

The Special EDge

Verano de 2005

Volumen 18

Número 3

Reflexión:

Expectativas altas para todos

R Por James A. Tucker, Ph.D., Presidente de Excelencia en la Dislexia y Diferencias Excepcionales Relacionadas del Aprendizaje (Excellence in Dyslexia and Related Learning Exceptionalities), Universidad de Tennessee en Chattanooga

Revisa un artículo actualizado de cualquier publicación o informe de los medios de comunicación sobre la Ley de Mejoras en la Educación para Personas con Discapacidades de 2004, y probablemente leerá acerca de la “nueva” IDEA, aunque se refiere a una idea que tiene como mínimo 50 años de vida. Aparentemente se ha progresado. Por ejemplo, lo que comenzó como incorporación se ha convertido en integración y finalmente en inclusión. Sin embargo, todas estas palabras son simples eufemismos de lo que surgió del concepto de normalización de Wolf Wolfensberger. Como sociedad, hemos aceptado este “nuevo”

concepto como una alternativa para las prácticas inhumanas que prevalecían en los ambientes institucionales. Pero años de retórica han causado lo que se podría describir como simplemente un tipo diferente de institucionalización, la institucionalización por proceso en lugar de por ubicación. El hecho de que los Programas Individualizados de Educación (Individualized Education Programs [IEP]) se hayan convertido en una carga tan pesada es un ejemplo del proceso de institucionalización. Quizá sea aún más significativo el hecho de que se trata a la educación especial como un ambiente en lugar de como una variedad de servicios; esto se agrava al imponerse categorías en las que se conoce a los estudiantes por la clasificación de su discapacidad, y no por sus aptitudes y sueños.

Durante las últimas décadas, el enfoque de la legislación y las políticas ha sido crear incentivos y sanciones destinadas a garantizar que se mantienen los derechos de los estudiantes con discapacidades. Y durante todos estos años, como continúan indicando los datos, hemos logrado mucho menos que nuestro objetivo final. Hemos progresado, pero el progreso ha sido desigual, inconsistente y lento. La graduación de la escuela secundaria, por ejemplo, es importante. Todas las estadísticas laborales lo señalan. Pero la “proporción de estudiantes egresados” como estadística se ha vuelto tan cargada de polémicas políticas que básicamente carece de sentido como meta en sí. Y su importancia relativa comienza a disminuir en cuanto se obtiene el primer empleo posterior a la escuela secundaria.

Empleos, no graduación

En su obra clásica, *El factor de renovación* (*The*

Expectativas altas, continúa en la página 10

Tema central de este número

La Iniciativa para Escuelas Secundarias de Alto Desempeño de California representa la visión del Superintendente de Instrucción Pública del Estado, Jack O'Connell, sobre qué pueden hacer las escuelas secundarias de California para apoyar el éxito escolar de todos los estudiantes. La iniciativa se compone de cinco elementos, cada uno de los cuales tiene implicaciones importantes para los estudiantes con discapacidades. Este número de *The Special EDge* incluye artículos de líderes de la educación que reflexionan sobre los primeros cuatro elementos:

1. Implementar expectativas altas para todos los estudiantes
2. Promover la formación de maestros y administradores escolares de nivel internacional
3. Desarrollar materiales de instrucción de nivel internacional
4. Crear y apoyar la transición exitosa a la educación terciaria

El 18 y 19 de octubre de 2005, la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California auspiciará una nueva sesión de la increíblemente exitosa Reunión Cumbre del Superintendente Estatal sobre la Reforma de la Escuela Secundaria, celebrada en octubre de 2004. La reunión cumbre de 2005 se concentrará en la educación especial y las escuelas secundarias. El evento ofrecerá estrategias para ayudar a los estudiantes con discapacidades a mejorar su desempeño en inglés/lenguaje y matemática. Entre los presentadores se cuentan los doctores Bill Daggett, Larry Gloeckler y Richard Villa. Para obtener más información, visite <http://www.cde.ca.gov/sp/rel/ac/bsstrng.asp> o comuníquese con Gloria Sannino por correo electrónico a gsannino@cde.ca.gov o por teléfono al 916/323-2409.

Contenido:

La educación especial y la reforma de la escuela secundaria

Materiales de instrucción de nivel internacional

3

Formar a maestros de nivel internacional

5

La transición exitosa

7

Educación Técnica Profesional

9

Margaret Spellings sobre la ley Ningún Niño es Dejado Atrás (No Child Left Behind Act [NCLB])

16

Adjunto:

Informe de la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial de California

Directora, División de Educación Especial del Departamento de Educación de California	Alice Parker
Control de contratos e integración de proyectos	Janet Canning
Redactora	Mary Cichy Grady
Asistentes de redacción	Donna Lee Kris Schell Murphey Holly Byers Ochoa
Consultores de contenido	Diana Blackmon Seth Bucy Maureen Burness Kevin Feldman Linda Landry Geri West
Directores de proyectos	Linda Blong Anne Davin
Colaboradores especiales	Patrick Ainsworth John Kemp Louisa Moats Curtis Richards Margaret Spellings James Tucker

The Special EDge es una publicación cuatrimestral del Proyecto CalSTAT de la Universidad Estatal de Sonoma (Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California). Patrocinado con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, a través del contrato número 0127 con el Instituto de Servicios Humanos de California (California Institute on Human Services [CIHS]) de la Universidad Estatal de Sonoma. El contenido de este documento no refleja necesariamente las opiniones y directrices de la Universidad Estatal de Sonoma ni del Departamento de Educación de California, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 40,000

La información incluida en este ejemplar es del dominio público a menos que se indique lo contrario. Invitamos a los lectores a copiar y compartir la información, mencionando a CalSTAT como fuente. Este ejemplar está disponible en discos y cintas de audio, o impreso en caracteres más grandes a solicitud del interesado. Visite <http://www.calstat.org/infoPublications.html> y podrá descargar versiones en PDF de esta circular y las anteriores.

Comuníquese con *The Special EDge* llamando al 707/284-9552 o envíe su correspondencia a la siguiente dirección:

The Special EDge
c/o Sonoma State University, CalSTAT/CIHS
1801 East Cotati Avenue,
Rohnert Park, California 94928
o por correo electrónico a donna.lee@calstat.org.

 **California Services for**
CalSTAT

Technical Assistance and Training

Dedicada a informar y apoyar a los padres, educadores, y otros proveedores de servicios sobre temas de educación especial, con énfasis en las prácticas basadas en investigaciones, en la legislación, apoyo técnico y recursos disponibles en la actualidad



IDEA '04 entró en vigencia el viernes 1 de julio de 2005. Entre los numerosos nuevos aspectos que se deben implementar de esta ley, son de importancia fundamental la transición, la planificación de la transición y los resultados posteriores a la escuela. Teniendo esto en cuenta y a partir de un conocimiento directo del excelente trabajo que ha promovido la Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial (National Association of State Directors of Special Education [NASDSE]) para mejorar estos resultados, California ha estado trabajando en la elaboración de un plan de mejoras.

El 23 de junio de 2005, California celebró su primer Simposio sobre la Transición de la Comunidad de Prácticas de California (California Transition Community of Practice Symposium), al que asistieron más de 300 personas en representación de más de una docena de estados y entidades federales, organizaciones privadas y grupos de padres, representantes y consumidores. El simposio fue organizado y auspiciado colaborativamente por el Departamento de Educación de California, el Departamento de Rehabilitación de California, y el Consejo para la Vida Independiente del Estado de California. La Dra. Joanne Cashman, Coordinadora de Socios de IDEA de NASDSE, moderó las presentaciones de la sesión general y los debates de los paneles.

¿Qué es exactamente una Comunidad de Prácticas (Community of Practice [CoP])? Es la reunión de numerosos grupos interesados para facilitar, colaborar e intercambiar información sobre las mejores prácticas entre las distintas organizaciones, para que los encargados de redactar las políticas puedan resolver los problemas de implementación de las reglamentaciones federal, estatal y local. Su principal objetivo es mejorar los servicios para las personas con discapacidades.

El propósito de un CoP es alejarse de la intervención individual de las entidades en pro de actividades interinstitucionales en las áreas de entrega de servicios, intervenciones en los programas, recopilación de datos, capacitación profesional en el empleo, planificación estratégica y elaboración de políticas y reglamentaciones. Las ventajas de la colaboración y participación plena entre los socios son obvias: habrá una variedad más amplia de opciones disponibles para los consumidores para garantizar el éxito.

Los líderes locales se beneficiarán y aprenderán de los esfuerzos estatales para traducir la política a la práctica. El estado aprenderá de los esfuerzos locales para hacer que la política dé resultado en la práctica. Los participantes locales aprenderán juntos y unos de otros a incorporar las prácticas eficaces. El verdadero cambio se producirá a medida que las familias, profesionales y encargados de tomar decisiones aprendan juntos y apliquen lo que da resultado. Y, lo que es más importante, las personas con discapacidades se beneficiarán de este proceso de colaboración porque tendrán más oportunidades para pasar con éxito de la función de estudiantes a la de ciudadanos y trabajadores independientes, y gozarán de mayores oportunidades para lograr una vida independiente, autodeterminación, autodefensa, participación en la comunidad, educación terciaria y empleo.

Un CoP eficaz nos permite superar una serie de barreras, tales como el fracaso en la comunicación, conflictos sobre diferencias en las prioridades, barreras idiomáticas, problemas de dinero, movimiento de personal, falta de relaciones, ausencia de respeto mutuo, falta de oportunidades para trabajar en equipo, fragmentación en el sistema de entrega de servicios, y falta de apoyo estatal uniforme para las prácticas eficaces de transición.

¿Cómo vincula el CoP las políticas, las prácticas y las personas? Algunos ejemplos específicos podrían ser promover el desarrollo de las asociaciones voluntarias y utilizar los vínculos naturales entre las personas que hacen un trabajo común. Al crear mecanismos de comunicación y mantener una comunicación eficaz que fortalece los vínculos naturales, podemos mantener a los miembros de la comunidad concentrados en aprender a través de sus acciones y utilizar a la comunidad para dirigir la atención a los temas importantes. De esta manera se integrará a las personas que pueden ayudar a resolver estos problemas y se mantendrá a los miembros de la comunidad concentrados en los resultados.

¿Cuáles fueron los próximos pasos identificados por los participantes del simposio con

Carta de la Directora, continúa en la página 12

La elaboración de materiales de instrucción de nivel internacional

Usted es un niño de once años de edad y es ciego, está sentado en la clase de historia de quinto grado a mediados de noviembre.

Aunque sus compañeros videntes tienen sus libros de texto desde el primer día de clase, usted todavía está esperando que llegue su versión en Braille.

Ahora avanza de uno a tres años. Está en la escuela presecundaria o secundaria y las clases se concentran en el contenido; son mucho más numerosas y cambian constantemente; los medios de apoyo emocional son limitados, debido a que el maestro cambia una y otra vez, la campana suena una y otra vez y las distracciones aumentan (¿recuerdas las hormonas?). Ya sea que en ese momento su discapacidad sea sensorial, física, emocional o cognitiva, el nuevo grado de complejidad complica sus esfuerzos por aprender. Y todavía está esperando ese libro de texto.

Lamentablemente, esto ocurre con frecuencia. Afortunadamente, parte de esta situación está mejorando. El acceso a materiales de instrucción del formato adecuado para los estudiantes con discapacidades ha recibido especial atención legal en los últimos años a partir de dos leyes: Las Enmiendas a la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) de 1997 y su requisito de un mayor acceso al plan de estudios de educación general para los estudiantes con discapacidades, y la Ley Ningún Niño es Dejado Atrás, que se concentra en las evaluaciones basadas en criterios de excelencia para todos los estudiantes. A través de la historia, la mayor parte de la atención se ha concentrado en la tecnología de adaptación—recursos que ayudan a desarrollar ciertas funciones para compensar las deficiencias entre la infraestructura disponible y la necesidad especial de una persona que no puede tener acceso a esta infraestructura. Las rampas que permiten ingresar a los edificios a las personas en sillas de ruedas, por ejemplo; o un programa de lectura de la pantalla, que hace posible que una persona con un trastorno de la vista navegue en Web. Este esfuerzo permanente ha apoyado el impulso actual para encarar la forma en que se presenta la información a los estudiantes.

En la mitad de este impulso está el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Center for Applied Special Technology [CAST]), una organización dedicada a la creación y acceso a la instrucción universal. Este esfuerzo va más allá de ayudar a los maestros a presentar

con eficacia el plan de estudios de educación general a los estudiantes con discapacidades. Requiere la elaboración de materiales de instrucción desde las bases para que éstos tengan el propósito, desde su creación, de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y permitir formatos alternativos de entrega de información, a fin de garantizar que las adaptaciones no reducen ni debilitan la forma en que se presentan los conceptos o aptitudes.

