

The Special EDge

Otoño de 2007

Volumen 21

Número 1

Cambiando las escuelas a medida

“**N**o puedo cambiar tus creencias, pero puedo cambiar tu conducta.” A Mike Jones le agrada esta frase. ¿Draconiano? A simple vista, uno podría pensar que lo es. Pero no hace falta pasar mucho tiempo conversando con Jones y su colega, Dawn Walsh, para empezar a pensar de otra forma. Ambos son administradores del Departamento de Educación del Condado de Riverside. Ambos son educadores experimentados. Ambos tienen el compromiso y la decisión ferviente de mejorar las escuelas, y ambos conocen la importancia del cambio eficaz.

“Un maestro ya no puede ser brillante frente a la clase y luego, cuando un estudiante no entiende el material, decir simplemente ‘Mala suerte. Yo hice todo lo posible. No te habrás esforzado lo suficiente.’”

Las nuevas exigencias impuestas a las escuelas representan un cambio enorme, dice Jones. “Nos exige reevaluar el modelo tradicional de escuelas donde el niño que tenía dificultad para aprender era ‘problema de otro’—de educación especial. Este enfoque, según Jones, ‘creaba en muchos lugares una filosofía que perpetuaba la actitud de que los estudiantes de educación especial no pueden abarcar el plan de estudios de educación general, que no tienen capacidad para la exigencia académica. Ahora debemos descubrir los medios para que los estudiantes de educación especial alcancen—o excedan— el nivel de competencia en los criterios de exigencia del estado.’”

¿Y cómo descubrimos estos medios? No siempre es fácil. Y Walsh piensa que “las actitudes interfieren tanto como las estructuras.” Ella manifiesta especialmente la importancia de encontrar una filosofía común para lograr cualquier tipo de cambio. Está convencida de que, si cada miembro del personal de una escuela es capaz de reconocer y aceptar la idea de que “todos somos responsables”,

El impulso del cambio

La pregunta sobre cómo introducir un cambio fundamental en las escuelas y sus estructuras no es motivo de especulación frívola en estos días. La ley Ningún niño es dejado atrás (No Child Left Behind [NCLB]) y el sistema de asignación de responsabilidades de California requieren que las escuelas tengan criterios de exigencia altos para todos los estudiantes, sin importar cuál sea su clasificación: superdotados y dotados, Título I, estudiantes que están aprendiendo inglés o de educación especial. “Ahora la situación es muy diferente debido a la asignación de responsabilidades y a la necesidad de tener más éxito con todos los niños”, dice Jones.

Contenido
La Respuesta a la Intervención Technical Workgroup 3
La Comisión de Asesoramiento sobre Autismo de la Superintendencia 5
Transition Training 9
La Escuela Secundaria Sanger 16
<i>inserto</i> Legislación sobre educación especial

entonces, en su experiencia, el siguiente paso necesario se vuelve evidente.

Nuevos tipos de conducta

Jones y Walsh están de acuerdo en que, en las actividades diarias de una escuela, la nueva filosofía de asignación de responsabilidades requiere que los maestros adopten un nuevo tipo de conducta en la clase. Jones menciona que “ahora cuando los directores visitan las clases, ya no observan y evalúan al maestro ni al plan de la lección, ni qué tan brillante es el desempeño del maestro. Al final de la lección, cuando acaba el día, cuando el estudiante egresa de la escuela, lo único importante es cuántos de los estudiantes han aprendido y cuánto han aprendido. Por lo tanto, cuando un director visita una clase, lo que está buscando son pruebas de que el maestro está controlando los logros y concentrado en el aprendizaje de cada estudiante. Cuando

Las escuelas, continúa en la página 4

Directora, División de Educación Especial del Departamento de Educación de California	Mary Hudler
Control de contratos e integración de proyectos	Janet Canning
Directores de proyectos	Anne Davin
Redactora	Mary Cichy Grady
Asistentes de redacción Escritores de planta	Giselle Blong Geri West
Colaboradores especiales	Mary Ficcardi Miriam Craig Margot Gegg Mike Jones Allan Lloyd-Jones Dan Nelson Glen Sarot Allison Smith Dawn Walsh Carole Whiteberry Diane Wood



Por Mary Hudler, Directora,
Departamento de Educación de California,
División de Educación Especial

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. Patrocinada con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial a través del contrato número CN077046 con el Superintendente de Escuelas del Condado de Napa de la Oficina de Educación del Condado de Napa (Napa County Office of Education [NCOE]). El contenido de este documento no refleja necesariamente las opiniones y directrices de la Oficina de Educación del Condado de Napa ni del Departamento de Educación de California, 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. Visite www.calstat.org/info/Publications.html para descargar versiones en PDF de esta circular y las anteriores, disponibles en inglés y en español.

Comuníquese con *The Special EDge* llamando al 707-849-2275, o por correo a la siguiente dirección:

The Special EDge
c/o NCOE/CalSTAT
5789 State Farm Drive, Suite 230,
Rohnert Park, California 94928
o por correo electrónico a giselle.blong@calstat.org.



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

Cambiar casi nunca es fácil. Ya sea en nuestras relaciones o en las estructuras de nuestra vida laboral, cuando nos dicen “hazlo de otra manera”, casi siempre nos invade algún grado de confusión, temor o incertidumbre—incluso cuando las cosas están cambiando para mejor.

Los nuevos requisitos estatales y federales establecen varios cambios en el mundo de la educación especial, cambios que plantean muchas preguntas: cómo colaborar con los maestros de educación general en enfoques que implican una Respuesta a la Intervención (Response to Intervention [RtI]); cómo controlar los resultados de los estudiantes después de la escuela secundaria; cómo apoyar a los niños con trastornos del espectro del autismo;

cómo evaluar adecuadamente a los estudiantes con discapacidades; y más. La estructura de estos cambios promete mejores sistemas para los niños, pero éstos requieren una reevaluación y un cambio de ritmo, y nadie pretende que va a ser fácil.

Sin embargo, debemos cambiar, y el Superintendente de Instrucción Pública del Estado, Jack O’Connell, ha manifestado públicamente la necesidad de hacer todos los cambios que se requieran para eliminar las diferencias de desempeño, un tema que ha preocupado a los educadores de todo el país durante muchos años. En noviembre, él auspició una reunión de líderes educativos del orden estatal y nacional y aproximadamente 4,000 personas asistieron a la Reunión Cumbre sobre las Diferencias de Desempeño en Sacramento, de dos días de duración.

Los participantes de la reunión cumbre escucharon a más de 125 especialistas en educación de primer nivel, durante presentaciones y debates de panelistas. Ellos compartieron las mejores prácticas y trabajaron juntos para encontrar soluciones a una situación que el Superintendente ha caracterizado como “el tema más urgente de educación y el principal tema relacionado con las garantías constitucionales de nuestra época.”

De hecho, la reunión cumbre fue parte de un esfuerzo anual por parte del Superintendente y del Departamento de Educación de California, de educadores, investigadores y líderes de la comunidad de todo California y del país para encarar y eliminar las diferencias de desempeño en el orden racial y económico que se deben cuestionar y modificar. El trabajo a conciencia del Consejo P-16 (de preescolar al grado dieciséis) del Superintendente ya ha comenzado: Sus miembros están analizando las ideas y las propuestas presentadas durante la reunión cumbre, con el objeto de crear un plan de los próximos pasos que se deben dar para eliminar las diferencias de desempeño. El Superintendente también indicó “Quiero que el Departamento de Educación se convierta en un sistema de aprendizaje continuo. Quiero utilizar las lecciones aprendidas en la reunión cumbre para educarnos sobre cómo el estado puede hacer las cosas de otra manera, y hacerlas mejor.”

Hacer las cosas de otra manera y mejor requiere cambios. Este número de *The Special EDge* ofrece información sobre varias áreas de cambio, además de comentarios de educadores que han iniciado y desarrollado con éxito una reestructuración significativa de sus escuelas y distritos escolares—y que se mantienen optimistas y comprometidos en el proceso de cumplir con las nuevas leyes y reglamentaciones. Esperamos que aunque sea uno de los artículos los ayude en sus esfuerzos por responder al cambio.

La aplicación de la Respuesta a la Intervención

La lucha por evaluar correctamente a los estudiantes con el fin de identificar discapacidades del aprendizaje y los servicios especiales correspondientes es, desde hace años, un desafío para la educación especial. Este desafío se ha hecho más complejo debido a que, cuando el ambiente socioeconómico bajo se une a diferencias culturales y lingüísticas, el riesgo de que un estudiante fracase en el plano académico es mucho más alto. La presencia de este riesgo hace más crítica la provisión de instrucción adecuada y adaptada a niños de orígenes diversos para que puedan alcanzar el éxito académico. Brindar esta “instrucción adecuada y adaptada” constituye un principio esencial del enfoque educativo llamado Respuesta a la Intervención o RtI (Response to Intervention).

Pese a que éste es un proceso que se desarrolla dentro de la clase de educación general, la RtI ha despertado gran interés entre los maestros y encargados de las políticas de educación especial. Debido a su enfoque y efecto potencial sobre los estudiantes con dificultades, ello no es una sorpresa.

