

The Special EDge

Verano de 2007

Volumen 19

Número 3

Un sueño posible

Retener a los maestros de educación especial de California

E

Por Ken Futernick, Director, estudios de jardín de infantes a 12o grado, Centro para la Calidad de los Maestros (Center for Teacher Quality), Universidad del Estado de California

El 26 de abril de 2007, el Centro para la Calidad de los Maestros publicó un informe que yo había escrito sobre la retención de los maestros en California: Un sueño posible: Retener a los maestros de California para que todos los estudiantes puedan aprender. Cuando comencé a reunir información para el informe en 2005, mi objetivo era comprender mejor los factores que afectan la contratación de personal en las escuelas públicas de jardín de infantes a 12o grado de California. A menos que los responsables de las políticas, los educadores e investigadores comprendieran realmente por qué tantos maestros

abandonan la profesión antes de jubilarse, por qué tantos se transfieren de ciertos tipos de escuelas o puestos, y especialmente por qué tantos eligen quedarse adonde están, sería difícil elaborar y adoptar políticas y prácticas que traten y resuelvan el problema de la retención. Si el estado pudiera encontrar la forma de retener a más de sus maestros capacitados y con experiencia, esto podría afectar de manera significativa y positiva el aprendizaje de los estudiantes.

Antes de efectuar una encuesta para el informe, yo sabía que, en 2005, el 14 por ciento de los maestros de educación especial de las escuelas públicas de California no tenían la certificación adecuada y que casi la mitad de los maestros de educación especial en su primer año tenían una capacitación deficiente. Era evidente que la situación de estos profesionales debía ser una parte significativa del estudio. Con la guía de maestros de educación especial, incluí en la encuesta varias preguntas que se referían específicamente a sus circunstancias.

Más de 1,000 respuestas a la encuesta, recibidas de maestros actuales y ex maestros de educación especial contribuyeron al estudio. Estos datos ofrecen una perspectiva fascinante y en ocasiones alentadora sobre su mundo profesional. Antes de compartir

algunos aspectos destacados de estas conclusiones y las recomendaciones del informe para mejorar la retención de los maestros de educación especial, quiero resaltar los serios costos relacionados con la alta rotación de los maestros.

California gasta más de \$455 millones al año para reclutar, contratar y preparar a maestros para reemplazar a aquellos que abandonan la profesión o se transfieren a otras escuelas antes de cumplir la edad de jubilarse. Casi un cuarto de los nuevos maestros de jardín de infantes a 12o. grado abandonan sus puestos en las escuelas al cumplir los primeros cuatro años. Además de los costos monetarios, los costos educativos de la rotación elevada de maestros son casi incalculables cuando se considera la pérdida de continuidad y experiencia en las escuelas con un alto índice de rotación. El rápido cambio de maestros en algunas escuelas es, por supuesto, una señal inambigua de que algo no está bien en el ambiente escolar y es necesario cambiarlo.

De manera que, ¿por qué se van los maestros de educación especial? Una conclusión importante de nuestro estudio es que muchos maestros de educación especial no dejan la profesión por completo sino que toman

Un sueño posible, continúa en la página 4

En este número

Los administradores escolares sobre la retención de los maestros

3

Cómo la colaboración ayuda a los maestros

6

Programa de contratación de maestros: Universidad del Estado de California (California State University [CSU]) Los Ángeles

12

Un maestro que nunca se fue

16

Adjunto: La Comisión de Asesoramiento sobre el Informe Anual sobre Educación Especial

Directora,	Mary Hudler
División de Educación Especial del Departamento de Educación de California	
Control de contratos e integración de proyectos	Janet Canning
Redactora	Mary Cichy Grady
Asistentes de redacción	Donna Lee Holly Byers Ochoa
Escritores de planta	Janet Mandelstam
Junta editorial	Maureen Burness Linda Landry Jennifer Mahdavi Geri West
Directores de proyectos	Linda Blong Anne Davin
Colaboradores especiales	Ken Futernick Richard Bray Kris Marubayashi Lori Stilling Andrea Zetlin

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: 42,000

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 www.calstat.org/infoPublications.html para descargar versiones en PDF de esta circular y las anteriores, disponibles en inglés y en español.

Comuníquese con *The Special EDGE* llamando al 707-849-2275, o por correo 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.



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



MARY HUDLER, DIRECTORA,
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE CALIFORNIA,
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Este número de *The Special EDGE* está dedicado a la contratación y retención de los maestros de educación especial, un tema que afecta a los educadores, administradores y padres por igual. Por esta razón, quiero compartir con ustedes las novedades más recientes sobre las iniciativas del Departamento de Educación de California para mejorar la retención de los maestros de educación especial en todo el estado.

En 2003, un esfuerzo de colaboración en todo el estado finalizó la elaboración del Plan Estratégico de Acción de California para la Contratación, Preparación y Retención de Personal de Educación Especial (California Strategic Action Plan for the Recruitment, Preparation, and Retention of Special Education Personnel).

Este extenso documento presenta el marco de referencia

para la implementación de las actividades del estado tendientes a contratar, preparar y retener a personal de educación especial y proveedores de servicios relacionados, utilizando los recursos existentes y promoviendo la sustentabilidad.

En el mismo año, el Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) creó el Equipo de Liderazgo en Instituciones de Educación Superior (Institutions of Higher Education [IHE]), que durante los últimos cuatro años ha asistido con competencia al Departamento en las actividades de implementación relacionadas con la contratación y preparación de maestros de educación especial.

Ahora, un estudio de investigación publicado recientemente de la Rectoría de la Universidad del Estado de California (California State University [CSU]) indica que se debe resolver la retención de los maestros, así como su contratación y otras actividades incluidas en el plan estratégico de acción. Puede leer sobre las conclusiones del estudio de CSU en el artículo del Dr. Ken Futernick, publicado en la primera página de este boletín. En respuesta a este estudio y el informe resultante, *Un sueño posible: Retener a los maestros de California para que todos los estudiantes puedan aprender (A Possible Dream: Retaining California Teachers So All Students Learn)*, CDE ha convocado al Equipo de Liderazgo del Plan Estratégico de California para que se concentre en tres áreas sugeridas por el estudio: el clima escolar, las condiciones de trabajo para los maestros y el apoyo administrativo.

El Equipo de Liderazgo del Plan Estratégico está integrado por un grupo amplio de interesados que incluye a representantes de organizaciones de padres del estado, la Asociación de Maestros de California (California Teachers Association), la Asociación de Especialistas en Recursos y Maestros de Educación Especial de California (California Association of Resource Specialists and Special Education Teachers), la Asociación de Administraciones Escolares de California (Association of California School Administrations), la Asociación de Empleados Estatales de California (California State Employees Association), la Asociación del Habla-Lenguaje-Oído de California (California Speech-Language-Hearing Association), instituciones de educación superior, secretarías de educación de los condados, áreas del plan local de educación especial, la Asociación de Servicios Educativos de Superintendentes de los Condados de California (California County Superintendents Educational Services Association) y otras divisiones dentro del Departamento. Por medio de reuniones trimestrales, correspondencia y participación en grupos de discusión, los miembros de este equipo asistirán al CDE en la implementación continuada del plan estratégico de acción de California, debido a su énfasis en las nuevas áreas. La primera

Carta, continúa en la página 16

Reflexiones de los administradores de educación

“Linda” ha sido maestra de educación especial durante los últimos diez años. No está contenta. Está abrumada por el papeleo, quisiera pasar más tiempo con sus estudiantes y no se siente valorada por los maestros de educación general. La idea de trabajar 20 años más la deprime. ¿Suena conocido?

Por Richard Bray y Lori Stillings, Distrito Escolar Unificado de Tustin

Dos de los principales desafíos en el campo de la educación especial consisten en atraer y desarrollar una fuerza laboral capacitada, y crear ambientes de trabajo que promuevan la satisfacción y retención de los maestros. Muchas personas suponen que, si las escuelas logran contratar suficiente personal docente competente y capacitado, el problema de la escasez de maestros se resolverá. Aunque las causas de la escasez de maestros de educación especial son complejas, tomar las medidas necesarias para retener a todos los maestros es un factor crucial para resolver el problema.

El problema

Los maestros de educación especial abandonan el campo en una proporción más alta que los de educación general. ¿Por qué? Los maestros de educación especial pueden sentirse abrumados rápidamente por el sinnúmero de responsabilidades de su trabajo—elaborar los programas individualizados de educación (Individualized Education Program [IEP]), tratar con el número creciente de representantes y abogados, efectuar evaluaciones alternativas, supervisar a los paraprofesionales, proporcionar tecnología funcional, mantenerse informados sobre legislación compleja y llenar una cantidad interminable de papeles. Los esfuerzos por reducir el desgaste se deben basar en el conocimiento de los factores que contribuyen a la decisión de los maestros de educación especial de abandonar el campo.

Una década de investigaciones in-

dica que los factores laborales son cruciales para la satisfacción en el trabajo y las decisiones profesionales futuras de los maestros de educación especial (Billingsley, 2003). La mayoría de los estudios sobre maestros que dimiten se concentran en los efectos de las condiciones de trabajo de los distritos y escuelas, en factores relacionados con la asignación de trabajo, y en las reacciones emocionales de los maestros a su trabajo. Salarios más altos, un clima escolar positivo, sistemas de apoyo adecuados al nivel de la escuela y la oficina del distrito, oportunidades de desarrollo profesional, exigencias razonables para el puesto, y cargas de trabajo adecuadas son los factores del ambiente de trabajo que se relacionan con la permanencia en un puesto.

Hay varias prácticas que la escuela y los administradores de la oficina del distrito pueden implementar para afectar de manera positiva la retención de los maestros de educación especial y también de educación general.

El clima de la escuela

Aunque los dos estudios principales en esta área midieron el clima escolar de manera diferente, (SPeNSE, 2002; Miller, et al., 1999), los resultados de los dos estudios sugieren que los maestros que dan una calificación positiva al clima escolar son más proclives a quedarse en esa escuela que aquellos que tienen una visión menos positiva del clima de la escuela. Los administradores tienen un papel esencial en crear ese clima—un clima en el que los maestros quieran ir a trabajar y los estudiantes quieran aprender.

Una forma en que los administradores de las escuelas pueden promover una cultura positiva es desarrollando un enfoque basado en equipos y sistemas para el apoyo de la conducta positiva (Positive behavioral supports [PBS]) que integre a toda la escuela.

Este enfoque enseña una conducta adecuada a todos los estudiantes de la escuela y desarrolla procedimientos para apoyar a aquellos estudiantes que corren el riesgo o manifiestan problemas crónicos de conducta.