La reciente creación del Criterio Nacional sobre Accesibilidad a los Materiales de Instrucción (National Instructional Materials Accessibility Standard [NIMAS]), un formato electrónico universal para libros de texto, representa un paso importante hacia el acceso universal. NIMAS fue fundado en sus inicios



por la División de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de EE.UU., y CAST fue fundamental en su desarrollo de un criterio electrónico: todas las editoriales de libros de textos pueden adoptar NIMAS y ello les permitirá convertir los materiales de instrucción impresos a formato Braille, digital y otros formatos especializados. El criterio de NIMAS elimina la dificultad de la publicación de los materiales que requiere la entrega a los clientes de archivos en numerosos formatos—los requisitos a menudo varían de un estado a otro. Esto acelera el proceso de entrega y también permite que las editoriales más chicas sean más competitivas, pues no es necesario que cumplan con numerosos requisitos de formato.

La adopción de este criterio universal debería ayudar a eliminar las demoras que hacen que los estudiantes con discapacidades relacionadas con la lectura de material impreso reciban los libros de texto tarde durante el año escolar (aunque para matemática, ciencia y las materias de estudio más abstractas, tales como arte e historia del arte, aún existen problemas

de accesibilidad). La adopción de NIMAS también hace posible que todos los estudiantes reciban sus materiales de todas las disciplinas en un formato uniforme y predecible, para que no tengan la dificultad de aprender una nueva aplicación de software antes de llegar al contenido de un curso en particular.

Existen incentivos federales para que los estados cumplan con este esfuerzo, uno de los principales es el que requiere que, si un estado opta por no cumplir, debe proporcionar acceso equivalente a la información y materiales—una tarea nada simple debido a la sofisticación de lo que ya se encuentra disponible.

Esta aparente sofisticación de hecho puede ser el origen de un mundo de sistemas de entrega de información, propone John D. Kemp, abogado, miembro de la junta de CAST y defensor de los derechos de las personas con discapacidades. El código digital actual permite a las editoriales crear versiones comentadas de *Macbeth* de Shakespeare, por ejemplo, en versiones impresa, en Braille, de voz a texto y electrónica; también permite adaptar instantáneamente el nivel de los comentarios sobre la obra de teatro a uno o dos grados más o menos. Suena excelente, pero Kemp piensa que éste es sólo el comienzo y que un día todas las personas—tengan o no una discapacidad—podrán adaptar la forma en que reciben información de acuerdo a cómo la procesan—en forma visual, auditiva, táctil, cinestésica y demás. En la opinión de Kemp, la gente de CAST considera que la forma en que cada uno de nosotros aprendemos es tan individual como nuestras huellas dactilares o ADN.

Por supuesto, existen obstáculos. Los aspectos relacionados con los derechos de propiedad intelectual son uno de ellos, y los detalles legales aún están pendientes de resolución. Por ejemplo, aunque se sabe quién es su titular, cuando un libro de texto se descarga de un sitio Web, o luego de modificar capítulos para adaptarlos a un estudiante que tiene dificultad para entender un determinado nivel de dicción o complejidad sintáctica, las editoriales y autores se enfrentan a serias inquietudes relacionadas con la piratería y a si se ha creado nuevo contenido—o incluso un nuevo libro. Las empresas de evaluación también se enfrentarán—y ya se enfrentan—a problemas de complejidad creciente para incorporar adecuadamente distintos estilos de aprendizaje sin dejar de producir resultados de evaluación válidos. ¿Cómo tomará su SAT un estudiante de la escuela secundaria que

Materiales, continúa en la página 4

procesa la información con más facilidad a través de lo que escucha, por ejemplo? ¿Cómo se tomará el tiempo de su prueba? ¿Cómo se clasificará su prueba en relación con otras? Éstas son inquietudes legítimas que demoran los esfuerzos para aplicar los criterios de accesibilidad a los sistemas de evaluación, pero las preguntas también pueden ofrecer oportunidades para demostrar consideración e interés, a medida que el mundo deja de presentar la información principalmente por impreso para hacerlo . . . de otra manera.

En la opinión de Kemp, el compromiso con la información accesible para todos—el compromiso de crear esta “otra manera”—cuestiona seriamente no sólo nuestras expectativas sobre cómo se comparte la información y conocimientos, sino además nuestros valores, y si estamos dispuestos o no a invertir en lo que decimos que es importante. Si, como sociedad, decidimos hacer esa inversión, el cambio necesario afectará a todos los sectores. Incluso las principales organizaciones que apoyan a las personas con discapacidades después de su egreso de la escuela—el Departamento de Trabajo de EE.UU. y los Centros de Servicios Integrales—deberán cambiar profundamente. Si muchas personas necesitan que se les brinde la información de maneras distintas de la versión impresa en hojas de tamaño tradicional, ¿qué aspecto tendrá la información y qué debe hacer una sociedad comprometida con la igualdad? Si los servicios gubernamentales continúan siendo desplazados del espacio físico al virtual (renovación de la licencia de conductor, solicitud de permisos, pagos de impuestos sobre la propiedad y demás), ¿se garantizará el acceso a todas las personas?

Al igual que con muchos aspectos relacionados con las discapacidades, la información accesible se convierte en un tema de derechos humanos. La historia personal de Kemp sitúa este hecho en un contexto valioso. Él nació sin brazos por debajo de los codos ni piernas por debajo de las rodillas, y utiliza cuatro prótesis (después de haberse sometido a múltiples amputaciones para poder utilizar las prótesis). Con esta historia, insiste en que ha tenido una vida privilegiada. Su padre era un defensor fuerte y constante de su hijo (la madre de Kemp murió cuando él tenía 15 meses de edad), tanto por el sentido de sí mismo de Kemp como por su derecho a un mundo que le diera la oportunidad de aprender y realizarse. En la actualidad, Kemp ejerce de abogado en una firma de Washington DC que se dedica a temas relacionados con la salud, la educación y el medio ambiente. Se considera afortunado de haber tenido a su disposición la tecnología y

adaptaciones que necesitaba para llevar una vida activa y productiva. No es así, insiste, para aquellas personas con discapacidades sensoriales e “invisibles” graves, especialmente aquellas que afectan la capacidad cognitiva y el procesamiento intelectual.

Se ha convertido en un defensor activo al servicio de los estudiantes con estas discapacidades en las escuelas, una defensa que adquiere importancia en virtud del hecho de que casi la mitad de los estudiantes de los programas de educación especial tienen discapacidades del aprendizaje invisibles. Teniendo en cuenta el alumnado afectado y la cantidad de talento y habilidad potencial que se pierde debido a la instrucción inadecuada, se hace indispensable que estos niños, al igual que todos los niños, reciban la información de maneras que se puedan adaptar a sus necesidades individuales de procesamiento—¿auditiva? ¿visual? ¿táctil? ¿cognitiva? ¿social? ¿emotiva? Quizá esto implicará que las escuelas se conviertan en lugares donde cada uno se mueva a su propio paso y puede avanzar o profundizar más el material de acuerdo con sus aptitudes, necesidades y grado relativo de madurez. Esto, por supuesto, representaría un desafío especial para la importante función de socialización de las escuelas—lo último que la mayoría de nosotros deseamos es una sociedad de almas solitarias encerradas detrás de las pantallas de las computadoras, por ejemplo, independientemente de lo rico en contenido que sea el mundo presentado por estas pantallas. Pero esto puede brindar nuevos modelos a los maestros, que podrían evaluar a los estudiantes individualmente utilizando objetivos de aprendizaje específicos, en lugar de normativamente comparándolos entre sí.

Kemp piensa que el nexo entre los requisitos de accesibilidad y la tecnología revolucionará la forma en que se brinda la instrucción educativa en general. Los niños con discapacidades nos llevarán a soluciones que beneficiarán a todos los niños e incluso a los adultos. El predominio de la cultura lineal impresa excluye actualmente a segmentos importantes de la población. La tecnología actual y la búsqueda de información accesible ya están desafiando ese predominio; ya existen materiales de instrucción que son interactivos: en la mitad de un CD-ROM didáctico, los estudiantes pueden tener acceso a imágenes, sonido y explicaciones adicionales, mientras avanzan y retroceden en los niveles de los grados hasta encontrar el grado de complejidad que se adapta mejor a su nivel de comprensión. Sin embargo, son pocas las personas que han comenzado a profundizar el potencial que esta nueva flexibilidad y estos nuevos recursos pueden aportar a la clase.

Aunque tanto el mundo de los educadores como el de los estudiantes están cambiando

para mejor debido a la tecnología, nuestra asignación de responsabilidades y sistemas de evaluación, advierte Kemp, quizá estén avanzando en la dirección equivocada debido a la forma en que *no* se está utilizando la tecnología. Le preocupa que medidas como la reciente decisión del Departamento de Educación de EE.UU., que permite un aumento en el porcentaje de niños discapacitados que pueden ser excluidos de las mediciones de las metas de progreso anual adecuado (Annual Yearly Progress [AYP]) de las entidades de educación estatales y locales pueden llevarnos nuevamente a un sistema educativo más segregado. “¿Los estudiantes con discapacidades no son parte del alumnado de las escuelas de todos los estados?” Kemp se pregunta, “El objetivo de la ley es ayudar a cada niño a aprender con eficacia; ¿por qué entonces no se habría de incluir a todos los niños en la medición del progreso hacia ese objetivo?” Destaca que la Ley Ningún Niño es Dejado Atrás ya establece la oportunidad de que un estudiante tome una evaluación alternativa si sus discapacidades le impiden participar en la evaluación estatal regular, en tanto estas pruebas alternativas evalúen el conocimiento del nivel correspondiente al grado. “La realidad es que no existen muchas alternativas que realmente cumplan con este propósito.” Sugiere que la solución es no retirarse, sino elaborar las evaluaciones de manera tal que se pueda evaluar con precisión a todos los estudiantes para determinar su progreso anual adecuado. “Si se continúa adaptando el aprendizaje de maneras semejantes a lo que hemos hecho con los Programas Individualizados de Educación de acuerdo con IDEA, debemos disponer de evaluaciones más flexibles e individualizadas que reflejen con exactitud el progreso en el aprendizaje que efectivamente está logrando cada estudiante.” Plantea que tales datos se deben fusionar para los distritos y estados para que muestren cómo progresan los estudiantes hacia el dominio de los criterios de excelencia del estado.

No podemos imaginar qué aspecto tendrá la instrucción ni siquiera dentro de veinte años. Y las implicaciones, no sólo para los estudiantes con discapacidades visuales o auditivas ni sólo para los estudiantes con discapacidades del aprendizaje, son enormes. Quizá un estudiante con una discapacidad del aprendizaje pronto será considerado simplemente otro estudiante con un estilo de aprendizaje particular, ya que todos tenemos un estilo de aprendizaje exclusivamente personal. Algunos estilos pueden requerir métodos creativos para la entrega de información, pero las personas que necesitan estas métodos pueden destacarse, y sin duda tendrán algo único—e importante—que enseñarnos al resto de nosotros. ♦

La formación de maestros de nivel internacional

Louisa Moats es actualmente una de las principales expertas del país en el estudio de la lectura y cómo enseñar a leer. La ex directora del Proyecto de Intervenciones Tempranas de Washington DC, fundado por el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, comenzó su vida profesional como técnica en un laboratorio de neuropsicología y luego se desempeñó por un tiempo como maestra de recursos. Al desarrollar un interés especial en el trabajo con niños con discapacidades en general y con dificultades para leer en particular, obtuvo un título de maestría en discapacidades del aprendizaje en Peabody y un EdD en lectura en Harvard. Enseñó en varios programas universitarios de postgrado y es reconocida por su elaboración de cursos de capacitación para maestros que vinculan el lenguaje con la lectura. Fue psicóloga titulada durante 15 años antes de ingresar al mundo de la investigación, la elaboración de políticas nacionales y estatales, la presentación en conferencias y publicación de obras. Ha escrito numerosos artículos, informes sobre políticas y libros; ha ejercido en juntas asesoras, y la lista sigue creciendo. Se comenta que incluso fue música durante un tiempo. En la actualidad, Moats dedica gran parte de su energía a lo que considera más importante para la vida de los niños: ayudar a los educadores a aprender cómo enseñar a leer. Con una pasión evidente por las prácticas eficaces, dedicó parte del tiempo de su viaje a compartir algunas de sus opiniones sobre cómo formar a maestros de nivel internacional.

Conocimiento fundamental

Primero, según Moats, la capacitación docente debe incluir contenido que analice la materia en profundidad y luego aplique dicho contenido a la práctica en clase. Este requisito de capacitación también exige un grado profundo de experiencia por parte del instructor que es esencial para los maestros y los maestros en capacitación. Esto se debe a que, sin un conocimiento fundamental del tema, piensa Moats, los maestros simplemente no pueden ser tan eficaces en su trabajo como deberían serlo. Ella insiste en que a los maestros les gusta el desafío y no quieren perder el tiempo; es decir que cuando la capacitación profesional es “superficial y orientada a actividades,” no existe suficiente contenido para que alguien comprenda por qué esas prácticas pueden ser útiles o qué pruebas podrían justificar su aplicación.