Un alto porcentaje de niños que reciben servicios de educación especial tienen un diagnóstico de discapacidades específicas del aprendizaje (Specific Learning Disabilities [SLD]). Sin embargo, son muchos los factores que pueden contribuir para que parezca que un niño tiene una SLD cuando en realidad no existe tal discapacidad. Un niño puede provenir de un hogar donde los adultos no tienen tiempo para leer o donde no se habla inglés. En consecuencia, el niño llega a jardín de infantes sin ningún tipo de aptitudes previas a la lectura, los elementos que indican que un niño está empezando a comprender para qué sirve un libro y cómo se utiliza. O un niño puede haber pasado los primeros años de su vida en hogares de crianza o con poca supervisión de adultos, o sin

ninguna experiencia preescolar. Todo maestro sabe que estos aspectos pueden anticipar futuros problemas de conducta, especialmente cuando un niño se encuentra de pronto en la escuela y se espera que él sepa cómo pararse en fila, esperar su turno, sentarse a la mesa en silencio y demás. O el niño puede haberse transferido de una escuela que no tenía un plan de estudios adecuados o maestros con

difícil que es evaluar correctamente a los estudiantes cuando un bajo nivel socioeconómico se une a diferencias culturales y lingüísticas. Estas condiciones, que implican un mayor riesgo de fracaso académico para el estudiante, también hacen más crítica la provisión de instrucción adecuada y adaptada (una especie de reiteración de RtI) a los niños de ambientes diversos para que puedan alcanzar el éxito académico.

Por lo tanto, uno de los aspectos fuertes de la RtI—y su interés para la educación especial en particular—es la forma en que incorpora numerosos medios de control y evaluación para reducir la posibilidad de que se clasifique incorrectamente a un niño como un estudiante con una discapacidad. La RtI tiene el objeto de garantizar la evaluación e identificación correctas.

La autoridad federal para implementar la RtI proviene de dos fuentes: la Ley Ningún niño es dejado atrás (No Child Left Behind Act [NCLB]), de educación general, y la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]), de educación especial. En distintos grados, ambas leyes se refieren a la importancia de la intervención temprana; a los datos válidos y confiables de evaluaciones periódicas que sustenten las decisiones sobre la instrucción; y a las estrategias de enseñanza basadas en investigaciones.

Desde la perspectiva de la educación especial, uno de varios argumentos a favor de la RtI es su cambio de enfoque, que se aleja del modelo de discrepancia grave para la identificación de un estudiante que requiere servicios de educación especial y se acerca a un modelo de intervención temprana para evitar el fracaso. Las investigaciones demuestran que, cuando se utilizan recursos para evitar el fracaso, se recupera el triple del costo de estos servicios preventivos al evitar el

Cómo utilizar los datos

Dentro del proceso de RTI, los datos de control del progreso pueden ayudar a responder las siguientes preguntas:

- ¿El plan de estudios de educación general es eficaz para la mayoría de los estudiantes?
- ¿Cuáles de los estudiantes no están respondiendo lo suficiente al plan de estudios de educación general?
- ¿La intervención adaptada es eficaz para la mayoría de los estudiantes (o para los compañeros de un estudiante en particular)?
- ¿Un estudiante en particular ha progresado lo suficiente cuando se le brindan una serie de intervenciones dirigidas a aptitudes específicas?

Todas estas preguntas son pertinentes al considerar si un estudiante es elegible para recibir servicios de educación especial como un estudiante con una discapacidad específica el aprendizaje.

experiencia, o que no tenía maestros capacitados en absoluto.

Todos estos factores sin duda pueden interferir con el éxito inmediato de un niño en la escuela y pueden afectar su progreso en el aprendizaje del plan de estudios. Pero el bajo desempeño académico en estos casos se debe a una desventaja, no a una discapacidad. Todo maestro de educación especial sabe lo

RtI, continúa en la página 7

entro a una clase, no me interesa ver planes de lecciones impecables. Me interesa que los maestros me digan cómo saben que sus niños están aprendiendo.” Jones insiste en que el maestro “independiente”, “de libre decisión” se está convirtiendo en algo del pasado, porque para asumir la responsabilidad sobre todos los estudiantes de su grado o clase se requiere una mayor colaboración.”

Y esta tendencia hacia la colaboración requiere un cambio.

Cuando le preguntamos cómo empieza a introducir cambios significativos en un sistema escolar, Jones tiene una respuesta inmediata: “Partimos del supuesto de que todos los estudiantes desean tener éxito y que sus estudiantes aprendan. Confiamos en que los maestros cumplan con su dedicación a su profesión y a sus estudiantes.” Y expande a partir de esto. Él insiste en que la clave para lograr un cambio significativo en el personal docente es modificar la estructura de la escuela. “Lo que ha sido particularmente eficaz para nosotros es la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (professional learning communities [PLC]). La estructura de éstas requiere que cada maestro de la escuela responda a preguntas muy específicas. ¿Qué deseamos que los estudiantes aprendan, cómo sabemos si lo han aprendido y cómo evaluamos los resultados; qué hacemos cuando no aprenden y qué hacemos cuando sí aprenden? Y los maestros deben trabajar con todo su departamento y grado para responder a estas preguntas en colaboración.”

Perspectiva histórica

Cuando recuerda los años que dedicó a ayudar a cambiar a las escuelas, Jones lamenta una cosa: “No nos concentramos lo suficiente en ayudar a los directores a entender mejor el sistema con el que cuentan y por qué las escuelas están organizadas como lo están. Para lograr un cambio exitoso, es sumamente útil entender qué se está cambiando, y también en qué se lo está cambiando. Este conocimiento histórico brinda

una base sólida para lo que se está cambiando desde el origen—tanto lo que se deja atrás como la meta que se persigue. Así se adquiere una noción más clara de las razones del cambio, por qué se abandona un modelo que puede haber sido útil en un determinado momento pero que ya no sirve. Esto ayuda a justificar el cambio y ayuda especialmente a mantenerlo. Este tipo de introspección hace que un líder sea más fuerte y decidido, brinda una profundidad y amplitud de entendimiento que le permite explicar no sólo por qué se apoya el cambio, sino también cómo será el nuevo modelo cuando lo logre. El cambio estructural sólo puede ocurrir después de que se comprenden claramente tanto los resultados que se desean como los impedimentos que se presentan. El simple cambio de las estructuras sin nuevos resultados basados en una visión convincente garantiza que sólo se reforzará el statu quo.”

Aunque un cambio de esta magnitud puede ocurrir “de arriba hacia abajo” o “de abajo hacia arriba”, Jones insiste en que las escuelas con mayores índices de éxito en general tienen dos características: Existen dentro de distritos que las apoyan y tienen un liderazgo fuerte por parte de sus directores. Lo ilustra con un ejemplo: “Para promover cualquier tipo de modelo de colaboración, es necesario asignar tiempo para capacitación, para apoyo, para reuniones de departamento o equipo todas las semanas. Es necesario cambiar los horarios de las clases. La escuela también puede necesitar ayuda con los horarios de los autobuses, con el liderazgo de los sindicatos, a veces con dinero. Todo esto es muchísimo más viable si el distrito lo apoya.”

Walsh agrega que, para que ocurran éste u otros cambios estructurales similares, los miembros del personal necesitan tiempo: para colaborar, para crear sistemas y para evaluar los resultados. Y necesitan especialmente apoyo permanente. Se apasiona en particular cuando insiste en que la función de los mentores es crucial para cualquier cambio fundamental. “Debido a la nueva

dirección totalmente diferente de la forma en que los [modelos de colaboración] requieren que los maestros se comporten, el apoyo es fundamental. En nuestra experiencia, esto se manifiesta a través de los recursos disponibles para brindar el apoyo de mentores durante el proceso. En el modelo RCAT* (Riverside County Achievement Team [Equipo de Desempeño del Condado de Riverside]) que hemos creado, los mentores actúan como asesores sobre el contenido y la información constante sobre los enfoques y estrategias vigentes, y luego ayudan a las personas durante el proceso mismo, cooperando con ellas para que hagan las cosas de una manera diferente—no que simplemente aprendan a hacerlas. La colaboración no es fácil y no es sólo cuestión de sentarse a compartir buenas ideas. Es mucho más compleja y problemática. Muy pocas personas son colaboradores por instinto y naturalmente eficaces. La mayoría de nosotros debemos aprender a hacerlo de una manera que apoye a todos—a nosotros mismos, a los demás maestros y, por supuesto, a los estudiantes.”

Las buenas escuelas son aún mejores

Hay muchas escuelas excelentes en California. Y siempre hay posibilidades de mejorar. ¿Cómo se mejora a una buena escuela? Jones piensa que para ello es necesario no perder de vista los “indicadores”: aspectos tales como los índices de deserción, niveles de asistencia, distribución en grados, inscripción por grupo étnico en clases de nivel avanzado (Advanced Placement [AP]), grados de participación de los estudiantes, cantidad de infracciones violentas y derivaciones disciplinarias, y demás. En su opinión, “Se empieza por identificar a los indicadores que señalan específicamente cómo está funcionando su sistema. Observe especialmente los aspectos que crean barreras y reflexione sobre la manera en que su sistema no

Las escuelas, continúa en la página 6

* Para obtener más información sobre RCAT, visite http://rcat.rcoe.k12.ca.us/rcat_description.html; sobre los PLC, visite www.allthingsplc.info.

Mejoras en los servicios: Trastorno del espectro del autismo

Los trastornos del espectro del autismo (ASD) aquejan a uno de cada 150 niños, según una investigación nacional reciente. Y esa cantidad está en aumento. La Legislatura de California respondió a esta inquietante tendencia por medio del Proyecto de Ley de la Asamblea 2513, Capítulo 783, Leyes 2006, que autorizó al Superintendente Estatal de Instrucción Pública a crear un grupo de asesoramiento sobre autismo que estará a cargo de identificar formas de que las escuelas públicas y no públicas, incluso las escuelas públicas independientes, brinden un mejor servicio a los alumnos con autismo y sus padres. El grupo resultante, la Comisión de Asesoramiento sobre Autismo de la Superintendencia (Superintendent's Autism Advisory Committee [SAAC]) se ha reunido en numerosas ocasiones durante el último año y acaba de publicar su conjunto de recomendaciones.