El personal de las escuelas con PBS entonces puede concentrar sus energías en establecer relaciones positivas con los estudiantes, y los estudiantes saben cuáles son las recompensas por cumplir con las expectativas de conducta—y las consecuencias por desobedecerlas. El resultado es un “ambiente de acogida saludable” que promueve la conducta social, donde los estudiantes se sienten respetados y apoyados y por ello menos proclives a portarse mal. Los maestros pueden dedicar más minutos del día a la instrucción y menos al control de la conducta. Del mismo modo, los administradores de estas escuelas dedican menos tiempo a aplicar las sanciones disciplinarias y más tiempo a desarrollar los programas y a otras tareas administrativas. Los PBS crean un clima igualmente positivo para el personal y para los estudiantes.

En el Condado de Orange, más de sesenta equipos escolares de diez distritos están implementando este tipo de programa. Este esfuerzo conocido en el orden nacional e internacional se ofrece bajo la dirección de George Sugai de la Universidad de Connecticut y Rob Horner de la Universidad de Oregon. Sugai y Horner son los codirectores del Centro Nacional para las Intervenciones y Apoyos de la Conducta Positiva (National Center for Positive Behavioral Interventions and Supports), que está patrocinado por la Secretaría de Programas de Educación Especial (Office of Special Education Programs [OSEP]).

Ha habido informes positivos de

Administradora, continúa en la página 8

puestos en educación general. Aproximadamente un tercio de los maestros que encuestados que tenían certificaciones en educación especial estaban enseñando en educación general. Pero, ya sea que abandonen la profesión o sólo la educación especial, muchos maestros de educación especial señalan los mismos factores que hacen que los maestros de educación general se vayan, y con frecuencia citan los siguientes problemas:

1. Impedimentos burocráticos
2. Falta de apoyo de la oficina del distrito
3. Baja moral del personal
4. Falta de recursos
5. Falta de apoyo del director
6. Muy poco tiempo para la planificación y colaboración

Además, los maestros de educación especial a menudo señalaron factores que son específicos de sus ambientes de trabajo:

1. Apoyo inadecuado para los estudiantes de educación especial

Muchos maestros describieron cómo sus estudiantes y programas carecen de materiales, espacio físico y atención adecuados de los administradores. Un maestro de educación especial que trabaja en una escuela primaria con un alto grado de pobreza dijo, “Durante nueve de los 12 años que trabajé como especialista en recursos, no tuve ningún tipo de materiales importantes y compartí una sala con otros cuatro maestros, todos enseñando al mismo tiempo a grupos de hasta diez estudiantes. El ruido, el caos y la confusión eran difíciles de tolerar. En mi desesperación, encontré una sala vacía y me mudé todos los meses a una sala diferente durante un año y medio”.

2. Falta de comprensión de los colegas de educación general

Los maestros de educación especial indicaron que se sentían aislados de sus colegas y a menudo

enfrentados con ellos. Un maestro de educación especial con 14 años de experiencia explicó, “La falta de comprensión de los colegas de educación general se convirtió en estar más aislado, dejado de lado, excluido y desvalorizado.

Con frecuencia, los maestros de educación especial de mi escuela no son vistos como “verdaderos maestros”. Siempre tenemos que luchar por algo—defender a nuestros niños para que se los incluya, recibir materiales/recursos básicos para enseñarles, o hacer que los maestros entiendan y cumplan con los programas individualizados de educación (Individualized Education Program [IEP])”.

3. Los IEP y el papeleo relacionado

Los maestros de educación especial que abandonaron la profesión señalaron los cambios frecuentes en los formularios de IEP (Programa Individualizado de Educación), la falta de normalización en el estado y la falta de tiempo o asistencia para completarlos. Un maestro con siete años de experiencia en educación especial explicó, “Los IEP parecen cambiar todos los años y es irritante que los formularios de IEP no estén normalizados en todo el estado”. Lleva más tiempo encontrar información en los IEP de estudiantes que provienen de otros distritos. Paso por lo menos cuatro horas evaluando a cada niño, dos horas escribiendo cada IEP y por lo menos cinco horas en las pruebas para las evaluaciones trienales, y de dos a tres horas más escribiendo el informe para cada niño. La mayoría de este [trabajo] se hace durante los fines de semana o después de clase. No tenemos tiempo asignado para trabajar en estos informes. La carga de papeles está fuera de control. Los maestros están agotados y algo tiene que cambiar. Me encanta enseñar. Realmente no me encanta

el papeleo”.

Por qué los maestros de educación especial se mantienen “activos”

Pese a los problemas que llevan a muchos maestros a abandonar la educación especial, muchos maestros “activos” de educación especial informan que están satisfechos con su trabajo. Las tres razones citadas con más frecuencia como los motivos por los que continúan se relacionan con el “apoyo de los colegas” de su lugar de trabajo—los factores que mantienen una relación sólida entre los miembros del personal. El sesenta y ocho por ciento de los maestros de educación especial que permanecen en su profesión dijeron que lo hacen debido a las estrechas relaciones profesionales con otros miembros del personal; el 67 por ciento permanecen porque su director los apoya y es eficaz; y el 66 por ciento porque su grupo de colegas trabaja con eficacia en equipo. El 60 por ciento de los maestros de educación especial activos citaron la moral positiva en el personal y las relaciones personales sólidas con otros colegas. Estas cifras señalan, una vez más, el papel fundamental que tienen las relaciones profesionales en la actitud de los maestros hacia su trabajo. Como dijo uno de los encuestados, “Me quedo porque trabajo con un colega de educación especial que es muy respetado por el personal y la administración, y que fue mi mentor cuando comencé a enseñar en la escuela intermedia. He aprendido que la educación especial puede ser muy solitaria y muchas veces dudo de mí mismo. El progreso que vemos en general es lento y no siempre es valorado por los padres y sin duda no parece que la sociedad en general lo valore. Me quedo donde estoy porque tengo un colega que comparte mi filosofía y a quien respeto. A veces el trabajo aísla tanto, pero aunque podría ganar bastante más dinero en otro lugar, no puedo reemplazar el apoyo que recibo”.

Cómo hacer que los maestros de educación especial “inactivos” vuelvan a la educación especial

Como se indicó más arriba, muchos maestros con certificación en educación

especial han elegido trabajar en clases de educación general. Debido a la falta crónica de maestros de educación especial y a la inversión considerable que ya se ha hecho en su capacitación, hacer que estos maestros de educación especial “inactivos” regresen a la educación especial es un objetivo válido. En la encuesta, sólo el ocho por ciento de los maestros de educación especial inactivos dijeron que regresarían a la educación especial si se les ofreciera un salario suficientemente alto. El veintidós por ciento, casi tres veces más, dijeron que regresarían a la educación especial si mejoraran muchas de las condiciones de trabajo para dar mejor apoyo a su tarea.

En general, los maestros que han abandonado la educación especial no están dispuestos a regresar si no hay mejores en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Las distintas inquietudes expresadas por estos ex maestros indican que no existe un solo cambio simple en las condiciones de enseñanza y aprendizaje que los motivaría a regresar. Dicho esto, los comentarios positivos y conmovedores de los maestros que permanecen señalan un conjunto de apoyos del sistema y entre colegas que puede mantener a nuestros valiosos maestros de educación especial en las clases para los que se los capacitó—e incluso atraer a una cantidad considerable para que regresen. Como se describe a continuación, lo que se necesitará es un enfoque multifacético basado en evaluaciones locales de las condiciones de la enseñanza y aprendizaje y en soluciones propuestas por los maestros para mejorarlas.

Recomendaciones sobre política y práctica

Las conclusiones de este estudio demuestran que las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje tienen un papel fundamental en las decisiones de los maestros de permanecer o abandonar la clase—incluso más que la remuneración. Pero el estudio no hubiera agregado nada nuevo al cuerpo

Un sueño posible, continúa en la página 16

La inclusión en el aprendizaje a través del servicio

El aprendizaje a través del servicio es definido por la Reforma sobre aprendizaje a través del servicio en educación en Estados Unidos (American Service Learning in Education Reform [ASLER]) como “un método por el cual los jóvenes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en experiencias organizadas con criterio, que satisfacen las necesidades de la comunidad real”. Este enfoque del aprendizaje adquiere un enfoque único en la forma en que se desarrolla en la Universidad del Estado de California en Chico. Desde 1995, el programa de preparación docente de Educación Simultánea de Especialistas de Chico ha dado a los candidatos a la certificación docente la oportunidad de combinar el aprendizaje a través del servicio con su experiencia en educación especial, para crear un todo que es más que la suma de las partes. Los estudiantes de los grados y de la secundaria que reciben servicios de educación especial tienen una oportunidad de servir a otros.

Muchos de los proyectos de servicios creados por CSU-Chico tienen lugar en las escuelas, donde los candidatos certificados elaboran los programas para asistir al alumnado; por ejemplo, los estudiantes mayores ayudan a un grado más bajo. Debido a que el aprendizaje a través del servicio destaca la participación de los estudiantes en la elección y elaboración de un proyecto de servicio, los candidatos del programa de Chico pueden dar a sus estudiantes la oportunidad de dedicarse a algo que es importante para ellos. Caitlin Simpson, una candidata a la certificación, explica: “No estamos leyendo un programa escrito. Los estudiantes están desarrollando una forma de resolver un problema que han identificado ellos mismos”. En su ubicación en educación especial durante el semestre de primavera, ayudó a sus estudiantes a crear una campaña contra la intimidación para la escuela.

Jayne Happ, otra candidata a la certificación, se sintió inspirada al ver a sus estudiantes de educación especial participando en el aprendizaje a través del servicio, y también recibirlo. Laurel Hill-Ward, coordinadora del programa, está de acuerdo: “Esto es fundamental para nosotros, las personas con necesidades excepcionales han sido consideradas tradicionalmente como una población que recibe, en lugar de dar, servicios, y queremos que nuestros candidatos vean el potencial de los estudiantes con necesidades excepcionales de aprender y participar a través del servicio a otros”.

El candidato a certificación Kyle Pierson considera que la filosofía del programa de que “todos aprenden unos de otros” es perfectamente adecuada para los futuros maestros como él. Explica que el aprendizaje a través del servicio permite a los estudiantes de educación especial “sentir que han logrado algo, como con frecuencia lo sienten otros estudiantes”.

Pierson trabajó con otro candidato, Michael Ehrhorn, para ayudar a los estudiantes a traducir textos expositivos en sus propias palabras, producir libros, y luego leerlos a otros estudiantes. “Los textos expositivos son extremadamente difíciles, no sólo para los estudiantes de educación especial, sino también para los estudiantes de idioma inglés (English Language Learners [ELL]) y otros”, explica. Pierson y Ehrhorn descubrieron que sus estudiantes pueden aprender mejor ellos mismos cuando analizan la información para otros estudiantes. Ehrhorn dice que los estudiantes están ansiosos por asumir el control de sus ideas. “Para los estudiantes con discapacidades, el aprendizaje a través del servicio ofrece numerosas maneras de desarrollar un conocimiento anterior, utilizar distintos tipos de inteligencia, y tener acceso a una educación significativa”.

