

California State University, San Bernardino

CSUSB ScholarWorks

Special Education, Rehabilitation & Counseling
Faculty Publications

Special Education, Rehabilitation & Counseling

2014

Inclusion - Spanish

Stanley L. Swartz

California State University - San Bernardino, sswartz@csusb.edu

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/src-publications>



Part of the [Special Education and Teaching Commons](#)

Recommended Citation

Swartz, Stanley L., "Inclusion - Spanish" (2014). *Special Education, Rehabilitation & Counseling Faculty Publications*. 6.

<https://scholarworks.lib.csusb.edu/src-publications/6>

This Book is brought to you for free and open access by the Special Education, Rehabilitation & Counseling at CSUSB ScholarWorks. It has been accepted for inclusion in Special Education, Rehabilitation & Counseling Faculty Publications by an authorized administrator of CSUSB ScholarWorks. For more information, please contact scholarworks@csusb.edu.



Si nuestra meta es que todos los estudiantes sean incluidos en nuestra sociedad y comunidad, entonces la experiencia escolar debe prepararlos para ello. Es clara la evidencia de inclusión. Todos los niños trabajando juntos, donde ninguno es excluido o ubicado en un ambiente aislado, ha generado los mejores resultados y es por mucho, un método que permite un acceso tanto justo como no discriminatorio. Ustedes saben que la inclusión es lo correcto que debemos hacer.

El Doctor Stanley L. Swartz es Profesor de Educación en la Universidad del Estado de California y Presidente del Consejo Directivo de Redlands School. Es Director de la Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning y del Autism Research Group. Es autor de varios libros para maestros y libros para niños.



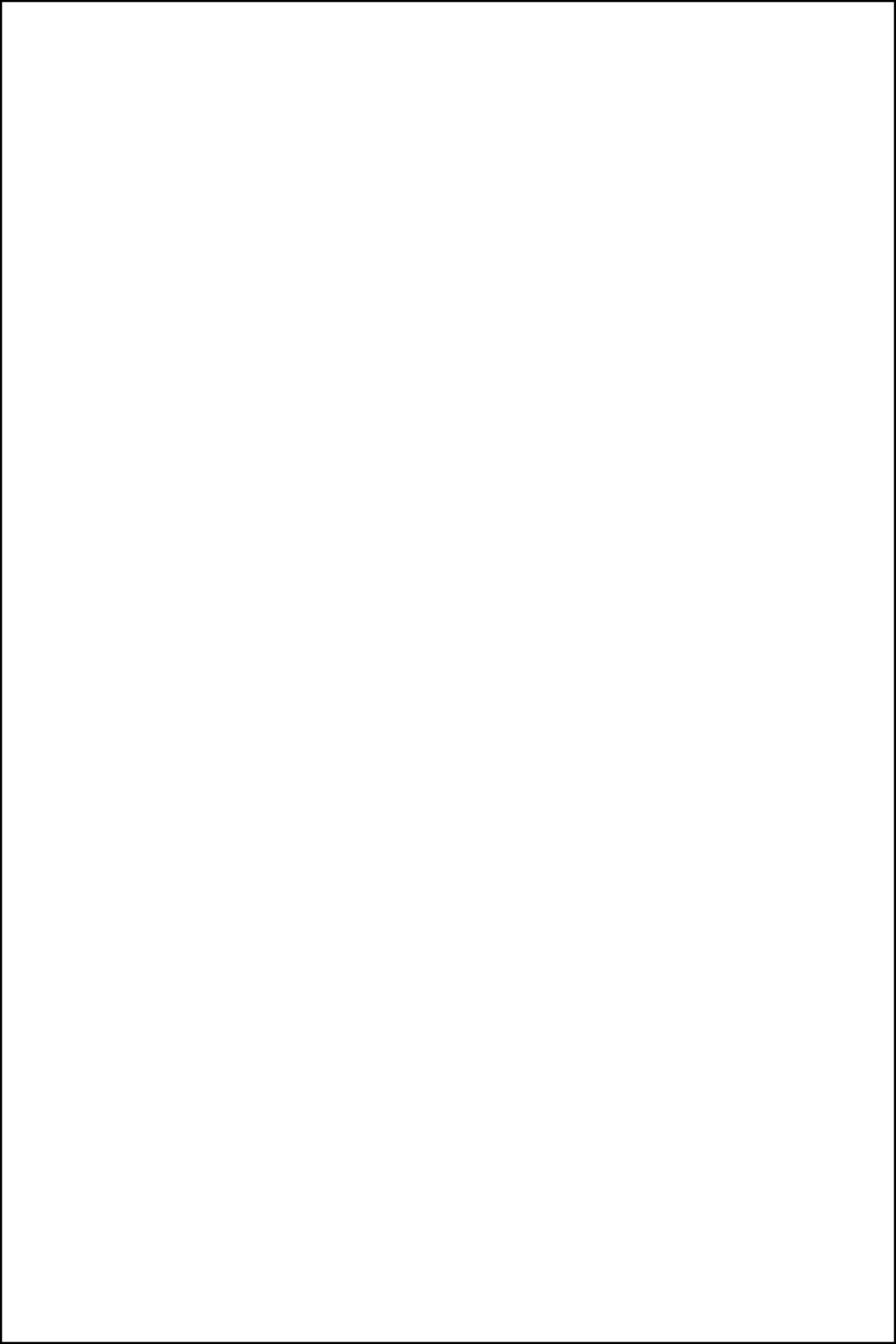
Stanley L. Swartz

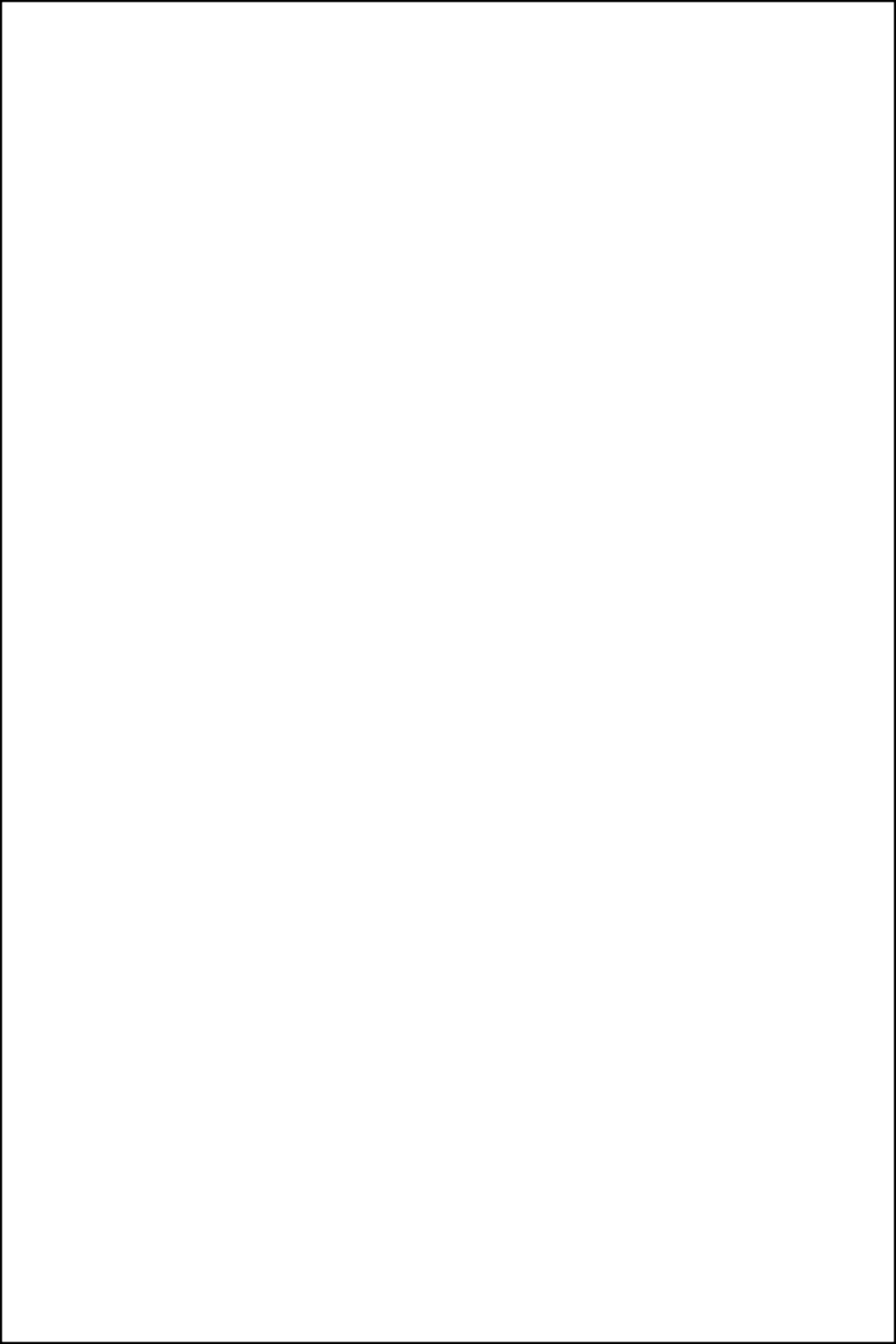
Inclusión



Inclusión
Un acceso equitativo para estudiantes con discapacidad

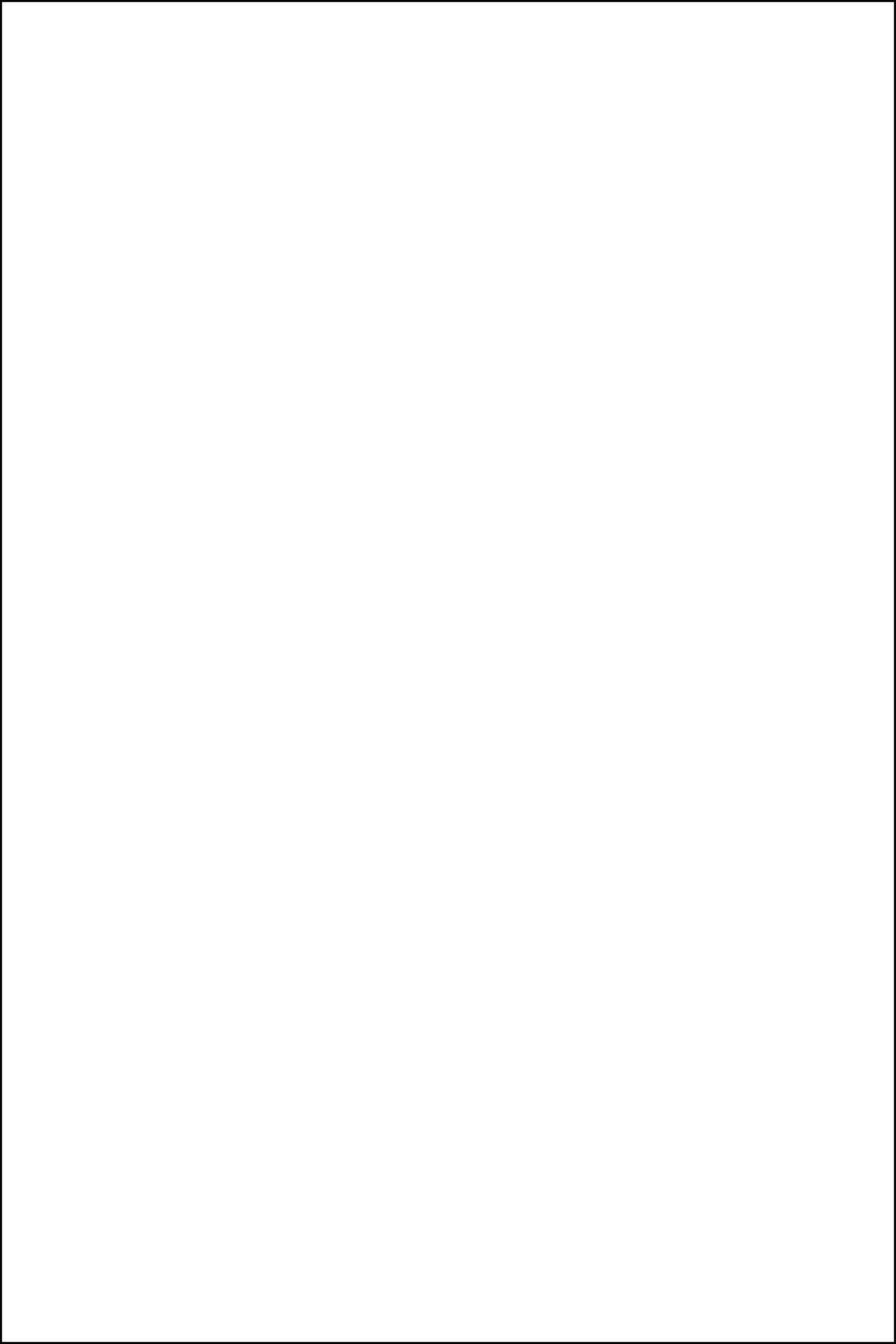
Stanley L. Swartz





Inclusión

Un acceso equitativo para estudiantes
con discapacidad



Inclusión

Un acceso equitativo para estudiantes
con discapacidad

Stanley L. Swartz

México, D.F.

© 2014 Stanley L. Swartz

Todos los derechos reservados
Impreso en México
ISBN-pendiente



edicionessinfin.com

**Este libro está dedicado
a los padres de familia y a
los niños de Redlands School**

Acerca del Autor

Stanley L. Swartz, Ph.D., es Profesor de Educación en la Universidad del Estado de California, San Bernardino y fundador y presidente de Redlands School en México. Es Maestro Honorífico de la Universidad Autónoma de Baja California y Profesor Visitante en la Pontificia Universidad Católica de Chile y en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es Director de la Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning y del Autism Research Group. Ha escrito numerosos libros profesionales para maestros y más de 50 libros para niños.

About the Author

Stanley L. Swartz, Ph.D., is Professor of Education at California State University, San Bernardino and Founder and President of Redlands School in México. He is Maestro Honorífico at the Universidad Autónoma de Baja California and a Visiting Professor at the Pontificia Universidad Católica de Chile, and the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. He is Director of the Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning and the Autism Research Group. He has written numerous professional books for teachers and more than fifty books for children.

Agradecimientos

Este libro representa la evolución de mi pensamiento a lo largo de muchos años de trabajo sobre este tema tan importante que es la inclusión de estudiantes con discapacidad. Mis ideas sobre inclusión se han visto influenciadas por una gran variedad de colegas a los que me gustaría agradecer.

Mis colegas en la Universidad Autónoma de Baja California, Marco Villa, Lilia López y Esther Vázquez, han hecho contribuciones significativas a mi trabajo sobre el aprendizaje de la lectoescritura y en educación especial. Su apoyo ha sido siempre apreciado.

Dr. Cathleen Geraghty-Jenkinson de la Universidad de California, Riverside y Dr. Sherri Franklin-Guy de la Universidad del Estado de California, San Bernardino hicieron contribuciones importantes en las secciones de este libro que se refieren a Respuesta a la Intervención (RtI) y transición. Agradezco mucho su colaboración.

Vicky Flores, madre de familia y miembro del staff de Redlands School quien diseñó la portada del libro. Aurora Cárdenas que participó en la traducción del libro. Una felicitación para ella por ser este su primer trabajo profesional de traducción.

A los entrenadores de la Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning, Philip Swartz, Kathy Pitchford y Daniel Swartz quienes han sido un apoyo importante del sistema tanto para mí como para el programa de instrucción en Redlands School. Ellos han sido fundamentales para el éxito de este modelo y les agradezco mucho por su arduo trabajo.

Mi agradecimiento especial, como siempre a Janet Maule Swartz, quien me da su punto de vista y hace comentarios importantes sobre todo mi trabajo.

Aurora Topete Sentíes, Directora General de Redlands School, quien escribió el prólogo y tradujo el libro. Es importante señalar que este libro representa la teoría sobre inclusión. La realidad y el éxito de la inclusión requieren del apoyo de un líder con visión. Aurora es una trabajadora incansable y es a través de su liderazgo excepcional por lo que Redlands School se ha convertido en una de las principales escuelas bilingües e inclusivas en México.

Acknowledgements

This book represents the evolution of my thinking over many years on the important issue of the inclusion of students with disabilities. My ideas on inclusion have been influenced by a wide variety of colleagues that I would like to acknowledge.

My colleagues at the Universidad Autónoma de Baja California, Marco Villa, Lilia López, and Esther Vázquez, have all made significant contributions to my work in literacy learning and special education. Their support has always been appreciated.

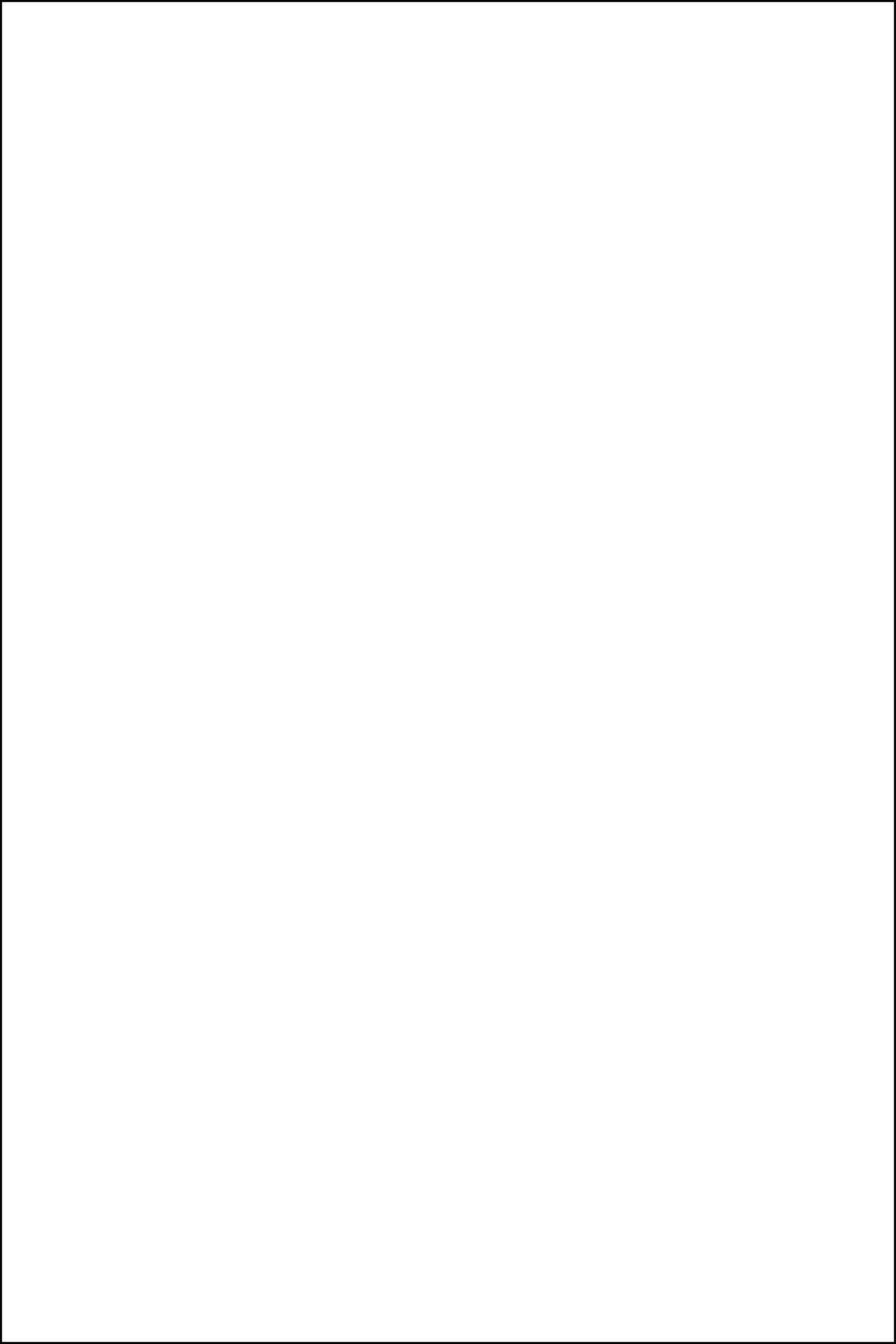
Dr. Cathleen Geraghty-Jenkinson from the University of California, Riverside and Dr. Sherri Franklin-Guy from California State University, San Bernardino made important contributions to the sections of this book on Response to Intervention and transition. I appreciate their collaboration.

Vicky Flores, a parent and member of the Redlands staff designed the cover. My thanks to her. Aurora Cárdenas participated in the translation of this book. Congratulations to her on her first professional translation job.

Trainers for the Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning, Philip Swartz, Kathy Pitchford and Daniel Swartz, have been an important support system both for me and for the instructional program at Redlands School. They have been instrumental in the success of this model and all of their hard work is appreciated.

My special thanks, as always to Janet Maule Swartz, who provides important insight and comments on all of my work.

Aurora Topete Senties, Principal of the Redlands School, wrote the foreword to this book and was the lead translator. It is important to recognize that this book represents the theory of inclusion. The reality and success of inclusion requires the support of a visionary leader. Aurora is a tireless worker and it is through her outstanding leadership that the Redlands School has become one of the premier bilingual and inclusion schools in México.



Prólogo

La inclusión de niños con discapacidad en salones de clases regulares, sigue siendo una de las más grandes controversias que enfrentan las escuelas hoy en día. Muchos directores, coordinadores, maestros y padres de familia se cuestionan los posibles efectos que podría tener el que estudiantes con necesidades especiales fueran ubicados en salones de clases regulares con sus compañeros.

En vez de aislar a los estudiantes basándose en sus diferencias y necesidades especiales, la inclusión reconoce a los niños especiales como aprendices que podrían beneficiarse de un *curriculum* apropiado y retador apoyado o sustentado por un modelo de instrucción diferenciada. La inclusión también reconoce que esto debe suceder en un salón de clases regular.