La SAAC reconoce la gravedad de los desafíos a los que se enfrenta cualquier esfuerzo coordinado e integral para brindar apoyo suficiente al grupo creciente de niños con autismo de California. De acuerdo con el informe final de la SAAC, el sistema de instrucción pública del estado tiene “recursos limitados y una capacidad inherente limitada para satisfacer la necesidad de servicios educativos intensificados” que a menudo necesitan los estudiantes con ASD. La comisión menciona cuatro desafíos principales: 1) la falta de prácticas educativas eficaces coherentes y aceptadas universalmente; 2) la falta general de conocimiento y capacitación en todos los niveles; 3) la insuficiencia de personal capacitado para brindar intervenciones basadas en pruebas; y 4) recursos económicos inadecuados para los niños con ASD de preescolar.

La comisión pudo ofrecer recomendaciones amplias para tres de los cuatro

desafíos. El tema de los fondos inadecuados aún no se ha tratado.

Prácticas educativas eficaces coherentes y aceptadas universalmente

La SAAC recomienda que el Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) “implemente y mantenga una fuente confiable de información actu-



alizada sobre las prácticas recomendadas para educar a niños con ASD”. Propone “la creación de una base de datos estatal de prácticas basadas en pruebas que incluya un enfoque en los resultados en ambientes de aplicación”, con una revisión de la información por parte de un panel de expertos, disponible a través de la mayor cantidad posible de medios y para la mayor cantidad posible de personas interesadas.

Conocimiento y capacitación en todos los niveles

La SAAC recomienda que el CDE trabaje con las áreas del plan local de educación especial (special education local plan areas [SELPA]) “para establecer y mantener planes regionales anuales de capacitación que, cuando sea posible, aprovechen los recursos y enfoques existentes. Los modelos de capacit-

ación creados deben poder distribuirse de manera rápida y eficiente entre la población diversa y entre los distritos de distintos tamaños y características demográficas de California.

“Se deben identificar programas de demostración ejemplares en las escuelas y se debe apoyar la divulgación de la información sobre éstos. Asimismo, la comisión espera que la participación en cursos de capacitación esté a disposición de los padres y de los educadores profesionales y paraprofesionales.”

Personal capacitado para brindar intervenciones basadas en pruebas

La SAAC recomienda que “la Comisión sobre Certificación de Maestros aumente el alcance de las certificaciones reconocidas para la provisión de servicios a los estudiantes con ASD y aumente la cantidad de oportunidades para recibir capacitación especializada y/o certificaciones relacionadas con ASD. Además, la comisión recomienda que se incremente la cantidad de material del plan de estudios relacionado con las ASD en todas las oportunidades de capacitación del personal de educación general y educación especial, incluyendo los programas de las instituciones de educación superior (institutions of higher education [IHE]) y de apoyo y evaluación de nuevos maestros (Beginning Teacher Support and Assessment [BTSA]).

Sistema ininterrumpido de entrega de los servicios (desde el nacimiento hasta los cinco años)

Con el fin de utilizar al máximo los recursos limitados existentes, la SAAC recomienda que “el CDE redacte políticas específicas sobre la forma más eficaz de informar a las escuelas sobre el estado de las investigaciones relacionadas con la educación. Estas políticas deben apoyar propuestas que destaquen la importancia de la intervención temprana y la coordi-

Autism, continúa en la página 6

nación entre agencias en todas las fases de la transición, desde preescolar hasta el comienzo de la edad adulta... En última instancia, los estudiantes con ASD y sus familias deben tener una experiencia ininterrumpida del más alto nivel de servicios educativos que el Estado de California pueda brindar realísticamente.”

La SAAC también elaboró un conjunto de categorías de contenido recomendadas basadas en pruebas para el centro de intercambio de información sobre ASD, una descripción y cuadro de flujo de la capacitación de SELPA sobre autismo para educadores y padres, y una lista actualizada de sitios web y fuentes de información útiles sobre las prácticas basadas en pruebas sobre ASD.

La labor de la comisión fue parte de una respuesta estatal más amplia. La Legislatura estatal formó su propia Comisión Cinta Azul para estudiar las implicaciones del creciente número de niños con ASD en las políticas y para determinar qué puede hacer el estado para brindar los servicios que necesitan los niños con autismo y sus familias (visite <http://senweb03.senate.ca.gov/autism/reportsinformation.html> que incluye sus informes y recomendaciones finales). Y el Departamento de Servicios para el

Desarrollo (Department of Developmental Services [DDS]), en colaboración con el Departamento de Educación de California, tiene su propio proyecto dedicado a las Pautas para Intervenciones Eficaces (Guidelines for Effective Interventions) (www.asdguidelines.org/index.html; visite también www.dds.ca.gov/Autism/Autism_main.cfm).

Para obtener una copia completa de las recomendaciones finales de la SAAC, visite www.cde.ca.gov/sp/se/as/saac.asp. Si tiene alguna pregunta, comuníquese con Anthony Sotelo en asotelo@cde.ca.gov o 916-327-3545. ◆

Las escuelas

seguido de la página 4

está funcionando. Estos elementos específicos determinarán adónde deberá asignar su próxima cuota de energía. Estos indicadores son diferentes en cada escuela y por eso es tan difícil. No existe reglamento. Las personas deben pensar con creatividad y adaptarse.”

Según Walsh, “es por eso que el cambio de filosofía es tan importante, porque esta convicción común puede guiar los pasos siguientes. Le indica adónde buscar y cómo encarar aquello que está impidiendo que su escuela sea tan eficaz como podría serlo. Si la filosofía común es la creencia de que todos los niños pueden aprender y que

cada maestro es responsable de cada uno de los estudiantes, entonces no es difícil determinar cuál es el próximo paso si se analizan detenidamente estos indicadores.” Y cuando hablamos de escuelas exitosas, es esa filosofía de acceso e inclusión y responsabilidad hacia cada estudiante lo que desarrolla la capacidad interna de las personas que integran un sistema para mirarse a sí mismas, analizar con honestidad y detenidamente sus resultados, los indicadores y las barreras. Entonces los maestros podrán decidir con éxito cómo harán que el sistema funcione para todos.”

En un principio, tanto Walsh como Jones admiten que el tipo de cambio drástico al que se refieren puede ser abrumador. Pero insisten en que la mayor parte del temor y las quejas se producen solamente al comienzo. En su experiencia, la mayoría de los maestros, sin importar su edad, acaban por aceptar los modelos de colaboración en la educación, en parte porque sacan a los maestros de su aislamiento y les brindan un sistema de apoyo. Jones insiste en que, “Una vez que los maestros aprenden sobre la evaluación, la colaboración y los resultados compartidos, una vez que reciben los verdaderos frutos de este esfuerzo, aprenden lo que significa ser un verdadero profesional. Y su trabajo se vuelve mucho más fácil.” Jones continúa, “Cuando las personas se comportan de maneras diferentes a través de PLC, tienen nuevas experiencias y obtienen resultados. Los resultados refuerzan los cambios de actitud y su atención a menudo se desvía de lo que está mal a lo que pueden hacer para lograr mejoras en el futuro.” Cuando los cambios de conducta logran resultados positivos, tiene sentido que la conducta conforme y fortalezca las actitudes.

“No puedo cambiar tus creencias, pero puedo cambiar tu conducta.” Eso ya no suena draconiano en absoluto. Suena simplemente inteligente. ◆

Para obtener más información sobre RCAT, visite http://rcat.rcoe.k12.ca.us/rcat_description.html; sobre los PLC, visite www.allthingsplc.info/.

Oportunidad para los educadores de escuelas intermedias y secundarias

¿Acaso usted ha creado un programa innovador, exitoso y reproducible para el nivel de la escuela intermedia o secundaria? ¿Ese programa se concentra en la colaboración entre educación general y especial, la transición a la vida adulta, la lectura, los apoyos positivos de la conducta o las asociaciones entre la familia y las escuelas? Si es así, entonces puede esperar dinero y prestigio por sus esfuerzos.

CalSTAT, un proyecto especial del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, se complace en anunciar el programa 2008–9 de Premios al Liderazgo en las Escuelas. Se invitará y brindará apoyo económico a los finalistas para que asistan al Instituto Estatal sobre Liderazgo de CalSTAT. Los ganadores de este premio tendrán la oportunidad de compartir su trabajo con otros educadores y continuar con el éxito de sus actividades. La lista de los numerosos beneficios adicionales, junto con información sobre los plazos, los requisitos específicos de elegibilidad y los formularios de solicitud estarán disponibles en el sitio web de CalSTAT el 7 de enero de 2008. Visite www.calstat.org. O comuníquese con Marin Brown llamando al teléfono 707-849-2265, o por correo electrónico marin.brown@calstat.org.

gasto en sistemas de apoyo futuros más intensivos. Según Allan Lloyd-Jones, consultor de la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California, la RtI “simplemente permite un uso más eficiente de los recursos”; en especial cuando “se aplican con rigurosidad un plan de estudio y estrategias basadas en investigaciones y los datos se utilizan para garantizar que todos los estudiantes reciban intervenciones adecuadas antes de ser derivados para una evaluación.” Describe la RtI como “un cambio de énfasis dirigido a evaluar el riesgo y brindar una intervención adaptada, que se aleja de la determinación del fracaso.” En pocas palabras, la intervención temprana garantiza que ningún niño se atrasará debido a la falta de instrucción adecuada. Los que se atrasan tienen más probabilidades de ser identificados correctamente como estudiantes con una discapacidad.

Debido a la importancia de la RtI tanto para educación general como especial, el Departamento de Educación de California formó un grupo de trabajo técnico que está integrado por distintos intereses y disciplinas—administradores escolares, psicólogos, maestros, padres y distintas personas interesadas. Se encomendó a este grupo la tarea de redactar un documento que sirva de guía en la creación de sistemas para toda la escuela que apoyen el éxito de los estudiantes y eviten el fracaso. En pocas palabras, la implementación de la RtI. El documento completo se publicará en el sitio web del Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) después de su revisión interna. A continuación figuran algunos de los puntos principales de la guía.