“Es un programa increíble, y la idea en la que se basa es magnífica”, dice Pierson. “Instrucción diferente adaptada a las necesidades del que aprende. Tenemos que darnos cuenta de que no todos los niños aprenden de la misma manera”. Debido a que el aprendizaje a través del servicio es aprendizaje aplicado dirigido por estudiantes, puede ser una manera muy eficaz de lograr resultados positivos. ◆



La colaboración marca la diferencia

La colaboración sistemática entre los maestros de educación general y especial es un tema que ha venido interesando desde hace años al Departamento de Educación de California. En 1998, el departamento financió un esfuerzo conjunto con Schwab Learning para iniciar lo que se convertiría en una concertada búsqueda—y estudio—a largo plazo de escuelas y distritos escolares que trabajan exitosamente en colaboración en todo el estado. A lo largo de la década siguiente, el departamento ha reconocido y premiado a 22 escuelas de California por sus enfoques en colaboración e innovadores para apoyar a todos los estudiantes, con o sin programas individualizados de educación (Individualized Education Program [IEP]), de manera inclusiva y conjunta. Se ha dedicado mucho espacio en estas páginas a analizar cómo los modelos de colaboración benefician a los estudiantes: cómo mejoran sus resultados en las pruebas, aumenta el porcentaje de graduación, mejora su conducta; y en general están más contentos con ellos mismos, con su lugar en las estructuras sociales de la escuela, con sus vidas y sus futuros.

Pero ¿y los maestros?

¿Por qué la colaboración?

Hace diez años, podría haberse argumentado que los modelos de colaboración en la enseñanza plantean el clásico dilema del “huevo o la gallina”. ¿Los maestros están más contentos en los sistemas de colaboración porque los maestros que participan son colaboradores por naturaleza, y por lo tanto están más contentos porque esto es, esencialmente, lo suyo? ¿O hay algo inherente a la colaboración que es fundamental para que los maestros en general estén contentos como profesionales? Un amplio estudio recién publicado sobre los maestros de California sugiere esto último.

El informe de Ken Futernick (ver el artículo de la portada) cita las principales razones por las que los maestros se van y por las que se quedan. De sus conclusiones surge con claridad que los colegas y administradores que los apoyan son razones fundamentales para que los maestros, tanto de educación especial como general, continúen enseñando. La importancia de la colaboración y de un sistema que apoye los esfuerzos de colaboración se mencionan específicamente y con frecuencia en el estudio. Y cuando no se implementan servicios de colaboración, es probable que los maestros estén descontentos en su trabajo y que abandonen—la escuela o la profesión por completo.

Características de la colaboración

Entonces, ¿cómo es trabajar para aquellas escuelas donde los modelos de colaboración se han sistematizado—donde los maestros de educación especial trabajan codo a codo con educadores generales, modificando los planes de las lecciones basados en criterios de enseñanza para los estudiantes con discapacidades, en ocasiones elaborando estrategias para motivar a los más dotados, y en general compartiendo la responsabilidad de educar a todos los estudiantes?

Como ya hemos mencionado, California tiene como mínimo 22 ejemplos diferentes de que esto puede dar resultado. En general, estos esfuerzos de colaboración comienzan porque alguien se cansa de los resultados bajos en las pruebas, de la conducta negativa en los estudiantes, del costo de la educación especial, del número creciente de estudiantes derivados a servicios de educación especial, del fracaso de los estudiantes de educación especial que no logran el éxito académico, o de la sensación general de aislamiento y de ser “ciudadanos de segunda categoría” que a menudo tienen los maestros de educación especial. En general,

los movimientos de colaboración son pequeños cuando se inician, y los maestros que participan lo hacen porque quieren.

El liderazgo para este tipo de cambio con frecuencia proviene de los maestros mismos. Pero una vez que comienzan, los esfuerzos de los maestros invariablemente reciben todo el apoyo de la administración. En general, el tiempo para que los maestros trabajen en colaboración se incorpora al horario diario de la escuela y el centro de aprendizaje para apoyo intensivo de los estudiantes se convierte en una parte de la estructura típica de la escuela. Se hace un esfuerzo concertado y consciente para eliminar los rótulos de los estudiantes—trastornos graves del habla (severe disorder of language [SDL]), programa de especialistas en recursos (resource specialist program [RSP]) o incluso la educación para estudiantes dotados y superdotados (gifted and talented education [GATE]). Y todos los estudiantes, independientemente de si han sido identificados o no para recibir servicios de educación especial, reciben apoyo adicional ante la primera señal de dificultad académica. (Para obtener información sobre los detalles de cada sitio reconocido de trabajo de colaboración, visite www.calstat.org/leadershipSites/index.html.) Esa es la versión resumida de lo que es esto. Pero volvamos a los maestros. ¿Qué significa este enfoque para ellos?

Escuela Primaria Juniper

Comencemos con una escuela para la cual, por sus características demográficas, podría ser difícil encontrar personal—y que sin embargo abunda en maestros satisfechos. La Escuela Primaria Juniper, situada en el Distrito Escolar Unificado de Hesperia, asiste a los estudiantes más pobres del distrito. El setenta y uno por ciento de sus estudiantes reciben almuerzos gratis o de bajo costo, y la mayoría están aprendi-

endo inglés. Sin embargo, es la primera escuela del distrito que superó la marca de 800 en los resultados del índice de desempeño académico, y es la única escuela del Condado de San Bernardino designada escuela Estrella (Star) en los premios de las Empresas de California a favor de la excelencia en la educación (California Business for Education Excellence)/Sólo para los niños de California /Just for the Kids California).

La directora de la escuela, Stephanie Poindexter, piensa que el éxito de la escuela es el resultado directo del programa ExCEL del distrito (Excelencia: Un compromiso con cada estudiante), que es un enfoque de colaboración para brindar apoyo académico adicional a los estudiantes en las materias en las que tienen dificultades. “Este modelo requiere una gran cantidad de trabajo en equipo y de colaboración entre nuestro personal. En última instancia, hace más fácil su trabajo porque todos trabajan juntos y se ayudan unos a otros. Los maestros colaboran en prácticamente todo lo que hacen para apoyar a los estudiantes”.

La colaboración se extiende también a los asistentes de instrucción, quienes reciben la misma capacitación en funciones, asisten a conferencias y talleres sobre temas interesantes, y tienen oportunidad de compartir sus especialidades y experiencia con el personal certificado. Una de las maestras contratadas recientemente por Poindexter es una mujer que retomó los estudios y obtuvo una certificación en educación especial—después de trabajar como asistente de instrucción en Juniper. “Nos aseguramos de que todos saben que su contribución se valora y que cada uno de ellos es una parte integral de los buenos resultados. Tenemos el más alto índice de asistencia del personal de todo el distrito. Y este tipo de compromiso se les comunica a los estudiantes”.

Además de disfrutar de los beneficios de ser apreciados y compartir la carga de trabajo, los maestros están satisfechos en Juniper debido al éxito de sus estudiantes. “No se pueden cues-

tionar las cifras”, señala Poindexter. “A todos nos llena de energía ser parte de algo que funciona tan bien”.

No sólo los estudiantes tienen éxito en Juniper. También la escuela tiene éxito en retener a sus maestros. Poindexter cita un dicho de toda la escuela: “Un maestro de Juniper siempre será un maestro de Juniper”. En sus cuatro años como directora de la escuela, muy pocos maestros se han ido, y sólo porque se jubilaban o trasladaban por razones personales. En sus palabras, los maestros no piensan que “las cosas son mejores en otras escuelas”.

Escuela Intermedia Rincon

En la Escuela Intermedia Rincon en Escondido, el Presidente del Departamento de Educación Especial, Johnnie Landreth, también piensa que “la colaboración [es] una forma de vida para nosotros. Cuando se nos el Premio Nacional Cinta Azul (National Blue Ribbon Award) en 1999, el auditor indicó que la colaboración había sido totalmente minimizada en nuestra solicitud, y que sin embargo está presente en toda la escuela, es lo que realmente somos. Los maestros de educación especial no nos vamos de Rincón una vez allí. Simplemente no queremos”.

Y los maestros de clase no son los únicos miembros del personal que están contentos en Rincon. Landreth comenta que “cuando entrevisté a los postulantes hace algunos años para contratar a un asistente de instrucción, había 14 personas esperando para transferirse a Rincon [por la forma en que] se trata a los asistentes de instrucción aquí. Son parte del equipo: valorados, respetados, se les permite tomar decisiones. [En consecuencia], tenemos los asistentes con experiencia más capacitados del distrito”.

“Tuvimos una maestra de educación especial que se fue de la escuela voluntariamente porque iba a tener un bebé. Otra se fue porque tuvo dos hijos en un plazo de cinco años mientras trabajaba aquí. Vivía lejos y el viaje le causaba “angustia materna”. Esto es todo.

El director de Rincon, Jon Cento-

franchi, menciona que “la educación especial integrada ha sido la cultura de la escuela desde hace más de 12 años. Es la filosofía de Rincon”. Los maestros tienen reuniones formales cada semana y tienen ocasión de asistir a reuniones informales a diario durante un período común de preparación. Pienso que ésta es la razón principal por la cual no tenemos un índice alto de dimisiones entre los maestros de educación especial o general. Sólo alrededor de dos maestros por año toman la decisión de irse a otra escuela. Esto es aproximadamente el tres por ciento del total de nuestro personal docente, y casi todos [los que se van] son maestros de educación general. Puedo decir con honestidad que nunca he conocido a un maestro que se vaya de Rincon debido al modelo de colaboración”.

Escuela Intermedia Yorba Linda

Virginia Trapani de la Escuela Intermedia Yorba Linda, es otra directora de una escuela con un modelo extenso de colaboración. Ella menciona que “la escuela siempre ha operado con maestros que trabajan en equipos”. Ella describe un leve cambio ocurrido hace tres años, cuando ella y su personal “decidieron convertir a los equipos en comunidades de aprendizaje profesionales... Todos los maestros [ahora] participan en dos equipos: uno es el equipo de su contenido/materia; el otro es el equipo interdisciplinario de su grado”.

No hace falta ser un especialista en psicología humana para entender que Trapani está haciendo varias cosas bien. Ella escucha a sus maestros y responde a sus necesidades. Recuerda que “los maestros de educación especial al principio estaban repartidos en distintos equipos, divididos entre los distintos equipos de contenido. Pero a mitad de camino, pidieron estar en sus propios equipos, donde podrían compartir estrategias para trabajar con los estudiantes y los padres [e intercambiar ideas] para utilizar los datos”. Trapani les dio lo que pedían.

Los alentó a trabajar en colaboración uno a uno, además, asegurándose de

Colaboración, continúa en la página 9

escuelas de todo el condado de Orange sobre el efecto que este programa ha tenido en el clima y la cultura de la escuela. Un director del Distrito Escolar Unificado de Tustin que ha participado en este programa durante los últimos tres años, notó recientemente que los efectos positivos del programa son evidentes incluso entre los maestros suplentes, a quienes ahora les agrada venir a la escuela porque sus estudiantes se comportan tan bien—un cambio milagroso para todos aquellos que alguna vez han sido suplentes.

