GUÍA PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN ESPECIAL

CREANDO ESCUELAS DONDE TODOS LOS ESTUDIANTES PROSPERAN

Innovate Public Schools

¿CUÁL ES EL PROPÓSITO DE ESTA GUÍA?

La meta de esta guía es ayudar a los padres y promotores de la educación especial definir la oportunidad educativa real para los estudiantes.* Resalta lo que la investigación y las escuelas de más alto rendimiento han demostrado que son las mejores prácticas para ayudar a que los estudiantes con discapacidades rindan a un nivel alto. A través de ejemplos concretos, entrevistas y perfiles de distintas escuelas, esta guía pinta una imagen de lo que es posible.

Las discapacidades varían ampliamente, como así también las aptitudes, necesidades y los desafíos individuales de los estudiantes. Ninguna guía podría aclarar completamente la complejidad de nuestro sistema de educación especial. Creemos que las personas más cercanas al problema generalmente encuentran la mejor solución. Nuestra meta es compartir las prácticas que producen buenos resultados para que los promotores locales de la educación especial puedan diseñar su propia estrategia para lograr un cambio sistémico en sus distritos escolares y escuelas.

¿PARA QUIÉN ES ESTA GUÍA?

Esta guía es para las personas que quieren transformar nuestro actual sistema de educación especial. Hay muchos buenos recursos para ayudar a los padres a navegar individualmente el sistema actual para sus propios hijos. Esta es otro tipo de guía. Esta guía tiene la intención de asistir a aquellos que están luchando por un cambio sistémico para los estudiantes con discapacidades –en una escuela o distrito, o a un nivel más amplio de la politica pública.

Esta guía les ayuda a esos promotores de la educación especial a entender prácticas claves en un sistema de educación especial exitoso, y lo que hace falta para mejorar el sistema. Hay buenos ejemplos en toda la nación –escuelas y comunidades que muestran lo que es posible. Esta guía muestra el camino para lograrlo.

**Esta guía usa "estudiantes con discapacidades" y "estudiantes con necesidades especiales" en forma indistinta. Ambos términos están alineados con la definición de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, o "IDEA" por sus siglas en inglés) referente a un estudiante en servicios de educación especial, que significa cualquier estudiante que está en un plan individualizado de educación (Individualized Education Plan o "IEP," por sus siglas en inglés).*

Para más información, contacte Innovate Public Schools
Teléfono: 650.562.6200
SILICON VALLEY: 1400 Parkmoor Ave., Ste. 240, San Jose, CA 95126
SAN FRANCISCO: 1485 Bayshore Blvd., Ste. 438, San Francisco, CA 94124

ÍNDICE

Introducción Page 1

Capítulo 1 Cree en mí Page 4

Capítulo 2 Inclúyeme Page 12

Capítulo 3 Encuéntrame Page 20

Capítulo 4 Trabaja conmigo cuando me atrase (o antes) Page 26

Capítulo 5 Empieza a mi nivel y exígeme Page 32

Capítulo 6 Conóceme Page 38

Capítulo 7 Promueve mi participación y la de mi familia Page 44

Capítulo 8 No me dejes Page 48

Perfil Escolar: Lafayette Elementary Page 54

Perfil Escolar: KIPP Raíces Page 60

Referencias Page 66

INTRODUCCIÓN

Los distritos escolares y las escuelas les han fallado a los estudiantes con discapacidades por demasiado tiempo. Con frecuencia son segregados en salones con menos recursos y tareas menos exigentes. Frecuentemente reciben un currículo más fácil que no les da las aptitudes que necesitan para la universidad o una carrera. Muchos permanecen estancados en los mismos servicios de educación especial, independientemente de cuán moderada sea su discapacidad, o de cuánto esta vaya a cambiar con el tiempo. Cuando las familias piden más apoyo, generalmente nadie les hace caso o las ignoran.

De 6.6 millones de estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas de EE.UU, demasiados se están quedando atrás.*

EN 8° GRADO **8%** ha sido suficientemente preparado por su escuela en lectura y matemáticas a nivel de grado.

Rhim, Lauren Morando, Jessica Sutter, and Neil Campbell. "Improving Outcomes for Students with Disabilities: Negotiating Common Ground for District and Charter School Collaboration." *Center for American Progress.* January 31st, 2017.

SÓLO **66%** se gradúa de la escuela preparatoria a tiempo.

"The Condition of Education 2017: Children and Youth With Disabilities." National Center for Education Statistics. May 2017.

MENOS DEL **50%** de esos graduados están empleados dos años después de terminar la escuela.

Johnson, David PhD. "The Power of High Expectations for Special Education Students. "*University of Minnesota College of Education and Human Development Blog.* Nov. 25, 2015

¿Quién tiene la culpa?

El sistema de educación especial es complejo. A nivel práctico, eso quiere decir que transformarlo va a requerir cambios en todos los niveles –desde los gobiernos estatales y federales hasta los distritos escolares locales y las escuelas y los salones. Esta guía se concentra en lo que los distritos y las escuelas pueden hacer ahora mismo para darles una mejor educación a los estudiantes con discapacidades.

La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, o "IDEA" por sus siglas en inglés) de 1975 dice que los estudiantes con discapacidades tienen derecho a "una educación pública gratuita y apropiada". Esta ley ofrece un fuerte respaldo legal a lo que los investigadores y quienes abogan por una buena educación saben que es mejor para los estudiantes con discapacidades. Pero en la realidad, el gobierno federal nunca ha financiado completamente los programas necesarios para implementar esto en forma efectiva.

Para cambiar la situación, quienes abogan por una buena educación primero deben entender la ley y los derechos que garantiza. Nuestro sitio web (www.innovateschools.org/specialeducation) incluye recursos que explican estos derechos legales. Pero entender la ley no es suficiente para verdaderamente transformar los sistemas educativos. Los que abogan por la educación y los padres también deben entender cuáles son las mejores prácticas a nivel escolar para poder transformar el sistema en uno que realmente eduque a todos los estudiantes. Esta guía tiene la intencion de responder a esto según el contexto único de cada estudiante. En muchos estudiantes, el nivel moderado de su discapacidad todavía les permite dominar completamente los mismos contenidos que sus pares con el apoyo y las modificaciones apropiadas.

*Johnson, David PhD. "The Power of High Expectations for Special Education Students." *University of Minnesota College of Education and Human Development Blog.* Nov. 25, 2015.

MITO 1

La mayoría de los estudiantes con discapacidades tiene una discapacidad severa y debilitante.

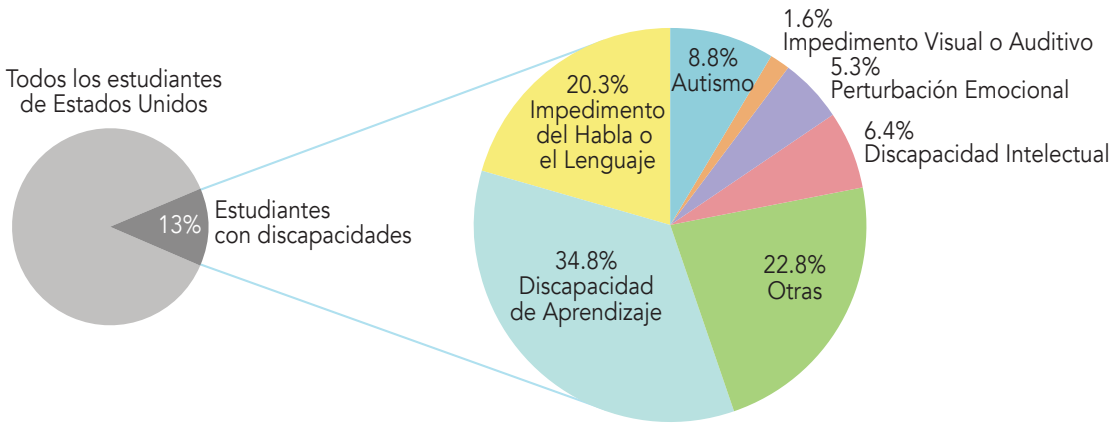
REALIDAD

La mayoría de los estudiantes con discapacidades tienen una discapacidad leve o moderada. Las discapacidades de aprendizaje son las más comunes.

La ley IDEA cubre 13 discapacidades. Estas discapacidades van de moderadas a severas, según el contexto único de cada estudiante. En muchos estudiantes, el nivel moderado de su discapacidad todavía les permite dominar completamente los mismos contenidos que sus pares con el apoyo y las modificaciones apropiadas.

Un 13% de los estudiantes tienen una discapacidad y sus necesidades son diversas

Categorizado por tipo de discapacidad, Estados Unidos, 2015



Fuente: Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), Oficina de Programas de Educación Especial, Departamento de Educación de EE.UU

Tipos Comunes de Discapacidades de Aprendizaje

Un poco más de un tercio de los estudiantes con discapacidades tienen una discapacidad específica de aprendizaje. Este gráfico muestra los tipos más comunes:

Dislexia	Dificultad para leer, escribir, deletrear y hablar
Discalculia	Dificultad con problemas de matemáticas, y para entender el tiempo y usar el dinero
Disgrafía	Dificultad para escribir, escribir a mano, deletrear y organizar ideas
Disfasia (Trastorno del Procesamiento Sensorial)	Dificultad con aptitudes motoras, coordinación de ojos y mano, equilibrio y destreza manual
Disfasia/Afasia	Dificultad con el lenguaje y baja comprensión de la lectura
Trastorno del Procesamiento Auditivo	Dificultad para oír las diferencias entre sonidos, lectura, comprensión y lenguaje
Trastorno del Procesamiento Visual	Dificultad para interpretar información visual en lectura, matemáticas, mapas, gráficos, símbolos e imágenes

MITO 2

Los estudiantes con discapacidades no pueden dominar el mismo contenido que sus pares sin discapacidades.

REALIDAD

Más del 80% de los estudiantes con discapacidades pueden alcanzar los mismos estándares académicos de otros estudiantes si reciben el apoyo apropiado.

Expertos affirman que la gran mayoría de los estudiantes con discapacidades –más del 80%-- pueden alcanzar los mismos estándares académicos que otros, cuando reciben el apoyo apropiado.[1] Aún los estudiantes con discapacidades severas deben tener acceso a todas las posibles oportunidades para aprender contenidos académicos rigurosos.

Sabemos que podemos hacerlo mejor.

Hay escuelas y distritos que están demostrando lo que es posible y cómo lograrlo. Esta guía sintetiza la investigación de lo que están haciendo algunas escuelas donde los estudiantes con discapacidades han prosperado. Esta guía no tiene la intención de solo ayudar a los padres a representar y defender a sus propios hijos, sino que también ayuda a aquellos promotores que están luchando por lograr cambios a gran escala en nuestro sistema de educación especial.

Cada capítulo se concentra en una solución específica para transformar la educación especial y puede servir como un recurso independiente para informarse sobre ese tema a la vez. Esperamos que esta guía ayude a cerrar la división entre expertos y aquellos que no son expertos en educación especial, y a que más padres tengan el conocimiento que necesitan para organizarse y luchar por un cambio.

Ciertamente, las soluciones explicadas aquí no se pueden implementar sin un esfuerzo dedicado entre legisladores, líderes de distritos escolares, administradores, maestros, familias y comunidades. Trabajando juntos, estos grupos pueden asegurar que los estudiantes con discapacidades reciban las mismas oportunidades que sus pares.

Todos los estudiantes merecen todas las oportunidades que nuestras escuelas les puedan dar para tener éxito. Pero por demasiado tiempo, a los estudiantes con discapacidades se han quedado atrás. Creemos que todos los estudiantes pueden ser exitosos. Esta guía está escrita desde de la perspectiva del estudiante con discapacidad para resaltar los hallazgos de investigaciones sobre prácticas exitosas para estudiantes con discapacidades en distritos escolares, escuelas, y salones de clase.

Para que yo prospere, mi escuela debe

Creer en mí

Incluirme

Encontrarme

Trabajar conmigo cuando me atrase (o antes)

Empezar a mi nivel y exigirme

Conocerme

Promover mi participación y la de mi familia

No dejarme

CAPÍTULO 1

CREE EN MÍ

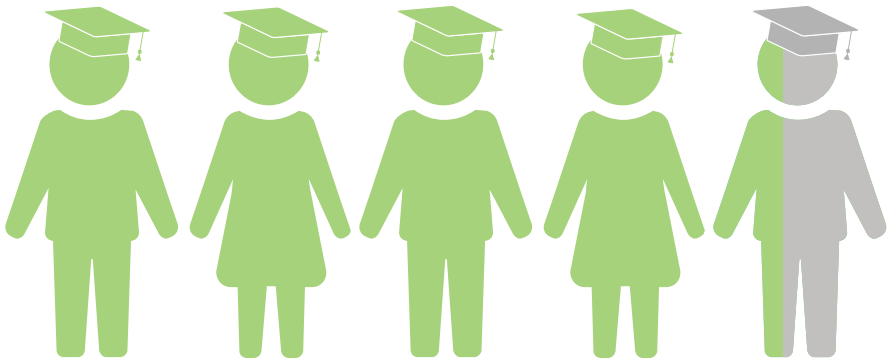
Los líderes en todos los niveles del sistema y el equipo escolar creen en el potencial de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades.

EL PROBLEMA: LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES TIENEN QUE SUPERAR UNA "BRECHA ENORME DE EXPECTATIVAS"

Las creencias y expectativas son fuerzas poderosas. Hallazgos de investigaciones han demostrado que lo que los padres y los maestros creen respecto al potencial de sus hijos o alumnos afecta profundamente cuán lejos esos niños llegarán en la vida.[2] Si bien la gran mayoría de los estudiantes con discapacidades tienen discapacidades moderadas y son capaces de tener éxito en la escuela y fuera de la escuela, los adultos generalmente tienen menos expectativas respecto a lo que pueden hacer.[3]

En una encuesta, 85% de los estudiantes con discapacidades esperaban poder graduarse con un diploma de la preparatoria.[4] Pero sólo un 59% de los padres de hijos con discapacidades esperaba que sus hijos pudieran hacerlo. A pesar de querer lo mejor para sus hijos, puede que no sepan qué es lo que realísticamente pueden esperar de su hijo.

Los estudiantes con discapacidades tienen altas expectativas en sí mismos



85% de los estudiantes con discapacidades esperaban graduarse con un diploma de la escuela secundaria

Fuente: Departamento de Educación de EE.UU, Instituto de Ciencias de la Educación, Centro Nacional de Investigación de Educación Especial, Estudio Nacional Longitudinal de Transición -2 (NLTS2). Dos entrevistas de jóvenes por teléfono/correo, 2003.

Los estudiantes con discapacidades tienen altas expectativas para ellos mismos

Los educadores también juegan un papel significativo en definir las oportunidades que tienen los estudiantes con discapacidades. Sin embargo, con muchas prioridades, condiciones de trabajo difíciles, y pocos recursos, ellos también generalmente tienen expectativas demasiado bajas para los estudiantes con discapacidades.[5] Si bien hace falta más investigación para entender completamente el impacto de las expectativas de los maestros en los estudiantes con discapacidades, una encuesta de Education Week en 2013 de más de 800 maestros de educación general y educación especial indicó que"un sorprendente 84% de los maestros rechaza el concepto de que se debe esperar que los estudiantes de educación especial alcancen los mismos estándares de contenido de los estudiantes de educación general de su edad".[6] Si los estudiantes con discapacidades se van a graduar con un diploma importante, deben tener acceso a contenidos académicos complejos a nivel de grado en todo momento.

Las razones por las cuales los padres y los maestros pueden tener expectativas más bajas en los estudiantes con discapacidades varían ampliamente. Pero cuando los adultos no creen en las capacidades de los estudiantes, sus acciones lo demuestran. Por ejemplo, los padres pueden inscribir a sus hijos en cursos menos complejos o no hablar explícitamente sobre planes para la universidad o una carrera en términos específicos a una edad temprana. En el aula, los maestros pueden llamar menos a estos estudiantes que a otros o darles menos tiempo para responder a una pregunta antes de darles la respuesta o llamar a otros estudiantes. Pueden hacer el currículo más fácil para ellos o no alentarlos a que trabajen con materiales más complejos. Cuando los adultos bajan sus expectativas, simplemente pueden permitir que estos estudiantes renuncien y se den por vencidos.

Los estudiantes internalizan lo que otros piensan de ellos

Los estudiantes perciben fácilmente esas bajas expectativas. En respuesta a ellas, generalmente se desalientan. Pierden motivación y confianza en sí mismos. Esto convierte lo que un maestro piensa de un estudiante en una peligrosa profecía.

La confianza en uno mismo es uno de los indicadores más grandes del éxito de los estudiantes con discapacidades. El Centro Nacional de Discapacidades de Aprendizaje ha demostrado que los estudiantes con problemas de aprendizaje y atención son cuatro veces más propensos que sus pares sin discapacidades a tener dificultades con la confianza en sí mismos.[7]

La falta de confianza en sí mismos también puede explicar por qué los estudiantes con discapacidades tienen dificultades para mantenerse en su camino hacia un diploma de la preparatoria. A nivel nacional, sólo un 65% de estos estudiantes se gradúa –mucho menos que el promedio nacional para todos los estudiantes sin discapacidades, que es 83%.[8]

Las expectativas sobre los estudiantes afroamericanos y latinos que tienen discapacidades son aún más bajas

Así como los maestros esperan menos de sus estudiantes con discapacidades, hallazgos de investigaciones han demostrado que los maestros esperan menos de los estudiantes afroamericanos y latinos en general.[9] Tanto el racismo como la discriminación en contra de las personas con discapacidades tienen sus raíces en una larga historia de segregación y discriminación en la educación. De hecho, la preocupación y los juicios asociados con la segregación de estudiantes afroamericanos en los salones de educación especial marcaron el camino hacia la primera legislación federal de educación especial en 1975.[10]

Hasta el día de hoy, las bajas expectativas de los estudiantes de ciertos grupos étnicos y estudiantes con discapacidades son un obstáculo para su éxito. El Capítulo 3 "Encuéntrame" describe este problema en más detalle.

Independientemente de si son producto de buenas intenciones o prejuicios implícitos, el resultado de las bajas expectativas es el mismo: injustamente les niega a los estudiantes con discapacidades las oportunidades de aprendizaje que se merecen.

LA SOLUCIÓN: DEBEMOS CREER QUE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES PUEDEN RENDIR A NIVELES ALTOS

Expertos affirman que la gran mayoria de los estudiantes en educación especial –más del 80%-- pueden cumplir los mismos estándares académicos de otros estudiantes, mientras que sus escuelas les den el acceso, las adaptaciones, la instrucción y el apoyo que necesiten.[11] Una idea equivocada es que los estudiantes con discapacidades son por naturaleza menos inteligentes que los otros estudiantes. Pero las investigaciones demuestran que no hay correlación entre coeficiente intelectual (IQ, por sus siglas en inglés) y discapacidades.[12] Eso quiere decir que un estudiante puede tener un IQ alto y al mismo tiempo tener una discapacidad de aprendizaje.

Ciertamente, algunos estudiantes enfrentan discapacidades severas que limitan su éxito académico. Pero con demasiada frecuencia, equivocadamente bajamos demasiado nuestras expectativas aún sobre estudiantes con discapacidades leves o moderadas. Una vez que la escuela etiqueta a un estudiante como "estudiante con necesidades especiales," el personal con frecuencia asume automáticamente que se debe esperar menos de este estudiante. Luego a estos estudiantes les dan trabajo que no es lo suficientemente exigente o está por debajo de su nivel de grado y no tienen la oportunidad de progresar. Las bajas expectativas ponen un límite a lo que los estudiantes con discapacidades pueden lograr.

"No puedo contar las veces que he escuchado a la gente decir, 'Si pudieran cumplir los estándares, no tendrían una discapacidad'", dijo la ex-periodista de educación Karin Chenoweth.[13] Para Chenoweth, eso demuestra una falta profunda de entendimiento sobre las discapacidades y el propósito verdadero que tiene la educación especial.

Así como su código postal, color de piel, o el ingreso de su familia no deberían determinar lo que es posible para el estudiante, su estatus de discapacidad no debería determinarlo tampoco. En lugar de subestimar lo que los estudiantes con discapacidades pueden lograr, el equipo escolar de la escuela debe mantener altas expectativas con todos los estudiantes, y luego proveer el currículo y el apoyo necesario para ayudar a los estudiantes a alcanzar su potencial.

"En muchos casos, algunos estudiantes han sorprendido a sus maestros y sus padres –y se han sorprendido a sí mismos— dominando contenidos que, antes de la reforma basada en estándares, nunca se les había enseñado," dijo Martha Thurlow, Directora del Centro Nacional de Resultados Educativos (National Center for Educational Outcomes o "NCEO", por sus siglas en inglés).[14]

El índice de graduación a nivel estatal de los estudiantes con discapacidades es del 28 al 83%.[15] California está entre los más altos: 66% de los estudiantes con discapacidades en el grupo de 2015-16 se graduó de la preparatoria en cuatro años.[16] Los índices altos de graduación de los estudiantes con discapacidades en algunos estados demuestran que el estatus de discapacidad no necesariamente determina el destino del estudiante. "No sólo debemos mejorar, sino que claramente podemos hacerlo", dijo Robert Balfanz, profesor de educación de John Hopkins.[17]

Cuando los maestros y los padres establecen metas ambiciosas pero realistas para los estudiantes, todos son desafiados a reimaginar lo que es posible. La profesora de investigación educativa Beverly Weiser de Southern Methodist University estudió cómo las expectativas sobre los estudiantes afectan su desempeño académico. Weiser descubrió que cuando los maestros le dieron a los estudiantes con discapacidades trabajo exigente y comentario útil sobre ese trabajo, los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones en los exámenes. Los estudiantes también muestran mayor motivación y seguridad en sí mismos.[18]

Algunas escuelas y distritos ya han demostrado que esto es posible. A continuación hay algunos ejemplos:

- Tan sólo en California, 200 escuelas demuestran que los estudiantes con discapacidades pueden dominar estándares a nivel de grado en inglés y matemáticas en la misma proporción que los estudiantes sin discapacidades en el estado.[19]

- En California, sólo un 10-15% de los estudiantes con discapacidades se desempeñan a nivel de grado. Pero en *KIPP Raíces Elementary* en Los Ángeles, que sirve principalmente a estudiantes de bajos ingresos, los estudiantes con discapacidades están rindiendo más del doble que el promedio estatal en inglés (36%) y matemáticas (50%).[20]

- En *Lafayette Elementary School*, una escuela en el Distrito Unificado de San Francisco que atrae a estudiantes sordos y con problemas auditivos de toda la ciudad, los estudiantes con discapacidades rinden a más alto nivel que sus pares sin discapacidades en otras escuelas del distrito y el estado. En tercer grado, la mayoría de sus estudiantes sordos y con problemas auditivos están a nivel de grado o más alto en lectura y matemáticas.

- Algunos distritos están siguiendo esta tendencia y graduando a un alto número de estudiantes. Por ejemplo, un 86% de los estudiantes con discapacidades en el Distrito Unificado de *Milpitas* se gradúa de la preparatoria.[21] El Distrito Unificado de *Piedmont* también gradúa a la mayoría de sus estudiantes con discapacidades. En 2015-16, sus 39 estudiantes de 12° grado con discapacidades se graduaron de la preparatoria en cuatro años. Muchos de ellos también fueron elegibles para una universidad de cuatro años en California.[22]

Cuando los maestros tienen altas expectativas, los estudiantes las alcanzan o las superan

Las bajas expectativas de un maestro se pueden convertir en una profecía realizada para los estudiantes. Pero la buena noticia es que la influencia de las altas expectativas es igualmente fuerte. En 1964, los investigadores de Harvard, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson realizaron el primer estudio sobre el impacto de las expectativas del maestro en el desempeño del estudiante.[23] Les dijeron a los maestros que ciertos estudiantes (elegidos al azar) experimentarían un crecimiento dramático de IQ. En los años subsiguientes, los maestros empezaron a tratar a esos estudiantes de otra manera. Rosenthal observó esto de manera sutil pero significativa. Los maestros les daban más tiempo a estos estudiantes para responder a las preguntas. Les ofrecían más comentarios. Hasta les sonreían y tocaban más a estos estudiantes. Finalmente, después de todas estas acciones menores, estos estudiantes experimentaron un mayor crecimiento académico que los otros. Este descubrimiento es de alguna manera intuitivo. Cuando los maestros esperan que ciertos estudiantes tengan éxito, esas expectativas se vuelven realidad.

Los maestros pueden elevar las expectativas si cambian sus propias acciones

Es claro que todos tenemos que elevar nuestras expectativas sobre los estudiantes con discapacidades. ¿Pero cómo? Un enfoque es entrenar a maestros y padres para que analicen sus propias percepciones de los estudiantes con discapacidades. Pero es difícil cambiar actitudes y creencias.

Algunas investigaciones recientes sugieren que las escuelas empiecen por cambiar la conducta de los maestros, en lugar de cambiar sus creencias.[24] Robert Pianta de la escuela de educación *Curry* en la Universidad de Virginia estudió dos grupos de maestros: Al primer grupo le dio información estándar sobre lo que los maestros deberían creer y esperar de sus estudiantes, y al segundo grupo le dio una capacitación intensiva sobre el impacto de sus acciones en provocar las reacciones de los estudiantes. En esta capacitación, los maestros trabajaron con entrenadores personales para aprender a cambiar su propia conducta. Estos maestros filmaban sus clases por un período de meses, y luego conversaban con su entrenador sobre qué

conductas nuevas podrían probar. Por ejemplo, cuando un estudiante habla cuando no es su turno de hablar, un maestro puede creer instantáneamente que el estudiante es perturbador y necesita ser controlado. En cambio, este entrenamiento le mostraría al maestro cómo reconocer la energía del estudiante para alentarlo para que se exprese en forma positiva.

El resultado: las creencias del segundo grupo de maestros cambiaron mucho más que las del primer grupo. Cuando los maestros aprendieron a cambiar su conducta con los estudiantes, su creencia de lo que los estudiantes pueden lograr orgánicamente cambió con el tiempo.

"Es mucho más poderoso trabajar de afuera hacia adentro que de adentro hacia afuera, si uno quiere cambiar expectativas", Pianta dijo.[25] En otras palabras, para cambiar la forma de pensar de alguien, no es suficiente hablar del cambio necesario. Es mucho más efectivo mostrarle a alguien qué hacer. En lugar de tratar de convencer a los maestros de que cambien sus profundas creencias subconscientes sobre los estudiantes, esta investigación sugiere que es mucho más efectivo darles herramientas para responder de otra manera a ciertas conductas de los estudiantes.