Definición de la RtI

La RtI no es un programa ni una estrategia estructurada que se puede aprender en una sola sesión de capacitación. Es un proceso que emplea todos los recursos de una escuela a través de la colaboración, para crear un sistema único e integrado de instrucción e intervenciones guiadas por los datos sobre los resultados

de los estudiantes. Forma parte de un proceso de toda la escuela basado en la intervención temprana y la prevención de problemas académicos y de conducta. La RtI implica el trabajo simultáneo y los maestros de educación especial y de educación general, utilizando conjuntamente sus recursos y experiencia para ayudar a todos los estudiantes. Dentro del sistema de la RtI, se evalúa con regularidad los estudiantes para determinar lo bien que están aprendiendo en repuesta a las estrategias y enfoques utilizados. Los resultados de estas evaluaciones periódicas—los datos—guían los próximos pasos de la instrucción.

La RtI es un proceso con numerosas etapas para proporcionar una instrucción e intervenciones de alta calidad y basadas en intervenciones con distintos niveles de

Tipos de evaluaciones

Una evaluación formativa es una manera de evaluar “adónde está un estudiante” para poder adaptar o “formar” la instrucción de acuerdo con las necesidades del estudiante. Este tipo de evaluación en general no se califica y los educadores utilizan sus resultados para crear los cursos y un plan de estudios basados en las necesidades específicas del estudiante.

Una evaluación acumulativa se utiliza para controlar el nivel de aprendizaje al finalizar una unidad de instrucción. Es de carácter integral y produce un registro del grado de éxito tanto del aprendizaje como de las actividades de enseñanza.

intensidad a estudiantes con problemas de aprendizaje o conducta. Las intervenciones se adaptan a las necesidades del estudiante y su progreso se controla cuidadosamente en cada nivel de intervención. El progreso del estudiante guía la instrucción o intervenciones futuras.

A continuación se describen las tres formas en que la RtI se utiliza en las escuelas:

1. *Prevención.* Todos los estudiantes son evaluados para determinar su grado de desempeño. Estas evaluaciones se analizan teniendo en cuenta los parámetros

del grado; los resultados de la evaluación de cada estudiante se examinan para identificar cualquier señal de problemas académicos y de conducta. Las escuelas que emplean el enfoque de RtI ofrecen instrucción estratégica basada en intervenciones dentro de educación general. Esto ayuda a los estudiantes con dificultades antes de que reprobren y les da la oportunidad de ponerse al nivel de sus compañeros de grado.

2. *Intervención.* Dentro del modelo de RtI, se evalúa con frecuencia el progreso de todos los estudiantes de educación general. Este proceso también se denomina control del progreso. Cuando estas evaluaciones muestran que un estudiante de educación general no está progresando al ritmo o nivel de desempeño adecuado para ese grado, los maestros le brindan intervenciones más intensivas.

3. *Un componente de la clasificación de una Discapacidad Específica del Aprendizaje (Specific Learning Disability [SLD]).* El enfoque de RtI es un componente de la clasificación de SLD de acuerdo con la ley IDEA 2004 y sus reglamentaciones. Los datos del proceso de RtI se emplean en parte para determinar la elegibilidad para servicios de educación especial, lo que garantiza que un estudiante ha recibido instrucción e intervenciones basadas en investigaciones antes de que se lo considere para educación especial.

Los componentes esenciales de la RtI

1. *Instrucción de alta calidad en la clase.* Los estudiantes reciben instrucción de alta calidad en su clase de educación general, a cargo de maestros ampliamente capacitados. La instrucción se brinda dentro del plan de estudios básico, con el objeto de alcanzar los criterios estatales para el grado.

2. *Instrucción basada en investigación.* La instrucción que se brinda dentro de la clase tiene en cuenta las diferencias culturales y su eficacia se ha comprobado a través de investigación científica.

3. *Evaluación en la clase.* Los maestros de educación general adoptan una función activa en la evaluación de los estudiantes sobre el plan de estudios de educación general. Esta característica destaca la

RtI, continúa en la página 8

importancia de implementar evaluaciones formativas y acumulativas (ver el adjunto de la izquierda) que concuerden con los Criterios de Contenido de California.

4. **Evaluaciones generales.** El personal de la escuela efectúa evaluaciones generales para determinar qué estudiantes necesitan un control más estricto, instrucción diferenciada o una intervención específica.

5. **Control continuo del progreso de los estudiantes en la clase.** El desempeño en clase de todos los estudiantes se controla continuamente dentro de la clase de educación general. De esta forma, los maestros pueden identificar fácilmente a aquellos estudiantes que no alcanzan los parámetros (u otras pautas establecidas) y pueden modificar la instrucción en consecuencia.

6. **Intervenciones basadas en investigación.** Cuando los datos de las evaluaciones indican una falta de progreso, se implementa una intervención adecuada basada en investigación. Las intervenciones tienen el objeto de aumentar la intensidad de la instrucción para los estudiantes.

7. **Control del progreso durante las intervenciones.** Los miembros del personal de la escuela utilizan datos de control del progreso para determinar la eficacia de la intervención y hacer las modificaciones necesarias. Se reúnen datos definidos específicamente con frecuencia, para crear un registro acumulativo de la respuesta de los estudiantes a la intervención.

8. **Medidas de rigurosidad.** La “rigurosidad en la implementación” se refiere a la entrega de contenido y estrategias de instrucción en la forma en que se ha comprobado su eficacia: de manera exacta y constante. Aunque las intervenciones se dirigen a los estudiantes, las medidas de rigurosidad se concentran en cómo se provee la intervención.

9. **Desarrollo y colaboración del personal.** Todo el personal de la escuela recibe capacitación en prácticas de instrucción basadas en investigación y utiliza un enfoque de colaboración para el desarrollo, implementación y control del

proceso de intervención. La colaboración puede incluir la combinación de recursos de educación general y categorizados. La asignación de responsabilidades para obtener resultados positivos para todos los estudiantes es una responsabilidad compartida por todos los miembros del personal de la escuela, a quienes se considera participantes valiosos en el esfuerzo de educar a todos los estudiantes. Cada miembro del personal es apreciado por el valor de su propia experiencia y contribución.

10. **Participación de los padres.** La integración y participación activa de los padres en todas las etapas del proceso de instrucción e intervención es esencial para mejorar los resultados educativos de los estudiantes: Se mantiene a los padres informados, en su idioma natal u otro medio de comunicación, sobre el progreso de sus hijos, y el personal de la escuela valora sus opiniones para tomar decisiones adecuadas.

Los principios de la RtI

1. **Crear—y saber—que es posible enseñar con eficacia a todos los estudiantes.** Todas las prácticas de la RtI se basan en el supuesto y la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender. Entonces es responsabilidad del personal de la escuela identificar el plan de estudios, la instrucción y las condiciones ambientales más eficaces para que el aprendizaje se pueda llevar a cabo y proporcionar los recursos necesarios para que todos los estudiantes puedan aprender.

2. **Intervenir en una etapa temprana.** Es mejor intervenir en una etapa temprana cuando los problemas son relativamente menores y antes de que los estudiantes se atrasen aún más con respecto a sus compañeros.

3. **Utilizar un modelo de intervención de varios niveles.** Para lograr niveles de éxito más altos para todos los estudiantes, la instrucción debe estar diferenciada tanto en su naturaleza como en su intensidad. Un modelo de intervención con niveles es una forma eficaz de diferenciar la instrucción.

4. **Utilizar intervenciones/instrucción basadas en investigación y avaladas por métodos científicos.** La NCLB requiere

que las escuelas empleen planes de estudios e intervenciones basadas en métodos científicos. Este enfoque garantiza que los estudiantes estén expuestos a un plan de estudios y enseñanza que tenga el mayor grado de eficacia.

5. **Controlar el progreso de los estudiantes para formar la instrucción.**

Es importante emplear evaluaciones que se puedan obtener con frecuencia y que identifiquen cambios pequeños en el desempeño de un estudiante para determinar la eficacia de la instrucción e intervención.

6. **Utilizar los datos para tomar decisiones.** Una decisión basada en datos sobre la respuesta a la intervención de los estudiantes es fundamental para las prácticas de la RtI. Las decisiones en la práctica de la RtI se basan en opiniones colectivas del personal y los padres y dependen directamente del desempeño de los estudiantes. Este principio requiere dos elementos: contar con sistemas permanentes de recolección de datos y que los datos obtenidos se utilicen para tomar decisiones informadas sobre la instrucción.

7. **Utilizar las evaluaciones para tres fines diferentes:** a) la evaluación general para determinar qué estudiantes necesitan un control más estricto, instrucción diferenciada o una intervención específica; b) el control de progreso para determinar si las intervenciones están produciendo los resultados deseados; c) diagnóstico para determinar qué pueden o no pueden hacer los estudiantes en áreas académicas importantes.

Una descripción más exacta de la Respuesta a la Intervención es “respuesta a la instrucción”. Proporciona un proceso de clasificación que permite el aumento progresivo en intensidad y duración de la instrucción para los estudiantes que continúan teniendo dificultades con el plan de estudios de educación general. A través de este proceso preventivo, las escuelas pueden satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y reducir la cantidad de estudiantes identificados incorrectamente como estudiantes con una discapacidad específica del aprendizaje. ♦

Apoyar con eficacia a los estudiantes—Después de la escuela

A los padres les encanta. Y está cambiando incluso a los estudiantes más reacios. ¿A qué nos referimos? A un enfoque renovado de los servicios de transición que está recorriendo las escuelas secundarias del Distrito Escolar de Paradise. ¿Qué lo inspira? La “capacitación para educadores” sobre la transición, auspiciada por el Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]).