Apoyo administrativo

Las investigaciones sugieren que los maestros también son más proclives a abandonar la enseñanza o a expresar su intención de hacerlo debido al apoyo inadecuado de los administradores y colegas (Futernick, 2007; Boe y otros, 1999; y Miller y otros, 1999). Sin duda, es necesario implementar sistemas de apoyo eficaces que den a los maestros los recursos emocionales y físicos que necesitan para hacer su trabajo. El apoyo administrativo incluye tanto a los administradores de la escuela como a los de la oficina del distrito. En la educación especial, el apoyo administrativo en estos dos niveles es esencial. En la escuela, los administradores pueden facilitar la aceptación e integración de los maestros de educación especial en la comunidad escolar tomando las siguientes medidas:

- Incluirlos como participantes en las reuniones de colaboración de los grados
- Promover su asistencia a las reuniones del personal—en especial si no trabajan la jornada completa en esa escuela
- Promover su representación en las comisiones académicas y sociales de la escuela
- Apoyar su asistencia a congresos y oportunidades de desarrollo del personal
- Brindar apoyo en las reuniones de IEP, especialmente cuando asisten representantes y abogados

- Mantener una comunicación abierta y brindar apoyo emocional y oportunidades de resolución de problemas
- Asignar tiempo para la colaboración con otros maestros de educación especial en la escuela y fuera de ella
- Brindar oportunidades para que los maestros de educación especial ofrezcan presentaciones en las reuniones de personal, sobre temas de educación especial que atañen a los maestros de educación general
- Promover la aceptación de los estudiantes con necesidades especiales entre los maestros y padres de educación general, en especial si el programa está integrado por estudiantes que tienen diferentes escuelas locales
- Apoyar la inclusión y aceptación de los estudiantes de educación especial en actividades generales
- Brindar suficiente espacio para las clases de educación especial en las clases y situarlas estratégicamente dentro de las instalaciones generales de la escuela
- Proporcionar materiales y recursos de enseñanza para los maestros de educación especial de la misma manera que proporcionarían materiales comparables para los maestros de educación general
- Promover la participación de los padres de educación especial en las actividades y comisiones de la escuela

El apoyo en el ámbito de la oficina del distrito también es importante para el desarrollo y retención de los maestros de educación especial. El tipo de apoyo que proviene de este ámbito a menudo es de carácter programático y técnico. Algunos ejemplos de apoyo de la oficina del distrito incluyen las siguientes acciones:

- Auspiciar actividades mensuales para el desarrollo del personal de educación especial sobre temas pertinentes
- Brindar acceso y fondos para que los maestros de educación especial asistan a actividades de desarrollo del personal auspiciadas por organizaciones que están fuera del distrito

- Asignar a cada escuela una persona de contacto en la oficina del distrito, con la que puedan colaborar y a la que puedan consultar sobre reuniones de IEP difíciles o litigiosas, y hacer que la persona de contacto asista a estas reuniones
- Brindar reuniones de apoyo práctico a los maestros que se inician, con un enfoque en las estrategias para administrar el papeleo, la carga de casos y las clases; qué hacer y qué no hacer en los IEP; las aptitudes de colaboración con los maestros de educación general; la comunicación con los padres; el trabajo con los paraprofesionales; y demás.
- Brindar el apoyo de personal adecuado y los recursos necesarios para la clase
- Comunicar su disposición a dar apoyo emocional promoviendo una política de puertas abiertas en el ámbito del distrito
- Facilitar el acceso a un mentor

Cargas de trabajo adecuadas

El tema de la racionalidad de las cargas de trabajo es especialmente importante en varias categorías de proveedores de servicios de educación especial “difíciles de conseguir”, en particular especialistas del habla y el lenguaje, especialistas en terapia ocupacional y en fisioterapia. Debido a la falta en todo el país de especialistas en terapia del habla en particular, complicada por la competencia con el sector privado, la carga de casos de estudiantes para los especialistas del habla y el lenguaje actuales puede ser bastante alta, lo que hace que estos especialistas en educación sean especialmente vulnerables al agotamiento.

Hay formas de evitar sobrecargar a estos profesionales y de contratar con éxito en esta especialidad en tanta demanda. Tres distritos de California han creado formas eficaces de hacerlo. Cómo lo hacen y los resultados que obtienen puede tener una aplicación más amplia para contratar y retener a los maestros de educación especial en general.

Contratación de especialistas en terapia del habla

Los Distritos de los Condados de San Bernardino, Monterey y Orange están trabajando con la Universidad Nova y varios programas de la Universidad del Estado de California en un programa innovador de capacitación y certificación en terapia del habla, ofrecido en línea a los maestros de clase actuales interesados en convertirse en especialistas en terapia del habla. En muchos casos, el distrito se está haciendo cargo del costo de este programa aprobado por la Asociación del Habla-Lenguaje-Oído de Estados Unidos (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]) a cambio del compromiso del recién capacitado especialista en terapia de trabajar una cantidad fija de años (en general cinco) en el distrito.

Son varias las ventajas de este enfoque de “capacitar a sus propios maestros”:

- Los distritos contratan a sus propios maestros que ya están establecidos y comprometidos con el distrito y la comunidad.
- Se tiene un conocimiento previo de los maestros en cuanto a su capacidad, actitud y personalidad.
- Aunque los maestros sean pasantes en terapia del habla, pueden ocupar puestos vacantes de inmediato al comenzar el programa, debido a que los pasantes pueden proporcionar terapia bajo la dirección de un especialista certificado en terapia del habla.

Los maestros del programa toman clases principalmente en línea, lo que representa una comodidad considerable. Al terminar el programa de tres a cuatro años de duración, reciben un título de maestría y son elegibles para la certificación de especialistas en terapia del habla de California. Los distritos han observado que los costos anuales de colegiatura y libros son considerablemente más bajos que “alquilar” un especialista en terapia del habla a través de un proveedor contratado (lo que en general cuesta alrededor de \$100,000 por año). Este concepto de ofrecer a los maestros de clase existentes cursos de posgrado para obtener una certificación pagados por el distrito se podría aplicar

en términos prácticos y financieros a cualquier puesto de educación especial difícil de cubrir.

Retención

Los distritos están utilizando numerosas estrategias para retener a los especialistas que ya emplean y para atraer y retener a los nuevos. Estas estrategias incluyen mejorar el plan de salarios (en general del 5 al 10 por ciento); ofrecer bonificaciones de fin de año (en general entre \$1,000 y \$2,000); pagar el cargo de la licencia estatal del especialista en terapia; y proporcionar a los especialistas en terapia computadoras portátiles, asistencia administrativa, asistentes del habla, o una combinación de estos beneficios. (Los planes de aumentos de salario y las bonificaciones de fin de año se deben negociar con el sindicato de maestros.)

Aunque todas estas estrategias pueden ayudar—y pueden hacerlo para todos los maestros—lo más importante que los administradores escolares deben tener en cuenta si desean contratar y retener a buenos maestros es que todos quieren trabajar en un lugar donde se sientan exitosos y valorados. En última instancia, la forma más eficaz de retener a los maestros puede ser crear una cultura de respeto, reconocimiento y colaboración. ♦

Referencias

Billingsley, B. S. *La retención y la pérdida de los maestros de educación especial: Un análisis crítico de la literatura (Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Literature)* (Documento de Centro de Estudios sobre Personal de Educación Especial [Center on Personnel Studies in Special Education (COPSE)] No. RS-2). Gainesville, FL: Universidad de Florida, Centro de Estudios sobre Personal de Educación Especial, 2003.

Boe, E. E.; G. Barkanic; y C. S. Leow. *La retención y la pérdida de los maestros en las escuelas: Tendencias y predicciones nacionales (Retention and Attrition of Teachers at the School Level: National Trends and Predictors)* (Servicio de Reproducción de Documentos del Centro de Información sobre Recursos en Educación [Education Resources Information Center (ERIC)] No. ED436485). Filadelfia, PA: Universidad de Pennsylvania, Escuela de posgrado en educación (Graduate School

of Education), Centro de investigación y evaluación de las políticas sociales (Center for Research and Evaluation in Social Policy), 1999.

Futernick, K. *Un sueño posible: Retener a los maestros de California para que todos los estudiantes puedan aprender (A Possible Dream: Retaining California's Teachers So All Students Learn)*. Sacramento, CA: Universidad del Estado de California, 2007.

Miller, M. D.; M. Brownell; y S.W. Smith. “Factores que predicen si los maestros se quedarán, se irán o se transferirán de la clase de educación especial” (“Factors that Predict Teachers Staying In, Leaving, or Transferring from the Special Education Classroom”) *Niños excepcionales (Exceptional Children)*, (65) (1999), 201–218.

Estudio sobre las necesidades de personal en educación especial (Study of Personnel Needs in Special Education [SPENSE]). *Un maestro de calidad para cada clase (A High-Quality Teacher for Every Classroom)*. 2002. www.spense.org.

Colaboración

viene de la página 7

que los nuevos maestros trabajaban junto a otra persona con experiencia en un acuerdo formal de apoyo de mentores. Y les pide honestidad. Dos veces por año, una vez a mitad de año y luego una vez más a mediados de mayo, les pide a sus maestros que preparen un comentario que incluya su opinión sobre cómo están yendo las cosas. Y ellos se la dan. Le dicen que las reuniones de colaboración son “increíblemente” y “extremadamente” útiles, que son una “experiencia poderosa” y “una fuerza impulsora positiva para nuestra escuela”.

Este tipo de atención a las necesidades de colaboración y relación de su personal ha dado sus frutos. No ha habido ningún cambio significativo de maestros durante el tiempo que lleva como directora de la Escuela Intermedia Yorba Linda”. Una maestra se fue cuando su familia se mudó a otra ciudad; una maestra joven se cambió a una escuela en la que le ofrecían exonerar su préstamo estudiantil. De un plantel de 33 maestros, ningún otro se ha movido en seis años.

Escuela Secundaria Sanger

Colaboración, continúa en la página 16

la escuela. Compramos pulseras de caucho—como las famosas pulseras LIVESTRONG—sólo que en colores de anilina. Incluso tuvimos un “día de ropa hippie” en la escuela. La tristeza y la sensación de pérdida persistieron, sin embargo. Aunque cada uno de estos gestos fue bien intencionado, ninguno parecía representar de manera profunda un tributo merecido a la inspiración que fue Mick.

Pasaron varios meses, hasta mediados del verano, antes de que surgiera una idea. Hacia principios de agosto, la idea había crecido y nació el proyecto Herman’s Way (Herman’s Way Project [HWP]). En realidad la idea era simple. En honor a Mickey, cada miembro del personal se comprometería a adoptar a un estudiante en situación de riesgo.