La mentalidad sobre la capacidad de los estudiantes con discapacidades importa, y empieza con los líderes

Los líderes de las escuelas y los distritos pueden tener un rol poderoso en empujar a los maestros y los estudiantes para que alcancen todo su potencial. Pueden establecer metas a nivel de escuela y a nivel de distrito que den prioridad a los estudiantes más vulnerables. Esto crea un gran sentido de responsabilidad compartida para el éxito de los estudiantes con discapacidades. Los siguientes son algunos ejemplos:

- En Shenendehowa, *New York*, el plan estratégico del distrito establece como una de sus metas "compartir la responsabilidad por el logro de los estudiantes entre el personal de educación general, el personal de educación especial y otro personal del distrito". Este distrito también establece claras metas para niveles de logro. Por ejemplo, "en el año 2014, 85% de los estudiantes recibiendo servicios de educación especial logrará por lo menos un nivel 3 [dominio] en las evaluaciones del estado."[26]

- En Florida, una meta del distrito de Escuelas Públicas de *Orange County* establece que "80% de los estudiantes recibiendo servicios de educación especial se graduarán con un diploma estándar."[27]

- En *James Campbell High School* en Honolulu, Hawaii, las metas de la escuela establecen claramente: "La brecha de rendimiento entre estudiantes de educación general y estudiantes recibiendo servicios de educación especial será reducida a no más del 10% en 2014."[28]

Establecer metas ambiciosas no garantiza ningún mejoramiento. Pero es una buena forma de empezar. Los estudiantes pierden el 100% de las oportunidades que nunca reciben. Cuando los distritos y las escuelas establecen explícitamente sus altas expectativas para los estudiantes con discapacidades, envían el mensaje de que todos los estudiantes pueden aprender y obtener logros, a pesar de sus diferencias.

7 FORMAS EN LAS QUE LOS MAESTROS PUEDEN CAMBIAR SUS EXPECTATIVAS SOBRE LOS ESTUDIANTES – INCLUYENDO ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES

1 - Observar cómo interactúa cada estudiante: ¿Cómo prefieren participar? ¿Qué parece que les gusta hacer? Observa para poder entender todas sus aptitudes.

2 - Escuchar: Trata de entender qué los motiva, cuáles son sus metas, cómo te ven a ti y a sus compañeros de clase, y las actividades que se les asigna.

3 - Entablar una conversación: Habla con los estudiantes sobre sus intereses individuales. No ofrezcas consejos u opiniones –simplemente escucha.

4 - Experimentar: Cambia tu forma de reaccionar a conductas desafiantes. En lugar de responder rápidamente en el momento, respira. Entiende que la conducta del estudiante puede ser simplemente su manera de llegar a ti.

5 - Reunirse con los estudiantes: Dedica tiempo cada semana para reunirte con los estudiantes fuera de tu rol de "maestro". Deja que los estudiantes elijan un juego u otra actividad que no sea académica que quieran hacer contigo. Tu trabajo NO es enseñar sino observar, escuchar y narrar lo que ves, concentrándote en los intereses de los estudiantes y lo que hacen bien. Este tipo de actividad es realmente importante para los estudiantes con quienes tú te sientas en conflicto o a quienes tratas de evitar.

6 - Establecer buenas relaciones con los estudiantes: Infórmate sobre lo que interesa a los estudiantes fuera de la escuela. Proponte hacer que los estudiantes te cuenten lo que les gusta hacer usando algún medio con el que se sientan cómodos: música, video, escritura, etc. Haz tiempo individual y en grupo para que los estudiantes compartan esto contigo. Observa y escucha lo talentosos, motivados e interesados que pueden ser. Ahora piensa en la escuela desde la perspectiva de ellos.

7 - Reflexionar: Recuerda tus mejores y peores maestros, jefes o supervisores. Haz una lista de cinco palabras que describan cómo te sentiste tú en tus interacciones con ellos. ¿Cómo te hicieron sentir el mejor y el peor de ellos? ¿Qué hicieron o dijeron específicamente que te hizo sentir de esa manera? Ahora piensa cómo tus estudiantes te describirían a ti. Anota cómo te describirían a ti y por qué. ¿Cómo tus expectativas o creencias influencian la forma en que te ven a ti? ¿Hay paralelos en tus creencias y sus respuestas a ti?

Robert Pianta, Decano de la escuela de educación *Curry* en la Universidad de Virginia, Extraído de *NPR Morning Edition* sobre "Las expectativas de los maestros pueden influenciar cómo se desempeñan los estudiantes" por Alix Spiegel, Septiembre 2012

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CÓMO ORGANIZARSE PARA LOGRAR CAMBIOS SISTÉMICOS

CREE EN MÍ

Los líderes en todos los niveles del sistema y el equipo escolar creen en el potencial de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades.

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Creen las personas en el sistema escolar que los estudiantes con discapacidades pueden aprender a un nivel alto?
- ¿Lo demuestran en sus interacciones con los estudiantes, las familias y ellos mismos?
- ¿Establecen estas metas e intenciones sobre el rendimiento alto de estudiantes con discapacidades claramente en los planes de los que son responsables del aprendizaje y del éxito de los estudiantes?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

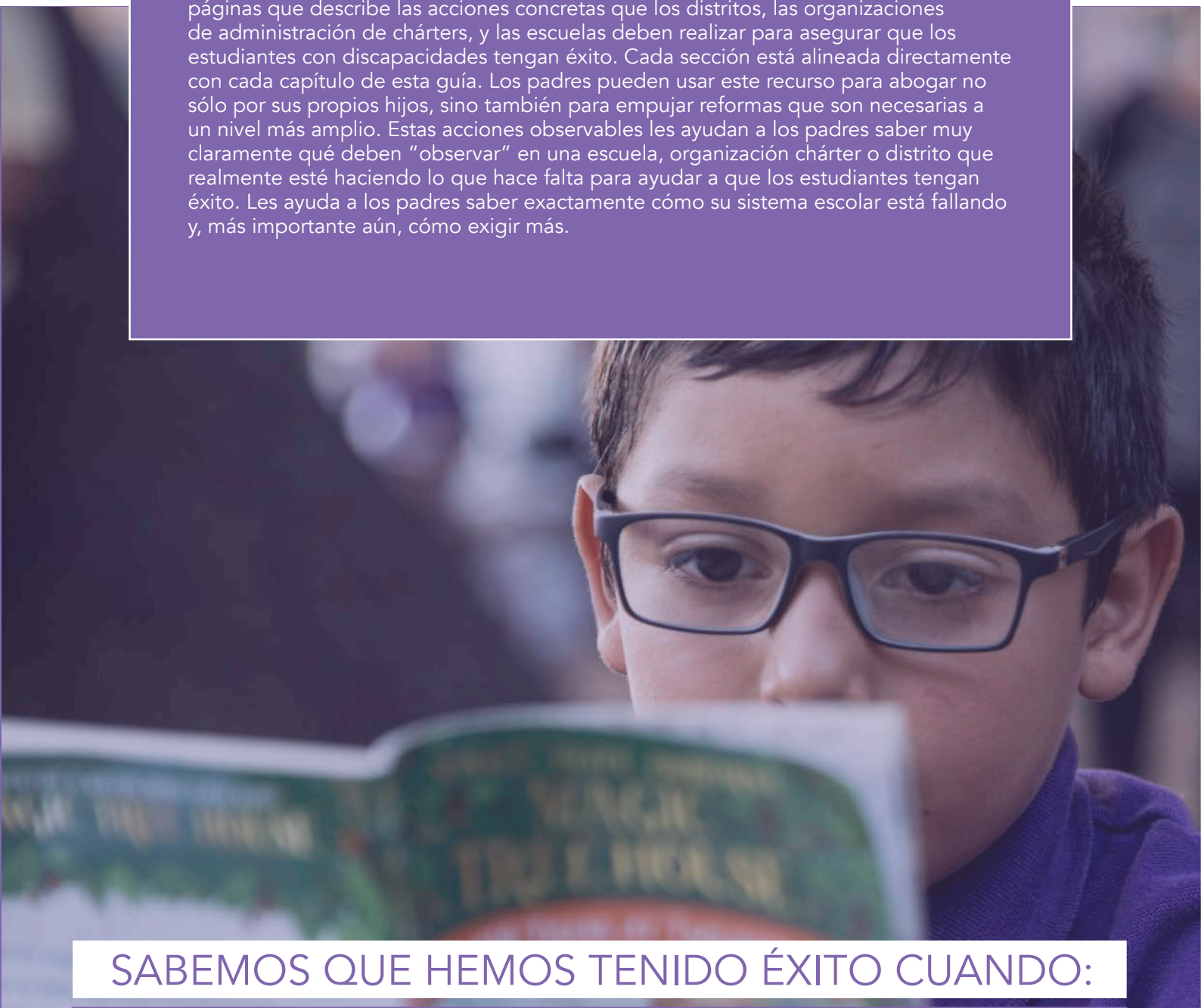
- Los líderes de distrito u organización de escuelas chárters expresan su creencia de que todos los estudiantes pueden lograr y desempeñarse a altos niveles y se aseguran de que todos asuman la responsabilidad del éxito de los estudiantes con discapacidades.
- La junta escolar y los líderes de distrito han expresado públicamente que el éxito de los estudiantes con discapacidades es una prioridad. Públicamente presentan información por lo menos dos veces al año sobre cómo están rindiendo los estudiantes, y determinan si han logrado éxito con el rendimiento de estudiantes con discapacidades.
- Los planes estratégicos a nivel de red o distrito incluyen metas medibles para mejorar el rendimiento de estudiantes con discapacidades y éstas son actualizadas anualmente.
- El distrito/organización de escuelas chárter hace una encuesta de estudiantes para entender su experiencia, y establece objetivos para mejorar problemas que surjan de la encuesta en relación a los estudiantes con discapacidades.

ESCUELA / SALÓN

- Todos los maestros asumen la responsabilidad de todos los estudiantes. Los equipos de maestros regularmente revisan y hablan sobre la información y el progreso de los estudiantes de educación especial durante el tiempo común de planeación.
- Los estudiantes con discapacidades están matriculados en todos los niveles y tipos de cursos, incluyendo clases avanzadas, clases AP/IB y cursos pre-universitarios, y participan en actividades extracurriculares y de enriquecimiento. Las escuelas llevan la cuenta de cuántos estudiantes con discapacidades están en estas clases y actividades, y establecen metas en base a ello.
- Los estudiantes con discapacidades están entre los estudiantes resaltados y celebrados por sus aptitudes en asambleas escolares, ceremonias de reconocimiento, boletines, programas, etc.
- Todo el personal de la escuela usa un lenguaje que demuestra su creencia firme y profunda en el potencial de todos los estudiantes para obtener logros académicos significativos y tener éxito en la universidad y la vida. Esta creencia es expresada claramente en las clases y durante eventos escolares. En vez de escuchar "Por supuesto que está atrasada, tiene una discapacidad," se escucha, "¿Qué podemos hacer para asegurarnos de que no se atrase?"

¿CÓMO PUEDEN SABER LOS PADRES SI SU ESCUELA ES UN LUGAR DONDE SUS HIJOS CON DISCAPACIDADES PUEDEN PROSPERAR?

Al final de cada capítulo en esta guía se puede encontrar este resumen de dos páginas que describe las acciones concretas que los distritos, las organizaciones de administración de chárters, y las escuelas deben realizar para asegurar que los estudiantes con discapacidades tengan éxito. Cada sección está alineada directamente con cada capítulo de esta guía. Los padres pueden usar este recurso para abogar no sólo por sus propios hijos, sino también para empujar reformas que son necesarias a un nivel más amplio. Estas acciones observables les ayudan a los padres saber muy claramente qué deben "observar" en una escuela, organización chárter o distrito que realmente esté haciendo lo que hace falta para ayudar a que los estudiantes tengan éxito. Les ayuda a los padres saber exactamente cómo su sistema escolar está fallando y, más importante aún, cómo exigir más.



SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- El superintendente/CEO, el director, los maestros de educación especial y educación general, el personal y las familias de los estudiantes creen que todos los estudiantes se pueden graduar y estar preparados para la universidad y/o una carrera.
- El superintendente/CEO y el director establecen una visión educativa que incluye cómo usar el dinero, el personal, el tiempo y el espacio de la escuela para apoyar a los estudiantes con discapacidades, y lo hacen una prioridad para todos –no sólo los especialistas en educación especial.
- Los líderes hacen responsable al personal de mantener altas expectativas con los estudiantes con discapacidades e incluir a estos estudiantes en el salón de clases. El equipo escolar –incluyendo maestros, administradores y personal de apoyo de enseñanza—se hace responsable del éxito de cada estudiante. Se aseguran de que todos los estudiantes reciban el apoyo apropiado para participar de trabajos complejos, y regularmente hablan sobre el progreso de cada estudiante.

CAPÍTULO 2

INCLÚYEME

El equipo escolar incluye a estudiantes con necesidades especiales en salones de clase de educación general el mayor tiempo posible durante el día lectivo.

EL PROBLEMA: HISTÓRICAMENTE, SEGREGAR A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES HA DADO MALOS RESULTADOS

Durante muchos años, la "educación especial" ha sido no sólo una etiqueta, sino un lugar. Muchos educadores y padres creían que los estudiantes con discapacidades no podían rendir en un salón típico de educación general. Creían que los ambientes de aprendizaje en salones separados ofrecían mejor instrucción, un mejor sentido de comunidad, y un mejor enfoque a necesidades únicas.

Una parte fundamental de la ley IDEA es el requisito de que los estudiantes con discapacidades sean ubicados en el "ambiente menos restrictivo" en las escuelas.[29] Se espera que las escuelas empiecen ubicando a los estudiantes con discapacidades en clases de educación general. Se saca a los estudiantes de estos salones cuando el personal de la escuela decide que "la naturaleza o severidad de la discapacidad de un niño"[30] hace imposible que se le enseñe en un salón de educación general.

Sin embargo, esto no siempre es lo que ocurre. En 2014, sólo un 62% de los estudiantes con discapacidades a nivel nacional recibieron educación en salones de educación general durante más del 80% del día.[31] En California, ese porcentaje es 53%.[32]

LA SOLUCIÓN: LA PRÁCTICA ESCOLAR MÁS EFECTIVA ES LA "INCLUSIÓN"

En 2004, un estudio realizado por el instituto *Donahue* de la Universidad de Massachusetts observó a los distritos escolares que han logrado mejores resultados de los esperados con los estudiantes con discapacidades. Encontraron algo que estas escuelas tenían en común: todas practicaban inclusión.[33]

"Inclusión" significa que los estudiantes con discapacidades pasan el mayor tiempo posible del día escolar en salones de educación general, aprendiendo el mismo contenido y las mismas aptitudes que los otros estudiantes. Esto les permite a estos estudiantes tener el mismo acceso a currículos de nivel de grado, maestros de educación general y experiencias significativas de aprendizaje. No segregar a estos estudiantes en clases separadas también puede ayudar a estos estudiantes a sentirse menos estigmatizados.

La inclusión es también una actitud. "[Nuestra filosofía] es asegurarnos de que usted siempre esté pensando que el niño es primero un estudiante de educación general", dijo un maestro de *Oxford Preparatory Academy*, una escuela que practica inclusión total, en un informe de 2016 de la Asociación de Escuelas Chárter de California (California Charter School Association o "CCSA," por sus siglas en inglés). "Aquí está su estudiante de educación general que tiene algunas necesidades especiales; en vez de aquí está un estudiante de educación especial."[34]

En el estudio del instituto *Donahue*, durante las entrevistas con el personal de las escuelas y los distritos con el mayor desempeño para estudiantes con discapacidades, "una de las frases más comunes que escuchamos durante las conversaciones de acceso a currículos fue 'todos son nuestros niños'".[35]

> ***"[Nuestra filosofía] es asegurarnos de que usted siempre esté pensando que el niño es primero un estudiante de educación general... Aquí está su estudiante de educación general que tiene algunas necesidades especiales; en vez de aquí está un estudiante de educación especial."***
>
> Profesor, *Oxford Preparatory Academy*
> Informe de 2016 de la Asociación de Escuelas Chárter de California

En 2001, los Institutos Americanos de Investigación (American Institute of Research o "AIR," por sus siglas en inglés) identificaron cuatro distritos de California que son académicamente fuertes para estudiantes en educación especial en base a resultados de exámenes estandarizados. Los cuatro distritos practicaban inclusión. Enfatizaron "crear una comunidad de aprendizaje unificada en la creencia de que todos los niños pueden aprender".[36]

Las investigaciones demuestran que cuando los estudiantes con discapacidades son incluidos en aulas de educación general durante la mayor parte del día escolar, son más propensos a alcanzar los estándares del grado que los estudiantes con discapacidades similares que son asignados a aulas separadas.

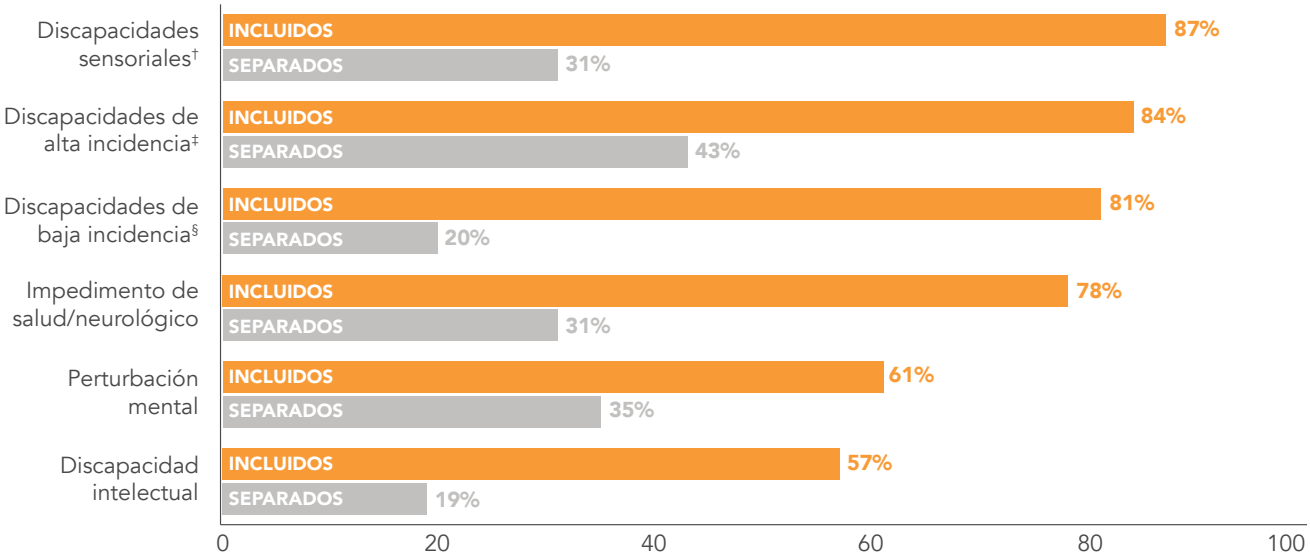
En 2001, el Distrito Escolar de *Okaloosa County* en Florida presionó para incluir a más estudiantes en programas de educación general. En 2014, el número de estudiantes con discapacidades que pasó los exámenes de logro académico del estado de Florida subió de 41% a 69% en lectura. En matemáticas aumentó de 47% a 78%.[37]

La inclusión también tiene beneficios a largo plazo. Un estudio en Massachusetts indicó que cuando los estudiantes con discapacidades de alta-incidencia son incluidos, la probabilidad de que se gradúen a tiempo es casi el doble. En todas las categorías de discapacidades, esta resultado fue constante: controlando todos los otros factores, los estudiantes con discapacidades que fueron incluidos fueron mucho más propensos a graduarse que los estudiantes que no fueron incluidos.[38] Otro estudio observó a estudiantes secundarios con discapacidades que recibieron 80% o más de sus créditos académicos en aulas de educación general. El estudio indicó que estos estudiantes fueron dos veces más propensos a inscribirse y permanecer en educación postsecundaria que aquellos que recibieron menos créditos en aulas de educación general.[39]

Si bien no son simples ni baratas, las prácticas inclusivas son convincentemente la mejor forma de asegurar que los estudiantes con discapacidades tengan acceso al mismo currículo exigente de sus pares", dijo el Centro Nacional de Discapacidades de Aprendizaje (National Center for Learning Disabilities o "NCLD," por sus siglas en inglés).[40]

Los estudiantes con discapacidades que son incluidos son más propensos a graduarse en cuatro años

Porcentaje de probabilidad de graduación en cuatro años en el estado de Massachusetts por estatus de inclusión, de 2005 a 2012*



FUENTE: Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Massachusetts, 2005-2012. Estado de Massachusetts. Laura Schifter. Usando análisis de supervivencia para entender graduación de estudiantes con discapacidades, Jóvenes Excepcionales 2016, Vol 82(4) 479-496

*Participación en el marco de educación general por más del 80% del día escolar.
†Las discapacidades sensoriales en este estudio incluyen impedimento auditivo, impedimento visual o impedimento físico.
‡Discapacidades de alta incidencia en este estudio incluyen discapacidad de aprendizaje e impedimento del habla.
§Discapacidades de baja incidencia en este estudio incluyen autismo, discapacidades múltiples o sordomudo.

Los estudiantes con discapacidades se pueden beneficiar en clases separadas en algunas ocasiones. A veces el apoyo individualizado que estos estudiantes necesitan es más efectivo fuera de la clase de educación general. También pueden beneficiarse a veces de un currículo modificado. Pero en las escuelas inclusivas, maestros y administradores hacen de esto una excepción, y no la norma. Hacen todo lo posible para asegurar que los estudiantes con discapacidades –particularmente aquellos con discapacidades leves o moderadas —tengan acceso al mismo currículo en las mismas clases que sus pares.

Más inclusión lleva a mejores resultados para todos los estudiantes

Algunos padres temen que las clases inclusivas afecten el logro académico de los estudiantes que no tienen discapacidades. Temen que los estudiantes con necesidades especiales concentren la atención de los maestros en detrimento a los otros estudiantes. La investigación sobre este tema es limitada. Pero hasta ahora, las investigaciones indican que los estudiantes sin discapacidades se desempeñan prácticamente igual que los estudiantes en clases con menos estudiantes o ningún estudiante con discapacidades.También se ha observado que la presencia de estudiantes con discapacidades severas no reduce el tiempo de instrucción o la atención que los maestros les dan a los otros estudiantes.[41]

Algunas investigaciones también han indicado que las prácticas de inclusión en realidad benefician a todos los estudiantes, no sólo a aquellos con discapacidades. Muchos estudios indican que la inclusión puede ayudar a desarrollar empatía en los estudiantes sin discapacidades con sus pares con discapacidades. También puede enseñarles a apreciar e interactuar con otros tipos de diferencias.[42]

A veces las prácticas inclusivas también les ofrecen a otros estudiantes atención más individualizada en la clase. A las escuelas y los distritos generalmente se les requiere legalmente que les ofrezcan a los estudiantes con discapacidades auxiliares de enseñanza o para-profesionales. Cuando las escuelas practican la inclusión bien, todos los estudiantes se benefician de tener estos adultos adicionales en el salón. Por ejemplo, cuando Lafayette Elementary School implementó prácticas inclusivas, algunas clases se co-enseñaron con un maestro de educación general y un maestro de educación especial. Los padres de estudiantes sin discapacidades empezaron a darse cuenta cómo el apoyo adicional de la instrucción de educación especial también beneficiaba a sus hijos. "Tenemos muchos padres que nos preguntan, "¿Puede mi hijo sin discapacidades estar también en una clase de co-enseñanza?' dijo el director Heath Caceres. "Es como que se vuelve contagioso."[43]

Para que la inclusión funcione, las escuelas deben tomar todas las decisiones en base a las necesidades del estudiante

La inclusión no significa ubicar a los estudiantes con discapacidades en salones de educación general y esperar lo mejor. Las escuelas más efectivas no simplemente adoptan la inclusión. También ofrecen el apoyo necesario para que funcione bien. Las siguientes son algunas estrategias usadas comúnmente:

1 - Apoyo efectivo dentro de la clase general

Históricamente, las escuelas educaban a los estudiantes con discapacidades en salones separados. A veces se reunían a los estudiantes en grupos pequeños "fuera de la clase," (pull-out support) en un área o una sala cercana. Más recientemente, el enfoque en la inclusión ha llevado a más escuelas a usar el modelo de "dentro de la clase" (push-in support). En este modelo, especialistas vienen a los salones de educación general por una parte de la clase para ayudar a los estudiantes con discapacidades. Por ejemplo, un maestro de educación especial podría facilitar un grupo chico de lectura en una clase de inglés. O, un maestro de educación especial podría ayudar a un estudiante con una lección de matemáticas ofreciéndole comentarios mientras el estudiante practica los problemas.

En *Alice Birney Elementary School*, un escuela inspirada por el modelo *Waldorf*, en Sacramento, cinco maestros de educación especial ofrecen una combinación de apoyo individual "dentro de la clase general" y apoyo de grupos chicos "fuera de la clase" para ayudar con lectura, escritura y matemáticas durante todo el día.[44] En *Oakland Charter School for the Arts*, los estudiantes con necesidades significativas de salud mental empiezan el día con un desayuno combinado con una terapia de grupo.[45] Luego en su clase de educación general, los terapeutas y consejeros ofrecen apoyo según se necesite.

2 - Co-enseñanza

En esta estrategia, los maestros de educación general y especial enseñan dentro del mismo salón de clase juntos. Ambos maestros co-planean su lección del día y ofrecen el mismo currículo a los estudiantes en grupos chicos y grandes. El maestro de educación general se especializa en el currículo, y la evaluación holística. Los maestros de educación especial aportan su conocimiento sobre cómo adaptar la instrucción y manejar la conducta del salón.

Por ejemplo, en el distrito escolar *Wyckoff* en New Jersey, la maestra de educación especial Lynda Auxter solía ir de un salón a otro. Pero ahora ella pasa el día entero en un salón de quinto grado con un educador general. "A veces [la maestra de educación general] hace la lección entera del grupo. A veces la hago yo", le dijo Auxter a *Education Week*. "A veces ella trabaja con grupos chicos de educación especial y general; a veces lo hago yo."[46]

La co-enseñanza funciona mejor cuando los estudiantes no perciben necesariamente la diferencia entre un maestro de educación general y uno de educación especial. En cambio, todos los estudiantes se benefician de más instrucción individualizada, independientemente de tener una discapacidad o no. Ambos maestros pueden ofrecer distintas estrategias para presentar contenido como así también asegurar que los estudiantes reciban el apoyo indicado.