Los programas de acreditación en educación especial, por ejemplo, pocas veces se

refieren a cómo enseñar lectura a los niños con problemas para leer. Los maestros en general reciben sólo un semestre de capacitación general sobre métodos de lectura cuando están preparándose para su acreditación. Las situaciones reales de la clase requieren un conocimiento profundo sobre “por qué las conexiones cerebrales y el código lingüístico de un niño pueden no coincidir”—un conocimiento que requiere un estudio más profundo del que permite un curso de un semestre de duración.

Los métodos comprobados a través de investigaciones y los enfoques eficaces de la instrucción están disponibles desde hace décadas. El secreto es conseguir que las personas realmente los utilicen.

El área de lectura ofrece los ejemplos que más fácilmente recuerda Moats, pero los principios se pueden aplicar a todas las materias; la matemática tiene su propio tipo de lenguaje que para muchos niños no es fácil comprender, al igual que las ciencias. La falta de capacidad natural en un niño no determina necesariamente la falta de acceso al material; y Moats considera que el conocimiento por parte del maestro de cómo se procesa el lenguaje en el cerebro y una comprensión clara de las “estrategias específicas para enseñar y evaluar a los niños” pueden ayudar a que un maestro sea más eficaz para ayudar a los niños a descifrar el código del lenguaje escrito.

Estrategias de instrucción

Aunque es necesario contar con un conocimiento disciplinario, también son esenciales una amplia gama de estrategias de instrucción para lograr el éxito del maestro y el aprendizaje del estudiante. “No conduce a nada enseñar basándose en el criterio y la experiencia personal sin conocer las prácticas más avaladas por las investigaciones.” Moats está convencida de que, a través de un conocimiento profundo de la aptitud que se enseña y de un arsenal cuidadosamente seleccionado de enfoques de la enseñanza—no elegidos al azar sólo para ver si resultan ni porque alguna vez resultaron con algunos niños, sino elegidos porque un análisis detallado los señala como la manera más eficaz de satisfacer las necesidades de un niño en particular—el maestro podrá desempeñar su tarea de instrucción de manera sistemática y

evitar los riesgos de tratar de “hacer su trabajo en forma desordenada y dispersa.”

A medida que los estudiantes crecen, esa base de conocimientos del maestro adquiere una importancia creciente, superando el nivel de información que el maestro debe transmitir directamente al estudiante. Moats considera que existen “excelentes programas de instrucción en lectura para el lector más adulto” (por ejemplo ¡LENGUA! [LANGUAGE!] de Jane Green), pero advierte que es mucho más difícil para los maestros aprender estos enfoques de la instrucción si no tienen un conocimiento previo de la estructura del lenguaje y los problemas en lectura. De manera que esa base de conocimientos debe estar disponible antes de que el maestro siquiera pueda aprender el programa de instrucción, menos aún implementarlo con éxito.

Ella está convencida, sin embargo, de que cuando un programa sólido, respaldado por investigaciones, se coordina con maestros con un conocimiento firme de los conceptos básicos sobre cómo se aprende a leer, el programa será exitoso.

Respaldar la capacitación

Cuando se programa la capacitación profesional en el empleo para los maestros, Moats tiene convicciones muy sólidas sobre qué da y qué no da resultado. De hecho, se niega a participar en cualquier actividad de capacitación que no implique un compromiso serio y a largo plazo. En la experiencia de Moats, “se requieren dos días de instrucción para que los maestros y la dirección comprendan un conjunto específico de prácticas; y luego hace falta un día de seguimiento por mes como mínimo durante el primer año para que las estrategias se apliquen [marcando la diferencia] con regularidad en la clase.” Como ella lo describe, este seguimiento debe incluir aspectos tales como reuniones en equipo, visitas a las clases y consultas que requieren que los maestros asuman responsabilidad y ofrezcan pruebas de que están utilizando las nuevas aptitudes aprendidas en la clase. Los maestros también necesitan recibir guía, apoyo y oportunidades para modificar y corregir sus esfuerzos. “Las estrategias comprobadas a través de investigaciones y los enfoques eficaces de la instrucción están disponibles desde hace décadas. El secreto es conseguir que las personas realmente los utilicen con regularidad en la clase” para que adquieran un nuevo hábito. Esto lleva tiempo y concentración. “Si no existe un compromiso

Maestros, continúa en la página 6

a largo plazo, no se fijará” porque los adultos que aprenden necesitan práctica guiada para incorporar un nuevo conjunto de conductas didácticas. Todo esto es muy difícil de lograr, y quizá esto explique por qué fracasan tantos esfuerzos de capacitación profesional.

También es difícil, según Moats, porque “siempre hay alguna otra novedad—una nueva moda o un nuevo administrador” que desea que las cosas se hagan a su manera, sin importar el éxito del programa implementado anteriormente. Moats piensa que es de importancia fundamental para los administradores saber que “los maestros resenten profundamente los cambios hechos al azar que acompañan a cualquiera” de estos hechos. Este cambio constante de dirección “los vuelve locos. Todos hemos escuchado hablar sobre los maestros con experiencia que simplemente esperan y ‘aguantan.’”

Técnicas de capacitación

Asumiendo una actitud muy práctica por un momento, Moats reflexionó sobre el ritmo de una sesión de capacitación para maestros. Insiste en que si el material se vuelve teórico o abstracto, el presentador debe mostrar la aplicación o implicación concreta—cómo se ve en la práctica—con tanta frecuencia como sea posible. También insiste en que los presentadores no pierdan tiempo con cosas que sólo se relacionan tangencialmente con la enseñanza. Por ejemplo, si alguien ofrece una clase práctica para maestros de escuelas secundarias sobre el Trastorno de Déficit de Atención (Attention Deficit Disorder [ADD]) en los adolescentes, es importante que este presentador se centre en la aplicación específica de estrategias a la clase. No tiene ninguna utilidad recargar la sesión con información científica detallada adecuada para psicólogos en ejercicio, por muy interesante que sea. Insiste en que un instructor debe preguntarse constantemente qué efecto tendrá lo que él está diciendo en la forma en que enseñan las personas que lo escuchan.

La instrucción

Moats hace una distinción fundamental entre la instrucción y la enseñanza compensatoria. La instrucción, explica, requiere “lo que todo maestro debería saber sobre cómo enseñar a los niños a desenvolverse en un ambiente académico”—y esto es más que la materia de estudio. Por ejemplo, todo maestro de la escuela secundaria debería tener un conocimiento adecuado de los estrategias para ayudar a todos los estudiantes a aprender mejor—especialmente a aquellos estudiantes que se distraen fácilmente, no prestan atención o son desorganizados. Esto se traduce en que todo maestro sepa cómo ayudar a los estudiantes a identificar las ideas principales, organizar los apuntes, resumir la información

utilizando escritura expositiva, esquematizar o utilizar un organizador gráfico, repasar las pruebas, retomar el análisis de un texto, comprender la estructura de un capítulo o un ensayo, organizar un cuaderno de notas, distribuir el tiempo, mejorar su vocabulario y descifrar la estructura de las palabras utilizando métodos lingüísticos simples de decodificación. Y probablemente hay más estrategias útiles. Pero su opinión es que cada maestro de matemática, ciencia, ciencias sociales, lenguaje, educación física y carreras técnicas debe saber cómo enseñar estas cosas y debe aplicarlas sistemáticamente en todas las actividades de la clase. Son simplemente una buena forma de practicar.

En condiciones ideales, en cualquier escuela—pero especialmente en la escuela secundaria—todos los maestros utilizan las mismas estrategias, sin importar en qué disciplina o grado. Así, por ejemplo, la forma en que los estudiantes deben esquematizar los apuntes o colocar los títulos en sus



informes de investigación es la misma en ciencias sociales que en inglés. Este tipo de uniformidad ofrece una practicidad y estabilidad que ayuda a todos los estudiantes, pero especialmente a aquellos que necesitan apoyo. Y las estrategias diferentes entre una clase y otra hacen lo contrario: les complican la vida a los estudiantes y hacen más difícil el aprendizaje.

La enseñanza compensatoria

También es fundamental que los maestros estén capacitados para reconocer que la enseñanza compensatoria es muy diferente de la instrucción. La enseñanza compensatoria, en la opinión de Moats, no se aplica a los casos menos serios en los que un estudiante necesita trabajar sobre su competencia básica, una guía para lectura y simplemente práctica. Cualquier maestro de clase puede—y debería—proporcionar esta ayuda. La educación compensatoria, en cambio, implica un esfuerzo coordinado y cuidadoso para

saldar una deficiencia grave en el aprendizaje. “Requiere capacitación muy específica por parte del instructor... no es algo que una persona bien intencionada simplemente pueda adquirir a través de un programa y aplicarlo.” Es fundamental para todos los maestros tener algún tipo de capacitación para decidir qué pueden remediar por sí mismos y cuándo deben llamar a un especialista.

A veces es fácil olvidar que incluso los maestros con experiencia necesitan su propia instrucción, y que a veces necesitan llamar a un especialista. Louisa Moats ofrece un buen lugar para comenzar. ♦

Lea la opinión de Louisa Moats sobre la enseñanza de lectura: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/whole_language_lives_on.html
Lea una entrevista con Louisa Moats: <http://www.childrenofthecode.org/interviews/moats.htm>

comentario sobre el estado de los proyectos piloto y las prioridades de su asignación? ¿Qué le gustaría que ocurriera, personalmente, como resultado de estos proyectos piloto?

Margaret Spellings: Me complace que la ley incluya varias disposiciones para reducir las cargas innecesarias sobre los maestros y escuelas. Por ejemplo, la IDEIA permite que el Secretario renuncie a los requisitos sobre papeleo para 15 estados. Me entusiasma la posibilidad de liberar a los maestros de esta carga para que puedan enseñar, y reducir considerablemente el tiempo que pasan fuera de la clase. La ley también incluye un estudio piloto sobre los IEP multianuales. Me interesa ver cómo implementarían los IEP multianuales aquellos estados sin dejar de proteger los derechos de los niños y sus padres.

El Departamento publicará avisos sobre las prioridades propuestas para estos dos estudios pilotos para revisión del público lo antes posible luego de que se emita el borrador de reglamentaciones de IDEIA. El propósito de las notificaciones es recibir las opiniones del público sobre cómo se deben revisar y seleccionar las propuestas de los estados. En cuanto se publique la reglamentación definitiva de IDEIA, el Departamento publicará el anuncio para que los estados presenten sus solicitudes. ♦

La transición alcanza la madurez: Un marco de referencia común

L

Por Curtis Richards, Organización Nacional de Colaboración sobre Grupos de Trabajo y Discapacidades para la Juventud, Instituto de Liderazgo en la Educación (National Collaborative on Workforce & Disability for Youth, Institute for Educational Leadership)

La adolescencia y juventud es una época de transición de los ambientes estructurados y protectores del hogar y la escuela, al mundo no estructurado y que promueve la independencia del trabajo y la vida adulta. Un período incómodo en la vida de cualquier persona joven, la transición a menudo es un cambio de la dependencia total a la autosuficiencia.

La autosuficiencia es una meta que se espera que alcance todo joven que se convertirá en un adulto. Lamentablemente, en general estas expectativas no se han aplicado de la misma manera a los jóvenes con discapacidades, en especial a aquellos con discapacidades importantes. Sin embargo, estos jóvenes pueden lograr un progreso considerable hacia este objetivo si se les brinda la oportunidad de aprender, desarrollar y practicar estas aptitudes.

La Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades (Americans with Disabilities Act [ADA]) establece un marco de referencia nacional para las políticas públicas sobre las discapacidades. Esta ley, que protege los derechos civiles y prohíbe la discriminación basada en la discapacidad, brinda a las personas con discapacidades los recursos necesarios para hacer elecciones y tomar decisiones informadas; y para lograr igualdad de oportunidades, inclusión total e integración en todos los aspectos de la sociedad, el empleo, la vida independiente y la autosuficiencia económica y social.

La ADA incluye específicamente algunos de estos términos en su preámbulo: “Los objetivos adecuados de la nación con respecto a las personas con discapacidades son garantizar la igualdad de oportunidades, la participación plena, la vida independiente y la autosuficiencia económica...” (PL 101-336). Durante la década de los noventa, el Congreso redactó y modificó sistemáticamente otros elementos de la legislación sobre los programas para las personas con discapacidades con la intención de que concuerden con los valores y principios de la ADA, en especial en las áreas fundamentales de la educación, el empleo y la vida independiente. Se agregaron disposiciones similares en la legislación federal que rige la educación especial (en la Ley de Educación para Personas con Discapacidades o IDEA), los programas de empleo y capacitación (la Ley de Rehabilitación Vocacional y la Ley de Inversión en la Población Activa (Workforce Investment Act o WIA) y en el sistema de

servicios para las personas con trastornos evolutivos (Ley de Asistencia para Personas con Trastornos Evolutivos y Declaración de Derechos [Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act]).