Antes de compartirla con el personal, los consejeros y el equipo administrativo prepararon una lista de posibles estudiantes candidatos. Esta lista de nuestros estudiantes más necesitados se basó en una serie de criterios: las calificaciones, registro disciplinario, vida en el hogar, aptitudes sociales, situación socio económica. Acabamos con una lista de alrededor de 100 estudiantes que representaban a todos los sectores del alumnado: estudiantes de la clase especial diurna, estudiantes superdotados y dotados, estudiantes de inglés como segundo idioma, y simples estudiantes. Mientras repasaba la lista de nombres en mi oficina ese día de agosto, aún podía escuchar el coro de voces de los estudiantes, vívido en mi mente, de la ceremonia de homenaje a Mickey. Sabía que estábamos en el camino correcto.

Durante una reunión de maestros en septiembre, lanzamos el proyecto, y en octubre tuvimos un proceso de enlistado y elección en toda la escuela. La lista con los nombres de los estudiantes se colocó en una de las grandes paredes de la biblioteca. El día del enlistado y elección, cada

maestro escribió su nombre junto al nombre de uno de los estudiantes de la lista. Ese simple hecho fue simbólico del compromiso asumido de establecer un vínculo con un estudiante en riesgo. Los miembros del personal tenían la libertad de adoptar a alguien con quien se sintieran cómodos y de definir los parámetros de la relación. El deseo, por supuesto, era que los maestros invirtieran tiempo y esfuerzo para establecer una relación. A través de estas relaciones, esperábamos ampliar nuestra influencia individual y colectiva sobre los estudiantes, y de personalizar el ambiente de la escuela.

“Si eres mi estudiante, lo eres para siempre.”

Como un medio para asignar responsabilidades y dar oportunidades para una mayor colaboración, los maestros, consejeros y el equipo administrativo se comprometieron a reunirse una vez por trimestre para evaluar a los niños HWP. En esas reuniones, se comparte información y opiniones, se analizan estrategias y se afianzan las asociaciones.

Fue un poco duro al principio porque había cierta confusión sobre las expectativas y algunos maestros simplemente tardaron en establecer vínculos significativos con sus niños adoptivos. Después de todo, para muchos miembros del personal, éste era un trabajo nuevo. Hacia el segundo trimestre, sin embargo, las conversaciones habían cambiado. Abundaban en detalles y eran más importantes. Había pruebas claras de que el personal participaba gustosamente y trabajaba activamente para establecer vínculos con nuestros estudiantes más necesitados. Las historias personales que se compartían eran

conmovedoras, y yo sabía que Mick estaría orgulloso.

Varios miembros del personal se reunían con estos estudiantes durante sus almuerzos y antes y después de clase. Algunos enviaban mensajes o tarjetas de cumpleaños. Algunos compartían hobbies: hacer ejercicio en el Salón de Actividad Física, recorrer los caminos de montaña de la zona, andar en bicicleta y bordar a punto de cruz. Otros miembros del personal que se sentían menos cómodos con este trabajo encontraban formas sencillas de expresar su afecto y dedicación: recibir a sus niños de HWP en la puerta con una sonrisa, interesarse personalmente en su bienestar, y esforzarse más por alentar y apoyar su éxito académico.

En total, adoptamos a más de 150 estudiantes este último año—150 niños elegidos por un grupo de personas dedicadas, inspiradas por la vida y la muerte de un maestro y colega maravilloso. Aunque Mickey Herman ya no está con nosotros físicamente, continúa enseñando e inspirando a nuestro personal. La canción “Pájaro libre” pregunta:

Si me fuera mañana
¿Aún que recordaría?
Ya que ahora debo emprender
el viaje,
pues hay demasiados lugares que
tengo que ver.

Es irónico que sólo unos años antes de la inestabilidad social de la década de los años sesenta, un conservador acérrimo que nunca hubiera comprendido el movimiento hippie haya dicho lo siguiente sobre los buenos maestros:

“...Tengo la firme convicción de que un maestro sobrevive a través de sus estudiantes... Díganme, ¿cómo pueden morir las buenas enseñanzas? Las buenas enseñanzas son eternas y el maestro es inmortal”.

—Jesse Stuart, de El hilo de la verdad (The Thread That Runs So True)

El camino de Herman, viene de la página 18

Especialistas del habla y el lenguaje en las escuelas

Toda persona interesada en una profesión gratificante y en demanda querrá considerar la especialidad de patología del habla y el lenguaje en el sistema de escuelas públicas. Las escuelas, hospitales, práctica privada, agencias de contratación y otras entidades compiten por la cantidad limitada de especialistas en patología del habla y el lenguaje (speech-language pathologists [SLP]). En consecuencia, los salarios e incentivos están en aumento.

La oportunidad

Más de la mitad de los niños de las escuelas que requieren servicios de educación especial incluye a niños con algún tipo de trastorno de la comunicación y/o relacionado. En consecuencia, muchos servicios de educación especial en las escuelas son provistos por especialistas en patología del habla y el lenguaje (también llamados “especialistas del habla y el lenguaje” o “especialistas del lenguaje, habla y oído”). Además, debido al crecimiento de la población, el aumento de la tecnología (ej. implantes cocleares para las personas con problemas auditivos), los tipos de niños con necesidades especiales (ej. niños con trastornos del espectro del autismo), y el hecho de que los profesionales actuales llevan mucho tiempo en la profesión o se jubilan, se espera que las oportunidades de empleo aumentarán para los SLP.

Requisitos profesionales

Los requisitos profesionales para el personal para un especialista certificado en patologías del habla y el lenguaje incluyen un título de maestría en patología del habla y el lenguaje, un examen escrito nacional y experiencia laboral supervisada durante el primer año de práctica. Estos requisitos para los SLP rigen para la Asociación del Habla-Lenguaje-Oído de Estados Unidos (American Speech-

Language-Hearing), la Comisión de Certificación de Maestros de California y el Departamento de Asuntos del Consumidor de California (California Department of Consumer Affairs).

Educación y capacitación

California ofrece actualmente 17 programas de título de maestría en patología del habla y el lenguaje en sus universidades. Hay una serie de iniciativas pendientes para agregar más programas universitarios en este



campo. El Consejo de Acreditación Académica (Council on Academic Accreditation [CAA]) nacional, así como la Comisión de Certificación de Maestros de California, acreditan a los programas universitarios, garantizando su calidad y rigor.

Los cursos que se requieren para SLP incluyen anatomía, fisiología y el estudio de todo el desarrollo corporal relacionado con el habla, el lenguaje y la capacidad de tragar; el tipo de trastornos, acústica y desarrollo del lenguaje; y los aspectos psicológicos de la comunicación. Los programas universitarios son en general pequeños, programas de capacitación en ambientes clínicos.

Además de la creciente demanda de SLP con licencia profesional o certificados, existe una mayor necesidad de asistentes de SLP y asistentes del

habla con licencia. En la actualidad, seis escuelas universitarias comunitarias de California ofrecen programas para un título básico (Associate in Arts [AA]) de asistente de SLP. Se espera que se ofrecerán más programas en 2008.

El trabajo

Los especialistas en patología del habla y el lenguaje evalúan y tratan trastornos del habla, lenguaje, comunicación cognitiva, voz, capacidad de tragar, articulación y otros trastornos relacionados en personas de todas las edades. La eficacia e importancia de una intervención temprana para los bebés, niños y estudiantes de preescolar se aplica al habla y el lenguaje al igual que a otros trastornos de desarrollo, por ello es un grupo muy joven de la población el que recibe estos servicios esenciales y que en ocasiones pueden cambiarles la vida, de terapia del habla y el lenguaje. Los retrasos o trastorno del desarrollo, trastornos de aprendizaje o procesamiento, parálisis cerebral, fisura del paladar, pérdida del oído, lesión cerebral, derrame cerebral y tartamudeo representan sólo algunos de los trastornos que requieren servicios para el habla, lenguaje y oído. A menudo estos servicios se incrementan y perfeccionan a través de una amplia gama de elementos para aumentar o modificar la comunicación, desde imágenes simples hasta complejos programas y equipos de computación.

Los especialistas en patología del habla y el lenguaje de las escuelas colaboran con los maestros de clase, padres, otros maestros de educación especial y especialistas tales como psicólogos escolares, para elaborar instrucción y servicios individualizados.

El trabajo que hacen mejora el futuro y la vida de los niños a los que asisten. ♦

Programa estelar en CSE-Los Ángeles

Después de casi una década de administrar un programa de pasantías de educación especial a través de la Universidad del Estado de California, Los Ángeles (Cal State University Los Angeles [CSU-LA]), la profesora Andrea Zetlin sabe mucho sobre cómo contratar y retener a los maestros de educación especial. Su fórmula es simple: “Les damos una oportunidad enorme de aprender con un sistema de apoyo”.

Zetlin piensa que los candidatos a una certificación docente tienen que amar a los niños, y tienen que estar entusiasmados y motivados. La mayoría de los que están en su programa tienen experiencia en la clase, de manera que saben qué esperar cuando comienzan a enseñar. Zetlin considera que además tienen que estar en un ambiente que promueva su entusiasmo y motivación, que es lo que ella espera crear a través de su programa de pasantes.

Un modelo de diversidad

El Dr. Michael McKibbin, Director del Programa de Pasantías de la Comisión de Certificación de Maestros de California (California Commission on Teacher Credentialing [CTC]), dice que el programa de Zetlin siempre ha sido un modelo de la forma en que CTC define la diversidad (no sólo en la diversidad étnica y racial, sino también al evaluar a los candidatos del sexo masculino y a los que obtienen la certificación docente como su segunda carrera. “Uno de los aspectos por los que se conoce al programa de pasantías de CSU-LA es por que incorpora una población diversa”, dice. Zetlin menciona que entre sus pasantes encuentra a muchos que están especialmente motivados para trabajar porque quieren producir un cambio en las comunidades donde crecieron. “Esto es una ventaja”, dice.

McKibbin informa que para 2006–2007, los pasantes de educación espe-

cial de CSU-LA fueron latino/hispanos en un 46 por ciento, caucásicos en un 33 por ciento, afroestadounidenses en un 9 por ciento, asiáticos en un 9 por ciento, ciudadanos de las islas del Pacífico en un 2 por ciento, ciudadanos del sudeste asiático en un 1 por ciento, e indígenas estadounidenses en un 1 por ciento, índices de alta diversidad para los programas de educación especial. El porcentaje de pasantes de sexo masculino para el mismo período fue el doble del promedio nacional. Y el 21 por ciento de los pasantes de Zetlin son ex paraprofesionales.

Oportunidades de trabajo en las escuelas

Los candidatos del programa de Zetlin tienen una oportunidad enorme de aprender a través del trabajo en las escuelas desde el principio: un programa de enseñanza los sábados en el Centro de Aprendizaje C. Lamar Mayer, que Zetlin y un colega fundaron en 1994.