3 - Agrupación flexible

Los maestros tienen el poder de decidir cómo un estudiante aprende: en pares, en grupos chicos, o con toda la clase. También agrupan a los estudiantes en base a actividades –como agrupar a estudiantes que están teniendo dificultades con fracciones para que trabajen con un adulto o agrupar a todos los estudiantes más avanzados en lectura. Con demasiada frecuencia, la tendencia es juntar a todos los estudiantes con discapacidades en un grupo. Estas agrupaciones deben ser flexibles y cambiar día a día y semana a semana, en base al trabajo de los estudiantes.

De esta forma, los maestros se aseguran de que ningún estudiante permanezca segregado en cierto grupo todo el año. Agrupan a los estudiantes en una forma flexible que depende de las necesidades individuales de cada estudiante y el objetivo diario de cada lección. En lugar de decir, "Aquí es donde estará el estudiante por el resto del año," preguntan, "Dado el contexto de mi clase hoy, ¿cuál es la mejor manera de agrupar a mis estudiantes?"

Un estudio de 2014 realizado por el instituto *Donahue* de la Universidad de Massachusetts observó a distritos escolares que habían obtenido mejores resultados de lo esperado con sus estudiantes con discapacidades. El estudio encontró que las estrategias del salón –como las agrupaciones flexibles—ayudan a crear un ambiente inclusivo para los estudiantes con necesidades especiales.[47]

Two Rivers Public Charter School, una escuela de alto rendimiento en Washington, D.C. tiene muy buenos ejemplos de estas tres estrategias. Un educador especial es asignado en cada grado para apoyo "dentro de la clase". En los grados de la escuela secundaria, un educador especial co-enseña con un educador general. Los estudiantes pasan por "estaciones" de aprendizaje en base a sus necesidades –independientemente de tener una discapacidad o no. Los maestros reúnen datos sobre cuán bien se desempeñan los estudiantes en cada asignación, y luego agrupan y reagrupan a los estudiantes según sea necesario.[48]

Acoger la neurodiversidad: Ver las diferencias de aprendizaje como una ventaja

Para cambiar lo que los educadores piensan de los estudiantes con discapacidades, probablemente debamos cambiar lo que pensamos sobre aprendizaje y discapacidad más generalmente. La mayoría de la gente piensa en las discapacidades como un obstáculo que les impide a los estudiantes funcionar normalmente. Pero algunos investigadores y representantes de individuos con discapacidades han desarrollado una idea nueva y poderosa llamada "neurodiversidad" para expandir lo que pensamos que es "normal".

El término "neurodiversidad" fue acuñado a principios de la década del 90 por el periodista Harvey Blume y la activista australiana de autismo Judy Singer. A través de su perspectiva de la neurodiversidad, "las diferencias neurológicas se deben honrar y respetar tal como cualquier otra variación humana, incluyendo la raza, etnicidad, identidad de género, religión, orientación sexual, y demás", escribió el educador Thomas Armstrong.[49]

Investigaciones recientes sobre el cerebro han apoyado esta teoría.[50] Hallazgos de investigaciones han indicado que las diferencias de aprendizaje en realidad pueden ayudar a que un niño tenga éxito.[51] Por ejemplo, las mismas características de los estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (Attention Deficit Hyperactivity Disorder o ADHD, por sus siglas en inglés) que les hace difícil concentrarse pueden en realidad ayudarles a hacer más tareas múltiples al mismo tiempo mejor que sus pares. Los estudiantes con trastornos de espectro autista pueden tener dificultades socializando con sus pares. Pero pueden desempeñarse mejor que ellos en una tarea que les requiera encontrar errores pequeños en un código informático.

"Como adulto con autismo, yo veo la idea de la variación natural más atractiva que la alternativa –la idea de que soy naturalmente malo, o anormal y en necesidad de reparación," dijo John Elder Robison, Residente Académico en *College of William and Mary*.[52]

Esto desafía actitudes comunes sobre las discapacidades. En el pasado, la sociedad ha visto las diferencias como déficits y las ha tratado como problemas que hay que solucionar. En base a estas últimas investigaciones, Armstrong dice que los educadores especiales deben cambiar su foco. En lugar de arreglar y corregir a los estudiantes, los educadores deberían crear ambientes en los cuales todos los estudiantes neurodiversos puedan tener éxito.

Esto significa que las escuelas alientan a los estudiantes aprender de esas diferencias. También significa que las escuelas desarrollan formas para acomodar todo tipo de cerebros. Cuando los maestros enfatizan las aptitudes del estudiante en lugar de sus discapacidades, ayudan a asegurar que esos estudiantes no sólo se queden en la escuela, sino que prosperen.

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CÓMO ORGANIZARSE PARA LOGRAR CAMBIOS SISTÉMICOS

INCLÚYEME

Durante el mayor tiempo posible en el día escolar, el equipo escolar incluye a los estudiantes con necesidades especiales en salones de clases de educación general.

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Se incluye a los estudiantes con discapacidades lo más posible en salones de educación general (según sus planes individualizados de educación)? En este momento, ¿qué porcentaje de estudiantes con discapacidades está completamente incluido, parcialmente incluido, o en configuraciones separadas?
- ¿Se incluye a los estudiantes con discapacidades no sólo en clases de instrucción general sino en todos los aspectos de la cultura de la escuela, por ejemplo, eventos escolares y viajes de estudio, enriquecimiento, deportes y actividades extracurriculares? ¿Asignan los líderes recursos, personal y entrenamiento para apoyar efectivamente la inclusión?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- Los líderes del distrito/organización de escuelas chárter comparten una visión a nivel de distrito de inclusión de estudiantes de educación especial como un valor esencial explícito. Esto está claramente expresado en los documentos de misión, visión y planeamiento estratégico.
- Los líderes de escuelas/organización de escuelas chárter les dan flexibilidad a las escuelas para tomar decisiones sobre el mejor uso del personal y los recursos, y para crear horarios de manera que se pueda incluir a los estudiantes con discapacidades en clases de educación general en cada grado.
- El personal de educación especial está incluido en conversaciones anuales a nivel de distrito y organización de escuelas chárter durante las cuales los directores toman decisiones sobre su presupuesto y personal.
- El distrito/organización de escuelas chárter hace un seguimiento del número de estudiantes que están completamente incluidos, parcialmente incluidos o en configuraciones separadas, y determina si estas estrategias están dando resultado con los estudiantes.

ESCUELA / SALÓN

- Los líderes de las escuelas toman decisiones que les permiten a los estudiantes que necesitan intervenciones adicionales o instrucción en grupos pequeños tener el tiempo y el apoyo necesarios. Por ejemplo, un líder escolar puede contratar a más para profesionales, especialistas de recursos, asistentes de enseñanza y co-maestros según las necesidades de los estudiantes de la escuela.
- La escuela tiene tiempo para reuniones regulares de planeamiento para los maestros de educación general y especial para programar juntos la instrucción. Los maestros de educación general y educación especial colaboran, co-planean, co-enseñan y trabajan con grupos chicos y grandes de estudiantes en base a las necesidades de todos los estudiantes. Ambos ofrecen contenido y ofrecen apoyo específico a los estudiantes con dificultades.
- Los estudiantes con discapacidades están sentados en el salón junto a sus pares sin discapacidades, en todos los grados. Los maestros les hacen preguntas a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, y se aseguran de que todos los estudiantes participen.
- Las agrupaciones de estudiantes son flexibles y cambian con el tiempo en base a las necesidades y el progreso académico de los estudiantes. Los estudiantes no están trabajando en los mismos grupos todos los días exclusivamente por tener una discapacidad.

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- Los líderes de distrito/organización de escuelas chárter esperan y apoyan a los maestros de educación general para que adquieran conocimientos en educación especial y a los maestros de educación especial para que adquieran más experiencia de contenidos. Esto puede incluir desarrollo profesional para todo el personal concentrado en temas de educación especial, conocimiento y aptitudes. También puede ser la integración de temas de educación especial en entrenamientos generales (por ejemplo, una sesión en alfabetización que incluya atención a discapacidades de aprendizaje y estrategias específicas para apoyar a estudiantes con dificultades en lectura por dislexia o lesión cerebral).

ESCUELA / SALÓN

- Para los estudiantes que no pueden estar incluidos completamente en el salón general, el equipo escolar ofrece oportunidades durante todo el día escolar para que los estudiantes formen relaciones y participen en aspectos importantes de la cultura de la escuela (por ej., actividades extracurriculares, clubes de tareas, asambleas, almuerzo compartido y receso, etc.).

SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- Los maestros ofrecen apoyo individualizado que considera las discapacidades específicas de los estudiantes.
- Los maestros les dan acceso a los estudiantes con discapacidades a los mismos estándares, currículos y ambientes de aprendizaje que a otros estudiantes.
- El equipo escolar crea intencionalmente su plan de personal, presupuesto, diseño físico y horarios para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Esto requiere una fuerte colaboración entre maestros de educación general y maestros de educación especial. Puede incluir co-enseñanza en el mismo salón de clase, apoyo individual (por ej. estrategias de "push-in" y "pull-out"), y agrupaciones flexibles que cambian durante el curso del día, la semana o el año.
- El equipo escolar intencionalmente crea una cultura escolar que es segura, acogedora e inclusiva de estudiantes con discapacidades. La cultura escolar celebra y explora las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes. El personal educa a todos los estudiantes sobre los derechos de las personas con discapacidades y las contribuciones de las personas con discapacidades a la sociedad, la ciencia, el arte, la tecnología, la literatura, etc.

CAPÍTULO 3

ENCUÉNTRAME

El equipo escolar de la escuela tiene un proceso rápido, acertado y transparente para identificar a los estudiantes que se beneficiarán de un plan individualizado de educación (Individualized Education Plan o "IEP," por sus siglas en inglés).

EL PROBLEMA: EL ENFOQUE DE "ESPERAR A QUE FRACASEN" ATRASA A LOS ESTUDIANTES CADA VEZ MÁS

Para apoyar a los estudiantes con discapacidades, primero las escuelas tienen que identificar adecuadamente quiénes son. Los médicos generalmente pueden identificar las discapacidades más severas en un niño a temprana edad. Con frecuencia pueden diagnosticar a los niños mucho antes de que ingresen a una escuela pública. Estas discapacidades, como ceguera o sordera, tienden a ser fáciles de identificar. Tienen síntomas obvios y una base biológica que los médicos pueden examinar.

Pero con discapacidades más leves o más difíciles de identificar, el personal de las escuelas generalmente termina haciendo el diagnóstico. Según la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, o "IDEA" por sus siglas en inglés), los estados y los distritos escolares no son responsables sólo de evaluar a los niños de familias que piden servicios de educación especial. También son responsables de tener un proceso para buscar proactivamente y encontrar a estos estudiantes desde el comienzo –una obligación comúnmente conocida como "Búsqueda de Niños" o *Child Find*. Esto significa que el distrito siempre debe estar buscando estudiantes que "pueden" tener que ser evaluados, independientemente de si finalmente califican para educación especial o no.

Esto no es fácil. No todo estudiante que está teniendo una dificultad, tiene una discapacidad, y no todo estudiante que tiene una discapacidad puede verse como alguien teniendo dificultades. Como resultado, las escuelas generalmente esperan que los estudiantes fracasen antes de evaluarlos para determinar la necesidad de servicios de educación especial. Algunas escuelas no evalúan a los estudiantes para detectar discapacidades de aprendizaje hasta haber tenido meses o años de malas calificaciones. Otras veces, esperan hasta que el examen anual estandarizado del estudiante muestre que está atrasado. Otras escuelas esperan deliberadamente que los estudiantes desarrollen una discrepancia grande entre su desempeño académico y su coeficiente intelectual (IQ). Este "modelo de discrepancia del IQ" significa que los estudiantes tienen que esperar demasiado tiempo para recibir el apoyo que necesitan. Cuando finalmente son identificados, generalmente es muy tarde para ponerse al día.

Bajo IDEA, los padres tienen el derecho legal de exigir una evaluación de educación especial en cualquier momento de la carrera escolar de sus hijos. Pero muchos padres no lo saben.

Alexa Posny, la ex directora estatal de educación especial en Kansas, observó esto en su estado: "No estábamos identificando a suficientes niños. Los identificabamos demasiado tarde porque esperábamos hasta que fracasarán antes de identificarlos." Lo que ocurrió después fue similarmente problemático, maestros y administradores empezaron a interpretar cualquier dificultad que los estudiantes tenían como una señal de que el estudiante tenía una discapacidad. Posny cree que esto resultó en que ellos sobre-identificaran a estudiantes con discapacidades por hasta un 50%.

Una vez que las escuelas finalmente evalúan a los estudiantes con discapacidades, investigadores del Consejo Nacional de Investigación (National Research Council) encontraron que el diagnóstico tiende a ser incorrecto. El proceso también puede ser extremadamente lento.[54]

"Si bien sabemos claramente cuál es el costo de esperar demasiado, muy pocos distritos escolares tienen un mecanismo en marcha para identificar y ayudar a los niños antes de que fracasen", dijo Joseph Torgesen, profesor investigador en *Florida State University*.[55] Torgesen advierte que en muchos casos las escuelas no tienen un proceso de identificación a nivel de sistema hasta tercer grado. A ese punto, tratar las discapacidades del estudiante se vuelve más difícil y más costoso, y esos estudiantes tienen dificultades para ponerse al día.

El rol del juicio humano en los procesos de identificación para servicios de la educación especial también limita quién recibe ayuda

La realidad actualmente es que el proceso de decidir si un estudiante debe recibir servicios de educación especial depende mucho del juicio humano. Este es el caso desde el comienzo. Generalmente, el proceso de identificación empieza con una recomendación subjetiva de un maestro que el estudiante debe ser evaluado. Si bien la recomendación de un maestro o incluso de los padres puede ser una herramienta poderosa para determinar cuándo un estudiante necesita apoyo especializado, también es susceptible al error humano, falta de experiencia en discapacidades, y frecuentemente ideas preconcebidas.

Con demasiada frecuencia, las preconcepciones raciales también afectan el proceso. Conscientemente o inconscientemente, los maestros y administradores generalmente asumen que los estudiantes afroamericanos y latinos no pueden aprender a niveles altos. Un estudiante blanco y un estudiante afroamericano que están teniendo las mismas dificultades son tratados de una manera muy distinta. Esto también puede pasar con los aprendices de inglés. Estos estudiantes enfrentan las mismas dificultades que cualquiera que está aprendiendo un idioma nuevo. Pero los maestros pueden interpretar que su dificultad es una discapacidad y luego recomendar que estos estudiantes sean evaluados. Lo mismo ocurre con estudiantes que están experimentando algún trauma. El personal de la escuela fácilmente puede malinterpretar sus problemas de conducta a corto plazo como un problema de largo plazo causado por una discapacidad. El diagnóstico de una discapacidad requiere experiencia en el proceso de identificación y en la discapacidad específica por la que se está evaluando –experiencia y entrenamiento que aún el personal de las mejores escuelas frequentemente no tiene.

Una vez que el estudiante es recomendado para una evaluación de educación especial, el estudiante se reúne con un psicólogo de la escuela o del distrito quien realizan los exámenes completos y estandarizados para determinar si el estudiante tiene una discapacidad. Si bien estos exámenes ofrecen datos objetivos, la interpretación de los resultados por parte del personal de la escuela o del distrito con frecuencia también puede ser subjetiva. Por ejemplo, si bien un estudiante puede obtener una calificación baja (numéricamente) en una evaluación de procesamiento de matemáticas, la escuela o el distrito pueden terminar decidiendo que esto no afecta la capacidad del estudiante para tener éxito en matemáticas, y no es suficiente para calificar para servicios de educación especial.

Esta subjetividad lleva a que muchos estudiantes se identifiquen erróneamente. Para ciertos grupos raciales, los estudiantes son sobre-identificados con ciertos tipos de discapacidad – un fenómenos llamado "desproporcionalidad". Por ejemplo, 2.63% de todos los estudiantes afroamericanos, a nivel nacional, son identificados con una discapacidad de "retraso mental". Aún si este número no parece muy alto al principio, es más del doble del índice que existe entre los estudiantes blancos.[56] Mientras que los afroamericanos representan solo un 17% de los niños de edad escolar, representan un 33% de los estudiantes identificados con retraso mental.[57]

Al mismo tiempo, investigaciones recientes sugieren que, paradójicamente, la falta de identificación también es un problema. Un estudio comparó a estudiantes afroamericanos y latinos con estudiantes blancos de niveles similares de logro académico, y con factores de riesgo también similares (como poca educación en la familia, bajos ingresos y bajo peso al nacer). En este análisis, la desproporcionalidad en realidad se revirtió. Encontraron que los estudiantes afroamericanos y latinos eran menos propensos a ser identificados para servicios de educación especial en cinco categorías de discapacidad. Los estudiantes afroamericanos fueron 58% menos propensos a ser diagnosticados con discapacidades de aprendizaje y los estudiantes latinos fueron 29% menos propensos.[58] En estos casos, las escuelas les niegan a los estudiantes los servicios que necesitan.

Los investigadores detrás del estudio sostienen que esto puede ocurrir porque los educadores generalmente comprenden mejor a los padres blancos. También sostienen que "las bajas expectativas en las aptitudes de los niños afroamericanos también puede llevar a que los profesionales ignoren la base neurológica de logro académico bajo y conducta 'problemática'".[59]

En otras instancias, la sobre-identificación de los estudiantes de grupos étnicos no viene del prejuicio de los maestros. Refleja los factores ambientales que han afectado desproporcionadamente a los estudiantes de grupos étnicos en un área. Por ejemplo, 36% de los niños afroamericanos en zonas urbanas tienen niveles elevados de plomo en la sangre, en comparación a sólo un 4% de niños blancos en áreas suburbanas. Los niños afroamericanos también son dos veces más propensos a nacer prematuramente. Son tres veces más propensos a sufrir síndrome de alcoholismo fetal.[60] Estos factores influyen en el desarrollo de una discapacidad de aprendizaje en un estudiante.

El prejuicio racial puede afectar los diagnósticos de discapacidad en formas contradictorias. Ciertos estudiantes en ciertas áreas pueden estar sobre-representados, mientras que otros estudiantes están sub-representados. A nivel de distrito, ambas tendencias pueden ocurrir al mismo tiempo y ambas afectan negativamente a los estudiantes. Significa que los servicios no llegan a los estudiantes que más los necesitan.

Por eso es esencial que los líderes y el personal de las escuelas sean conscientes del prejuicio racial en todas sus formas. Deben investigar sus propios procesos y combatir toda tendencia racial que puedan tener. De esa manera pueden asegurar que ofrecen los servicios apropiados a los estudiantes que corresponden.

Cuando las escuelas no tienen un proceso efectivo para identificar estudiantes para servicios de educación especial, los estudiantes pueden tener dificultades y estancarse por demasiado tiempo. También pueden recibir servicios inapropiados que no respondan a los verdaderos retos que el estudiante enfrenta.

LA SOLUCIÓN: EVALUAR A TODOS LOS ESTUDIANTES E INTERVENIR LO ANTES POSIBLE

Algunas escuelas y distritos han observado el campo de salud pública para aprender cómo identificar discapacidades de aprendizaje efectivamente. Los médicos evalúan a todos los pacientes usando medidas comunes. Por ejemplo, evalúan la presión arterial de cada paciente para determinar su salud cardiovascular. A medida que los pacientes contraen enfermedades, los médicos usan más y más exámenes e intervenciones para obtener información y proveer atención.[61]

De la misma forma, los investigadores dicen que las escuelas deberían evaluar universalmente a todos los estudiantes para detectar discapacidades de aprendizaje desde kínder. En lugar de esperar recomendaciones subjetivas de padres o maestros, la evaluación universal les permite a los maestros identificar desafíos potenciales antes de que los estudiantes tengan dificultades.

Por ejemplo, los estudiantes con dislexia generalmente empiezan a quedarse atrás en lectura en primer grado. Los estudios han demostrado que una vez que estas diferencias de rendimiento se manifiestan generalmente persisten con el tiempo, aún si los estudiantes reciben apoyo intensivo más tarde. Pero cuando reciben el apoyo que necesitan en Kínder o nivel pre-escolar, los estudiantes son mucho más propensos a ponerse al día. Cuando los maestros introducen programas efectivos temprano pueden tratar las aptitudes básicas de lectura aún antes de que los estudiantes empiecen a leer. La lección es clara: Mientras más temprano las escuelas puedan diagnosticar las discapacidades de un estudiante y ofrecerle el apoyo apropiado, mayores son las probabilidades de que se pongan al día.[62]

Un proceso de evaluación universal puede incluir una amplia gama de exámenes. Por ejemplo, podría incluir una prueba de IQ, un examen de logro académico, clasificaciones de conducta de maestros y padres o entrevistas estructuradas. Estas evaluaciones no ofrecen un diagnóstico. Simplemente proveen más información. Luego los administradores, maestros y un psicólogo de la escuela o del distrito deben interpretar la información para decidir si indica una o más discapacidades.

Un grupo de trabajo especial de California, compuesto de educadores bien establecidos e investigadores expertos y concentrado en políticas estatales de educación especial, descubrió que la evaluación universal seguida de intervenciones apropiadas es el mejor curso de acción para la mayoría de las escuelas. El grupo de trabajo también sostuvo que estas acciones pueden prevenir muchas dificultades académicas y de conducta.[63]

La Asociación de Escuelas Chárter de California (California Charter Schools Association o "CCSA," por sus siglas en inglés) obtuvo resultados similares cuando observaron a las escuelas chárter con los mejores resultados con estudiantes con discapacidades. Encontraron que los especialistas en estas escuelas proveyeron servicios de apoyo a todos los estudiantes, según fuese necesario, independientemente de haber identificado al estudiante como estudiante con discapacidades o no. Por ejemplo, una escuela tenía un asistente de patología del habla y el lenguaje proveyendo una intervención a todos los estudiantes que habían tenido dificultades con el habla en los primeros grados. Los servicios de habla empezaron en cuanto los estudiantes mostraban signos de dificultad con el habla. Algunos investigadores piensan que estos programas de intervención temprana y prevención podrían reducir el número de estudiantes con problemas de lectura en un porcentaje de hasta un 70%.[64]

Una vez que identifican a los estudiantes con discapacidades y determinan intervenciones, los equipos académicos de las escuelas deben medir y determinar si han dado resultado. Si no, pueden crear un plan alternativo o aumentar la intensidad de las intervenciones. En el Capítulo 4 se describe esta aproximación con mayor detalle.

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CÓMO ORGANIZARSE PARA LOGRAR CAMBIOS SISTÉMICOS

ENCUÉNTRAME

El equipo escolar tiene un proceso rápido, acertado y transparente para identificar estudiantes que se beneficiarían de un plan individualizado de educación (Individualized Education Plan o "IEP," por sus siglas en inglés).

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Cuán rápidamente evalúa la escuela a los estudiantes? ¿Tienen los padres o los maestros que luchar actualmente para que los estudiantes sean evaluados?
- ¿Cuán acertadamente identifican las escuelas a los estudiantes con discapacidades?
- ¿Da el distrito/organización de escuelas chárter los pasos necesarios para asegurar que el proceso sea correcto, objetivo y libre de prejuicios?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- Los líderes del distrito/organización de escuelas chárter tienen un proceso claro para identificar a los estudiantes con necesidades especiales cumpliendo con los requisitos de *Child Find* bajo la ley IDEA. El proceso se sigue todo el año, incluyendo los meses de verano. Los líderes notifican a los padres sobre las políticas relacionadas a la educación especial y dan a conocer los derechos legales de padres y estudiantes.
- El distrito/organización de escuelas chárter responde dentro de 60 días a su obligación legal de evaluar a cualquier estudiante ante la solicitud de un padre.
- Las autoridades de distrito /organización de escuelas chárter recaudan y analizan información/ datos sobre tipos específicos de discapacidad y publican todo índice desproporcionado en términos de raza, estatus de aprendices del inglés e ingreso.
- Las escuelas identifican a los estudiantes con discapacidades en los primeros grados de la primaria y el distrito/organización de escuelas chárter ofrece recursos y entrenamiento para implementar procesos de evaluación universal e identificación temprana.

ESCUELA / SALÓN

- El equipo escolar proactivamente y durante todo el año envía información al hogar para todos los padres, especialmente aquellos con estudiantes en los primeros grados, para explicarles el proceso de evaluación e identificación de estudiantes con discapacidades, las fechas y los derechos legales de padres y estudiantes.
- Si un padre pide que un estudiante sea evaluado para servicios de educación especial, el equipo escolar actúa rápidamente para realizar evaluaciones psico-educacionales completas como lo requiere la ley.
- Los equipos escolares recaudan información de una amplia variedad de fuentes, incluyendo evaluaciones académicas, listas de verificación de conducta e inventarios de desarrollo temprano de todos los estudiantes, incluyendo aquellos en los primeros grados. Los equipos usan esta información para realizar evaluaciones universales e identificar a estudiantes que necesitan apoyo adicional y a aquellos que se podrían beneficiar de servicios de educación especial.
- Hay sistemas a nivel de toda la escuela para compartir información sobre la conducta y el rendimiento de los estudiantes y usarla para tomar decisiones sobre qué estudiantes y cuándo se derivan a una evaluación de educación especial.

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- El distrito/organización de escuelas chárter apoya la identificación temprana por medio de educación y comunicación continua del personal, la comunidad y las familias. Esta comunicación está particularmente presente en los programas preescolares, pre-K y kínder con un foco específico en las familias que pueden no saber sus derechos legales o los beneficios de la identificación temprana.

ESCUELA / SALÓN

- Los maestros y los administradores están dispuestos y buscan activamente información de los padres sobre cómo sus hijos aprenden. Las familias reciben informes frecuentes sobre cómo sus hijos están progresando y cómo se está respondiendo a sus necesidades.

SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- El equipo escolar ofrece apoyo intensivo temprano, apropiado y en toda la escuela para todos los estudiantes en cuanto se atrasan.
- Si estas intervenciones no son suficientes, la escuela empieza un proceso oportuno, colaborativo e imparcial para evaluar formalmente la necesidad de servicios de educación especial de un estudiante.
- El equipo escolar regularmente revisa los resultados del proceso de identificación para asegurar que ciertos grupos de estudiantes –particularmente estudiantes de grupos étnicos, de bajos ingresos y aprendices de inglés—no sean identificados excesivamente como estudiantes con discapacidades.
- El equipo escolar se comunica proactivamente con las familias en cada etapa del proceso de identificación.

CAPÍTULO 4

TRABAJA CONMIGO CUANDO ME ATRASE (O ANTES)

El equipo escolar de la escuela sigue regularmente el progreso conductual, socio-emocional y académico de cada estudiante para asegurar que no se queden atrás.

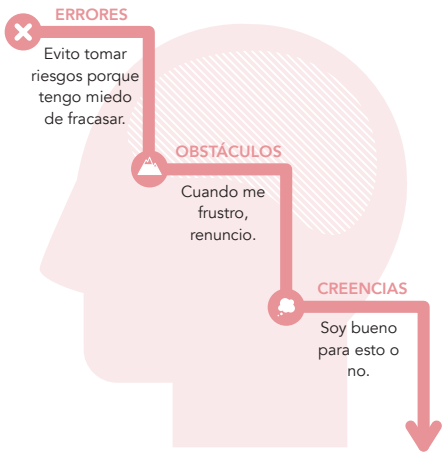
EL PROBLEMA: EL DIAGNÓSTICO DE UNA DISCAPACIDAD GENERALMENTE SE CONVIERTE EN EL DESTINO DEL ESTUDIANTE

Una vez que un estudiante es identificado como alguien con una discapacidad, los educadores con frecuencia tienen una percepción ya establecida de lo que el estudiante necesita. Algunos creen que el diagnóstico de una discapacidad implícitamente significa que el estudiante siempre va a tener las mismas dificultades. Estas percepciones pueden terminar atrapando a los estudiantes en ciertas intervenciones o situaciones por demasiado tiempo.

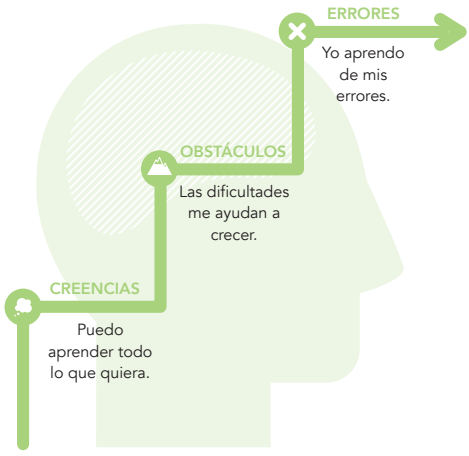
Pero como todos los estudiantes, los estudiantes con discapacidades crecen y cambian con el tiempo. Sus necesidades pueden cambiar. Pueden ir fácilmente de necesitar un tipo de apoyo a necesitar un otro tipo de apoyo, y a no necesitar absolutamente nada. Es importante que los maestros estructuren su instrucción en base a cómo evolucionan estas necesidades. Que un estudiante necesite cierto tipo de apoyo en un semestre no quiere decir que vaya a necesitar el mismo apoyo de nuevo más adelante.

Como dijo Ryan Parry, que supervisa la educación especial en el Distrito Unificado de Covina-Valley, "La educación especial no es una ubicación. Es un servicio".[65]

La gente con una **"mentalidad fija"** cree que la inteligencia es algo con lo que se nace y no cambia con el tiempo.



La gente con una **"mentalidad de crecimiento"** cree que la inteligencia se puede desarrollar con la práctica y el trabajo duro.



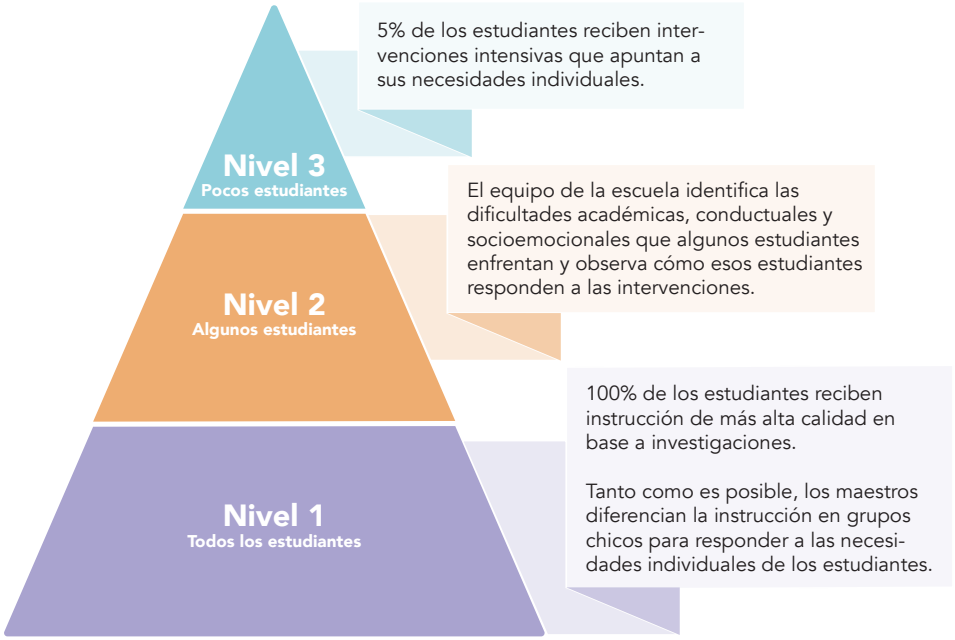
Cuando los equipos escolares rechazan la **"mentalidad fija"** y en cambio tratan a los estudiantes con una **"mentalidad de crecimiento"**, crean una cultura escolar en la que los estudiantes se sienten cómodos al tomar riesgos, aprender de sus fracasos, y pueden desarrollar su inteligencia con el tiempo por medio del trabajo duro.

Fuente: Contenido adaptado de "Mentalidad: la nueva psicología del éxito", por Carol Dweck.

LA SOLUCIÓN: USAR APOYO DE MÚLTIPLES NIVELES PARA OFRECER LA AYUDA INDICADA AL ESTUDIANTE INDICADO EN EL MOMENTO INDICADO

Para educar efectivamente a los estudiantes con discapacidades, los equipos de las escuelas deben considerar las intervenciones con una mentalidad de crecimiento. Deben entender que las intervenciones de educación especial pueden –y deben—cambiar en función de las necesidades del estudiante. Para esto, muchas escuelas han adoptado un sistema de apoyo de "múltiples niveles". En este enfoque, los maestros ofrecen tres niveles distintos de estrategias instructivas, según las necesidades individuales de los estudiantes. Los maestros cuidadosamente se fijan y documentan cómo responden los estudiantes a lo largo del tiempo. Luego pasan a los estudiantes de un nivel de intervención a otro, dependiendo de cuán rápidamente progresen. Si siguen teniendo dificultades, el maestro puede aumentar la intensidad del apoyo. Si los estudiantes responden bien a la intervención y adquieren más confianza e independencia, el maestro o la escuela pueden reducir el apoyo.

Niveles de instrucción: Apoyo más intensivo para los estudiantes que más lo necesitan



Nivel 1 de apoyo - Instrucción central a todos los estudiantes

En el primer nivel – o "Nivel 1" – los estudiantes reciben instrucción general en sus salones de educación general. Las escuelas usan estrategias básicas de instrucción y conducta para apoyar a todos los estudiantes. Las intervenciones de Nivel 1 pueden incluir a un maestro parado cerca de un estudiante cuando está ofreciendo la instrucción, usando claves visuales, dándole a un estudiante planos o formatos más estructurados para tomar notas, y/o asignando a un estudiante un asiento cerca del maestro o en un área con pocas distracciones. Idealmente, los equipos escolares de las escuelas esperan que este nivel responda a las necesidades de alrededor del 80% de los estudiantes.[66] En múltiples puntos a lo largo del año, los maestros evalúan cuán bien los estudiantes están respondiendo al enfoque de instrucción general. Por ejemplo, una escuela puede adoptar un currículo de lectura en base a investigaciones y evaluar problemas de lectura en todos los estudiantes tres veces al año para determinar cuáles son los estudiantes que pueden necesitar apoyo más allá del currículo general de lectura de la escuela.

Nivel 2 de apoyo - Intervenciones grupales

Sin embargo, puede que alrededor del 15% de los estudiantes todavía están teniendo dificultades cuando sólo reciben la instrucción general. Estos estudiantes luego reciben servicios o intervenciones en el "Nivel 2". En este nivel, los estudiantes reciben instrucción más intensiva en grupos más chicos para ayudarles a acceder el currículo general o recibir apoyo adicional de su maestro de salón. Esto puede incluir un contrato de conducta, un sistema de recompensa, o evaluaciones modificadas. También puede incluir repetidas oportunidades de práctica. Por ejemplo, los estudiantes de Nivel 1 pueden tener lectura guiada tres veces por semana, mientras que los estudiantes de Nivel 2 pueden tenerla cinco veces por semana. Estas intervenciones pueden ser administradas por un educador con capacitación especial, como un especialista de lectura. Pero para escuelas más chicas o aquellas con menos recursos, los maestros de educación general ofrecen estas intervenciones ellos mismos. La intervención puede ocurrir a lo largo de varias semanas, con el equipo escolar haciendo un seguimiento para evaluar el progreso a lo largo del tiempo.

Nivel 3 de apoyo - Intervenciones intensivas

Aún con el apoyo más intensivo del "Nivel 2", aproximadamente un 5% de los estudiantes todavía puede no alcanzar sus metas de aprendizaje y conducta. Estos estudiantes reciben servicios o intervenciones en el "Nivel 3". En este nivel, los estudiantes generalmente trabajan individualmente con un especialista durante períodos largos. En contraste, los estudiantes en Nivel 2 generalmente pueden manejarse en grupos más grandes por períodos más cortos. Los estudiantes en el Nivel 3 pueden necesitar más instrucción individualizada. A veces pueden necesitar un currículo diseñado para cubrir las aptitudes fundacionales que se pueden haber perdido. A este nivel, la escuela también puede evaluar a los estudiantes para determinar qué servicios de educación especial pueden necesitar en forma regular.

Los procesos de intervención basados en la investigación les han ayudado a las escuelas a implementar apoyo de múltiples niveles más efectivamente. Una de las formas más comunes de apoyo de múltiples niveles se llama respuesta a la intervención ("Response to Intervention" o "RtI," por sus siglas en inglés), que se concentra en la instrucción y el apoyo académico. El apoyo y las intervenciones de conducta positivas (Positive Behavioral Intervention and Supports o "PBIS," por sus siglas en inglés) se concentran en el apoyo de conducta. El sistema de múltiples formas de apoyo (Multi-Tiered Systems of Supports o "MTSS," por sus siglas en inglés), incluye aspectos de RtI y PBIS para tratar tanto las necesidades académicas como las de conducta. La investigación ha demostrado que estos sistemas de niveles pueden mejorar tanto el rendimiento académico como la conducta. Esto es particularmente cierto para los estudiantes de bajos ingresos y grupos étnicos.[67]

La clave en todos estos enfoques: hay que tener un personal altamente capacitado y bien entrenado que sabe cómo organizar a los estudiantes en niveles de necesidad y flexiblemente adaptar a las necesidades cambiantes de los estudiantes con el tiempo. Los estudiantes pasan de un nivel a otro en el curso del año en base a cómo responden a las varias intervenciones y evaluaciones. Según sea su progreso, un estudiante puede moverse entre Niveles 1 y 2 en el curso de un año en una o dos materias. También puede pasar al Nivel 2 y luego al Nivel 1 después de adquirir conocimientos o aptitudes que había perdido en años anteriores.

Por supuesto, legalmente bajo IDEA, los padres tienen el derecho de pedirles a las escuelas que evalúen a los estudiantes para servicios de educación especial inmediatamente, en lugar de seguir el proceso de instrucción pasando por los distintos niveles de apoyo. De hecho, en 2011, el Departamento de Educación de EE.UU. específicamente declaró que RtI no se podía usar para demorar o negar la identificación para educación especial. Pero cuando se

hace bien, la progresión gradual de RtI puede ayudar a asegurar que los maestros no muevan innecesariamente a los estudiantes con discapacidades a los niveles más intensivos y los separen del resto de los estudiantes. En cambio, los maestros los pasan a un nivel más intensivo sólo cuando la información muestra que realmente se beneficiarán de ese nivel de apoyo.

Los niveles de apoyo ayudan a las escuelas usar un enfoque proactivo– no reactivo—en la instrucción del estudiante

Estos enfoques les permiten a las escuelas responder a las necesidades del estudiante sin ubicarlos innecesariamente en marcos restrictivos. Como lo describe el Capítulo 3 "Encuéntrame", las escuelas deben trabajar para identificar a los estudiantes para servicios de educación especial rápida y correctamente. Sin embargo, la identificación no debería ser un proceso independiente. Debe ser parte de un sistema general de intervención que ofrece apoyo a todos los estudiantes, determina si está funcionando y aumenta el apoyo cuando es necesario.

Los educadores en Kansas han visto resultados positivos desde que el Departamento de Educación del estado de Kansas adoptó MTSS en 2017. "Cuando empezamos a implementar intervenciones efectivas en cada nivel, empezamos a ver menos estudiantes referidos a educación especial", dijo Alexa Posny, la directora estatal de educación especial en Kansas.[68] Cuando menos estudiantes son referidos, hay menos probabilidades de que los estudiantes sean sobre-identificados y aquellos que realmente tienen necesidades especiales reciben más de los recursos que necesitan.

La instrucción con niveles de apoyo beneficia a todos los estudiantes

Más recientemente, las escuelas y los distritos han expandido su uso de instrucción con distintos niveles de apoyo para cubrir a todos los estudiantes. La ley federal les permite a las escuelas usar hasta un 15% de sus fondos dedicados a la educación especial para estudiantes sin discapacidades que no obstante necesitan más apoyo.[69] Esto les hace más fácil a las escuelas usar la instrucción con distintos niveles de apoyo con todos los estudiantes.

Como este modelo es más flexible, los maestros pueden pasar a los estudiantes de un nivel a otro en base a la información más actual. Esto les permite ofrecer un apoyo más personalizado a estudiantes que están teniendo dificultades –independientemente de tener una discapacidad o no. Esto significa que la instrucción con distintos niveles de apoyo puede confundir los límites entre educación general y especial, generalmente de manera positiva. Investigadores del Centro de Reinvención de la Educación Pública (Center on Reinventing Public Education o "CRPE," por sus siglas en inglés) observó a dos redes de escuelas chárter (*STRIVE Preparatory Schools* en Denver y *Uncommon Schools* en *New York City*). Encontraron que ambas usaron instrucción con apoyo de múltiples niveles con éxito para asegurar que "los estudiantes con necesidades especiales tuvieran expectativas y experiencias educativas similares a las de sus pares en educación general".[70] Los estudiantes con discapacidades de hecho recibieron más apoyo de los educadores especiales. Pero los investigadores observaron que otros estudiantes teniendo dificultades también fueron incluidos en este apoyo, aunque no tuvieran un IEP.

Otro ejemplo de una escuela usando la instrucción con apoyo de múltiples niveles es *Lafayette Elementary* en San Francisco. El director Heath Caceres dice que en *Lafayette* es posible que un estudiante con discapacidades esté en Nivel 1, mientras un estudiante sin discapacidades está en Nivel 3. Este modelo flexible les permite a los maestros asegurar que todos los estudiantes reciban lo que necesitan, cuando lo necesitan.

La instrucción con apoyo de múltiples niveles ayuda para que los estudiantes "salgan" de intervenciones de educación especial si ya no las necesitan

Al responder a las necesidades a medida que emergen, los equipos escolares de las escuelas pueden en realidad reducir el número de estudiantes que requieren un IEP. Si bien "salir" de educación especial no debería ser la meta de todos los estudiantes con discapacidades, algunos estudiantes pueden desarrollar aptitudes independientes y no necesitar más servicios extras. La investigación ha demostrado que cuando algunas escuelas entrenan a los maestros en un modelo de apoyo de múltiples niveles, "los líderes de educación especial en estas escuelas dicen que muchos estudiantes que pueden haber recibido un IEP en otras escuelas ya no los necesitan".[71] Más de la mitad de los estudiantes que reciben servicios de habla eventualmente después de un tiempo ya no los necesitan, dejando a muchos menos estudiantes que necesitan una mayor evaluación por discapacidades.[72] Bajo un sistema efectivo de instrucción con apoyo de múltiples niveles e identificación correcta, los servicios van a los estudiantes que más los necesitan cuando los necesitan –en vez de ir a estudiantes que pueden necesitar servicios sólo por algunos años.

Por ejemplo, el Distrito Unificado rural *Sanger* en el Valley Central de California adoptó RtI en 2015. Cuando las escuelas capacitaron a los maestros para ofrecer apoyo a los estudiantes de múltiples niveles, los maestros lograron responder a las necesidades de muchos estudiantes sin usar servicios de educación especial. Después de adoptar RtI, el índice de identificación para educación especial del distrito bajó de un 10% a un 7%. La directora de educación especial Kimberly Salomonson piensa que este índice captura más acertadamente la probabilidad de que los estudiantes tengan una discapacidad en sus escuelas. Cuando la instrucción con apoyo de múltiples niveles les ayuda a los estudiantes a tener éxito a nivel de grado en el salón de educación general, ella cree que "no son 'educación especial' y no deberían ser etiquetados como tales."[73]

De la misma manera, en *KIPP Raíces* en Los Ángeles, siempre que es posible el equipo escolar de la escuela hace un esfuerzo por sacar a los estudiantes de servicios de educación especial si es claro que ya no los necesitan. "La meta es realmente que los niños se vuelvan independientes," dijo Medalla Dimapindan, la especialista principal de educación especial de la escuela.

Ciertamente, algunos estudiantes con discapacidades requerirán servicios de educación especial durante toda su carrera escolar. Pero para otros estudiantes, el diagnóstico de una discapacidad no necesariamente significa que necesiten las intervenciones más intensivas. Las escuelas más efectivas usan la información obtenida a través de la instrucción con apoyo de múltiples niveles para determinar qué intervenciones dan resultados y cuáles pueden cambiar. También usan la información para asegurar que los estudiantes que ya no están teniendo dificultades puedan "salir" cuando ya no necesitan el apoyo extra.

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CÓMO ORGANIZARSE PARA LOGRAR CAMBIOS SISTÉMICOS

TRABAJA CONMIGO CUANDO ME ATRASE (O ANTES)

El equipo escolar sigue regularmente el progreso socio-emocional, académico y conductual del estudiante para asegurarse de que no se atrase.

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Usa el equipo escolar regularmente un sistema compartido a nivel de toda la escuela para hacer un seguimiento y ofrecer apoyo a todos los estudiantes, con y sin discapacidades?
- ¿Son evaluados todos los estudiantes por aptitudes y necesidades, y a información sobre los estudiantes guía las decisiones sobre instrucción, conducta, intervención y asignación de recursos?
- ¿Ofrecen los miembros del equipo escolar regularmente adaptaciones y modificaciones que les permiten a los estudiantes acceder el currículo?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- El distrito/organización de escuelas chárter hace responsable a cada escuela de monitorear los datos para detectar tendencias en rendimiento estudiantil a nivel individual, de salón y de la escuela, y modificar la instrucción si es necesario. Los directores son evaluados en base a su capacidad para hacer esto y los gerentes intervienen y ofrecen apoyo si tienen dificultades.
- El distrito/organización de escuelas chárter se asegura que todos los maestros sean entrenados de la mejor manera posible para apoyar a los estudiantes con discapacidades asignando fondos para que los maestros de educación general y educación especial participen en un desarrollo profesional concentrado en apoyar a los estudiantes con discapacidades.
- El distrito/organización de escuelas chárter dedica fondos a equipos de maestros de la misma escuela (no simplemente para los maestros asignados a un estudiante con discapacidad) para que asistan juntos a sesiones de desarrollo profesional y conjuntamente adapten prácticas a nivel de toda la escuela para apoyar mejor a los estudiantes con discapacidades.

ESCUELA / SALÓN

- Los maestros usan regularmente un sistema compartido a nivel de toda la escuela para monitorear los datos sobre los estudiantes y ofrecer apoyo a los estudiantes con y sin discapacidades. Un equipo multidisciplinario de maestros y el personal son responsables de observar la información de toda la escuela y diseñar intervenciones para responder a las necesidades académicas, conductuales y socioemocionales de todos los estudiantes.
- Los maestros pueden explicar y compartir evidencia documentada de los pasos que han tomado para apoyar a estudiantes específicos, cómo respondieron los estudiantes, y luego cómo se adaptaron los métodos de apoyo.
- La agenda de desarrollo profesional de la escuela incluye sesiones específicas sobre apoyo a los estudiantes con discapacidades o integra temas de educación especial en sesiones de entrenamiento general.
- Todos los estudiantes reciben instrucción individualizada en grupos pequeños todos los días.

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- El distrito financía completamente los programas de intervención para que los programas puedan tener éxito a nivel de la escuela.

ESCUELA / SALÓN

- La escuela reserva tiempo cada semana para la colaboración entre los maestros de educación especial y de educación general. Los equipos usan este tiempo para hablar sobre el progreso académico y conductual de los estudiantes. Tanto los maestros de educación general como los de educación especial pueden hablar sobre el progreso y las áreas de crecimiento de los estudiantes con discapacidades. Cuando es posible, otros paraprofesionales, auxiliares y personal de apoyo están incluidos en estas reuniones.

SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- El equipo escolar ofrece una amplia variedad de apoyos cada vez más intensivos para responder a las necesidades de todos los aprendices, incluyendo los que están teniendo dificultades y lo que están avanzados, y trabaja proactivamente para prevenir desafíos académicos y conductuales. Esto incluye pruebas universales, intervención temprana y seguimiento frecuente del progreso de los estudiantes, todo mientras apoya a los estudiantes para aprender y crecer independientemente.

- Los procesos de intervención integrales y en base a investigación –como el sistema de múltiples formas de apoyo (Multi-Tiered Systems of Supports o "MTSS," por sus siglas en inglés) y las respuestas a la intervención (Response to Intervention o "RtI," por sus siglas en inglés) – les ayuda a las escuelas a identificar a los estudiantes con discapacidades más temprano y acertadamente.

- Tanto los maestros de educación general como los maestros de educación especial tienen mucha preparación en intervenciones de educación especial, particularmente para las discapacidades más comunes entre los estudiantes.

CAPÍTULO 5

EMPIEZA A MI NIVEL Y EXÍGEME

El equipo escolar ofrece apoyo a los estudiantes con discapacidades, pero también los hace participar en contenidos rigurosos de nivel de grado durante todo el proceso.

HACER MENOS EXIGENTE LA INSTRUCCIÓN NO AYUDA A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Los maestros efectivos tratan de diferenciar la instrucción entre grupos e individualizarla para estudiantes específicos. Pero con demasiada frecuencia, en lugar de diferenciar la instrucción efectivamente, los equipos escolares usan un currículo menos exigente para los estudiantes con dificultades, por debajo del nivel de grado, en lugar de mantener el rigor del material y elevar a los estudiantes a ese nivel.

A veces esto ocurre porque los maestros no reciben los recursos o el desarrollo profesional para entender cómo diferenciar la instrucción efectivamente. Sin apoyo, en lugar de ayudar a los estudiantes con necesidades especiales a trabajar con materiales complejos, generalmente bajan el nivel y lo hacen más fácil. Esto no ayuda a los estudiantes y no los prepara para enfrentar retos más grandes más adelante. Como lo explica el Capítulo 1 "Cree en mí", esto baja las expectativas para todos los estudiantes en lugar de darles la oportunidad de desafiarse que merecen –y necesitan—para lograr sus metas futuras.

Todos los estudiantes se benefician del material que los desafía. Por supuesto, no es realista esperar lo mismo de estudiantes con discapacidades muy severas que de otros estudiantes. Pero generalmente las escuelas sólo les dan a los estudiantes con discapacidades moderadas o leves un currículo que coincide con su nivel de comodidad y a los estudiantes con discapacidades más severas, no les dan ningún currículo académico. Esto no les da a los estudiantes la oportunidad de crecer. Con el apoyo apropiado, muchos de estos estudiantes logran sobrellevar exitosamente el desafío.

Cuando estos estudiantes no reciben material exigente en un grado, salen sin preparación para materiales más exigentes en el grado siguiente, y eventualmente en la universidad, una carrera, o la vida. El rigor, con el apoyo apropiado, es importante en todos los niveles. Si las escuelas constantemente hacen los materiales menos exigentes, estos estudiantes nunca tendrán la oportunidad de alcanzar todo su potencial para lograr o superar los estándares de nivel de grado.

LA SOLUCIÓN: USAR MODIFICACIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL QUE BENEFICIAN A TODOS CON EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Una lección importante para los educadores sorprendentemente viene del campo de la arquitectura. Por ley, los arquitectos en Estados Unidos tienen que crear edificios que tengan pocos obstáculos para grupos diversos de gente. Sin embargo, cuando los arquitectos hacen ajustes, no sólo benefician a la gente con discapacidades. También hacen los edificios más accesibles para una gran variedad de gente. Por ejemplo, cuando los edificios tienen rampas en lugar de escaleras, esto no sólo ayuda a las personas en sillas de rueda. También ayuda a los padres con cochecitos de bebé, o gente con carros.

En la década del 90, David Rose, Anne Meyer y colegas en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Center for Applied Special Technology o "CAST," por sus siglas en inglés) desarrollaron una teoría que aplica esta misma idea a la educación. La denominaron Diseño Universal para el Aprendizaje (Universal Design Learning o "UDL," por sus siglas en inglés) y la basaron en las investigaciones más recientes sobre el desarrollo cerebral y cómo la gente aprende. En lugar de enseñarle al nivel medio, con este enfoque los maestros "diseñan" planes de lecciones considerando cómo pueden hacer el contenido accesible al mayor número de estudiantes sin hacerlo menos exigente.[74] Cuando el gobierno volvió a autorizar la ley IDEA en 2014, incluyeron oficialmente el término "diseño universal" dentro de la ley federal.[75]

En *Lafayette Elementary School* en San Francisco, el director Heath Caceres enfatiza este punto sobre UDL con su personal: "Todos tienen una discapacidad. En algún momento, todos han tenido dificultad para entender o lograr algo sin apoyo extra. Al recordar el diseño universal cuando estén creando sus lecciones, los maestros se aseguran de que todos puedan tener acceso al contenido de la forma que les más conviene".