Desde el contexto de las discapacidades, existen dos corrientes de políticas insertadas en la legislación federal que son importantes para el análisis de la transición de los jóvenes con discapacidades. La primera corriente se relaciona con las protecciones de los derechos civiles y el acceso básico a servicios para las personas con discapacidades; ésta incluye ADA, los artículos 504 y 508 de la Ley de Rehabilitación, el artículo 188 de WIA y determinadas partes de IDEA para los jóvenes menores de 22 años. La segunda corriente se

Los estudiantes de educación especial tienen el doble de probabilidades que sus compañeros de educación general de abandonar la escuela secundaria.

refiere a programas y servicios específicos, y estos incluyen—sin duda entre otros—IDEA, WIA (Títulos I, II y IV), la Ley de Seguridad Social y la Ley de Mejoras de Promoción del Empleo e Incentivos Laborales (Ticket-to-Work and Work Incentives Improvement Act [TWWIIA]). La autosuficiencia social y económica, si bien no está definida con precisión en estas leyes, se encuentra sin duda entre sus objetivos.

El trabajo es la piedra angular de la autosuficiencia, y la educación es la clave del empleo. Sin embargo, ya hemos comprobado que alcanzar el éxito en el lugar de trabajo continúa siendo un logro difícil de alcanzar para muchos jóvenes con discapacidades. Los hechos lo demuestran con demasiada claridad:

- Los estudiantes de educación especial tienen el doble de probabilidades de abandonar la escuela secundaria que sus compañeros de educación general.
- Los jóvenes con discapacidades tienen la mitad de probabilidades de participar en la educación postsecundaria que sus compañeros sin discapacidades.
- Los estudiantes de educación especial actuales pueden esperar enfrentarse a índices de desempleo mucho más altos como adultos que sus compañeros sin discapacidades.
- El índice de adjudicación de los jóvenes con

discapacidades es cuatro veces mayor que el de los jóvenes sin discapacidades.

- El índice de embarazos para las jóvenes con discapacidades es mucho más alto que el promedio nacional; en el caso de las jóvenes con discapacidades del aprendizaje, por ejemplo, el 50 por ciento de ellas quedarán embarazadas dentro de los tres años de salir de la escuela.
- Los jóvenes adultos con discapacidades tienen el triple de probabilidades de vivir en la pobreza como adultos que sus compañeros sin discapacidades.
- El panorama es aún más desalentador para los jóvenes con discapacidades importantes: menos de uno de cada diez obtendrá un empleo integrado; cinco de cada diez soportarán esperas indefinidamente prolongadas para recibir servicios de empleo posteriores a la escuela; y la mayoría de estas personas ganarán menos de \$2.40 por hora en empleos en talleres adaptados (www.ncwd-youth.info).

Esta imagen desalentadora abarca el índice de desempleo de los adultos con discapacidades, que se ha mantenido en alrededor del 70 por ciento desde hace décadas. Si existe alguna esperanza de revertir esta estadística tan arraigada, ésta se encuentra en concentrarnos en las necesidades de los jóvenes con discapacidades durante la transición, incluyendo las de aquellos con discapacidades más importantes.

Contamos con algunos elementos positivos. Existen políticas y programas nacionales específicos destinados a ayudar a los jóvenes con discapacidades a lograr una transición exitosa de la familia y la escuela a la independencia y la vida adulta productiva. También las familias son de gran ayuda cuando alientan y apoyan a sus hijos para que tengan altas expectativas de independencia y autosuficiencia, especialmente cuando estas expectativas se basan en información correcta.

IDEA identifica a la transición como una prioridad dentro de la educación especial y requiere que se la incluya en el Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]) y que sea un aspecto del cual las escuelas se hagan responsables. Y la Ley de Rehabilitación requiere que los programas de rehabilitación vocacional ofrezcan servicios de transición; aunque no especifica a qué se refiere. La WIA requiere que las organizaciones al servicio de los jóvenes brinden un conjunto específico

Transición, continúa en la página 8

de servicios importantes; sin embargo, no los vincula con la transición en sí. Entre los servicios disponibles en la actualidad, existe una lamentable falta de conexiones importantes, continuidad y coherencia en relación con la transición y los jóvenes en la edad de la transición, con y sin discapacidades.

Lo que falta actualmente es una política nacional de transición que vincule diversos sistemas y programas de manera coordinada para asistir a los jóvenes durante este período incómodo de la vida, típicamente la adolescencia. De hecho, no existe una política nacional coherente que enuncie qué es necesario hacer durante estos años fundamentales de la transición—en ningún sistema, menos aún entre los distintos sistemas.

Sin embargo, mucho de esto está comenzando a cambiar. En los últimos años, muchas entidades federales y estatales han puesto un mayor énfasis en la transición, con la intención de mejorar los resultados para los jóvenes. Esta atención ha dado origen a una nueva organización nacional que se dedica a los temas relacionados con la transición, la Alianza Nacional para la Educación Secundaria y la Transición (National Alliance on Secondary Education and Transition [NASET]). Se trata de un consorcio voluntario de más de 40 asociaciones nacionales de grupos interesados en la educación general y especial que se dedican a proporcionar sistemas de apoyo eficaces a los jóvenes en la etapa de transición.

Durante los últimos años, ha comenzado a desarrollarse un nuevo temario nacional que trasciende las actividades de los grupos y organizaciones individuales y en cambio apoya los esfuerzos conjuntos para asistir a los jóvenes con discapacidades en su transición a la vida adulta. Se concentra en construir puentes que permitirán a las personas responsables y a las organizaciones locales, estatales y nacionales sensibles—tanto públicas como privadas—ayudar a los jóvenes con discapacidades a alcanzar su máximo potencial como adultos.

Este temario se basa en treinta años de investigaciones y experiencia que demuestran que todos los jóvenes—en especial aquellos en situación de riesgo, como los jóvenes con discapacidades y los que dependen del sistema de beneficencia pública—logran mejores resultados al tener acceso a una educación de calidad basada en criterios de exigencia elevados, ya sea que estén en la escuela o fuera de ella; información sobre opciones laborales y exposición al mundo del trabajo, incluyendo prácticas estructuradas; oportunidades de desarrollar aptitudes sociales, cívicas y de liderazgo; vínculos sólidos con adultos

interesados; acceso a un lugar seguro donde relacionarse con sus pares; y servicios de apoyo y adaptaciones específicas que les permitan convertirse en adultos independientes.

Como parte de este temario, una obra creciente, auspiciada por la División de Política sobre el Empleo de las Personas con Discapacidades (Office of Disability Employment Policy [ODEP]) del Departamento de Trabajo de EE.UU. y la División de Programas de Educación Especial (Office of Special Education Programs [OSEP]) del Departamento de Educación de EE.UU., ha documentado que las transiciones exitosas de los jóvenes de la escuela hacia el camino que los llevará al empleo, el aprendizaje de por vida y la vida independiente en la comunidad, se basan en un marco de cinco principios fundamentales



basados en investigaciones:

1. Las experiencias preparatorias basadas en la educación, sea dentro o fuera de ambientes escolares
 2. La preparación laboral y experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo
 3. Las oportunidades de desarrollo y liderazgo para la juventud
 4. Las actividades coordinadas que vinculan a las entidades
 5. La participación y apoyo de la familia
- Se han creado y organizado dos principios complementarios en torno a estos cinco principios fundamentales: “Principios de guía para la transición” (“Transition Guideposts for Success”) para la juventud, de NCWD (<http://www.ncwd-youth.info>) y “Criterios e indicadores de calidad de NASET: Recursos en la transición para mejorar los sistemas” (“NASET Standards & Quality Indicators: Transition Toolkit for Systems Improvement”) (<http://www.ncset.org>). Juntos, definen el contenido de un conjunto de actividades integradas basadas en la persona que deben

tener lugar durante el periodo de transición.

Ya las cosas están cambiando de la política abstracta a la aplicación concreta: quince estados, entre los que se encuentra California, han recibido subsidios para la creación de una infraestructura que integre a las entidades en torno a estas cinco áreas fundamentales, y la implementación de pruebas piloto en sitios locales. Con la guía del Consejo sobre Discapacidades del Desarrollo, Florida ya ha elaborado un plan estratégico integral para la transición basado en estos principios fundamentales (www.partnersintransition.org). Y los departamentos de educación especial de varios estados (Minnesota, New Hampshire, Wisconsin y Colorado), junto con un grupo de distritos escolares locales de todo el país, están adoptando estos principios fundamentales como base para la planificación de su transición. Asimismo, la obra de NASET, los Criterios e Indicadores ya mencionados, está siendo adoptada por entidades educativas de todo el país para crear Comunidades de Práctica de la Transición en varios estados, entre los que se encuentra California.

Las necesidades diversas y complejas de los jóvenes de hoy no pueden ser satisfechas por una familia, distrito escolar, programa gubernamental u organización privada que actúe por sí solo. La transición exitosa de todos los jóvenes a la edad adulta y a una vida productiva, independiente y autosuficiente exige coordinación y colaboración entre los sistemas y entidades, además de un enfoque integrado de los servicios que se brindan a la juventud en el orden federal, estatal y local.

Esto por fin está ocurriendo. La transición ha alcanzado su madurez y las piezas comienzan a encajar. Ya no es suficiente trabajar en áreas estructuradas aisladas ni tener en cuenta sólo uno o dos elementos de lo que necesita un joven. Los nuevos principios fundamentales crean un panorama integral de estas necesidades y de qué deben proporcionar las escuelas y entidades vinculantes para satisfacerlas.

Sólo a través de este enfoque integral de la transición será posible lograr los objetivos de autosuficiencia de la ADA, se podrán mejorar considerablemente el índice de empleo de las personas con discapacidades, y los jóvenes con discapacidades de hoy podrán aspirar a llevar una vida positiva, productiva en sus comunidades. ♦

Nacido en California, Curtis Richards es Miembro Superior sobre Políticas del Centro para el Desarrollo de la Población Activa del Instituto de Liderazgo Educativo (Institute for Educational Leadership [IEL]) con sede en Washington, DC. IEL es la sede de la Organización Nacional de Colaboración sobre Grupos de Trabajo y Discapacidades para la Juventud, un centro nacional de asistencia técnica subsidiado por la División de Política sobre el Empleo de las Personas con Discapacidades del Departamento de Trabajo de EE.UU.

Ayudando a los estudiantes a prepararse para el mundo real

Los criterios modelo de programa de Educaci3n T3cnica Profesional de California (California's Career Technical Education [CTE]) aprobados el 11 de mayo de 2005 por la Junta de Educaci3n del Estado (State Board of Education [SBE]) de California proporcionar3n a los maestros de California los par3metros que necesitan para guiar a sus estudiantes hacia los empleos del futuro. Los criterios fueron elaborados y revisados a trav3s de un proceso en el que participaron casi 200 personas—representantes de la comunidad comercial e industrial de California, educadores y el p3blico en general. Con su implementaci3n, la instrucci3n normalizada se aplicar3 no s3lo a los estudiantes que cursar3n estudios universitarios, sino tambi3n a aquellos que desean obtener un t3tulo t3cnico o ingresar directamente al mundo laboral al finalizar la escuela secundaria.

El Departamento de Educaci3n de California (California Department of Education [CDE]) define la Educaci3n T3cnica Profesional como “una secuencia de cursos que integran los conocimientos acad3micos b3sicos con conocimientos t3cnicos y ocupacionales para proporcionar a los estudiantes un camino hacia la educaci3n y el desarrollo laboral postsecundario.” Como lo resume el Superintendente Estatal de Instrucci3n P3blica Jack O'Connell en *The Sacramento Bee* (14 de marzo de 2004), “La labor de la educaci3n de California desde jard3n de infantes hasta el grado 12 debe ser garantizar que todos los estudiantes se grad3en con la capacidad de alcanzar su potencial—ya sea que esto los lleve a la educaci3n superior o directamente al mundo laboral. Lamentablemente, . . . demasiados de nuestros estudiantes no est3n preparados adecuadamente para ninguna de las dos opciones. Al elevar nuestras expectativas para nuestros estudiantes, podemos comenzar y comenzaremos a cambiar esta situaci3n.”