El Centro de Aprendizaje es un recurso comunitario para 200 niños de 5 a 16 años de edad, que provienen del área que rodea a la universidad. Un tercio de los niños tienen necesidades especiales. Por un cargo nominal, reciben clases de enriquecimiento educativo, desarrollo del idioma inglés y demás ayuda. Los pasantes, que trabajan para obtener su certificación como especialistas en educación, dictan un programa basado en la alfabetización en un ambiente inclusivo, durante una sesión de diez semanas.

Los pasantes tienen la oportunidad de implementar distintos modelos de instrucción y trabajar con una serie de edades más amplia de la que podrían encontrar en su ubicación regular, enseñando a los estudiantes de lunes a viernes. Adquieren experiencia colaborando con otros maestros, y práctica en la elaboración de planes de instrucción. “Los alentamos a que sean lo más creativos e innovadores posible”, explica Zetlin. En su ubicación regular, en

cambio, “sólo tendrían que preocuparse por sobrevivir”. Un asesor universitario observa cada sesión para verificar que los pasantes individualizan la instrucción y satisfacen las necesidades de cada niño, y para responder a cualquier pregunta que tengan los pasantes. Los pasantes también tienen acceso a una variedad de software y otros recursos tecnológicos.

Apoyo crucial de los mentores

El programa de CSU-LA ofrece el tan importante apoyo de mentores que tanto necesitan los maestros que se inician. Aún antes de que el programa de mentores perfeccionado se convirtiera en realidad, dice Zetlin, disponían de un maestro con la misma certificación para brindar guía a sus candidatos. Y ahora se ofrece aún más apoyo, incluyendo una serie de reuniones y clases prácticas requeridas.

“También los ayudamos con cuestiones logísticas con las que muchas personas se confunden”, dice Zetlin. Los pasantes, como cualquier persona que está aprendiendo, “necesitan sentir que hay un lugar adonde pueden recurrir si tienen preguntas, y que es un lugar seguro. Nosotros se lo ofrecemos”. En algunos casos, señala, estos pasantes son los primeros de sus familias que asisten a la universidad, y el programa puede darles ayuda fundamental con un sinnúmero de formularios y requisitos. “Defendemos sus intereses y los ayudamos en sus luchas”.

Apoyo en toda la universidad

El apoyo para el programa se extiende a toda la universidad. Debido a que se requiere que los pasantes cumplan con su certificación de Nivel I en dos años, Zetlin y sus colegas obtienen permisos de la universidad para garantizar que los pasantes están inscritos en las clases necesarias. “Tenemos apoyo administrativo en sus divisiones y en otras divisiones, de manera que podemos enviarles una lista de nombres”, ex-

CSE-LA, continúa en la página 17

Calendario para 2007

13 de agosto

Lidera desde tu lugar: 2007 (Lead from Where You Are: 2007)

Creado para equipos integrados por administradores de distrito y escolares, maestros, personal clasificado, padres y representantes de la comunidad, este instituto tiene el objeto de apoyar los esfuerzos de liderazgo de las escuelas. San Ramón, CA. Para obtener más información, llame al 925-682-8000, ext. 4037, o visite www.calstat.org/regionalInstitute/Mt_Diablo/about.html.

Del 23 al 25 de agosto

Creando un mundo accesible: Conferencia sobre telecomunicaciones para las personas sordas y con problemas del oído (Shaping an Accessible World: Conference of Telecommunications for the Deaf and Hard of Hearing [TDI])

El enfoque de esta conferencia son las telecomunicaciones y los medios relacionados con la sordera. Este año, se incorporan al evento talleres especiales donde los asistentes se relacionan con profesionales y comparten sus ideas para un mundo accesible. San Francisco, CA. Para obtener más información, llame al 301-589-3786 o visite www.tdi-online.org.

1 y 2 de octubre

Conferencia 2007 sobre el bienestar en las escuelas (2007 School Wellness Conference)

Esta actividad de todo el estado tiene el objeto de mejorar el ambiente de aprendizaje en las escuelas públicas de California, con énfasis especial en la alimentación saludable y la educación física. Anaheim, CA. Para obtener más información, llame al 916-669-3254 o visite www.csba.org/apps/swcl.

3 y 4 de octubre

Vínculos de transición para desen-

volverse en la vida adulta (Transition Connections for Functioning in Adult Life)

Este instituto regional anual está dirigida a los equipos escolares (integrados por administradores de educación general y especial, consejeros, maestros de educación general y especial, un estudiante y un padre) interesados en aprender cómo establecer una red de participantes para apoyar el éxito de los estudiantes en la transición de la escuela intermedia a la escuela secundaria, y de la escuela secundaria a la educación futura. Riverside, CA. Para obtener más información, comuníquese con Gail Angus en el 951-490-0375 o ganguis@valverde.edu.

5 y 6 de octubre

Avances y mejores prácticas sobre el autismo, las discapacidades del aprendizaje y el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (Advances and Best Practices in Autism, Learning Disabilities, and Attention Deficit Hyperactivity Disorder [ADHD])

La Reunión Cumbre del Grupo de Ayuda (The Help Group) de 2007 se concentra en las discapacidades neuroevolutivas y presenta a líderes en el campo reconocidos en el orden nacional. Los Ángeles, CA. Para obtener más información, llame al 818-779-5212 o visite www.thehelpgroup.org/conf.htm.

Del 14 al 17 de octubre

Conferencia Listos para aprender (Ready to Learn Conference)

La conferencia anual de EduAlliance Network, creada como evento grupal para las escuelas, es para los educadores dedicados a ayudar a los estudiantes en situación de riesgo a lograr el éxito a través de estrategias para la identificación temprana, intervención y prevención de la deserción escolar. Garden Grove, CA. Para obtener más información, llame al 831-425-0299

o visite www.edualliance.org/2007/readytolearn/.

17 y 18 de octubre

Instituto sobre Carpetas de Trabajo Electrónicas (ePortfolio Institute)

Esta conferencia tiene el objeto de enseñar a los equipos escolares a utilizar carpetas de trabajos electrónicas (ePortfolios) para apoyar los esfuerzos de colaboración entre educación general y especial con el fin de lograr las metas de los Programas Individualizados de Educación (Individualized Education Program [IEP]). Los equipos deben estar integrados por maestros de educación general y especial, administradores de escuelas y del distrito, y padres. San Bernardino, CA. Para obtener más información, llame al 909-386-2696, por correo electrónico a april_moore@sbcss.k12.ca.us, o visite www.sbcsseport.org/published/clallcalstat/home1/.

27 de octubre

Exposición para personas sordas (DeafNation Expo)

Esta exposición comercial ambulante es por, para y acerca de las personas con trastornos auditivos y la entrada es gratis. Además de las exposiciones, entretenimiento y actividades infantiles, ofrece muchos seminarios y talleres sobre educación, finanzas y más. Pleasanton, CA. Para obtener más información, visite www.deafnation.com. ♦

Recursos en línea

www.ccst.us/publications/2007/2007TCPA.pdf

Análisis crítico del sistema de preparación de maestros de ciencia y matemática en California (Critical Path Analysis of California's Science and Mathematics Teacher Preparation System), un documento preparado por el Consejo sobre Ciencia y Tecnología de California (California Council on Science and Technology) y el Centro sobre el Futuro de la Enseñanza y el Aprendizaje (Center for the Future of Teaching and Learning), examina la importancia de contar con maestros efectivos de ciencia y matemática con una prepara-

Sítios web sobre la enseñanza en California

www.teachcalifornia.org/

Enseñar California (TEACH California) ofrece información sobre cómo obtener acreditación como maestro en California. El sitio web responde a preguntas sobre los requisitos para ser maestro, cómo encontrar el programa de preparación docente adecuado, obtener asistencia económica, averiguar sobre escuelas y distritos y conseguir empleo.

www.ctc.ca.gov/

La Comisión de Certificación de Maestros de California (California Commission on Teacher Credentialing) es una entidad perteneciente a la rama ejecutiva del gobierno estatal de California. Su finalidad es establecer criterios de la junta estatal sobre la preparación de los educadores para las escuelas públicas de California, sobre la certificación y acreditación de educadores profesionales en el estado y más. Visite este sitio web para averiguar qué se requiere para obtener la certificación como maestro, verificar la situación de una certificación pendiente o solicitar una certificación.

ción sólida en las escuelas intermedias y secundarias. También examina el sistema de desarrollo de los maestros de ciencia y matemática—su contratación, preparación, iniciación, desarrollo profesional y retención.

<http://projectforum.org/docs/HighlyQualifiedTeachersandSpecialEducation-SeveralStateApproaches.pdf>

Los maestros con un alto grado de capacitación y la educación especial: Enfoques de varios estados (Highly Qualified Teachers and Special Education: Several State Approaches) es un breve análisis de las políticas de la Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial (National Association of State Directors of Special Education). Presenta una investigación sobre la importancia de la calidad de los maestros para el desempeño de los estudiantes y los antecedentes legislativos para producir maestros de educación especial con un alto grado de capacitación. También informa sobre estrategias que se utilizan en seis estados para cumplir con los requisitos de producir maestros con un alto grado de capacitación, sus métodos para reunir datos y las barreras a las que se enfrentan.

www.rrfcnetwork.org/content/view/277/47/

Mantener maestros de calidad: El arte de retener a los maestros de educación general y especial (Keeping Quality Teachers: The Art of Retaining General and Special Education Teachers) brinda a los líderes escolares recursos para resolver el problema de la retención de todos los maestros, especialmente en el área de la educación especial. Presenta un marco de referencia para la acción y recursos que promueven la retención de maestros de calidad, y se pueden utilizar para crear un plan en el ámbito de las escuelas o distritos o para fortalecer los planes existentes. Los

líderes escolares de todos los niveles pueden utilizar los recursos y estrategias para garantizar que todos los estudiantes aprendan con maestros de calidad.

www.nea.org/teachershortage/recruitretentionguide.html

Cómo enfrentarse a los desafíos de la contratación y retención: Una guía sobre las estrategias prometedoras para contratar y retener a maestros capacitados y diversos (Meeting the Challenges of Recruitment and Retention: A Guidebook on Promising Strategies to Recruit and Retain Qualified and Diverse Teachers) es una publicación de la Asociación Nacional de Educación (National Education Association [NEA]) que ofrece una amplia lista de estrategias que los administradores y responsables de las políticas educativas pueden utilizar para contratar y retener a los maestros. Esta guía reúne y analiza literatura actualizada sobre la contratación y retención de maestros y contiene una lista de programas y enfoques que se han implementado con éxito en todo el país.

www.ncctq.org/

El Centro Nacional Integral sobre la Calidad de los Maestros (The National Comprehensive Center on Teacher Quality) trabaja para apoyar las iniciativas de fortalecimiento de la calidad de la enseñanza, especialmente en escuelas con un alto grado de pobreza, bajo desempeño y a las que es difícil asignar personal. El sitio web del centro ofrece recursos útiles sobre los desafíos de la retención de maestros, con artículos como “Maestros capacitados para escuelas a riesgo: Una necesidad nacional” (“Qualified Teachers for At-Risk Schools: A National Imperative”) y el podcast “La rotación de maestros en las escuelas a riesgo” (“Teacher Turnover in At-Risk Schools”).