La investigación apoya esta teoría. Investigaciones de la *Universidad de Albany* indicaron que "una instrucción de alfabetización efectiva para estudiantes en educación especial en los primeros años se parece a una instrucción efectiva para todos los estudiantes".[76] Algunos estudios recientes han demostrado que cuando usan instrucción diferenciada y UDL, las clases tienen niveles más altos de acceso y aprendizaje en todos los estudiantes.[77]

"Antes pensábamos que nuestro rol era asegurarnos que los maestros de educación general supieran quiénes estaban en sus clases para poder hacer las modificaciones necesarias", dijo Michael Tefs, Superintendente de *Wooster City Schools* en Ohio. "Ahora sabemos que nuestro rol es darles tiempo a todos los maestros para trabajar juntos para mejorar la instrucción para todos los estudiantes".[78]

Esto significa que estrategias efectivas de la educación especial terminan siendo efectivas también para la educación general. Ciertamente, para algunos estudiantes con discapacidades más severas, las escuelas deben ofrecer apoyo individualizado especialmente diseñado para sus necesidades. Pero generalmente, cuando los maestros diseñan sus lecciones para la mayor cantidad de estudiantes posible, estas modificaciones hacen la instrucción más efectiva para todos.

"Queremos que los paraprofesionales hagan la transición de 'sólo estoy educando a Peter' a 'estoy educando a todos'" dijo Caceres, el Director de Lafayette. "Queremos que estén pensando 'me voy a concentrar en Peter para asegurarme de que reciba lo que necesita, pero podré tener una relación con todos los estudiantes en esta clase'".

UDL se ha vuelto aún más importante ahora que las poblaciones de estudiantes son todavía más diversas. Los maestros no pueden depender de la misma estrategia o intervención para todo estudiante. En cambio, deben considerar que adaptar una lección para un grupo de estudiantes puede al final ayudar a todos los estudiantes.

HAY TRES PARTES ESENCIALES EN UDL

Las tres secciones siguientes explican cada una en detalle.

1 - Presentar el contenido de distintas formas

Primero, UDL enfatiza la presentación del contenido de varias maneras. Esto les permite a los estudiantes con distintos estilos de aprendizaje tener igual acceso a la información. Por ejemplo, para una lección, un maestro les da a todos los estudiantes de octavo grado un libro para un nivel de lectura de noveno grado. Pero les da a sus estudiantes teniendo dificultades y estudiantes con discapacidades que lo necesitan una pasaje más corto para leer y se los hace leer varias veces en repetición. También les da a estos estudiantes apuntes guiados para ayudarles a sintetizar cada parte, y cubrir un vocabulario antes de la lectura para hacerles el texto menos abrumador. Estrategias como ésta exponen a los estudiantes teniendo dificultades a niveles más altos de rigor, pero en formatos más manejables.

En matemáticas, si un estudiante aprende mejor con actividades prácticas o manuales, los maestros pueden darle arcilla, comida o bloques de madera para resolver problemas numéricos.[79] Para ser claros, los maestros deben seguir esperando que los estudiantes con discapacidades moderadas lleguen a la misma respuesta que todos los otros estudiantes y entiendan los mismos estándares. Los maestros simplemente pueden permitirle al estudiante llegar a ese punto por un camino distinto.

2 - Permitir distintas formas de evaluación

La mayor parte del tiempo, los maestros hacen que los estudiantes les muestren lo que han aprendido a través de exámenes y ensayos escritos. Pero muchos estándares del Common Core, los estándares académicos estatales en California y muchos otros estados, no requieren que los estudiantes demuestren lo que hayan aprendido de esa manera. UDL enfatiza que los maestros deben permitirles a los estudiantes expresar lo que han aprendido de muchas maneras. Por ejemplo, cuando a los estudiantes se les enseñan técnicas de narración como diálogo y argumento, los maestros podrían pedirles a los estudiantes que "dibujen una viñeta, hagan una presentación oral, completen una obra de arte, compongan una pieza musical, o escriban una novela gráfica." Los estudiantes también pueden analizar el diálogo y el argumento en un video corto o una entrevista en vivo, en lugar de un ensayo escrito si el estándar es medir el análisis de diálogo y no escribir un ensayo.[80]

3 - Empezar con las aptitudes del estudiante

Investigaciones recientes en neurodiversidad realizadas recientemente muestran cómo una discapacidad también puede dar origen a aptitudes únicas en un estudiante que le pueden dar una ventaja.[81] (Ver el Capítulo 2 "Inclúyeme")

Pero con demasiada frecuencia, la educación especial se concentra en los déficits del estudiante. En el pasado, los educadores especiales generalmente les enseñaban a los estudiantes a "vivir con su discapacidad." En contraste, con un enfoque basado en la neurodiversidad, a los estudiantes se les enseña cómo maximizar sus aptitudes y minimizar sus debilidades. Eso termina beneficiando a todos.

En definitiva, una buena instrucción en educación especial no hace el contenido "más fácil". En cambio, combina altas expectativas con el apoyo apropiado. Al diseñar intencionalmente lecciones que atiendan a todos los estudiantes, incluyendo estudiantes con discapacidades, las escuelas pueden asegurar que todos los estudiantes se sientan apoyados y al mismo tiempo desafiados.

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CÓMO ORGANIZARSE PARA LOGRAR CAMBIOS SISTÉMICOS

EMPIEZA A MI NIVEL Y EXÍGEME

El equipo escolar ofrece apoyo a los estudiantes con discapacidades, pero también los hace participar en contenidos académicos rigurosos a nivel de grado durante todo el proceso.

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Cómo diferencía el personal de la escuela la instrucción y las intervenciones en base a las necesidades del estudiante?
- ¿Cómo se aseguran que todos los estudiantes se sientan apoyados cuando trabajan con materiales rigurosos que consideran exigentes?

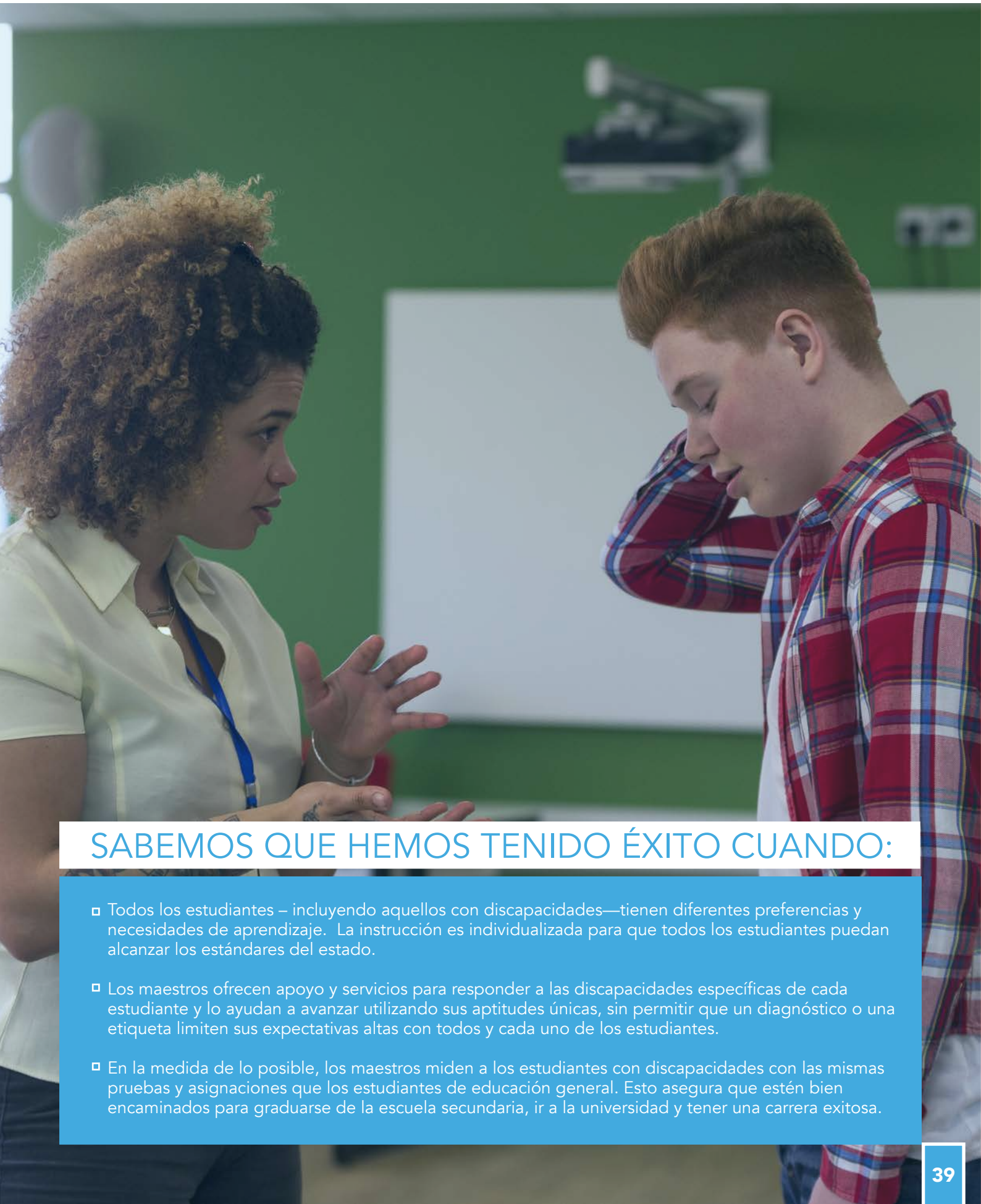
ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- Los líderes de distrito/organización de escuelas chárter entrenan a los directores para analizar información y tomar decisiones sobre la diferenciación de instrucción, y pueden explicar cómo los directores entrenan a los maestros en ese mismo proceso.

ESCUELA / SALÓN

- La escuela ofrece adaptaciones para que todos los estudiantes con discapacidades puedan cumplir con las mismas expectativas de sus pares y sólo realiza modificaciones (cambiando el contenido/la expectativa) cuando es absolutamente necesario. Los maestros pueden comunicar el razonamiento detrás de las modificaciones y adaptaciones.
- Todos los estudiantes, independientemente de si tienen una discapacidad o no, tienen un plan individualizado de aprendizaje adaptado a sus necesidades únicas.
- El equipo escolar se reúne antes de toda transición mayor en la educación del estudiante (por ej., pasar de la escuela primaria a la escuela media y egresar de la preparatoria) para hablar de las metas con el estudiante y la familia, anticipar problemas y desarrollar un plan de apoyo.
- La escuela tiene una cultura donde tener distintos caminos para lograr una meta o un resultado común es normal y celebrado. El director, los maestros y los estudiantes pueden compartir historias que demuestran esto y las cuales pueden alentar a los a los estudiantes a adoptar distintos enfoques para solucionar problemas y reflexionar sobre esas diferencias.
- La escuela entrena a maestros de educación general y educación especial para usar los principios del UDL en su planeamiento de lecciones.



SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- Todos los estudiantes – incluyendo aquellos con discapacidades—tienen diferentes preferencias y necesidades de aprendizaje. La instrucción es individualizada para que todos los estudiantes puedan alcanzar los estándares del estado.
- Los maestros ofrecen apoyo y servicios para responder a las discapacidades específicas de cada estudiante y lo ayudan a avanzar utilizando sus aptitudes únicas, sin permitir que un diagnóstico o una etiqueta limiten sus expectativas altas con todos y cada uno de los estudiantes.
- En la medida de lo posible, los maestros miden a los estudiantes con discapacidades con las mismas pruebas y asignaciones que los estudiantes de educación general. Esto asegura que estén bien encaminados para graduarse de la escuela secundaria, ir a la universidad y tener una carrera exitosa.

CAPÍTULO 6
CONÓCEME

El equipo escolar y las familias trabajan juntos para entender las necesidades de cada estudiante desde su primer día de clases y siguen el progreso del estudiante a partir de ese momento.

EL PROBLEMA: NO HAY NADA INDIVIDUALIZADO EN LOS PLANES INDIVIDUALIZADOS DE EDUCACIÓN (IEPS)

Una escuela no puede educar a estudiantes con discapacidades a menos que también los conozcan bien. Cuando las escuelas invierten el tiempo necesario para conocer bien a sus estudiantes, las intervenciones suelen ser más exitosas.

La ley requiere que las escuelas desarrollen un plan individualizado de educación (Individualized Education Plan o "IEP," por sus siglas en inglés) para un estudiante si su discapacidad afecta su acceso a una "educación gratuita y apropiada". Este plan debería ser creado por un conjunto compuesto de los padres, maestros de educación general y de educación especial, el psicólogo de la escuela o el distrito escolar, y cualquier otro miembro relevante del equipo del IEP. Según la edad y la severidad de su discapacidad, el estudiante también puede ser participar en el proceso. Un IEP mantiene a todos informados sobre las metas del estudiante, y también sobre las mejores formas de apoyarlo en el salón y el hogar.

Sin embargo, en muchas escuelas, ni el proceso ni el IEP funcionan de acuerdo así. Esto no es por falta de interés por parte de los líderes o de los maestros de la escuela. Con demasiada frecuencia, ellos no reciben suficiente tiempo, entrenamiento, o apoyo. El personal de la escuela tiene poco tiempo para evaluar las aptitudes y debilidades únicas de cada estudiante, y en cambio utiliza el mismo plan de intervención no-individualizado para estudiantes distintos con discapacidades únicas.

LA SOLUCIÓN: CREAR E IMPLEMENTAR SISTEMAS ESCOLARES QUE AYUDEN A LOS MAESTROS A RECONOCER LAS NECESIDADES INDIVIDUALES DE CADA ESTUDIANTE

En las escuelas más efectivas para estudiantes con discapacidades, los educadores usan sistemas y recursos escolares para comunicarse mutuamente sobre las necesidades de cada estudiante. Ellos usan los mismos datos, herramientas de seguimiento y evaluaciones para documentar los patrones y las tendencias de cada estudiante. En estas escuelas, los maestros de educación general y los maestros de educación especial también tienen tiempo dedicado todas las semanas para evaluar la información, planear conjuntamente los apoyos que los estudiantes necesitan, y trabajar juntos para que el IEP de un estudiante refleje las necesidades específicas de ese estudiante.

En *KIPP Raíces*, el director les envía a los maestros un cuestionario cada mes por medio del cual les requiere que identifiquen por lo menos a tres estudiantes que necesitan ayuda. El equipo escolar luego desarrolla planes de intervención que sigue y revisa semanalmente o mensualmente. Los maestros también anotan cuáles intervenciones ya han probado, y tienen la responsabilidad de revisar los comentarios de años anteriores al comienzo de cada año escolar. El equipo escolar obtiene toda esta información antes de tener una reunión del equipo de apoyo al estudiante (Student Support Team o "SST," por sus siglas en inglés), durante el cual determina un plan de acción para los estudiantes con dificultades. "De esa forma, no perdemos tiempo probando cosas que otros ya han probado y no han dado resultado, o sabemos que debemos seguir usando estrategias que han funcionado antes," dice el director Castro.

Involucrar a los padres para obtener información valiosa sobre las necesidades del estudiante

Investigaciones han demostrado que los padres juegan un papel importante en los logros del estudiante. Pero la participación de la familia es aún más importante para los estudiantes con discapacidades. Un Proyecto de Investigación Familiar de Harvard en 2012 encontró que para los niños con discapacidades, las familias no sólo son los representantes/promotores de sus hijos. También tienen un conocimiento único sobre las necesidades específicas de sus hijos.[82] Una investigación de la Universidad de Florida observó muchas formas en las que este conocimiento les ayuda a los padres a apoyar las escuelas. En algunos ejemplos, los padres aseguraron que los maestros ubicaran a los estudiantes en las clases apropiadas. Otras veces, los padres ayudaron a los maestros a seguir el progreso del estudiante. Los padres también les dieron ideas a los maestros sobre cómo modificar la instrucción para responder a las necesidades de sus hijos.[83]

Un informe de 2016 de la Asociación de Escuelas Chárter de California (California Charter Schools Association o "CCSA," por sus siglas en inglés) resaltó algunas prácticas efectivas de estrategias de participación de padres. Algunas escuelas ofrecieron entrenamiento de padres sobre cómo apoyar a los estudiantes con discapacidades. Otras escuelas hicieron que todos los maestros de educación general se reunieran con los estudiantes en grupos pequeños fuera de la escuela. Una escuela esperaba que cada uno de sus maestros de educación general se reuniera con los padres veinte veces por año. En otras escuelas, todos los maestros podían hacer visitas al hogar cuando notaban que un estudiante estaba teniendo dificultades académicas, sociales, o emocionales.[84]

Hacer que la datos académicos guíen la conversación

Cuando se toman decisiones sobre estudiantes con discapacidades, muchas escuelas sólo miran los resultados del examen anual de un estudiante. Pero las escuelas más exitosas usan múltiples puntos de información para evaluar el progreso del estudiante todo el año, y ajustar la instrucción. Como se mencionó en el Capítulo 4 "Trabaja conmigo cuando falle (o antes)", las escuelas más efectivas tienen un sistema organizado en torno al progreso del estudiante a través del tiempo. Eso les ayuda a las escuelas a entender más claramente las aptitudes y debilidades de cada estudiante y a seguir las intervenciones y el progreso a lo largo del tiempo.

En *KIPP Raíces*, el proceso de SST descrito anteriormente no depende de las observaciones de los maestros. Los maestros basan sus reuniones en información concreta que han recaudado sobre cada estudiante a lo largo del tiempo. Antes de que haya una reunión de SST, los maestros completan un formulario con las áreas de aptitudes y problemas de los estudiantes, como así también las intervenciones que han usado. También incluyen los resultados de cada estudiante en la evaluación de su crecimiento de aprendizaje por medio de Medidas de Progreso Académico (Measures of Academic Progress o "MAP," por sus siglas en inglés), e información de los "informes regulares" que los maestros usan para medir niveles de lectura, muestras de escritura

y cualquier otra información que ayude a ilustrar el problema y la falta de progreso. Los maestros reúnen este mismo tipo de información cada 3-6 semanas para las juntas de seguimiento de SST con la escuela y la familia para determinar si las cosas han mejorado.

"Estamos observando la información constantemente", dijo Yesenia Castro, directora de *KIPP Raíces*. "Los padres rara vez están sorprendidos de las necesidades del estudiante, porque tienen incorporada la información de su propio estudiante todo el año".

Las escuelas más efectivas para los estudiantes con discapacidades también evalúan a los estudiantes muchas veces durante el año, según un informe de la CCSA de 2016 sobre la educación especial.[85] Algunas escuelas también alentaron a los maestros a darles a los estudiantes "boletas de salida" –una pregunta de evaluación rápida que los estudiantes tienen que contestar antes de dejar la clase. Esto les ayuda a los maestros a ver cómo han progresado los alumnos cada día.

En *Lafayette Elementary School* en San Francisco, los líderes y el personal de la escuela comparten información sobre el rendimiento y los objetivos académicos de todos los estudiantes. en base a lo que encuentran. La información le ayuda al equipo escolar de la escuela a tomar decisiones sobre cómo usar recursos y hacer intervenciones en conducta e instrucción, y cuándo pasar a los estudiantes de un punto académico al próximo. La parte crucial: no es sólo un maestro haciendo esto solo. El equipo de toda la escuela trabaja con esta información conjuntamente para tomar mejores decisiones sistemáticas.

Invertir tiempo para crear IEPs detallados y efectivos

Un IEP no debe ser un resumen vago de la discapacidad de un estudiante y una serie genérica de intervenciones. Debe reflejar las aptitudes y debilidades únicas de cada estudiante. *En Two Rivers* en Washington D.C., la escuela se concentra en asegurar que los IEPs sean "adaptados a las necesidades específicas del estudiante --las metas están ligadas a información y estándares claros, y las metas permiten el seguimiento del progreso y ajuste de instrucción para responder a sus necesidades". Si bien esto puede sonar como sólo responder a las expectativas básicas para un IEP, con frecuencia las metas de un IEP no están ligadas a los estándares académicos de nivel de grado o ninguna medida concreta de rendimiento del estudiante. El Distrito Escolar de *Worthington Hills* en Ohio creó una herramienta para identificar "IEPs estratégicamente diseñados para apoyar el mejoramiento del rendimiento del estudiante".[86] La herramienta les está ayudando a los padres y los educadores en todo el estado a tener un mejor entendimiento de lo que es importante en un IEP. Eso puede ayudarles a diseñar IEPs que den mejores resultados.

Las escuelas más efectivas le dan prioridad a conocer a sus estudiantes proactivamente. Trabajan con las familias para obtener toda la información posible de un estudiante. Luego usan esa información para determinar qué tipos de apoyo dan mejor resultado. Eso va más allá de crear un IEP sólido. Significa tener una visión integra de cada estudiante que incluye información y conocimiento personal de sus aptitudes y debilidades.

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CONÓCEME

El equipo escolar y las familias trabajan juntos para entender las necesidades de cada estudiante primer día de clases y seguir su progreso con el tiempo.

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Forman el equipo escolar relaciones sólidas y de confianza con los estudiantes con discapacidades que les ayude a fortalecer la instrucción y el apoyo?
- ¿De qué manera le hacen un seguimiento regular al progreso de cada estudiante para poder entender sus necesidades, aptitudes, y debilidades únicas?
- ¿Existe la participación auténtica de los padres y de una amplia gama del personal escolar en el proceso del IEP del estudiante? ¿Sirve el IEP como una herramienta e guía de instrucción para el estudiante?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- Los líderes del distrito/organización de escuelas chárter establecen políticas que alientan al personal de la escuela a comunicarse frecuentemente con los padres sobre el progreso de los estudiantes y ofrecen tecnología para que esto sea fácil de hacer y de acceder.
- Los líderes del distrito realizan reuniones o foros abiertos con las familias para conocer las preocupaciones que puedan existir sobre temas de educación especial a nivel de distrito.
- Los líderes del distrito/organización de escuelas chárter tienen un sistema fácil de usar que les permite a todos los maestros, administradores, psicólogos escolares y a las familias acceder fácilmente al IEP del estudiante en Internet y obtener una copia.

ESCUELA / SALÓN

- El equipo escolar y la familia se comunican semanalmente acerca el cumplimiento de metas académicas del estudiante.
- Los maestros de todos los estudiantes conocen y pueden explicar sus aptitudes, intereses y metas, más allá de lo que está escrito en su IEP.
- Los estudiantes conocen información sobre su progreso académico y reconocen las áreas en las cuales tienen éxito y en las cuales encuentran dificultades.
- La escuela acoge a los estudiantes, y los estudiantes se sienten conectados con el personal. Los estudiantes pueden identificar a muchos adultos en la escuela que los apoyan –personas a las que pueden recurrir si tienen un problema.

SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- El equipo escolar forma relaciones sólidas y duraderas con los estudiantes y las familias.
- Los educadores usan información regularmente para medir el progreso académico y el desarrollo socio-emocional y de conducta de todos los estudiantes, incluyendo estudiantes con discapacidades, y determinan si las intervenciones están siendo efectivas.
- El equipo escolar se comunica regularmente con los padres y los estudiantes sobre intervenciones y progreso, tanto dentro como fuera de la escuela.

CAPÍTULO 7

PROMUEVE MI PARTICIPACIÓN Y LA DE MI FAMILIA

La escuela promueve la participación de los estudiantes en decisiones sobre su propio aprendizaje e involucra a los padres y guardianes como socios iguales e importantes en la educación de un estudiante.

EL PROBLEMA: EN MUCHAS ESCUELAS, LOS PADRES Y LOS ESTUDIANTES NO ESTÁN INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE AL NIVEL DEBIDO

La investigación ha indicado que la participación de los estudiantes y los padres es crítica para los estudiantes con discapacidades. Pero también lleva mucho tiempo y es difícil para maestros que ya tienen el tiempo limitado. Como resultado, las intervenciones de educación especial generalmente se hacen a los estudiantes, y no con ellos. Un ex maestro de educación especial en una escuela secundaria, Toni R. Van Laarhove, le dijo a *Education Week* que generalmente los estudiantes en las reuniones de IEP "simplemente se sientan en silencio, o la gente les hace preguntas de sí o no."[87] *Education Week* también dio a conocer que un estudio federal longitudinal en 2004 mostró que aproximadamente siete de cada 10 estudiantes con discapacidades dijeron que entendían los servicios que necesitarían a causa de su discapacidad. Sin embargo, menos de un tercio de ellos recuerdan haber dado su opinión sobre los servicios a los profesionales con los que trabajaban.[88]

LA SOLUCIÓN: A LOS ESTUDIANTES LES VA MEJOR CUANDO PARTICIPAN EN SU PROPIO APRENDIZAJE

Los equipos escolares de las escuelas deben invertir recursos y energía para invitar la participación de los estudiantes y sus familias. El apoyo es crucial. En definitiva, la meta debe ser que los estudiantes con discapacidades aprendan a pedir lo que necesitan. La investigación ha demostrado que para los estudiantes con discapacidades, el sentido de autodeterminación del estudiante es un indicador particularmente importante del éxito académico futuro.[89]

El Centro Nacional de Asistencia Técnica para la Transición Secundaria (The National Secondary Transition Technical Assistance Center) también identificó la acción de abogar por uno mismo como un indicador importante de la educación y el empleo futuro.[90]

Las escuelas más efectivas con los estudiantes con discapacidades ayudan a formar estas aptitudes temprano. Por ejemplo, en *Lafayette Elementary School* en San Francisco, los líderes y el personal de la escuela empiezan a tener conversaciones con los estudiantes sobre abogar por sí mismos en cuarto y quinto grado.

"Hablamos con los padres de encontrar formas en las que un estudiante pueda enfrentar a su discapacidad aún sin este tipo de apoyo", dice el Director Caceres. "En vez de sólo decir, 'Necesitan esto extra' o 'Necesitamos modificar esto más', también quiero preguntar, '¿Cómo pueden asumir el control de su propio aprendizaje?'"

Esto no es necesariamente específico a los estudiantes con discapacidades. Todos los estudiantes se benefician de adueñarse de su propio progreso y metas académicas. Como se comentó en el Capítulo 4, muchas escuelas pueden usar intervenciones de "Nivel 1" para ayudar a promover la capacidad de autodefensa en todos los estudiantes. Por ejemplo, los maestros pueden crear gráficos en los que los estudiantes categoricen con un color sus niveles de lectura a medida que avanzan. Cuando los maestros esperan que todos los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, es más fácil para los estudiantes con discapacidades adueñarse de su voz y pedir lo que necesiten.