En la opini3n del Dr. Patrick Ainsworth, Superintendente Adjunto y Director de la Divisi3n de Liderazgo Secundario, Postsecundario y de Adultos del CDE, antes de que existieran los criterios “era una loter3a—el nivel de preparaci3n de CTE de un estudiante depend3a del distrito local y el maestro. Ahora los maestros podr3n crear consistencia. Los estudiantes contar3n con un mejor conjunto de aptitudes que . . . los llevar3n al 3xito en la educaci3n y el desarrollo laboral en el nivel postsecundario.”

Las normas de CTE para California se establecieron por mandato en la d3cada de los noventa, pero una versi3n preliminar preparada entonces fue dejada en suspenso y nunca se present3 ante la Junta de Educaci3n

del Estado. Una coalici3n de legisladores, encabezada por los asamble3stas Carol Liu y Mark Wyland, comenz3 a investigar los pasos necesarios para mejorar la CTE en California. Un proyecto de ley de 2002 presentado por el asamble3sta Rod Wright establec3a que el Superintendente Estatal deb3a nombrar a un grupo de asesoramiento para que proporcionara orientaci3n durante la elaboraci3n de los criterios, que se deber3an presentar ante el SBE antes del o el 1 de junio de 2005. Legislaci3n posterior redactada por

“La labor de la educaci3n de California desde jard3n de infantes hasta el grado 12 debe ser garantizar que todos los estudiantes se grad3en con la capacidad de alcanzar su potencial.”

el senador estatal Bruce McPherson ordenaba al Superintendente que elaborara un marco de referenci3n adjunto para el plan de estudios que ser3a adoptado por el SBE antes de junio de 2006.

Cuando el Superintendente Jack O'Connell asumi3 sus funciones, design3 sin demora al Grupo de Asesoramiento CTE. En noviembre de 2003, el Instituto de Servicios Humanos de California de la Universidad Estatal de Sonoma (California Institute on Human Services at Sonoma State University) fue seleccionado como contratista, a trav3s de una competitiva licitaci3n, para dirigir la elaboraci3n de los criterios y el marco de referenci3n. La direcci3n del proyecto estuvo a cargo de la Dra. Eileen Warren.

Anteriormente, la capacitaci3n vocacional y t3cnica en California estaba organizada en torno a cinco 3reas tem3ticas amplias: agricultura, econom3a dom3stica, salud, educaci3n comercial y educaci3n industrial/t3cnica. Teniendo en cuenta una lista de 3reas que reflejen con m3s precisi3n las carreras actuales y potenciales, los representantes del comercio y la industria se reunieron para ayudar a identificar 15 sectores de empleo que se espera crecer3n en el futuro. Los sectores se eligieron utilizando datos del Departamento de Desarrollo del Empleo, a partir de criterios tales como que cada 3rea ofrece como m3nimo 100 puestos de trabajo individuales y se prev3 que podr3a ofrecer numerosas oportunidades de empleo.

Los nuevos sectores incluyen agricultura

y recursos naturales; artes, medios de comunicaci3n y entretenimiento; oficios de obra y construcci3n; educaci3n, desarrollo infantil y servicios para la familia; energ3a y servicios p3blicos; ingenier3a y dise1o; moda y decoraci3n de interiores; finanzas y comercio; ciencias de la salud y tecnolog3a m3dica; hospitalidad, turismo y recreaci3n; tecnolog3a de la informaci3n; fabricaci3n y desarrollo de productos; comercializaci3n, ventas y servicio y servicios y transporte p3blico. Se formaron grupos de trabajo compuestos por expertos en las respectivas 3reas para cada sector de la industria para comenzar el proceso de elaborar y modificar los criterios.

Luego los criterios se pudieron a disposici3n del p3blico para su revisi3n y comentario. Se recibieron m3s de quinientas respuestas, muchas m3s de las que se consideran suficientes. Luego los l3deres del proyecto presentaron los criterios a representantes del comercio y la industria que a3n no hab3an participado en el proceso para obtener opiniones nuevas. Recibieron algunas sugerencias constructivas pero en general se obtuvo la confirmaci3n de que estos criterios eran, como dice Ainsworth “exactamente lo que necesitan ser.” Luego de recibir comentarios adicionales del Grupo de Asesoramiento, los criterios se modificaron, se presentaron ante el SBE y recibieron aprobaci3n.

El prop3sito de la creaci3n de los criterios fue ayudar tanto a los maestros acad3micos como a los de CTE a proporcionar a los estudiantes no simplemente conocimientos, sino conocimientos flexibles y aplicables a las condiciones del mundo real. Algunos criterios est3n dirigidos a los grados del principio de la escuela intermedia, y muchos intentan abarcar como m3nimo los criterios incluidos en el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California. Su intenci3n es captar “los conocimientos y aptitudes subyacentes” que los estudiantes necesitan para tener 3xito.

Aunque en general no se espera que los maestros de CTE sean los principales instructores acad3micos, existen algunas excepciones, como cuando un curso como biolog3a agr3cola se considera un curso alternativo para cumplir con el requisito de biolog3a. En la mayor3a de los casos, no obstante, los criterios tienen el fin de proporcionar una v3a para la aplicaci3n pr3ctica de los conocimientos acad3micos.

De qu3 manera 3stos cambiar3n la forma en que los maestros proporcionan la instrucci3n depende de la escuela, dice Ainsworth. La

CTE, contin3a en la p3gina 12

Renewal Factor), Robert H. Waterman Jr. analiza como lograr y mantener un resultado deseado. Uno de los factores que intervienen para que las mejores organizaciones mundiales se mantengan a la vanguardia del desarrollo es la medición de resultados. Waterman cita a Mason Haire de la Universidad de California, quien dijo, “Lo que se mide, se hace.” Esta idea lleva a un supuesto fundamental indiscutido: que los aspectos que se miden en las escuelas se relacionan al aprendizaje para lograr resultados valiosos en la vida posterior a la escuela. Pero son pocas las pruebas de que esto es así, al menos en términos del éxito personal de los estudiantes en el lugar de trabajo—que es el objetivo final de la educación para todas las personas. Lamentablemente, en general la educación consiste en una serie de hechos a menudo desvinculados que no son muy útiles para el desarrollo de hábitos sistemáticos de aprendizaje de por vida. En cambio, y en sentido progresivo, la educación se puede interpretar como una suscripción en lugar de una compra única.

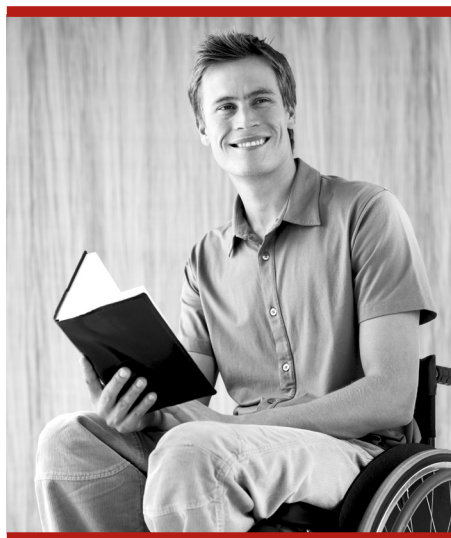
Con respecto a la normalización y a tener expectativas altas—y realistas—para todos los estudiantes con discapacidades para que puedan aspirar a una vida adulta productiva, el éxito general de las escuelas estadounidenses ha sido problemático. Una vez escuché a Eugene Wilhoit, ex Director Ejecutivo de la Asociación Nacional de Juntas de Educación del Estado, hacer la observación profunda de que las escuelas de Estados Unidos no han fracasado en absoluto. En sus palabras “las escuelas están cumpliendo exactamente con el fin para el que fueron creadas—y ese es el problema.”

Elegimos medir aquellos aspectos que nos llevan a creer que lo que estamos haciendo es correcto y útil. Evitamos medir aquellos aspectos que revelan nuestros puntos débiles. Si fuéramos honestos, tomaríamos tres medidas fundamentales. Primero, aceptaríamos la responsabilidad de educar a personas de todas las comunidades. Segundo, organizaríamos nuestros sistemas educativos para preparar a los estudiantes con discapacidades para una vida adulta productiva. Y tercero, definiríamos y mediríamos nuestros resultados en términos funcionales; es decir, en función del éxito en el empleo en lugar de en función de la finalización de la escuela. Contaríamos los empleos—no los diplomas.

Como afirma Waterman, “Las organizaciones—que en última instancia son simplemente conjuntos de personas—existen sólo con un propósito: ayudar a que las personas alcancen juntas metas que no pudieron alcanzar individualmente. La mayoría de los líderes de las organizaciones en reestructuración comparten la idea de que la organización está al servicio de la

persona. Cuando la organización comienza a interferir con este fin, la cambian. Los sueños, no la desesperación, elevan a las organizaciones a los niveles más altos de rendimiento. Nuestro sueño debería ser que las instituciones trabajaran en pro, y no en contra, de nuestras necesidades.” En relación con las organizaciones educativas, nuestros ciudadanos discapacitados tienen sueños muy concretos para su futuro, y prácticamente todos estos sueños incluyen la realización de una vida adulta valiosa, feliz y productiva. Nuestras políticas y leyes se crearon con el propósito de ayudarnos a lograr ese objetivo. Las intenciones, sin embargo, no siempre son suficientes.

A fines de la década del ochenta, en Filadelfia, tuve el privilegio de participar en la iniciativa nacional para la planificación, que analizó la eficacia de la política para resolver por sí sola los problemas a los que se enfrentaban nuestros estudiantes con discapacidades en el nivel secundario.



Acceptamos el hecho obvio de que el verdadero objetivo de la educación es promover la calidad de vida en la edad adulta. Decidimos que una forma de medir el grado en que las escuelas preparaban adecuadamente a los estudiantes para la edad adulta era examinar la vida de los estudiantes después de la escuela secundaria. Dependiendo de la capacidad y preferencia del estudiante, él o ella . . .

- ¿Mantuvo un trabajo con salario y beneficios adecuados?
- ¿Se inscribió en estudios superiores?
- ¿Se convirtió en cónyuge ama de casa?
- ¿Se enlistó en el ejército o prestó servicios en otra organización de servicio nacional, tal como el Peace Corps?
- ¿Participó en otra función adulta igualmente productiva?

Estuvimos de acuerdo en que un sistema escolar podría determinar su eficacia a través de un seguimiento de sus estudiantes de

séptimo grado (de 12 años de edad) en función de su éxito como adultos al llegar a la edad de 22 o 24 años. Sin embargo, ninguno de los sistemas escolares que consultamos estuvo de acuerdo en participar en esta evaluación, quizá debido a la dificultad de controlar todas las variables que se deberían considerar durante el período de 10 a 12 años que abarcaría. Sin embargo, estamos convencidos de que aspectos tales como los altos criterios de exigencia en educación, los IEP y los planes individualizados de transición son válidos, pero sólo en la medida que producen personas felices y productivas.

Crecimiento del alumnado no tradicional

Hablamos del aprendizaje de por vida, pero tenemos un conocimiento muy limitado de lo que significa. Sin embargo, ¿qué ocurriría si creáramos programas de educación secundaria que promovieran el aprendizaje continuo en lugar de la finalización de los estudios? Este aspecto de la educación está siendo analizado con más precisión actualmente en el aprendizaje de adultos. En 2002, el Departamento de Educación de EE.UU. informó que “casi tres cuartos de los estudiantes universitarios actuales se clasifican como ‘no tradicionales’ debido a su edad, situación financiera, o a cuándo se inscribieron en la universidad. . . . Sólo el 27 por ciento son estudiantes ‘tradicionales’ que tienen un diploma de la escuela secundaria, se inscribieron en horario completo en cuanto se graduaron de la escuela secundaria y dependen del apoyo económico de sus padres.”

Rodney Everhard escribió en 1999 que “la educación superior está luchando para mantener un sentido de comunidad y lealtad entre sus integrantes. La dispersión geográfica que permiten las tecnologías virtuales de aprendizaje se une a la abundancia de opciones—los estudiantes pueden elegir entre una variedad de proveedores de educación, para ellos cambiar su futura alma máter es casi tan fácil como cambiar de proveedor de servicio de larga distancia.” Este cambio drástico en los alumnados de las escuelas universitarias y universidades ha producido un nuevo estilo dinámico de enfoque educativo: el aprendizaje de adultos. Sería conveniente que las escuelas secundarias pensarán en preparar a los estudiantes para el futuro de aprendizaje continuo que brindan los tipos de programas para adultos que están surgiendo en todas partes.

¿Pero qué es el aprendizaje de adultos? Ya en 1986, Stephen Brookfield informó sobre investigaciones acerca de lo que los profesionales y profesores de educación de adultos consideran principios de prácticas ejemplares que facilitan el aprendizaje de los adultos. “Los profesores encuestados coinciden en que el aprendizaje de adultos se facilita en mayor medida cuando se incluye

a los estudiantes como participantes en la organización del aprendizaje; cuando se los alienta a autodirigirse; cuando el educador actúa como mediador en lugar de como instructor didáctico; cuando se toma en cuenta a los estudiantes, necesidades y estilos de aprendizaje individuales; cuando se establece un clima que facilita el aprendizaje; cuando las experiencias pasadas de los estudiantes se utilizan en la clase y cuando se considera que las actividades de aprendizaje tienen algún tipo de relación o utilidad directa para las circunstancias de los estudiantes.”