Recursos, continúa en la página 18

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

Guía de colaboración para los maestros al principio de su carrera (The Collaboration Guide for Early Career Educators)

Mary Susan Fishbaugh. Paul H. Brookes Publishing: Baltimore, MD; 2000; 245 páginas. Escrito para maestros que están comenzando su carrera, este libro trata sobre la importancia de la colaboración como una clave para una carrera exitosa y describe cómo trabajar con éxito con otros educadores, cómo obtener el apoyo profesional que los maestros necesitan, cómo cumplir con el papeleo del Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]), cómo relacionarse con los padres, y más. Llamada número 22545.

El trabajo en equipos de colaboración (Collaborative Teaming)

Martha Snell y Rachel Janney. Paul H. Brookes Publishing: Baltimore, MD; 2000; 158 páginas. Las escuelas con clases inclusivas encontrarán en este libro una guía valiosa sobre cómo unirse con los miembros del personal de la escuela y las familias para garantizar que se satisfacen las necesidades de los distintos estudiantes con discapacidades. Los educadores aprenderán a seleccionar a los miembros del equipo, a facilitar la comunicación eficaz durante las reuniones del equipo, a definir el objeto y enfoque del equipo, y a programar y administrar el tiempo para el trabajo en equipo; cómo trabajar en cooperación con los familiares y paraprofesionales, compartir la enseñanza con otros profesionales y evitar o resolver los conflictos. Llamadas número 22546, 22547.

Consultas, colaboración y trabajo en equipos para los estudiantes con necesidades especiales (Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs)

Peggy Dettmer, Norma J. Dyck, Linda P. Thurston. Allyn y Bacon: Boston, MA; 2002; 400 páginas. Esta

guía integral ayuda a los maestros a crear asociaciones educativas fuertes y seguras, que apoyan los ambientes inclusivos para los estudiantes con discapacidades. Llamadas número 22931, 22932.

Un sueño posible: Retener a los maestros de California para que todos los estudiantes puedan aprender (A Possible Dream: Retaining California Teachers So All Students Can Learn)

Ken Futernick. Centro para la Calidad de los Maestros (Center for Teacher Quality) de la Universidad del Estado de California (California State University): Sacramento; 2007; 105 páginas. Este amplio estudio analiza por qué tantos maestros de California abandonan la profesión, por qué otros se quedan, y qué pueden hacer los legisladores, responsables de las políticas y administradores escolares para mejorar el índice de retención de los maestros en California. Llamada número 23957.

Las comunidades profesionales y el trabajo en la enseñanza secundaria (Professional Communities and the Work of High School Teaching)

Milbrey McLaughlin y Joan Talbert. University of Chicago Press: Chicago, IL, 2001; 217 páginas. Este libro plantea que los contextos locales—las escuelas, departamentos y comunidades—son lo más importante para determinar el desempeño de los maestros en la clase y su satisfacción profesional. Las conclusiones de los autores demuestran que la cultura de los departamentos tiene un papel fundamental en el ambiente y expectativa de las clases. Llamada número 23804.

Asociaciones de escuelas, familias y comunidades: Cómo preparar a los educadores y mejorar a las escuelas (School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools)

Joyce Epstein. Westview Press: Boulder, CO; 2001; 620 páginas. Este libro describe los procesos para elaborar programas integrales para las asociaciones entre las escuelas y

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
707-849-2275
donna.lee@calstat.org



Biblioteca RiSE, continued on page 18

de investigaciones sobre la retención de los maestros si sólo demostrara que las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje afectan la retención de los maestros.

Al ofrecer a los educadores y responsables de las políticas un panorama más claro de los tipos de condiciones tanto específicas como generales de la enseñanza y el aprendizaje que realmente son importantes para los maestros, este informe puede ayudar a los reformadores a elaborar estrategias que mejoren a las escuelas de manera tal que puedan mantener a más maestros, especialmente a aquellos con experiencia, en la clase. Las recomendaciones del informe representan un equilibrio de acciones estratégicas y tácticas que surgen de los datos reunidos en este estudio sobre la retención de maestros de jardín de infantes a 12o grado. La implementación de estas recomendaciones requerirá la intervención de los educadores locales y de los funcionarios de educación de todo el estado. Si, juntos, se comprometen a mejorar los índices de retención de los maestros en las escuelas de California, en especial entre los maestros de educación especial, existe una oportunidad excelente de que los estudiantes y sus escuelas prosperen.

Las recomendaciones específicas ofrecidas para retener a los maestros de educación especial son las siguientes:

1. En el ámbito de las escuelas, reunir e interpretar los datos sobre las condiciones de aprendizaje y enseñanza en educación especial; incorporar las soluciones en estrategias de retención más amplias.
2. Reducir las cargas innecesarias que imponen los IEP y el papeleo relacionado.
3. Promover los apoyos sólidos entre colegas de educación especial, con atención especial a las relaciones entre los maestros de educación especial y de educación general.
4. Ampliar los programas que apoyan

a los nuevos maestros de educación especial.

Estas conclusiones han guiado la elaboración de un conjunto de recomendaciones sensatas y detalladas que serán especialmente útil para los responsables de tomar decisiones en el ámbito estatal y local que deben resolver la insuficiencia de maestros en las escuelas públicas de California.

Si éstas se implementan, no sólo será posible reducir la insuficiencia de maestros de educación especial, sino que el hacerlo también tendrá un efecto profundo y positivo en el desempeño de los estudiantes en todos los ambientes escolares de California: las escuelas que tiene un índice alto de pobreza y las que tienen un índice bajo; las escuelas secundarias y también las intermedias y primarias; las clases de educación especial y las de educación general. Éste es el sueño posible. ♦

Carta

viene de la página 2

reunión del equipo tuvo lugar en mayo de 2007 y durante ésta los miembros evaluaron la situación de las actividades en curso y propuestas.

Este año, el equipo planea proporcionar recursos a los administradores de escuelas locales para promover las relaciones entre colegas de educación especial y educación general y demás personal de la escuela. Uno de estos recursos, una encuesta en línea, tiene el objeto de ayudar a los administradores a identificar áreas específicas de interés. Otros medios y recursos en línea proporcionarán enfoques nuevos y eficaces para desarrollar relaciones de trabajo positivas, resolver problemas y mejorar las instalaciones de las escuelas, todo esto con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes. El personal de CDE está trabajando con otros estados del país y con el Departamento de Educación de EE.UU. para elaborar estos materiales de asistencia técnica.

Sólo juntos podremos crear un futuro más prometedor para los estudiantes con discapacidades, mejorando tanto la calidad como la disponibilidad del personal de educación especial. No dejen de compartir—y analizar—este número de *The Special EDge* con otros. ♦

Colaboración

viene de la página 9

¿Qué opinan los maestros de educación general de la colaboración formal? Kris Herstein de la Escuela Secundaria Sanger la llama “tener al cónyuge en la escuela”. Comenzó a trabajar como maestra cuando ya tenía unos años de experiencia como madre, lo que piensa que la ayudó a descartar toda ilusión de perfección en el trabajo. Pero insiste en que la razón por la que sigue enseñando es su relación con los adultos con los que trabaja, tanto los otros maestros como los administradores. Dice que estas relaciones “evitan que el nivel de frustración aumente demasiado”, lo que podría alejarla de la profesión. Sabe que en todos los trabajos hay “días horribles”. En esos días, el apoyo de las personas con las que puede contar la ayudan a “pasar el día y esperar días mejores”. Ha hecho amistad tanto con personal de educación general como de educación especial, amistades que van más allá del lugar de trabajo. Estos colegas cenan juntos y tienen una vida social fuera de la escuela. Herstein piensa que el importante vínculo que contribuye a estas amistades es el hecho de que ella y sus colegas comparten los mismos, en ocasiones difíciles, estudiantes; y que trabajan juntos en un esfuerzo por apoyarlos.

Considera que los maestros sólo necesitan “que los escuchen, los respeten, los tomen en serio... sólo necesitamos poder hacer que nos escuchen”. Ella sabe que en Sanger “las puertas siempre están abiertas y la otra parte siempre ofrece apoyo”.

Escuela Intermedia Big Bear

La maestra de educación especial e instructora académica especializada Tracy Tokunaga de la Escuela Intermedia Big Bear, también valora el apoyo profesional inherente al modelo de colaboración. “Siempre hay otro adulto en la clase. No me gusta enseñar en aislamiento. Lo hice en mi primer trabajo, pero prefiero compartir ideas, trabajar con otros en estrategias, identificar los mejores apoyos para los

estudiantes.

“Tenemos niños con grandes problemas. Cuando se enseña a un grupo de niños y todas las necesidades son tan grandes de maneras diferentes, es bueno que haya otra persona que vea las cosas desde una perspectiva diferente. Se trata de compartir la carga y ser maestros mejores y más eficaces en el proceso”.

Es evidente que Tokunaga y sus colegas toman seriamente el efecto que sus esfuerzos pueden tener en las vidas de sus estudiantes. Su modelo de colaboración los hace “sentirse mejor equipados para tomar decisiones inteligentes y eficaces” sobre este efecto, en parte debido a que no lo hacen en aislamiento.

Según Tokunaga, “Nuestro índice de éxito es enorme. Tenemos niños que vuelven de la escuela secundaria y nos agradecen no sólo por ayudarlos a llegar allí, sin por hacer posible su sueño de ir a la universidad. Estos son niños con discapacidades de todo tipo. Ésta es una fuente renovada de satisfacción que nos hace continuar [enseñando]”.

El modelo de colaboración es opcional en Big Bear. Ningún maestro está obligado a ser parte del esfuerzo. Pero se aplica desde hace 13 años y, como recuerda Tokunaga, “hemos tenido cuatro cambios de directores, no todos ellos apoyaban activamente [el modelo de colaboración]. El éxito del modelo y el compromiso de los maestros [son lo que] lo mantienen vigente... es un sistema que funciona desde la base: dirigimos nuestras vidas profesionales eligiendo la opción de enseñar de esta manera”. Esta autodirección es parte de lo que mantiene a los maestros en Big Bear, en donde hay muy poca rotación de maestros, especialmente en educación especial. Tokunaga llama a la colaboración un modelo para “el éxito integrado”. Ni un solo maestro del sistema de colaboración de Big Bear ha dejado la profesión en los últimos diez años.

Efectos de la colaboración

Como lo describen estos maestros, la

colaboración tiene una serie de efectos que los maestros, y en particular los de educación especial, no encontrarían fácilmente en un modelo de educación más tradicional.