Involucrar a los estudiantes en el desarrollo y revisión de sus Planes Individualizados de Educación

Quizá una de las cosas más importantes para que los estudiantes aboguen por sí mismos es involucrarlos en su propio IEP o plan 504 (otro plan garantizado bajo la ley de derechos civiles que protege a los estudiantes con discapacidades contra la discriminación y les requiere a las escuelas que respondan a sus necesidades). "Student Voices", un informe reciente del Centro Nacional de Discapacidades de Aprendizaje (National Center for Learning Disabilities o "NCLD," por sus siglas en inglés) estudió a estudiantes con problemas de aprendizaje y atención.

Descubrieron que los estudiantes que asumieron un rol activo en el desarrollo de su IEP, plan 504 y las reuniones de planeamiento de transiciones eran más propensos a autorepresentarse para abogar por sus necesidades. Fueron más propensos en general a tomar la iniciativa en el planeamiento de su futuro después de la preparatoria. También fueron más propensos a inscribirse en educación post-secundaria.

En *Two Rivers Charter School* in Washington D.C., una escuela que trabaja con estudiantes de pre-k a octavo grado, algunos estudiantes lideran sus propias reuniones de IEP. Antes de esto, los estudiantes toman asignaciones de la escuela para poner en una carpeta. "Toda vez que sea posible, la carpeta también documenta el proceso que siguió el estudiante para producir cada trabajo, lo que significa que cada carpeta incluye muchos borradores y el comentario que el estudiante recibió de sus pares y maestros. Finalmente, cada pieza incluye una reflexión escrita sobre el proceso de crear el trabajo", según el sitio web de la escuela.[91]

En la conferencia, el estudiante habla la mayor parte del tiempo. Presenta su trabajo, hace una reflexión sobre la información y los comentarios, y establece sus propias metas sobre cómo crecer en el futuro. Particularmente para los estudiantes con IEPs, el personal de *Two Rivers* sostiene que esto les ayuda a "entender la naturaleza de sus capacidades y problemas individuales" y a desarrollar una idea clara sobre las áreas en las que deben trabajar para demostrar crecimiento".[92]

Ciertamente, las conferencias y reuniones de IEP lideradas por estudiantes son distintas según la edad y preparación de cada estudiante. Por ejemplo, los estudiantes más jóvenes pueden unirse alrededor de la mesa. Luego pueden empezar a identificar en general lo que les gusta y no les gusta de los distintos formatos de clase. Los maestros pueden ayudar a los estudiantes a reunir materiales antes de su reunión, analizar su trabajo y establecer metas. Con el tiempo, y a medida

que van creciendo, los estudiantes van adueñándose más del proceso. La meta final es que cada estudiante aprenda autoconocimiento y autorepresentación. Planear estas conferencias lleva tiempo. Pero *Two Rivers* sostiene que "los IEPs liderados por estudiantes son tan poderosos que vale la pena dedicar ese tiempo."[93]

Mantener informadas a las familias todo el año

Para los estudiantes con discapacidades, los padres ofrecen información y apoyo de mucho valor. Sin embargo, la comunicación debe provenir de los dos lados. Las escuelas también deben informar y consultar a los padres ante cualquier incidente que ocurra en la escuela. Como mínimo, esto significa involucrar a los padres en el proceso de Respuesta a la Intervención (RtI por sus siglas en inglés). El Capítulo 4 "Trabajen conmigo cuando me atrase (o antes) describe los procesos de RtI/MTSS en más detalle. Las escuelas deben mantener a los padres informados cuando su hijo esté teniendo dificultades y necesite una intervención. Las escuelas también deben involucrar a los padres cuando establezcan metas para el IEP de sus hijos y deben hacer un seguimiento del proceso.

El *Mary Lyon School* en Boston, Massachusetts, crea "planes individuales de comunicación de los estudiantes para manejar sus nexos con cada familia". La escuela K-8 trabaja con aproximadamente 120 estudiantes, y un 41% de sus estudiantes tienen discapacidades. Los padres reciben "libretas" diarias explicándoles el progreso de sus hijos. Según un padre de Mary Lyon, "la escuela está tan comprometida al éxito y el logro de los estudiantes con necesidades especiales como lo están con el éxito de otros estudiantes en la escuela. Como padre, me da tranquilidad que el hogar y la escuela estén trabajando juntos hacia metas comunes".Los estudiantes sienten un sentido de apoyo más fuerte cuando todas las partes trabajan en forma conjunta. Para lograr esto, las escuelas se deben comprometer a invertir más tiempo en el apoyo de estudiantes y familias.[94]

good sitting
ears listening
lips closed

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

PROMUEVE MI PARTICIPACIÓN Y LA DE MI FAMILIA

El equipo escolar promueve la participación de los estudiantes en las decisiones sobre su propio aprendizaje e involucra a los padres y guardianes como socios iguales e importantes en la educación de un estudiante.

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Cómo se comunican la escuela y el distrito con los padres/guardianes?
- ¿Cómo participan los estudiantes en su propio proceso de IEP, y están aprendiendo cómo representarse independientemente dentro y fuera del sistema de educación?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- El distrito/organización de escuelas chárter les ofrece entrenamiento a los psicólogos y maestros de educación especial sobre cómo comunicar temas complejos de forma accesible para que todas las partes interesadas –líderes, estudiantes, familias—puedan entender las metas, aptitudes y discapacidades del estudiante.
- El distrito requiere que cada reunión de IEP concluya con una encuesta breve para preguntarles a las familias si se sintieron escuchadas y apoyadas durante el proceso.
- El distrito entrena a su personal de educación especial para coordinar las reuniones de IEP de una forma efectiva y respetuosa y recauda información de las familias.

ESCUELA / SALÓN

- Los estudiantes comparten sus aptitudes e intereses en la reunión de IEP. Y en los grados de más adelante, cumplen un papel más activo en el establecimiento de sus propias metas de IEP.
- Los estudiantes pueden expresar sus propias metas cuando se les pregunta y pueden usar sistemas de seguimiento diseñados por la escuela para estar informados sobre su propio progreso hacia las metas establecidas.
- La escuela reconoce que los padres conocen mejor a sus hijos y les piden su opinión sobre cómo entender mejor y apoyar a sus estudiantes en la escuela. Las encuestas de padres indican que los padres sienten que su voz es tomada en cuenta en el establecimiento de metas durante las reuniones de IEP.
- La escuela ofrece traducción a las familias que lo necesitan, como lo requiere la ley. La escuela ofrece estos servicios proactivamente a las familias.
- Los padres y otros familiares trabajan con los educadores para usar las mismas estrategias en el hogar y la escuela.

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

ESCUELA / SALÓN

- La escuela habla de las metas y necesidades del estudiante con la familia de manera directa, honesta y entendible. Evita el uso de un lenguaje confuso y acrónimos y se toma el tiempo para explicar el diagnóstico y el enfoque. Durante la reunión inicial, el psicólogo de la escuela explica la discapacidad tan claramente que todos entienden, tienen oportunidades de hacer preguntas, y lo pueden explicar ellos mismos.

SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- El equipo escolar apoya a los estudiantes para entender sus necesidades y metas de aprendizaje. A los estudiantes se les apoya para que sigan su propio progreso y usen su voz en el desarrollo y seguimiento de su propio IEP.

- El equipo escolar y los padres trabajan juntos para entender holísticamente las aptitudes y los retos de los estudiantes, tanto en el salón de clases como en el hogar. Los padres participan desarrollando el IEP, siguiendo el progreso de sus hijos y adaptando el plan para ofrecer apoyo.

CAPÍTULO 8
NO ME DEJES

Dadas sus necesidades únicas de aprendizaje, con el tiempo los estudiantes con discapacidades se benefician de la regularidad aún más que otros estudiantes. Cuando trabajan en la misma escuela por muchos años, los líderes y maestros de la escuela desarrollan relaciones de confianza y apoyo con los estudiantes, las familias y entre ellos.

EL PROBLEMA: ES DIFÍCIL ENCONTRAR Y RETENER MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL ALTAMENTE EFECTIVOS

A nivel nacional, hay una escasez de maestros de educación especial. En el año lectivo 2013-14, 49 estados reportaron una escasez de maestros de educación especial o de personal de servicios relacionados de servicios relacionados.[95] En 2011, 51% de todos los distritos escolares y 90% de las escuelas de alta pobreza reportaron tener dificultades al contratar maestros de educación especial altamente calificados.[96]

Esta escasez se debe en parte al hecho de que los maestros de educación especial quienes dejan la profesión. El índice de maestros de educación especial dejando la profesión es el doble del de maestros de educación general.[97]

Esto ocurre por razones distintas. Cuando sintetizaron la investigación sobre el tema en los últimos 30 años, los investigadores notaron que los factores claves que contribuyen al agotamiento en la educación especial incluyen falta de apoyo administrativo, papeleo y conductas problemáticas de los estudiantes.[98] Otros investigadores observaron la "sobrecarga de la profesión" –la experiencia de sentir que hay "demasiadas demandas únicas en el tiempo y los recursos de uno".[99]

Otros señalan la soledad del trabajo. Como lo reportó *NPR* en 2015, "además de las demandas normales de enseñar, los maestros de educación especial enfrentan presiones adicionales: sentimientos de aislamiento, temor a las demandas judiciales y estudiantes que requieren atención extra. Muchos son el único maestro de educación especial en su grado o su escuela, o a veces en todo el distrito."[100] Desgraciadamente, los maestros de educación especial enfrentan estos retos diariamente.

Los maestros que están agotados son menos efectivos con sus estudiantes. Un resumen de investigación también ha demostrado que los estudiantes con discapacidades que tienen maestros agotados o desinteresados rinden menos.[101] Estos estudiantes son "generalmente perturbadores, tienen dificultades sociales y emocionales, y logran las metas de sus IEPs con menos frecuencia –lo cual tiene un impacto en el desarrollo académico".[102]

Cuando los maestros de educación especial deciden dejar la escuela, los estudiantes también sufren. Las escuelas con alta "confianza relacional" (buenas relaciones sociales entre los miembros de la comunidad de la escuela) tienen más alto rendimiento estudiantil. Pero esto sólo es posible cuando los educadores se quedan en la escuela por un período largo. Como lo han demostrado algunas investigaciones, dado que la rotación de personal de educación especial "interfiere con la formación y el mantenimiento de estas relaciones, también puede dañar el desempeño de los estudiantes".[103] Muchos estudios han demostrado que el cambio de maestros tiene un efecto negativo en los sentimientos y la confianza de la comunidad escolar. Cuando los maestros dejan la escuela, las relaciones creadas entre estudiantes y escuelas se pierden.[104]

Mientras tanto, recientes investigaciones han demostrado que a las escuelas compuestas por miembros de comunidades de bajos ingresos les resulta más difícil contratar y retener maestros calificados de educación especial.[105] La distribución dispareja de estos maestros les hace más difícil a las escuelas lograr buenos resultados con los estudiantes con discapacidades.

Los maestros de educación especial y los líderes de las escuelas tampoco están suficientemente preparados

Al mismo tiempo, aún a los maestros de educación especial que se quedan les falta dominio de contenidos de educación general. Antes de ayudar a hacer el currículo de educación general más accesible a los estudiantes con discapacidades, los maestros de educación especial primero tienen que tener un conocimiento esencial de temas de educación general ellos mismos.[106] Y sin embargo, con frecuencia los entrenamientos de educación especial se concentran en "estrategias de instrucción aisladas del currículo de educación general."[107] En 2011, sólo 17 estados le requirieron a un maestro en busca de una licencia de educación especial completar primero una licencia de educación general.[108] En California, sólo un 36% de los maestros nuevos de educación especial en 2015-16 tenía una credencial preliminar de maestro.[109]

Según un informe del Instituto de Políticas de Aprendizaje (Learning Policy Institute), en California la proporción de maestros nuevos de educación especial que no están suficientemente preparados ha crecido significativamente en los últimos dos años. "Cuando las escuelas tienen dificultad para cubrir una posición vacante con un maestro calificado, generalmente contratan maestros que todavía están en entrenamiento o que tienen permisos de emergencia sin entrenamiento."[110] En 2015–16, cerca de dos tercios (64%) de los maestros nuevos de educación especial en California tenían calificaciones por debajo del estándar usual. Como lo expresó el Instituto de Políticas de Aprendizaje, "en ningún otro campo principal de la enseñanza los practicantes, individuos con permisos de emergencia y exenciones constituyen la mayoría de los maestros nuevos".[111]

Desgraciadamente, los directores también rara vez están preparados para apoyar a los estudiantes con discapacidades. Una revista bibliográfica de la Universidad de Florida encontró que:

- La mayoría de los programas de preparación de liderazgo escolar –incluso aquellos que "acogen el modelo de liderazgo de justicia social" – descuidan la educación especial. En un estudio, un 53% de directores dijeron que no tomaron ningún curso relacionado a la educación especial.

- Una revisión de currículos de programas de liderazgo escolar también mostró que los temas de discapacidades y educación especial no recibieron mucha atención. Cuando estos temas fueron tratados, generalmente se concentraban en el tecnicismo legal de la educación especial y no en estrategias ni prácticas de instrucción.[112]

LA SOLUCIÓN: PARA APOYAR A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES, LOS LÍDERES DE LAS ESCUELAS Y EL PERSONAL DEL DISTRITO TIENEN QUE APOYAR A SUS MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las investigaciones han demostrado que los estudiantes se desempeñan mejor cuando reciben un fuerte apoyo académico y social de los maestros, padres, miembros de la comunidad y de sus pares.[113] Pero esto resuena aún más profundamente para los estudiantes con discapacidades, quienes necesitan más estabilidad y regularidad que la mayoría de los estudiantes. Los estudiantes con discapacidades necesitan relaciones auténticas y continuas con adultos interesados que los conozcan y los entiendan. Necesitan adultos que tengan el conocimiento necesario para probar distintas intervenciones en busca de las soluciones apropiadas –así como la paciencia para seguir probando cuando esas intervenciones no funcionan. En otras palabras, los estudiantes con discapacidades necesitan maestros con una gran habilidad de enseñanza que estén comprometidos al su crecimiento personal así como el desarrollo del estudiante a través del tiempo.

Los directores deben tomar decisiones estratégicas sobre su equipo y sus recursos

Los directores no tienen que ser expertos en educación especial. Pero si no son expertos, los directores más exitosos contratan a individuos que lo son.

Heath Caceres, el director de *Lafayette Elementary School* en San Francisco, dedica un tiempo significativo a buscar activamente maestros que tengan la experiencia que su equipo necesita. "Me tengo que dar cuenta de que yo soy un aprendiz también. Yo sé muchas cosas pero no sé todo. Yo no puedo hacer lo que Jordan hace para PBIS, o lo que Mary hace por la tecnología. Yo puedo aportar mi propia experiencia, pero yo también tengo que dejarlos que sigan adelante y hagan lo que tengan que hacer".

Caceres ha tomado decisiones estratégicas de personal para asegurar que los maestros tengan apoyo. La escuela atrae a muchos estudiantes con sordera o dificultades auditivas y aproximadamente un 16% de los estudiantes tienen IEPs. Caceres aprovechó la flexibilidad que tenía en su presupuesto para asignar recursos a más maestros con experiencia en educación especial. La escuela ha contratado menos paraprofesionales y más maestros con experiencia en programas especializados de recursos para estudiantes con necesidades especiales ("RSP," por sus siglas en inglés). Mientras la mayoría de los maestros con experiencia en RSP trabajan con alrededor de treinta estudiantes, en Lafayette trabajan sólo con 14. La escuela también trabaja con dos universidades locales para usar maestros en formación como ayuda adicional. En el año lectivo 2017-18, tenían trece maestros en formación trabajando con 25. El director cree que la asistencia de maestros-estudiantes ha sido un factor esencial para prevenir el agotamiento de los maestros. En Lafayette, el número de maestros por cada estudiante ha bajado a 11:1.

Los distritos le pueden dar a los directores la autonomía para tomar decisiones críticas sobre el personal y la asignación de recursos. También pueden ofrecer apoyo y entrenamiento para ayudar a los directores a navegar las reglas complejas de educación especial.

Las investigaciones han demostrado que cuando los directores ponen todo su apoyo administrativo detrás de los maestros de educación especial, los estudiantes con discapacidades logran más. Al final, esto lleva a mejores resultados para los estudiantes con discapacidades y cualquier otro estudiante que esté teniendo dificultades.[114]

Crear una cultura de colaboración

Sin embargo, el apoyo administrativo no es suficiente. La retención de maestros también requiere una cultura fuerte que se centre alrededor de la colaboración. La investigación ha demostrado que los maestros son más propensos a quedarse cuando tienen relaciones productivas de trabajo con sus colegas.[115] Según una investigación de Moore-Johnson, "los maestros han elegido una carrera en la cual las relaciones sociales son esenciales, y se dan cuenta de que su trabajo con los estudiantes está influenciado significativamente por las relaciones que forman con otros adultos –su director y sus colegas—en la escuela."[116] Su investigación demostró que tanto maestros nuevos como maestros veteranos son más propensos a quedarse enseñando en una escuela en la cual todos los maestros comparten la responsabilidad del éxito de los estudiantes.[117]

Una encuesta internacional en 2013 de maestros de la escuela media realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organization for Economic Co-operation and Development) también encontró que cuando los maestros "están incluidos en la toma de decisiones de la escuela y colaboran mutuamente", son "más propensos a decir que enseñar es una profesión valorada en su sociedad". Estos maestros también reportan niveles más altos de confianza y satisfacción en su trabajo.[118] La investigación también ha comprobado que la colaboración entre maestros puede llevar a una mejor pedagogía, mejor manejo de la conducta de los estudiantes, instrucción más centrada en el estudiante, y mayor capacidad para reflexionar y adaptar la instrucción.[119]

Pam DeRenard, una maestra de educación especial en una escuela primaria del Distrito Unificado de *Snowline* en el sur de California, sostuvo que la colaboración fue esencial en ayudar a los estudiantes con discapacidades a tener éxito durante esfuerzos recientes de reforma: "Todos nuestros estudiantes aprenden de distinta forma, y tener el tiempo para que los maestros puedan compartir ideas ha sido beneficioso para nuestra enseñanza. Aprendemos estrategias nuevas y formas distintas formas de llegar a nuestros estudiantes. La colaboración es clave para destrabar el potencial de nuestros estudiantes en educación especial."[120]

Los maestros no deberían tener que usar sus pocos recesos entre las clases para colaborar. Se ha demostrado que los maestros son más propensos a quedarse en la profesión cuando tienen tiempo dedicado a la colaboración en la escuela continuamente durante todo el año.[121] El Distrito Unificado de *Snowline* les da días enteros a los maestros de educación especial para reunirse y analizar la información juntos, identificar aptitudes y debilidades, y colaborar en planeamiento de lecciones y estrategias de instrucción. Cuando las escuelas y los distritos ofrecen ese tiempo dentro del día de trabajo de un maestro, envían el mensaje de que la colaboración es una prioridad.

"Cultive sus propios líderes" – Tenga un sistema para que los buenos maestros se conviertan en buenos líderes escolares

Una de las formas más efectivas tanto para combatir el cambio de maestros como para mejorar el liderazgo de la escuela es crear más redes de apoyo para maestros dedicados dentro de un distrito. El libro "Turning Around a High-Poverty District: Learning from Sanger" examinó cómo el Distrito Unificado de *Sanger* en California logro esta meta. "Típicamente, cuando un distrito pierde grandes líderes, inicia una búsqueda de candidatos externos."[122] En cambio los líderes en *Sanger* tomaron una decisión consciente de "cultivar sus propios líderes, creyendo que la cultura y las prácticas de *Sanger* se pueden preservar mejor con aquellos que ya están familiarizados con esa cultura".

De 2008 a 2013, el distrito llenó cada una de los puestos de directores y administradores de distrito con educadores dentro de su distrito. Hicieron esto realizando cambios clave. Primero, ayudaron a entrenar a los directores para ser grandes líderes de instrucción. En lugar de concentrarse en "administrar el edificio de la escuela", cambiaron el foco de los directores para crear una cultura escolar fuerte y positiva. También hicieron responsables a los directores de seguir el progreso de iniciativas clave.

Alentaron a maestros muy buenos a convertirse en coaches en la escuela, conocidos como Proveedores de Servicios de Currículo (CSPs). También se asociaron con California State University, Fresno para traer un programa de acreditación de administración al distrito. Los CSPs tuvieron la oportunidad de inscribirse y asistir a clases en California State University, Fresno dentro del distrito. Esto no sólo hizo el desarrollo profesional más conveniente. También creó "un grupo de apoyo entre aquellos inscriptos en el programa".[123] Muchos CSPs eventualmente se convirtieron en directores y asistentes de directores.

KIPP Raíces, una escuela chárter en Los Ángeles, también ha adoptado este enfoque. La escuela tiene siete miembros del personal de tiempo completo y uno de tiempo parcial apoyando la educación especial. La oficina administrativa de *KIPP LA* tiene varios gerentes de programa que trabajan con todas las escuelas en su red de Los Ángeles, así como también una directora de educación especial, que ha trabajado en muchas escuelas y marcos distintos de educación durante más de 20 años. Desde que la escuela fue fundada en el año 2009, su equipo de educación ha crecido incorporando a especialistas de otras escuelas o promoviendo maestros o especialistas a nuevos niveles. La directora ha trabajado en la escuela desde 2009 –fue maestra fundadora de primer grado—y cada año más del 90% de los maestros regresan a la escuela.

KIPP LA también se esfuerza para ofrecer la mayor cantidad posible de servicios con su propio personal, en lugar de contratar servicios de un proveedor externo. "De esta forma podemos controlar la calidad de nuestros servicios", dijo Dammann. "Hace falta alguien que trabaje dentro del equipo de forma regular para realmente responder a las necesidades de los estudiantes. Se trata de conocer a los maestros y los estudiantes y entender la cultura, dando lo mejor para ayudarlos con todo lo que necesiten."

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CÓMO ORGANIZARSE PARA LOGRAR CAMBIOS SISTÉMICOS

NO ME DEJES

Dadas sus necesidades únicas de aprendizaje, los estudiantes con discapacidades se benefician de la regularidad y consistencia a lo largo del tiempo más que otros estudiantes. Cuando se quedan en su escuela por muchos años, los líderes escolares y los maestros crean relaciones de confianza y apoyo con

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Retiene el distrito, organización de escuelas chárter y/o la escuela a los maestros de educación especial en la misma proporción que retiene a otros maestros?
- ¿Cómo combaten proactivamente el agotamiento de maestros? ¿Ofrecen entrenamiento y apoyo al personal y asignan recursos para asegurar que la cantidad de trabajo sea manejable?
- ¿Apoyan el crecimiento del personal con entrenamiento y desarrollo profesional continuo? ¿Hay procesos fuertes para desarrollar talento internamente (como paraprofesionales entrenándose para ser maestros)?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- Los índices de retención de maestros de educación especial y paraprofesionales son iguales o más altos que los de maestros de educación general.
- El distrito/organización de escuelas chárter mantiene a los maestros de educación especial en la misma escuela para lograr continuidad, en lugar de rotarlos a una escuela distinta cada año.
- El distrito tiene entrenamientos y programas de credenciales en marcha para los paraprofesionales con experiencia que quieran ser maestros.
- El distrito tiene estándares y expectativas claras para los maestros de educación especial, incluyendo una categoría de enseñanza instructiva.

ESCUELA / SALÓN

- El líder de la escuela ha desarrollado sistemas fuertes para entrenar y apoyar a los maestros de educación especial. Estos sistemas no son administrados separadamente del apoyo y desarrollo para maestros de educación general. En general, los maestros de educación se reportan directamente al director, no a un supervisor externo.
- Los maestros de educación especial reciben entrenamiento y comentarios sobre cómo enseñan y apoyan a los estudiantes, y no sólo sobre la implementación y el cumplimiento de IEPs. Los maestros reportan que los comentarios son valiosos y les ayudan a crecer en su práctica.
- Por lo menos algunos de los miembros del programa de liderazgo de la escuela (director, asistente de director, decanos, jefes de departamento, jefes a nivel de grado, etc.) tienen experiencia en educación especial.
- La escuela asigna recursos al personal de educación especial para que les ofrezcan apoyo a los estudiantes en uno o dos grados (máximo) o en una materia o dos (máximo), en lugar de apoyar muchos grados y materias distintas.

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

ESCUELA / SALÓN

- La escuela asigna recursos y contrata el personal suficiente para apoyar mejor a los estudiantes con discapacidades. Se aseguran de que el personal de educación especial tenga un número de casos de estudiantes con discapacidades razonable. El horario de la escuela incluye tiempo específicamente para que los maestros de educación general y educación especial tengan muchas horas por semana para trabajar juntos desarrollando planes de lecciones e intercambiando comentarios para hacer las lecciones exigentes e interesantes para los estudiantes.

SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- Los maestros y el personal colaboran activamente para apoyar las necesidades de los estudiantes.
- El equipo escolar apoya al personal de educación especial con *coaching*, desarrollo profesional y tiempo adicional de planeamiento para que puedan ayudar a los estudiantes a tener éxito.
- El equipo administrativo crea una cultura profesional de excelencia que hace que los maestros quieran quedarse.

Perfil de la Escuela

LAFAYETTE ELEMENTARY

Una escuela diversa e inclusiva en San Francisco

En *Lafayette Elementary School* en San Francisco, el director Heath Caceres enfatiza al personal: "Todos tienen una discapacidad. En algún momento, todos han tenido dificultades para entender o lograr algo sin apoyo adicional".

Es esta cultura de aceptar y celebrar las diferencias la cual ha llevado al éxito a la escuela *Lafayette* en el área de la educación especial. En *Lafayette*, los estudiantes con discapacidades son una parte integral de la comunidad y los estudiantes y el personal conversan abiertamente de sus necesidades. En esta escuela, una discapacidad se ve simplemente como una parte de la expresión única de las aptitudes y debilidades de un estudiante.