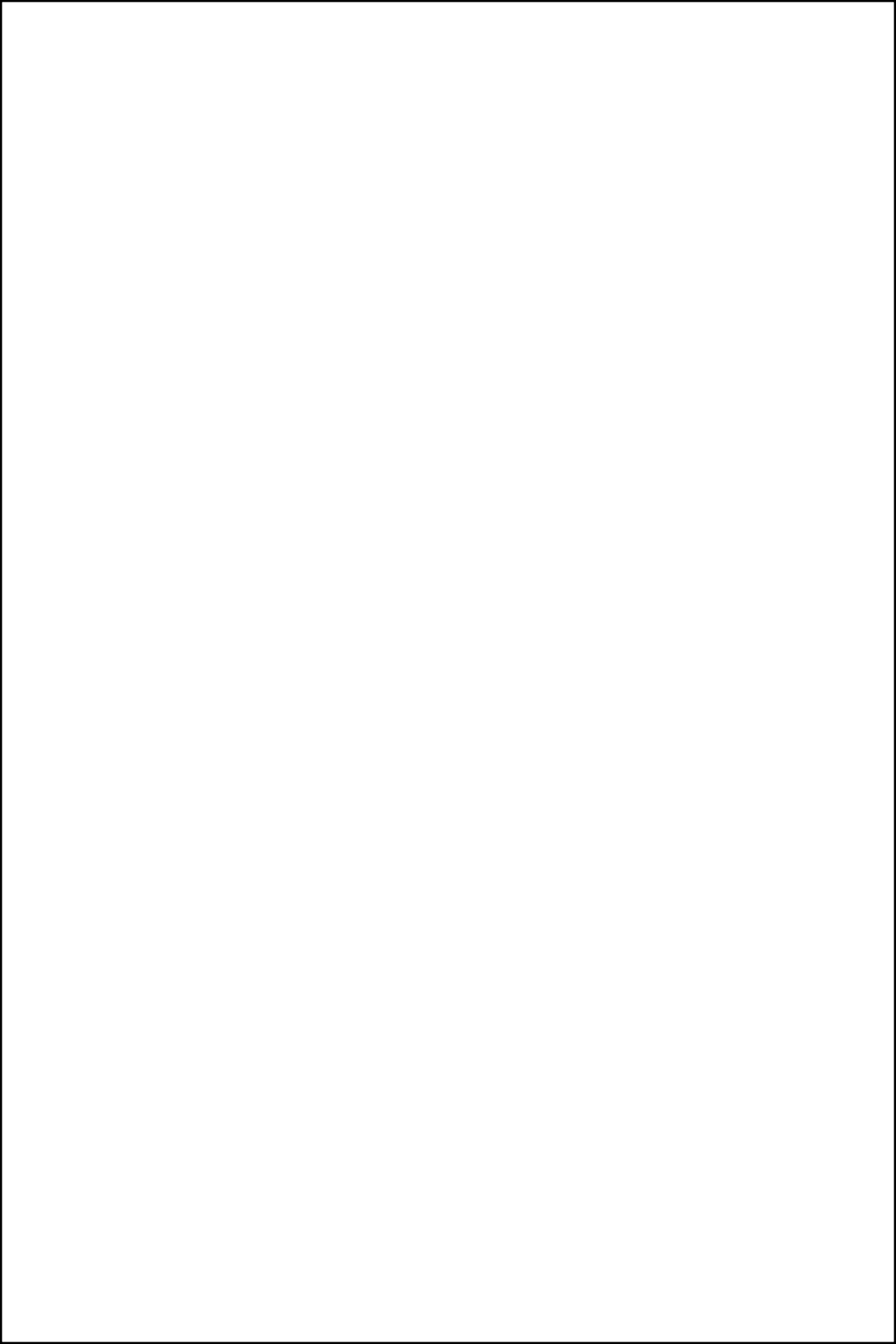
En mi experiencia, he visto diferentes modelos que tratan de promover la “inclusión”. Escuelas que tienen salones especiales para atender a los niños con discapacidades similares, escuelas que cuentan con “sombras” o asistentes que trabajan con los niños uno a uno en los salones y están a cargo de los niños especiales o escuelas que ofrecen terapia a los niños con necesidades especiales. Una inclusión real es tener a los niños con discapacidad ubicados en salones de clases regulares y que sean parte de todas las actividades con el resto de los niños.

El modelo que se presenta en este libro es precisamente el modelo que utilizamos en Redlands School. Es un modelo que incluye a todos los estudiantes dentro de un salón de clases regular mediante el uso de una instrucción diferenciada que reconoce las fortalezas y debilidades de cada uno de tal manera que los maestros pueden modificar su instrucción para cubrir las necesidades individuales.

El rol de los maestros es muy importante en este modelo, ya que son los responsables de desarrollar el *curriculum* y hacer todos los cambios o ajustes necesarios en la instrucción. Los niños con necesidades especiales están ubicados en las clases regulares y forman parte de las actividades de grupo completo, pequeños grupos y uno a uno igual que el resto de los estudiantes. La única diferencia es la instrucción que les damos a los niños y cómo atendemos sus necesidades. Nos sentimos muy orgullosos de los resultados que hemos obtenido con este modelo y ha sido muy satisfactorio ver que algunas veces cuando alguien visita nuestra escuela no notan a los alumnos especiales que tenemos incluidos. Esto demuestra la eficiencia del modelo y nos señala que la inclusión es la mejor decisión que podemos tomar para satisfacer las necesidades de niños con discapacidad.

La inclusión es un derecho y todos sabemos que es lo mejor que podemos hacer.

Aurora Topete Senties



Foreword

The inclusion of children with disabilities in a general education classroom continues to be one of the biggest controversies faced by schools today. Many principals, coordinators, teachers, and parents question the possible effects of students with special needs being placed in classes with their peers.

Instead of isolating students based on their differences and special needs, inclusion recognizes special children as learners that can benefit from a meaningful, challenging, and appropriate curriculum supported by a differentiated instruction model. Inclusion also recognizes that this best occurs in the general education classroom.

In my own experience, I have seen different models trying to promote “inclusion”. Schools where they have special rooms for children with similar disabilities, schools where they have one-to-one aides (shadows) in the classrooms in charge of the special children, or schools where they offer therapy to children with special needs. Real inclusion is having children with disabilities placed in general classes and being part of all of the activities with the rest of the children.

The model that is presented in this book is precisely the model that we use at Redlands School. It is a model that includes all students made possible by using differentiated instruction that addresses the strengths and weaknesses of all students so teachers can modify instruction to meet individual needs.

The teacher’s role is very important in this model, as they are responsible for delivering the curriculum and making all the necessary adjustments in instruction. Children with special needs are placed into general classes and they are part of the whole group, small group, and one-to-one activities just the same as the rest of the children. The real difference is the instruction that we provide to children, and how we meet their needs. We feel very proud of the results that we have had with this model and it has been very comforting to see that sometimes when somebody visits our school they do not notice the special children we have included. This shows the efficiency of the model and that inclusion is the best decision to meet the needs of children with disabilities.

Inclusion is a right and we all know that is the best thing we can do.

Aurora Topete Sentíes

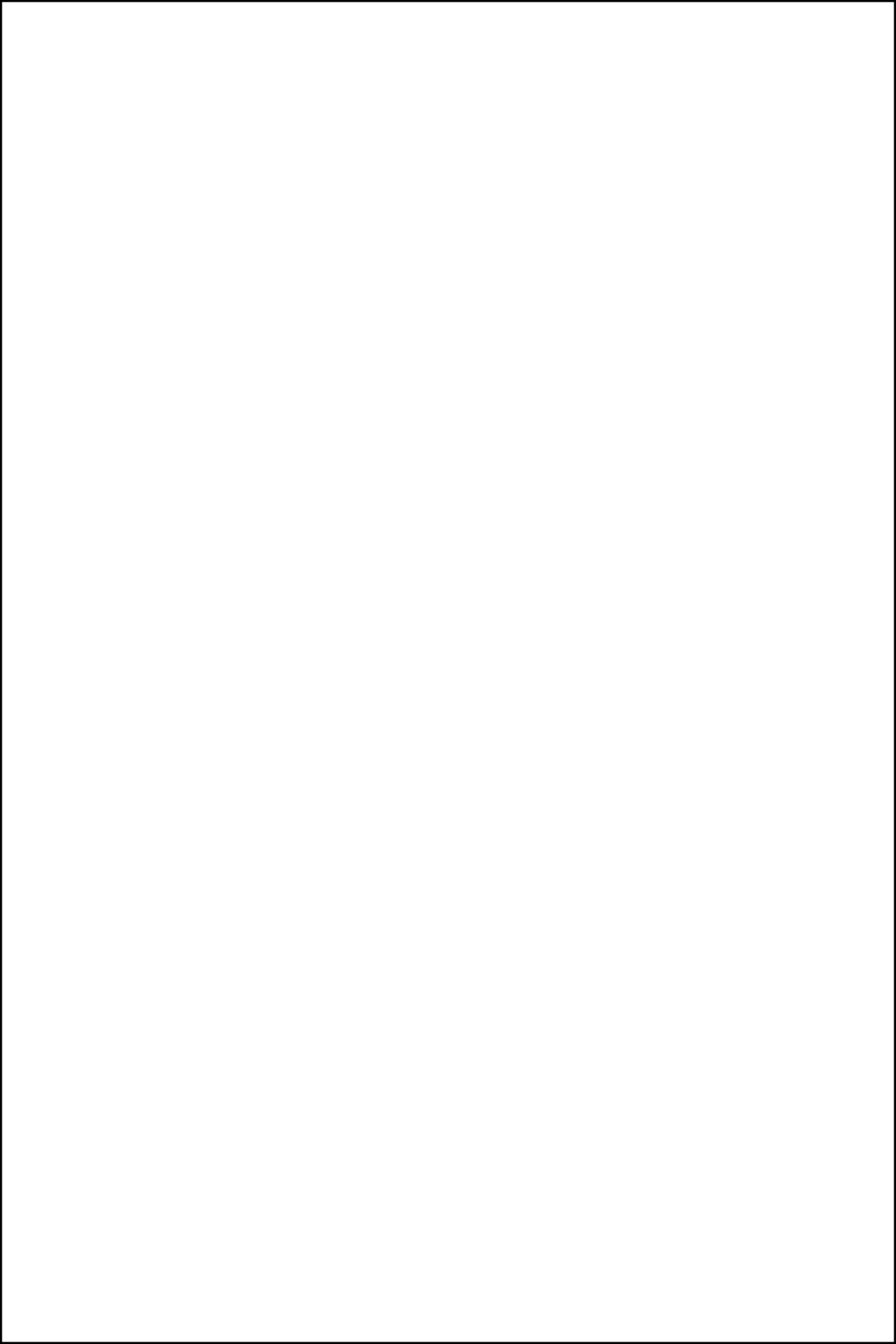
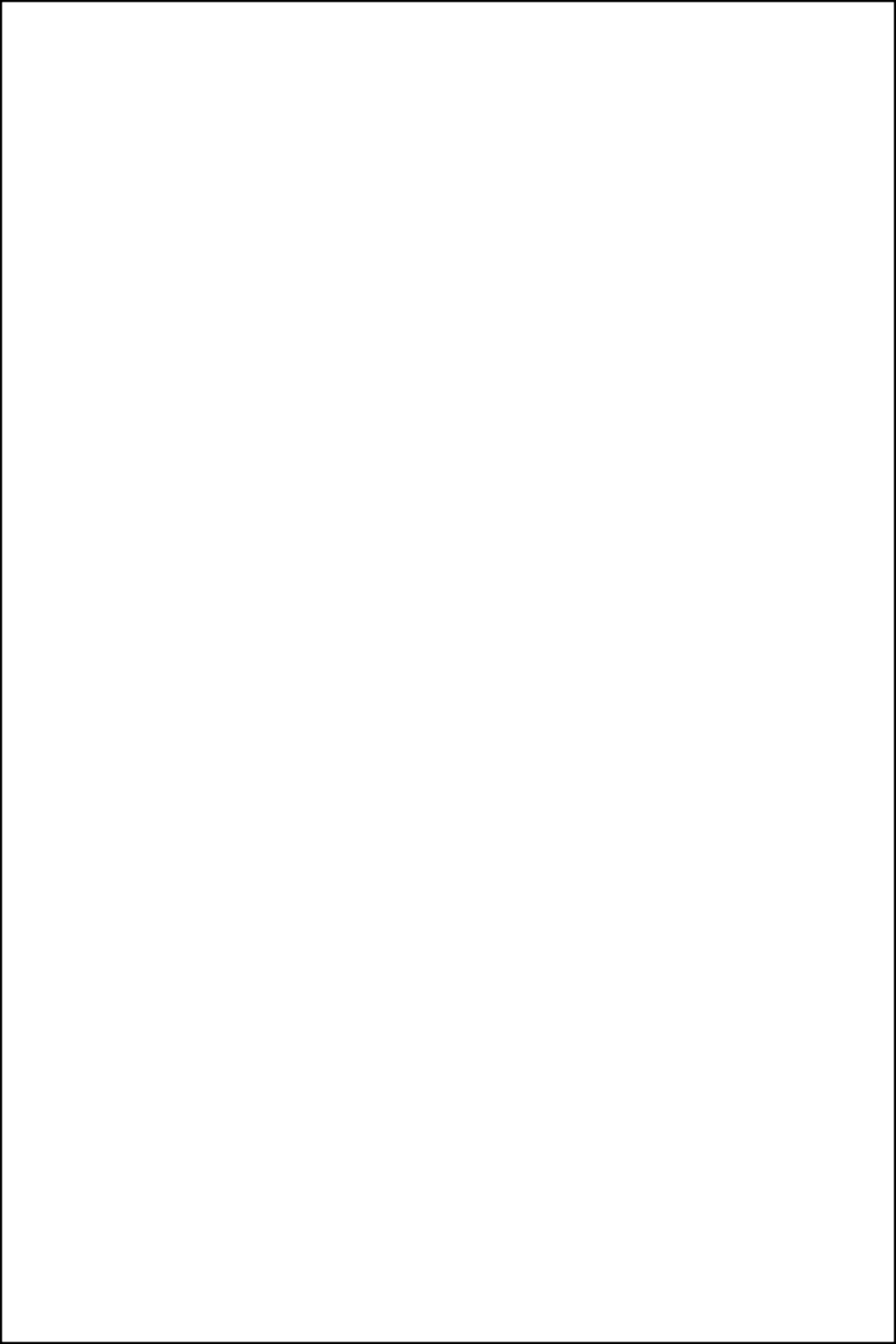


Tabla de contenido

	Introducción	19
<i>Capítulo 1</i>	Reestructurando la educación especial: la tercera generación de la Reforma Educativa	23
<i>Capítulo 2</i>	El desarrollo profesional que favorece el cambio en la escuela	37
<i>Capítulo 3</i>	Respuesta a la Intervención y Monitoreo Progresivo	49
<i>Capítulo 4</i>	Enseñanza colaborativa e inclusión	67
<i>Capítulo 5</i>	Apoyo Conductual Positivo: una estrategia de inclusión	81
<i>Capítulo 6</i>	Transición de la escuela a la comunidad	91
<i>Capítulo 7</i>	Una visión histórica sobre inclusión	103
	Referencias	113



Introducción

*No sería necesario hablar de inclusión
si no existiera la exclusión.*

Que todos los individuos tengan un acceso equitativo a los beneficios de la sociedad es un derecho humano básico. Identificar a un grupo que necesita servicios y cuidados especiales no significa que estos servicios deban darse en un espacio separado, lejos del resto de la población. Es precisamente esta noción la que ha creado las circunstancias en las cuales excluimos a los individuos con discapacidad de las oportunidades de educación regular bajo la premisa de que esta opción les brindará mejores beneficios.

Con el paso del tiempo ha evolucionado la forma en que se brindan servicios a los individuos con discapacidad, ha cambiado nuestro entendimiento acerca de sus necesidades y también se ha incrementado el interés para buscar la forma de otorgar esos servicios.

La historia de estos esfuerzos ha incluido:

- Normalización. Los esfuerzos fueron para crear un ambiente social y de aprendizaje lo más normal posible.
- Desinstitucionalización. Proceso por el cual fueron liberados todos los individuos posibles con discapacidad del control de instituciones de asistencia para ser llevados a sus comunidades locales.
- Convencionalismo. Proceso que consistió en poner diariamente en contacto a niños con discapacidad con niños regulares en un escenario educativo.
- Ambiente menos restrictivo. Educar a alumnos con discapacidad en salones de clases regulares, junto a compañeros regulares en escuelas donde ellos podrían asistir si no tuvieran discapacidad, en su máxima extensión.
- Inclusión. Los estudiantes asisten a su escuela en casa y no son aislados en clases especiales o fuera de la escuela. Los estudiantes reciben los servicios en un salón de clases regular con el apoyo apropiado.

La inclusión asume cero rechazo, donde ningún niño, sin importar la profundidad de su discapacidad no sea excluido de la oportunidad de participar en un salón de clases regular. Las implicaciones para dar el servicio se vuelve un reto por la manera en que esos servicios pueden ser dados.

Para mí, la inclusión de los niños con discapacidades en la regularidad de la educación pública es de importancia moral. Si una sociedad es medida por la forma en que tratan a gran parte de sus miembros con mayores necesidades, entonces brindar un acceso equitativo a todos los servicios y a los beneficios que goza la sociedad, es justo y un derecho. Por lo tanto, la evidencia es clara. El mejor método para asegurar que todos los niños recibirán una educación apropiada es darles esta educación en un sistema unificado. Cualquier cosa menos que esta es discriminatorio e inhumano.

El contenido de este libro brinda información acerca de los elementos clave necesarios para asegurar el éxito de un ambiente de educación inclusiva. En el primer capítulo llamado *Reestructurando la educación especial: la tercera generación de la Reforma Educativa*, plantea que si los resultados de la educación especial son considerados, entonces el modelo de brindar servicios de educación especial en escuelas o salones de clases aislados es un fracaso. Por ello se habla de que nuestro sistema educativo necesita reformarse para que las necesidades de los niños sean consideradas como prioridad.

En *El desarrollo profesional que favorece el cambio en la escuela*, segundo capítulo, se refiere a que todos los esfuerzos de la reforma educativa muestran la importancia de brindar a los maestros desarrollo profesional, el cual debe ser intensivo y a largo plazo con seguimiento continuo y que además tiene que incluir a los maestros en el diseño del apoyo que necesitan. Respecto al siguiente capítulo, *Respuesta a la Intervención y Monitoreo Progresivo*, invita a reflexionar sobre el modo en que se ha identificado a los niños con necesidades especiales, que ha sido tanto ineficaz como ineficiente. Por lo que se sugiere adoptar el modelo de Respuesta a la Intervención, (modelo RtI) que ha sido diseñado para adaptarse a las necesidades de los alumnos con una intervención apropiada. También este modelo está considerado como un método efectivo que determina si las necesidades del alumno son una discapacidad o un problema concerniente a los servicios brindados. En el cuarto capítulo, *Enseñanza colaborativa e inclusión*, plantea que una inclusión exitosa requerirá de un modelo efectivo de colaboración entre maestros de salones de clases regulares y maestros de educación especial. Un modelo como este, será diseñado con roles específicos y expectativas para cada grupo y métodos de enseñanza que son utilizados para niños que necesitan apoyo en varios niveles.

Apoyo Conductual Positivo: una estrategia de inclusión, es el nombre del quinto capítulo, que habla sobre la conducta, la cual es frecuentemente considerada como uno de los mayores obstáculos en la inclusión. En lugar de pensar en la conducta como algo que debe ser modificado, el Apoyo Conductual Positivo aborda a la conducta como una enseñanza.

Los niños que no tienen las conductas necesarias para participar en un salón de clases regular necesitan aprender dichas conductas.

El sexto capítulo, *Transición de la escuela a la comunidad*, se refiere a que muchos niños con discapacidad no reciben el tipo de servicios que asegurarán su éxito en la transición de la escuela a la comunidad. Si es una meta primordial para la educación preparar buenos ciudadanos, entonces el *curriculum* diseñado para niños con necesidades especiales debe ser revisado para determinar si esta meta está siendo alcanzada. Finalmente, en *Una visión histórica sobre inclusión*, se recuerda que los esfuerzos que se han hecho para impartir educación inclusiva tienen una historia que ha abarcado décadas, y se puede concluir con su lectura que es en la instrucción donde debemos de ver con detalle lo que esperábamos y compararlo con lo que tenemos hoy en día.

Espero que este libro ayude y guíe a quienes están comprometidos con la educación, que les otorgue las herramientas necesarias para encontrar en la educación inclusiva un conjunto de oportunidades que beneficiará no solo a unos cuantos sino a gran parte de los seres humanos.

Stanley L. Swartz

1 Reestructurando la educación especial: la tercera generación de la Reforma Educativa

1 Reestructurando la educación especial: la tercera generación de la Reforma Educativa

Los educadores y psicólogos miran con orgullo lo que debería llamarse *la era moderna de la educación para los niños con discapacidades*, en los logros que se desprendieron del pasaje legislativo donde se señala que haya instrucción especializada. Esta era la primera vez que se pedía a las escuelas que utilizaran el gasto público para dar servicios relacionados con la educación especial para todos los niños con discapacidades. Desde que esta ley se aprobó, se ha logrado mucho por los niños con discapacidades. Antes de esta ley, muchos niños con discapacidades no habían visto el interior de una escuela pública. Todos los servicios disponibles eran organizados y financiados gracias a la preocupación de los padres. Muchos niños fueron recluidos en instituciones y recibieron pocos servicios apropiados o ninguno. Los niños con discapacidades que lograron asistir a la escuela pública eran tratados como enfermos, excluidos de una variedad de oportunidades de aprendizaje, se les daban materiales instruccionales e instalaciones inferiores y les enseñaban maestros poco calificados. En esta situación llegó una ley que regulaba el servicio para todos los niños con discapacidades. La palabra operativa era obviamente TODOS. Ningún niño, independientemente de la severidad de su discapacidad, podría ser excluido de una educación pública gratuita y apropiada (Swartz, 1978).

Esta ley fue el principio de un movimiento de derechos civiles muy grande del que puede considerarse que ayudó a definir el clima político que existe hoy en día. Los individuos con discapacidades se unieron a otros grupos que disfrutaban de protecciones legales especiales (por ejemplo, grupos raciales minoritarios, mujeres, etcétera). Sugerir que se hubiera desarrollado educación especial para este grupo tan grande y diverso de niños, era imposible. Aun así estamos aquí unas décadas después con una gama de programas y servicios y uno de los sistemas más sofisticados que se han ofrecido en las escuelas públicas. Cada día millones de niños con discapacidades son llevados a la escuela, utilizan materiales instruccionales especialmente diseñados, reciben programas individualizados en instalaciones especialmente diseñadas o modificadas y con personal altamente calificado.

Estos logros son muy importantes y los educadores especiales deberían valorar el rol que han jugado en este éxito. Aun así y frente a estos logros reales, ha habido una verdadera tormenta. Todos hemos notado por algún tiempo, de que existe un número de aspectos fundamentales

acerca de este sistema de educación especial que hemos diseñado y la efectividad que ha probado tener. No debería sorprendernos el hecho de que un sistema tan complejo necesitaría revisiones en la medida en que hemos ganado experiencia y tenido la oportunidad de revisar sus resultados. Lo que ha sido una sorpresa es que nos ha tomado tanto tiempo comenzar a cambiar y que existe todavía mucha resistencia que vencer. No se trata de que no tengamos evidencia de los logros, la tenemos. La literatura de investigación sugiere la necesidad de reevaluar algunas de las premisas básicas de la educación especial, de la estructura y la práctica que se han acumulado por años.

La necesidad de una reforma no surgió de la nada. Era, desde diversos puntos de vista, adecuados o no, la idea de que algo estaba mal con la forma en que las escuelas públicas proporcionaban sus servicios a los niños con discapacidades. Existe una variedad de factores que han sugerido la necesidad de la reforma a la educación especial, algo que originalmente se empezó a llamar la iniciativa de la educación regular (Will, 1986), pero que ha sido llamada la reestructuración de la educación especial. Los esfuerzos para incluir a los niños con necesidades especiales en la educación especial también se han llamado integración, inclusión o inclusión total.

Los principales problemas de la educación especial

1. Procedimientos de evaluación
2. Aumento en la frecuencia
3. Esfuerzos de inclusión
4. Financiamiento para la educación especial
5. Participación de los padres
6. Logros de los estudiantes

Numerosos esfuerzos importantes se han hecho desde una variedad de perspectivas sobre quienes requieren educación especial (Lipsky & Gartner, 1987; Reynolds, Wang & Walberg, 1987; Stainback & Stainback, 1984). Sin embargo todos estos análisis se han centrado en los problemas, no en si hay problemas o no. El resumen de estos artículos está diseñado para ilustrar, se supone que son representativos y se espera que puedan ayudar a identificar los aspectos más importantes que necesitan nuestra atención.

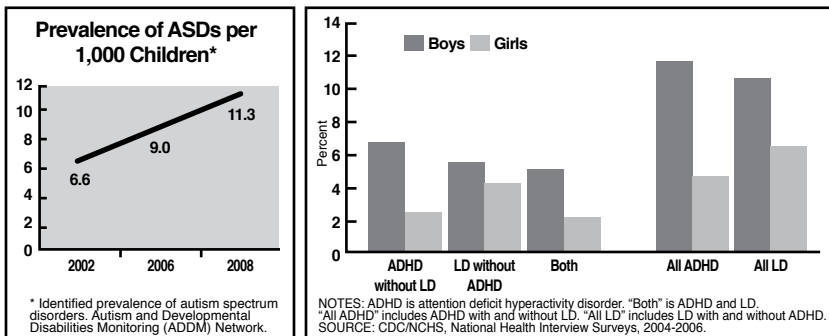
1. Procedimientos de evaluación

Hemos demostrado que nuestro sistema de evaluación no produce mejores resultados que el azar (Ysseldyke et al., 1983). Continuamos identificando a los niños con discapacidades utilizando pruebas y procedimientos en los cuales los examinadores profesionales no confían y que

son incapaces de predecir las necesidades educativas, que es el único propósito legítimo que esta clase de pruebas podría tener. Los alumnos con características similares parecen calificar para programas diferentes, dependiendo del lugar en que residen y cómo sean evaluados (Gartner & Lipsky, 1987). Se puede literalmente cambiar su discapacidad si se muda de un distrito escolar a otro.