La inspiración de la capacitación Un equipo de maestros involucrados en el programa de educación especial de la Escuela Secundaria Paradise, del la región norte-central de California, asistieron a la capacitación del CDE el verano pasado. El equipo estaba compuesto por Mary Ficcardi, Directora de Servicios Especiales; Miriam Craig, maestra de la Clase Especial Diurna y del Programa Ocupacional Regional (Regional Occupational Program [ROP]); Margot Gegg, psicóloga escolar; Dan Nelson, maestro especialista en recursos; y Diane Wood de la Escuela Secundaria Ridgeview, la escuela secundaria alternativa del distrito. Los miembros de este equipo coincidieron al elogiar la capacitación, que aparentemente inspiró además de informar a los asistentes.

Los educadores de Paradise se sorprendieron especialmente ante las estadísticas que se presentaron: que el índice de graduación de la escuela secundaria de las personas con discapacidades es la mitad del de sus pares no discapacitados; que las personas con discapacidades tienen índices de deserción y pobreza considerablemente más altos; que acaban por tener índices más altos de dependencia de la asistencia pública; y que tienen un índice de satisfacción con su vida un 34 por ciento más bajo. Con estos hechos en mente, el equipo de Paradise salió de la capacitación comprometido con la importancia de

los servicios de transición para ayudar a los jóvenes adultos con discapacidades a adquirir las aptitudes que necesitan para tener una vida plena y productiva—y de ser parte de la tendencia dirigida a mejorar estas desalentadoras estadísticas.

Para apoyar ese esfuerzo, Ficcardi indica que la capacitación “nos ayudó a modificar nuestro trabajo para lograr transiciones eficaces” y “nos dio estrate-



gias y asistencia técnica para ayudar a los estudiantes en la transición de la escuela a la vida adulta. Tenemos solidez en lo académico, las intervenciones y la instrucción. La capacitación nos ayudó a evaluar otros componentes de nuestro programa—el empleo y los resultados post secundarios, los servicios relacionados y la autopromoción.”

Uno de los principales factores que impulsaron la capacitación fue el conjunto de nuevas reglamentaciones establecidas por la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]), reautorizada en 2004. Aunque la mayoría de los educadores están familiarizados con el requisito de IDEA de una “educación pública gratuita y

adecuada” o FAPE (free and appropriate public education), esta capacitación se centra en la parte de este mandato que requiere que las escuelas preparen a los estudiantes “para su futura educación, empleo y vida independiente”. Esto se refiere específicamente a los requisitos de IDEA de que se redacten metas post secundarias medibles, se promueva la capacidad de los estudiantes para alcanzar esas metas, y luego se lleve el control del éxito de los estudiantes.

Un cambio de perspectiva

Miriam Craig reconoce el mérito de la capacitación para lograr un cambio fundamental de perspectiva en Paradise. “Ahora nos fijamos en lo que está a nuestra disposición, en lo que es posible. Aunque las metas de los estudiantes cambien, ellos se acostumbran a pensar en que las tienen; y con nuestra ayuda y apoyo, exploran sus opciones post secundarias.”

Los miembros del equipo de Paradise no salieron de la capacitación pensando que los requisitos de la transición, en especial los relacionados con los resultados post secundarios, iban a ser fáciles—no lo sería redactarlos, alcanzarlos ni monitorear a los estudiantes después de la graduación. Según Craig, ayudar a los estudiantes a tener en claro hacia dónde se dirigen y para qué están trabajando es especialmente problemático. “Son tantos los estudiantes que no pueden pensar más allá de la escuela secundaria. Pero nosotros sabemos que no es allí donde todo termina. La escuela secundaria es sólo un instante en el camino.” La psicóloga escolar Margot Gegg está de acuerdo. “A veces es una sorpresa para los estudiantes de noveno grado que

Transition, continúa en la página 12

* California Association of Regional Occupation Centers and Programs proporcionan carrera de la educación y el desarrollo con estudios secundarios. Aprenda más acerca de ROP a www.carocp.org/.

ninguno de los miembros del equipo—pero durante los tres años siguientes, el equipo logró alcanzar estos modelos y comenzar a implementarlos. Se alentaba a los maestros a que compartieran las tareas asignadas, los resultados de las pruebas y las estrategias de enseñanza. La administración incluyó tiempo de colaboración durante el día de trabajo creando Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Professional Learning Communities [PLC]) agrupadas por disciplina. En estos PLC se crearon esquemas y cuadros de seguimiento del plan de estudios basados en los criterios de contenido de California. La pregunta ya no era “¿Qué enseñamos?” sino en cambio “¿Qué necesitan aprender los estudiantes para alcanzar los criterios generales de enseñanza?” La comunicación entre los colegas y administradores fue fundamental para el proceso. Y los maestros ya no podían entrar a sus clases y cerrar la puerta; esto ya no era una opción. Esta mayor colaboración se difundió con rapidez por la escuela a medida que todos asumieron el compromiso no sólo de aumentar el nivel de desempeño de los estudiantes, sino también de darles los recursos y estrategias que necesitaban para el éxito. Estábamos atravesando un cambio de filosofía—del aislamiento a la colaboración—sin darnos cuenta.

Por supuesto, junto con la aceptación hubo cierta resistencia. Durante las reuniones de desarrollo del personal, hubo algunos gestos y miradas discretas de escepticismo cuando alguien usó las frases “por debajo de la línea verde” y estar en la “pecera”—en referencia a los dos conceptos sobre la comunicación y las actividades compartidas que utiliza el RCAT y que eran nuevos para la mayoría de nuestro cuerpo docente. Pero al mismo tiempo, las personas estaban tomando los mensajes en serio. Hubo discusiones animadas sobre metodologías de enseñanza e incluso quienes ofrecían mayor resistencia al cambio empezaron a ver que era necesario—y a apreciar la eficacia

potencial de los cambios que estábamos introduciendo.

Nuestro modelo de entrega de servicios de educación especial también cambió durante este tiempo. En 2002, dos maestros de la Secundaria Sanger, Charlene Enoch y Denise Martínez, hicieron su primer intento de colaboración. Se ubicó a los estudiantes de RSP con las mejores aptitudes y más confianza en sus habilidades con maestros de educación general que estaban comprometidos con el enfoque. Algunos de estos maestros fueron elegidos por sus excelentes aptitudes de comunicación; otros ya eran amigos de maestros de educación especial y estaban dispuestos a probar este experimento. Charlene y Denise trabajaron



en colaboración estrecha con los maestros de educación general para implementar estrategias dirigidas a apoyar el aprendizaje de los estudiantes de RSP y también para sugerir modificaciones al plan de estudio y tareas alternativas. En 2003, otros dos maestros se incorporaron al grupo e hicimos el primer intento de “inclusión total” como modelo del departamento.

Era perfecto—¡en la teoría! En realidad, trabajábamos entre sesenta y setenta horas por semana. Al llegar febrero, dos maestros tuvieron que empezar a tomar medicamentos para la presión arterial, y tres de los cuatro pidieron la transferencia a escuela primarias. No es necesario decir que el modelo duró exactamente un año. Ser responsable de los estudiantes de nuestra carga particu-

lar de casos, asistir a todos los maestros de un departamento, hacer modificaciones en el plan de estudios y cumplir con todos los requisitos del papeleo resultó ser demasiado. No había tiempo suficiente para dedicarles a nuestros propios estudiantes y tampoco estábamos enseñando tanto como queríamos; cada uno de nosotros tenía sólo dos períodos de instrucción y el resto del tiempo lo dedicábamos a reunirnos con maestros, asistir en las clases y modificar el plan de estudios.

Pero ese año traumático tuvo resultados positivos. Vimos cómo nuestros niños adquirían confianza al lograr competencia en el plan de estudios que les había parecido “demasiado difícil”; vimos un nivel excelente de enseñanza y aprendizaje por parte de nuestros colegas de educación general, que comprendían qué hacer que “esos” estudiantes en sus clases; perfeccionamos nuestras propias aptitudes interpersonales. Sin hablar nunca de ello, comenzamos a “compartir” a todos los niños, tanto de educación general como especial. Las mismas planillas de trabajo y notas iban a todos los que las necesitaban, y se ofrecían pruebas orales a todos los estudiantes para los que eran convenientes, incluso para los que estaban aprendiendo inglés. También tuvimos en apoyo de nuestra subdirectora, JoDee Marcellin, que escuchó nuestras ideas y planes, y también nuestras quejas, y que respaldó cada cambio que el equipo consideró necesario. Sin su apoyo, el programa no hubiera sido tan exitoso.

También los paraprofesionales fueron una parte integral de nuestro equipo y merecen mucho reconocimiento. Muchos de ellos aceptaron trabajar en clases de educación general que no estaban dentro de sus áreas de trabajo habituales. Por ejemplo, algunos de ellos no habían tenido una clase de álgebra desde sus propios años de estudios en la escuela secundaria. Pero aceptaron el desafío, aprendieron el material nuevo e hicieron las “tareas” junto con los estudiantes. Desde entonces, algunos de ellos han obtenido títulos de Asociado

en Humanidades (Associate of Arts) en la escuela universitaria comunitaria local y por lo menos uno planea obtener su certificación como maestro.

