

# The Special EDge

Verano de 2011

Volumen 24

Número 3

**Nuevas funciones para todos los educadores**

## La educación especial en el contexto de la educación general

**L**

*Robert A. Stodden, PhD, Director del Centro de Estudios sobre Discapacidades y Profesor de Educación Especial, Universidad de Hawaii en Manoa*

as leyes que regulan la entrega de servicios de educación especial en Estados Unidos han cambiado considerablemente a través de los años en cuanto a la forma en que interpretan un principio fundamental: el requisito de que los estados proporcionen “una educación pública gratuita y adecuada” (FAPE) a todos los estudiantes elegibles con discapacidades, entre los 3 y los 21 años de edad.

### La Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados

En la Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados (EAHCA) de 1975, originalmente el Congreso concibió a la FAPE como un procedimiento procesal para garantizar que los padres y el personal de las escuelas trabajarían juntos para elaborar e implementar los programas individualizados de educación (IEP) de los estudiantes de educación especial. Aunque la legislación inicial se concentró en asegurar que se proporcionaran servicios de educación (los procedimientos), no definió a la FAPE de una manera que tomara en cuenta el progreso académico y el beneficio valioso (la esencia).

En los años siguientes, numerosas causas judiciales analizaron y aclararon los aspectos esenciales de la FAPE necesarios para que un niño con una discapacidad obtenga “un beneficio educativo” de la provisión de servicios de educación especial. Sin embargo, interpretaciones legales posteriores de la FAPE no proporcionan guía a los

educadores ni a los padres con respecto a “la provisión de un nivel específico de educación”. Estas causas tampoco intentaron resolver temas relacionados con la “igualdad” en las oportunidades educativas de los niños con discapacidades. Asimismo, la provisión de una FAPE de acuerdo con el criterio de “algún beneficio educativo” a menudo tenía como resultado que los equipos de IEP eligieran ubicaciones educativas separadas de los ambientes educativos habituales, o crearan programas educativos que eran independientes del plan de estudios de educación general.

Durante los últimos años de la década del ochenta y los primeros de la del noventa, se efectuaron estudios de seguimiento sobre el desempeño y los resultados de los niños con discapacidades mientras cursaban los años de escuela y en la una transición a la educación postsecundaria y el empleo. Los resultados de estos estudios fueron desalentadores y plantearon preguntas con respecto a la necesidad de los niños con discapacidades de recibir un “beneficio valioso” mayor o igualdad en las oportunidades educativas de los servicios de educación especial que recibieron. Una serie de causas judiciales durante este período reafirman la validez de las preguntas planteadas por estos estudios. Estas causas comenzaron a ampliar la interpretación de la FAPE para que incluya la provisión de “un beneficio educativo valioso” o un progreso o crecimiento educativo valioso. Otras causas analizaron la descripción de la FAPE en relación con el beneficio valioso de

la instrucción, la inclusión en el plan de estudios de educación general y el acceso a oportunidades provistas a estudiantes sin necesidades especiales.

### La FAPE y las reautorizaciones

La EAHCA fue reautorizada como la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA) en 1997 y como la Ley de Mejoras en la Educación para Personas con Discapacidades (IDEIA) de 2004. Esas reautorizaciones de 1997 y 2004 cambiaron el enfoque de la legislación, alejándola de la simple provisión de acceso básico a una educación, y hacia el concepto de crear oportunidades para mejorar el desempeño educativo de los estudiantes con discapa-

*Context. continúa, página 6*

### En este número

**Los esfuerzos e iniciativas de colaboración entre la educación especial y la educación general**

3

**El Distrito Escolar Unificado de Dixon y la Respuesta a la Intervención**

9

**Donde se superponen las leyes sobre educación especial y educación general**

12

**Entrevista a Alexa Posny (Parte 1)**

16

### Adjunto

**La Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial de California: Informe anual**

Director, División de Educación Especial del Departamento de Educación de California Fred Balcom

Control de contratos e integración de proyectos Janet Digmon

Directora de proyectos Anne Davin

Redactora Mary Cichy Grady

Asistente de redacción Giselle Blong

Consultor de redacción del Departamento de Educación de California Erika Hughes

Colaboradores especiales Janet Mandelstam  
Alexa Posny  
Robert Stodden  
Geri West

*The Special EDge* es una publicación cuatrimestral del Proyecto CalSTAT (California Services for Technical Assistance and Training [Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California]) de la Oficina de Educación del Condado de Napa. Es patrocinada con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial a través del contrato número CN100006 con la Oficina de Educación del Condado de Napa (Napa County Office of Education [NCOE]) y con fondos federales, Subsidios Estatales #H027A080116A. Las opiniones expresadas en la presente son las de sus autores y no reflejan necesariamente la posición del Departamento de Educación de EE.UU., del Departamento de Educación de California, ni de la Oficina de Educación del Condado de Napa, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 51,000

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. Si visita el sitio web de CalSTAT—[www.calstat.org/info/Publications.html](http://www.calstat.org/info/Publications.html)— podrá descargar versiones en PDF y texto de esta circular y las anteriores.

Comuníquese con *The Special EDge* llamando al 707-849-2275; por correo electrónico a [giselle.blong@calstat.org](mailto:giselle.blong@calstat.org), o a la siguiente dirección: *The Special EDge*, c/o NCOE/CalSTAT, 5789 State Farm Drive, Suite 230, Rohnert Park, California 94928



*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.*

## Carta

## del Director Estatal



**Fred Balcom, Director**  
División de Educación Especial del Departamento de Educación de California

Al iniciar el nuevo año escolar, tenemos muchas cosas por hacer. Una de las tareas más importantes de este año para todos los educadores es ayudar a los estudiantes con discapacidades a participar en la mayor medida posible en la educación general. El ambiente de educación general—el ambiente básico—proporciona el mejor acceso al contenido que todos los estudiantes deben aprender.

Tenemos la oportunidad única de ser parte del trabajo de implementación de los criterios básicos comunes de California, adoptados recientemente. Necesitaremos aportar nuestras mejores ideas sobre la adaptación adecuada que se pueda utilizar en la instrucción y en las evaluaciones en clase para garantizar que todos los estudiantes se beneficien de estos criterios. También necesitaremos garantizar la partici-

pación significativa de los estudiantes con discapacidades en la evaluación a gran escala que deben tomar todos los estudiantes.

Este número de *The Special EDge* ofrece varias perspectivas sobre cómo lograr este objetivo importante de una participación plena. El Dr. Robert Stodden nos presenta un panorama de la historia y el potencial de los esfuerzos coordinados entre la educación especial y la educación general. Recibimos la perspectiva federal de Alexa Posny, Secretaria Adjunta de la División de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS), y una descripción de los esfuerzos coordinados en el orden estatal entre la educación especial y la educación general dentro del Departamento de Educación de California. La Escuela Secundaria Dixon se destaca como un ejemplo de esfuerzos exitosos para implementar la respuesta a la intervención (Response to Intervention [RTI]), un método para ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito en el ambiente de educación general.

Este número también incluye el informe anual de la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial. Los invito a que lean sobre las actividades de la comisión durante este último año. He encontrado que sus opiniones y aportes han sido invaluables cuando nos hemos enfrentado a muchos desafíos. Su esfuerzo continuo por comprender las necesidades de los niños con discapacidades de todo el estado también necesita el aporte de ustedes.

Por último, la legislatura y el gobernador han eliminado partes del Capítulo 26.5 del Código de Gobierno, que ordenaban esfuerzos coordinados con las entidades de salud mental del condado. Continuaremos trabajando con los grupos interesados para elaborar colectivamente políticas y prácticas adecuadas con el fin de garantizar que las necesidades relacionadas con la educación de estos estudiantes sean satisfechas, y que tengan acceso continuo a los servicios adecuados.

El año que nos espera promete estar lleno de desafíos, pero juntos podremos superarlos y continuar mejorando los servicios de educación especial para todos los estudiantes con discapacidades de California. ♦

# La educación general y la educación especial trabajan juntas

**C**uando las escuelas no logran un progreso anual adecuado (adequate yearly progress [AYP])<sup>1</sup>, algunos educadores y padres sienten la tentación de ver a la educación especial como la culpable. “Después de todo”, explica uno de los argumentos, “la educación especial tiene mayormente a niños con problemas de aprendizaje. ¡Ellos deben ser los que bajan nuestros puntajes!”

Este tipo de escrutinio en general es erróneo, dado que los estudiantes con discapacidades casi nunca son la causa única ni directa de la falta de progreso académico de una escuela. Sin embargo, quizá se justifique mirar más detenidamente a este grupo de estudiantes cuando los puntajes de una escuela son bajos—aunque por razones distintas de las obvias.

Los estudiantes con discapacidades a menudo son como “el canario en la mina de carbón”. Junto con las demás categorías de estudiantes en situación de riesgo en lo académico—tales como los estudiantes que viven en la pobreza o aquellos cuyo primer idioma no es el inglés—estos estudiantes son más susceptibles de sufrir las consecuencias de fallos académicos y en la instrucción. En general, necesitan una instrucción más concentrada e intensa, en ocasiones a un ritmo más lento. Cuando no se proporcionan estos tipos de intervenciones como parte del plan de estudios general, más estudiantes acaban por tener deficiencias en aptitudes básicas y, en última instancia, se los clasifica con una discapacidad. Además, los porcentajes de algunas categorías de estudiantes que reciben servicios de educación especial pueden indicar problemas del sistema en su evaluación y ubicación. La desproporcionalidad en la representación de ciertos grupos en la educación especial puede señalar un patrón de que el personal de la escuela supone con demasiada rapidez que un estudiante tiene un problema de aprendizaje, por ejemplo, cuando la verdadera causa del problema

puede ser cultural o socioeconómica.

El beneficio de investigar la causa del bajo desempeño de los estudiantes consiste en saber dónde introducir las mejoras: refinar las aptitudes de instrucción de los maestros y paraprofesionales; introducir nuevos sistemas para toda la escuela, tales como sistemas de apoyo de la conducta positiva (positive behavioral supports [PBS]); utilizar otras intervenciones por niveles para los estudiantes con desempeño deficiente, tales como la respuesta a la intervención (response to intervention [RTI]); o tomar medidas más drásticas, entre ellas reestructurar la escuela y cambiar el cuerpo directivo. Tratar de resolver muchos de los problemas con “la instrucción en el plan de estudios general primero” ayudará a remediar algunos de los problemas que se producen en la educación especial: la identificación excesiva de ciertos grupos étnicos, la gran cantidad de niños a quienes se les atribuyen “problemas de aprendizaje” cuestionables, y los problemas subsiguientes relacionados con la provisión de fondos a los que se enfrentan las escuelas cuando tienen una gran cantidad de estudiantes inscritos en educación especial, pero sus fondos para apoyos y servicios especializados son limitados. Los educadores, investigadores y responsables de las políticas de California de todos los niveles comprenden la función primordial que cumple “la instrucción en el plan de estudios general primero” en el éxito académico de todos los niños. En todo el estado, es mucho lo que se está haciendo para volver a situar a la educación especial dentro del contexto de la educación general y para reducir las ineficacias de la instrucción y económicas de dos sistemas operativos separados.