- Ofrece una fuente integrada de apoyo y entendimiento colegiado inmediato para los desafíos específicos a los que se enfrentan a diario los maestros de educación especial.
- Elimina el aislamiento profesional y el peso de sentir que una persona tiene toda la responsabilidad para tomar decisiones que podrían alterar—para bien o para mal—el futuro académico y personal de un estudiante.
- Mejora las probabilidades de éxito académico para todos los estudiantes y así contribuye a que los maestros de educación especial tengan, en efecto, la impresión de que están ayudando a cambiar y mejorar el futuro de sus estudiantes.
- Esto elimina el aislamiento social del maestro de educación especial.
- Contribuye de manera positiva a crear un clima de confianza y aprecio entre los maestros y el personal de apoyo.
- Aparentemente reduce los índices de rotación de los maestros.

Aunque la colaboración no aumenta el salario de nadie y cuando se está implementando puede requerir un gran esfuerzo, parece mejorar el clima general y las condiciones de trabajo de los maestros.

Y esa es una mejora que, según estudios recientes, contribuye en gran medida a la satisfacción y retención de los maestros. ◆

CSE-LA

viene de la página 12

plica. El personal brinda ayuda con el examen de Evaluación de Competencia en la Instrucción de Lectura (Reading Instruction Competence Assessment [RICA]), revisa los requisitos de los candidatos con ellos y les brinda la asistencia logística que necesitan para tener éxito.

Con el éxito surge un problema extraño que, en la opinión de Zetlin, no es del todo negativo. Aunque el

programa de CSU-LA está ayudando a resolver la insuficiencia de maestros de educación especial, a veces sus graduados, como muchos maestros capacitados de educación especial, trabajan dos o tres años y luego reciben una promoción a un puesto que los saca de la clase y los asigna a puestos administrativos. “Pero lo entendemos”, dice Zetlin, “y es bueno tener a nuestros maestros también en puestos de liderazgo. Siempre es necesario que los administradores los comprendan y apoyen”. El personal del proyecto se reúne como mínimo una vez por año con los distritos escolares participantes para evaluar las estrategias de contratación y analizar temas de importancia. Zetlin sabe que es necesario que los directores apoyen la relación entre los pasantes/proveedores de servicios para que ésta sea exitosa.

Debido a que los maestros de educación especial deben participar en el Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]) y otras reuniones para cumplir con reglamentaciones federales, además de sus deberes habituales en la clase, su carga de trabajo puede ser especialmente pesada. El programa de Zetlin también intenta resolver esto de manera sistemática. Por ejemplo, explica, “Nuestros maestros quizá necesiten que los excusen de participar en comisiones y tareas de mejoras de la escuela para poder concentrarse en la educación especial”. Un administrador que los apoya puede estar dispuesto a excusarlos de las actividades no relacionadas con educación especial.

Aunque los investigadores han observado que los maestros de educación especial a menudo se transfieren a educación general, Zetlin no piensa que esto sea así para los graduados de su programa. Ella dice que algunos pueden cambiar su interés de la especialización—de temas emocionales a la de autismo moderado a grave por ejemplo—o pueden pasar de una escuela pública a una privada, pero en general continúan en educación especial. Los

CSE-LA, continúa en la página 18

datos sobre retención—sistemáticamente entre el 95 y el 98 por ciento para el programa de pasantías de CSU-LA—muestran que quienes reciben capacitación dentro de este sistema de apoyo desarrollan las aptitudes e intereses que necesitan para quedarse en educación especial.

En 2006, Zetlin fue premiada como “Profesora sobresaliente” por CSU-LA. Ella aprecia el hecho de que el programa de pasantías le haya dado la oportunidad de desarrollar una relación estrecha con un grupo diverso de estudiantes, probablemente más estrecha que si simplemente hubiera estado enseñando una clase. “Puedo revertir esta experiencia para que sea enriquecedora para ellos”, dice. “Me gusta enfrentarme a los desafíos y brindar mucho asesoramiento”. Estamos tratando de establecer un sistema profesional de inclusión y apoyo para educación especial”. ◆

El camino de Herman

viene de la página 10

Las camisetas teñidas con anilina de Mick, su música favorita y su valiente lucha contra el cáncer lo han hecho memorable, pero sus vínculos con los niños—especialmente con los menos responsables y motivados—son lo que lo hacen inolvidable. ◆

las familias. Entre otros aspectos, ofrece una descripción de seis tipos de participación para crear asociaciones, además de consejos sobre cómo reunir ideas sobre prácticas específicas de asociaciones para las escuelas primarias, intermedias y secundarias. Llamada número 23361.

Video

Planificación en colaboración/ Enseñanza en colaboración: Transformar la teoría en práctica (Collaborative Planning/Collaborative Teaching Set: Transforming Theory Into Practice).

Richard Villa. Recursos Profesionales Nacionales (National Professional Resources); 2002; 2 videos, cada uno de 35 minutos de duración. Estos videos analizan los cinco componentes necesarios para un proceso eficaz de trabajo en equipos de colaboración. Presentan ambientes de enseñanza en cooperación así como una sesión de desarrollo del personal donde se describen los obstáculos para la enseñanza en cooperación y se ofrecen técnicas útiles para superar estos obstáculos. Llamada número 23388. ◆

www.calstate.edu/teacherquality/retention

Un sueño posible: Retener a los maestros de California para que todos los estudiantes puedan aprender (A Possible Dream: Retaining California Teachers So All Students Can Learn) es un amplio estudio que analiza por qué tantos maestros de California abandonan la profesión, por que otros se quedan, y qué pueden hacer los legisladores, responsables de las políticas y administradores escolares para mejorar el índice de retención de los maestros en California.

www.personnelcenter.org/pdf/retguide.pdf

La retención de los profesionales de educación especial: Guía práctica de estrategias y actividades para educadores y administradores (Retention of Special Education Professionals: A Practical Guide of Strategies and Activities for Educators and Administrators) es una guía ofrecida en línea y sin cargo del Centro Nacional de Profesiones en Educación Especial (National Clearinghouse for Professions in Special Education) y el Consejo para Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children). Resume las estrategias de retención que son prácticas, aplicables y avaladas por investigaciones.

www.abt.sliidea.org/reports.htm

Auspiciado por la Secretaría de Programas de Educación Especial (Office of Special Education Programs), Departamento de Educación de EE.UU., el Estudio sobre la implementación y efecto estatal y local de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Study of State and Local Implementation and Impact of the Individuals with Disabilities Education Act [SLIIDEA]), analiza los factores que afectan cuánto tiempo dedica el personal escolar al papeleo y tareas administrativas de educación especial. ◆

El camino de Herman (Herman's Way)

E

Por Greg Mizel, Director, Escuela Intermedia Mesa Verde

ra un aficionado a los Grateful Dead sin comparación, con el estilo de la década del sesenta y Haight-Ashbury. Un hippie de cabello ralo y rizado largo con una barba como la de Jerry García, Mickey Herman llevaba casi una década luchando contra un tipo de cáncer melanoma terminal cuando lo conocí. Él era maestro en la Escuela Intermedia Mesa Verde; yo era el nuevo director.

Aunque estaba enfermo y a menudo siguiendo tratamientos experimentales, a Mickey le encantaba estar en su clase y pasar tiempo con sus estudiantes. Incluso en los días que tenía poca energía, enseñar matemática era, obviamente, la pasión de Mickey, el centro de su vida y su regalo al mundo. De alguna manera, enfrentarse a su propia mortalidad aumentaba su deseo de enseñar. Las interacciones con los niños se hicieron más y más valiosas para él y fortalecían su decisión de continuar luchando contra una enfermedad que pocas veces pierde.

Nunca olvidaré el día que entré a la clase de Mickey por primera vez. Las clases de matemática en general se organizan alrededor de un proyector de pared, con sillas en filas o grupos. Las carteleras en general son escasas. La clase de Mickey era una excepción. Había ilustraciones colgadas en todas partes, las paredes, los estantes, incluso en el cielorraso. Los estudiantes de Mick habitualmente aplicaban sus nociones matemáticas recién adquiridas a la creación de proyectos de ampliación, mosaicos y arte geométrico con hilos. Su clase era un museo de sus mejores obras. Un enorme tubo de pasta dental estaba colgado junto a un cepillo de dientes igualmente imponente en el frente de la sala. Había una réplica perfecta de una tableta de

chocolate Hershey de dos pies de largo colocada sobre un estante en la parte de atrás de la sala, y las paredes estaban decoradas con distintos proyectos de otros estudiantes: un barco de vela, una matrícula de automóvil de papel maché, espejos pulidos con mensajes matemáticos, teoremas y postulados matemáticos recortados en madera.

Pero aún más impresionante que el arte era el espíritu de la clase. Se



podía sentir la conexión de Mick con sus estudiantes. Quizá fuera porque él era tan poco convencional—con sus camisetas teñidas con anilina y pasando música estilo Janis Joplin mientras sus estudiantes trabajaban en grupos pequeños. Quizá fuera su sinceridad y honestidad. Mickey compartía su humanidad libremente con sus estudiantes, incluso hasta el punto de divulgar los detalles de su lucha con el cáncer. Quizá fuera su inteligencia delicada y paciente. Mickey comprendía matemática y más—tenía el don de explicarla a sus estudiantes sin que ellos nunca se sintieran menospreciados, tontos ni una carga. O quizá fuera la nota simple que les escribió a sus estudiantes en un ángulo de una pizarra blanca y que captaba tan bien el espíritu de su clase: “Si eres mi estudiante, lo eres para siempre”.

El 20 de octubre de 2005 fue el último día que Mickey Herman dio clase. Murió el 30 de diciembre de ese mismo año. En enero, nuestra escuela intermedia ofreció una ceremonia en su homenaje. Fue tan poco convencional como el homenajeado mismo: no hubo pastor, reverendo ni rabino. No hubo una plegaria formal. En cambio, hubo mucha música a todo volumen. Las melodías de guitarra de “Pájaro libre” (“Free Bird”) de Lynyrd Skynyrd se escuchaban fuera del gimnasio repleto ese día, mientras cientos de estudiantes—pasados y presentes—asistieron para homenajear al hombre que había impactado sus vidas.

Muchos esperaron media hora o más, parados en largas filas para dar su testimonio. Incómodos, nerviosos, algunos temblando visiblemente, y sin embargo sintiéndose obligados, cada uno de estos jóvenes narró una historia muy personal sobre cómo Mickey Herman les enseñó matemática y mucho más. “Pensaba en el Sr. Herman como mi amigo, no como un maestro”, dijo uno de ellos. “Se preocupaba”, compartió otro, “y no sólo por mí. Su clase estaba abierta para ayudar a todos los que lo necesitaran”. Muchos de los estudiantes que hablaron ese día reconocieron abiertamente que no habían sido muy buenos estudiantes en la escuela intermedia. Con una sonrisa y un gesto de respetuoso asentimiento hacia los maestros presentes en la ceremonia, cada uno reiteró el mismo sentimiento: Mickey Herman marcó una diferencia.

No fue fácil para el personal después de la ceremonia de homenaje. Era difícil seguir adelante. Colgamos un cartel hecho especialmente con el nombre de una calle, Camino de Herman (Herman's Way), en el farol de la entrada de bomberos de

El camino de Herman, continúa en la página 10