2. Aumento en la frecuencia

El crecimiento en algunos tipos de discapacidad se ha convertido más una función de la presión política y profesional que de las características y necesidades de algunos estudiantes (Algozzine & Korinek, 1985). En algunos casos la categoría de dificultades para el aprendizaje creció más del 119% en una década (Edgar & Hayden, 1984-1985). A esto le agregamos que las investigaciones sugieren que un 80% de todos los niños regulares podrían calificarse dentro de esta categoría utilizando una variedad de definiciones vigentes (Ysseldike, 1987). La incidencia en TDAH (Trastorno de déficit de atención con hiperactividad) se ha incrementado un 16% desde el 2007 y un 53% en la última década (CDC, 2013). El diagnóstico de espectro autista ahora está estimado en 1 de cada 88, un aumento del 78% desde 2007 (CDC, 2011). Muchos de los niños que son considerados con necesidades especiales y que literalmente están suplicando para ser atendidos, las poblaciones llamadas en riesgo, son los que no caben en ninguna de nuestras categorías. En algunos casos, tratamos de forzar a estos niños en las categorías que ya existen, y muchos, desafortunadamente, no reciben ninguna atención.



Cuadro 1

3. Esfuerzos de inclusión

Nuestros esfuerzos de inclusión tienen efecto en aproximadamente un 5% de los niños en la categoría de leves a moderados, este es un intento que difícilmente puede considerarse extensivo (Sansone & Zigmond, 1986). Aunque este número se sigue incrementando, el esfuerzo aún es inadecuado. Ahora sabemos que la inclusión sin el apoyo de los maestros de educación regular, es inútil, pero al mismo tiempo, este esfuerzo era considerado una opción voluntaria. Se debe pedir a los maestros de educación regular que hagan lo que es apropiado, no deberíamos tener que ir con ellos con el sombrero en la mano y pedirles o suplicarles que tomen a los niños con discapacidades en su salón. Un artículo completado en 1978 llamado "El caso en contra de la inclusión", no era una oposición a la integración sino que hablaba de la preocupación de comenzar este proceso sin la preparación de los maestros regulares (Swartz, 1978). El trabajo elaborado sugiere que hemos progresado poco en nuestros esfuerzos por capacitar a los maestros regulares para trabajar con niños con necesidades especiales (Swartz & Hidalgo, 1991). De hecho, no se había visto en ese tiempo lo que se ha convertido en un rechazo por parte de muchos maestros regulares para participar en este proceso. Pero no necesitamos una regla nueva aquí. Yo pienso que la que tenemos es más que adecuada. El requerimiento de proveer de educación a los niños en un ambiente lo menos restrictivo significa que los niños son retirados de la educación regular solo cuando sus necesidades no pueden atenderse en este ambiente. Ciertamente ninguno de nosotros creemos que estamos aplicando este principio de ninguna manera en la actualidad. Muchas de las decisiones de colocación que hacemos tienen poco que ver con las necesidades educativas de los niños. Lo sabemos y lo ignoramos porque hace nuestra vida más fácil.

4. Financiamiento para la educación especial

El financiamiento para la educación especial también es un área de preocupación. Es una posición casi universal que las escuelas públicas no tengan suficiente financiamiento. La creencia de que la educación especial absorbe gran parte del capital destinado a la educación tiene evidencia considerable. Es probable que un aumento en la integración de niños con discapacidades disminuiría el alcance del financiamiento aún más. Sin embargo, esta situación no representa una razón legítima para excluir a los niños con discapacidades de los programas y servicios apoyados por el gobierno. El asunto de la justicia y acceso igual a la educación es un factor que supera la decisión de desarrollar equidad para los niños con discapacidades. Un segundo aspecto que debe tenerse presente respecto a este rubro, es que gran parte del capital dedicado a la educación especial está considerado para colocar a los niños en categorías. La sobreidentificación de algunas discapacidades parece estar directamente relacionada con la manera en que se proporciona el financiamiento. Un tercer problema relacionado con el financiamiento es que se des-

tina poco dinero para los programas de prevención. Nos limitamos a proveer intervención y servicios remediales después de que la discapacidad se hace evidente. Esto puede, en algunos casos, colocarnos en la posición de esperar que un niño muestre algún retraso. Gran parte de nuestra investigación en intervención temprana sugiere que el costo-beneficio es un aspecto que debe considerarse (Swartz, 1995; Swartz & Klein, 1994).

5. Participación de los padres

El tipo de participación de los padres que se tiene en el sistema educativo confunde a los padres (Guess, Benson & Siegel-Causey, 1985) e ignora sus capacidades (Turnbull & Turnbull, 1985). Aunque hablamos del hecho de que queremos que los padres se involucren y que mucho de nuestro éxito final reside en su voluntad para apoyar nuestros esfuerzos, no siempre es claro que nuestros intentos por involucrar a los padres sean genuinos. Lo que queremos es que los padres asistan a nuestras reuniones de planeación. Lo que queremos son padres que respondan a nuestras necesidades. La falta de apoyo de los padres es una de las excusas fáciles para la falta de éxito de un niño.

Lo que deseamos son padres involucrados que quieran sentarse en la clase para observar lo que el maestro hace, padres que brinden sugerencias reales durante las reuniones de planeación, ya que los padres agresivos e incluso hostiles, son otra cuestión y ese es un nivel de involucramiento que los profesionales no quieren.

6. Logros de los estudiantes

La situación más crítica se relaciona con los datos de los resultados de nuestros alumnos. Tenemos evidencia que sugiere categóricamente que mucho de lo que hacemos en educación especial no ayuda más que si dejáramos a los niños con discapacidades en un salón regular y no les diéramos ningún servicio especial (Carlberg & Kavale, 1980). Estos datos no son nuevos. Lo que es sorprendente es que seamos tan lentos para actuar con esta evidencia. Es muy difícil para los profesionales decir que después de más de 20 años lo que hemos hecho no ha sido muy útil. Es una idea que molesta. Al mismo tiempo sería peor pensar que continuáramos cometiendo estos errores de nuevo en lugar de comenzar a hacer los cambios necesarios y reestructurar la forma de proporcionar los servicios a los niños con discapacidades. No debemos continuar haciendo lo mismo, ni como lo hacemos ni un día más. No estamos seguros en este momento de que estemos operando en el estándar de los médicos, es decir, en primer lugar, no hacer daño.

Nuestras historias exitosas de educación especial son pocas y muy aisladas (Gartner & Lipsky, 1992). Ni siquiera utilizamos los resultados con los alumnos como una medida de nuestro éxito. En cambio, juzgamos nuestros esfuerzos como el cumplimiento de una obligación. ¿Seguimos las diversas leyes, reglas y regulaciones que gobiernan nuestros servicios?

¿Qué tan conveniente es que evitemos el escrutinio en los resultados de lo que hacemos y cómo nuestros programas afectan la vida de los niños? La premisa básica de la educación especial es que los estudiantes con déficits se beneficiarán de un cuerpo único de conocimiento y de grupos más pequeños con maestros especialmente entrenados con materiales especiales. Sin embargo, no hay evidencia de que los programas de segregación de la educación especial tengan beneficios significativos para los alumnos. Al contrario, hay evidencia fuerte y creciente de que esto va en la dirección opuesta (Lipsky & Gartner, 1987).

Encontramos que más del 47% de los niños con discapacidades moderadas dejan la escuela a los 16 años de edad (Décimo Reporte Anual, 1989). De aquellos que permanecen, menos de la mitad reciben un certificado (Wagner, 1989). En términos de su vida después de la escuela, los estudios indican que un porcentaje importante de los estudiantes con una etiqueta de discapacidad están desempleados, viven en casa y tienen pocos amigos. Menos de la mitad de los estudiantes que han estado fuera de la escuela por un año o más, han encontrado un empleo remunerado y entre estos, menos del 30% tienen trabajo de tiempo completo. Más preocupante es el reporte de que menos de un tercio de los jóvenes con discapacidades que han estado fuera de la escuela por más de un año no han tenido ninguna actividad productiva durante ese periodo (Shaver & Wagner, 1989). Esto suena mal pero es verdaderamente peor cuando descubrimos que la definición de actividad productiva incluyó no tomar algún curso después de la secundaria; no trabajar por un sueldo de tiempo completo o medio turno, ni siquiera en ambientes protegidos; no involucrarse en un trabajo voluntario o sin pago; no recibir capacitación para el trabajo; o si es mujer, no casarse o criar niños. En resumen, descubrimos que no involucrarse en actividades productivas se traduce en no hacer nada. Un número muy grande de jóvenes con discapacidades que no han completado los programas de educación especial no están haciendo nada. Esto no es un reporte muy halagador de nuestro éxito. Esta clase de datos no apoya el *status quo*. Al contrario, es evidencia amplia de la necesidad de una reforma. Si no podemos demostrar la eficacia de nuestra estructura es claro para mí que necesitamos replantear el sistema y reestructurar la forma de ofrecer los servicios para satisfacer la amplia variedad de niños con necesidades especiales.

Sería útil contemplar los diversos aspectos de la presión de la escuela para una reforma y lo que podría significar educación especial. Se ha sugerido que el movimiento moderno de reforma de la escuela ha venido por olas (Lipsky & Gartner, 1992). Cada una de estas olas ha sido parte del panorama político del momento. Deberían llamarse *generaciones de reforma* porque han evolucionado una de la otra y nunca se han completado y los elementos de una generación pueden encontrarse en la siguiente. Siempre hay un residuo de cada esfuerzo de reforma que se deja atrás y continúa influyendo mucho después de que la reforma ha sido abandonada.

Generaciones de reforma escolar

1. Primera generación: factores externos
2. Segunda generación: roles de los adultos
3. Tercera generación: centradas en el estudiante

1. Primera generación: factores externos

La primera generación de reforma escolar se enfocó en una variedad de factores externos. Se sugería que los estándares fueran más altos en cuanto a las pruebas de competencia mínima o a los logros requeridos por nivel para cada grado. Estos son ejemplos de factores externos que frecuentemente los padres proponen y que invariablemente encuentran en los medios de comunicación. El foco externo implicó que lo que estuviera incorrecto podría corregirse situando un estándar nuevo o desarrollando una política o requerimiento diferente. El ejemplo más reciente de esto es el empuje al desarrollo de estándares nacionales y establecer una media de los conocimientos esperados de cada niño.

2. Segunda generación: roles de los adultos

La segunda generación de reforma fue la que hablaba de los roles de los adultos como su foco principal. Se han centrado esfuerzos en aspectos tales como fortalecer a los maestros, el permitir a las escuelas que se administren por sí mismas, incluso el hecho de la elección de los padres acerca de la escuela a la que quisieran que su niño asistiera. Para ser justos, debe reconocerse que estas reformas resultaron provechosas en el logro de los alumnos, al menos de los alumnos regulares, y han impactado positivamente la opinión pública. Aún falta algo por hacer en todo esto. El mayor déficit en estas reformas, los esfuerzos que no se han hecho en “Una Nación en Riesgo” (1983) es que ninguno de estos reportes consideran la necesidad de los niños con discapacidades, o se ignoraba o se subestimaba su importancia en el esquema de las cosas. Muchos no están de acuerdo con esta perspectiva y creen que esa generación de reformas fracasará, por esta razón, no se da suficiente importancia a todos los niños y a sus necesidades.

Varios de nosotros rechazarían la reforma de cuidados de salud que se enfocara únicamente en los doctores y en los hospitales. Esperamos que el foco estuviera en el paciente o en los que requieren servicios médicos. De igual manera, la reforma de nuestro sistema de justicia que se enfocara en jueces y en abogados sería rechazada por el público. El problema con estas dos es que esperamos que la preocupación o el foco se dirija a quienes van a recibir los beneficios de estos sistemas. Lo mismo, por supuesto, se esperarían de la reforma escolar. No podemos enfocarnos en los roles de los maestros u otros adultos, debemos enfocarnos en los niños como el centro de nuestras reformas.

El error fundamental de lo que estamos haciendo en educación especial es basarnos en la premisa de que existen dos clases de niños o aprendices (Stainback, Stainback & Bunch, 1989). Los que son aprendices normales y que requieren educación regular y los que son anormales o discapacitados y requieren educación especial. Esta dicotomía es falsa y nos ha llevado al presente sistema de educación segregada en que los normales y los llamados anormales están juntos solamente en circunstancias especiales y muy controladas. Este sistema de educación dual ha probado ser inapropiado y está dejando a la práctica de exclusión como la única solución para nuestro problema y como una respuesta que se espera sea exitosa. Debemos desarrollar un sistema único de educación diseñado para incluir a todos los estudiantes. Aun cuando estos estudiantes representen un conjunto de fortalezas y debilidades constantes, pueden beneficiarse de manera unificada que proporcione la inclusión de todos los niños y que asegure el éxito de estos niños.

3. Tercera generación: centradas en el estudiante

Es claro y ya está encaminada una tercera generación de reforma en la que el niño, como estudiante, está en el centro de la reforma, en lugar de una variedad de factores externos o en la que los adultos y sus roles sean el centro. Reestructuraremos la educación en general y la educación especial específicamente para cambiar de foco de los adultos o los debates acerca del balance de la responsabilidad entre la autoridad a nivel nacional, estatal o local, a una que reconozca que el estudiante es el que produce los resultados educativos.

Las premisas básicas de la educación especial se reconsiderarán y rechazarán en esta generación de reforma. Respecto a la primera premisa, que habla sobre las necesidades instruccionales que garantizan un sistema dual de educación, los niños con discapacidades y los llamados normales son suficientemente diferentes para necesitar programas separados, clases separadas e incluso escuelas especiales. Esto, creemos, es un error de conceptualización (Sarason, 1982). No hay dos tipos distintos de niños. Las necesidades de los niños caen en un continuo y no hay un propósito útil para esta dicotomía. Ahora, esto será muy difícil. Hemos pasado muchos años desarrollando este sistema y hemos convencido a los maestros regulares que las necesidades de los niños discapacitados son únicas y que requieren un tipo especial de educación que solo los educadores especiales pueden proveer. Ahora vamos a regresar y decir: “no, cambiamos de parecer, estos niños estarán mejor atendidos por ustedes en su salón con nuestro apoyo y ayuda”. Podríamos anticipar que la actitud de los maestros sería de sospecha. Esta sugerencia de un nuevo papel del maestro regular, por supuesto, se hará a alguien que tal vez tenga problemas de un salón sobrepoblado con bandas y violencia en la escuela.

La segunda premisa es que el sistema dual es eficiente (Stainback, Stainback & Bunch, 1989). Creemos que este no es el caso. El sistema de clasificación es solo una etiqueta que se está tambaleando. Y, por supuesto, sabemos que existe una duplicación importante de programas, servicios y materiales. Podríamos ahorrar mucho, incluyendo los recursos físicos y materiales, con un sistema unificado en lugar de uno dual, segregado.

La tercera premisa es de actitud. El sistema dual fomenta una actitud inapropiada para todos los involucrados. Hemos desarrollado una actitud caritativa hacia los discapacitados. Se ven como casos de caridad especial, a los que se destinan programas especiales porque están necesitados y tienen una condición especial. En el sistema nuevo esta actitud no prevalecería. Un sistema en el que cada niño tiene lo que necesita será visto como más justo, más normal y más esperado.

Esta tercera generación de reforma ubicará a los niños en el centro, enfatizará sus necesidades y se enfocará en los resultados de los estudiantes. Un número de elementos clave serán necesarios para asegurar el éxito de esta reforma. El primero es que los niños se verán según sus fortalezas, en lugar de utilizar el modelo actual de deficiencias. Se podría decir que este es un enfoque que tiene más respeto por los niños en el que el modelo les da seguimiento y los separa basado en sus problemas, esto es algo que inevitablemente los respeta menos. Solo cuando los niños se ven como contribuyentes positivos y valiosos se pensará que pueden lograr el éxito en su escuela y en su vida.

El segundo elemento es involucrar activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje. La mayoría de las reformas propuestas actualmente le da a los alumnos un rol pasivo, son el objeto de enseñanza, son receptores de algún nuevo enfoque. La tercera generación se estructurará para hacer que los niños se involucren activamente en su aprendizaje. Los alumnos deben tener control de su proceso de aprendizaje. Debemos reconocer que los alumnos y sus habilidades son los resultados de la educación, dependiendo de qué tanto se involucren en el proceso de una manera significativa. Es mucho más fácil ser autoritario y muy directivo en lo que hacemos. Sin embargo, entre más creemos en nosotros mismos, debemos creer en nuestros niños, los resultados serán mejores, las actitudes más positivas cuando los estudiantes son activos, tienen control y ven su aprendizaje como fundamental para sus propias necesidades en lugar de ser una respuesta a un conjunto desestructurado de expectativas de los adultos.

Esta no es una propuesta radical. Los intentos de involucrar a los niños de manera más significativa en su propio aprendizaje no son nuevos. Lo que podría ser novedoso es la inclusión de niños discapacitados en este escenario. Nuestra inclinación por proteger a los niños especiales, es algo que fácilmente se convierte en sobreprotección y en formas más represivas, no necesitaría revisarse si los niños con discapacidades se benefician de esta iniciativa particular.

La tercera generación de reformas promoverá un sistema único, unitario e integrado de educación para todos los niños. No habrá agrupación por habilidades, ni clases especiales, ni escuelas separadas. Cuando los niños participen en su aprendizaje juntos, cuando ninguno se excluya, seremos capaces de hacer lo mejor con todos. Así como somos incapaces de justificar los diversos tipos de segregación que aparecen en la historia de nuestra nación que siempre se han reflejado en nuestras escuelas (raza e idioma como ejemplos notables), también somos incapaces de justificar un sistema dual que básicamente rechaza a algunos niños separándolos según la premisa de que sus necesidades son tan diferentes que no pueden atenderse en un salón de clases regular. El reto es considerar exactamente lo que no puede hacerse en un salón de clases regular. Si pensamos en las dificultades y rechazamos la noción de que alguien se va a resistir o no querrá involucrarse en el proceso, o que los padres se opondrán porque sus niños están en peligro de un abuso, habrá muy poco que decir que justifique la exclusión de los niños de la educación regular.

El estigma de la separación, el impacto emocional de ser considerado tan diferente que se le excluye o se le separa, es suficientemente dañino y devastador para la autoestima y los sentimientos de auto-valor de un niño para negarle los beneficios que se podrían esperar de los servicios que se ofrecen. El sistema dual de educación regular y educación especial es costoso y no redituable en cuanto a costo-beneficio.

Ahora, ¿a qué se le atribuye la tremenda resistencia a lo que se llama reforma en la educación especial? La educación especial se ha ligado a un movimiento social. Por definición, un movimiento social está en riesgo cuando se vuelve exitoso. La literatura en psicología social nos dice que los movimientos sociales exitosos se hacen conservadores, y marcan sus límites para proteger sus logros y perder premura (Lilly & Smith, 1980). La definición de éxito no necesariamente significa éxito para los niños en este escenario. Podría tan solo significar éxito profesional o un sistema extensivo o burocracia que emplea a mucha gente. No podemos tomar la posición de que colocar a un alumno en educación especial, particularmente en casos limítrofes es un hecho erróneo para ayudarlo. La educación especial se ha convertido en una sentencia de vida. Es muy difícil escapar. Y cuando se sale no se está aparentemente preparado para nada en particular. Tus expectativas de vida después de la escuela están muy limitadas. Ahora, ¿qué hacer? ¿Cómo podemos participar en esta tercera generación de la reforma escolar? ¿Cómo podemos reestructurar la educación especial?

Reestructurar representa una oportunidad excitante porque nos permite redefinirnos y encontrar para qué estamos aquí. Esta es la oportunidad de que la educación especial participe en el movimiento de la reforma escolar. Las necesidades de los niños con discapacidades es una parte de la consideración que se hace de la escuela pública y de los cambios

necesarios para atender de la mejor manera las necesidades de todos los niños. Más aún, la inclusión de estos niños y sus necesidades especiales en nuestros esfuerzos de reestructuración ayudará a guiar nuestras metas y a definir la manera de conformar nuestros esfuerzos en el futuro.

No hay que confundir. El movimiento de reforma escolar es una muestra clara de que nuestras escuelas necesitan cambiar porque lo que estamos haciendo no funciona como el público piensa que debería funcionar. Además, la presión para reestructurar la educación especial está basada también en la falta de éxito. Porque no somos capaces de demostrar la eficacia de la educación especial, los niños deberían permanecer en la educación regular, nunca sacarlos y cubrir sus necesidades en este escenario. Esto será en beneficio de los niños y será en beneficio también de quienes nos dedicamos a esta profesión.

Debemos dejar de etiquetar a los niños. Estas etiquetas crean categorías que no tienen mucho uso instruccional o valor para los niños de manera individual. Gastamos una enorme cantidad de dinero en este proceso y el retorno de esta inversión es limitado.

Debemos medir nuestro propio éxito midiendo los resultados de los alumnos. Cuando estos resultados no son los que debieran, tendríamos que analizar nuestros propios esfuerzos en lugar de ver a los niños. Deberíamos estar dispuestos a evaluar los servicios que ofrecemos y hacer cambios cuando nuestros estudiantes no tienen éxito. El sistema dual de educación deberá reemplazarse por un sistema unificado para todos los niños. La educación regular y la educación especial deberían unirse. A través de este concepto es más fácil entender y visualizar cuando se piensa en niños con discapacidades leves, también se quiere incluir a los que tienen discapacidades moderadas y severas en un sistema unificado. Así como no podemos imaginar una familia que excluya o aisle a un niño por su discapacidad, o que tenga un cuarto separado para este niño para ver la televisión o para jugar lejos de sus hermanos, o que destine viajes separados para este niño y otros para sus hermanos, no podemos continuar imaginando un sistema escolar que no incluya de manera completa a los niños con discapacidades. Las escuelas deben convertirse en lugares más amigables que sean más respetuosos con los niños. Si nos enfocamos en las fortalezas de los niños en lugar de sus deficiencias, si les damos control de su propio aprendizaje, si les aseguramos el acceso a un programa escolar significativo, entonces tendremos éxito.

2 El desarrollo profesional que favorece el cambio en la escuela

2 El desarrollo profesional que favorece el cambio en la escuela

Ha habido mucha polémica acerca de la reforma educativa y la necesidad de cambio en las escuelas públicas para hacer un mejor trabajo en la educación de los niños. Las escuelas han sido evaluadas, criticadas y analizadas de muchas formas a lo largo de la historia. Es muy interesante ver que la mayoría de las pruebas que se han completado en las escuelas, han ido involucrando de manera muy reducida a un grupo clave de participantes: los maestros. Se ha escuchado mucho de profesores, políticos, pero muy poco de los maestros. ¿Quién podría confiar en propuestas para una reforma médica sin involucrar a los médicos? ¿O una reforma legal sin involucrar a los abogados?, la misma pregunta deberíamos de hacernos acerca de la reforma educativa. Para que sea efectivo cualquier esfuerzo que pretenda generar un cambio en las escuelas, este deberá involucrar a los maestros, quienes pasan la mayor parte del tiempo en la escuela con los estudiantes y de los que deberá esperarse que tomen el rol primordial para el cambio en el proceso. Cualquier cosa menos que esto es una fórmula para el desastre.