Representación desproporcionada

El Proyecto de Asistencia Técnica del Plan de Desempeño del Estado (State Performance Plan Technical Assistance Project [SPP-TA]) ha creado un sistema de apoyo para ayudar a los distritos a resolver la representación desproporcionada de ciertas minorías étnicas en educación especial. Aunque este proyecto está subsidiado por fondos de educación especial y el tema de la representación desproporcionada refleja

datos de educación especial, numerosas investigaciones demuestran que la desproporcionalidad es un resultado de prácticas en la educación general. Toda solución debe incluir una mejora de la educación general básica y un esfuerzo de todo el estado para que la educación general y la educación especial trabajen juntas.

El proceso para crear este sistema ha requerido tanta colaboración como la solución que promueve. Representantes de la Junta de Educación del Estado de California, centros de capacitación e información para padres y numerosos otros grupos interesados tan asumido una función fundamental en el asesoramiento y dirección de una iniciativa que ha resultado en un plan para “cambiar los sistemas, que tiene el fin de proporcionar a la entidad de educación local (local education agency [LEA] o distrito escolar) y a los equipos de mejoras escolares el conocimiento y la experiencia técnica que necesitan para adquirir un conocimiento profundo de los problemas, temas e inquietudes de sus escuelas, y de lo que es necesario hacer para resolverlos.”<sup>2</sup>

La razón de este enfoque en particular es simple. En 2004, la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) asigna a los estados la responsabilidad de encontrar soluciones para la desproporcionalidad. El plan SPP-TA constituye la solución para California. Pero la mejora de las escuelas es como un ovillo de lana—uno empieza por una sección pequeña y luego se da cuenta de que está afectando a toda la prenda de ropa. Sabiendo esto, los especialistas del país que ayudaron a crear el plan expresaron la necesidad de un enfoque integral que apoye la mejora de la totalidad del sistema. Cuando se aplica en todos los órdenes, este enfoque tiene la capacidad de resolver cualquier deficiencia del sistema; y, por contrapartida, toda deficiencia que se resuelve utilizando este enfoque tendrá un

*CDE continúa, página 4*

1. La AYP es un requisito de la reautorización de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), la ley Ningún Niño es Dejado Atrás (NCLB).

2. El Documento de Guía sobre la Desproporcionalidad del CDE, página 18. Para obtener una lista extensa de recursos sobre la desproporcionalidad, visite [www.cde.ca.gov/sp/se/qal/disproportionality.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/se/qal/disproportionality.asp).

efecto positivo en todo el sistema.

La educación especial y otros programas categorizados

La educación especial y numerosos programas subsidiados a través de la Ley sobre Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act [ESEA]) tienen el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Aunque los fondos para educación especial se concentran en el nivel de los estudiantes, en tanto que muchos programas de la ESEA se concentran en el ámbito de las escuelas y distritos, las colaboraciones locales pueden ayudar a vincular actividades de programas categorizados que a veces están aislados. Y, debido a la reducción en los fondos, los distritos y escuelas están buscando formas creativas de trabajar superando las dificultades para que los fondos rindan.

El Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) y la División de Mejora Escolar trabajan con los distritos y las oficinas de educación del condado que reciben fondos a través del Título I. Cuando las escuelas y distritos que reciben estos fondos no logran alcanzar el AYP durante tres años, quedan sujetos a la Mejora de Programas (Program Improvement [PI])<sup>3</sup>. Laura Wagner, enlace para la ESEA de la división, informó que el CDE trabaja con las oficinas del condado y otros proveedores de asistencia técnica con el fin de ayudar a las escuelas y distritos a analizar sus programas desde la perspectiva de los sistemas. Este esfuerzo comienza con un análisis de los datos sobre el desempeño de los estudiantes y luego se traslada a los análisis de otras estructuras del distrito: la dirección, el plan de estudios y la instrucción, el empleo de los datos, la asignación de recursos humanos y fiscales, la participación de los padres y la capacitación profesional.

Estos análisis también se concentran en la cultura del distrito de apoyar a los grupos de estudiantes con dificultades, e incluyen una serie de preguntas de evaluación relacionadas con cómo se les enseña a los estudiantes: ¿Cuál es su acceso a la primera instrucción de alta calidad en el plan de estudios general? ¿En qué medida están recibiendo el apoyo de la interven-

ción escalonada? ¿En qué medida los estudiantes que necesitan apoyo para aprender inglés realmente reciben ese apoyo? Todas estas preguntas se formulan a partir de la convicción de que la evaluación y ubicación en educación especial se deben reservar sólo a aquellos estudiantes para los cuales la instrucción de alta calidad en un ambiente de educación general parece insuficiente, o insuficiente sin el apoyo dirigido de educación especial.

Rebecca Wetzel. Consultora del Sistema Regional de Apoyo para los Distritos y Escuelas (Regional System of District and

### El Sistema Regional de Apoyo para los Distritos y Escuelas (RSDSS)

The RSDSS helps schools and districts that receive Title I funds meet the state's academic content standards. California uses a regional approach for this work because of the vast number of schools and districts in the state. More information about the Statewide System of School Support is at [www.cde.ca.gov/sp/sw/ss/](http://www.cde.ca.gov/sp/sw/ss/). Contact information for all of the RSDSS centers in the state is at [www.cde.ca.gov/sp/sw/ss/s4directory.asp](http://www.cde.ca.gov/sp/sw/ss/s4directory.asp).

School Support [RSDSS]) en Los Ángeles, observa “una gran cantidad de superposición entre el Título I y la educación especial”. Sin embargo, en más de diez años de trabajo en el RSDSS, dice Wetzel, “muchas personas consideran que estos dos programas categorizados existentes se encuentran en compartimentos aislados. Pero aunque los compartimentos aún existen, estamos trabajando para eliminarlos”. En su opinión, cualquier esfuerzo que permita que los niños con discapacidades aprovechen el dinero del Título I es, en parte, una cuestión de justicia: “En las escuelas del Título I, todos los niños que asisten a esa escuela, incluso los niños con discapacidades, tienen derecho a esos dólares del Título I”. También es una cuestión de eficiencia. “Tenemos que aprovechar todos los servicios y apoyos antes de empezar a pensar que un niño tiene una discapacidad y podría necesitar educación especial”, dice Wetzel. “Es un proceso de cambio de

hábitos y patrones. Sin embargo, cuando los fondos son escasos, la mentalidad de compartimento comienza a dominar, y las personas tienden a aislar sus recursos en lugar de utilizarlos. Y usarlos es lo que necesitamos para asistir mejor a los niños. Desde una perspectiva fiscal, no tiene sentido hacer otra cosa.”

“En nuestro trabajo en el RSDSS, analizamos los sistemas que están haciendo que los niños no tengan éxito. Miramos qué grupos de estudiantes no están recibiendo acceso al plan de estudios básico. Miramos qué prácticas es necesario cambiar y cómo se está evaluando a los estudiantes, y miramos qué necesidades no están siendo satisfechas dentro de la educación general. Luego proporcionamos apoyos adicionales basados en la necesidad. De eso precisamente se trata la RtI, y esto es lo que hacemos.”

“Hay mucha confusión sobre la RtI. Demasiados educadores la consideran un sistema rígido de evaluación y papeleo que aún requiere que un niño fracase primero. La consideran simplemente otro tipo de educación especial. Esta confusión es lamentable. La RtI es una intervención ‘justo a tiempo’ en educación general, que responde a las necesidades de los niños antes de que ellos fracasen”.

Distrito Escolar Unificado (Unified School District [USD]) de Sanger

Una serie de distritos escolares del estado han tenido un éxito incuestionable en sus esfuerzos por incorporar un proceso de RtI integrando los recursos—de educación general y educación especial—para asistir a todos los estudiantes. El Distrito Escolar Unificado de Sanger es un ejemplo de esto.

En 2004, siete de las escuelas de Sanger estaban en Mejora de Programas—entre las primeras 98 escuelas del estado que recibieron esta clasificación. Según Matthew Navo, Director de Servicios para Alumnos, “sabíamos que teníamos que cambiar la forma en que hacíamos las cosas. Y sabíamos que no teníamos la opción de esperar”. Entonces Sanger decidió reestructurar la forma en que se proporcionaban los servicios, especialmente cómo trabajaban juntas la educación general y la educación especial. Una de las primeras cosas que hizo el distrito en este esfuerzo de reestructuración fue solicitar “que todas nuestras escuelas de Título I fueran designadas como ‘escuelas integrales’ de Título I”, dijo Navo. “Esto hizo posible que utilizáramos

3. Mejora de Programas una clasificación dada a las escuelas del Título I que no cumplen con el AYP. Estas escuelas están sujetas a medidas correctivas.

todo nuestro dinero del Título I para todos nuestros estudiantes, sin importar si eran estudiantes de inglés (English language learners [ELL]), tenían discapacidades o eran simplemente niños de educación general con dificultades en lectura”.

El distrito luego gastó una buena cantidad de su dinero en la capacitación profesional continua, que fue provista a todos los maestros de Sanger. Cuando seis de las ocho escuelas de Título I de Sanger

## Comunidades de aprendizaje profesional

Sanger recibió información sobre las Comunidades de aprendizaje profesional a través de Rick y Becky DuFour, quienes comentan que, “para crear una comunidad de aprendizaje profesional, uno debe concentrarse en aprender en lugar de enseñar, debe trabajar en colaboración y asumir la responsabilidad por los resultados”. Puede obtener más información en [www.allthingsplc.info/pdf/articles/DuFour\\_WhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf](http://www.allthingsplc.info/pdf/articles/DuFour_WhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf).

## Guía sobre la Respuesta a la Intervención

Sanger utilizó la guía del CDE para implementar la RtI. Para obtener más información, por favor visite [www.cde.ca.gov/ci/cr/ri/rt/resources.asp](http://www.cde.ca.gov/ci/cr/ri/rt/resources.asp).