El año siguiente, modificamos nuestros esfuerzos e integramos sólo inglés y matemática, con equipos de dos maestros de educación especial que trabajen con maestros seleccionados de educación general de esos departamentos. Este enfoque perfeccionado facilitó el control de los estudiantes. Y debido a que el concepto de equipos no dio resultado para todos los pares de maestros de educación especial, nuestro próximo cambio fue asignar a ciertos maestros de inglés y matemática con ciertos maestros de educación especial—un modelo de “equipo dentro del equipo”. Durante ese tiempo, nos dimos cuenta de que, aunque la inclusión es para todos los estudiantes, puede no ser para todos los maestros. Para participar en la inclusión, tanto los maestros de educación especial como los de educación general necesitan excelentes aptitudes de comunicación, la disposición a probar cosas nuevas, y un alto grado de resistencia, pues no todo sale como se planeó.

Vimos muchos cambios en seis años. De hecho, a veces parecía que lo único constante era el cambio. ¿Dio resultado? Bueno, en 2003 nuestro índice de desempeño académico (Academic Performance Index [API]) general para educación especial fue 351. En 2006, fue 566. En 2003, el 4.3 por ciento de los estudiantes de educación especial aprobaron la parte de inglés del examen de egreso de la escuela secundaria, y el 4.1 por ciento de ellos aprobó la parte de matemática. En 2006, el 37.5 por ciento aprobó la parte de inglés, y el 41.9 por ciento aprobó la de matemática. Pasamos de ser una escuela II/USP en 2001 a ser una Escuela Distinguida de California en 2005, recibimos un Premio al Desempeño Académico de Título I (Title I Academic Achievement Award) en 2006, y fuimos nombrados Escuela de Liderazgo de CalSTAT (CalSTAT Leadership Site) en colaboración en 2006.

Esos son los datos concretos, las cifras cuantificables reunidas por la Sra. Marcellin. Los datos no concretos son los siguientes: más de nuestros estudiantes de educación especial que nunca antes están participando en el plan de estudios de educación general. Los maestros dan menos lecciones y participan más en distintas modalidades de aprendizaje. Los esquemas del plan de estudios se actualizan constantemente, y los maestros analizan los resultados de las evaluaciones comunes después de cada parámetro de referencia. Los maestros participan en conversaciones constantes sobre los estudiantes y el aprendizaje, y el aislamiento de los maestros se reduce al mínimo. La colaboración ya no significa sólo que los maestros de educación general y los de educación especial conversan entre sí; significa que los colegas trabajan juntos para todos los estudiantes.

Sin el cambio de filosofía que atravesó la Secundaria Sanger, nada de esto habría ocurrido. Hizo falta que nos enfrentáramos a la dura realidad de los bajos resultados en las pruebas para que pensáramos y analizáramos seriamente

cómo podríamos asistir mejor a todos los estudiantes. La inclusión se implementó en un buen momento, la hizo posible el cambio de filosofía y al mismo tiempo la apoyan las nuevas normas en desarrollo.

Sería bueno poder señalar un solo factor y decir, “¡Esto! ¡Esto es lo que arregló a nuestra escuela!” La realidad es que requirió la intervención de varios factores al mismo tiempo: un cambio de filosofía, la inclusión, el énfasis en la cooperación y la colaboración, el uso de datos para guiar la instrucción. Y, por supuesto, los factores más importantes: las personas. Tuvimos el aliento de la administración en todos los niveles y el compromiso de maestros y paraprofesionales que trabajaron con mucho empeño. Dio resultado para nosotros porque nos convertimos en un equipo. ♦

Para obtener más información sobre la Escuela Secundaria Sanger, visite www.calstat.org/leadershipSites/Sanger/about.html; sobre RCAT, visite <http://rcat.rcoe.k12.ca.us/index.html>; sobre el esfuerzo Escuelas Secundarias que Funcionan (High Schools That Work), visite www.sreb.org/programs/hstwhstwinindex.asp.

Premios disponibles para auspiciantes de institutos regionales

¿Acaso usted ha creado un programa innovador, exitoso y reproducible para el nivel de la escuela intermedia o secundaria? ¿Ese programa se concentra en la colaboración entre educación general y especial, la transición a la vida adulta, la lectura, los apoyos positivos de la conducta o las asociaciones entre la familia y las escuelas? Si es así, entonces puede esperar dinero y prestigio por sus esfuerzos.

CalSTAT, un proyecto especial del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, se complace en anunciar el programa 2008–9 de Premios al Liderazgo en las Escuelas. Se invitará y brindará apoyo económico a los finalistas para que asistan al Instituto Estatal sobre Liderazgo de CalSTAT. Los ganadores de este premio tendrán la oportunidad de compartir su trabajo con otros educadores y continuar con el éxito de sus actividades. La lista de los numerosos beneficios adicionales, junto con información sobre los plazos, los requisitos específicos de elegibilidad y los formularios de solicitud estarán disponibles en el sitio web de CalSTAT el 7 de enero de 2008. Visite www.calstat.org. O comuníquese con Marin Brown llamando al teléfono 707-849-2265, o por correo electrónico marin.brown@calstat.org.

no pueden imaginar la vida después de la escuela secundaria. Con nuestros estudiantes, ponemos énfasis en que HABRÁ un futuro. Luego tratamos de que vean lo que se les ofrece—por medio del ROP* y de nuestra escuela universitaria Butte College. Les aclaramos que vamos a ayudarlos a concentrarse en la búsqueda de sus metas ahora. Éste, por supuesto, debería ser el enfoque del Programa Individualizado de Educación (Individualized Education Program [IEP]) de la escuela secundaria: canalizar a los estudiantes hacia sus metas post secundarias.” La capacitación del CDE “nos proporcionó recursos útiles y ejemplos de redacción creativa de las metas. Y nos ayudó a aprender cómo hacer que las cosas sean concretas.”

La palabra “concretas” parece ser uno de los factores determinantes del éxito de la capacitación. Dan Nelson ya ha podido experimentar el valor del enfoque muy práctico y tendiente hacia las metas que esta palabra sugiere. Él trabaja con estudiantes que a menudo no aprecian el valor de la escuela. “Sólo quieren conseguir un trabajo y ganar dinero.” Pero, según Nelson, su actitud hacia la educación cambia completamente cuando empiezan a ver cómo se aplica realmente la escuela al mundo del trabajo. “A unos de mis estudiantes no les estaba yendo bien hasta que empezamos a investigar Workability I”, un programa para coordinar la educación de la escuela secundaria con un plan laboral muy específico. Nelson también notó este enfoque de “ayudar a que los padres se integren. Ellos ven que tenemos un plan definido para sus hijos; un objetivo. Los padres se preocupan por que sus hijos estén motivados en la escuela. Y les complace ver que los estudiantes están trabajando para alcanzar metas concretas.”

Durante la capacitación, se destacaron estrategias para hacer que la educación sea muy práctica y concreta para los estudiantes de la escuela secundaria. Diane Wood comenta: “muchos de los estudiantes con los que trabajo con frecuencia no están interesados en lo académico. Y

cuando llegan a la Escuela Secundaria Ridgeview, la mayoría no ha tenido éxito en la escuela. La capacitación me dio a mí, como maestra especialista en recursos, un marco de referencia para elaborar un plan educativo para mis estudiantes a partir de sus metas vocacionales y post secundarias. Cuando converso sobre estas metas con los estudiantes, mi deseo es que puedan apreciar con más claridad la relación entre lo que ocurre en la clase y el éxito futuro después de la escuela secundaria.”

Gegg también indicó que “en un principio, pensamos que implementar este nuevo elemento de control post secundario iba a requerir mucho trabajo. Pero no es una tarea tan onerosa como habíamos pensado. Y con la ayuda de la capacitación, vemos que este control es un recurso valioso para saber qué da resultado y qué tan exitoso es nuestro programa para preparar a los estudiantes para el éxito.

Wood dice que la capacitación “nos ayudó a entender de qué manera esto es nuestra responsabilidad.” Ella menciona que la capacitación no es un evento estático en el que los asistentes se limitaron a recibir información. En cambio, “en la capacitación pudimos compartir ideas y trabajar en colaboración.”

Los comentarios positivos sobre esta capacitación sobre transición provinieron de lugares más allá de Paradise. El presidente del Área del Plan Local de Educación Especial (Special Education Local Plan Area [SELPA]) del estado, Glenn Sarot, auspició la capacitación en el Condado de Imperial, y asistieron personas de zonas alejadas, tales como Newport Beach y San Diego, Y él también elogió la capacitación por la forma concreta en que encaró los mandatos de IDEA sobre la transición. Como ex consejero vocacional, Sarot se refirió a la utilidad de la capacitación porque ofrece estrategias específicas para que los estudiantes superen lo que llamó la “etapa de la fantasía” cuando piensan sobre su futuro y avancen hacia la “etapa de prueba” y luego hacia la “etapa de selección de una carrera”. En su experiencia, los niños con discapacidades

son especialmente proclives a quedarse estancados en la etapa de la fantasía. Opinó que la capacitación del CDE es especialmente elogiada porque da a los maestros estrategias para ayudar a los estudiantes a superar esta tendencia.

Sarot también fue franco en su evaluación de las nuevas reglamentaciones de IDEA sobre la asignación de responsabilidades después de la secundaria. Las llamó “una píldora difícil de tragar”. Pero valoró “la intensidad de la actividad de trabajar en grupos sobre distintas situaciones” de la capacitación, lo que “nos brindó una experiencia guiada sobre cómo crear metas concretas, medibles y alcanzables”—no sólo para los estudiantes sino también para los educadores. En su opinión, las actividades en colaboración de la capacitación aumentaron en gran medida el nivel de comodidad de los miembros del personal, quienes salieron del evento teniendo muy en claro lo que debían hacer—y cómo podrían hacerlo con éxito. Reconoció que sintió cierta inquietud ante los artículos de la ley que emplean palabras como “hará” y “deberá” para describir la responsabilidad de los maestros por que los estudiantes alcancen sus metas post secundarias. Pero una vez más se refirió a las estrategias prácticas que brindó la capacitación para redactar esas metas de manera que la carga del cumplimiento sea compartida, manejable y posible.