Las estrategias para lograr aquello que tanto deseamos e idealizamos para todos los estudiantes son quizá algo utópicas, pero a menudo hablamos sobre este ideal como si fuera una realidad. Si de hecho lográramos esta situación, ¿cómo sería y cómo podríamos alcanzarla en la realidad, no sólo en nuestros sueños? La siguiente es una descripción de tal situación.

La comunidad como escuela

Imagine todos los elementos de la sociedad trabajando juntos para mejorar la enseñanza. Imagine a los padres, maestros, comerciantes y otros colaborando para satisfacer las necesidades de los jóvenes. Imagine a los miembros de una comunidad con las aptitudes necesarias para sustentar la educación de todos los miembros de la próxima generación en un proceso continuo e integrado que comienza con el nacimiento y continúa durante toda la vida.

¿Cómo sería un sistema semejante en el mundo? Piense en un mapa de su distrito escolar. Observe la ubicación de los edificios escolares. En su mente, aumente el tamaño de los edificios y combínelos hasta que tenga una estructura del tamaño de todo su distrito escolar. ¡Ahora elimine las paredes! En lugar de pensar en la escuela como un edificio, piense en toda su comunidad como la escuela. Algunas actividades escolares aún tienen lugar de las formas tradicionales, pero otras ocupan todos los rincones imaginables de la comunidad en general. Esto incluye el hogar, el lugar de trabajo, la biblioteca, el hospital y todas las demás empresas y servicios.

Cuando participa la comunidad entera . . .

El hogar es parte de la escuela. Los padres son socios de pleno derecho en el proceso educativo. Parte del plan de estudios se provee en el hogar o, con la participación de los padres, en otras partes de la comunidad. “La tarea” es parte del programa escolar formal. La comunidad espera y facilita la comunicación entre los maestros y los padres.

La instrucción en clase es parte de la escuela. Los elementos eficaces de la instrucción en clase se mantienen como una parte esencial del programa educativo. Es mucho lo que se ha aprendido en los últimos años sobre qué da resultado en la enseñanza

en clase. La instrucción eficaz es esencial para cualquier programa educativo de una comunidad.

El lugar de trabajo es parte de la escuela. La colaboración de mentores y la participación como aprendices son partes integradas del programa educativo. Cuando los estudiantes deciden dejar las clases tradicionales para trabajar en la comunidad, están cambiando de lugar en la escuela, en lugar de abandonarla. Es imposible abandonar la comunidad.

La comunidad comercial es parte de la escuela. A través de organizaciones como la mesa redonda de negocios, los líderes económicos de la comunidad participan en el programa escolar. En lugar de quejarse de la falta de preparación de los proveedores de educación, los líderes comerciales participan estableciendo expectativas para los estudiantes y ayudando a proporcionar los medios de apoyo necesarios.

La biblioteca pública es parte de la escuela. Ésta se convierte en un recurso

La educación se puede interpretar como una suscripción en lugar de una compra única.

fundamental del programa educativo en lugar de ser un servicio de la comunidad que compite por la asignación de recursos tributarios con las bibliotecas escolares. Quizá sea posible integrar los recursos de la comunidad con los de la biblioteca para mejorar su utilización para fines educativos.

La iglesia es parte de la escuela. Aunque nuestro país mantiene una creencia muy arraigada y fundamental en la importancia de la separación entre la iglesia y las entidades de gobierno, la iglesia aún es una parte muy importante de la vida en la comunidad para muchos estudiantes. No tiene sentido aparentar que no es así. De hecho, las iglesias ofrecen oportunidades valiosas de aprendizaje.

Las escuelas universitarias y las universidades locales son parte de la escuela. Todos los miembros de la comunidad tienen oportunidad de participar de los beneficios de la educación “superior” contribuyendo a su desarrollo e implementación. La educación terciaria se convierte por lo tanto en un servicio de la comunidad.

Los centros de recreación de la comunidad son parte de la escuela. Las actividades de recreación de la comunidad se promueven a través de programas auspiciados por la escuela que integran a las familias además de a las personas, y ofrecen actividades intergeneracionales para desarrollar el espíritu

comunitario. La sabiduría y la experiencia ofrecen un lugar para compartir.

El servicio comunitario es parte de la escuela. Las actividades de voluntarios se planifican como parte del programa educativo de la comunidad con el fin de satisfacer las necesidades de todos los miembros de la comunidad. La provisión de alimentos y hospedaje a las personas desamparadas, por ejemplo, se hace a través de programas de servicio continuados en la comunidad.

Los centros y servicios para la atención de la salud son parte de la escuela. Los servicios para la atención de la salud de una comunidad sirven no sólo como medios para proporcionar la atención necesaria y como contexto de un trabajo valioso, sino que además representan un elemento importante del programa educativo de la comunidad.

El gobierno local es parte de la escuela. Tanto la rama ejecutiva como la judicial del gobierno local apoyan el programa educativo de la comunidad.

Conclusión

Sugiero la idea de un Plan de Desarrollo Personal basado en la Comunidad (Community-based Individual Development Plan [CIDP]), pero me temo que incluso antes de que estas palabras se impriman habremos nombrado una comisión para que estudie los requisitos de dicho plan: ¿Qué formato se debe utilizar? ¿Quién debe firmarlo? ¿Cómo se evaluará? ¿Qué sanciones impondremos a cada persona discapacitada que no tenga un plan establecido dentro de ciertos plazos de tiempo? Lamentablemente, cuanto más cambian las cosas, más iguales se mantienen.

Podemos lograr que todas las personas tengan éxito en su vida, sin dejar a nadie atrás, sólo si preparamos a cada individuo para una vida productiva y feliz después de la escuela. Podemos alcanzar este objetivo a través de la “nueva” IDEA. Pero si continuamos el debate sobre la política sin implementar la realidad que la ley tiene como objetivo, evitamos las preguntas difíciles sobre la asignación de responsabilidades y recursos. No hay mejor momento que ahora; de hecho, no hay otro momento sino ahora. Y si no es ahora— ¿cuándo? ♦

CTE se proporciona con más frecuencia en un curso exclusivo, aunque a veces consiste en una secuencia de cursos o se integra con otros. Los criterios darán a los maestros un punto de partida para el análisis del contenido con sus distritos. Luego podrán modificar las evaluaciones trabajando a partir de los criterios para elaborar los resultados para sus estudiantes.

Los criterios se elaboraron cuidadosamente teniendo en cuenta su utilidad, como explica Ainsworth, para todos los estudiantes: “los estudiantes que asistirán a la universidad, los que están en situación de riesgo y todos los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad. Es posible ampliarlos y siguen una progresión natural—desde la exploración hasta cada aplicación específica—lo que permitirá que los distritos elaboren los planes de estudios para satisfacer las necesidades de un amplio espectro de estudiantes. Los maestros de educación especial podrán recurrir a los criterios para preparar lecciones que se adapten a las aptitudes de sus estudiantes.”

Las criterios unen los conocimientos básicos que un estudiante necesita para tener éxito en general (representados por elementos llamados “criterios fundamentales”) con los “criterios de apertura” específicos para cada uno de los 15 sectores de la industria. Las categorías correspondientes a los criterios fundamentales, que son uniformes para todos los sectores, representan once áreas de conocimientos, desde el intelectual (tales como el Académico y Responsabilidades Legales y Éticas) hasta el práctico (que incluyen Salud y Seguridad, Demostración y Aplicación, y otras). Cada una de las categorías se divide luego en subcategorías (tales como Académica: Matemática: Álgebra).

Por ejemplo, un estudiante que desee ingresar al sector de Agricultura y Recursos Naturales en el área de forestación deberá tener criterios fundamentales tales como “Comprender la importancia de la asignar y aceptar la responsabilidad de desempeñar funciones personales, en la comunidad y en el lugar de trabajo (en Responsabilidad y Flexibilidad); y criterios de apertura, tales como “Entender los ciclos del oxígeno, carbono, nitrógeno y agua” (en el criterio de apertura para Forestación y Recursos Naturales). Otros criterios de apertura laboral del sector de Agricultura y Recursos Naturales incluyen Comercio Agrícola; Mecánica Agrícola, Ciencia Agrícola, Ciencia Animal, Horticultura Decorativa, y Ciencia de las Plantas y Suelos, y cada una tiene su propio conjunto de criterios de apertura.

Ainsworth menciona que los grupos de trabajo presentaron algunos resultados que podrían no habérselos ocurrido a quien

no es un experto. “No hay duda de que se incluiría más ciencia en el sector de Salud. Es sorprendente, sin embargo, que el sector de la Construcción incluye mucho de historia, porque [los profesionales de la construcción] consideraron que esto era importante.” Señala que éstas se consideran áreas de conocimiento, en lugar de especializaciones. “Por ejemplo, en biología no se incluye una subsección de atención de enfermería o farmacia, dado que ésta se abarcará en la educación postsecundaria en lugar de en un programa de CTE.”

El próximo paso del proceso será elaborar un marco de referencia que guíe la implementación de los criterios en la clase antes de o en junio de 2006, la fecha de finalización. “Es un plazo exigente, pero no hay duda de que haremos lo posible,” dice Ainsworth.



La adopción de un marco de referencia para el plan de estudios modelo por parte de las entidades educativas locales es voluntaria. Pero Ainsworth menciona que los maestros desean contar con criterios a los que puedan referirse. “Los criterios darán a los maestros de CTE un medio para elevar la calidad de la instrucción y una base para demostrar que sus programas mejoran el desempeño académico y mantienen a los niños en la escuela,” dice Ainsworth. “Si vamos a lograr mejoras, necesitamos criterios que fijen el nivel de exigencia. Entonces se podrán hacer inversiones para ayudar a los distritos escolares a alcanzar este nivel.”

“Ya hace demasiado tiempo que existe una separación entre lo académico y lo laboral, entre saber y hacer, entre lo abstracto y lo práctico. Es muy importante enviar el mensaje de que la CTE es parte del sistema educativo.”

Agrega que, cuando el grupo de

asesoramiento comience a trabajar en el marco de referencia, estará creando un capítulo sobre el acceso universal. “Alcanzará a áreas tales como la equidad económica, que en realidad no se han tratado. Estos criterios tienen el fin de impulsar a todos hacia delante en lo económico.”

Dice que este proyecto ha sido uno de los más difíciles para él, y uno de los más gratificantes. “Los estados tienen grandes problemas porque los estudiantes egresan de las escuelas sin aptitudes y el trabajo se contrata a independientes. Pero tenemos una fuente de talento al alcance de las manos. Queremos lograr que los estudiantes alcancen una alta capacitación, hagan su trabajo y creen puestos de empleo para el futuro. Tenemos la obligación moral fundamental de mejorar el estado a largo plazo.”

“Realmente me complace ver hacia donde nos dirigimos. Nuestro estado está a la vanguardia en este esfuerzo y otros estados están mirando lo que hacemos. Es probable que otros estados que se enfrentan a los mismos asuntos utilicen los criterios. Tenemos una obra muy importante en nuestras manos.” ♦

Visite <http://www.sonoma.edu/cibs/cte/index.html> para consultar el sitio Web de los Criterios y Marco de Referencia de CTE, que incluye el Equipo de Revisión del Grupo de Asesoramiento, el Equipo de Revisión, los documentos de orientación, los criterios fundamentales y más. Visite <http://www.cde.ca.gov/ci/ct/> para obtener información sobre el sitio Web de Capacitación Técnica Profesional.

Carta de la Directora continúa de la página 2

el fin de formar y fortalecer la Comunidad de Prácticas de California? Más de 250 personas se inscribieron para participar en la recién formada listserv CoP de California para intercambiar información sobre la transición. Habrá una Comisión Directiva de CoP de California compuesta por 10 a 15 miembros, nombrada para elaborar un proceso y estructura que apoyen y mantengan al CoP de California; crear un sitio Web de transición y un centro de recursos de CoP; programar la conferencia de CoP para 2006, más extensa y con una participación más amplia; y elaborar e implementar un sistema de recaudación de datos sobre la transición después de la escuela que proporcione una guía basada en la realidad para las decisiones futuras. El Simposio sobre la Transición de la Comunidad de Prácticas de California es un primer paso importante en nuestros esfuerzos para mejorar los resultados para los estudiantes con discapacidades en su transición de la escuela a la comunidad adulta. ♦

Acceso universal

<http://www.aequustechnologies.com/index.php>

AEQUUS Technologies crea y produce medios digitales accesibles para las personas con discapacidades, los hablantes de idiomas extranjeros y las personas de edad avanzada, y para todo tipo de utilización por parte de la nueva generación de niños y adultos que trabajan, quienes exigen estilos innovadores de audio, visualización, lectura, interacción y comunicación.