## Seminario de Sanger en Internet

Un archivo del seminario en Internet que presenta las opiniones de Matt Navo sobre el enfoque de Sanger de la reforma de toda la escuela está disponible a través de Las escuelas avanzan de WestEd, en: [www.schoolsmovingup.net/cs/smu/view/e/4860.ing](http://www.schoolsmovingup.net/cs/smu/view/e/4860.ing) Up: [www.schoolsmovingup.net/cs/smu/view/e/4860](http://www.schoolsmovingup.net/cs/smu/view/e/4860).

recibieron Premios al Desempeño Académico para el 2010–11, Navo atribuyó ese éxito a la capacitación profesional que fue pagada por el dinero combinado y que se concentró en tres áreas: las comunidades de aprendizaje profesional (professional learning communities [PLC]); la instrucción

directa, explícita (explicit, direct instruction [EDI]); y la RtI.

Navo dice que las PLC crearon equipos de maestros comprometidos a mejorar continuamente sus esfuerzos, y el EDI “fortaleció y mejoró la entrega de la instrucción en la clase de ‘nivel 1’”. En la opinión de Navo, la RtI “es la manera más fácil y eficaz de llegar a las necesidades de todos los estudiantes. Reemplaza el modelo de “esperar al fracaso” y hace que el sistema sea más proactivo y menos reactivo”. La RtI en particular, dice Navo, “no puede ser eficaz si la educación especial y la educación general no trabajan juntas”.

Aunque no todas las escuelas del Título I tienen la opción de solicitar que se las designe como “escuelas integrales”, Navo piensa que el enfoque en la capacitación profesional es una forma en que una escuela del Título I puede evitar las restricciones relacionadas con los fondos categorizados, y de esta manera combinar los recursos para asistir a todos los niños. “El dinero se combina para capacitar a todos los maestros. Así todos los niños se benefician, especialmente cuando se implementan prácticas basadas en investigaciones. Se superan los escollos burocráticos y se acaba por crear relaciones que trascienden las categorías. Esto ha funcionado bien para nosotros”.

La importancia de los datos “Crear relaciones entre las categorías” puede ser tan importante para los datos como lo es para las personas. Las escuelas necesitan datos para saber cómo planear, qué da resultado y qué necesitan mejorar. Las fuentes importantes de fondos también pueden requerir el control de los datos para que una escuela, un distrito o el estado reciban esos fondos. Sin embargo, la recolección de datos, requisitos de planificación y actividades de control pueden ser pesadas y abrumadoras.

El Sistema de Asignación de Responsabilidades y Mejoras de California (California Accountability and Improvement System [CAIS]) está siendo creado en colaboración por el CDE y el Centro de Asistencia Integral de California (California Comprehensive Assistance Center [CA CC]) de WestEd para resolver algunos de los desafíos relacionados con los datos. El CAIS es

4. La RtI se implementa con más frecuencia en tres niveles de intervenciones gradualmente más intensivas que apoyan el éxito de los estudiantes.

un recurso integrado, con base en Internet, para la planificación y control de toda la escuela. Según Fred Tempes, director de la CA CC, “la meta de la función de planificación del CAIS es eliminar los planes múltiples y crear un sistema que apoye un plan de mejoras del distrito. Decimos que los planes están integrados ahora, pero sólo porque están grapados juntos”.

Como explica Sylvie Hale, quien lidera el apoyo al CAIS en el CA CC, “en la actu-

## Centro Integral de California

Sitio web del CCC: [www.wested.org/cs/wel/view/pj/446](http://www.wested.org/cs/wel/view/pj/446).

## Programa Integral de Asistencia para las Escuelas

Sitio web del CSAP: [www.wested.org/cs/wel/view/pg/23](http://www.wested.org/cs/wel/view/pg/23).

alidad, si un niño es elegible para el Título I, es ELL, migratorio y recibe servicios de educación especial, ese niño requerirá cuatro planes diferentes que no están coordinados ni integrados. En algunos casos, los miembros del personal que asisten al niño ni siquiera hablan entre sí. Ésta es la naturaleza de las corrientes de fondos. El CAIS está siendo creado como un lugar adonde las escuelas y distritos describen lo que van a hacer e identifican a qué se aplica. Esto tiene como resultado un único plan, en lugar de varios.

“La premisa básica del CAIS no incluye tratar de duplicar los procesos que se basan en la documentación. Algunos de estos procesos no funcionan; la mayoría de ellos son ineficientes y contribuyen a la mentalidad de compartimentos aislados, y todos ellos son difíciles de controlar y duplican el esfuerzo. Además, limitan la participación”.

## Control

La función de planificación del CAIS está actualmente en su etapa piloto. Es aspecto de control, sin embargo, ya está siendo utilizado por la educación general. “El CAIS permite que revisores externos efectúen muchas verificaciones de cumplimiento a través de internet sin tener que viajar al distrito”, explica Tempes, quien también espera que el CAIS propor-

CDE continúa, página 6

cione un medio para que “las escuelas y distritos no se distraigan con el control del cumplimiento”. Su aspiración es que, en última instancia, el CAIS dé a las escuelas más tiempo para implementar—y que se las haga más responsables de implementar—prácticas eficaces.

Debido al potencial que tiene el sistema, el personal de educación especial quisiera poder aprovechar el CAIS. Según Chris Drouin, administrador de la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California, “la funcionalidad básica del CAIS reside en la relación que existe entre los distritos y el estado. El CAIS es muy adecuado para implementar correcciones y canalizar estos esfuerzos, y es compatible con nuestro sistema de planificación local”.

Sin embargo, la participación del CAIS en educación especial está lejos de ser fácil, opinan tanto Drouin como Tempes. “La educación especial tiene requisitos muy específicos”, explica Tempes. “Es un proceso complicado que incluye datos sobre los estudiantes, garantías, visitas a las escuelas, procesos de queja y adjudicación, y en ocasiones, incluso esfuerzos coordinados entre distritos. Estamos ayudando a la división [de educación especial] a analizar sus responsabilidades en el control del cumplimiento en general, y a examinar los distintos aspectos para determinar qué parte de la educación especial puede verse más beneficiada utilizando el CAIS”. La tarea es complicada. En las palabras de Tempes, “Difícil de describir; aún más difícil de hacer”.

La complejidad de los procesos no parece disuadir al CDE ni a WestED, debido a que el CAIS refleja un esfuerzo más amplio del CDE para crear medios para que las escuelas se concentren en los resultados educativos en lugar de en el cumplimiento en sus esfuerzos de planificación—y para incluir a la educación especial en el panorama general.

Planificación en todos los sistemas

“Actualmente, los requisitos y los elementos fundamentales de los programas de servicios de educación especial no están incluidos en el plan de la LEA”, dice Sharon Tucker, Asociada Senior de Programas de WestEd. “Nos gustaría ayudar a cambiar esto y a promover las conversaciones sobre cómo integrar a todos los servicios”. Tucker

y otros se han estado reuniendo con representantes del Título I, Título II, Título III y de educación especial durante más de cinco años, “tratando de crear un plan integrado para la LEA”, dice. La intención es lograr que el plan de la LEA “no se distraiga en el cumplimiento sino que apoye a maestros reales que están trabajando en escuelas reales y que no ven a los niños como categorías; ven a los niños como niños. Como personas”.

Una de las preguntas que Tucker y sus colegas se están planteando es “¿Cómo podemos fortalecer a los planes de la LEA para que sean tan responsables de los resultados como de sus aportes?” En su opinión, demasiados planes—tanto en educación general como especial—aún “se ocupan principalmente de los aportes, de la conducta de los adultos: qué programas están vigentes, qué servicios se proporcionan y cuántos maestros asisten a una reunión de planta. Queremos un plan de la LEA que se concentre más en lo que los estudiantes están logrando y aprendiendo. Y si a los niños no les está yendo bien, tengamos planes de acción para resolverlo”.

Al referirse al esfuerzo de coordinar programas que antes estaban separados, Tucker dice que esta etapa inicial de “planificación requerirá que las personas dejen de lado sus intereses personales y aporten sus mejores ideas. Esto obliga a las personas a sentarse y hablar”. Reconoce que “puede ser un proceso doloroso al principio. Más adelante será más fácil. Y sin duda no queremos distraernos con el proceso de elaborar grandes planes si no hay forma de garantizar su implementación. Lo que la tecnología [y el CAIS] pueden hacer es ayudarnos a controlar cómo se implementó un programa y si ello se hizo de manera rigurosa. Entonces podemos medir el éxito en términos de los resultados de los estudiantes”.

Valoramos lo que podemos contar. Y la forma en que llevamos la cuenta influirá luego en la forma en que desarrollamos nuestra actividad. Todo plan o iniciativa que insiste en que todos los niños cuenten—y en el que se cuenta a todos los niños—justifica cualquier esfuerzo.

Un archivo del seminario en Interneview/e/4860. ◆

ciudades. La ley contenía elementos que establecían una guía específica para los funcionarios de las escuelas y los padres con respecto a ese “beneficio valioso”, y al mismo tiempo buscaba mantener el carácter individualizado de la educación para los niños con discapacidades. Los siguientes componentes fueron introducidos en la reautorización de 1997 y más tarde definidos y ampliados en 2004:

1. Un proceso de evaluación que estaba coordinado con metas anuales medibles y apoyaba la documentación del progreso permanente del estudiante hacia los resultados que se desea obtener. Tales metas informarían a los equipos de IEP que los resultados esperados se están logrando y que los estudiantes avanzan hacia los niveles deseados.
2. Mejoras en la calidad de los resultados educativos al garantizar que los estudiantes con discapacidades participan y progresan dentro del plan de estudios de educación general y, por lo tanto, tienen más probabilidades de alcanzar los niveles educativos establecidos para los niños sin necesidades especiales.
3. Un aumento en las expectativas como medio para mejorar los resultados educativos de los niños con discapacidades de una manera que promueva la igualdad de oportunidades, la participación plena, la vida independiente y la autosuficiencia económica.

La necesidad de hacer realidad la intención de un “beneficio educativo valioso” en la FAPE para los niños con discapacidades fue aclarada aún más en la sección sobre “Conclusiones” de la reautorización de la IDEIA 2004: asegurar expectativas altas “al crear acceso al plan de estudios general en la clase regular, hasta el máximo alcance posible”, “al alcanzar las metas de desarrollo” y “las expectativas exigentes que han sido establecidas para todos los niños”, y “al preparar a los niños con discapacidades para que lleven vidas adultas productivas e independientes, hasta el máximo alcance posible.” [IDEIA: 1400 (c)(4)].

Esta guía legislativa requería que los administradores y maestros vuelvan concentrarse en de qué manera los equipos de IEP podrían asegurar resultados valiosos de la programación académica. Debido a esta guía legislativa, se impusieron nuevas exigencias considerables a todos los admi-

nistradores y educadores que trabajan con estudiantes con discapacidades. Además de la necesidad de que todos los maestros y administradores comprendan el significado de la FAPE y el cambio de acceso a beneficio educativo, estas exigencias también incluían las siguientes:

- Referirse al plan de estudios de educación general como parámetro para todos.
- Concentrarse en mejorar los resultados educativos para los niños con discapacidades, y no sólo en el proceso.
- Ayudar a los estudiantes con discapacidades a obtener resultados en la escuela primaria y secundaria, y a tener acceso a educación postsecundaria y el empleo.