Entonces no es sorpresivo que los estudiantes con discapacidades en *Lafayette* rindan mejor que sus pares en otras partes del distrito y el estado. *Lafayette* es una de las primeras escuelas de San Francisco, establecida en 1867. Pero cuando empezó a experimentar una baja matriculación en la década de los 70s, la escuela desarrolló una variedad de programas para atraer a familias y estudiantes del barrio, incluyendo un programa dedicado a la educación especial. Hoy en día, *Lafayette* educa a cerca de 550 estudiantes de kínder a quinto grado, y un 16% de los estudiantes de *Lafayette* reciben servicios de educación especial. Aproximadamente 30 de estos estudiantes son sordos y tienen problemas auditivos.

En el año lectivo 2016-17, cerca de la mitad de los estudiantes con discapacidades de *Lafayette* estaban a nivel de grado en matemática y lectura, comparado a cerca de 18% de estudiantes con discapacidades en el Distrito Unificado de San Francisco (SFUSD, por sus siglas en inglés) y sólo 13% a nivel estatal. En tercer grado, la mayoría de sus estudiantes sordos y con dificultades auditivas estaban a nivel de grado y por encima en lectura y matemáticas.

LAFAYETTE SCHOOL
TITLE I ACADEMIC ACHIEVEMENT AWARD
CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION

En el año 2016, estos excelentes resultados le ayudaron a la escuela a ganar el "Premio de Cinta Azul", reconociendo a escuelas que "han demostrado un mejoramiento considerable en el rendimiento de sus estudiantes de alta necesidad".

¿Cuál es el secreto para el éxito?

Hay muchas cosas que el equipo en Lafayette hace que contribuyen al éxito de su escuela. Lo más importante: No es sólo un maestro haciendo esto sin nadie más. Todos y cada uno de los miembros del equipo trabajan juntos para ayudar a educar mejor a los estudiantes y han formado sistemas sólidos para lograrlo.

La inclusión hace sentir a todos los estudiantes bienvenidos

La inclusión define la cultura de Lafayette – tanto en palabra como en práctica. La meta de la escuela es que los estudiantes con discapacidades estén en clases de educación general con otros estudiantes lo más frecuentemente posible. Cuando uno ve la clase, es difícil saber cuáles son los estudiantes con discapacidades. Aproximadamente la mitad de los estudiantes sordos y con dificultades auditivas pasan todo su día escolar en clases y actividades de educación general, con un "maestro itinerante de sordos" o un maestro visitante que ocasionalmente ofrece instrucción especializada. El otro 50% de los estudiantes pasan cerca de la mitad del día en clases especiales con sus pares sordos y con dificultades auditivas, y la otra mitad del día en clases de educación general. Todos los años, Lafayette participa en la "Semana de la Inclusión" a nivel nacional, durante la cual los estudiantes hablan y escriben sobre lo que la inclusión significa para ellos y cómo se han sentido incluidos o excluidos.

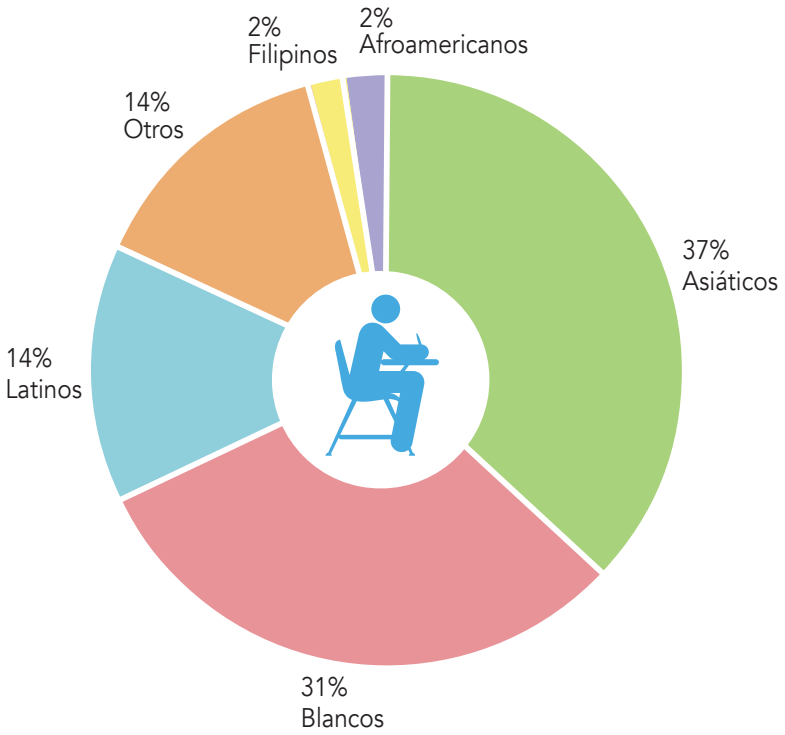
La clave del éxito de *Lafayette* – invertir en maestros

Lafayette tiene más personal de instrucción con entrenamiento en educación especial que muchas otras escuelas de tamaño similar. Caceres siempre le dio prioridad a contratar maestros completamente certificados en lugar de paraprofesionales con menos entrenamiento y experiencia. Este nivel de experiencia en la escuela ha llevado a una instrucción más rigurosa.

"Esta fue una de las cosas más grandes cuando vine aquí por primera vez", dijo Caceres. "Quería poner frente a los estudiantes a más adultos que saben lo que están haciendo". Caceres aprovechó la flexibilidad que tenía en su presupuesto para poner más adultos en el salón. Eso significaba contratar a menos paraprofesionales y más maestros especialistas de educación especial (RSP, por sus siglas en inglés) con credencial total en educación especial.

Lafayette educa a un grupo diverso de estudiantes

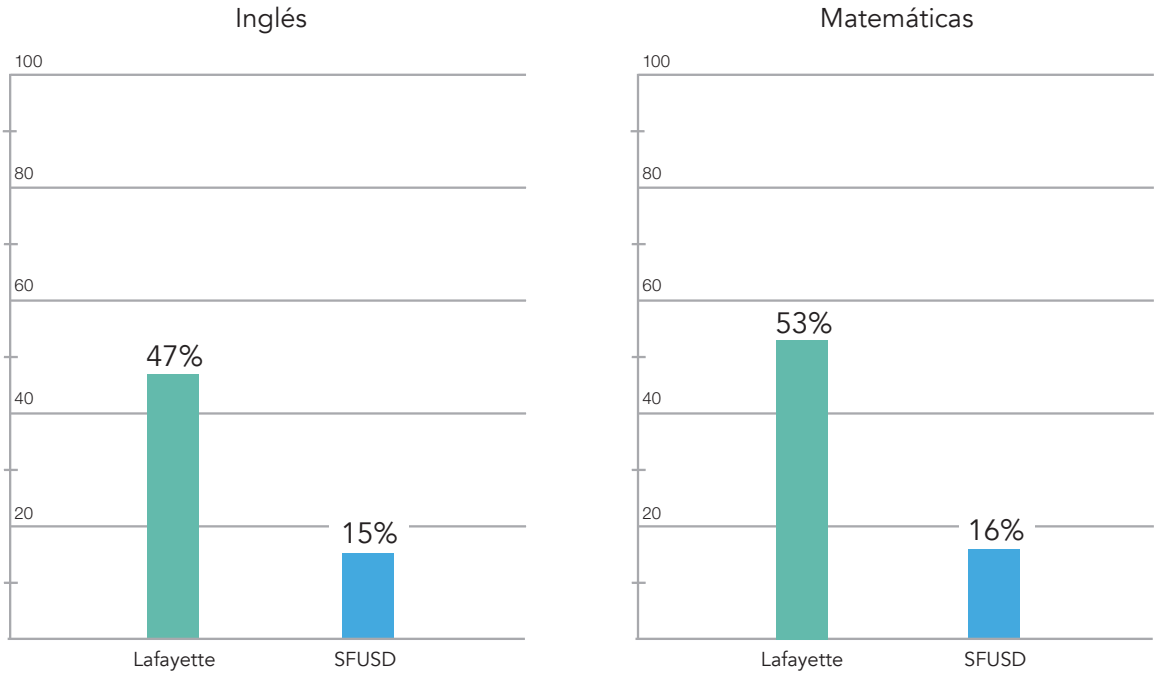
Matriculación de estudiantes categorizado por grupo étnico, 2016-17



Fuente: Archivos de Inscripción, 2016-17 Departamento de Educación de California

Lafayette rinde mejor que el Distrito Escolar Unificado de San Francisco con los estudiantes con discapacidades

Porcentaje de estudiantes a nivel de grado en inglés y matemáticas, 2016-17



Fuente: Evaluación de Rendimiento y Progreso Académico de Estudiantes de California, Departamento de Educación de California (CAASPP), 2016-17

Como resultado de ello, Caceres sostiene que los maestros de educación especial en *Lafayette* tienen una proporción maestro-alumno más baja que lo usual. En general, además de 22 maestros de educación general, la escuela tiene tres maestros de clases de "día especial" (clases con pocos estudiantes con discapacidades donde se provee mucho apoyo dadas las discapacidades más severas), tres RSPs, y 10 paraprofesionales. *Lafayette* también emplea a una variedad de otros especialistas según las necesidades de sus estudiantes en un año dado, incluyendo fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas.

Lafayette también está asociada a *La Universidad de San Francisco* para tener por lo menos 10 maestros en formación cada año (con 13 planeados para el año lectivo 2017-18). Esto asegura que haya suficientes adultos listos para ayudar a los estudiantes con discapacidades a medida que trabajan en el currículo. También crea una entrada para nuevos maestros que ya han desarrollado aptitudes y relaciones dentro de la comunidad de la escuela.

Lafayette también apoya regularmente el desarrollo profesional de los maestros. Los maestros - quienes regularmente observan el trabajo de cada uno y hacen comentarios. Analizan juntos el trabajo de los estudiantes en sesiones internas de desarrollo profesional y son alentados a liderar estas sesiones en las áreas en las que tienen más interés, y también van a entrenamientos externos y traen entrenadores a la escuela.

Cuando los maestros de educación general y especial colaboran, los estudiantes se benefician

Además de tres clases de "día especial" para los estudiantes que necesitan apoyo adicional fuera del salón de educación general, *Lafayette* tiene salones especificados de inclusión en cada grado, en los cuales los maestros de educación general y los maestros de educación especial co-enseñan. Estos maestros usan el mismo currículo y planean juntos cómo lo van a enseñar cada semana. Todos han sido cuidadosamente seleccionados para asegurar que estén preparados para trabajar juntos. También son entrenados en el enfoque "Poder de Dos", que se concentra en formas efectivas de co-enseñanza.

La educación especial muy buena es simplemente muy buena educación

Muchas de estas estrategias hacen la instrucción más efectiva para todos los estudiantes, no sólo para los estudiantes con discapacidades. Caceres dice que esto es intencional. "Queremos que los paraprofesionales hagan esa transición

de 'sólo lo estoy educando a Peter' a 'estoy educando a todos'", dijo." Queremos que estén pensando 'me voy a concentrar en Peter y asegurarme de que él reciba lo que necesita, pero voy a poder tener una relación con cada estudiante en esta clase'".

Esto también se extiende al currículo. Los maestros reciben entrenamiento en Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés)--una de las prácticas en currículo más prometedoras en el área de educación especial. En lugar de adaptar el currículo sólo para estudiantes con discapacidades, este enfoque alienta a los maestros a diseñar lecciones desde el comienzo para que sean accesibles para cada estudiante. (Ver Capítulo 5 "Empieza a mi nivel y exígeme" para más información sobre UDL).

Con el tiempo, los padres de estudiantes sin discapacidades empezaron a notar que el apoyo extra de la instrucción de educación especial también beneficiaba a sus hijos. "Tenemos muchos padres preguntándonos, '¿Pueden mis hijos sin discapacidades estar también en una clase co-enseñada?'", dijo Caceres. "Así es como se vuelve contagioso".

El apoyo a los estudiantes es acompañado de un énfasis en la auto-representación

Aún con todo este apoyo, *Lafayette* también se asegura de promover la independencia de los estudiantes. Caceres sabe que para que los estudiantes con discapacidades tengan éxito académicamente en el futuro, tienen que aprender a cuidarse a sí mismos. Para preparar a estos estudiantes para el éxito a largo plazo, se concentra en darles a los estudiantes las herramientas que necesitan para ayudarse a sí mismos. "En dos años, quiero que estos estudiantes puedan sobrevivir en una clase general", dijo Caceres. "Su discapacidad no desaparece, pero lo que necesitan de nosotros es aprender a manejar y adaptar su propio aprendizaje con el tiempo".

En 4° y 5° grado aproximadamente, el personal y los líderes de la escuela inician conversaciones con los estudiantes con discapacidades sobre cómo actuar efectivamente con su discapacidad aún sin apoyo extra. "En lugar de simplemente decir, 'Necesitan esta cosa extra' o 'Tenemos que modificar esto más', también quiero preguntar, '¿Cómo pueden controlar su propio aprendizaje?'", dijo Caceres.

Perfil de la Escuela

KIPP RAÍCES ACADEMY

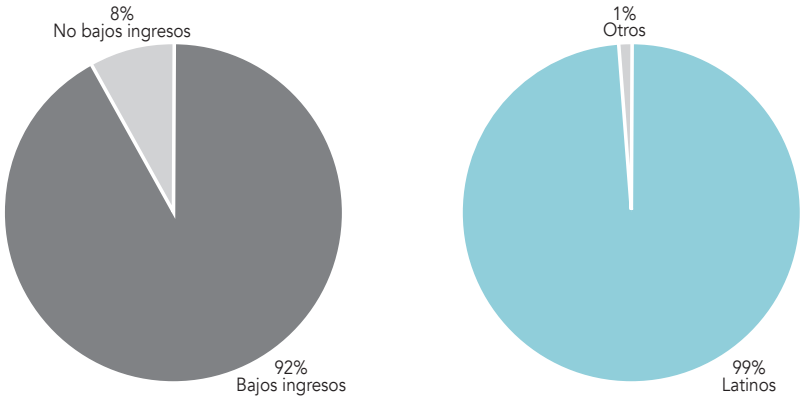
Una escuela de bajos ingresos en Los Ángeles donde los estudiantes con discapacidades sobresalen

El equipo escolar de *KIPP Raíces Academy* son más que compañeros de trabajo, dijo la directora de la escuela, Yesenia Castro. Son una familia, trabajando juntos todos los días para asegurar que todos los estudiantes –incluyendo aquellos con discapacidades—aprendan a niveles altos. "Estamos comprometidos en al éxito de cada uno, porque eso significa éxito para todos nuestros estudiantes", dijo Yesenia.

Esa actitud –y los sistemas y el apoyo que el personal ofrece como resultado de ello—ha hecho de *KIPP Raíces* una de las pocas escuelas públicas de California que trabaja con una comunidad de bajos ingresos y al mismo tiempo ha cerrado casi completamente la brecha de logro académico de sus estudiantes con discapacidades. Más del 90% de los 565 estudiantes de *KIPP Raíces* vienen de familias Latinas y de bajos ingresos, y la gran mayoría rinde más que sus pares en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD, por sus siglas en inglés). Pero lo más notable es que el 10% de los estudiantes de *KIPP Raíces* con necesidades especiales de aprendizaje también rinden bien: 36% están a nivel de grado en el inglés y 50% en matemáticas, en comparación a menos

KIPP Raíces trabaja predominantemente con estudiantes de bajos ingresos y Latinos

Composición de los estudiantes, 2016-17



Fuente: Archivos de Matriculación 2016-17, Departamento de Educación de California

de un 8% en LAUSD. Esto significa que los estudiantes con discapacidades en *KIPP Raíces* son cuatro veces más propensos a estar a nivel de grado en el inglés y ocho veces más propensos a estar a nivel de grado en matemáticas que los estudiantes con discapacidades en cualquier otro lugar del distrito.

"Realmente es un lugar muy alegre, pero también es un lugar de altas expectativas y un enfoque en resultados", le dijo la fundadora Amber Young Medina a *L.A. School Report* cuando *KIPP Raíces* se convirtió en la primera escuela KIPP en ganar una Cinta Nacional Azul en 2015. Los educadores de *KIPP Raíces* saben que todos y cada uno de los estudiantes es capaz de cosas increíbles, y trabajan duro todos juntos para hacerlo una realidad.

KIPP Raíces es parte de la red de 15 escuelas chárter de KIPP LA. Yesenia Castro (directora de *Raíces*), Kim Dammann (directora de educación especial de *KIPP LA*), y Medalla Dimapindan (especialista de en educación especial en *Raíces*) comparten sus pensamientos sobre cómo la escuela lo logra.

Una cultura fuerte de colaboración

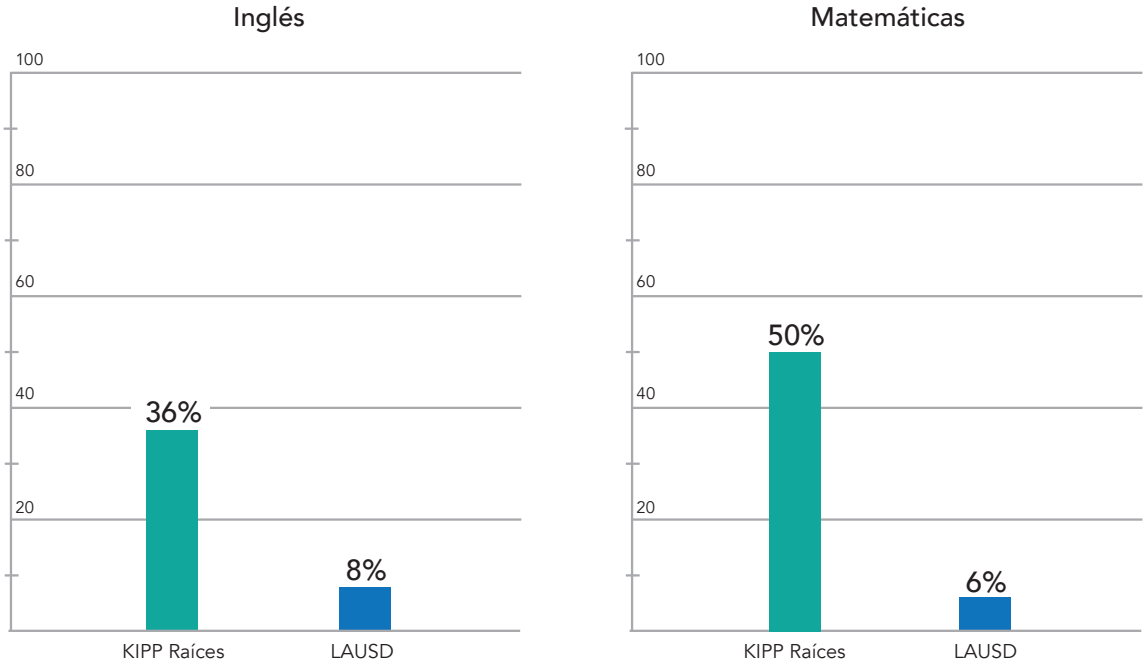
Como tantos directores que obtienen grandes resultados con los estudiantes con discapacidades, Castro trabaja con su personal y los estudiantes con un espíritu de inclusión y colaboración. "Nuestros estudiantes de educación especial no son vistos como estudiantes en un grupo o una categoría separada; son todos nuestros estudiantes, hay un sentido de responsabilidad compartido", dijo Castro. Cada salón trabaja cerca con otros salones del mismo grado, y hasta en distintos niveles de grado TK-4.

Aún más que otros estudiantes, los estudiantes con discapacidades necesitan estabilidad y regularidad. Prosperan cuando forman relaciones auténticas y continuas con adultos interesados que los conocen y los entienden, y que tienen el conocimiento para poner a prueba intervenciones distintas en busca de las soluciones apropiadas –como así también la paciencia de seguir probando cuando esas intervenciones no dan resultado.

Muchos miembros del equipo de educación especial de *KIPP Raíces* y de las otras escuelas locales de *KIPP LA* han trabajado en educación por mucho tiempo, y la mayoría han trabajado juntos en *KIPP* por años. La escuela tiene siete miembros de tiempo completo y uno de tiempo parcial apoyando la educación especial, y la oficina administrativa central de *KIPP LA* tiene varios gerentes de programa, como así también una directora de educación especial, Kim Dammann, que ha trabajado en escuelas y en otros puestos en el campo de educación por más de 20 años. Desde que la escuela fue fundada en 2008, el equipo de

KIPP Raíces rinde mejor que el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles con los estudiantes con discapacidades

Porcentaje de estudiantes a nivel de grado en inglés y matemáticas, 2016-17



Fuente: Evaluación de Rendimiento y Progreso Académico de Estudiantes de California, Departamento de Educación de California (CAASPP), 2016-17

educación especial se ha expandido por haber traído especialistas de otras escuelas o promovido a maestros o especialistas a nuevos niveles. La directora también ha estado en la escuela desde 2009 –fue maestra fundadora de primer grado—y cada año más del 90% de los maestros vuelven a la escuela.

Para mantener esas relaciones fuertes, *KIPP LA* trata de ofrecer tantos servicios como sea posible internamente, en lugar de contratar servicios de un proveedor externo. "De esta manera podemos controlar la calidad de nuestros servicios", dijo Dammann. "Hace falta alguien que trabaje dentro del equipo continuamente para realmente responder a las necesidades de los estudiantes. Se trata de conocer a los maestros y los estudiantes y entender la cultura, y hacer un esfuerzo adicional para ayudarlos en lo que sea que necesiten".

Con tantos años trabajando juntos, el equipo de educación especial es capaz de comunicarse de una forma abierta con frecuencia sobre lo que está dando resultado y lo que no, extendiendo esa comunicación abierta a los padres, los maestros de educación general, y el personal regional.

"Hay tal comunicación constante sobre lo que se está haciendo con los estudiantes y viendo dónde están", dijo Castro. Los maestros también se reúnen todas las semanas por tres horas con su nivel de grado y reciben desarrollo profesional adaptado sobre temas relevantes, generalmente incluyendo manejo e intervenciones de educación especial, por parte del personal de educación especial. Para ayudar a los maestros a concentrarse en la instrucción, *Dimapindam* maneja todo el papeleo de IEP y se reúne con cada maestro de educación general cada seis semanas, rotando los grados cada semana.

La instrucción diferenciada, no diluida

Cuando una escuela hace el currículo y la instrucción "más fácil" para asegurar que los estudiantes con discapacidades puedan dominarlos, los estudiantes no se benefician. Cuando los estudiantes no reciben material exigente en un grado, los deja sin preparación para materiales más exigentes en el próximo grado, y eventualmente en la universidad, una carrera o la vida.

Como otras escuelas que logran grandes resultados con los estudiantes con necesidades especiales, KIPP Raíces le da a cada estudiante un currículo exigente – pero les da a los estudiantes muchas oportunidades para aprender el material, con una variedad de métodos de instrucción. "Los estudiantes a cuyas necesidades no se ha respondido a través de métodos tradicionales de enseñanza se benefician de instrucción directa, suplementaria, trabajo en grupos chicos, talleres, llamado y respuesta, aprendizaje práctico, canto, actuación, enseñanza de equipo, instrucción individualizada, aprendizaje cooperativo, tutoría de pares, actividades con computadoras, y otras técnicas innovadoras", dice la petición de renovación de chárter de la escuela en 2013.

Este año, la administración ha reservado una hora adicional de planeamiento común en el horario semanal para los maestros. Durante este tiempo los equipos de grado se reúnen para planear la instrucción, analizar la información y hablar sobre el progreso de los estudiantes. Los asistentes de directores también ofrecen cobertura de clases durante toda la semana para permitirles a los maestros dejar sus clases y observar las estrategias de otros maestros. La individualización basada en las necesidades de los estudiantes les resulta tan natural a los maestros de la escuela que les es fácil extenderla a los estudiantes con discapacidades. "Cuando vemos a nuestros estudiantes –aprendices de inglés, educación especial, educación general—es más 'qué sistema dará mejor resultado con ese estudiante en particular' y eso es lo que hacemos", uno de los maestros de educación general le dijo a la Asociación de Escuelas Chárter de California para su informe 2016 sobre enfoques efectivos para educación especial. "Cada maestro adapta su estilo de enseñanza para responder a la necesidad de los estudiantes en la clase".

Seguir de cerca los problemas del estudiante

En las escuelas más efectivas con los estudiantes con discapacidades, los educadores usan herramientas y sistemas de una forma general, por toda la escuela, para comunicarse entre ellos sobre las necesidades del estudiante. Usan las mismas evaluaciones y herramientas de seguimiento de información para documentar los patrones y las tendencias de cada estudiante, no sólo aquellos con discapacidades. Las escuelas más exitosas

usan múltiples puntos de información para seguir el progreso del estudiante diariamente durante todo el año y adaptar la instrucción. En *KIPP Raíces*, independientemente de si un estudiante tiene un IEP, la escuela tiene una estructura llamada "Equipo de Apoyo al Estudiante" (SST, por sus siglas en inglés) diseñado para asegurar que los estudiantes reciban lo que necesitan. Los supervisores de cada grado revisan la información diariamente e identifican a los estudiantes que parecen tener dificultades académicamente o en su conducta, de manera que se pueda crear un SST –compuesto de administradores, maestros, padres y el líder de educación especial (si el estudiante tiene un IEP). El equipo se reúne para determinar los mejores pasos a seguir, y luego hace un seguimiento en una reunión de SST regularmente hasta que las cosas mejoren.

Contrariamente a algunas otras escuelas, las reuniones de SST en *KIPP Raíces* no se basan en la mera observación de los maestros, y tampoco ellos consideran las calificaciones de los exámenes anuales. Las reuniones de SST se basan en información real (y actual) sobre lo que los estudiantes están aprendiendo y lo que no. Antes de una reunión de SST, los maestros completan un formulario con las áreas de aptitudes y problemas de los estudiantes, así como también las intervenciones que han probado. El formulario también incluye información como las evaluaciones del crecimiento de los estudiantes por medio del examen MAP, datos de los "informes diarios" que los maestros usan para medir niveles de lectura, muestras de escritura, "boletas de salida" que miden el entendimiento del estudiante de una lección o una unidad, y cualquier otra información que ayude a ilustrar el problema y la falta de progreso.

Este mismo tipo de información es recabada después por los maestros cada tres o seis semanas para las reuniones de seguimiento de SST. Si el estudiante no está mejorando después de tres o más reuniones de SST, los estudiantes pueden ser derivados a una evaluación de educación especial.