<http://www.washington.edu/accessit/index.php>

AccessIT promueve el empleo de tecnología electrónica y de la información (electronic and information technology [E&IT]) para los estudiantes y empleados con discapacidades en instituciones educativas de todos los niveles académicos.

<http://www.cast.org/index.html>

CAST es una organización sin fines de lucro que trabaja para ampliar las oportunidades de aprendizaje para todas las personas, especialmente aquellas con discapacidades, a través de la investigación y desarrollo de recursos y estrategias educativas innovadoras basadas en la tecnología.

<http://www.bentermath.com/>

Henter Math crea programas de software para estudiantes que no pueden utilizar las manos para escribir.

Liderazgo escolar

<http://www.iel.org/about.html>

La misión del Instituto para el Liderazgo Educativo (The Institute for Educational Leadership [IEL]) es mejorar la educación y la vida de los niños y sus familias. Su sitio Web ofrece numerosos programas y publicaciones innovadoras.

La vida después de la escuela secundaria

<http://www.ncwd-youth.info/>

Organización Nacional de Colaboración sobre Grupos de Trabajo y Discapacidades para la Juventud (National Collaborative on Workforce & Disability for Youth [NCWD/Youth]) es un recurso de información valiosa sobre el empleo y los jóvenes con discapacidades. La organización se asocia con especialistas para proporcionar información relevante de calidad.

<http://www.ncset.hawaii.edu/default.htm>

La Red de Resultados del Centro Nacional para la Educación Secundaria y la Transición (Postoutcomes Network of the National Center on Secondary Education and Transition) trabaja para enriquecer la vida de las personas con discapacidades a través de publicaciones y políticas que los apoyan en la escuela secundaria y después. Vea en especial las publicaciones de este sitio.

La transición

<http://www.ncset.org/>

El Centro Nacional sobre Educación Secundaria y Transición (The National Center on Secondary Education and Transition [NCSET]) coordina recursos nacionales, ofrece asistencia técnica y difunde información relacionada con la educación secundaria y la transición para los jóvenes con discapacidades, con el fin de crear oportunidades para que los jóvenes logren un futuro exitoso.

<http://www.youthhood.org>

El Lugar de la Juventud (The Youthhood), un nuevo sitio Web del Centro Nacional para la Educación Secundaria y la Transición es un nuevo sitio interactivo, gratuito, que pueden utilizar los jóvenes adultos y sus maestros, padres y mentores para planificar su vida después de la escuela secundaria.

Alfabetización general

<http://www.rand.org/publications/TR/TR180/>

Alcanzar las metas estatales y nacionales de alfabetización, un camino largo y empinado: Un informe de Carnegie Corporation de Nueva York (Achieving State and National Literacy Goals, a Long Uphill Road: A Report to the Carnegie Corporation of New York) está disponible para descargar gratis en este sitio Web.

<http://www.ciera.org>

El Centro para la Mejora de la Lectura Elemental (Center for the Improvement of Early Reading Achievement [CIERA])

tiene el objetivo de mejorar la lectura a través de la investigación. El centro ofrece soluciones teóricas, empíricas y prácticas para la primera etapa de enseñanza de la lectura. Su sitio Web ofrece una biblioteca y vínculos.

<http://www.familit.org/>

El Centro Nacional para la Alfabetización Familiar (National Center for Family Literacy [NCFL]) brinda oportunidades educativas y económicas para los niños y padres en situación de riesgo que incluyen apoyo profesional y para el desarrollo de programas, defensa para ampliar los servicios de alfabetización y numerosas publicaciones y videos, además de información sobre políticas, capacitación y conferencias.

<http://www.onlinereadingresources.com>

Recursos para Lectura en Línea (OnLine Reading Resources) es un conjunto de recursos para la enseñanza elaborados para mejorar al máximo el aprendizaje de los estudiantes. El principal recurso de este sitio es una colección de más de 50 Experiencias Escalonadas en Lectura descargables (Scaffolded Reading Experiences [SRE]): planes de lecciones detallados, adaptables y basados en investigaciones que apoyan la enseñanza de textos de ficción y no ficción ampliamente utilizados.

Alfabetización de los adolescentes

<http://teacher.scholastic.com/products/read180/literacyresources.asp?>

“Alfabetización de los adolescentes: Una crisis nacional en lectura” (“Adolescent Literacy: A National Reading Crisis”), entre otros documentos valiosos, está disponible gratis en este sitio Web de Scholastic Professional Paper.

<http://www.nifl.gov/>

El Instituto Nacional para la Alfabetización (National Institute for Literacy [NIFL]) trabaja para mejorar la alfabetización entre los adultos. Elabora y distribuye productos para las personas a cargo de formular políticas, los educadores y los familiares. El sitio Web ofrece publicaciones, además de programas y servicios.

http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/fall04/index.htm

“La prevención del fracaso en la lectura a una edad temprana—y su destructivo espiral descendente” (“Preventing Early Reading Failure—and Its Devastating Downward Spiral”) por Joseph Torgesen está disponible para descargarlo gratis de *The American Educator* (*El educador estadounidense*), otoño de 2004.

<http://www.all4ed.org/publications/ReadingNext/index.html>

La lectura a continuación: Una visión para la acción y la investigación de la alfabetización en la escuela intermedia y secundaria (Reading Next: A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy), una publicación de 2004, está disponible en Alianza para la Educación Excelente (Alliance for Excellent Education) como archivo PDF para descargar gratis en este sitio.

<http://www.siopinstitute.net/about.shtml>

El modelo del Protocolo de observación de la instrucción supervisada (The Sheltered Instruction Observation Protocol [SIOP]) (Echevarria, Vogt y Short, 2004) fue elaborado para proporcionar a los maestros un modelo práctico y bien estructurado de instrucción supervisada para facilitar la enseñanza de alta calidad en las áreas de contenido para los estudiantes de idioma inglés. Infórmese sobre este modelo en las sesiones de capacitación programadas figuran en el sitio Web de SIOP.

<http://cela.albany.edu>

“Seis características de la instrucción eficaz del inglés” (“Six Features of Effective English Instruction”) y otros artículos, Centro Nacional de Investigaciones sobre el Aprendizaje y Adquisición del Inglés (The National Research Center on English Learning & Achievement) están disponibles en línea en el mencionado sitio Web. Haga clic en Publications (Publicaciones) y luego en Newsletters (Boletines).

21 y 22 de julio

Ayudando a los estudiantes con autismo y otras discapacidades en ambientes inclusivos: Desde el preescolar hasta la juventud. (Supporting Students with Autism and Other Disabilities in Inclusive Settings: Preschool to Young Adult)

El simposio de este verano incluye una variedad de presentadores que se dirigirán a los padres y educadores sobre temas relacionados con la inclusión, las adaptaciones del plan de estudios, las funciones de los paraprofesionales, relaciones, los sistemas de apoyo para la conducta, los sistemas de apoyo de la familia y compañeros y más. Santa Barbara, CA. Comuníquese con Eileen Medina en el 805/964-4711, ext. 5421 u 805/562-9869; dirección electrónica cal-tasb@sbceo.org o visite el siguiente sitio Web: <http://www.tasb.org/chapters/caltasb/index.htm>.

Del 1 al 3 de agosto

Curso práctico de verano de maestro a maestro (Teacher-to-Teacher Summer Workshop)

Auspiciado por el Departamento de Educación de Estados Unidos, este curso práctico brinda a los educadores e investigadores la oportunidad de compartir estrategias basadas en investigaciones para mejorar el desempeño de los estudiantes. Las sesiones, dirigidas a los maestros y directores de jardín de infantes al grado 12, abarcarán la lectura y escritura, matemática, ciencia, historia y artes, con sesiones adicionales sobre liderazgo escolar, la ley Ningún Niño es Dejado Atrás, utilización eficaz de los datos y estrategias de enseñanza que facilitan la mejora académica en todos los niveles San José, CA. Para obtener más información, comuníquese por correo electrónico a teacherquality@westat.com. Para inscribirse, visite <http://www.teacherquality.us/TeacherToTeacher/Workshops.asp>.

Del 3 al 6 de agosto

La práctica más eficaz en lenguaje y lectura: Una visión para la excelencia y el cambio (Leading Best Practice in Language and Reading: A Vision for Excellence and Change)

El Centro para el Diagnóstico de la Lectura e Instrucción de la Universidad del Estado de California en la Bahía de Monterey ofrece a los educadores esta conferencia que se concentra en el liderazgo en la instrucción de lenguaje y lectura. El evento presenta a educadores líderes en la enseñanza de lectura reconocidos en todo el país (Louisa Moats entre ellos, vea el artículo de la página 5), trastornos del habla y el lenguaje y educación especial. Monterey, CA. Comuníquese con Lou Denti, PhD; teléfono 877/255-0600; fax 866/218-7625. Para obtener más información, visite <http://readingcenter.csumb.edu/aboutconf.html>.

17 de septiembre

Todo lo necesario y más: La organización de la instrucción integrada de lectura y escritura en la escuela primaria (The Whole Kit and Caboodle: Organizing Integrated Literacy

Instruction in the Elementary Classroom)

Esta clase práctica de un día de duración, auspiciada por el Instituto de Desarrollo Profesional de la Asociación para la Lectura de California (California Reading Association Professional Development Institute), tiene el objetivo de demostrar cómo cambiar del modelo de enseñanza de lectura y escritura a un modelo integrado, con énfasis en la interpretación, fluidez, fonética, vocabulario y ortografía, y consejos prácticos. Auburn, CA. Para solicitar más información, envíe un fax a Kathy al 714/435-0269. Para obtener los materiales de inscripción, visite <http://www.californiareads.org/events.htm>.

21 y 22 de septiembre

Niños pequeños, adolescentes, adultos: La reacción en cadena del riesgo (Young Children, Adolescents, Adults: The At-Risk Chain Reaction)

La Red para Niños (Children's Network) del condado de San Bernardino presenta su 19ª convención anual que analiza el efecto de los padres en el futuro de sus hijos. Ontario, CA. Para obtener más información, visite <http://www.sbcounty.gov/cbldnet> o comuníquese con Susan Melanson por teléfono, 909/387-5394, o por correo electrónico, smelanson@bss.sbcounty.gov.

1 de octubre

Cómo compensar la deficiencia lingüística: La instrucción activa y responsable del vocabulario en clases de 4º. a 12º. grado de capacidad mixta (Narrowing the Language Gap: Active and Accountable Vocabulary Instruction in Mixed-Ability 4-12 Classrooms)

Esta clase práctica de un día de duración, presentada por el Instituto de Desarrollo Profesional de la Asociación para la Lectura de California y dirigida por la Dra. Kate Kinsella de la Universidad Estatal de San Francisco, ayuda a los maestros de clases diversas con aptitudes mixtas a presentar un plan de estudios adecuado para el nivel de la clase. Carmichael, CA. Para solicitar información, envíe un fax a Kathy al 714/435-0269. Visite <http://www.californiareads.org/events.htm> para obtener los materiales de inscripción.

Del 15 al 19 de octubre

Listos para aprender: Cómo ayudar a los estudiantes a sobrevivir y triunfar (Ready

to Learn: Helping Students Survive and Thrive)

La Alianza para la Educación y Red Nacional de Prevención de la Deserción Escolar (Education Alliance and National Dropout Prevention Network) ofrece esta conferencia, dirigida a toda la escuela, sobre los programas y estrategias eficaces para tratar a los estudiantes con un alto riesgo de fracaso académico. Santa Clara, CA. Para solicitar más información, llame al 831/425-0299 o envíe un mensaje electrónico a admin@edalliance.org. Visite <http://www.edalliance.org/2005/readytolearn> para obtener los materiales de inscripción.

18 y 19 de octubre

Reunión Cumbre del Superintendente Estatal de la Escuela Secundaria: Criterios rigurosos para todos los estudiantes (State Superintendent's High School Summit: High Expectations for All Students)

Esta segunda parte de la cumbre sobre la reforma de la escuela secundaria de octubre de 2004 es auspiciada por el Departamento de Educación de California (vea la página 1 para más detalles). Los Ángeles, CA. Visite <http://www.cde.ca.gov/sp/sel/ac/bsstrng.asp> o comuníquese con Gloria Sannino por correo electrónico al gsannino@cde.ca.gov, o por teléfono al 916/323-2409.