Estos cambios en IDEA también requerían que todos los maestros y administradores sepan cómo reunir y utilizar datos de evaluaciones formativas para controlar el progreso de los estudiantes y mejorar la práctica de la instrucción. Por último, requerían que todos los administradores y maestros participaran en actividades valiosas y continuas de desarrollo profesional, que comunicaran claramente las funciones y responsabilidades de todas las personas que apoyan las necesidades de todos los estudiantes en las materias básicas de educación general.

#### Implicancias

Cuando se propusieron los cambios en 1997 y 2004, la intención del Congreso no era agregar una nueva carga o costo a las escuelas en su intención de asistir “más adecuadamente” a los niños con discapacidades. En cambio, la intención era guiar el desarrollo de modelos eficientes y eficaces de colaboración entre la educación general y la educación especial, y reducir el costo de tales servicios, con el efecto directo de mejorar los resultados educativos para los estudiantes con discapacidades. En las condiciones económicas actuales, que requieren recortes de presupuesto y reducciones de personal y de otros recursos, existe una necesidad clara de garantizar que los distritos escolares no interpreten la implementación legislativa de estas reautorizaciones como un mandato de agregar otro nuevo programa a la lista actual de programas en existencia. En consecuencia, la función de la Entidad de Educación del Estado (State Education Agency [SEA]) y las Áreas del Plan Local de Educación Especial (Special Education Local Plan

Areas [SELPA]) es ayudar a los distritos y escuelas a interpretar los cambios como una guía para iniciar un proceso dirigido a mejorar la forma en que las escuelas encaran la enseñanza y el aprendizaje, en lugar de considerarlos como más niveles de servicios, personal y programas requeridos.

Se ha hecho un trabajo considerable con el fin de elaborar distintas perspectivas para mejorar la forma en que los maestros de educación general y especial enfocan la enseñanza y el aprendizaje. Tales modelos requieren cambios en la forma en que los administradores, maestros de educación general y maestros de educación especial ven a los niños en las escuelas, y en las formas en que trabajan juntos para proporcionar experiencias de aprendizaje de alta calidad para todos los niños, incluso los estudiantes con discapacidades. Mientras los administradores y educadores intentan satisfacer las necesidades de un alumnado cada vez más diverso, también deben enfrentarse al desafío de establecer expectativas más altas para el aprendizaje de los estudiantes, y mayor aceptación de responsabilidad por parte de todos los que intervienen en el proceso.

#### Respuesta a la Intervención

Un enfoque propuesto para lograr estos cambios es la respuesta a la intervención (Response to Intervention [RtI]), un proceso de múltiples niveles para la resolución de problemas que las escuelas y maestros pueden usar para resolver desafíos académicos y de la conducta de todos los estudiantes. La RtI se basa en la presunción de que los maestros de educación general y especial comparten la responsabilidad en los resultados del aprendizaje para todos los estudiantes. Por lo tanto, la educación general y especial también compartirán el éxito de la RtI.

En general, la RtI integra cuatro componentes: evaluación general de todos los estudiantes; control del progreso; toma de decisiones sobre la instrucción basadas en datos; y fidelidad de implementación. Estos cuatro componentes se utilizan dentro de la estructura de niveles/escalafones de apoyo para los estudiantes, y para que los maestros organicen y proporcionen niveles de instrucción de intensidad y duración crecientes. Los cuatro componentes también actúan como medio para construir una base compartida de conocimientos sobre la que pueden trabajar los maestros de educación general y especial juntos,

para satisfacer las necesidades de aprendizaje individuales de cada estudiante.

Hay numerosas formas en que todos los maestros puedan proporcionar instrucción de alta calidad y basada en los niveles de exigencia dentro del nivel 1 o plan de estudios “básico” que se coordina con las necesidades académicas de los estudiantes (Utley, 2011). Éstas pueden incluir (1) una estructura para desenvolver o ampliar los criterios de contenido que hacen posible que todos los estudiantes tengan acceso al plan de estudios de educación general; (2) evaluaciones de calidad continuadas que guíen las decisiones sobre la eficacia de la instrucción; y (3) una gama de estrategias de instrucción que concuerden con resultados del aprendizaje expresados claramente y que se implementen con total fidelidad. Estas estrategias podrían incluir la instrucción escalonada o diferenciada—esencialmente cualquier enfoque basado en la educación general y proporcionado a todos los alumnos de jardín de infantes al grado 12. Otras estrategias que tienen su origen en la educación especial incluyen la ejemplificación (modeling) y las claves sistemáticas.

El nivel 2 consiste en estrategias más orientadas y precisas para los alumnos de jardín de infantes al grado 12 que necesitan un mayor apoyo para tener éxito en la escuela. Por último, a menudo se proporcionan ejemplos de estrategias más intensivas e individualizadas (nivel 3) con la asistencia de personal especializado.

#### Trabajando juntos—Nuevas funciones

Cualquier iniciativa para “toda la escuela”, como la RtI, que se centra en hacer las cosas de manera diferente, puede causar un cambio de funciones para muchos educadores. Por lo tanto, se requieren una colaboración y un compromiso significativos de casi todas las personas, y el personal de la escuela que se centra en la calidad y efectividad de los maestros necesitará buscar formas diferentes de vincular el aprendizaje de los estudiantes de jardín de infantes al grado 12 con lo que los maestros saben y hacen. Aunque la investigación en esta área es compleja, algunos de los factores que actualmente se vinculan con la calidad de los maestros son los siguientes:

- Disposiciones (ej. la convicción inconvencible de los maestros en la capacidad de aprender de todos los niños)
- Persistencia
- Conocimiento del contenido

• Conocimiento de pedagogía (tanto general como específica por materia)

Cuando estos factores integran la base de conocimientos compartida por los maestros y administradores tanto de educación general como de educación especial, y cuando todos comparten la responsabilidad de educar a todos nuestros estudiantes, las funciones y deberes tradicionales de cada uno deberían cambiar y combinarse de acuerdo con la siguiente lista.

#### Resumen

La legislación relacionada con la educación de los estudiantes con discapacidades ha cambiado a través del tiempo, y tiene su intención. Este cambio ha transformado la provisión de la FAPE del acceso básico a la educación en un beneficio educativo valioso. Éste es un cambio que

requiere una modificación exhaustiva de las funciones tradicionales de todo el personal educativo, pero más específicamente se relaciona con la necesidad de que los maestros de educación general y especial colaboren para satisfacer las necesidades de aprendizaje y conducta de todos los estudiantes. Este esfuerzo requiere volver a evaluar continuamente cómo se proporciona la educación—en qué condiciones y para lograr qué resultados.

La RtI se está promoviendo como un modelo que puede resolver con eficacia una amplia variedad de necesidades educativas para poblaciones diversas, con el fin de proporcionar una educación valiosa para todos los estudiantes. Sin embargo, para que la RtI—o cualquier modelo—tenga éxito, el personal educativo debe tener una

visión común y un entendimiento común del proceso necesario para lograr esa visión, de manera que todos los estudiantes puedan prosperar.

#### Referencias

Ley de Educación para Personas con Discapacidades. 20 U.S.C., art. 1400 y siguientes.

Normativas de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades. 34 C.F.R., art. 300.533 y siguientes.

Utley, Bonnie. “Enseñar para llegar a todos los estudiantes: Estrategias institucionales de apoyo y complementación en educación general y especial”. Una presentación ofrecida en el Congreso Internacional sobre Discapacidades de la Zona del Pacífico, Honolulu, HI. 2011. ♦

## Nuevas funciones para los administradores

### Para los administradores del estado, el distrito y la escuela

- Establecer y mantener una visión entoda la escuela de que “todos los maestros enseñan a todos los estudiantes”
- Crear una estructura o mecanismo dentro de la escuela para que todos los maestros se relacionen y se apoyen entre sí para resolver las necesidades de todos los estudiantes (comunidades de aprendizaje profesional)
- Proporcionar apoyo para que los maestros trabajen juntos en comunidades de aprendizaje profesional, académicas y otros medios de coenseñanza e instrucción
- Guiar el enfoque hacia mejoras basadas en datos para todos los niveles de las escuelas y áreas de instrucción
- Reasignar los fondos para personal y los recursos limitados de la escuela para apoyar a los maestros de educación general y educación especial con el fin de que trabajen juntos de manera eficiente y eficaz
- Desarrollar e implementar un sistema de apoyos escalonados para desarrollo profesional dirigido a todos los maestros del distrito o escuela

### Para los maestros de educación general

- Como especialistas en contenido, estar a cargo de las conversaciones dentro de sus escuelas sobre los componentes de la RtI específicos para un contenido dado
- Iniciar, planificar y efectuar evaluaciones generales de todos los estudiantes
- Utilizar datos de evaluaciones generales para guiar las actividades de aprendizaje y enseñanza de todos los estudiantes
- Iniciar y desarrollar el control del progreso de los estudiantes que se implementará con todos los estudiantes
- Hacer cambios significativos en la instrucción basados en los datos de control de progreso continuo
- Compartir los datos y el progreso de los estudiantes con todos los demás maestros y hacer cambios en el plan de estudios

### Para los maestros de educación especial

- Participar como maestros en coenseñanza con los maestros de educación general en áreas de materias básicas
- Proporcionar apoyos individualizados para todos los estudiantes con dificultades en las áreas de materias básicas
- Proporcionar experiencia específica de educación especial que apoye a los estudiantes (ej. análisis de tareas, análisis aplicado de la conducta y evaluación de competencia en lectura en la clase)
- Compartir los datos y el progreso de los estudiantes con todos los demás maestros
- Asistir en la toma de decisiones sobre instrucción que se basan en datos
- Asistir en la diferenciación de la instrucción y apoyar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con dificultades



# La Respuesta a la Intervención en la Secundaria Dixon

**L**a respuesta a la intervención (RtI) puede ser un “trabajo en progreso” en la Escuela Secundaria Dixon, como dicen los funcionarios de la escuela, pero el énfasis, sin duda, está en “progreso”.

En los años transcurridos desde 2006, cuando Dixon comenzó a implementar la RtI, una pirámide de tres niveles de intervenciones académicas y para la conducta de intensidad creciente, ha ocurrido lo siguiente:

- Las clases especiales diurnas (Special Day Classes [SDC]) para todos aquellos estudiantes con las discapacidades más graves, han sido eliminadas y reemplazadas por apoyos del plan de estudios y otras intervenciones.