Para él, la clave del éxito de la capacitación—y del éxito de cualquier esfuerzo de transición—es la posibilidad de medirlo; cómo encontrar el lenguaje más adecuado, cómo imaginar el resultado final, cómo encuadrar el siguiente paso, y cómo alcanzar la meta final. Repitió las palabras del equipo de Paradise al describir la capacitación como concreta, práctica e inmensamente útil—de inmediato para los maestros, en última instancia para los estudiantes.

El CDE continuará ofreciendo esta capacitación sobre la transición en la primavera de 2008. Visite www.cde.ca.gov/sp/selac/trnstrntrng.asp para obtener más información y el cronograma de las sesiones de capacitación. ◆

2008 Calendario

13 de enero

Celebrar la promesa: Conferencia estatal anual sobre escuelas diurnas de la comunidad. Esta conferencia ofrece información sobre escuelas diurnas de la comunidad y apoya a los educadores que trabajan en ellas. El evento ofrecerá oportunidades de reunirse con otras personas para compartir y analizar las expectativas de los estudiantes, las mejores prácticas y opciones educativas, presupuestos y estrategias para presentar el trabajo de estas escuelas desde la perspectiva más positiva posible. San Diego, CA. Para obtener más información, llame al 909-398-0617 por correo electrónico (e-mail) dfreitas@cbs.cusd.claremont.edu; o visite www.cdsnetwork.org/Conference.html.

1 y 2 de febrero

Cómo fortalecer y mantener comunidades inclusivas: El pensamiento centrado en la persona en el hogar, la escuela, el trabajo y el juego Auspiciada por CalTASH, esta conferencia anual está dirigida a personas con discapacidades, padres, educadores, proveedores de servicios para adultos, defensores, y otras partes interesadas en los temas relacionados con la calidad de vida de las personas con necesidades especiales. Las sesiones analizan prácticas en inclusión basadas en investigaciones, tanto en la escuela como en ambientes de la comunidad, formas de apoyar a las personas con discapacidades en el empleo, tecnología funcional, y más. San Francisco. Para obtener más información, llame a Ann Halvorson al 510-885-3087; por correo electrónico caltash@sbceo.org; o visite www.tash.org/chapters/caltash/index.htm.

20 y 29 de febrero; 18 de marzo

Estudiantes con necesidades especiales—¿pueden alcanzar el grado?

Esta capacitación de tres días, auspiciada por el Departamento de Educación del Condado de Orange, tiene el objeto de ayudar a los maestros de educación especial

de estudiantes de 7o. a 12o. grado y a los paraprofesionales a apoyar a los estudiantes a alcanzar sus metas y desarrollar sus conocimientos académicos de lectura y escritura. El evento se centrará en la instrucción eficaz en lectura, evaluaciones para ayudar a guiar la instrucción, y estrategias que ayudarán a los estudiantes a acceder al plan de estudios básico. Costa Mesa, CA. Para obtener más información, comuníquese con Pam Tupy al teléfono 714-966-4372 o por correo electrónico ptupy@ocde.us.

Del 21 al 23 de febrero

En la ola del cambio: Planeando un nuevo curso. Esta convención anual de la Asociación de Especialistas en Recursos y Maestros de Educación Especial de California (California Association of Resources Specialists and Special Educators [CARS+]) analiza las más recientes estrategias de enseñanza basadas en investigaciones, ofrece oportunidades para reunirse y relacionarse con otros maestros de educación especial, presenta información sobre niños con distintas discapacidades y las mejores estrategias para apoyarlos, y más. Para obtener más información, visite el sitio web de CARS+: www.carsplus.org.

Del 24 al 26 de febrero

Cómo eliminar las diferencias en el nivel de desempeño y oportunidades de California: Nuestra misión es posible. El mo-

mento es ahora.

Esta tercera Conferencia bienal de Education Trust para la Zona Oeste apoya a las instituciones de educación que asisten a estudiantes de bajos ingresos de origen latino, afroestadounidense o nativo estadounidense. San Francisco. Comuníquese con Gary Reinecke en greinecke@edtrustwest.org, o visite www2.edtrust.org/EdTrust/ETW/conference+registration.htm.

Del 17 al 19 de julio

¡Un éxito! Como implementar la Respuesta a la Intervención. El décimo Instituto anual de Verano sobre Liderazgo de San Diego está dirigido a maestros, administradores, padres de niños con y sin discapacidades, y personal de servicios relacionados y apoyo—todas las personas interesadas en promover el éxito educativo de todos los estudiantes a través de la instrucción preventiva basada en investigaciones. Presenta a educadores de renombre internacional, tales como Richard Villa, Norm Kunc y Rich Reid, además de equipos de la escuela primaria, intermedia y secundaria que implementaron con éxito la RtI. San Marcos, CA. Para obtener más información, comuníquese por teléfono o por fax con Jeff, al 619-795-3602, o por correo electrónico a jeffbayridge@cs.com. Encontrará el volante y los formularios de inscripción a la conferencia en www.ravillabayridge.com.

Aptitudes de organización en tiempos de con-

Dirigido a las escuelas y distritos que están teniendo dificultades para hacer cambios positivos—y están decididas a que los cambios duren—Aptitudes de organización en tiempos de confusión es un programa de desarrollo disponible en distintos lugares en todo el estado. Tiene una duración de nueve a diez días y se presenta en módulos que consisten en tres a cinco programas. Para recibir información sobre las fechas exactas, costos e historias de éxito, visite www.stevezuieback.com. A continuación figura la lista de los eventos programados actualmente:

Distrito Escolar Unificado de Mt. Diablo Desde mediados de enero hasta mayo
Comuníquese con Katie Gaines en el 925-682-8000, ext. 3908.

Departamento de Educación del Condado de Solano. Invierno/primavera de 2008.
Comuníquese con Muriah Germano en el 707-399-4462.

Departamento de Educación del Condado de San Diego. Fines del verano de 2008.
Comuníquese con Jaime Tate-Symons en el 825-299-3761.

Recursos en línea

Autismo

www.ddhealthinfo.org/documents/ASD_Best_Practice.pdf

Publicado por el Departamento de Servicios de Desarrollo de California (California Department of Developmental Services), Trastornos del espectro del autismo: Este URL presenta en línea las normas sobre las mejores prácticas para el examen, diagnóstico y evaluación. Los conceptos básicos y mejores prácticas para el autismo que ofrece este libro están sustentados por conclusiones basadas en pruebas con el fin de asistir a las familias, proveedores de servicios y funcionarios públicos para que tomen decisiones informadas sobre la identificación e intervención temprana en los casos de niños con autismo.

Transition

www.ncwd-youth.info/resources_&_Publications/assessment.html

La guía la Planificación laboral comienza con la evaluación (Career Planning Begins with Assessment) está disponible en este URL en línea. Publicado por la Organización Nacional de Colaboración sobre Grupos de Trabajo y Discapacidades para la Juventud (National Collaborative on Workforce and Disability for Youth), el libro ofrece a los profesionales al servicio de la juventud información sobre cómo seleccionar evaluaciones relacionadas con la actividad laboral y cómo determinar cuándo derivar a un joven para una nueva evaluación. También trata temas tales como los servicios especiales, leyes aplicables y consideraciones éticas. Por último, la guía ofrece a los administradores y encargados de políticas información sobre la elaboración de políticas prácticas y eficaces, la creación de programas de colaboración, y el perfeccionamiento de los sistemas de evaluación entre agencias.

www.cde.ca.gov/sp/sel/sr/wrkabltly1.asp

WorkAbility promueve la participación de los estudiantes, familias, educadores y empleadores en la planificación e implementación de una serie de servicios que ayudan a los estudiantes en la transición exitosa al empleo, el aprendizaje permanente y la calidad de vida.

www.calstat.org/publications/pdfs/transition_guide_07.pdf

El documento principal utilizado en las sesiones de capacitación sobre la transición es La transición a la vida adulta: Una guía de información y recursos (Transition to Adult Living: An Information and Resource Guide). La versión completa está disponible en el sitio web mencionado más arriba. Vea especialmente los Incisos J y K, donde obtendrá numerosos recursos en línea. (Cuando acceda al sitio web, los enlaces del documento están activos y cuando haga clic sobre ellos lo llevarán directamente a otros recursos en línea.) La versión de texto exclusivamente de este documento está disponible en www.calstat.org/textAlt/tg_text_only.html.

CAHSEE

www.cde.ca.gov/tal/tg/bs/resources.asp

Esta página del sitio web del Departamento de Educación de California ofrece documentos que apoyan el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California: guías de estudio, guías para maestros, ejemplos de preguntas para pruebas y modelos de exámenes tanto de matemática como de inglés/lengua, además de in-

formes técnicos y recursos para obtener asistencia adicional.

www.cde.ca.gov/tal/tg/bs/cabseematrix.asp

Esta página del sitio web del Departamento de Educación de California ofrece un compendio en línea de modelos de intervención para el Examen de Egreso de la Escuela Secundaria de California (California High School Exit Examination [CAHSEE]). Estos modelos y programas son presentados por distritos escolares y otras instituciones educativas.

Response to Intervention

http://research.nichcy.org/NICHCY_EE_Strategy.pdf

Teste ejemplar gratuito en línea de la circular del Centro Nacional de Difusión para Niños con Discapacidades (National Dissemination Center for Children with Disabilities [NICHY]) presenta un artículo sobre el Modelo de Instrucción Estratégica (Strategic Instruction Model [SIM]), un enfoque para ayudar a los estudiantes a aprender nuevos conceptos. Las investigaciones demuestran que el enfoque SIM es sinónimo de éxito para los estudiantes.