Del 27 al 29 de octubre

Los trastornos del aprendizaje: 45 años de enfrentarnos al desafío (Learning Disabilities: 45 Years of Meeting the Challenge)

Esta conferencia anual presentada por la Asociación sobre Trastornos del Aprendizaje de California (Learning Disabilities Association of California) abarca temas que trascienden los trastornos del aprendizaje (Learning Disabilities [LD]). Las sesiones se centran en numerosos temas como el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (Attention Deficit Hyperactivity Disorder [ADHD]), la salud ambiental de los niños, la tecnología de adaptación, Asperger, las intervenciones en matemática, el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California y mucho más. Concord, CA. Para obtener más información, llame al 866/532-6322, envíe un mensaje electrónico a ldaca2005@sbcglobal.net o visite <http://www.ldaca.org>.

Sesiones de capacitación gratuitas de CARS+

La Asociación de Especialistas en Recursos y Maestros de Educación Especial de California (California Association of Resource Specialists and Special Education Teachers [CARS+]) ofrece sesiones de capacitación gratuitas sobre una serie de materias que se pueden programar y adaptar a las necesidades de los especialistas en recursos y maestros de educación especial. Estas sesiones de capacitación tienen el fin de apoyar las mejoras en las áreas de escritura, controlar en progreso de los estudiantes y redactar Programas Individualizados de Educación (Individualized Education Program [IEP]) basados en los criterios. Envíe un mensaje electrónico a Debbie Baehler a spedeb@frontiernet.net para obtener más información.

La Biblioteca de Recursos de Educación Especial (Resources in Special Education [RiSE]) presta materiales sin cargo al público de California. La lista de materiales de esta página es sólo una muestra de los que están disponibles. Visite <http://www.pbip.com> para ver el catálogo completo de la biblioteca y solicitar materiales en línea. Para hacer pedidos por teléfono, llame a Judy Bower al 408/727-5775.

Nueva adquisición

Reflexiones de un viaje diferente: Lo que los adultos con discapacidades quisieran que todos los padres supieran (Reflections from a Different Journey: What Adults With Disabilities Wish All Parents Knew)

Por Stanley Klein y John Kemp. McGraw-Hill: NY, 2004; 224 páginas. Ofrece inspiración y consejos a los padres de niños con discapacidades ofrecidas por personas que han vivido esta situación; presenta 40 historias de adultos exitosos que crecieron con discapacidades. Ofrece comentarios personales sobre qué se siente al perseverar ante los prejuicios de la comunidad.

Educación Técnica Profesional

Atributos y características de los programas ejemplares, de vanguardia e innovadores de preparación de maestros de educación técnica profesional (Attributes and Characteristics of Exemplary, Leading, and Innovative Career and Technical Education Teacher Preparation Programs)

Por Thomas H. Bruening y otros NCDDTE: Columbus, OH, 2002; 96 páginas. Este informe sugiere características ejemplares, de vanguardia y/o innovadoras de determinadas instituciones de capacitación de maestros de CTE. Llamada número 23714.

Nuevos conceptos para la educación técnica profesional en los niveles secundario y postsecundario: Guía para elaborar la política y la práctica (New Designs for Career and Technical Education at the Secondary and PostSecondary Levels: Design Guide for Policy and Practice)

Por George H. Copa y Susan J. Wolff. NDCCTE: Columbus, OH, 2002; 82 páginas. Los líderes de los programas encontrarán que esta es una guía valiosa para actividades tales como la reestructuración del plan de estudios, la planificación con grupos interesados, la creación de espacios de aprendizaje, la preparación de materiales y la organización, y el trabajo en colaboración con otras unidades de la escuela o universidad, el distrito y la comunidad. Llamada número 23713.

El futuro de la educación profesional y técnica en una sociedad en innovación continua (The Future of Career and Technical Education in a Continuous Innovation Society)

Por Arthur M. Harkins. NDCCTE: Columbus, OH, 2002; 36 páginas. Este autor considera el desarrollo y utilización de los programas de software y la tecnología en las escuelas y analiza el cambio en la función de los profesionales de

CTE de instructores a modelos de rendimiento e innovación. Llamada número 23712.

Preparando la fuerza laboral del mañana: Un marco de referencia conceptual para la educación profesional y técnica (Preparing the Workforce of Tomorrow: A Conceptual Framework for Career and Technical Education)

Por Jay W. Rojewski. NCDDTE: Columbus, OH, 2002; 69 páginas. Este documento analiza el presente y el futuro de la CTE utilizando el desarrollo de un marco de referencia conceptual como vehículo para organizar y presentar temas fundamentales. Llamada número 23715.

La reforma en la escuela secundaria

Expectativas altas: Escuelas secundarias para el siglo 21: Guía de planificación de la educación basada en criterios (Aiming High: High Schools for the 21st Century: Standards-Based Education Planning Guide)

Por Lynne Vaughan y Eileen Warren. Universidad Estatal de Sonoma: Rohnert Park, CA, 2002; 155 páginas. Este libro sitúa la educación basada en criterios en el contexto del sistema de asignación de responsabilidades de California. Llamadas números 23653, 23654.

Mejorando los resultados de los estudiantes: Una guía de recursos para la reforma de las escuelas secundarias (Improving Student Outcomes: A Resource Guide for High School Reform)

Por Eileen Warren. División de Educación Vocacional y para Adultos: Rohnert Park, CA, 2001; 237 páginas. Esta guía presenta los principios basados en investigaciones de

la reforma escolar al personal de las escuelas y principales grupos interesados. Llamada número 23651.

Recursos para escuelas secundarias (Resources for High Schools)

Por Jack O'Connell. Departamento de Educación de California: Sacramento, CA, 2004. Este CD-ROM incluye un discurso de Jack O'Connell, Superintendente de Instrucción Pública del Estado; mapas de los criterios para las escuelas secundarias y datos sobre el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California. Llamadas números 23669, 23670.

Ningún Niño es Dejado Atrás

Cómo establecer un programa eficaz de lectura (Establishing an Effective Reading Program)

Por Reading Rockets. WETA: Washington, DC, 2003. Video (90 minutos). Un panel de expertos analiza qué pueden hacer las escuelas y distritos para identificar el mejor programa de lectura basado en los criterios con el fin de satisfacer las necesidades de sus estudiantes y los mandatos de NCLB. Llamada número 23490.

La Ley Ningún Niño es Dejado Atrás: Lo que los maestros, directores y administradores escolares necesitan saber (No Child Left Behind Act: What Teachers, Principals, and Schools Need to Know)

Por Suzanne Health. Wrightslaw: Hollis, NH, 2003; 4 páginas. Este documento ayuda a todas las escuelas en distritos que aceptan fondos federales de acuerdo con el Título I a comprender los informes anuales que deben preparar sobre el progreso de todos los niños. Llamada número 23261.

Envíe esto por correo . . . y recibirá una suscripción sin cargo a *The Special EDGE*

Solicitud de suscripción

- Nueva suscripción Cambio de dirección Cancelar la suscripción
 Suscripción electrónica: *The Special EDGE* se le enviará por correo electrónico como archivo PDF

Puesto

- Administrador escolar Educador
 Familiar Otro _____

Dirección postal

Nombre y apellido _____
 Escuela/Organización _____
 Dirección _____
 Ciudad/Estado/Código postal _____
 Dirección electrónica _____

Otros intereses

- Cursos en línea Talleres y cursos de capacitación
 Liderazgo para padres Consultoría sobre educación

Envíelo por correo a

Sonoma State University
 CalSTAT/CIHS
 1801 East Cotati Avenue
 Rohnert Park, CA 94928
 707/284-9552



La Ley Ningún Niño es Dejado Atrás

Respuestas de Margaret Spellings



Margaret Spellings es la Secretaria de Educación de Estados Unidos. Contestó las siguientes preguntas sobre la Ley Ningún Niño es Dejado Atrás para los lectores de *The Special EDGe* de California.

The Special EDGe: Los maestros y padres de California estuvieron muy complacidos al escuchar su anuncio sobre la oportunidad que tienen los estados de solicitar elaborar criterios de desempeño y opciones de evaluación modificados.

¿Qué motivó este cambio? ¿Qué es lo más importante que debemos tener en cuenta al elaborar una propuesta para revisión federal?

Margaret Spellings: En los últimos tres años, mientras la Ley Ningún Niño es Dejado Atrás ha madurado, hemos aprendido mucho sobre qué resultados está dando en los estados y las escuelas. Nuestro enfoque, sin embargo, continúa siendo lograr los mejores resultados para los estudiantes—todos los estudiantes.

De manera que pedimos que los estados primero cumplan con los principios básicos de la ley, tales como evaluar a todos los estudiantes de tercero a octavo grado todos los años y desglosar los resultados por subgrupo de estudiantes, para que el desempeño insuficiente no quede oculto en los promedios. E invitamos a los estados a elaborar políticas educativas sólidas para que el desempeño de los estudiantes continúe mejorando y se continúe nivelando la desigualdad en el desempeño. Cuando se cumplan estas condiciones, un estado será elegible para recibir nuevos recursos que ayuden a los estudiantes con discapacidades a alcanzar sus metas académicas. También estamos organizando un grupo de trabajo con el fin de encontrar maneras adecuadas de utilizar distintos modelos de crecimiento para medir el desempeño académico.

Planeamos dar a conocer más información y las reglamentaciones propuestas en el futuro próximo, y ello debería ser de utilidad para los estados en la elaboración de sus propuestas para revisión federal.

The Special EDGe: El desarrollo de la evaluación de los estudiantes con dificultades académicas persistentes puede llevar algunos años más. ¿El Departamento tiene planeado proporcionar asistencia y guía técnica a los estados? ¿Cómo lo hará?

Margaret Spellings: He asignado \$14 millones en apoyo inmediato para estos estudiantes. Estamos trabajando para proporcionar a los estados un conjunto amplio de recursos que los ayuden a identificar y evaluar a los estudiantes con discapacidades. Basándonos en las investigaciones científicas más actualizadas y precisas, encontraremos la mejor manera de satisfacer las necesidades académicas de estos estudiantes. Continuaremos trabajando

en colaboración estrecha con los estados brindándoles asistencia para que apoyen a los estudiantes con discapacidades quienes, según la investigación científica más reciente, pueden lograr un progreso considerable para alcanzar el nivel de desempeño de su grado con el tiempo e instrucción adecuados.

The Special EDGe: Tenemos entendido que el Departamento de Educación se está reorganizando y que el personal de la División de Servicios de Rehabilitación para Educación Especial (Office of Special Education Rehabilitative Services [OSERS]) trabajará con el de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education [ESE]) en el Departamento. ¿Qué espera que ocurra como resultado de esta nueva organización? ¿Qué tipos de actividades en colaboración podremos ver como resultado de este movimiento?

Margaret Spellings: Continuamos formando un excelente equipo de líderes durante el proceso de reorganización de nuestro Departamento. Esperamos que esta mayor colaboración entre las dos oficinas represente un liderazgo importante en los niveles federal y estatal. El hecho de que los secretarios adjuntos de ambas oficinas participen juntos en el análisis y desarrollo de las políticas será positivo para el Departamento y el público.

The Special EDGe: En cuanto a la asistencia técnica que el Departamento de Educación continúa ofreciendo a los estados, ¿qué cambios planea hacer, si los hubiera, en la forma en que se distribuye ese apoyo?

Margaret Spellings: Aún estamos elaborando los planes para determinar cómo se

proporcionará la asistencia técnica. Una gran parte de ésta se destinará a garantizar que los estados elaboren e implementen evaluaciones confiables y válidas para los estudiantes.

El Departamento de Educación Primaria y Secundaria, por ejemplo, está evaluando sus Centros Integrales, y estamos analizando las numerosas formas diferentes en que se entrega la información para brindar el mejor apoyo a los estados.

The Special EDGe: ¿De qué manera los cambios introducidos en el Instituto de Ciencia Educativa ayudan a los administradores y maestros escolares a mejorar los resultados para los niños y sus familias?

Margaret Spellings: El nuevo Centro Nacional de Investigación sobre Educación Especial, que es parte del Instituto de Ciencias Educativas, auspiciará una investigación rigurosa destinada a mejorar los resultados y servicios educativos para los estudiantes con discapacidades. También evaluará la implementación y eficacia de la Ley de Mejoras en la Educación para Personas con Discapacidades de 2004.

The Special EDGe: Hace dos años, nuestro Superintendente Estatal de Instrucción Pública convocó a un grupo especial de todo el estado con el fin de que identificara prácticas para mejorar el proceso del Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]). En consecuencia, nos entusiasma la oportunidad que brinda la Ley de Mejoras en la Educación para Personas con Discapacidades de 2004 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) para que los estados soliciten los proyectos piloto de reducción del papeleo y el IEP trienal. ¿Puede ofrecernos algún

Spellings, continúa en la página 6

Sonoma State University
CalSTAT/CIHS
1801 East Cotati Avenue
Rohnert Park, CA 94928-3609

Non-profit
U.S. Postage
PAID
Sonoma State
University