- Los estudiantes de educación especial ahora pasan el 74 por ciento de su tiempo en clases de educación regular, un cinco por ciento de aumento durante los últimos cinco años.

- La cantidad de estudiantes del distrito que están en educación especial ha bajado de un máximo de 464 en 2007, a 379 en 2010 (de una población total de 4,000), una reducción de casi el 20 por ciento.

“Hay niños que hace cinco o seis años hubieran estado en educación especial pero que no lo están debido a las intervenciones”, dice Betty Jo Wessinger, Directora de Servicios para Alumnos y Educación Especial del Distrito Escolar Unificado de Dixon.

## El desafío de la RtI en la escuela secundaria

La RtI—a menudo vista como un recurso para identificar y apoyar a los estudiantes en sus primeros años escolares antes de que tengan oportunidad de fracasar—es diferente y representa un desafío mayor en el nivel secundario. “En la escuela primaria, los estudiantes están aprendiendo a leer”, dice el psicólogo escolar Sean McGreevey. “En la escuela secundaria, están leyendo para aprender. ¿Qué se debe hacer con un alumno de décimo grado que está leyendo en el nivel de cuarto grado?”

Las dificultades que conlleva contestar esa pregunta son “incontables pero no insuperables”, dice Kevin Feldman, consultor de lectura e intervención del Departamento de Educación del Condado de Sonoma y uno de los primeros defensores de la RtI. “Nunca es demasiado tarde para cambiar lo que estamos haciendo”.

## Combinar las clases: Evitar la duplicación

Para Dixon, una capacitación sobre liderazgo en RtI de 2004–2005 impulsó el cambio. “En un principio, teníamos clases paralelas [de educación general y especial] que eran casi completamente diferentes”, dice McGreevey. “Una primavera, la clase paralela [para educación especial] de instrucción cívica tuvo muy pocos alumnos inscritos. La maestra comenzó a hablar con la maestra de educación general y finalmente los incluyó en su clase con enseñanza en cooperación. Fue un verdadero éxito”. Niños que habían pasado su vida en las SDC pudieron cumplir con el plan de estudios”.

La escuela secundaria también tiene clases paralelas para estudiantes de idioma inglés, que forman casi el 11 por ciento de la población de la escuela. “Esas eran tres clases diferentes”, dice Wessinger. “Nos preguntamos, ‘¿Por qué no podemos ubicarlos a todos juntos y crear un período más de lengua para los estudiantes que no están en el nivel del grado?’” Entonces, aunque la enseñanza en cooperación “era una idea excelente”, dice el director Ivan Chaidez, “nos dimos cuenta de que un sistema de apoyo del plan de estudios funciona mejor”.

## Apoyos del plan de estudios

El apoyo del plan de estudios es el segundo nivel o nivel medio de la pirámide de RtI en Dixon. El nivel I es el plan de estudios básico en lengua, matemática, ciencias sociales y ciencia; y el nivel 3 incluye intervenciones intensivas “que hacen que podamos prestar mucha atención individual a los estudiantes”, dice McGreevey. El apoyo del plan de estudios, dictado por los cuatro maestros de educación especial de la escuela, fue creado para mejorar el desempeño académico en cuanto se observa la primera señal de que un estudiante tiene dificul-

tades. Además de trabajar en las tareas asignadas en la clase de educación general, los estudiantes del nivel 2 reciben instrucción en aptitudes funcionales tales como organización, administración del tiempo, defensa de sus intereses, aptitudes para el estudio y participación en evaluaciones. Los maestros de apoyo del plan de estudios y los maestros de educación general controlan periódicamente el progreso académico, la conducta y los registros de asistencia de los estudiantes. La colaboración es esencial, dice Wessinger, “Necesitamos un plan de estudios y tareas para saber qué debemos apoyar”.

Dixon comenzó a utilizar Read 180 (Leer 180) como su intervención de nivel 3 hace dos años—y no sólo para los estudiantes de educación especial. La clase de Virginia Lantry, por ejemplo, incluye a los estudiantes de idioma inglés, los estudiantes con Programas Individualizados de Educación (Individualized Education Program [IEP]), un estudiante con problemas de conducta, y uno que simplemente es lento en lectura.

La mezcla es parte de la filosofía de Dixon de “poner a los estudiantes de educación especial con sus compañeros no discapacitados”, dice Wessinger. En su clase de apoyo del plan de estudios, Laurie Holm dice que “no me ven como una maestra de educación especial”. La clase incluye a estudiantes de educación general “que quizá necesitan ayuda con la estructura, organización, o defensa de sus intereses”, dice. Las clases combinadas también llevan a una mejora en la conducta, opina McGreevey, “Hay más problemas de conducta cuando se agrupa a todos los estudiantes con problemas de aprendizaje que cuando se los dispersa” por toda la escuela.

Por otra parte, los estudiantes con IEP que tienen problemas de aprendizaje no son fácilmente identificables en las clases de educación general, donde los asistentes de instrucción ayudan a todos los estudiantes. Los maestros del plan básico también pueden proporcionar intervenciones casuales en la clase. Algunos estudiantes, independientemente de su situación, pueden rehacer

*Dixon, continúa, página 10*

las tareas o volver a tomar las pruebas como parte de la instrucción diferenciada.

Las evaluaciones permanentes son una parte fundamental del esfuerzo de RtI y proporcionan a los maestros información periódica sobre cómo están funcionando las intervenciones. Los maestros utilizan evaluaciones formativas, a menudo con una frecuencia de dos o tres semanas, para determinar si es necesario que vuelvan a enseñar o proporcionen apoyos de la instrucción, y para evaluar qué necesita un estudiante para pasar al próximo nivel.

### En curso para la graduación

Una de las dificultades que se debe superar al implementar la RtI en el nivel de la escuela secundaria se refiere al tema de los créditos. “Para cuando los estudiantes llegan a la escuela secundaria, ellos cuentan los créditos como unidades” necesarias para graduarse, dice Feldman. Algunas clases de educación especial o de apoyo—intervenciones que algunos estudiantes necesitan para aprobar con éxito el plan de estudios básico—no suman créditos para la graduación. “Éste es un gran problema”, dice.

En Dixon, cada estudiante de educación especial tiene un plan de cuatro años que debe incluir la cantidad de créditos necesarios para graduarse. El plan es directo: sólo dos páginas de largo. La primera página incluye todas las clases que pueden satisfacer los requisitos para la graduación. La segunda página está en blanco, debe llenarla el estudiante y se actualiza al principio de cada semestre. El plan proporciona un medio muy concreto para que los estudiantes puedan controlar su progreso.

Dixon también está tratando de incluir más material básico en sus intervenciones, dice McGreevey. Por ejemplo, “los estudiantes tienen que aprobar una clase de computación [para graduarse], de manera que hemos programado clases de computación entre las clases de apoyo del plan de estudios para que los estudiantes puedan familiarizarse más con ellas”.

El plan de cuatro años se presenta cuando los estudiantes ingresan a la escuela secundaria y es una parte de la transición de la escuela intermedia. Cada año “nos reunimos con la escuela superior inicial y buscamos datos para determinar la ubicación adecuada y las recomendaciones de

cursos” para el futuro alumno de noveno grado, dice Wessinger. Además, debido a que cada uno de los cuatro maestros de educación especial de cada escuela secundaria actúa como administrador de casos del grupo de estudiantes con IEP y sigue a ese grupo durante cuatro años, el administrador asignado de casos para el grado 12 visitará la escuela intermedia antes de que finalice el año escolar para reunirse con el personal y los estudiantes de educación especial que ingresarán a la escuela secundaria como alumnos de noveno grado en el otoño.

Con distintas piezas de RtI disponibles en todo el Distrito Escolar Unificado de Dixon, el equipo de administradores del distrito—el superintendente y las autoridades del distrito, los directores de escuelas y los subdirectores— se reunieron en mayo para elaborar los criterios comunes de la RtI. En su definición, “la RtI es un marco para proporcionar intervenciones sistemáticas para la conducta y académicas a todos los estudiantes”. Si un estudiante no responde a una intervención, nos preguntamos, ‘¿Qué haremos para ayudar al estudiante?’ Y proporcionamos intervenciones adecuadas”. Luego cada escuela creará su propia pirámide de intervenciones de acuerdo a factores tales como las características demográficas y la población de la escuela.

### Conducta

En la Secundaria Dixon, “Continuamos ampliando y creando el aspecto académico de la pirámide”, dice McGreevey, “pero el aspecto de la conducta no es tan sistemático con respecto a qué intervenciones se deben proporcionar, en qué circunstancias y a cuáles estudiantes. “A esta edad, hay una gran cantidad de problemas con drogas, alcohol, sexualidad de la adolescencia y temas de salud mental”. Como una tarea en curso, la pirámide de RtI para la conducta también obedece a una estructura de tres niveles: el nivel básico 1 se enseña en cada una de las clases e incluye expectativas de la conducta para toda la escuela, con componentes tales como la política sobre asistencia, código de vestimenta y normas para la oficina. En el nivel 2, un estudiante, en general derivado por su maestro, puede recibir instrucción en grupos pequeños o clases de apoyo después de clase para prob-

lemas de la conducta, o se puede asignar al estudiante a la escuela de los sábados. El nivel 3 se concentra en el estudiante en particular y puede incluir intervenciones tales como apoyo psiquiátrico y derivación a una entidad de servicios para la familia del condado.

En general, el alejarse de las clases de SDC también ha representado un cambio para muchos maestros de educación especial porque “incluso los niños con IEP tienen como máximo dos clases de educación especial”, dice Wessinger. Para esos maestros, esto representa más énfasis en la colaboración y la consulta, en lugar de instrucción directa. Y en la Secundaria Dixon, reconocida como una Escuela Distinguida de California en 2011, los maestros han hecho el cambio de buen grado”, dice. “Todos están trabajando juntos para tratar a todos los estudiantes de manera de satisfacer sus necesidades. Sus necesidades no son todas iguales, pero si todos están aprendiendo, eso es lo importante”.

Como dice el director Chaidez, “Tenemos la responsabilidad hacia todos los estudiantes de satisfacer sus necesidades sociales, emocionales, académicas y de la conducta. Somos una familia aquí. Somos un equipo”.

—Janet Mandelstam ◆

### Comparison

Viene de la página 12

“historial demostrado de eficacia en mejorar la competencia académica de los estudiantes”. Por último, estos servicios deben ser seleccionados por los padres y aprobados por el estado [art. 1116 (e) Servicios educativos complementarios]. Las escuelas que no logren un AYP durante cuatro años o más están sujetas a medidas correctivas. El no lograr un AYP durante cinco años requiere la reestructuración de la escuela.