Si los esfuerzos son planeados para iniciar o incrementar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, el desarrollo profesional es considerado como clave para el éxito de esos esfuerzos. La mayor resistencia de los maestros regulares en la inclusión es la percepción, real o no, de que no están preparados para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad en sus salones de clases. El desarrollo profesional podría abordar esas actitudes y brindar entrenamiento en métodos y estrategias que sean efectivas para una escuela inclusiva y generar un ambiente adecuado en el salón de clases. ***El desarrollo profesional es importante para el éxito en métodos de inclusión.***

La reforma educativa empieza al asumir que los maestros y directivos reconocen la necesidad de cambio en sus escuelas y en los procedimientos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque hay diversas presiones políticas para la mejora en las escuelas y en el desempeño de los estudiantes, el verdadero cambio solo podrá darse cuando lo lleven a cabo educadores profesionales. Ni los mandatos políticos, ni la adopción de programas o *curriculum*, podrán asegurar el cambio en la práctica educativa. Lo que generalmente decimos de la gente, también se aplica para los maestros específicamente, eso significa que la necesidad de cambiar es algo personal y los beneficios del cambio para el que están involucrados deben ser claros. Hay un gran número de componentes de la reforma educativa y del desarrollo profesional que apoyan la necesidad de la

reforma tanto para el cambio y mejora en el aprendizaje de los alumnos como en su desempeño. Si los logros del maestro representan un estándar importante, entonces los esfuerzos para apoyar su preparación, debe ser un requisito necesario para que cualquier esfuerzo sea redituable.

Principales componentes de un desarrollo profesional efectivo

El desarrollo profesional es considerado como el primer método por el cual se asegura que cada estudiante tendrá un maestro altamente calificado y que favorecerá el cambio en la escuela (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Neumann, Copple, & Bredekamp, 2000). Los maestros y su desempeño en el salón de clases son el centro del desarrollo profesional. No son necesarios o requeridos los materiales específicos, más bien el desarrollo profesional está diseñado para ayudar a los maestros a utilizar cualquier material que tengan y a organizar su enseñanza para obtener los mejores resultados. La única variable que constantemente puede impactar en la mejora de la escuela es la calidad que puede obtenerse gracias al desarrollo profesional de los maestros, beneficio a largo plazo para ellos y para la escuela.

El desarrollo profesional debe enfocarse en estrategias educativas de alta calidad y el incremento de su uso por parte de los maestros dentro del salón de clases. Este efecto es aún mayor cuando el desarrollo profesional es una actividad de reforma continua, por ejemplo, un grupo de estudio profesional, en lugar de un taller tradicional o una conferencia, puede brindar oportunidades para un aprendizaje activo; es coherente o consistente con las metas de los maestros y otras actividades; e involucra la participación de los maestros de la misma asignatura, grado o escuela (Eisenhower, 2000).

Se han identificado ocho componentes para el desarrollo profesional: el desarrollo profesional intensivo; uso de un modelo de desarrollo de capacidades; liderazgo; participación de la familia; investigación científica; alinear los métodos de enseñanza; el uso de información instruccional y el desempeño del alumno.

Ocho componentes para el desarrollo profesional

1. Desarrollo profesional intensivo
2. Modelo de desarrollo de capacidades
3. Liderazgo
4. Participación de la familia
5. Investigación científica
6. Alinear los métodos de enseñanza
7. Uso de información para planear la instrucción
8. Desempeño del alumno

1. Desarrollo profesional intensivo

El desarrollo profesional debe ser intensivo, a largo plazo y debe incluir seguimiento. La mayoría de las escuelas y distritos escolares cuentan con desarrollo profesional para sus maestros. Muchas de estas actividades son solamente talleres de un día sobre aquellos contenidos que usualmente no se revisan con frecuencia. La alternativa recomendada para este modelo es el desarrollo profesional organizado en una serie de talleres enfocados a reflejar los intereses y necesidades de temas particulares para los maestros. Estos talleres deben estar planeados en forma colaborativa por los maestros y coordinadores y generalmente usar modelos de investigación (Strickland, 2001). El desarrollo profesional debe tener un seguimiento continuo, en el que a los maestros se les da la oportunidad de revisar los puntos del entrenamiento previamente y que asesore el impacto que tendrán en su enseñanza. Los maestros necesitan la oportunidad de interactuar con los entrenadores después de poder aplicar nuevos métodos de enseñanza o nuevos procedimientos dentro del salón de clases.

2. Modelo de desarrollo de capacidades

Esfuerzos de cambio en la escuela usando un modelo de desarrollo de capacidades. Una de las más grandes dificultades en el cambio de las actividades escolares es cómo mantener esos esfuerzos a través del tiempo. Los expertos pueden ser utilizados como catalizadores en este proceso, pero son generalmente ubicados en funciones de consultoría. Se necesita un apoyo continuo para la organización de estas actividades en la escuela para que los recursos sean independientes y “les pertenezcan” a los maestros y coordinadores del colegio. Los grupos de estudio profesionales han sido identificados como un apoyo importante para incrementar la efectividad de los maestros (Murphy & Lick, 1998; Strickland, Ganske & Monroe, 2002). Estos grupos son, por diseño, utilizados para apoyo curricular e innovaciones educativas, integran los programas de la escuela, se enfocan en las necesidades instruccionales en general de la escuela y monitorean el impacto que tienen los

cambios en los niños. Es muy común en las escuelas ver a los maestros trabajar de manera aislada en vez de trabajar en equipo. Los grupos de estudio profesional son un vehículo importante para desarrollar la cooperación entre los maestros y fomentar la actitud de que el trabajo de cada individuo depende de cada maestro de la escuela. El entrenamiento entre pares también ha sido identificado como un elemento importante del desarrollo profesional (Joyce & Showers, 1995; Showers & Joyce, 1996; Strickland, Ganske, & Monroe, 2002). Este apoyo ha sido crítico para el desarrollo de las estrategias de enseñanza específicas, así como para encontrar formas para alcanzar las metas de la escuela y la integración de varias estrategias. Los entrenadores colegas son, por definición, otros maestros a los que se les retira de algunas de sus tareas de enseñanza para apoyar a sus colegas, que toman nuevas enseñanzas e intentan nuevos métodos de enseñanza.

La ventaja de un entrenador que también es maestro no puede ser exagerada. Es lo suficientemente difícil para los maestros aceptar entrenamiento, pero la probabilidad de que acepten apoyo de otros aumenta con el nivel de credibilidad transmitido por el entrenador, quien también es maestro. Un entrenador que no enseña, o no ha enseñado por muchos años no será tan aceptado como un entrenador que es un colega en la labor docente. Esto toma la forma de “si tú lo puedes hacer, es muy probable que yo también lo pueda hacer.”

3. Liderazgo

El liderazgo es un elemento crítico del cambio en la escuela. La mayor parte del pensamiento actual en la administración escolar es que el director necesita tomar la posición de liderazgo instruccional y tener la enseñanza y el aprendizaje como una prioridad en su trabajo. Esto es una divergencia sustancial del rol del director en la medida que evoluciona cuando el manejo de una gran variedad de detalles administrativos tienen una mayor prioridad. Regularmente la única oportunidad del director para involucrarse en la instrucción es en la evaluación de los maestros o en la adopción de *curriculum*. Una influencia evidente que afecta este cambio es el hecho de que los directivos ahora son considerados los responsables de los logros de sus escuelas. Sabemos que el apoyo del director no garantiza el éxito en el proceso de cambio en la escuela, pero la falta de su apoyo garantiza el fracaso. La actitud escéptica de los maestros por los cambios cíclicos de dirección en el liderazgo local y nacional es justificado. Nuevas iniciativas son consideradas antes de que ellos tengan la oportunidad de aceptar, entender e implementar el cambio que ya ha empezado. Es el líder más fuerte quien es capaz de mantener el curso de los esfuerzos de los maestros en progreso. La presión sobre los nuevos directivos para demostrar que su liderazgo funciona en la mejora de la escuela es una causa frecuente de esos cambios de dirección que bajan la moral de los maestros.

Un cambio efectivo en la escuela requiere de un director comprometido en el proceso y enfocado en la instrucción dentro del salón de clases. La mejora en la instrucción debe ser la mayor prioridad para los directivos y la necesidad de reconocer que los maestros son primordiales para esta mejora, es el primer paso importante de cualquier plan de acción en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje son labores de las escuelas, no las instalaciones, los servicios adicionales y otra variedad de distracciones que quitan tiempo y esfuerzos administrativos.

4. Participación de la familia

La participación de la familia es un elemento crítico en la mejora del desempeño del estudiante y en el apoyo para la inclusión de niños con discapacidad. Es común escuchar a los maestros culpar a los niños y a sus familias por sus fracasos escolares o por el bajo rendimiento. Muchos maestros dirán que la falta de habilidades se le puede atribuir a la familia y que estas condiciones no están bajo su control y que además no es su responsabilidad. Imaginemos si un médico pensara que su trabajo solo se limita a lo que suceda dentro de las cuatro paredes de su oficina o en el hospital. Que cualquier cosa que pase fuera de esta área no le corresponde o que no hay nada que pueda hacer al respecto. Este es, por supuesto, un punto de vista inaceptable sobre su trabajo como médico y algo que no se debería tolerar. Nosotros esperamos que ellos tomen en cuenta todas las variables que pudieran afectar la salud de un paciente y que desarrollen un plan que incluya todas las condiciones que lo puedan afectar. El resultado es un tratamiento que incluya los medicamentos que se lleven a casa, una dieta, el ejercicio y una variedad de indicaciones. En otras palabras, cualquier cosa que pueda impactar en el resultado debe ser tomado en cuenta en el tratamiento.

Este ejemplo médico necesita ser considerado por las escuelas. De la misma manera, las escuelas y los maestros deben contemplar todas las variables y desarrollar un plan que incluya aquellas que afecten el aprendizaje del alumno. Si los niños tienen hambre, los alimentamos. Si están enfermos, les damos tratamiento. Si el nivel de estimulación de lenguaje en casa es bajo, nosotros incrementamos nuestros esfuerzos en la escuela. Si no tienen materiales de lectura en casa, nosotros enviamos libros. Incluso con este tipo de esfuerzos por parte de la escuela, la participación de la familia en el proceso escolar es importante para el éxito individual de cada niño. Es responsabilidad de la escuela promover esta participación, pero es necesario que el rol de la escuela sea todavía más proactivo. Es responsabilidad de la escuela el asegurar que las familias sean capaces de participar en la experiencia educativa de sus hijos. La falta de compromiso de las familias es una explicación, no una excusa. Si bien la participación de la familia es importante, y en general se ha acordado que así es, entonces el apoyo necesario para que los niños sean exitosos se vuelve responsabilidad de la escuela. Las escuelas deben de comprometerse

directamente en entrenar a las familias dándoles el apoyo necesario para maximizar la experiencia escolar de sus niños. ***La falta de participación de la familia es una explicación, no una excusa.***

5. Investigación científica

La enseñanza debe enfocarse en investigación científica. Se ha hecho mucho en cuanto a la necesidad de usar investigación científica rigurosa para identificar métodos de enseñanza efectivos. Las comparaciones de la educación con la medicina abundan y la investigación que usa la asignación aleatoria para el tratamiento de grupos es considerada el “estándar de oro” porque esta clase de investigación ha tenido un fuerte efecto en el campo de la medicina. El razonamiento sería que si ha tenido una clara mejora en tratamientos médicos, ¿no deberíamos esperar el mismo efecto si este estándar es aplicado en la educación y la enseñanza?

Una de las dificultades en la aplicación de este estándar de investigación de asignación aleatoria para el tratamiento de grupos es ético por la ausencia de un diseño de tratamiento tardío. Pocos padres estarían de acuerdo en la investigación en la cual sus hijos estén asignados a formar parte del grupo que no recibirá los beneficios de un método que se cree que podría tener gran potencial. Y los maestros opinan de la misma forma. La pregunta es: ¿cuándo podemos éticamente negarle a un niño la oportunidad de formar parte de un tratamiento que persiga propósitos de investigación científica sin ninguna consideración que lo pueda afectar? En otras palabras, ¿podemos de manera ética experimentar con nuestros niños en un ambiente escolar, sin una intención clara de darles una instrucción que muestre evidencia de ser efectiva? El consentimiento de los padres es una parte esencial en el trabajo de las escuelas y en la asignación aleatoria de los niños a diferentes grupos de tratamiento, es un claro problema de ética.

Una presuposición de esta investigación científica cuando se aplica en la instrucción, es que podemos identificar la mejor forma y la más efectiva para enseñar y que estos métodos se apliquen a los estudiantes. Esta presuposición ha empezado con lo que podría ser comparada con la búsqueda del Santo Grial, una obsesión para algunos investigadores de que solo hay una forma de enseñar y que esta forma puede encontrarse cuando se usa la investigación científica.

6. Alinear los métodos de enseñanza

Alinear los métodos de enseñanza en cada uno y a través de todos los grados. Imaginemos, si nos es posible, un hospital en el que todas las áreas trabajen de manera independiente de cada una y donde los doctores usen sus tratamientos favoritos sin importarles las prácticas de sus demás colegas. Los laboratorios en este hospital aplican los estudios que les gustan y los cirujanos elijen los procedimientos que prefieren en vez de los que necesi-

tan para el paciente. Esto puede sonar ridículo, pero es lo que caracteriza a la mayoría de las escuelas. Los maestros de los mismos grados y en los diferentes grados usan diferentes métodos de enseñanza. Cada maestro es libre de escoger su propio método de enseñanza y hay muy poca o ninguna interacción con sus colegas. Los maestros usan métodos de enseñanza que no incrementan el aprovechamiento de sus estudiantes e insisten en utilizarlos a pesar de tener una clara evidencia de que no funcionan. Así como no me gustaría ser tratado en el hospital descrito, tampoco mandaría a mi hijo a una escuela que funciona de la misma forma.

Los maestros son entrenados para alinear sus prácticas docentes y coordinar su trabajo en todos los grados escolares. Las ventajas en el aprovechamiento aumentan cuando la transición de un grado a otro es acompañada por maestros que usan los mismos métodos de enseñanza. La instrucción en el salón de clases, la intervención temprana y la educación especial también son alineados.

7. Uso de información para planear la instrucción

Uso de la información del alumno para planear la enseñanza. La información diagnóstica nos sirve para informar sobre la instrucción. Los maestros son entrenados en varios procedimientos de evaluación para mejorar las observaciones de sus estudiantes y así planear de mejor forma su instrucción. Una enseñanza estratégica solo se puede lograr si se tiene información específica de cada niño. Es importante saber lo que un niño puede hacer y en que está confundido o con que está teniendo dificultades. La mayoría de los maestros pueden decir cuáles estudiantes son buenos lectores y cuáles tienen dificultad, pero no pueden decir por qué o qué problema específico existe con cada niño. La información que recolectamos de cada niño es necesaria si nos enfocamos a las necesidades individuales. Necesitamos ser capaces de enfocarnos en las necesidades y no solo usar un enfoque general para todo el grupo con la esperanza de que lo que necesitan se logrará cubrir en algún momento.

8. Desempeño del alumno

Medir el éxito por el desempeño del alumno. Un desarrollo profesional intensivo y el apoyo constante deben de ser una condición de la responsabilidad del maestro. Los resultados de las pruebas estandarizadas son usados para dar seguimiento tanto al desempeño individual del alumno como del grupo. Ha sido una costumbre en la educación evaluar el trabajo de nuestras escuelas por los esfuerzos logrados por los niños en lugar de tomar como parámetro los resultados de enseñanza de nuestros programas de instrucción. Si los niños no están aprendiendo entonces debemos revisar los métodos que estamos usando. No hay otra alternativa para esto y es necesario usar esta perspectiva en todos los niveles educativos, con cada grupo, asumiendo su responsabilidad para los resultados de un aprendizaje positivo para los niños.

Algunas conclusiones

- El cambio en la escuela es difícil y requiere de un compromiso sustancial de recursos tanto físicos como humanos.
- La mejora en la instrucción y el aumento en el desempeño de los alumnos solo será alcanzado ayudando a los maestros a mejorar su práctica docente. Cualquiera que piense que se puede hacer de otra manera está equivocado.
- La enseñanza es en parte una ciencia y en parte un arte. La ciencia podría ser absoluta en física, pero no cuando se aplica a la educación. Porque controlar todas las variables del aprendizaje humano no está a nuestro alcance. Es importante considerar la ciencia y aceptar que no todos los métodos funcionarán con todos los estudiantes. Los resultados del desempeño de un estudiante deben usarse para redirigir la instrucción.
- Las escuelas necesitan asumir la responsabilidad integral del niño. Si las condiciones de casa representan un obstáculo para su aprendizaje, estos aspectos requieren de nuestra atención.
- La inclusión de niños con discapacidad requiere de un desarrollo profesional intensivo, no únicamente de métodos de enseñanza sino también de actitudes. Los maestros necesitarán apoyo para aceptar la responsabilidad de las necesidades de todos los niños.

3 Respuesta a la Intervención y Monitoreo Progresivo

3 Respuesta a la Intervención y Monitoreo Progresivo

Una presuposición que se hace en un salón de clases inclusivo es que todos los niños estén recibiendo una instrucción apropiada. El modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) está diseñado para detectar a los niños con dificultades de aprendizaje y después usar esa información para crear la intervención. Este modelo podría abarcar tanto a niños con discapacidad como a niños que necesitan intervención por otras razones.

Uno de los aspectos más importantes del modelo RtI es que se convierte en un proceso de identificación de estudiantes con problemas de aprendizaje que se aplica desde los primeros signos de dificultad que presenta el alumno en lugar de esperar el fracaso escolar. El modelo RtI identifica a los estudiantes cuyo bajo aprovechamiento se debe a una instrucción inadecuada entre aquellos que presentan un problema de aprendizaje específico. Al mismo tiempo, la instrucción diferenciada y la intervención de intensidad progresiva aseguran una mejor instrucción para todos los estudiantes sin importar la identificación eventual de un problema de aprendizaje.

El modelo RtI detecta el déficit de aprovechamiento en toda la escuela, el cual debe ser atendido. Esta detección consiste en recolectar información de cada estudiante que puede ser usada para modificar la instrucción y asegurar que reciba un programa apropiado. La evaluación enfocada para identificar las necesidades específicas es una parte fundamental del modelo RtI.

Bases del modelo RtI

RtI es un modelo de instrucción que usa la información obtenida de la evaluación para monitorear el progreso del estudiante, su finalidad es identificar y proporcionar varios niveles de intervención. El modelo RtI identifica a los estudiantes que no tienen un adecuado progreso en el salón de clases y posteriormente diseña la instrucción específica de acuerdo a sus necesidades. El éxito de esta intervención es monitoreado, después se rediseña y con base en los resultados de la evaluación individual, se modifica.

Características del modelo RtI

1. Proveer instrucción elemental basada en la investigación a todos los estudiantes

2. Evaluar a todos los estudiantes y monitorear el progreso de cada uno

3. Diseñar la intervención para los estudiantes que no están teniendo el progreso adecuado

4. Modelo de asignación eficiente de los recursos

1. Proveer instrucción elemental basada en la investigación a todos los estudiantes

La investigación ha identificado las mejores estrategias de enseñanza entre una gran variedad de métodos que brindan instrucción básica. La presuposición de cualquier plan de intervención es que la instrucción básica sea apropiada y que la mayoría de los estudiantes tengan un progreso adecuado usando el programa o método que se haya adoptado. El primer paso para implementar el modelo RtI es evaluar la instrucción básica e identificar tanto fortalezas como debilidades con la meta de mejorar la instrucción básica existente. Si la instrucción básica es considerada inadecuada y no alcanza las metas de aprovechamiento para la mayoría de los estudiantes, debe ser modificada o reemplazada.

2. Evaluar a todos los estudiantes y monitorear el progreso de cada uno

La detección universal y el monitoreo del progreso son elementos clave en el modelo RtI. Todos los estudiantes son evaluados para identificar a aquellos en riesgo de fracaso escolar. Aunque la evaluación de todos los estudiantes representa un compromiso sustancial de recursos, es una parte crítica para poder brindar intervención temprana sin esperar que los problemas de aprendizaje se intensifiquen. Todos los estudiantes que reciben intervención, además de la instrucción básica, también deben ser monitoreados para conocer su progreso. Una evaluación más frecuente del desempeño del alumno permite hacer cualquier modificación necesaria a la instrucción de tal forma que sus necesidades sean cubiertas de manera oportuna y eficiente.

3. Diseñar la intervención para los estudiantes que no están teniendo el progreso adecuado

Existen una serie de modelos RtI con múltiples niveles para incrementar intervenciones intensivas. El modelo usado con mayor frecuencia tiene tres niveles de intervención y será el foco principal. También hay dos enfoques de intervención: aquellos que usan intervenciones basadas en las habilidades y que son medidas por pruebas estandarizadas, y los de intervenciones estandarizadas, que son medidas por ambos, así como por pruebas estandarizadas y también por pruebas diseñadas por el maestro. Independientemente del enfoque que se use, en el análisis final, las escuelas son evaluadas por el progreso adecuado obtenido de las evaluaciones. Debido a que los efectos del modelo RtI son medidos con diferentes instrumentos, el RtI tiene la necesidad de ser reflejado en evaluaciones responsables para que pueda considerarse como una medida de éxito del programa.

4. Modelo de asignación eficiente de los recursos

El RtI es también un modelo de asignación eficiente de los recursos. Es considerado un método más eficiente para la identificación de las necesidades específicas de los estudiantes y una herramienta para proveer una instrucción apropiada. El resultado esperado de este enfoque es el incremento del aprovechamiento del alumno. Por su eficiencia, el modelo ayuda a disminuir costos cuando es comparado con otros modelos de identificación de necesidades instruccionales de los estudiantes y problemas de aprendizaje específicamente. Si los recursos necesarios para la detección y prevención se reducen, entonces este efecto dará como resultado un mejor uso de los recursos.

Niveles de intervención

El RtI es un sistema de intervención multinivel que está organizado en niveles de instrucción que se incrementan basados en la intensidad de las necesidades detectadas y después en la respuesta del alumno. En el primer nivel (nivel 1), se inicia con el *curriculum* básico y la instrucción diferenciada dentro del salón de clases; en el segundo nivel (nivel 2), se continúa con la instrucción en pequeños grupos que se pueda dar dentro del salón de clases o en otros espacios. El tercer nivel de intervención (nivel 3) se centra en aquellos estudiantes que no presentan un progreso adecuado en el nivel 2 e incluye un trabajo para pequeños grupos más intensivo o la intervención 1 a 1, (ver la figura 1). Si se presenta franca dificultad para responder en el nivel 3, entonces se deberá iniciar un proceso de evaluación formal del estudiante para brindarle servicios de educación especial, sin embargo este referente se puede presentar en cualquier momento durante cualquier nivel. Los tres niveles de apoyo representan el incremento en la evaluación y la intervención, ambos aspectos son necesarios para solucionar los problemas académicos o conductuales más severos.