"Estamos trabajando con datos y información constantemente", dijo Castro. Los padres rara vez están sorprendidos de las necesidades del estudiante, porque tienen incorporada la información de su propio hijo durante todo el año. A principios de año, la escuela les provee a los padres información sobre tipos de datos de estudiantes, y luego envía información regularmente al hogar sobre cómo está rindiendo cada estudiante en relación a los niveles estándares del grado.

Para hacer participar más profundamente a los estudiantes y adelantarse a los problemas, el año pasado la directora empezó a enviar a los maestros una encuesta mensual preguntándoles qué estudiantes necesitaban ayuda y qué intervenciones ya habían probado. Los maestros también revisan

los SST del año anterior a principios de cada año para poder trabajar sobre lo que ha dado resultado y evitar intervenciones que no han funcionado. El SST representa el enfoque proactivo de la escuela para asegurar que los estudiantes estén al día. En un año típico, la escuela realiza cerca de 200 reuniones de SST (algunas por el mismo estudiante) en una población de cerca de 550 estudiantes.

Las intervenciones de distintos niveles les ayudan a las escuelas a ajustar el apoyo con el tiempo

Si bien muchos estudiantes a nivel nacional son identificados como discapacitados y permanecen atrapados en ese diagnóstico por años, la investigación indica que esto es erróneo. Como todos los estudiantes, los individuos con discapacidades crecen y cambian con el tiempo, y su necesidad de servicios también cambia o a veces desaparece totalmente. Por lo tanto, muchas escuelas y distritos han adoptado un enfoque de instrucción con "múltiples niveles de apoyo", que ofrece tres niveles distintos de estrategias de instrucción, según las necesidades individuales del estudiante. A medida que los estudiantes progresan o se atrasan, se realizan intervenciones más o menos intensivas.

La meta es ofrecer este apoyo efectivo temprano de manera que los estudiantes eventualmente pueden apoyarse a sí mismos. "La meta realmente es lograr que estos estudiantes se vuelvan independientes", dijo Dimanpindan. En KIPP Raíces, los estudiantes aprenden estrategias para saber manejarse a pesar de sus discapacidades. Con el tiempo, los estudiantes pueden elegir "salir" de los servicios de educación especial si sienten que ya no los necesitan.

BIBLIOGRAFÍA

1. Thurlow, Martha L., R. F. Quenemoen, and S. S. Lazarus. "Meeting the needs of special education students: Recommendations for the Race to the Top consortia and states." National Center on Education Outcomes, Minneapolis, MN 5 (2011). https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/Martha_Thurlow-Meeting_the_Needs_of_Special_Education_Students.pdf

2. Machado, Amanda (August 2017). Innovate Public Schools. "We Need to Close the Belief Gap." https://innovateschools.org/press-releases/we-need-to-close-the-belief-gap/

3. "Perceptions and Expectations of Youth With Disabilities A Special Topic Report of Findings From the National Longitudinal Transition Study-2". National Center for Special Education Research. (2007) Retrieved from: https://ies.ed.gov/ncser/pdf/20073006.pdf

4. "A Report From the National Longitudinal Transition Study-2: Family Expectations and Involvement for Youth with Disabilities." National Center on Secondary Education and Transition. (2005) Retrieved from: http://www.ncset.org/publications/nlts2/NCSETNLTS2Brief_4.2.pdf

5. McGrew, Kevin, and Jeffrey Evans (2003). "Expectations for students with cognitive disabilities: Is the cup half empty or half full? Can the cup flow over?" University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis55.html

6. "Education Week. 2004. Quality Counts 2004: "Count Me In: Special Education in an Era of Standards," vol. 23 No. 17. Web. November, 2017. https://www.edweek.org/media/ew/qc/archives/QC04full.pdf

7."Student Voices: A Study of Young Adults With Learning and Attention Issues" (2014). National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/archives/reports-and-studies/student-voices-a-study-of-young-adults-with-learning-and-attention-issues

8. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2016). Table 219.46: Public high school 4-year adjusted cohort graduation rate (ACGR), by selected student characteristics and state: 2010-11 through 2014-15 In U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (Ed.), Digest of Education Statistics (2016 ed.). Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_219.46.asp

9. Will, Madeline. "Teachers' Low Expectations for Students of Color Found to Affect Students' Success." (May 2017). Education Week.

10. Russell J. Skiba, Ada B. Simmons, Shana Ritter, Ashley C. Gibbs, M. Karega Rausch, Jason Cuadrado, and Choong-Geun Chung. (2008). "Achieving Equity in Special Education: History Status and Current Challenges." Exceptional Children Vol. 74. No. 3. pp. 264-288. http://www.indiana.edu/~equity/docs/exceptionalchildren.pdf

11. Thurlow, Martha L., R. F. Quenemoen, and S. S. Lazarus. "Meeting the needs of special education students: Recommendations for the Race to the Top consortia and states." National Center on Education Outcomes, Minneapolis, MN 5 (2011). https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/Martha_Thurlow-Meeting_the_Needs_of_Special_Education_Students.pdf

12. Siegel, Linda S. (October 1989). "IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities." Journal of Learning Disabilities 22, no. 8 : 469-78.

13. Cortiella, C., Burnette, J. (2008). Challenging Change: How schools and districts are improving the performance of special education students. New York, NY: National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/ChallengingChange.pdf

14. Thurlow, Martha. "Written Testimony of Martha L. Thurlow, Ph.D. Director, National Center on Educational Outcomes Before the Health, Education, Labor and Pensions Committee (HELP) United States Senate Hearing on ESEA Reauthorization: Standards and Assessments April 28, 2010" https://www.help.senate.gov/imo/media/doc/Thurlow.pdf

15. "2016 Building a Grad Nation Data Brief: Overview of 2013-2014 High School Graduation Rates." Civic Enterprises and the Everyone Graduates Center at Johns Hopkins University School of Education in partnership with America's Promise Alliance and the Alliance for Excellent Education.http://www.americaspromise.org/report/2016-building-grad-nation-data-brief

16. California Longitudinal Pupil Achievement Data System. (n.d.). Cohort Outcome Data for the Class of 2015-16. Retrieved November 18th, 2017, from https://data1.cde.ca.gov/dataquest/cohortrates/CRByProgram.aspx?cds=00000000000000&TheYear=2015-16&Agg=T&Topic=Graduates&RC=State&SubGroup=Ethnic/Racial

17. Cortiella, Candace. (May 2013). "Diplomas at Risk: A Critical Look at the Graduation Rate of Students with Learning Disabilities." National Center for Learning Disabilities. http://ncld.convio.net/site/DocServer/DiplomasatRisk.pdf?docID=241

18. PhD Weiser, Beverly. (July 2014). "Academic Diversity: Ways to Motivate and Engage Students with Learning Disabilities." Council for Learning Disabilitieshttps://www.council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2014/07/Weiser_Motivation.pdf

19. California Department of Education, CAASPP Files 2016-17.

20. California Department of Education. (2017, November 20th). California Assessment of Student Performance and Progress 2016-17 Results. Retrieved on November 20th, 2017, from https://caaspp.cde.ca.gov/sb2017/default

21. California Longitudinal Pupil Achievement Data System. (n.d.). Cohort Outcome Data for the Class of 2015-16. Retrieved November 20th, 2017, from https://data1.cde.ca.gov/dataquest/CohortRates/CRbyProgram.aspx?Agg=D&Topic=Graduates&TheYear=2015-16&cds=43733870000000&RC=District&SubGroup=Ethnic/Racial

22. California Department of Education, CAASPP Files 2016-17.

23. Spiegel, Alix (September 2012). "Teachers' Expectations Can Influence How Students Perform." NPR Morning Edition. http://www.npr.org/sections/health-shots/2012/09/18/161159263/teachers-expectations-can-influence-how-students-perform

24. Ibid.

25. Ibid.

26. Raymond J. McNulty and Lawrence C. Gloeckler. (January 2014). "Fewer, Clearer, Higher Common Core State Standards Implications for Students Receiving Special Education Services." International Center for Leadership in Education. http://www.leadered.com/pdf/fewer_clearer_higher_ccss_special_education_2014.pdf

27. Ibid.

28. Ibid.

29. Individuals with Disabilities Education Act, 2004. 20 U.S.C. §1412(a)(5)(A).

30. Ibid.

31. EDFacts Data Display: California (SY 2014-15), U.S. Department of Education. Washington, D.C., EDFacts. Retrieved from https://www2.ed.gov/fund/data/report/idea/partbspap/2014/ca-acc-statedatadisplay-12-13.pdf

32. Ibid.

33. University of Massachusetts Donahue Institute. (October 2004). "Summary of Field Research Findings A Cross-Case Analysis of Promising Practices in Selected Massachusetts Urban Public Schools." http://www.donahue.umassp.edu/documents/Executive_Summary_of_Field_Research_Findings.pdf

34. California Charter Schools Association (October 2016)."Meeting the Needs of Every Student Through Inclusion A Qualitative Study of Ten California Charter Schools." http://www.ccsa.org/2016-Special-Education-Report.pdf

35. Ibid.

36. Huberman, Mette, Matt Navo, and Tom Parrish (September 2011). California Comprehensive Center at West Ed. "Academically Strong California Districts for Students in Special Education." http://www.smcoe.org/assets/files/about-smcoe/superintendents-office/statewide-special-education-task-force/Acad'ly%20Strong%20CA%20Districts%200911%20CA%20CC%20Special%20Education%20Report.pdf

37. Cortiella, C., Burnette, J. (2008). Challenging Change: How schools and districts are improving the performance of special education students. New York, NY: National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/ChallengingChange.pdf

38. Schifter, Laura (Summer 2011). Exceptional Children Vol. 77, No. 4. pp. 409-422. "High School Graduation of Students With Disabilities": http://scholar.harvard.edu/files/schifter/files/63017926.pdf

39. Jay W. Rojewski, PhD, In Heok Lee, PhD, and Noel Gregg, PhD (2015). Journal of Disability Policy Studies 2015, Vol. 25(4) 210–219. "Causal Effects of Inclusion on Postsecondary Education Outcomes of Individuals With High-Incidence Disabilities." http://emmittgonzalez.weebly.com/uploads/1/6/4/0/16406502/article_1_inclusion.pdf

40. Cortiella, C., Burnette, J. (2008). Challenging Change: How schools and districts are improving the performance of special education students. New York, NY: National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/ChallengingChange.pdf

41. Trabucco, Michael. "The Influence of Co-Taught Inclusion on the Academic Achievement of Third Grade Non-Disabled Students in Mathematics." (2011). http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2619&context=dissertations

42. Staub, Debbie. "On Inclusion and the Other Kids: Here's What Research Shows So Far about Inclusion's Effect on Nondisabled Students. On Point... Brief Discussions of Critical Issues in Urban Education." (1999) http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439206.pdf

43. Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & Palombaro, M. M. (1995). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. Exceptional Children, 61(3), 242-253.

44. Friedlaender, D., Beckham, K., Zheng, X., & Darling-Hammond, L. (2015). "Growing a Waldorf-Inspired Approach in a Public School District. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education." https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/scope-report-waldorf-inspired-school.pdf

45. California Charter Schools Association (October 2016)."Meeting the Needs of Every Student Through Inclusion A Qualitative Study of Ten California Charter Schools." http://www.ccsa.org/2016-Special-Education-Report.pdf

46. Samuels, Christian A. (June 2015). "Hurdles in Pairing General, Special Education Teachers." Education Week. https://www.edweek.org/ew/articles/2015/06/10/hurdles-in-pairing-general-special-education-teachers.html

47. University of Massachusetts Donahue Institute. (October 2004). "Summary of Field Research Findings A Cross-Case Analysis of Promising Practices in Selected Massachusetts Urban Public Schools." http://www.donahue.umassp.edu/documents/Executive_Summary_of_Field_Research_Findings.pdf

48. June 2015. Case Study: Two Rivers.National Charter School Resource Center. https://charterschoolcenter.ed.gov/case-study/case-study-two-rivers

49. Armstrong, Thomas (April 2017). "Neurodiversity: The Future of Special Education?" ASCD Volume 74, Number 7, Pages 10-16. - http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr17/vol74/num07/Neurodiversity@-The-Future-of-Special-Education%C2%A2.aspx

50. Ibid.

51. Ibid.

52. Robison, John Elder (October 2013). Psychology Today. "What is Neurodiversity?" https://www.psychologytoday.com/blog/my-life-aspergers/201310/what-is-neurodiversity

53. Telfer, Deborah. (2014). "Case Study: Kansas" in RTI-Based Specific Learning Disability Identification Toolkit, http://www.rtinetwork.org/getstarted/sld-identification-toolkit/ld-identification-toolkit-case-study-kansas

54. National Research Council. (1997). "Educating One and All: Students with Disabilities and Standards-Based Reform". Washington, DC: The National Academies Press. https://www.nap.edu/catalog/5788/educating-one-and-all-students-with-disabilities-and-standards-based

55. Torgesen, Joseph. Spring/Summer 1998 issue of AMERICAN EDUCATOR, the quarterly journal of the American Federation of Teachers. "Catch Them Before They Fall: Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children." http://www.readingrockets.org/article/catch-them-they-fall-identification-and-assessment-prevent-reading-failure-young-children

56. National Research Council. (2002). "Minority Students in Special and Gifted Education." Washington, DC: The National Academies Press. https://www.nap.edu/catalog/10128/minority-students-in-special-and-gifted-education

57. Ibid.

58. Morgan, Paul L., and George Farkas (June 2015). The New York Times. Is Special Education Racist?" https://www.nytimes.com/2015/06/24/opinion/is-special-education-racist.html

60. Ibid.

61. Vaughn, Sharon, Jeanne Wanzek, and Jack M. Fletcher. "Multiple tiers of intervention: A framework for prevention and identification of students with reading/learning disabilities." Effective instruction for struggling readers, K-6(2007): 173-195. http://www.fcrr.org/science/pdf/Wanzek/Vaughn_Wanzek&-Fletche_2007.pdf

62. Ferrer, Emilio, Bennett A. Shaywitz, John M. Holahan, Karen E. Marchione, Reissa Michaels, and Sally E. Shaywitz. (2015) "Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence." The Journal of Pediatrics 167, no. 5. http://www.jpeds.com/article/S0022-3476(15)00823-9/abstract

63. Statewide task force on Special Education. (2015). One system: Reforming education to serve ALL students, Report of California's statewide task force on Special Education. (2015). Sacramento, CA: Sacramento County Of Education. http://www.casponline.org/pdfs/legislative/Special_Ed_Task_Force_Report%20W%20CONTACTS.pdf

64. Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F., et al. (2001). "Rethinking learning disabilities." In C. E. Finn Jr., A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson Jr. (Eds.), Rethinking special education for a new century (pp. 259–287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation. http://www.edexcellencemedia.net/publications/2001/200105_rethinkingspecialed/special_ed_final.pdf

65. Butrymowicz, Sarah. "How one district solved its special education dropout problem." Hechinger Report. http://hechingerreport.org/one-district-solved-special-education-dropout-problem/

66. Shapiro, Edward S. "Tiered Instruction and Intervention in a Response-to-Intervention Model." RTI Action Network. http://www.rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tiered-instruction-and-intervention-rti-model

67. Hughes, C. A. & Dexter, D. D. (2011) Response to intervention: A research-based summary, Theory into practice, 50:1, 4-11.

68. Reedy, K., & Lacireno-Paquet, N. (2015). Evaluation Brief: Implementation and Outcomes of Kansas MultiTier System of Supports: 2011–2014. San Francisco: WestEd. https://www.wested.org/wp-content/files_mf/1430246566resourceevaluationbriefimplementationandoutcomesofktmss.pdf

69. Individuals with Disabilities Education Act, 2004. 20 U.S.C. §1400(b)(613)(f).

70. Gross, Betheny and Robin Lake. (December 2014). "Special Education in Charter Schools: What We've Learned and What We Still Need to Know." Center on Reinventing Public Education.https://www.crpe.org/sites/default/files/crpe-special-education-in-charter-schools-what-learned-what-we-still-need-to-know.pdf

71. Ibid.

72. California Charter Schools Association (October 2016)."Meeting the Needs of Every Student Through Inclusion A Qualitative Study of Ten California Charter Schools." http://www.ccsa.org/2016-Special-Education-Report.pdf

73. Parrish, Tom. (December 2012). "Special Education Expenditures, Revenues, and Provision in California." American Institutes for Research as a Partner in the California Comprehensive Center at WestEd. http://www.smcoe.org/assets/ les/about-smcoe/SpEd%20Expenditures,%20Revenues,%20Provision%20in%20CA.pdf

74. David H. Rose and Jenna W. Gravel. (March 2012).Curricular Opportunities in the Digital Age: The Students at the Center Series. Students at the Center. https://studentsatthecenterhub.org/resource/curricular-opportunities-in-the-digital-age-the-student-at-the-center-series/

75. Dave L. Edyburn. (2005). Universal Design for Learning. Special Education Technology Practice 7(5), 16-22. http://www.ocali.org/up_doc/UDL_SETP7.pdf

76. Kristen Campbell Wilcox with Janet Ives Angelis. (2011). "What works for diverse and special needs students: Best practices from higher-performing elementary schools." The State University of New York. University at Albany School of Education. http://www.albany.edu/nykids/files/NY_Kids_Critical_Needs_Elementary_Full_Report_2011.pdf

77. Morningstar, M. E., Thoma, C. A., Browder, D. Lemons, C. Thurlow, M. Agran, M. & Cain, I. (2016). Education of students with intellectual and developmental disabilities. Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice, and policy. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

78. Telfer, D.M. (2011). "Moving your numbers: Five districts share how they used assessment and accountability to increase performance for students with disabilities as part of district-wide improvement." Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/MovingYourNumbers.pdf

79. Armstrong, Thomas. (February 2013). "7 Ways to Adapt the Common Core Standards for Students with Special Needs." American Institute for Learning and Human Development. http://www.institute4learning.com/2013/02/25/7-ways-to-adapt-the-common-core-standards-for-students-with-special-needs/

80. Ibid.

81. Diehl, J. D., Frost, S. J., Sherman, G., Mencl, W. E., Kurian, A., Molfese, P., et. al. (2014). Neural correlates of language and non-language visuospatial processing in adolescents with reading disability. Neuroimage, 101, 653–666.Mottron, L. (2011, November 3). Changing perceptions: The power of autism. Nature, 479, 33–35.

82. Ferrel, Jamie (September 2012). Harvard Family Research Project. "Family Engagement and Children with Disabilities: A Resource Guide for Educators and Parents." http://pattan.net-website.s3.amazonaws.com/images/2016/02/04/05_Epstein_3_of_3.pdf

83. Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2014). "Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities" (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

84. California Charter Schools Association (October 2016)."Meeting the Needs of Every Student Through Inclusion: A Qualitative Study of Ten California Charter Schools." http://www.ccsa.org/2016-Special-Education-Report.pdf

85. Ibid.

86. Cortiella, C., Burnette, J. (2008). Challenging Change: How schools and districts are improving the performance of special education students. New York, NY: National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/ChallengingChange.pdf

87. Sparks, Sarah D. (May 2015). "For Students With Disabilities, Transition From High School Requires Self-Advocacy." Education Week. https://www.edweek.org/ew/articles/2015/06/04/for-students-with-disabilities-transition-from-high.html?r=1631657821

88. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Special Education Research, National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) Wave 2 youth interviews/survey, 2003. https://nlts2.sri.com/presentations/nlts2_June_2006_briefing.pdf

89. Wehmeyer, M. (2007). What Works for Special Needs Learners: Promoting Self-Determination in People with Developmental Disabilities. Guildford Press, p. 61.

90. Evidence-based Practices and Predictors in Secondary Transition. (2010). National Secondary Transition Technical Assistance Center. http://www.nsttac.org/sites/default/files/assets/pdf/pdf/ebps/ExecsummaryPPs.pdf

91. Learn With Two Rivers "Student Led Conferences Deep Dive" http://www.learnwithtworivers.org/deep-dive---student-led-conferences.html

92. Ibid.

93. Ibid.

94. Cortiella, C., Burnette, J. (2008). Challenging Change: How schools and districts are improving the performance of special education students. New York, NY: National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/ChallengingChange.pdf

95. Listing, Teacher Shortage Areas Nationwide. "US Department of Education." Office of Postsecondary Education (2011).

96. Bradley, M. C., Daley, T., Levin, M., O'Reilly, R., Parsad, A., Robertson, A., and Werner, A. (July 2011). IDEA National Assessment Implementation Study (NCEE 2011-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114026/pdf/20114027.pdf

97. Hale, Lee. (November 2015). "Behind The Shortage Of Special Ed Teachers: Long Hours, Crushing Paperwork." NPR Ed: How Learning Happens. https://www.npr.org/sections/ed/2015/11/09/436588372/behind-the-shortage-of-special-ed-teachers-long-hours-crushing-paperwork

98. Brunsting, Sreckovic, and Lane (November 2014). Education and Treatment of Children Journal Volume 37, Number 4. "Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013." https://www.researchgate.net/publication/274960035_Special_Education_Teacher_Burnout_A_Synthesis_of_Research_from_1979_to_2013

99. Ibid.

100. Hale, Lee (November 2015). "Behind The Shortage Of Special Ed Teachers: Long Hours, Crushing Paperwork." NPREd http://www.npr.org/sections/ed/2015/11/09/436588372/behind-the-shortage-of-special-ed-teachers-long-hours-crushing-paperwork

101. Brunsting, Sreckovic, and Lane (November 2014). Education and Treatment of Children Journal Volume 37, Number 4. "Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013." https://www.researchgate.net/publication/274960035_Special_Education_Teacher_Burnout_A_Synthesis_of_Research_from_1979_to_2013

102. Ibid.

103. Bryk, Anthony, and Barbara Schneider (2002). http://www.schoolreforminitiative.org/wp-content/uploads/2014/02/Trust-in-SChools-Bryk.pdf "Trust in Schools: A Core Resource for School Reform."

104. Ronfeldt, Matthew, Susanna Loeb, and James Wyckoff. "How teacher turnover harms student achievement." American Educational Research Journal 50, no. 1 (2013): 4-36.

105. Mason-Williams, Loretta (January 2015). Exceptional Children Vol. 81(2) 247–262. "Unequal Opportunities: A Profile of the Distribution of Special Education Teachers." https://www.researchgate.net/profile/Loretta_Mason-Williams/publication/270284540_Unequal_Opportunities_A_Profile_of_the_Distribution_of_Special_Education_Teachers/links/54a6d0a80cf267bdb909f11e.pdf

106. Linda P. Blanton, Marleen C. Pugach, and Lani Florian (April 2011). American Association of Colleges for Teacher Education and National Center for Learning Disabilities. "Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities." https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_ncld_recommendation.pdf

107. Ibid.

108. Ibid.

109. Carver-Thomas, Desiree, and Linda Darling-Hammond. "Addressing California's Growing Teacher Shortage." (2017). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

110. Ibid.

111. Ibid.

112. Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2014). Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

113. Valerie E. Lee and Julia B. Smith (1999). Academic Press American Educational Research Journal, Vol. 36, No. 4. (Winter, 1999), pp. 907-945. "Social Support and Achievement for Young Adolescents in Chicago: The Role of School." http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8312%28199924%2936%3A4%3C907%3ASSAAFY%3E2.0.CO%3B2-G

114. DiPaola, M. F., Walther-Thomas, C. (2003). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education. "Principals and special education: The critical role of school leaders (COPPSE Document No. IB-7)." http://ufdc.ufl.edu/UF00090875/00001/pdf

115. Kusum Singh and Bonnie S. Billingsley (March-April 1998). The Journal of Educational Research, Vol. 91, No. 4, pp. 229-239. "Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment." http://www.jstor.org/stable/27542159?seq=1#page_scan_tab_contents

116. Susan Moore Johnson, Matthew A. Kraft, and John P. Papay (2012). Teachers College Record Volume 114 Number 10, 2012, p. 1-39. "How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement." http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685

117. McClure, T. C. (September 2008). The benefits of teacher collaboration. District Administration. http://www.districtadministration.com/article/benefits-teacher-collaboration

118. The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results. http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm

119. Mary T. Brownell, Alyson Adams, Paul Sindelar, Nancy Waldron, and Stephanie Vanhover (2006) "Learning from Collaboration: The Role of Teacher Qualities." Exceptional Children, VoL 72, No. 2, pp. 169-185. http://gsueds2007.pbworks.com/f/teacher%20qualities%20and%20collaboration.pdf

120. Cortiella, C., Burnette, J. (2008). Challenging Change: How schools and districts are improving the performance of special education students. New York, NY: National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/ChallengingChange.pdf

121. Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (March 2002). Redesigning professional development. Keeping New Teachers in Mind, 59(6), 12–16. http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Keeping-New-Teachers-in-Mind.aspx

122. David, Jane L. and Joan E. Talbert (2013). S.H. Cowell Foundation. "Turning Around a High-Poverty District: Learning from Sanger." http://shcowell.org/wp-content/uploads/2015/12/Learning-From-Sanger.pdf

123. Ibid.

RECONOCIMIENTOS

Líder del Proyecto: Thomas Maffai
Autores: Amanda Machado and Thomas Maffai
Diseño Gráfico: Mariana Abdalla
Apoyo de Investigación: Abby Ridley-Kerr, Lubna Sharab, and Julie Peterson
Revisado Por: Jeimee Estrada, Matt Hammer, Alicia Ross,
Geoff Nelson-Blake and Sierra Jenkins

Apreciamos las contribuciones de todo nuestro personal, padres líderes y socios comunitarios, cuyos comentarios y apoyo nos ayudó a impulsar nuestro pensamiento y dar forma al informe final. También queremos agradecer al personal y los estudiantes de Lafayette Elementary (parte del Distrito Escolar Unificado de San Francisco) y KIPP Raíces Academy (escuela chárter en Los Angeles) por mostrarnos todo lo que es posible.

Innovate
Public Schools

SOBRE INNOVATE PUBLIC SCHOOLS

Innovate Public Schools es una organización sin fines de lucro trabajando para asegurar que todos los estudiantes en el Área de la Bahía — especialmente estudiantes de bajos ingresos y distintos grupos étnicos — reciban una educación de primer nivel que los prepare para tener éxito en la universidad, sus carreras y la vida. Estamos formando un movimiento de familias, educadores y líderes empresarios y de la función pública que juntos harán de esta visión una realidad. Construimos la capacidad para que los padres y los educadores puedan innovar y actuar juntos para crear escuelas públicas de primer nivel, y publicamos información sobre la calidad de las escuelas que es fácil de entender, así como también investigaciones que resaltan tanto los problemas como las soluciones.