La intersección de las leyes IDEA y NCLB ofrece un análisis exhaustivo de cómo interactúan estas dos leyes. (disponible en [www.nea.org/assets/docs/HE/IDEANCLBIntersectionsfinal2004.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/HE/IDEANCLBIntersectionsfinal2004.pdf)). ◆

rígido en cuanto a los resultados y flexibles en cuanto a los medios—con la idea de que, si logramos los resultados que queremos para los niños, entonces podemos darles a los buenos protagonistas la posibilidad de que traten de hacer lo que piensan que realmente hace falta.

Organizar los sistemas, incluso el sistema de apoyo de distintos niveles, es más costoso porque necesitamos a los especialistas en intervención, los recursos adicionales que están disponibles. Por eso pienso que a veces el sistema y las finanzas interfieren [para establecer enfoques eficaces] más que la falta de voluntad.

**West:** ¿Cómo pueden trabajar el Título I y la educación especial en una colaboración más estrecha para apoyar a todos los niños?

**Posny:** Thelma [Meléndez, Secretaria Adjunta de Educación Primaria y Secundaria] y yo hablamos de esto todo el tiempo cuando conversamos sobre los niños que tienen dificultades. Un grupo de niños está en una situación de desventaja y el otro grupo tiene una discapacidad. La causa y efecto, en mi opinión, no cambian nada. No me importa cuál es el problema. Tenemos que proporcionar apoyos para cualquier niño en cualquier momento. Una vez más, los fondos interfieren. No creo que nunca tengamos suficiente. En este momento, incluso en educación especial, en el nivel federal, probablemente pagamos alrededor del 18 por ciento del costo. Esto coloca la carga, el 82 por ciento, sobre los estados y los distritos. Y ésta es una carga difícil de llevar. Sabemos que no hay suficiente dinero. Lo mismo [sucede] en relación con el Título I. Hay muchos más niños que podrían recibir servicios. Uno de los modelos más populares es obtener una designación de “escuela integral” para el Título I. Si una escuela es designada como “con asistencia controlada”—la otra designación—se debe controlar esa asistencia. Con una designación de escuela integral es posible asistir a todos los niños, lo que permite más flexibilidad y más libertad para asistir a los niños de una manera más completa. La designación de “escuela integral” es probablemente un ejemplo excelente de una forma de trabajo en colaboración, y también de cómo usar el dinero del estado y del distrito.

**West:** ¿De qué manera apoyan la colaboración los preceptos originales de la IDEA?

**Posny:** Cuando fue puesta en vigencia en 1975, no existía necesariamente la colaboración. La ley tenía el propósito de proporcionar acceso.

No había garantías con respecto al nivel educativo. Aún no habíamos llegado a ese punto. A veces nos movemos como un péndulo y otras veces simplemente lleva tiempo. Pero esa ley tiene sólo 35 años. Mi hijo tiene 27 años ahora. No sabe lo que es ir a la escuela sin niños con discapacidades. Entonces, en una generación, hemos hecho un cambio enorme en la provisión no sólo de acceso, sino también de una educación excelente para los niños con discapacidades. Con la Ley Ningún Niño es Dejado Atrás, por primera vez asumimos la responsabilidad por cada uno de los niños, y ésta realmente señaló con claridad a los niños con discapaci-



dades y al hecho de que no les estaba yendo tan bien. Los resultados [positivos] que estoy viendo ahora son algo que incluso hace seis, siete u ocho años no podíamos ver. ¿Entonces, los preceptos originales de la IDEA apoyaban la colaboración? No. El propósito era brindar acceso. Pero, con el transcurso de los años, la colaboración tenía que ocurrir. Creo que el cambio comenzó en 1988. Fue entonces cuando empezamos a hablar no sólo de la integración sino también de la inclusión. Y luego con la reautorización de 1997. Esa fue la primera vez que se nos impuso el requisito de evaluar a los niños con discapacidades. Todos piensan que se impuso con Ningún Niño es Dejado Atrás, pero ocurrió antes de esa ley. Recién con la NCLB, en 2001 y 2002, comenzamos a mirar a [los estudiantes con discapacidades] como a un subgrupo separado.

Creo que hemos hecho un gran trabajo en

poco más de tres décadas. Para mí es asombroso.

**West:** ¿Cuáles son sus ideas sobre las mejores prácticas o modelos para la colaboración?

**Posny:** Esa es una pregunta difícil. Veo muchos ejemplos diferentes, y no hay [sólo] un modelo o un método que realmente funcione. Algunas personas preguntan, “¿Es de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba?” Y yo digo que son las dos cosas. He visto que todo funciona, según el caso. La pregunta que siempre hacíamos en psicología era, “¿Debemos cambiar primero la conducta o debemos cambiar la actitud?” Y la respuesta es “Sí”.

Si se cambia la conducta, las personas comienzan a actuar de manera diferente y su actitud cambia. Si se cambia la actitud, comienzan a actuar de manera diferente. Lo mismo ocurre con los modelos de colaboración. He visto modelos excelentes que eran producto de los maestros mismos. Surgían porque creaban una relación o simplemente porque estaban en la misma clase. Algunos de los mejores modelos de colaboración eran resultado de que pensaban “Bueno, los dos estamos aquí, por qué no trabajamos juntos.” O, “Los dos estamos enseñando esta parte en especial. ¿Y si trabajamos juntos?”

También he visto otros modelos que comienzan en la administración, especialmente con la RtI (respuesta a la intervención [response to intervention]). Muchas personas han tomado a la RtI como mucho más de lo que es, lo que es excelente. Aunque, a veces, algunas personas se confunden en cuanto a lo que realmente representa la RtI. Pero he visto cómo comenzó en el nivel de la superintendencia y luego se incorporó en todas las escuelas, con gran éxito para los estudiantes.

Entonces, ¿mejores prácticas o modelos? Cualquiera cosa que haga falta para lograr que todos trabajen juntos. Es algo así como “divertirse en el patio de juegos” y saber que uno no entra a su clase y cierra la puerta y se queda solo. Ése no es un modelo que funciona tan bien.

**West:** No el aislamiento sino las relaciones.

**Posny:** Así es.

(La segunda parte de esta entrevista aparecerá en el número de otoño de 2011).

# Leyes que se superponen para educación general y educación especial

Debido a que la educación especial fue concebida en un principio como parte de la educación general, la legislación que rige la educación general, la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), reautorizada con el nombre Ningún Niño es Dejado Atrás (o NCLB), también afecta directamente a los maestros de educación especial y a los estudiantes con discapacidades, en una serie de aspectos: evaluación, asignación de responsabilidades (inclusive el Progreso anual adecuado (AYP), sanciones (inclusive la Elección de la escuela y Servicios complementarios), calidad de los maestros y calidad de los paraeducadores. La Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA) se refiere a tres de estas cinco áreas: evaluación, calidad de los maestros y calidad de los paraeducadores. El siguiente cuadro compara los mandatos legales de estas leyes según los temas, con breves explicaciones de las dos disposiciones de la ley Ningún Niño es Dejado Atrás (NCLB), que se tratan de manera tal que no son directamente comparables con los mandatos de IDEA: asignación de responsabilidades y sanciones para las escuelas.

	<b>ESEA</b>	<b>IDEA</b>
<b>Evaluación</b>	Se deben efectuar evaluaciones anuales en todos los grados con adaptaciones adecuadas, pautas y evaluaciones alternativas para todos los estudiantes cubiertos por IDEA [art. 1111 (b)(3)(C)].	Los estudiantes con discapacidades deben ser incluidos en todas las evaluaciones generales del estado y locales con las adaptaciones adecuadas o por medio de evaluaciones alternativas [art. 612 (a)(17)].
<b>Maestros con un alto grado de capacitación</b>	Todos los maestros deben estar “altamente capacitados”, esto se refiere a cualquier maestro de una escuela pública con un título de licenciatura y acreditación plena del estado [art. 9101 (23) Altamente capacitados]. “El personal de servicios para los alumnos”, (consejeros escolares, trabajadores sociales de escuelas, psicólogos escolares y otros miembros del personal profesional capacitado para proporcionar evaluación, diagnóstico, apoyo psicológico, servicios educativos, terapéuticos y otros servicios necesarios) también debe estar altamente capacitado [art. 9101 (36) Personal de servicios para los alumnos].	IDEA emplea la frase “personal capacitado” para referirse a personal que ha obtenido una certificación, licencia o inscripción aprobada por el estado o reconocida por el estado, u otro requisito comparable en el área en el que la persona proporciona educación especial o servicios relacionados [art. 612(a)(15) Criterios sobre personal y art. 602(22) Servicios relacionados].
<b>Paraprofesionales</b>	Cada escuela o distrito escolar que reciba fondos del Título I debe asegurarse de que todos los paraprofesionales (1) han completado como mínimo dos años de estudios en una institución de educación superior; (2) han obtenido un título de asociado (o superior); o (3) cumplen con un criterio riguroso de calidad y pueden demostrar, a través de una evaluación académica formal del estado o local, el conocimiento y la capacidad para asistir en la instrucción de lectura, escritura y matemática; o el conocimiento y la capacidad para asistir en la instrucción de preparación para lectura, preparación para escritura y preparación para matemática, según corresponda [art. 1119 (c) Nuevos paraprofesionales].	Un estado puede aceptar a paraprofesionales y asistentes que estén debidamente capacitados y supervisados, de acuerdo con la legislación estatal, normas o políticas escritas, para asistir en la provisión de servicios de educación especial y relacionados a niños con discapacidades [art. 612 (a)(15) Criterios sobre personal].

## Asignación de responsabilidades

El Progreso Anual Adecuado (AYP), el enfoque de la NCLB para la asignación de responsabilidades, merece reconocimiento por ayudar a destacar la importancia de concentrarse en el progreso académico de todos los estudiantes. La disposición sobre el AYP requiere que los estados “presenten un plan que demuestre que el estado ha adoptado criterios de contenido académicos exigentes y criterios de desempeño académico exigentes para los estudiantes, que se aplican a todas las escuelas y a todos los niños que asisten a escuelas públicas en el estado” [art. 1111 (a)(2)(B)]. La NCLB también requiere que los distritos escolares (LEA) “empleen cu-

alquier evaluación académica... para revisar anualmente el progreso de cada escuela con el fin de determinar si la escuela está logrando el AYP” [art. 1116 (a)(1)(B)].

## Sanciones para las escuelas

Las sanciones para las escuelas de la NCLB incluyen identificar a aquellas escuelas que no están logrando un AYP. A los estudiantes inscritos en aquellas escuelas que no logren un AYP durante dos años se les debe ofrecer la opción de transferirse a otra escuela pública (inclusive escuelas públicas independientes) que no ha sido identificada como una escuela que necesita mejorar (a menos que esta opción esté prohibida por la legislación estatal) [art. 1116 (b)(E) Elección de una escuela pública].