ACADEMIC SYSTEMS

TIER 3 *Intensive, Individual Interventions*

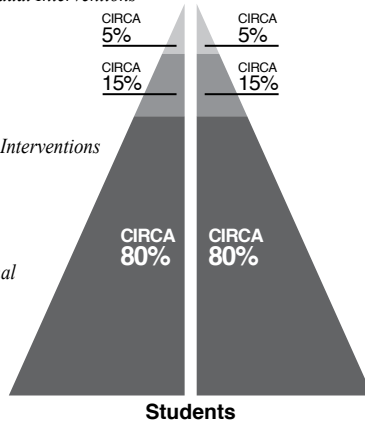
- Individual students
- Assessment-based
- High intensity
- Of longer duration

TIER 2 *Targeted Group Interventions*

- Some students (at-risk)
- High efficiency
- Rapid response

TIER 1 *Core Instructional Interventions*

- All students
- Preventive, proactive



BEHAVIORAL SYSTEMS

TIER 3 *Intensive, Individual Interventions*

- Individual students
- Assessment-based
- Intense, durable producers

TIER 2 *Targeted Group Interventions*

- Some students (at-risk)
- High efficiency
- Rapid response

TIER 1 *Core Instructional Interventions*

- All settings, all students
- Preventive, proactive

Figura 1. Los tres niveles del modelo RtI

Los tres niveles del modelo RtI

Nivel 1

El nivel 1 representa la instrucción que todos los alumnos reciben en la escuela (instrucción básica) y generalmente se enfoca en las habilidades básicas para lectura o matemáticas y conducta. En el nivel 1 se brinda instrucción diferenciada y los maestros pueden elegir implementar sus propias intervenciones dentro del salón de clases. La evaluación se lleva a cabo tres veces al año para identificar a los estudiantes que están en riesgo de fracaso escolar. Es muy importante que en el primer nivel se utilice instrucción básica fundamentada en la investigación y que en la evaluación se utilicen herramientas de alta calidad. **Este nivel de intervención debe representar éxito para aproximadamente un 80% de la población de la escuela.**

Nivel 2

Las intervenciones en nivel 2 son para aquellos estudiantes que no han logrado un progreso adecuado en el nivel 1 de instrucción y que necesitan un apoyo académico adicional. En este nivel nos enfocamos en déficits específicos de aprovechamiento en pequeños grupos. La intervención en pequeños grupos permite tener una instrucción estratégica e individualizada. Las intervenciones que se hacen en el nivel 2 deben estar científicamente fundamentadas y el progreso del alumno debe monitorearse de forma frecuente (dos-cuatro veces al mes). **Se estima que un 15% de la población necesitará de las intervenciones de nivel 2 para tener éxito.**

Nivel 3

Las intervenciones en el nivel 3 son para aquellos estudiantes que no han respondido en el nivel 2 y que necesitan una intervención más específica e intensiva. Tanto el trabajo en pequeños grupos como 1 a 1 son opciones para el nivel 3. El progreso es monitoreado reiteradamente (una vez por semana). Al observar el éxito proyectado en las intervenciones de nivel 1 y 2, solo un 5% de los estudiantes necesitará intervenciones de nivel 3. **El fracaso o dificultad en las intervenciones de nivel 3 son un referente para iniciar con educación especial.**

Nivel 1

Todos los alumnos reciben instrucción de alta calidad, diferenciada y basada en la investigación. El desempeño del alumno es evaluado tres veces al año para identificar la necesidad de intervenciones posteriores.

Nivel 2

A los estudiantes que no están teniendo un progreso adecuado en la instrucción de nivel 1 se les brinda instrucción en pequeños grupos enfocada en las necesidades instruccionales específicas. Se incrementa el monitoreo del progreso del alumno.

Nivel 3

A los alumnos que no tienen un progreso adecuado en los niveles 1 y 2 se les brinda intervención individualizada e intensiva. Su progreso es monitoreado frecuentemente. El proceso de educación especial puede ser iniciado en este nivel.

Fundamentos del modelo RtI

La adopción del RtI es una decisión significativa y representa un componente importante en el proceso de cambio en la escuela. Hay algunos fundamentos respecto al aprendizaje y a la instrucción que se emplearon para desarrollar el modelo RtI y entenderlos es relevante para su adecuada y exitosa implementación.

Fundamentos

1. Todos los niños pueden aprender
2. La instrucción debe ser preventiva en vez de reactiva
3. La instrucción y la intervención deben basarse en la investigación
4. La evaluación formativa continua beneficiará al estudiante
5. La información precisa relacionada al progreso del alumno debe comunicarse regularmente a los padres

1. Todos los niños pueden aprender

Este es uno de los fundamentos utilizados para desarrollar el modelo RtI. Se refiere a un estatuto central de la misión que tienen la mayoría de las escuelas. Sin embargo, hay una larga historia sobre el seguimiento de habilidades, servicios ineficientes y la representación desproporcionada de la minoría y de los estudiantes de bajos recursos en educación especial que nos brindan una evidencia de lo contrario. Es todavía muy común culpar a las familias por el fracaso escolar de los niños. La investigación demuestra que una instrucción apropiada da como resultado el incremento del desempeño del alumno, sin importar el índice demográfico de los estudiantes.

2. La instrucción debe ser preventiva en vez de reactiva

La investigación en la reducción de la disparidad del aprovechamiento ha demostrado que, mientras la intervención con niños mayores puede reducir los intervalos en el desempeño de la lectura, los resultados en una intervención temprana son mayores (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2007). Esto también es más rentable (Juel, 1988; Torgesen, 2004; Torgesen, Rashotte, Alexander, Alexander & Mac Phee, 2003) y los resultados en las tasas de retención son más bajos (Murray, Woodruff & Vaughn, 2010). Los resultados de una intervención temprana se ubicaron como sustentables a través del tiempo (Juel, 1988). Aunque se cuente con esta evidencia, muchas escuelas continúan usando el modelo de prestación de servicios “Espere a fallar”. La prevención y la intervención temprana son más efectivas que la intervención que espera a que los estudiantes alcancen un nivel predeterminado de fracaso que será más difícil de remediar (Aaron, 1997; Gresham, Reschly & Shinn, 2010).

3. La instrucción y la intervención deben basarse en la investigación

El modelo RtI está diseñado para usar estrategias basadas en la investigación y después tomar decisiones que partan de la información sobre una instrucción más efectiva. Las modificaciones en la instrucción se hacen gracias a la información obtenida. Para que la toma de decisiones basada en datos sea efectiva, la instrucción necesita cumplir con los criterios de investigación establecidos por ley. Generalmente se asume que la instrucción básica deberá beneficiar por lo menos al 75-80% de los estudiantes participantes (NASDSE, 2006). Si la educación básica no cubre este estándar, deberá ser revisado y modificado utilizando un documento de evidencia rigurosa. Si no se conoce la efectividad de la instrucción, obviamente será más difícil hacer una modificación efectiva. Este fundamento se desprende del hecho de que las intervenciones basadas en la investigación muestran mayores resultados a corto y a largo plazo y que son más rentables. (Barnett,1995;Nores, Belfield, Barnett & Schweinhart,2005).

4. La evaluación formativa continua beneficiará al estudiante

La evaluación formativa se define como aquella que es utilizada para hacer cambios en la instrucción, mientras la instrucción se lleva a cabo (William, 2006; Popham,2008). La evaluación formativa ha demostrado ser útil para incrementar el aprendizaje del alumno hasta ocho meses por año escolar y por ser relativamente de bajo costo comparada con otros métodos, así como por reducir el tamaño de los grupos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE). La evaluación basada en el *curriculum* (CBA) es un método de evaluación formativa comúnmente utilizada por las escuelas (Deno, 1985; 2003) y la evaluación basada en el plan de estudios (CBM) es un tipo estandarizado de la de tipo CBA (Knuston & Shinn, 1991) que permite el monitoreo repetitivo del desempeño del estudiante. La evaluación CBM puede ser una referencia normativa o un criterio que permite hacer comparaciones de manera individual y grupal. El modelo RtI incluye el monitoreo frecuente usando la CBM, un método que ha demostrado mejorar de manera significativa el desempeño del estudiante (Fuchs,Deno & Mirkin,1984; Graney & Shinn,2005).

5. La información precisa relacionada al progreso del alumno debe comunicarse regularmente a los padres

La participación de los padres es un componente crítico en el modelo RtI. En los modelos tradicionales, regularmente los padres no son informados sobre problemas académicos hasta que existe un referente para iniciar con educación especial. El modelo RtI comunica a los padres de manera temprana y les da información continua relacionada con el progreso del alumno. La colaboración entre casa-escuela es una caracterís-

tica de las escuelas de alto rendimiento (Henderson & Mapp, 2002) y la comunicación de manera regular genera que los padres se involucren para apoyar los programas escolares (Nistler & Maiers, 1999). Cuando los padres conocen el *currículum* escolar y se les brinda asistencia para ayudar a los estudiantes en lectura y escritura, los resultados académicos son positivos (Saint-Laurent & Giasson, 2005).

Implementación del modelo RtI

El modelo RtI básico incluye un set de procedimientos estandarizados y una guía para toma de decisiones para cada uno de los tres niveles. El enfoque de resolución de problemas para la implementación del modelo RtI está compuesto por cuatro componentes básicos que se repiten en cada nivel. Estos componentes son:

1. Identificación del problema. La revisión de la información en el nivel 1 sirve para identificar las metas de desempeño y monitorear la información del progreso de cada estudiante. Esta información se utiliza para medir la efectividad de la intervención en cada nivel.
2. Análisis del problema. Se identifican las intervenciones para abordar el problema.
3. Implementación del plan. Implementar el plan y monitorear el progreso.
4. Evaluación del plan. Examinar la efectividad del plan utilizando la evaluación de desempeño.

Una implementación exitosa implica monitorear a todos los estudiantes tres veces al año usando las medidas de la evaluación basada en el plan de estudios (CBM), proporcionando las intervenciones a los estudiantes que hayan sido identificados por la revisión de la información y que estén en riesgo y monitoreando el progreso de aquellos estudiantes que reciben intervención. Es de suma importancia usar instrumentos de evaluación de alta calidad para el monitoreo, ya que el propósito es identificar de manera rápida y exacta a los estudiantes que necesitan una asistencia o apoyo extra. El Centro Nacional en Respuesta a la Intervención provee una evaluación de algunos de los instrumentos disponibles en: http://www.rti4sucess.org/tools_charts/progress.php.

La evaluación y las intervenciones en cada nivel serán similares, pero tendrán diferentes propósitos y ocurrirán en una frecuencia diferente (Ver la tabla 1).

Nivel 1. Todos los estudiantes son monitoreados tres veces al año usando la CBM. Es importante monitorear a los estudiantes para asegurarnos de que aquellos que no tengan un progreso adecuado sean identificados. Dependiendo del tipo de la evaluación CBM seleccionada

por la escuela, las sugerencias dirigidas a los estudiantes para intervención, pueden variar. Los resultados del monitoreo inicial son utilizados primeramente para identificar cuáles estudiantes tienen dificultades con la instrucción de clase. Un segundo propósito de esta información es ayudar a las escuelas a identificar si por lo menos el 80% de sus estudiantes obtienen beneficios en el nivel 1 de instrucción y si los resultados son consistentes con las expectativas para ese grado escolar. Los colegas del mismo grado deben evaluar la información del nivel 1.

Nivel 2. Todos los estudiantes que reciban intervención más allá de la instrucción del nivel 1 deberán ser monitoreados de manera progresiva, usando la CBM, por lo menos dos veces al mes. Las metas individuales deberán establecerse para cada estudiante y el progreso respecto a dichas metas deberá evaluarse cada seis u ocho semanas por el equipo de RtI en el plantel.

Nivel 3. Todos los estudiantes que reciban intervención más intensiva que la del nivel 2, deberán ser monitoreados de manera progresiva una vez por semana utilizando la CBM. Las metas individuales deben establecerse para cada estudiante y el progreso respecto a dichas metas deberá evaluarse cada seis u ocho semanas por el equipo de RtI en el plantel. Si no se ven avances en el nivel 3 deberá referirse para iniciar el proceso de educación especial.

	Evaluación	Propósito
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorear a los estudiantes tres veces al año: otoño, invierno y primavera 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a los estudiantes que no alcanzan las expectativas correspondientes a su grado escolar • Identificar el porcentaje de los estudiantes que obtienen beneficios con la instrucción del nivel 1
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo Progresivo de los estudiantes que reciben intervención por lo menos dos veces al mes 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la efectividad de la intervención
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo de los estudiantes que reciben intervención más intensiva una vez por semana 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la efectividad de la intervención • Referir al inicio de una educación especial

Tabla 1

Vocabulario común

Las escuelas necesitan desarrollar un lenguaje común antes de la implementación. Las diferentes interpretaciones sobre evaluación e intervención son comunes. Aun cuando hay varios modelos de RtI y procedimientos de evaluación, estos términos son comunes para todos los modelos.

- **Evaluación Basada en el Plan de Estudios (CBM, por su siglas en inglés).** Es una forma estandarizada de evaluación basada en el plan de estudios. Evaluación formativa diseñada para evaluar habilidades académicas específicas. Son medidas repetitivas que tienen la misma dificultad dentro de un grado escolar.
- **Evaluación Diagnóstica.** Evaluación más intensiva utilizada para determinar las dificultades académicas específicas de un estudiante. La información diagnóstica es utilizada primeramente para diseñar la intervención de los estudiantes en los niveles 2 y 3.
- **Evaluación Distrital.** Los tipos de evaluación varían, pero generalmente son pruebas elaboradas por maestros para medir los estándares del Estado. La confiabilidad y la validez de estas evaluaciones no están típicamente establecidas pero están diseñadas para medir el plan de estudios oficial específicamente.

- **Evaluación de Selección.** Es una evaluación que se aplica tres veces al año utilizando los instrumentos de la CBM. La CBM está diseñada para ser rápida y eficiente y generalmente se deben invertir entre cinco y siete minutos para aplicarse a cada estudiante. El personal encargado de esta evaluación necesita contar con el entrenamiento apropiado para administrarla. La identificación de negativos falsos (estudiantes que tienen dificultades pero que no son identificados en la selección) y positivos falsos (estudiantes identificados de manera inadecuada como estudiantes con dificultades) resultaría costoso debido al posible otorgamiento de servicios de intervención a estudiantes que no lo necesitan o que no se dieran los servicios a los estudiantes que sí los requieran para ser exitosos. La información obtenida en la selección con los instrumentos de la CBM son resultados generales y positivos que no dan información que pudiera ser utilizada para identificar causas específicas sobre problemas de aprovechamiento académico.
- **Monitoreo Progresivo.** Es la evaluación frecuente y sistemática del progreso de los estudiantes en la cual se emplean instrumentos con una confiabilidad y validez establecidas. Los instrumentos para la evaluación progresiva deben tener versiones alternativas con la misma dificultad en cada grado escolar para asegurar que la medición del progreso refleje el crecimiento del estudiante en lugar de emplear una variación en los instrumentos.
- **Consistencia en la Implementación.** Se hacen revisiones periódicas para determinar que la instrucción o la intervención se implemente de acuerdo al criterio preestablecido. Estos chequeos ayudan a determinar si el progreso o la falta de este en el estudiante se le atribuye a la intervención; también permiten considerar que se deba por efectos de inconsistencia en la implementación del plan. Incluso cuando se esperan algunas variaciones por parte del maestro, aquellas que divergen de los estándares de implementación acordados, hacen que la evaluación de la intervención sea prácticamente imposible. La alineación de los métodos de enseñanza es un elemento importante en el modelo RtI. El uso de listas de cotejo puede ser una forma de monitorear la consistencia de la implementación. Las escuelas pueden crear sus propias listas de cotejo de implementación o utilizar algunas listas de cotejo publicadas. Algunos ejemplos de listas de cotejo publicadas para intervención pueden encontrarse en: <http://www.coe.iup.edu/kovaleski/LOIs.htm>

Equipo y juntas

Las desiciones tomadas que se basan en la información requieren del análisis de los datos obtenidos en la selección y en el Monitoreo Progresivo de manera regular. El equipo se reúne en tiempos determinados durante el año y usa una guía de solución de problemas para apoyar el proceso de toma de decisiones.

- Equipos por grado escolar. Todos los maestros del mismo grado escolar deberán reunirse tres veces al año para discutir la información de selección. El objetivo principal de estos equipos será determinar cuáles estudiantes deben recibir intervención en el nivel 2 o el 3. Una fuente de información secundaria -como las calificaciones de la evaluación estatal o a juicio del maestro- debe ser utilizada para confirmar los datos de selección. Los equipos pueden incluir también a los maestros de educación especial, coordinadores, psicólogos escolares u otro personal especializado.
- Equipos de solución de problemas. Un equipo de solución de problemas en el plantel debe incluir individuos que sean responsables de la ubicación de los recursos, evaluación, instrucción e intervención. Estos equipos deberán reunirse por lo menos cada seis u ocho semanas para evaluar el nivel 2 y el nivel 3 de la información de Monitoreo Progresivo. El progreso de cada estudiante que reciba intervención deberá discutirse utilizando el marco de solución de problemas. El equipo se debe enfocar únicamente en aquellas variables que deban atenderse por el staff de la escuela. Por ejemplo: las variables familiares que no puedan cambiarse, no deberán discutirse.

Tiempos

- Selección. TODOS los estudiantes deben ser evaluados tres veces al año: otoño, invierno, primavera. La información de selección está diseñada para identificar a los estudiantes cuyo desempeño no sea el esperado y necesitan intervención. La información de selección también nos habla de la efectividad de la instrucción en el nivel 1.
- Monitoreo Progresivo. TODOS los estudiantes que reciben intervención en el nivel 2 deben recibir una evaluación más frecuente (dos - cuatro veces al mes). Los estudiantes que reciben intervención en el nivel 3 deben ser evaluados una vez por semana. El Monitoreo Progresivo aumenta para permitir la modificación inmediata de la intervención cuando no se obtiene un progreso adecuado.

Intervención

Los horarios de intervención pueden variar pero deben tener la frecuencia e intensidad suficientes para recibir los beneficios máximos. Estos son los niveles mínimos recomendados:

- Nivel 2 de intervención. Se deberá dar instrucción intensiva de tres a cinco veces por semana durante 20 - 40 minutos. Enfocarse en las necesidades identificadas en pequeños grupos de tres a cinco estudiantes.
- Nivel 3 de intervención. Se deberá dar intervención más intensiva una vez al día en grupos más pequeños o 1 a 1.

Aspectos de logística

Para iniciar con el modelo RtI se requiere hacer ajustes en los horarios y en la organización del personal. Es necesario planear alrededor de una variedad de requerimientos del programa.

Esto incluye:

1. La selección en toda la escuela
2. Monitoreo Progresivo
3. Intervención

1. La selección en toda la escuela

La selección de todos los estudiantes en la escuela no es tarea fácil. El modelo RtI señala que esta selección debe realizarse tres veces al año. Existen dos enfoques disponibles para alcanzar esta tarea. El primero es el enfoque “Cadre”, en el cual un equipo que no incluye a un profesor de los estudiantes es el que completa la selección. Los beneficios del enfoque “Cadre” incluyen la eficiencia (porque se necesita poco personal para ponerla en práctica) y garantiza la seguridad de que las medidas serán aplicadas de manera estandarizada. Un segundo enfoque para completar la selección, es que los maestros evalúen a sus propios estudiantes. La ventaja de este modelo es que los maestros perciben de manera inmediata los problemas de desempeño de algún estudiante. La desventaja es que se pierde tiempo de la instrucción y que la familiaridad del maestro con el estudiante provoque una evaluación sesgada en lugar de obtener una evaluación aplicada por personal que no conoce bien al estudiante.

2. Monitoreo Progresivo

Es una tarea que consume tiempo pero solo el necesario para medir la efectividad de la intervención. El nivel requerido para el Monitoreo Progresivo dará como resultado la reorganización del tiempo que se va a utilizar. Esto también involucra a los maestros en un proceso que les es poco familiar y que infringe el tiempo de instrucción. La justificación del tiempo utilizado en el Monitoreo Progresivo es simple. El impacto de la intervención que no es medido es a ciegas. La intervención no puede ser modificada si no hay información sobre la cual puedan tomarse decisiones. Tomar tiempo de la instrucción y utilizarla para el Monitoreo Progresivo aumentará la utilidad y será tiempo bien utilizado.

Intervención

La decisión de quién deberá proporcionar los servicios en cada nivel es muy importante. Es común que los maestros de grupo den la instrucción básica y la diferenciación necesaria de instrucción en el nivel 1. Los niveles 2 y 3 normalmente involucran tanto al maestro de grupo como al personal especializado. Debido a la intervención temprana que la autoridad señala en la ley, los maestros de educación especial pueden participar dando servicios a los estudiantes que aún no han sido identificados con una discapacidad. Como las intervenciones son más estratégicas y especializadas a través de los niveles, se recomienda que aquellos que están más calificados sean quienes den estos servicios. Auxiliares y voluntarios pueden apoyar la intervención pero no deberán ser responsables de proveerla en primera instancia. El RtI es un modelo aditivo, lo cual significa que todos los estudiantes reciben instrucción básica y la intervención es un servicio extra. Alinear la instrucción básica y la intervención requiere de colaboración y planeación para minimizar la disrupción de la instrucción básica. Esta primera preocupación de los maestros del salón será atendida con un modelo RtI que es efectivo.

El impacto de la inclusión

Es típico cuando se habla de inclusión, del hecho del impacto que tendrá en otros estudiantes para ser llevado a cabo. El modelo RtI de intervención y Monitoreo Progresivo hablan directamente de este aspecto. Cuando todos los estudiantes son monitoreados y se proporciona intervención a todos los niños que necesitan el servicio, cualquier intromisión que la inclusión pudiera representar será mínima. El modelo RtI asegura que todos los niños, tanto regulares como discapacitados, sean seleccionados de acuerdo a sus problemas de aprendizaje y que les sea proporcionada una intervención apropiada. El modelo RtI es un ejemplo de inclusión y los beneficios pueden ser apreciados adoptando este modelo.

4 Enseñanza colaborativa e inclusión

4 Enseñanza colaborativa e inclusión

Lo único que tiene sentido es que si nuestra meta es la integración e inclusión de todos los alumnos, los maestros tendrán que modelar estas conductas. Un diseño instruccional que excluya a los alumnos es poco probable que resulte en una inclusión eventual. El ejemplo de los maestros trabajando juntos y con una continuidad de estrategias en todos los grados es una demostración poderosa de los beneficios de un modelo colaborativo de servicio. Incluso si los logros no son mayores con un modelo colaborativo, los beneficios sociales de los salones de clases incluyentes son un muy buen argumento para esta práctica.

Han surgido discusiones en torno a la efectividad de los servicios y programas de apoyo especial dirigidos, respectivamente, a los estudiantes con discapacidades y a los alumnos con bajo rendimiento, ya que suelen sacar a estos alumnos de los salones regulares y llevarlos a otros para recibir servicios diferentes. Aunque sabemos que los alumnos con necesidades especiales se benefician de la instrucción individual y en pequeños grupos, no hay evidencia clara que estos servicios mejoren o sean más efectivos cuando se dan en espacios de educación especial o escenarios remediales. De hecho, es importante mencionar los beneficios instruccionales y sociales que se proporcionan a los alumnos en salones incluyentes. Un modelo de esto es lo que se llama salón integrador (*push-in*) en el que un maestro especial y uno regular colaboran para proveer servicios más apropiados. Los alumnos no se identifican como especiales hasta el punto en el que se deban sacar del salón para recibir servicios educativos. Los maestros que trabajan con alumnos con necesidades especiales están mejor informados acerca del progreso de los estudiantes y tienen la oportunidad de observar y participar en este trabajo. Los maestros especiales se involucran más en la instrucción de los salones de clases generales y se perciben como una parte más integral del equipo de enseñanza. Cuando los estudiantes no tienen el estigma que se les da o cuando no se les identifica como niños con necesidades especiales, se benefician al recibir estrategias con más continuidad y cooperación entre los diferentes maestros con los que trabajan.

Muchos de los estatutos legislativos federales y estatales, refieren que los estudiantes con necesidades especiales deberían recibir más beneficios de su experiencia educativa. Además para incluir a estos estudiantes como parte de los requisitos contables, es necesario que tengan acceso a la instrucción regular. Un sistema paralelo de educación especial y general tendrá la presión de cumplir con este estándar. Es claro el intento de tener a los alumnos con necesidades especiales y de bajo rendimiento en la educación pública regular.

Modelo Colaborativo

Para que un modelo de enseñanza colaborativa sea exitoso, hay una serie de consideraciones importantes. El modelo necesariamente debe definir una relación de enseñanza cooperativa de beneficio mutuo y maximizar el impacto positivo en los estudiantes al tener más de un maestro en el mismo salón de clases.