Sitios web para control del progreso

- Intervention Central (Central de Intervención) ofrece métodos y recursos gratuitos para ayudar al personal de las escuelas y a los padres a promover conductas positivas en la clase y fomentar el aprendizaje eficaz para todos los niños y jóvenes: www.interventioncentral.org/.
- Los Indicadores Dinámicos de Aptitudes Básicas de Lectura y Escritura en la Primera Infancia (DIBELS) son un conjunto de parámetros estandarizados del desarrollo de la lectura y escritura en la primera infancia que se aplican individualmente: <http://dibels.uoregon.edu>.
- El Proyecto de Servicios de Apoyo para Estudiantes del Departamento de Educación de Florida y la Universidad del Estado de Florida ofrece un panorama integral de la evaluación basada en el plan de estudios: <http://sss.usf.edu/cbm/cbm.htm>.
- El Centro Nacional para el Control del Progreso de los Estudiantes, fundado por la División de Programas de Educación Especial de EE.UU. (OSEP), brinda asistencia técnica a los estados y distritos y divulga información sobre prácticas comprobadas de control del progreso para los grados de jardín de infantes a quinto: www.studentprogress.org.
- La Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial ofrece numerosas publicaciones sobre el control del progreso y la respuesta a la intervención: www.nasdse.org/publications.cfm.
- El centro de capacitación IDEA '04 e Investigación para Ambientes Inclusivos (IRIS) ofrece materiales de instrucción disponibles en Internet sobre el trabajo con estudiantes con discapacidades y el control de su progreso: <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/online/modules.html>.

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

Autismo

La mejores prácticas para educar a los estudiantes con autismo

Stephen Bevilacqua, Editor. Horsham, PA: LRP Publications. 2001. 70 páginas. Este libro sirve como guía para determinar la eficacia de los programas para el autismo del distrito y crear nuevos programas eficaces para el autismo. Referencias No. 23027 y 23028.

Cómo educar a los niños con autismo Consejo Nacional de Investigación (National Research Council). Washington, DC: National Academy Press. 2001. 307 páginas. A través de un enfoque disciplinario para educar a los niños con autismo, este libro explora qué determina que la educación sea eficaz para un niño con un trastorno del espectro del autismo (autism spectrum disorder [ASD]), identifica las características específicas de los programas exitosos, ofrece recomendaciones para elegir el contenido y estrategias educativas, y trata otras áreas claves. Referencias No. 23035 y 23036.

Cómo ayudar a aprender a los niños con autismo: Enfoques de tratamiento para padres y profesionales

Bryna Siegel. Nueva York, NY: Oxford University Press. 2003. 498 páginas. Este volumen explica cómo preparar un inventario de las discapacidades individuales de un niño, distingue los distintos tipos de discapacidades específicas del autismo, analiza el conocimiento actual de cada una, y repasa las estrategias disponibles para tratarlas. Llamada número 23539.

Comunidades profesionales de aprendizaje

En el mismo plano: El poder de las comunidades profesionales de aprendizaje

Richard DuFour, Robert Eaker y Rebecca DuFour, Eds. National Educational Services: Bloomington, IN. 2005. 272 páginas. Los autores de este libro pasan de la teoría a la práctica y describen una comunidad profesional de aprendizaje como un medio para la reforma escolar auténtica y constante. Llamada número 23968.

La transición

La implementación de planes de transición permanentes para el IEP: Un enfoque basado en el estudiante sobre los mandatos de IDEA

Pat McPartland. IEP Resources: Verona, WI. 2005. 134 páginas. A través de un programa conciso y sin embargo integral para el desarrollo dirigido a la graduación de los estudiantes de educación especial, este libro se concentra en las siete áreas reguladas por la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]): la evaluación funcional, las aptitudes para la vida diaria, la vida adulta después de la escuela, el empleo, las experiencias en la comunidad, los servi-

cios relacionados y la instrucción. Llamada número 23575.

La transición exitosa a jardín de infantes: Su guía para vincular a los niños, las familias y las escuelas

Robert Pianta y Marcia Kraft-Sayre. Paul Brookes Publishing: Baltimore. 2003. 124 páginas. Esta guía práctica, escrita para los profesionales de preescolar y jardín de infantes, ayuda a los educadores de la primera infancia a desarrollar e implementar planes eficaces para ayudar a que los niños tengan una transición sin dificultades a jardín de infantes. Llamada No. 23440.

Respuesta a la Intervención

Marco de referencia para la intervención Departamento de Educación del Condado de Sonoma. 2006. Este CD-ROM interactivo incluye recursos para ayudar a las escuelas a planificar e implementar sistemas de intervención para mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades. El CD-ROM incluye más de 150 páginas interactivas de información sobre la intervención, descripciones de recursos de evaluación, listas de planes de estudios para la intervención, inventarios para el estudio independiente, y más. Referencias No. 23965 y 23966.

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

Solicitud de suscripción	<input type="checkbox"/> Nueva suscripción <input type="checkbox"/> Cambio de dirección <input type="checkbox"/> Cancelar la suscripción
Puesto	<input type="checkbox"/> Suscripción electrónica: <i>The Special Edge</i> se le enviará por correo electrónico como archivo PDF <input type="checkbox"/> Administrador escolar <input type="checkbox"/> Educador <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Otro _____
Dirección postal	Nombre y apellido _____ Escuela/Organización _____ Dirección _____ Ciudad/Estado/Código postal _____ Dirección electrónica _____
Otros intereses	<input type="checkbox"/> Cursos en línea <input type="checkbox"/> Talleres y cursos de capacitación <input type="checkbox"/> Liderazgo para padres <input type="checkbox"/> Consultoría sobre educación
Envíelo por correo a	Sonoma State University CalSTAT/CIHS 1801 East Cotati Avenue Rohnert Park, CA 94928 707-849-2275 donna.lee@calstat.org

Reflexiones sobre el cambio: Los 180 de la Escuela Secundaria Sanger

Por Carole Whitteberry, maestra de educación especial, Escuela Secundaria Sanger

“N

“No quiero que nadie sepa que estoy en educación especial.”

“Los maestros van a ser malos con nosotros.” “No puedo hacerlo. Es demasiado difícil.”

“Los otros niños pensarán que soy tonto.”

En 2001, como parte de una clase de certificación, Denise Martínez y yo hablamos con los estudiantes del programa de especialistas en recursos (Resource Specialist Program [RSP]) y de clases especiales diurnas* (Special Day Class [SDC]) sobre la posibilidad de cursar su plan de estudios básico en clases de educación general en lugar de con nosotros. Ésas son algunas de las respuestas que nos dieron los estudiantes. En general, la mayoría de nuestros niños no querían tomar el riesgo de exponerse. Aunque esperábamos que algunos estudiantes tuvieran temor, no estábamos preparados para la profundidad de sus miedos.

Sin embargo, no podíamos estar en total desacuerdo con estos estudiantes. En su mayor parte, la Escuela Secundaria Sanger tenía un plantel de maestros mayores que, aunque tenían más experiencia, utilizaban los métodos de enseñanza tradicionales: lección, libro de ejercicios, proyectos ocasionales, y pruebas. Todos los maestros enseñaban cinco clases, con un período de clase para preparación. Se integraba a los estudiantes de RSP con más aptitudes a clases seleccionadas con maestros más comprensivos; los estudiantes con menos aptitudes recibían su plan de estudios básico “paralelo” con los estudiantes de SDC. Los maestros de RSP enseñaban a leer y escribir durante cinco períodos de clase, con un máximo de cinco a seis estudiantes por clase. Había poca colaboración a menos que

Napa County Office of Education
California Services for Technical Assistance and Training
5789 State Farm Drive, Suite 230
Rohnert Park, CA 94928-3609

PRSRT STD
U.S. Postage
PAID
Permit No. 470
Santa Rosa, CA

hubiera un problema en la clase de educación general.

“No se hace demasiado para integrar a los niños a más clases de educación general”, pensamos, y archivamos esa idea.

Alrededor de un año más tarde, nuestra relativamente nueva Directora de Servicios para Alumnos, Cindy Toewes, nos dio un mandato: La Escuela Secundaria Sanger se convertiría en un centro de inclusión total. Nos opusimos porque conocíamos a nuestros niños, nuestros colegas y nuestra administración. También sabíamos que la inclusión daba mejores resultados en el ambiente de la escuela primaria. Estábamos convencidos de que había pocas probabilidades de éxito para el programa y de que había enormes posibilidades de que este cambio perjudicara el bienestar emocional de nuestros estudiantes.

Al mismo tiempo, la Secundaria Sanger fue designada Escuela II/USP y se integró al Programa de Intervención Inmediata/de Escuelas de Bajo Desempeño (Immediate Intervention/Underperforming School Program [II/USP]).

Los resultados de las pruebas eran bajos. Y aunque todo el plantel docente sabía que estábamos en problemas, no había consenso sobre cómo mejorar el desempeño de los estudiantes. La administración, tanto de nuestra escuela como de la oficina del distrito, tomó la decisión difícil de buscar soluciones en gran escala por otros medios. En consecuencia, la Secundaria Sanger aceptó recibir capacitación sobre liderazgo del Equipo de Desempeño del Condado de Riverside (Riverside County Achievement Team [RCAT]) y también participó en “Escuelas Secundarias que Funcionan” (“High Schools That Work”).

Creamos un equipo multidisciplinario compuesto por jefes de departamento, administradores y algunos maestros que se ofrecieron como voluntarios. Este equipo se concentró en la comunicación, colaboración, y toma de decisiones basadas en datos. Incorporar estos conceptos fue un proceso lento—y no fue fácil cambiar para

Sanger continúa en la página 10

* RSP: Especialista de Recursos del Programa; SDC: día especial clase