Las escuelas del Título I que no logren un AYP durante tres años consecutivos o más deben ofrecer “servicios educativos complementarios” a los estudiantes de familias de bajos ingresos, incluso aquellos con discapacidades. Los servicios educativos complementarios consisten en toda instrucción académica adicional creada para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Éstos incluyen intervenciones tales como clases de apoyo y de compensación. Estos tipos de servicios deben ser provistos fuera del horario regular de clase, estar coordinados con los criterios de contenido académico del estado y ser proporcionados por personas que tienen un

*Comparison, continúa, página 10*

¿Para qué comprar

La Biblioteca de Recursos en Educación Especial (RiSE) presta materiales sin cargo a los residentes de California; las personas que utilizan los materiales sólo pagan los cargos de franqueo por la devolución. La siguiente lista representa sólo una muestra breve de los títulos de la biblioteca; visite [www.pbp.com/services/libraries](http://www.pbp.com/services/libraries) para ver la lista completa. Para solicitar materiales, llame por teléfono o envíe un mensaje de correo electrónico a la bibliotecaria de RiSE, Judy Bower: 408-727-5775; [judy@pbp.com](mailto:judy@pbp.com).

## Conducta

*La mejor conducta: Cómo promover el apoyo de la conducta positiva en las escuelas.*

Jeffrey Sprague y Annemieke Golly. Este programa disciplinario basado en pruebas integra la colaboración familiar con intervenciones comprobadas y fáciles de implementar que pueden utilizarse en toda la escuela, una clase en particular, o un solo estudiante. 2005. 241 páginas. Llamadas números 23704 o 23705.

*Cómo crear sistemas de apoyo positiva en las escuelas: La evaluación funcional de la conducta*  
Deanne Crone y Robert Horner. Un modelo conceptual actualizado y un conjunto de recursos prácticos para superar los desafíos de los problemas graves de conducta en las escuelas primarias e intermedias. 2003. 171 páginas. Llamada número 24017.

*Disciplina con dignidad: Nuevos desafíos, nuevas soluciones*

Richard Curwin, Allen Mendler y Brian Mendler. Un enfoque positivo para el control de la clase que promueve el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. 2008. 252 páginas. Llamada número 24015.

*Apoyo positivo de la conducta en la clase: Principios y prácticas*

Lewis Jackson y Marion Panyan. Un enfoque integral para ayudar a los profesionales de la educación a evaluar a los niños con problemas de conducta, adaptar el apoyo a los distintos estudiantes, y vincular los conceptos de apoyo de la conducta con prácticas más amplias de las escuelas y la sociedad—todo ello combinando la investigación con estrategias prácticas. 2002. 365 páginas. Llamada número 23427.

## Colaboración

*Planificación en colaboración!*

*Enseñanza en colaboración: Transformar la teoría en práctica.* Richard Villa. Una explicación integral de los cinco componentes necesarios para un proceso eficaz de trabajo en equipos de colaboración. Incluye visitas virtuales a ambientes de coenseñanza así como una sesión de desarrollo del personal donde se analizan los obstáculos para la coenseñanza. 2002. Dos videos. Duración: 35 minutos cada uno. Llamada número 23388.

*Asociaciones de escuelas, familias y comunidades: Su manual para actuar*

Joyce Epstein y otros. Un marco de referencia basado en investigaciones para seis tipos de participación que guía a los líderes del estado y los distritos, los directores de escuelas, maestros, padres y socios de la comunidad para formar Equipos de acción para las asociaciones—grupos dinámicos que planean, implementan, evalúan y mejoran continuamente la participación de la familia y la comunidad para el éxito de los estudiantes. 2002. 379 páginas. Llamada número 23361.

## Instrucción innovadora

*La coenseñanza en la clase diferenciada: El éxito en la colaboración, elaboración de lecciones y control de la clase.*

Melinda Fattig and Maureen Tormey Taylor. Explicaciones detalladas de cómo implementar programas de coenseñanza en clases con un nivel mixto de competencia. 2008. 126 páginas. Llamadas números 23969 o 23970.

*La respuesta a la intervención (RtI) en el Título I: Recursos y guía para lograr el éxito*  
Laurie Matzke y Tanya Lunde Neumiller. Un recurso para integrar sin interrupción los mandatos del Título I en cada etapa del proceso de RtI—y ayudar a los distritos a lograr un Progreso Anual Adecuado (AYP) para todos los estudiantes. 2008. 67 páginas. Llamada número 24067.

*Prepararse para la RTI: Capacitación del personal en principios básicos*

John McCook y Joseph Witt. Aplicaciones

prácticas del sistema de niveles del RtI creadas específicamente para ayudar al personal de las escuelas a comprender el sistema de entrega de servicios y el lugar de las intervenciones, el control del progreso de los estudiantes y las decisiones relacionadas con la instrucción dentro de la estructura del RtI. 2006. DVD. Duración: 28 minutos. Llamadas números 24063 o 24075.

*La RtI y la instrucción diferenciada (DI): El dúo dinámico*

Lynn Heintzman y Helene Hanson. Explica cómo la respuesta a la intervención y la instrucción diferenciada satisfacen las necesidades de todos los estudiantes y comparten elementos comunes: un enfoque centrado en el alumno y el empleo continuo de evaluaciones para tomar decisiones y facilitar la instrucción eficaz. 2009. DVD. Duración: 37 minutos. Llamada número 24012.

*La RtI: Crear su propia respuesta a la intervención—Dos enfoques para evitar el fracaso crónico*

Alan Coulter. Plantea un enfoque para ayudar a los maestros, directores y administradores de las oficinas centrales a crear procesos adaptados de respuesta a la intervención y servicios de intervención a una edad temprana. En este video, directores, maestros especializados y consultores demuestran dos enfoques: el enfoque regulado y el enfoque de resolución de problemas que cumplen con la intención y el espíritu de IDEA 2004. 2007. DVD. Duración: 185 minutos. Llamadas números 24089 o 24090.

*La RtI se enfrenta a la explosión de las discapacidades del aprendizaje (LD): Una buena IDEA se convierte en ley*

Karen Norlander y Karen Kemp. Explica las implicancias de los cambios en la legislación federal relacionados con la identificación de niños con problemas de aprendizaje y la forma en que las escuelas pueden impulsar a la educación especial y la educación general hacia un modelo de colaboración unificado y eficaz. 2006. DVD. Duración: 57 minutos. Llamada número 23936.

## Colaboración

[www.naesp.org/resources/1/Principal/2008/N-Dp12.pdf](http://www.naesp.org/resources/1/Principal/2008/N-Dp12.pdf)

De la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Primarias, *La Colaboración con los Administradores de Educación Especial* (2008) se refiere a cómo los directores de escuelas y los maestros de educación especial pueden trabajar juntos para educar a todos los niños en el contexto de los requisitos de la legislación.

[www.ncset.org/publications/issue/NCSETIssueBrief\\_2.1.pdf](http://www.ncset.org/publications/issue/NCSETIssueBrief_2.1.pdf)

Este Informe temático escrito por el Centro Nacional sobre la Educación Secundaria y la Transición (NCSET), *La Colaboración entre la Educación General y la Especial: Cómo Hacer que Funcionen*, ofrece un argumento convincente, así como investigaciones y una justificación financiera, para la colaboración entre la educación general y la especial.

[www.wested.org/online\\_pubs/RD-04-01.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/RD-04-01.pdf)

Este número de Alerta R & D (R&D Alert) de WestEd—*Cuando la Educación Especial y la General se Unen, Todos se Benefician*—analiza los requisitos sobre asignación de responsabilidades que ordena la Ley Ningún Niño es Dejado Atrás, cómo estos requisitos están logrando que todos los educadores se preocupen por la educación de los estudiantes con discapacidades, y cómo la coordinación entre educación general y especial asistirá mejor en última instancia a todos los estudiantes.

[www.calstat.org/collaborativemessages.html](http://www.calstat.org/collaborativemessages.html)

Los seis mensajes basados en investigaciones que presenta esta página apoyan los esfuerzos de educación general y educación especial para trabajar juntas y educar a todos los estudiantes. Los mensajes básicos fueron creados para servir como guía de los esfuerzos de colaboración a todos los niveles, desde la clase individual, hasta la escuela y el distrito escolar. Cada mensaje incluye referencias y enlaces a recursos y materiales adicionales y pertinentes que están disponibles gratis y en línea.

## El Programa Individualizado de Educación (IEP)

[www.nichcy.org/schoolage/iep](http://www.nichcy.org/schoolage/iep)

El Centro Nacional de Difusión para los Niños con Discapacidades (NAEYC) proporciona recursos sobre los IEP: qué requiere la ley, qué información contiene un IEP típico, cómo se elaboran los IEP y más.

[www.tsbvi.edu/seebear/winter05/seven.htm](http://www.tsbvi.edu/seebear/winter05/seven.htm)

*Siete Hábitos de los Equipos de IEP Altamente Efectivos* describe cualidades y conductas que, cuando las utilizan los padres y maestros que integran el mismo equipo de IEP, garantizan el mejor resultado posible: el éxito en la escuela de los estudiantes con discapacidades.

## Apoyos de la conducta positiva

[www.apbs.org/](http://www.apbs.org/)

La Asociación para el Apoyo de la Conducta Positiva se dedica a promover las estrategias basadas en investigaciones que combinan el análisis aplicado de la conducta y la ciencia biomédica con valores centrados en la persona en la elaboración de un enfoque de cambio de los sistemas, con el fin de mejorar la calidad de vida y reducir las conductas problemáticas en las personas. El sitio Web de la organización presenta información sobre el apoyo de la conducta positiva en su aplicación al trastorno del espectro del autismo, discapacidades del desarrollo, trastornos emocionales y de la conducta y lesiones cerebrales traumáticas. Este sitio proporciona una variedad de información útil dirigida a las familias, escuelas, distritos y estados.

[www.modelprogram.com/](http://www.modelprogram.com/)

**MODEL: El Manejo de la Disciplina en la Escuela para un Aprendizaje Eficaz** fue creado por dos psicólogos escolares del Condado de San Bernardino como un medio de distribución de materiales y recursos a las escuelas y distritos que participan en la elaboración de sistemas de apoyo de la conducta positiva (PBS). El sitio está repleto de materiales prácticos y probados para apoyar cada uno de los aspectos de las iniciativas de PBS, a todos los niveles.