Definiendo los roles

Una objeción importante y frecuente que atañe a la enseñanza cooperativa es la confusión en los roles. Los maestros especiales expresan su frustración cuando les es asignado un rol que es similar al de un asistente o maestro auxiliar, aunque físicamente dentro del salón de clases, proveen instrucción de manera aislada y no como parte de la instrucción regular. En otros casos o circunstancias, a los maestros especiales se les da toda la responsabilidad de la instrucción mientras el maestro del grupo observa o desempeña otras tareas. Esto frecuentemente se ve como un estilo de enseñanza de “lucha de poderes”, en donde un maestro está arriba enseñando y el otro abajo y después los roles se invierten. Este procedimiento hace que se pierda la capacidad de los dos maestros disponibles para la instrucción. Por otro lado, los maestros de grupo, no tienen claro cuál debe ser el rol de los maestros especiales dentro del escenario de un salón regular. La educación especial está tan fuertemente regulada que saber con quiénes puede trabajar un maestro especial y bajo qué circunstancias, es una confusión aparente.

La claridad en los roles para ambos maestros especiales y regulares es un requisito importante para un modelo colaborativo efectivo (Arguelles et al., 2000). Un modelo de instrucción en el que cada maestro tiene una función separada, pero colaborativa es útil. Una instrucción en la que los estudiantes son atendidos en pequeños grupos, generalmente grupos homogéneos, le da la oportunidad a cada maestro de tener un rol de liderazgo con ese grupo con el que estén trabajando. Se establecen metas y objetivos similares y los maestros utilizan métodos de enseñanza semejantes. El grupo que atiende el maestro especial puede incluir a los estudiantes que están identificados para educación especial o servicios remediales, pero también puede incluir aquellos estudiantes que solo necesitan un apoyo adicional. La instrucción que provee el maestro especial debe ser complementaria a la que provee el maestro regular en vez de una sustitución de una oportunidad para estos estudiantes de participar en la instrucción dada por el maestro regular del grupo. Con una coordinación cuidadosa de las metas de instrucción, la necesidad de una planeación adicional será mínima.

Los roles del maestro son:

- Claramente definidos
- Separados, pero colaborativos

Lo que los maestros comparten son:

- Metas y objetivos
- Métodos de enseñanza semejantes
- Mínima planeación

Consideraciones de horario

Otro obstáculo para el modelo Colaborativo es el que involucra el tiempo. Los estudiantes que necesitan instrucción especial, generalmente son distribuidos uniformemente en las aulas regulares en cualquier escuela. El modelo de sacarlos del salón de clases ha sido adoptado por varias escuelas como un modelo conveniente para el maestro. Los estudiantes de los diferentes salones en la escuela que tienen necesidades similares son llevados a un espacio designado ya sea el salón de educación especial o el salón de lectura remedial. Esto pareciera ser un modelo lógico, pero es mucho menos óptimo para la instrucción. Los problemas de horario también pueden incluir la cantidad de tiempo que se dará el servicio, minutos por día o por semana, especificados en el plan de instrucción y en el caso de los alumnos identificados en educación especial, Programas Educativos Individualizados (PEI). Estos programas mencionados anteriormente, hacen más difícil la colaboración si no es que imposible.

Es necesario contar con una máxima flexibilidad para implementar el modelo Colaborativo. El maestro de grupo debe estar dispuesto a hacer cambios diarios en la rutina del salón de clases sin previo aviso. El maestro especial necesita agendar los apoyos que va a dar tal vez en un menor tiempo, pero que a la vez sean más estratégicos y efectivos. El modelo asume que los estudiantes con necesidades especiales permanecerán en salones regulares y que el maestro especial rotará entre los salones para brindar el apoyo en pequeños grupos o incluso de manera individual con un estudiante. Como los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza deben estar alineados, el maestro especial debe tener la oportunidad de usar los materiales que se encuentren disponibles en el salón de clases.

El procedimiento que se recomienda es que el maestro especial establezca un horario general de tiempo que se pase en el salón de clases. Esto no debería ser rígido, por el contrario, debe permitir al maestro especial y al regular algún espacio para terminar sus actividades. Cuando el maestro especial entre al salón de clases, el maestro concluye la actividad que está haciendo y envía a los alumnos a las actividades de grupo. El maestro regular reúne a su pequeño grupo en un área del salón y el

maestro especial lo hace en un área diferente. El resto de los alumnos son enviados a centros de lecto-escritura, grupos de enseñanza recíproca o alguna otra actividad en grupos pequeños (Miller, et al., 1998).

Los maestros podrían elegir moverse alrededor del salón y apoyar el trabajo de los estudiantes en pequeños grupos. Los alumnos trabajan mejor e independientemente en grupos en los que están familiarizados con los procedimientos y también entienden las expectativas de su trabajo en los pequeños grupos. Una buena prueba de que los alumnos están listos para los centros de lecto-escritura o el trabajo independiente en grupos pequeños es enviar a los alumnos a trabajar y el maestro observa y apoya para que puedan hacerlo sin ayuda. Cuando el maestro es capaz de sentarse en medio de la clase y no tiene preguntas por parte de los alumnos acerca de su trabajo o de los procedimientos grupales, entonces el maestro puede reunir un pequeño grupo con confianza.

La programación:

- Es flexible y mutuamente determinada
- Permite que dos maestros dirijan grupos al mismo tiempo
- Proporciona actividades adecuadas para todos los alumnos

Preguntas sobre justicia

La implementación de un modelo colaborativo inevitablemente trae el tema de la justicia. Las siguientes preguntas se enfocan en lo que es justo para el alumno con necesidades especiales y pare el promedio típico de los alumnos: ¿los estudiantes especiales pueden tener sus necesidades cubiertas en un salón de clases regular?, ¿hay servicios tan especializados que necesitan darse en un espacio separado o aislado?, ¿cuál es el impacto que tiene en un alumno regular la presencia de los alumnos con necesidades especiales cuando se trabaja en el salón de clases regular?, ¿la atención al alumno especial le restará disponibilidad al alumno regular?, ¿es justo para ambos grupos de alumnos? Mucho de esto se hace con el compromiso de la diversidad en el sistema de educación pública. La obligación de considerar diversos antecedentes y experiencias de nuestros alumnos se apoya ampliamente. Las necesidades de los alumnos de diferentes razas, etnias y lenguajes son elementos de servicios educativos que actualmente existen. Hay un debate acerca de lo apropiado de esta práctica. Sin embargo, hay más factores que considerar en esta fórmula. El rango de diversidad en las escuelas públicas incluye no solo alumnos con diferencias culturales y lingüísticas sino con diferencias de aprendizaje y conducta. No hay un argumento convincente en la literatura de investigación que sugiera que es apropiado acomodar a los alumnos que tienen diferencias culturales o lingüísticas y lo mismo sucede respecto a aquellos que tienen diferencias de conducta o aprendizaje. Un modelo instruccional que verdaderamente sea incluyente es el que considera cada área de la diversidad como igualmente importante.

Áreas de diversidad:

- Cultural
- Lingüística
- Aprendizaje
- Conductual

Poder programar para cada una de estas áreas de necesidades de instrucción diferenciadas asegura que cada alumno reciba un servicio apropiado. Esta diferenciación puede traer dudas acerca de la justicia fundamental. La justicia es un aspecto más complicado que solamente dar el mismo programa a todos los alumnos. Lo que es verdaderamente justo es dar a todos los alumnos el beneficio de un amplio rango de oportunidades educativas en nuestras escuelas. Esto es lo que el término Ningún Niño Queda Atrás debería significar en la implementación a nivel de salón de clases. Cuando se considera la justicia sería útil verla desde varias perspectivas. En el más bajo nivel es el de la igualdad. La igualdad es simplemente dar lo mismo a todos. El punto clave de esta perspectiva es que sabemos que cada alumno es diferente y darle la misma instrucción no asegura el éxito. A otro nivel está la perspectiva de la equidad. La equidad es un concepto basado en logros. Los que trabajan más o logran más, reciben más. En un mundo perfecto la equidad podría considerarse justa, pero el factor que impacta a los alumnos y su ejecución y habilidades en la práctica basada en la equidad puede funcionar bien para los negocios, pero no para la educación. La clase de justicia que tiene más sentido en las escuelas y los salones de clases es la necesidad. Cada estudiante recibe de acuerdo a su necesidad. Según el rango de diversidad y de las diferentes necesidades que esto crea, la instrucción que es apropiada para cada individuo será la que considere las necesidades individuales de instrucción.

Conceptos de justicia:

- Igualdad- Lo mismo para todos
- Equidad- Basada en el logro
- Necesidad- Para cada uno de acuerdo a sus necesidades

Modelo de Instrucción Diferenciada

Para lograr una educación que se base en las necesidades, se recomienda un modelo de Instrucción Diferenciada. La Instrucción Diferenciada es un término empleado para describir la enseñanza que se acomoda a las necesidades únicas de los alumnos individuales. Es una manera de enseñar que piensa en la diversidad de los alumnos. Los elementos que necesitan considerarse aquí son tres: las expectativas, la instrucción y la evaluación diferenciada.

Las expectativas: si entendemos el rango de diversidad de un grupo típico de estudiantes, la aceptación de una instrucción diferenciada es razonable. Por ejemplo, los alumnos que tienen otra primera lengua podrían necesitar una instrucción diferente de los que hablan inglés como primera lengua.

La instrucción: los alumnos con una discapacidad para el aprendizaje o con habilidades cognitivas más bajas podrían necesitar formas de enseñanza diferentes de las que la mayoría de los alumnos en el salón de clases.

La evaluación diferenciada: es una de las cuestiones más problemáticas respecto a la justicia. ¿El mismo sistema de evaluación para todos será justo considerando las diferencias de aprendizaje y habilidad? Este sistema solo continúa castigando a los alumnos por sus diferencias individuales que están más allá de su control. Solo un sistema de evaluación que considera la diversa naturaleza de los alumnos y la instrucción que tiene expectativas diferentes, aquella que considera estas diferencias y la evaluación que establece estándares apropiados para los alumnos de forma individual, es el que alcanza el estándar de la justicia y es una meta fundamental que cada estudiante debe lograr.

Instrucción Diferenciada:

- Expectativas
- Instrucción
- Evaluación

Métodos de enseñanza que apoyan la colaboración

Un amplio número de metodologías de enseñanza basadas en la investigación se recomiendan como efectivas en un modelo colaborativo. Cada una es apropiada para los alumnos con necesidades especiales y para los alumnos en salones de clases regulares. Están diseñadas para permitir a los maestros enfocarse en pequeños grupos de alumnos mientras que el resto de la clase participa en actividades de aprendizaje apropiadas e independientes. Tanto el maestro regular como el especial usan los mismos métodos de enseñanza para evitar la confusión de los alumnos. Debería recordarse que algunos alumnos con necesidades especiales se confunden con rutinas en clase y el modelo colaborativo puede evitar tener dos rutinas separadas en lugares separados.

En las clases de primaria y niveles intermedios

Los métodos de enseñanza que a continuación recomendamos son familiares para los maestros y se consideran las mejores prácticas de instrucción

aunque puede ajustarse el foco de instrucción de muchos de los métodos que se utilizan en la primaria y en la secundaria para cubrir los niveles de habilidades de los alumnos.

Lectura guiada

La lectura guiada, como su nombre lo dice, consiste en que los maestros llaman a un pequeño grupo de alumnos para darles una instrucción específica en lectura. La organización en el salón de clases que utiliza la lectura guiada y centros de lecto-escritura es efectiva para el modelo colaborativo para la educación especial y remedial (Swartz, Shook, & Klein, 2003).

El maestro regular reúne un grupo de lectura guiada y envía al resto de los alumnos a centros de contenidos o enfocados en lecto-escritura. Durante este tiempo, el maestro especial o el maestro de remediación en lectura pueden trabajar en el salón de clases y llamar un grupo adicional para lectura guiada o trabajar en los centros de lecto-escritura existentes con grupos seleccionados según su necesidad y/o discapacidad. El maestro especial podría también elegir trabajar con un grupo de alumnos, utilizando otro método de enseñanza, por ejemplo, la escritura interactiva. La oportunidad de trabajar 1 a 1 es también posible. El trabajo hecho por un maestro especial debería ser adicional en lugar de ser un reemplazo. Los alumnos podrían participar en la lectura guiada dos veces, una vez con el maestro regular y otra con el maestro especial.

Ciclos de lectura y escritura

Estos ciclos fueron específicamente diseñados para dar apoyo tanto individual como en pequeños grupos (Swartz, Swartz, Pitchford & Swartz, 2012). Usando el proceso gradual de responsabilidad, los ciclos empiezan con el maestro modelando y evolucionan con tareas compartidas como una forma para desarrollar las habilidades e independencia de los estudiantes.

Escritura interactiva

La escritura interactiva en el salón de clases es generalmente una actividad de grupo completo (Swartz, Klein, & Shook, 2001). La escritura interactiva es donde los alumnos: 1) comparten una base común de conocimientos o experiencias que pueden ayudarles a enfocar la escritura; esto puede ser una historia que se leyó o un evento actual, 2) negocian el mensaje que escribirán, 3) comparten la escritura entre el maestro y los alumnos, y 4) utilizan esta escritura con varios propósitos para extensión, tales como la lectura compartida o la escritura independiente.

La escritura interactiva también se presta para la instrucción en pequeños grupos homogéneos. El maestro puede reunir un grupo de alumnos identificados con niveles de necesidad similares para trabajar con las habilidades de lectura y escritura y en algunos casos, ayudarles a

aprender el procedimiento necesario para que participen efectivamente en la escritura interactiva con todo el grupo. La escritura interactiva puede enfocarse en la fonética y la comprensión y es una manera sistemática de ayudar a los alumnos a entender la escritura mientras aprenden a leer y escribir.

En los salones de secundaria y preparatoria

Aun cuando existen diferentes consideraciones en cuanto a la colaboración en estos niveles, todavía se puede considerar una opción efectiva de apoyo (Rice & Zigmond, 1999). Muchos maestros de secundaria y preparatoria continúan usando la lectura guiada con pequeños grupos de estudiantes para apoyar el crecimiento continuo de las habilidades en fonética y comprensión. Las selecciones de textos incluyen los típicos de ficción utilizados en inglés o los informativos que son más comunes, como libros de texto. Los maestros de secundaria han identificado otros métodos de enseñanza que se prestan para el modelo colaborativo.

Lectura guiada

Los maestros de secundaria continúan usando grupos de lectura guiada como una forma de apoyar a los alumnos con dificultades para leer. La instrucción es directa en áreas de dificultad y se mezcla con las habilidades que incrementan la comprensión. La ventaja de la lectura guiada en la secundaria es que la habilidad se desarrolla y puede continuar para esos estudiantes que necesitan este trabajo y mantiene el énfasis necesario en el contenido y el *curriculum* obligatorio.

Grupos de discusión literaria

Conforme los alumnos se vuelven mejores lectores, los maestros han encontrado que los grupos de discusión literaria pueden ser una forma efectiva para que ellos trabajen independientemente con varios textos. Estos grupos independientes permiten al maestro reunir otros grupos que necesiten más apoyo del maestro y más dirección. En los grupos de discusión literaria, los alumnos leen un texto seleccionado y usan varias estrategias para analizar y discutir la lectura. Los alumnos leen textos a su nivel instrucción (90-95% de precisión en identificación de palabras y 75% en la comprensión) y entonces usan un proceso que incluye la discusión y el análisis de contenido que apoyen la comprensión de lo que se lee.

Enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca es un pequeño grupo de discusión en el que los alumnos facilitan la discusión y la selección del texto (Palincsar, Ransom & Derber, 1988-89). El maestro rota entre los pequeños grupos de cuatro o seis estudiantes para monitorear y apoyar el proceso. Los alumnos tienen que: 1) predecir o hacer un juicio acerca de lo que

se dirá en el párrafo; 2) leer en voz alta la selección; 3) aclarar, determinar si hay palabras o ideas poco claras; 4) preguntar acerca de la información importante en la selección; y 5) resumir, parafrasear en una o dos oraciones lo que trató el texto.

Edición interactiva

La edición interactiva es un método efectivo de enseñanza que incrementa las habilidades de lectura y escritura y que apoya el desarrollo de las habilidades de comprensión de los alumnos (Swartz, Klein, & Shook, 2001). Los alumnos siguen el proceso de identificar el contenido clave en pasajes selectos y entonces utilizar este contenido para diversos propósitos de escritura. Es un método grupal efectivo que puede también utilizarse en pequeños grupos para abordar puntos de enseñanza que se reflejan en las confusiones o dificultades de los alumnos.

Beneficios de la colaboración

Una maestra especial una vez me dijo que sus alumnos preferían el salón de clases de educación especial al salón de clases regular. Y me dijo que ella podría protegerlos de las características poco acogedoras del salón de clases; en otras palabras, de la realidad. Esto por supuesto son malas noticias y es una recomendación en contra de los salones de educación especial, como un espacio aparte. Cuando los alumnos piensan en ellos mismos como diferentes y que necesitan separarse de sus compañeros, hemos logrado crear el peor de los miedos. Y esto es lo que los alumnos piensan: “yo no encajo con los otros, soy demasiado diferente”. Esta es una actitud muy difícil de superar y una que no ayudará a lograr la meta de la inclusión.

La colaboración se basa en el concepto de que los servicios que se ofrecen en el interior de un salón de clases pueden ser más efectivos que los que sacan a los estudiantes del salón de clases. También asume que la continuidad de los métodos de enseñanza utilizados con los alumnos en educación especial y remedial pueden beneficiar a los alumnos. Los maestros regulares y los especiales deberían usar los mismos métodos. Los estudiantes que están más confundidos con las rutinas del salón de clases son los que tienen necesidades especiales, y son los que tienen que aprender dos rutinas diferentes y frecuentemente métodos de instrucción muy diferentes. En el salón de clases, la lectura se enseña de una manera y en el salón especial, de una manera muy diferente. El valor de la familiaridad que el estudiante pueda sentir hacia los métodos de enseñanza y las expectativas que comparten el maestro especial con el maestro regular, no se puede sobrestimar.

Los maestros no han sido entrenados en aprendizaje cooperativo o en un modelo colaborativo. El entrenamiento de los maestros se enfoca casi exclusivamente en un salón de clases en el que un maestro orquesta todas las actividades. Una implementación efectiva de un modelo colaborativo necesita capacitación profesional que apoye las formas de enseñar y de trabajar juntos.

La práctica de la exclusión de los alumnos con necesidades especiales de la educación regular debería continuar solo si hay una razón importante para hacerlo. Parece que no hay tal razón. No hay beneficios sociales o educativos identificados que justifiquen el aislamiento y la exclusión de los alumnos con necesidades especiales. Al contrario, los alumnos identificados como especiales y que trabajan en integración, son los que se excluyen. La colaboración entre un maestro de salón de clases regular y especial se ha recomendado mucho. Si un buen maestro es la clave para el logro de los estudiantes, como la mayoría cree, esto puede mejorar con un modelo colaborativo. No hay compromiso en un modelo colaborativo, más allá de la seguridad de que todos los alumnos aprenden juntos.

5 Apoyo Conductual Positivo: una estrategia de inclusión

5 Apoyo Conductual Positivo: una estrategia de inclusión

Nuestro trabajo no es controlar a los niños; nuestro trabajo es enseñar a los niños conductas apropiadas para que ellos puedan controlarse a sí mismos.

Uno de los mayores obstáculos para la inclusión de niños con discapacidades en la escuela y la comunidad, es la conducta inapropiada y perturbadora. Para los niños con discapacidades severas, las conductas como el berrinche y la auto-agresión son un desafío que está más allá de lo que los ambientes escolares están preparados para manejar. Las familias de los niños con discapacidades severas buscan atención para algo más que el manejo de consecuencias como ofrecen la mayoría de los programas conductuales.

Si queremos lograr la inclusión, es necesario no solo identificar tratamientos y métodos que funcionen, sino encontrar unos que resulten aceptables en el contexto de los ambientes inclusivos. Los tres conceptos de validación social identificados por Wolf (1978) son consideraciones importantes para lograr esta meta. Estos son factibilidad, —¿seríamos capaces de utilizar la estrategia? —; disponibilidad, —¿desearías usar la estrategia? —; efectividad, —¿representa la estrategia una diferencia para el individuo en el incremento de sus oportunidades de inclusión? —.

En otras palabras, necesitamos estrategias educativas que tanto padres como maestros sean capaces de utilizar y que estas hagan una diferencia real para el individuo y le brinden las oportunidades de participar en la escuela y en la comunidad.

Validez social

- Factibilidad- ¿somos capaces de usarla?
- Disponibilidad- ¿estamos dispuestos a usarla?
- Efectividad- ¿la estrategia incrementa las oportunidades de inclusión?

La investigación sobre la eficacia de la educación especial es tal, que la urgencia de ubicarla en la educación regular es una solución real para muchos niños con discapacidad. Encontrar el sitio de la educación especial dentro del ámbito educativo regular no solo la dota de un valor académico, sino también de una aceptación e incluso de un estilo de vida (Swartz, 1998). El caso puede ser que el único obstáculo para la integración de la mayoría de los niños con discapacidades sea nuestra preparación para ubicar sus necesidades, o peor aún, nuestra disposición.

Podemos decir con seguridad que la mayoría de los procedimientos de manejo conductual en los salones de clases funcionan con la mayoría de los niños. Es común que solo un pequeño número de niños no respondan a estas intervenciones y no pueden participar y seguir las reglas y rutinas del salón de clases. La pregunta más frecuente acerca de esta situación es: “¿Qué estrategias están disponibles para aquellos que no responden a los procedimientos usuales?” Asumimos que una sola estrategia es usada para la mayoría y alguna especial es adoptada para aquellos que no responden. Dado que muchos responden a gran parte de las estrategias, una mejor pregunta sería: ¿qué sistemas funcionan para algunos, sabiendo que también funcionarán para la mayoría? Aunque esta idea suena razonable, es común encontrar resistencia por parte de los maestros. Las razones para esto son varias pero la que parece ser la principal es la resistencia al cambio y una actitud que cuestiona la justicia al tener que diseñar algo específico para la minoría sin importar cuán exitosa sería para muchos.

Apoyo Conductual Positivo

La modificación de una conducta en el plano tradicional usa la manipulación de consecuencias positivas para reforzar y las negativas para debilitar y cambiar la conducta. El modelo de Apoyo Conductual Positivo (PBS, por sus siglas en inglés) se centra en la enseñanza de las conductas que los niños necesitan para ser exitosos en diferentes ambientes. PBS va más allá de la manipulación de consecuencias mediante intentos de modificar las causas ambientales que provocan una conducta inapropiada y después enseñan la conducta adecuada. En PBS otro de sus principios es enfocarse más en lo que queremos, que en lo que no queremos. Es interrumpir las conductas inapropiadas, redirigir hacia la conducta apropiada y reforzar esa conducta.

Modificación Tradicional de la Conducta	Apoyo Conductual Positivo
Manipular consecuencias	Modificar el medio ambiente
Reforzador positivo para debilitar	Enseñar conductas apropiadas
Reforzador negativo para reforzar	Únicamente refuerzo positivo

El enfoque de un PBS asume que los maestros están preparados para enseñar. Y por lo tanto acepta que enseñar nuevas conductas es más eficiente que tratar de modificar las existentes. *Enfocarse en aquello que queremos en lugar de lo que no queremos.*

Un crecimiento en el marco de la investigación en el uso del PBS ha demostrado que estas estrategias son altamente efectivas en las conductas presentadas por niños con discapacidades severas (Carr, Horned & Turnbull, 1999). Además, el PBS cumple con varios criterios de validación social en la mayoría de los casos y facilita la inclusión de niños con discapacidades. A diferencia del manejo tradicional de la conducta, el cual ve al individuo como el único problema y busca “arreglarlo” a través de la rápida eliminación de la conducta inapropiada, el apoyo conductual positivo ve al ambiente y a la falta de habilidad, entre otros aspectos, como partes del problema y trabaja para cambiarlos. Así, el PBS se caracteriza por un enfoque a largo plazo que reduce la conducta inapropiada al enseñar una conducta apropiada y provee al contexto los apoyos necesarios para obtener resultados exitosos (ERIC, 1999).