[www.pbis.org/](http://www.pbis.org/)

El Centro de Asistencia Técnica sobre las Intervenciones y Apoyos para la

**Conducta Positiva** de los Programas del Departamento de Educación Especial proporciona a las escuelas la información y asistencia técnica de desarrollo de aptitudes, necesarias para identificar, adaptar y mantener prácticas disciplinarias eficaces para toda la escuela. El sitio web del centro ofrece docenas de recursos para el personal de las escuelas y distritos interesado en apoyar la conducta positiva, reducir los incidentes de acoso y crear ambientes óptimos para aprender.

## Respuesta a la Intervención

[www.interventioncentral.org/index.php/academic-resources](http://www.interventioncentral.org/index.php/academic-resources)

**Central de Intervención** se dedica a ofrecer gratis recursos de alta calidad de respuesta a la intervención (RtI), proporcionando a los maestros, escuelas y distritos, publicaciones sobre prácticas académicas y de intervención para la conducta eficaces, artículos para guiar la implementación exitosa de la RtI, y herramientas interactivas para asistir en la creación de evaluaciones y otros materiales con el fin de ayudar a los estudiantes con dificultades en la clase y por toda la escuela.

[www.rti4success.org/](http://www.rti4success.org/)

**El Centro Nacional de Respuesta a la Intervención** ofrece una biblioteca, módulos de capacitación y un boletín dedicados a información sobre la RtI. El centro también ofrece capacitación y asistencia técnica a los estados y distritos escolares interesados en implementar la RtI.

[www.centeroninstruction.org/response-to-intervention-training-for-california-educators](http://www.centeroninstruction.org/response-to-intervention-training-for-california-educators)

*Respuesta a la Intervención: Capacitación para los Educadores de California* (2006) es una serie de cinco videos que presenta un panorama y exploración completa de la respuesta a la intervención desde diferentes perspectivas. Los videos se titulan *RtI: ¿Por qué Ahora?, ¿Qué Es la RtI?, RtI—Cómo Comenzar, La Instrucción en Sistemas de RtI, y Temas Administrativos en RtI*.

# 2011–2012 Calendario

## Del 22 al 24 de septiembre de 2011

### Frente al Futuro—Construyendo sobre el Pasado

La conferencia 2011 del Consejo para Niños con Trastornos de la Conducta destacará prácticas eficaces para mejorar los resultados de los estudiantes con problemas. La conferencia está dirigida a los profesionales, estudiantes y padres que tienen una participación en educación, salud mental, justicia juvenil o campos relacionados. Nueva Orleans, LA. Para más información, llame al 504-525-5566; o visite [www.ccbd.net/event/2011-ccbdc-conference](http://www.ccbd.net/event/2011-ccbdc-conference).

## 13 y 14 de octubre de 2011

### Cambio para la Juventud—Estrategias Innovadoras para Enseñar y Aconsejar a los Jóvenes con Problemas

Este taller ofrece soluciones actualizadas e innovadoras para cambiar las actitudes de niños y jóvenes con problemas, de 5 a 18 años de edad. El evento está dirigido a los maestros, consejeros, maestros de educación especial, trabajadores sociales, trabajadores del tribunal de menores, padres de crianza, o cualquier persona que trabaje con niños y jóvenes a quienes es difícil llegar y tratar. Portland, OR. Para más información, comuníquese con Ruth Wells en [dwells@youthcbhg.com](mailto:dwells@youthcbhg.com) o llame al 503-982-4220; o visite [www.youthcbhg.com](http://www.youthcbhg.com).

## Del 19 al 22 de octubre de 2011

### Cómo Construir Comunidades Éticas: 18° Foro Nacional sobre la Educación del Carácter

Auspiciado por la Asociación de la Educación del Carácter, este foro está dirigido a los educadores que trabajan en programas establecidos para la educación del carácter y a aquellos que exploran formas de crear una cultura ética en las comunidades de sus escuelas. El evento incluye sesiones prácticas en grupos pequeños, talleres de estudio en profundidad, charlas interactivas y más. San Francisco, CA. Para más información, comuníquese con Rebecca Sipos en [rsipos@character.org](mailto:rsipos@character.org) o llame al 202-296-7743, ext. 20; o visite [www.character.org/2011conference](http://www.character.org/2011conference).

## Del 17 al 19 de noviembre de 2011

## El 27° Congreso Anual Internacional sobre Niños Pequeños con Necesidades Especiales y sus Familias

Auspiciadas por la División para la Primera Infancia, las sesiones y charlas de este congreso se concentrarán en enfoques transformadores en la intervención/educación especial para la primera infancia, y en redefinir el trabajo con los niños reevaluando y reflexionando sobre las creencias y experiencias. El congreso ofrece una cobertura amplia de los temas sobre la educación especial en la primera infancia para los especialistas en la intervención a una edad temprana, maestros de educación especial para la primera infancia, especialistas en salud mental, administradores, personal de Head Start, padres y familiares, proveedores de cuidados infantiles, investigadores, responsables de políticas y todas las personas que estén interesadas o participen en temas relacionados con la educación especial en la primera infancia. National Harbor, MD. Para más información, comuníquese por correo electrónico a [dec@dec-sped.org](mailto:dec@dec-sped.org); o visite [www.dec-sped.org/Conference](http://www.dec-sped.org/Conference).

## Del 9 al 11 de febrero de 2012

### Conferencia Anual de 2012 de PEAK sobre la Educación Inclusiva

Esta conferencia está dirigida a los familiares, los maestros de educación general y especial, y los administradores de escuelas. Los familiares aprenderán formas de aumentar la colaboración entre la familia y las escuelas; los educadores aprenderán sobre estrategias educativas basadas en investigaciones que mejoran el aprendizaje para todos los estudiantes; y los administradores aprenderán cómo guiar a los maestros para que ayuden a todos los estudiantes a progresar. Denver, CO. Para obtener más información, llame al teléfono 719-531-9400, 800-284-0251; por correo electrónico a [conference@peakparent.org](mailto:conference@peakparent.org); o visite [conference.peakparent.org](http://conference.peakparent.org).

### El Centro Nacional de Respuesta a la Intervención

ofrece recientes seminarios en línea sobre la RtI. Visite [www.rti4success.org/](http://www.rti4success.org/), haga clic en “Events” (“Eventos”) y luego en “Webinars” (“Seminarios en línea”) para obtener una lista completa.

## Envíe esto por correo . . . y recibirá una suscripción gratuita 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 \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Otros intereses

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

Envíelo por correo a

California Services for Technical Assistance and Training (CalSTAT)  
c/o Napa County Office of Education  
5789 State Farm Drive, Suite 230  
Rohnert Park, CA 94928  
707-849-2275



# Entrevista a Alexa Posny

Esta entrevista a Alexa Posny, Secretaria Adjunta de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación, fue efectuada en las oficinas de la Dra. Posny, en Washington, DC, el 19 de abril de 2011, por la consultora en educación, Geri West. Ésta es una entrevista exclusiva para The Special EDge.

**West:** ¿Piensa que los desafíos actuales relacionados con el presupuesto crean sus propios incentivos para apoyar la colaboración entre la educación especial y la educación general?

**Posny:** El Congreso acaba de resolver el presupuesto para 2011 y han dejado la educación relativamente intacta. De hecho, incluso recibimos un aumento de dinero para Carrera hacia la cima (Race to the Top1) y para nuevas reformas e ideas transformadoras. No hubo ningún recorte en absoluto para la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities

Education Act [IDEA]) ni para la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act [ESEA]). Sí tenemos problemas de presupuesto. Pero cuando pienso en los fondos para los estudiantes con discapacidades y las personas con discapacidades, estamos bien. Las dificultades realmente están

en el nivel del estado. Esto va a continuar hasta que los estados puedan hacer cambios en sus propias economías. Lo mejor de esta situación es que significa que vamos a poder ser mucho más eficientes y realmente asociarnos con todas las otras partes de la educación. Casi el 60 por ciento de nuestros niños con discapacidades están en educación general durante más del

1. Encontrará información detallada sobre la Carrera hacia la cima en [http://earlyed.newamerica.net/blogposts/2011/merging\\_the\\_early\\_learning\\_challenge\\_fund\\_with\\_race\\_to\\_the\\_top-48354](http://earlyed.newamerica.net/blogposts/2011/merging_the_early_learning_challenge_fund_with_race_to_the_top-48354).

80 por ciento del día. ¿Quiénes son los principales instructores de nuestros niños con discapacidades, en este momento? Son los maestros de educación general. La educación especial es un apoyo dentro de ese sistema. Ya no es un compartimento aislado. Somos parte de un sistema [más grande]. Y proporcionamos los apoyos e intervenciones adicionales que necesitan los niños. De manera que sí pienso que los esfuerzos de colaboración son todos para bien, que vamos a trabajar con más inteligencia y a brindar mejores apoyos.



Los maestros de educación especial, incluso el personal de servicios relacionados, saben cómo enseñar a los niños que tienen más dificultades. ¿No es esto una ventaja para todos los niños de este país? ¿Y no podríamos utilizarla para todos? Cuando pienso en los maestros de educación general, su conocimiento del contenido y del plan de estudios, y de los niveles de exigencia es exactamente lo que necesitamos en educación especial, para que podamos establecer el nivel de exigencia más alto posible para los niños. De manera que eso es bueno para todos nosotros cuando empezamos a trabajar juntos en todo esto.

**West:** Doug Reeves y otros insisten en que sabemos qué hacer para educar a todos los niños pero que a veces nos falta la voluntad. ¿Qué podemos hacer para ayudar a los líderes de las escuelas a adquirir la voluntad y la capacidad de resistencia necesarias para hacerlo?

**Posny:** Soy completamente optimista y pienso que todos quieren hacer lo que sea correcto para los niños. ¿Tendrán la voluntad? Me gustaría pensar que todos los líderes de la educación quieren, sin duda alguna, hacer lo que sea correcto para todos los niños. Pero me pregunto si no será

no que les falta la voluntad, sino que el sistema interfiere en su camino Y quien le habla pertenece al Departamento de Educación de EE.UU. A veces surgen algunas barreras. Sí pienso que el flujo de los fondos interfiere. No hay duda de que debemos ser conscientes y estar preparados para controlar el dinero. No me malentienda: es sumamente importante que el dinero vaya adonde debe ir. Pero

lamentablemente, [el flujo de los fondos] a veces obliga a las personas a continuar actuando en compartimentos separados y quizá no permite la flexibilidad necesaria. Pienso que los educadores tienen algunas buenas ideas sobre lo que podrían hacer y a veces nosotros interferimos—cuando digo “nosotros” me refiero a cualquiera de las burocracias. Cuando Arne [Duncan, Secretario de Educación de EE.UU.] habla de lo que es la reforma, dice que se trata de ser rígidos en cuanto a lo que queremos pero flexible en cuanto a cómo obtenerlo—

*Posny, continúa, página 11*