PBS representa una orientación de enseñanza

- Si un niño no sabe leer, lo enseñamos
- Si un niño no sabe multiplicar, lo enseñamos
- Si un niño no sabe cómo comportarse, lo enseñamos...

El cambio conductual efectivo no debe solamente reducir la conducta inapropiada, sino también debe enseñar conductas alternativas adecuadas. Estos cambios no solamente deberían ayudar a los niños en su ambiente inmediato o a corto plazo, sino deben de ser importantes para toda su vida. El principal concepto del PBS es que para cambiar la conducta problema, primero es necesario remediar las deficiencias del contexto. Los contextos deficientes tienen dos variedades: los que se relacionan con repertorios conductuales y los que se relacionan con condiciones ambientales. Los relacionados con los repertorios conductuales significan que el individuo no tiene las conductas para tener éxito. Las habilidades de comunicación, sociales, las de autocuidado resultan inadecuadas para la vida diaria, tanto en la casa como en la escuela y en la comunidad.

Los relacionados con las condiciones ambientales se refieren a que los estímulos en algún ambiente en particular no conducen a una conducta apropiada para estos individuos y contribuyen a que surjan conductas problema.

En la aplicación del PBS la completa revisión de la investigación hecha por Carr y sus colegas reporta dos categorías de intervención: una está basada en estímulos y la otra, en reforzamientos (Carr et al., 1999). Cuando los ambientes son mínimos hay muy pocos estímulos que mantienen a las conductas positivas y estos cambios en el ambiente son necesarios para complementar el esfuerzo por ayudar a los niños con discapacidades a exhibir más conductas apropiadas. Por otra parte, desde una perspectiva de reforzamiento, la existencia de conductas positivas

compiten o hacen innecesarias las conductas negativas, porque las conductas positivas proveen una alternativa para acceder al reforzamiento disponible. En suma, el PBS intenta cambiar el ambiente de manera que las condiciones para las conductas apropiadas y su reforzamiento estén disponibles y para enseñar conductas apropiadas como un sustituto para acceder al reforzador en el ambiente.

El apoyo conductual positivo parece ser la opción que conviene más para favorecer un cambio a largo plazo y es proactivo, ya que intenta enseñar conductas y estas impactan al ambiente que las rodea. Esto contrasta con los enfoques aversivos o punitivos que parecen convenir para el manejo de las crisis. Desde la perspectiva de la familia y para mantener los principios de validación social, el PBS parecería la selección adecuada porque se ajusta bien en el ambiente familiar. Los padres son capaces de trabajar con sus hijos utilizando las técnicas que son efectivas y al mismo tiempo forman parte de un patrón normal de interacción. Desde el punto de vista de la escuela, el PBS es una buena alternativa debido a su adaptabilidad en los escenarios de inclusión porque es básicamente un método de enseñanza. El PBS es un procedimiento que promueve con mayor probabilidad la integración de los niños con discapacidad en los salones de clases regulares.

Características del Apoyo Conductual Positivo

- PBS se basa en evaluación continua. Las intervenciones están directamente relacionadas a las influencias del ambiente y la hipótesis sobre la función del problema conductual.
- Los planes de apoyo de PBS son comprensivos, usualmente involucran múltiples intervenciones.
- PBS es proactivo, implica habilidades de enseñanza alternativas y la adaptación del ambiente.
- PBS hace énfasis en la mejora de un estilo de vida en escenarios inclusivos como el contexto para alcanzar metas a largo plazo de las intervenciones.
- PBS resalta valores en la persona que honran la dignidad y las preferencias del individuo.
- PBS está diseñado para usarse diariamente en cualquier escenario utilizando los recursos disponibles.
- PBS ve como un logro en la intervención a aquel que incrementa el uso de habilidades alternativas, disminuye la frecuencia de un problema de conducta y tiene como resultado una mejora en la calidad de vida.

Evaluación de la Conducta Funcional

Todas las conductas tienen una función. Para reemplazar una conducta inapropiada por una apropiada se necesita tomar en cuenta la importancia que tiene ejercer la función original. Tratar de extinguir una conducta sin considerar la función que tiene no es efectivo, no hay ningún método que pueda predecir qué conducta podría reemplazar la original. La mejor forma es identificar la función que desempeña esa conducta y asegurarse que la conducta que la reemplace cubra la misma función. La Evaluación de la Conducta Funcional (FBA, por sus siglas en inglés) es un proceso para identificar la conducta problemática en el contexto en el que se presenta, cualquier antecedente que pueda predecir la aparición de la conducta y cualquier consecuencia que surja para mantener la conducta problemática.

FBA

- Identificar el contexto de la conducta problemática
- Identificar cualquier antecedente que pueda predecir la conducta problemática
- Identificar cualquier consecuencia que pueda mantener la conducta problemática

Terapia Redirectiva

La Terapia Redirectiva fue desarrollada como parte de un programa de entrenamiento en una clínica universitaria para padres y familias de niños con discapacidades generalizadas del desarrollo (Swartz, 1994). Los padres han reportado que pese a que algunas de las técnicas comúnmente disponibles parecen ser efectivas, son demasiado agresivas o inusuales para un patrón de interacción entre padres e hijos. Ellos sentían que los tratamientos se convertían en aversivos tanto para ellos como para los niños debido a su intensidad y porque no servían para la comunidad o para la escuela regular. Los criterios utilizados en el desarrollo de la Terapia Redirectiva (RT, por sus siglas en inglés) eran que debería permitir a los niños una interacción más positiva con sus padres y que debían poderse utilizar en todos los escenarios. Utilizando la investigación acerca de técnicas no punitivas (Donnellan et al., 1998), la estrategia se enfoca en un patrón simple de redirección con la enseñanza de una estrategia apropiada de conducta como meta final. Semejante a la estrategia identificada como Reforzamiento Diferencial de Conductas Alternativas (DRA, por sus siglas en inglés), la RT diverge por la elección del uso únicamente de reforzadores sociales. Esto suponía que debido a que una de las primeras metas para la mayoría de los niños en el programa

fuera el incremento de la socialización, el uso de los reforzadores sociales sería el primer paso en la enseñanza de las habilidades sociales.

Los terapeutas que utilizan la RT fueron instruidos para interrumpir la conducta indeseable y redirigir al niño a una conducta apropiada. Se les enseñó a hacer dicha interrupción de la forma menos intrusiva posible (por ejemplo, una palabra o un gesto sería una interrupción preferible a una indicación física). El reforzamiento social (un halago, una palmada o ambos) seguirían inmediatamente a la interrupción y redirección. De esta manera la preocupación acerca de la limitada disponibilidad de reforzamientos en el uso del Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas (DRO, por sus siglas en inglés) podría resolverse. Este patrón se repetiría hasta que el niño estuviera en esta nueva tarea y mostrara una conducta apropiada. Los padres reportaron que su buen sentimiento acerca de esta estrategia hacía que la utilizaran en casa o en salidas a la comunidad. En otras palabras, esto cumple con ambos criterios de validación social: el de la factibilidad (lo puedo usar) y el de la deseabilidad o disponibilidad (lo voy a usar).

Los programas efectivos de conducta no son aquellos que manipulan la conducta sino aquellos que enseñan conductas. Conductas que están enfocadas en la enseñanza son las que benefician a los niños y no a los adultos. Las conductas más importantes deben ser aquellas que incrementen las oportunidades de inclusión en la escuela y la comunidad. Y lo más importante, las conductas que se enseñen deben respetar a los individuos y sus preferencias. Somos maestros, no manipuladores.

6 Transición de la escuela a la comunidad

6 Transición de la escuela a la comunidad

Históricamente la preparación de buenos ciudadanos ha sido considerada como objetivo primordial de las escuelas públicas. Las escuelas preparan a los niños con las habilidades necesarias para que puedan tomar su lugar como miembros activos de la sociedad. Esto puede significar un empleo o dar continuidad a estudios posteriores o recibir entrenamiento para alcanzar una meta específica. Este concepto no aplica en menor grado para los niños con discapacidad. Es responsabilidad de las escuelas preparar de la misma forma a estos niños para que tengan una ocupación exitosa cuando se gradúen. La inclusión en estas circunstancias puede significar la participación en lo que ofrece un programa regular o la participación en programas especializados apropiados para alcanzar metas posteriores. Es importante considerar una planeación específica para asegurar la transición exitosa de la escuela hacia un empleo o bien, para obtener oportunidades de educación vocacional.

Transición definida

Los servicios de transición secundaria son definidos como un grupo de actividades coordinadas para un niño con discapacidad que: 1) están diseñadas para formar parte de un proceso orientado a resultados y que están enfocadas para mejorar el desempeño académico y funcional del niño con discapacidad para facilitarle el movimiento de la escuela a las actividades extraescolares, incluyendo educación posterior, vocacional, empleo integral (que implique el trabajo con apoyo); 2) dar continuidad y educación para adultos, servicios para adultos, vida independiente o participación en la comunidad; 3) se construyen con base en las necesidades del niño tomando en cuenta sus fortalezas, preferencias e intereses, y finalmente; 4) incluyen instrucción, servicios relacionados, experiencias en la comunidad, el desempeño de algún empleo y otros objetivos extraescolares de vida adulta y cuando sea apropiado, incorporar la adquisición de habilidades para la vida diaria y la educación vocacional funcional.

El Consejo Nacional de la Discapacidad (1989) hizo recomendaciones muy reconocidas que incluían muchos de los elementos importantes como las necesidades que deben ser abordadas, tal como la transición de la escuela a la vida adulta. Sus aportaciones incluyeron:

- Al salir de la escuela, los estudiantes con discapacidad y sus familias tienen dificultades para acceder a servicios apropiados para adultos.

- Una planeación de transición efectiva para alumnos con discapacidad de preparatoria, puede facilitar su éxito en la vida adulta.
- Es común que los universitarios con discapacidad que salen de sus escuelas sean empleados sin un entrenamiento vocacional, por ello el Consejo promovió la incorporación del entrenamiento en los programas de preparatoria, aspecto que asegura un empleo después de la graduación.
- Existen muy pocos convenios o sociedades entre la comunidad laboral y las escuelas con el propósito de impulsar oportunidades de empleo para estudiantes con discapacidad.
- La participación de los padres durante la preparatoria facilita la transición exitosa de los estudiantes con discapacidad de la escuela a la vida adulta.
- Los servicios para la transición al rango de vida adulta cuentan con varios tipos de apoyos que van desde la carencia o limitaciones de estos, hasta aquellos de tiempo limitado, los específicos y los continuos. En primer lugar, los estudiantes con una discapacidad de leve o moderada -como las de aprendizaje- pueden prescindir de los servicios para adultos o bien se pueden beneficiar de adecuaciones específicas en el contexto, como un periodo más largo de tiempo para completar sus estudios y exámenes de cursos universitarios. En segundo lugar, los estudiantes pueden necesitar servicios de tiempo limitado que incluyan un entrenamiento específico como el apoyo en el trabajo o el apoyo para lograr arreglos de vida independiente. Sin embargo, asumimos que estos apoyos solo serán necesarios por un periodo específico de tiempo. En tercer lugar, algunos individuos necesitarán un tipo específico de apoyo de manera continua que incluya servicios especializados que permitan que el individuo pueda vivir normalmente dentro de la comunidad. Los individuos con discapacidad severa pueden requerir varios niveles de apoyo a lo largo de su vida que incorpore un apoyo continuo de amplia naturaleza. El resultado de cada uno de estos tipos de apoyos es diferente. Para los individuos que no requieren apoyo, por tiempo limitado o apoyo específico continuo, los resultados típicos se traducen en empleos competitivos y en forma de vida independiente. Para los individuos con discapacidad severa que necesitan un apoyo continuo de naturaleza extensiva, los resultados esperados son comúnmente empleo con apoyo y vida con apoyo. En algunos casos los individuos con discapacidad severa que necesitan apoyo continuo y extensivo pueden vivir de manera independiente y trabajar en empleos competitivos.
- “La Comisión señala que los estudiantes con discapacidad están normalmente desempleados y tienen un subempleo al salir de la escuela comparados con sus compañeros que no tienen discapacidad. Muchos estudiantes con discapacidad dejan la escuela sin ganancias exitosas, ningún tipo de diploma y asisten a programas post-secundarios de rangos más bajos que los de sus compañeros sin discapacidad. Los adultos con discapacidad comúnmente no son empleados, comparados con los

adultos sin discapacidad. Los rangos de desempleo para adultos trabajadores con discapacidad han rondado hasta el 70% en los últimos 12 años, aspecto que la Comisión señala como algo inaceptable. Aun cuando son empleados, muchos adultos con discapacidad que trabajan tienen un ingreso notablemente menor que el de sus compañeros sin discapacidad. Estas estadísticas reflejan los fracasos en la estructura de los sistemas presentes. Encontramos que la barrera primordial para prevenir una transición suave entre la preparatoria y la vida adulta es fundamentalmente el fracaso de las políticas federales y los programas para facilitar este movimiento para los estudiantes de educación secundaria hacia empleos competitivos y educación superior”.

Desafortunadamente en julio de 2012, la oficina de Hacienda del Gobierno de los Estados Unidos (GAO, por sus siglas en inglés) publicó un documento resaltando la continua necesidad de planear la transición exitosa para estudiantes con discapacidad debido a los malos resultados obtenidos. Específicamente en febrero de 2012 se estimaba que la tasa de empleo para adultos jóvenes entre 20 y 24 años de edad con discapacidad, era menos de la mitad de la tasa de sus compañeros con discapacidad. Dado que los estudiantes ya tienen derecho a los servicios de transición federal una vez que salen de la preparatoria, es crítico el hecho de tener una planeación de transición antes de que se gradúen o salgan de la escuela.

Existen varias barreras clave que dificultan a los individuos con discapacidad acceder a los servicios de transición: 1) la falta de información adecuada o conciencia y 2) la falta de preparación para educación posterior o empleo.

Pueden sumarse a esta lista de obstáculos los que se presentan en los estudiantes en el sistema de justicia juvenil, aquellos que son padres y/o que tienen discapacidad menos visible (por ejemplo, un retraso cognitivo leve y discapacidad de aprendizaje) también pueden tener retos únicos cuando se trata de acceder a los servicios de transición. Es importante que los grupos encargados de la planeación, consideren que los estudiantes con discapacidad inscritos en la escuela tienen derecho a un plan, como adultos ellos deben aplicar para los servicios federales y estatales para individuos con discapacidad. El plan de transición debe ser consciente de esto y desarrollar metas y servicios que faciliten la aplicación exitosa de los servicios posteriores a la escuela.

Procedimientos de transición

Un programa escolar de transición exitoso, puede ser conceptualizado como un procedimiento de cuatro pasos: 1) Fundación, 2) Proceso, 3) Culminación y 4) Seguimiento. La fundación para la transición incluye toda la educación, entrenamiento y experiencia que preparan al individuo para la vida adulta. Un programa educativo es diseñado para desarrollar habilidades funcionales, definidas como las habilidades que tienen una alta probabilidad de ser requeridas por alguien para su vida adulta. Una fundación para niños con discapacidad educativa media deberá incluir habilidades académicas que puedan ser construidas dentro de un entrenamiento vocacional post secundario o entrenamiento escolar. Para los niños con discapacidades educativas severas, el programa deberá ser más básico y funcional. Para todos los niños, sin embargo, el *curriculum* deberá incluir entrenamiento en habilidades sociales y vocacionales de supervivencia.

Las habilidades de supervivencia son aquellas que se generalizan a través de los escenarios sociales y vocacionales. Por ejemplo, las habilidades de supervivencia social incluyen las siguientes conductas: responder de manera apropiada o expresar sus necesidades, como conocer la ubicación de un baño e interactuar de manera apropiada con otros en un escenario social. Las habilidades de supervivencia vocacional incluyen reportarse en el trabajo a tiempo, trabajar en un mismo lugar por un periodo de tiempo y el pedir aclaración si una instrucción no fue comprendida. La necesidad de este tipo de habilidades no es específicamente para individuos con discapacidad sino una expectativa para todos los adultos.

El plan de transición debe incluir los roles y las responsabilidades de los maestros, el personal, los padres y los alumnos. Algunos ejemplos incluyen:

1. Evaluar las necesidades, intereses o preferencias para una educación a futuro, empleo y vida adulta y señalar las metas en estas áreas.
2. Identificar, explorar e intentar ubicaciones de transición que correspondan a la evaluación del estudiante y a la visión y experiencias que le da la comunidad.
3. Instruir al estudiante en habilidades académicas, vocacionales y de vida adulta que son necesarias para alcanzar las metas de transición, incluyendo las de determinación personal y de vida independiente.
4. Identificar los apoyos o los servicios relacionados que el estudiante necesita para alcanzar el mayor nivel de vida independiente posible.
5. Coordinarse con los servicios para adultos y organizaciones para ayudar a las familias a identificar los recursos y apoyos naturales.
6. Dar o planear un seguimiento o apoyo continuo y actividades una vez que el estudiante desarrolla independencia en una actividad de transición o se gradúa.

El estudiante debe participar en la junta de planeación con todo el equipo si el propósito es discutir sobre las metas de su educación posterior. Deberán participar en las juntas de planeación los padres o tutores, el maestro de educación especial del chico o la persona que le brinde cualquier servicio relacionado, el maestro de educación regular y un representante de la agencia educativa local. Se deberá hacer énfasis en involucrar al chico con discapacidad en la planeación de la transición impulsando a la familia para que lo guíe hacia la vida adulta. Otros participantes como los consejeros guía, los educadores vocacionales, los consejeros escolares, los proveedores de servicios relativos y los coordinadores, tienen un lugar importante en el diseño de los planes para la transición y pueden ser invitados a participar en la planeación de dicha transición dependiendo de las metas y necesidades del estudiante. Si los individuos mencionados anteriormente contribuirán en el plan de transición, el maestro o coordinador deberá invitarlos a participar.

El desarrollo de las metas deberá basarse en el estudiante y tomar en cuenta sus intereses y preferencias. Por lo menos las metas deben señalar la instrucción (incluyendo los tipos de educación); experiencias en la comunidad (servicios en la comunidad como la transportación, la recreación, etc.); cuando sea apropiado, empleo y actividades escolares posteriores con objetivos para la vida diaria (estos no solo incluyen experiencias de trabajo basadas en la comunidad sino también actividades funcionales de la vida adulta como votar, pagar impuestos, y utilizar los programas de beneficio del gobierno); adquisición de habilidades para la vida diaria (cuidado personal, un presupuesto para gastos personales, etc.) y una evaluación vocacional funcional (evaluaciones de aptitudes e intereses de habilidades vocacionales).

Además de esto, el equipo debe proporcionar una explicación dentro del plan si se determina que una o más de las metas son consideradas como innecesarias o que no se puedan alcanzar. Estas metas son parte del proceso orientado a resultados que considera todas las actividades escolares posteriores no de empleo exclusivamente. Comúnmente existen servicios relacionados que deben ser descritos también para permitirle al estudiante obtener buenos resultados (por ejemplo, beneficios de la educación especial).

Un componente crítico en el desarrollo de las metas de transición es la elección personal. Con la finalidad de facilitar los resultados permanentes, la elección del estudiante es muy importante. El desarrollo de habilidades para la toma de decisiones a través de la participación temprana del estudiante en la planeación del proceso de transición nos ayudará más adelante cuando el estudiante pueda tomar decisiones sobre su propia vida.

La culminación del proceso de transición ocurre con la graduación o "por edad" en educación especial. El equipo de transición tiene la responsabilidad de asegurar un cambio suave entre la escuela y las agencias de servicio en la comunidad. Finalmente, el seguimiento es el último paso. Mediante la evaluación de los resultados, los coordinadores pueden hacer ajustes al programa y al proceso para asegurar los mejores resultados posibles.

Recomendaciones para la práctica

El enfocarse en la transición representa un paso gigantesco en la historia de todos los esfuerzos para ayudar a personas con discapacidad. Los esfuerzos en el pasado estaban básicamente diseñados para garantizar acceso. Los esfuerzos actuales se enfocan en resultados de la educación especial. Los programas en las escuelas públicas se orientan en el estado eventual de los adultos y su participación en la comunidad. ¿Las agencias responsables de programación para personas con discapacidad tienen acuerdos que aseguran un servicio continuo durante la transición de la escuela al trabajo y en la vida comunitaria? Pueden recomendarse las siguientes prácticas profesionales para la administración de programas a nivel local:

1. Desarrollar un plan para cada estudiante. Este plan debe incluir las descripciones de los servicios y quiénes serán responsables de brindarlos. Es importante mencionar, que tiene que contemplar una variedad de actividades diferentes que los programas académicos tradicionales. Los esfuerzos deben comprender la cooperación con otras agencias de servicio.
2. El plan de transición empieza más temprano que tarde, en muchos casos puede iniciar antes de que el estudiante cumpla 16 años de edad. Los equipos deben comenzar el diálogo con los padres, con el estudiante y cualquier otro participante relevante para señalar hacia dónde se dirigirá o no el estudiante para participar en un rumbo orientado más hacia lo académico o a lo vocacional. Debe señalarse de manera explícita en el plan la preparación para las habilidades necesarias para cualquiera de los dos caminos y el monitoreo del seguimiento del progreso de la trayectoria del estudiante, esto debe discutirse frecuentemente. Los cambios que se hagan en el plan de transición deberán ser reflexivos basados en el progreso del estudiante.
3. El plan debe ser cuidadosamente desarrollado para asegurar que contenga toda la información necesaria. Las recomendaciones de servicios pueden ser no necesarias para cada individuo en todas las áreas. El plan tiene que incluir la consideración de cada una de las siguientes áreas: instrucción, experiencias en la comunidad, empleo y otros objetivos de vida escolar posterior, la adquisición de habilidades de la vida diaria y una evaluación vocacional funcional. Cualquier área en la que haya una recomendación debe incluir también una cláusula de la persona que tomará esa responsabilidad para llevar a cabo la acción. Si las metas no están establecidas en cada una de estas áreas, una cláusula debe instaurar que se especifique la causa de ello y que se mencione cada área en particular. Las metas de transición deben ser un intento del distrito escolar para anticipar las necesidades de transición de la escuela en todas las áreas posibles. En las etapas iniciales de las metas de transición, dichas metas serán genéricas y ex-

ploratorias. Conforme los estudiantes van a graduarse, dichas metas deben ser más específicas de acuerdo a los intereses, necesidades y deseos de cada estudiante.

4. Deben establecerse relaciones cooperativas y acuerdos entre las agencias de servicios para adultos. Tienen que iniciarse programas colaborativos para asegurar que la transición de la escuela al trabajo o a programas postsecundarios será de manera suave. Debe seleccionarse a un encargado que tenga la responsabilidad específica de servir como vinculación con las agencias de servicios para la comunidad. Las metas del estudiante deben ser colaborativas y no de conflicto entre unos y otros.
5. El *currículum* escolar se enfocará en el desarrollo de habilidades funcionales, aquellas habilidades necesarias para una vida adulta exitosa. La programación para jóvenes con discapacidad debe incluir una atención balanceada hacia lo vocacional, vida independiente, recreación y ocio. Debe señalarse que la programación apropiada para estudiantes con discapacidad, no será en la mayoría de los casos, paralela a los programas académicos regulares. Los estudiantes que pueden ser exitosos en los programas de educación regular con apoyo, deberán tener la oportunidad de acceder a ellos. Las decisiones sobre inclusión no deben hacerse exclusivamente basadas en la filosofía, la información del desempeño de los estudiantes debe ser la guía para estas determinaciones.
6. Las escuelas deben renovar esfuerzos para involucrar a las familias en el proceso de desarrollo de los programas. Los padres que participan activamente en la planeación del programa pueden dar un mayor apoyo para una transición efectiva.
7. Como la transición es un proceso basado en resultados, la recopilación de información es muy importante. Por lo que debe iniciarse el seguimiento de estudios de programas universitarios. Esta información puede utilizarse para hacer cualquier modificación necesaria al programa.
8. La programación transicional para jóvenes con discapacidad debe ser vista como un proceso proactivo. Deben identificarse y apoyarse las oportunidades de programas que puedan impulsar el éxito del estudiante. Las escuelas necesitan tomar la iniciativa en el desarrollo de programas vocacionales basados en la comunidad. Deben desarrollarse programas escolares que tengan el mayor potencial para la aplicación práctica en la vida adulta. Todos los programas que no demuestran aplicaciones para la vida adulta deberían ser desechados.
9. Deben iniciarse esfuerzos para preparar al personal escolar y público al hecho de que los programas adecuados para jóvenes con discapacidad sean más funcionales que académicos. Debe informarse al equipo escolar que su función es preparar a este grupo de chicos para una vida adulta exitosa.

10. Todas las personas involucradas para trabajar con los estudiantes deben conocer el plan de transición y también estar entrenadas en las estrategias de instrucción necesarias para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas. Finalmente es responsabilidad de la escuela el asegurarse que los estudiantes tengan un plan de transición que los ayudará a alcanzar metas postsecundarias.

Un área final para los planeadores de la transición es desarrollar conciencia sobre los apoyos naturales existentes basados en la comunidad. En la literatura de investigación se ha incrementado la atención hacia estos recursos, también, en esta materia, el interés ha crecido entre la Iglesia, organizaciones económicas, grupos deportivos o sociales y clubes de negocios, lo cual anuncia un gran potencial para facilitar la integración en la comunidad a través de estos grupos voluntarios.

7 Una visión histórica sobre inclusión

7 Una visión histórica sobre inclusión

Han pasado alrededor de 35 años desde que se iniciaron los esfuerzos para proporcionar educación especial para niños con discapacidad en un ambiente lo menos restrictivo posible. La educación en un ambiente lo menos restrictivo posible ha sido llamada de diferentes maneras: inserción, integración, inclusión completa. Este artículo fue publicado durante las etapas iniciales de implementación y es revisado para dar un contexto histórico. Este artículo usaba el término inserción por su popularidad en ese tiempo. Se muestra parte del texto original como una cita, y una reflexión que representa varios realineamientos de pensamiento subsecuente.

La inserción es el proceso de integrar a clases regulares a niños que tienen necesidades educativas especiales y que asisten a clases especiales. Este proceso puede terminar al final en una integración completa, que incluya todas las áreas de instrucción. Debido al estigma existente que se refiere a etiquetar a los niños y ubicarlos en clases especiales, muchos padres y educadores especiales han defendido la inserción sobre las bases de la necesidad de socialización únicamente. Las investigaciones han demostrado repetidamente que el desempeño de niños atípicos en clases especiales no es mayor que de aquellos que están ubicados en clases regulares. Una pregunta importante que deberíamos dirigir hacia este estudio se relacionaría con los esfuerzos en el concepto mismo de niños de educación especial ubicados en clases regulares. Otro factor que no puede ser ignorado es el cambio en el nivel de frustración cuando se mueve a un niño de una situación diseñada especialmente para ayudarlo a un salón en el que sus necesidades especiales no pueden ser atendidas de la misma manera. Hasta el momento, estos puntos importantes no se han manejado adecuadamente.

Los resultados de la educación especial aún no han demostrado el valor de separar salones de educación especial o separar escuelas de educación especial. De hecho, la mayor parte de las investigaciones sugieren que tal vez hubiera sido mejor no haber hecho nada. Este triste hecho cuestiona la naturaleza de la educación especial y los métodos utilizados para proporcionar programas para niños con discapacidad.

La suposición respecto a la frustración causada por el traslado del alumno de una clase de educación especial a una clase regular, origina un malentendido de este intento. El propósito de la inclusión es proporcionar los mismos servicios, pero en un lugar diferente. Cuando dejemos de preguntarnos qué servicios exactos de educación especial deben ser brindados de manera aislada, encontraremos que hay muy pocos que cumplen ese estándar.

No hay estudios que demuestren que las preocupaciones de que pudiera haber algún efecto en el autoconcepto de niños con discapacidad, al ser ubicados en salones regulares. Por el contrario, existe evidencia de que la participación con niños con diferentes niveles de funcionalidad ha tenido un efecto positivo en las actitudes y niveles de independencia. El punto de la frustración asume que los ambientes de aprendizaje no han sido estructurados para cubrir las necesidades de los niños con discapacidad. Ambientes inclusivos con los apoyos apropiados han demostrado ser más efectivos que aquellos ambientes en los que se provee de servicios en clases separadas o en escuelas especiales.

La discriminación ha sido otro factor en los esfuerzos de inserción. Hay muchas personas que piensan que los niños en clases especiales no reciben instrucción de igual calidad. Esto nos hace pensar en las clases especiales establecidas en sótanos, cocheras o en bodegas adaptadas. La instrucción era dada por maestros no calificados y con equipo recuperado para su uso.

Hay muchos aspectos relacionados a esta preocupación aún evidentes en la educación especial. Las escuelas separadas donde los niños con discapacidad son aislados, todavía existen. Salones especiales que se encuentran dentro de las escuelas están comúnmente ubicados en instalaciones temporales en áreas aisladas o lejos del campus de la escuela. Hay algunas clases especiales que hoy en día se siguen impartiendo por maestros que no tienen la certificación correspondiente o que se encuentran en entrenamiento.

El artículo “Niños Excepcionales” de Edwin Martin habla sobre la carta de una alumna regular que está en una clase que ahora incluye alumnos especiales. La queja de la estudiante parece relacionarse con el problema que puede crear la inserción. Su agravio incluye el hecho de que el mayor tiempo de los maestros se invierte en los chicos especiales a costa del resto de la clase y que los chicos especiales reciben mayores calificaciones por su trabajo del que ella podría recibir por el mismo trabajo. La estudiante concluye al mencionar que ella sentía que sus compañeros especiales deberían ubicarse en algún otro lugar más adecuado.

El rechazo hacia los estudiantes con discapacidad por sus compañeros regulares, no es usual. Normalmente es una preocupación expresada por los padres de ambos, tanto de los alumnos regulares como de los especiales. Los padres de niños especiales están preocupados de que sus hijos sean rechazados o etiquetados. Los padres de niños regulares aún reflejan la preocupación que niños con discapacidad quiten tiempo de sus hijos y reciban un trato que es injusto. La inclusión diseñada e implementada de manera apropiada puede superar estos obstáculos actitudinales. Los beneficios para los niños con discapacidad deben ser cuidadosamente documentados y comunicados a todos los padres.

La sociedad ve a estos niños como diferentes, ellos nos complican en hondos, inexplicables e irracionales caminos y a nosotros nos gustaría que estuvieran en algún otro lado, no cruelmente tratados, por supuesto, pero fuera de nuestra vista y de nuestra mente. Respecto a la inserción, los educadores no tenían nada planeado para esta respuesta de patrón social que al final terminaría llevando al niño especial a una experiencia dolorosa y frustrante, en el nombre del humanismo y el progreso.

Todavía se requieren esfuerzos para ayudar al público a entender que la educación especial es un derecho y no un tipo de caridad para un grupo de niños por los que debemos sentir cierta simpatía. Los niños con discapacidad tienen el derecho de recibir el beneficio completo de educación en las escuelas públicas. Esto representa tanto un derecho humano como un derecho civil. Es igualmente importante que el derecho de uno no se vea comprometido por las necesidades de muchos, y que el derecho de muchos no se vea comprometido por las necesidades de uno. Todos los niños tienen el mismo derecho de tener acceso y los beneficios, y la inclusión es un método importante para asegurar que este estándar se cumpla.

Las bases históricas para la implementación de la educación especial se dieron en un salón de clases regular cuando el maestro no sabía qué hacer con un niño especial. Cuando el movimiento “educación para todos” fue más importante para el público americano, nuestra preocupación por mantener a los niños especiales (en escuelas públicas) fue la manifestación de una necesidad directamente sentida. Ahora la educación dice que tal vez esta no fue la mejor decisión y que la inserción hubiera sido un proceso más apropiado.

Las preocupaciones que se externaron al inicio aún persisten, la educación especial aún se encuentra fuera de varias de las reformas educativas. El nivel de exclusión que ha resultado por los requerimientos de la educación especial, fue de alguna forma, no anticipado. Los maestros de educación especial han manifestado su preocupación de que ellos tanto como sus niños, son considerados especiales y excluidos de varios de los esfuerzos para cambiar la educación pública. Es claro que los maestros regulares necesitan un desarrollo profesional que les brinde el panorama completo de las necesidades presentadas por los niños.

Teóricamente la inserción podría superar el aislamiento de niños excepcionales y podría eliminar la crueldad que frecuentemente los niños regulares demuestran hacia los niños especiales. Esta crueldad es probablemente causada por el miedo ocasionado por la falta de entendimiento o conocimiento. No existe razón para creer que los niños regulares no aceptarán a niños discapacitados si la situación fuera manejada de manera apropiada. El caso en contra de la inserción debería dirigirse hacia el proceso más que al concepto.

Nuevamente esta preocupación no ha sido alcanzada. Los niños se aceptan unos a otros si se les enseña juntos desde el inicio de su vida escolar. Es la separación de unos y otros, la falta de familiaridad y de experiencia lo que probablemente afecta sus actitudes de manera negativa. Como con la mayoría de las cosas, este es ciertamente el caso: en el que tememos aquello que no entendemos.

Parece ser que los maestros regulares no están preparados para manejar las necesidades especiales de un niño excepcional. Los maestros de educación especial son profesionistas altamente entrenados que están específicamente preparados para manejar áreas de discapacidad. Es irreal asumir que los maestros regulares brinden esta misma calidad en el servicio. Las aseveraciones de la joven mencionada en los puntos anteriores nos señalan otros problemas más. Las necesidades especiales y los problemas especiales demandan atención especial que normalmente requiere de la inversión de más tiempo. En este sentido, la inserción de niños especiales sería un perjuicio para ambos, tanto niños regulares como niños especiales. Grupos más pequeños, maestros especialmente entrenados y el equipo especial, son ingredientes necesarios del programa de educación especial.

Este punto permanece como pieza clave para el éxito de la inclusión. El desarrollo profesional para los maestros sobre métodos y procedimientos es considerado como uno de los apoyos más importantes para asegurar el tipo de instrucción diferenciada necesaria que se deba brindar a todos los niños dentro de un salón regular. Una vez más, esta preocupación inicial ha sido respondida con la investigación. Estos aspectos no han tenido el impacto originalmente anticipado y no representan un problema para los esfuerzos de inclusión.

La habilidad de un maestro de clases regulares para brindar un servicio a un niño especial, es cuestionable no solo por la falta de entrenamiento adecuado sino también por la falta de inclinación hacia esta área. Desde un punto de vista administrativo, la decisión de que la inserción educativa era necesaria, ha sido manejada de una manera muy pobre. Educadores especiales y padres de niños excepcionales se han involucrado en el proceso, pero la mayoría de los maestros que se verían afectados no lo han hecho. Si los maestros de clases regulares no reconocen la necesidad de la inserción educativa o se sienten confiados en su habilidad para trabajar con niños especiales, entonces podemos esperar con seguridad que surjan problemas al respecto.

El *Acta sobre Educación para todos los Niños Discapacitados* ordena que todos los niños discapacitados no sean aislados en el intento de alcanzar sus necesidades educativas. El fracaso para implementar programas que cumplan con esta legislación podrían significar la pérdida completa de la asistencia federal. La Asamblea General de Illinois ha presentado un proyecto de ley que garantiza el cumplimiento por parte del Estado. Aquí

reside una gran parte del problema que se ha dado alrededor del proceso de inserción educativa. Fuertes grupos de presión a favor de los niños excepcionales han ganado apoyo a nivel federal pero no mucho a nivel estatal o local. Aunque este apoyo pudiera darse con el tiempo, los mandatos legislativos no esperarán. La inserción de niños especiales dentro de salones de clases regulares va a ser obligatoria aunque los maestros no estén entrenados para manejar dichos problemas y a pesar de aquellos que no estén convencidos de que esta es la mejor forma de cubrir las necesidades de los niños especiales. Todos aquellos que se vean afectados con la decisión deberían estar involucrados en el proceso de toma de decisiones. Sin este ingrediente clave, difícilmente se tendrá éxito.

La complejidad de trabajar con niños excepcionales no debe ser delegada a nadie más que a aquellos que estén específicamente entrenados para dicho propósito. Es la experiencia que tienen muchos educadores especiales lo que permite que las clases y programas especiales puedan ser efectivos. Muchos niños pueden no ser exitosos en cualquier lado más que en una clase especial. Las implicaciones y consecuencias de la inserción educativa no han sido planeadas adecuadamente y pareciera que hay poca esperanza para una implementación exitosa.

Existe más evidencia de que la efectividad de la educación especial está relacionada con oportunidad que con el entrenamiento de los maestros especiales. Métodos estratégicos de enseñanza pueden ser aplicados en cualquier escenario y por cualquier maestro. Los principios de un buen desarrollo profesional implica involucrar a los participantes para definir las necesidades y soluciones.

Los distritos escolares locales no están preparados para iniciar un programa de inserción educativa. Los problemas que hay que enfrentar son muchos. El apoyo para la inserción educativa a nivel local prácticamente no existe. Los padres de niños regulares no están informados y serían tomados por sorpresa. Podría esperarse lo peor. Los directivos locales saben que muy pronto serán forzados a insertar niños especiales, pero existe muy poca o ninguna planeación actual. El efecto disruptivo que esto tendrá en la escuela será tremendo. Los maestros están ignorando la inserción con la esperanza de que desaparezca. Los departamentos estatales de educación, con la asistencia de profesores a la universidad de educación especial, planean programas para la implementación de la inserción desde una base estatal. Sus esfuerzos están completamente aislados de los distritos escolares locales, y su inutilidad por lo menos será cuestionada. Este panorama tan desolado puede ser atribuido a la preocupación malorientada hacia los niños especiales, a la falta de visión y a la completa ausencia de una planeación adecuada. Los educadores están una vez más preparados para saltar a un tren por razones de las que no están seguros para dirigirse hacia lugares a donde nunca han estado. Solo podemos esperar que estos niños más especiales no se pierdan en el intento.

Desafortunadamente el panorama sigue siendo desolado. El paso del tiempo no asegurará que el compromiso hacia la inclusión se logre, ya que existe una gran gama de evidencias de que la educación especial brindada en aislamiento no dará mejores resultados que la que se otorgue en ambientes inclusivos, el argumento para un sistema de educación especial separado tiene muy poca justificación. La evidencia es clara. Todos los niños que reciben un servicio educativo juntos, donde ningún niño es excluido o ubicado en un ambiente separado, ha generado los mejores resultados, y es por mucho un método que brinda un acceso justo y no discriminatorio.

Ustedes muy bien saben que la inclusión es lo mejor que se puede hacer.

Referencias

- Aaron, P.G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.
- Algozzine, B., & Korinek, L. (1985). Where is special education for students with high prevalence handicaps going? *Exceptional Children*, 51, 388-394.
- A Nation at Risk*. (1983).(1983). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Arguelles, M., Hughes, M., & Schumm. (2000). Co-Teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79 (4), 48, 50-51.
- Barnett, S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 295-305.
- Carr, E.G., Horner, R.H., & Turnbull, A.P. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2011). Autism spectrum disorders (ASDs) – data & statistics. Retrieved October 15, 2013, from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder – data & statistics. Retrieved October 15, 2013, from <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html>
- Donnellan, A., LaVigna, G., Negri-Shoultz, N., & Fassbender, L. (1988). *Progress without punishment: Effective approaches for learners with behavior problems*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education*, 37, 184–192.
- Eisenhower Professional Development Program. (2000). To improve the quality of classroom teaching through professional development. Retrieved September 24, 2013, from <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/2001report/edlite-296.html>
- Edgar, E. & Hayden, A.H. (1984-85). Who are the children special education should serve and how many children are there? *The Journal of Special Education*. 18(4), 523- 539.

- ERIC/OSEP Special Project. (winter, 1999). *Positive behavior support*. Research connections in special education (number 4). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Fuchs, L.S., Deno, S.L., & Mirkin, P. (1984). Effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on pedagogy, student achievement, and student awareness of learning. *American Educational Research Journal*, 21, 449-460.
- Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367-390.
- Gartner, A. & Lipsky, D.K. (1992). Breaking the yoke of special education. *National Learning Differences Network Newsletter*. Reprinted in *The Special Edge*. 7(1), September/October 1992. Sacramento: California Department of Education.
- Graney, S. B., & Shinn, M. R. (2005). Effects of R-CBM teacher feedback in general educational classrooms. *School Psychology Review*, 34, 184-201.
- Gresham, F. M., Reschly, D. J., & Shinn, M. R. (2010). RTI as a driving force in educational improvement: Historical, legal, research, and practice perspectives. In M.R. Shinn & H.M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI* (2nd. ed.), (pp. 47-78). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Guess, D., Benson, H.A., & Siegal-Causey, E. (1985). Concepts and issues related to choice-making and autonomy among persons with severe disabilities. *The Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*. 10, 79-86.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Knutson, N., & Shinn, M. R. (1991). Curriculum-based measurement: Conceptual underpinnings and integration into problem-solving assessment. *Journal of School Psychology*, 29, 371-393.
- Lilly, M.S. & Smith, P. (1980). Special education as a social movement. *Education Unlimited*, 2 (3), 7-11.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1987). Capable of achievement and worthy of respect: Education of handicapped students as if they were full-fledged human beings. *Exceptional Children*, 54, 69-74.

- Lipsky, D.K. & Gartner, A (1992). Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education* (pp. 3-12). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Martin, E.A. (1976). A national commitment to the rights of the individual: 1776 to 1976. *Exceptional Children*, 43(3), 132-135.
- Miller, A., Valasky, W., & Melloy, P. (1998). Learning together: The evolution of an inclusive class. *Active Learner*, 3(2), 14-16.
- Murphy, C.U., & Lick, D.W. (1998). *Whole-faculty study groups: A powerful way to change schools and enhance learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murray, C. S., Woodruff, A. L., & Vaughn, S. (2010). First-grade student retention within a 3-tier reading framework. *Reading and Writing Quarterly*, 26, 26–50.
- National Council on the Handicapped (U.S.). (1989). *The education of students with disabilities: Where do we stand?* Washington, DC: National Council on the Handicapped.
- NASDSE (2006, May). *Response to intervention: A joint paper by the national association of state directors of special education and the council of administrators of special education*. Retrieved from www.nasdse.org/projects.cfm?pageprojectid=23
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write. Developmentally appropriate practice for children*. Washington, DC: NAEYC.
- Nistler, R. J., & Maiers, A. (1999). Changing parent roles in school: Effects of a 2-year study of a family literacy program in an urban first-grade classroom. *Education and Urban Society*, 31, 108-126.
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S., & Schweinhart, L. (2005). Updating the economic impacts of the high/scope perry preschool program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 245-261.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.
- Palincsar, A., Ransom, K., & Derber, S. (1988-89). Collaborative research and development of reciprocal teaching. *Education Leadership*, 37-40.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Reynolds, M.C., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Rice, D., & Zigmond, N. (1999). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australia and American classrooms. *Resources in Education*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED432558)

- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 253-278.
- Sansone, J. & Zigmond, N. (1986). Evaluating mainstreaming through an analysis of students' schedules. *Exceptional Children*, 52, 452-458.
- Sarason, S.B. (1982). *Culture of the school and the problem of change* (2nd. ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 54, 12-16.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of regular and special education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. (1989). A rationale for the merger of regular and special education. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating All Children in the Mainstream of Regular Education*, pp. 15-26, Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Strickland, D.S., Bodino, A., Buchan, K., Jones, K.M., Nelson, A., & Rosen, M. (2001) Teaching writing in a time of reform. *The Elementary School Journal*, 101, 386-494.
- Strickland, D.S., Ganske, K., & Monroe, J. (2002). *Supporting struggling readers and writers: Strategies for classroom intervention 3-6*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Swartz, S. (1978). The case against mainstreaming. *Illinois Principal*. 9 (4), 6-10.
- Swartz, S., & Hidalgo, F. (1991-92). Teacher education and the regular education initiative. *Action in Teacher Education*, XIII (4), 55-61.
- Swartz, S.L. (1995, February 26). Early intervention and school restructuring. Keynote address at the annual West Coast Reading Recovery Institute, Anaheim, CA.
- Swartz, S.L., & Klein, A.F. (1994). Reading recovery: An overview. *Literacy, Teaching and Learning*, 1(1),3-6.
- Swartz, S.L. (1998). Inclusion of children with disabilities in regular school programs. In Z. Jacobo & M. Villa, (Eds.), *Sujeto, educación especial e integración*, (pp. xxi-xxxii). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Swartz, S.L., Shook, R.E., & Klein, A.F. (2003). *Guided reading and literacy centers*. Carlsbad, CA: Dominic Press/Pearson Learning.
- Swartz, S.L., Klein, A.F., & Shook, R.E. (2001). *Interactive writing and interactive editing*. Carlsbad, CA: Dominic Press/Pearson Learning.

- Swartz, S., Swartz, P., Pitchford, K., & Swartz, D. (2011). *Strategic literacy support: Differentiated instruction for special needs learners and struggling readers*. Highland, CA: University Associates Press.
- Swartz, S., & Geraghty-Jenkinson, C. (2013). Secondary school transition. In Gooden, et al., (Eds.), *The principal's legal handbook*, (pp. 2-17). Dayton, OH: Education Law Association.
- Swartz, S., Geraghty-Jenkinson, C., Franklin-Guy, S. (2011). *Response to intervention (RtI): Implementation and legal issues*. Dayton, OH: Education Law Association.
- U.S. Department of Education. (1988). *Tenth annual report to congress on the education for handicapped children act*. Washington, DC: Government Printing Office, Superintendent of Public Documents.
- Torgesen, J. K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-40). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Alexander, A., Alexander, J., & MacPhee, K. (2003). Progress towards understanding the instructional conditions necessary for remediating reading difficulties in older children. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale*. (pp. 275-298). Parkton, MD: York Press.
- Turnbull, H.R. & Turnbull, A.P. (1985). *Parents speak out: Then and now*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- United States Government Accountability Office (2012). Committee on Education and the Workforce. *Students with disabilities: Better federal coordination could lessen challenges in the transition from high school*: Report to the Ranking Member, Committee On Education and the Workforce, House of Representatives, Washington, DC: Government Printing Office.
- Wagner, M. (1989). The transition experiences of youth with disabilities: A report from the national longitudinal transition study, Retrieved November 14, 2013, from <http://eric.ed.gov/?id=ED303988>
- Wagner, M. & Shaver, D. M. (1989). *Educational programs and achievements of secondary special education students: Findings from the national longitudinal transition study*. Menlo Park, CA: SRI International.
- William, D. (2009). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-416.

Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement, or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(2), 203-214.

Ysseldyke, J. E. (1987). Classification of handicapped students. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, and H. J. Walberg, (Eds.). *Handbook of special education: Research and practice. Vol. 1: Learner characteristics and adaptive education.* (pp. 35-58). Oxford, England: Pergamon Press.

Ysseldyke, J.D., Thurlow, M., Graden, J. Wesson, C., Algozzine, B. & Deno, S. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decision-making. *Exceptional Educational Quarterly, 4*, 75-93.

Esta obra se terminó de imprimir
en marzo de 2014, en los talleres
de Unión Litográfica Estrella.
Aldama No. 81, Local 35,
Col. Buenavista, Del. Cuauhtémoc,
México, D.F. 06350.
El tiraje consta de 500 ejemplares.