

CAPÍTULO 8

NO ME DEJES



Dadas sus necesidades únicas de aprendizaje, con el tiempo los estudiantes con discapacidades se benefician de la regularidad aún más que otros estudiantes. Cuando trabajan en la misma escuela por muchos años, los líderes y maestros de la escuela desarrollan relaciones de confianza y apoyo con los estudiantes, las familias y entre ellos.

▶ EL PROBLEMA: ES DIFÍCIL ENCONTRAR Y RETENER MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL ALTAMENTE EFECTIVOS

A nivel nacional, hay una escasez de maestros de educación especial. En el año lectivo 2013-14, 49 estados reportaron una escasez de maestros de educación especial o de personal de servicios relacionados de servicios relacionados.⁹⁵ En 2011, 51% de todos los distritos escolares y 90% de las escuelas de alta pobreza reportaron tener dificultades al contratar maestros de educación especial altamente calificados.⁹⁶

Esta escasez se debe en parte al hecho de que los maestros de educación especial quienes dejan la profesión. El índice de maestros de educación especial dejando la profesión es el doble del de maestros de educación general.⁹⁷

Esto ocurre por razones distintas. Cuando sintetizaron la investigación sobre el tema en los últimos 30 años, los investigadores notaron que los factores claves que contribuyen al agotamiento en la educación especial incluyen falta de apoyo administrativo, papeleo y conductas problemáticas de los estudiantes.⁹⁸ Otros investigadores observaron la “sobrecarga de la profesión” –la experiencia de sentir que hay “demasiadas demandas únicas en el tiempo y los recursos de uno”.⁹⁹

Otros señalan la soledad del trabajo. Como lo reportó *NPR* en 2015, “además de las demandas normales de enseñar, los maestros de educación especial enfrentan presiones adicionales: sentimientos de aislamiento, temor a las demandas judiciales y estudiantes que requieren atención extra. Muchos son el único maestro de educación especial en su grado o su escuela, o a veces en todo el distrito.”¹⁰⁰ Desgraciadamente, los maestros de educación especial enfrentan estos retos diariamente.

Los maestros que están agotados son menos efectivos con sus estudiantes. Un resumen de investigación también ha demostrado que los estudiantes con discapacidades que tienen maestros agotados o desinteresados rinden menos.¹⁰¹ Estos estudiantes son “generalmente perturbadores, tienen dificultades sociales y emocionales, y logran las metas de sus IEPs con menos frecuencia –lo cual tiene un impacto en el desarrollo académico”.¹⁰²

Cuando los maestros de educación especial deciden dejar la escuela, los estudiantes también sufren. Las escuelas con alta “confianza relacional” (buenas relaciones sociales entre los miembros de la comunidad de la escuela) tienen más alto rendimiento estudiantil. Pero esto sólo es posible cuando los educadores se quedan en la escuela por un período largo. Como lo han demostrado algunas investigaciones, dado que la rotación de personal de educación especial “interfiere con la formación y el mantenimiento de estas relaciones, también puede dañar el desempeño de los estudiantes”.¹⁰³ Muchos estudios han demostrado que el cambio de maestros tiene un efecto negativo en los sentimientos y la confianza de la comunidad escolar. Cuando los maestros dejan la escuela, las relaciones creadas entre estudiantes y escuelas se pierden.¹⁰⁴

Mientras tanto, recientes investigaciones han demostrado que a las escuelas compuestas por miembros de comunidades de bajos ingresos les resulta más difícil contratar y retener maestros calificados de educación especial.¹⁰⁵ La distribución dispareja de estos maestros les hace más difícil a las escuelas lograr buenos resultados con los estudiantes con discapacidades.

Los maestros de educación especial y los líderes de las escuelas tampoco están suficientemente preparados

Al mismo tiempo, aún a los maestros de educación especial que se quedan les falta dominio de contenidos de educación general. Antes de ayudar a hacer el currículo de educación general más accesible a los estudiantes con discapacidades, los maestros de educación especial primero tienen que tener un conocimiento esencial de temas de educación general ellos mismos.¹⁰⁶ Y sin embargo, con frecuencia los entrenamientos de educación especial se concentran en “estrategias de instrucción aisladas del currículo de educación general.”¹⁰⁷ En 2011, sólo 17 estados le requirieron a un maestro en busca de una licencia de educación especial completar primero una licencia de educación general.¹⁰⁸ En California, sólo un 36% de los maestros nuevos de educación especial en 2015-16 tenía una credencial preliminar de maestro.¹⁰⁹

Según un informe del Instituto de Políticas de Aprendizaje (Learning Policy Institute), en California la proporción de maestros nuevos de educación especial que no están suficientemente preparados ha crecido significativamente en los últimos dos años. “Cuando las escuelas tienen dificultad para cubrir una posición vacante con un maestro calificado, generalmente contratan maestros que todavía están en entrenamiento o que tienen permisos de emergencia sin entrenamiento.”¹¹⁰ En 2015–16, cerca de dos tercios (64%) de los maestros nuevos de educación especial en California tenían calificaciones por debajo del estándar usual. Como lo expresó el Instituto de Políticas de Aprendizaje, “en ningún otro campo principal de la enseñanza los practicantes, individuos con permisos de emergencia y exenciones constituyen la mayoría de los maestros nuevos”.¹¹¹

Desgraciadamente, los directores también rara vez están preparados para apoyar a los estudiantes con discapacidades. Una revista bibliográfica de la Universidad de Florida encontró que:

- La mayoría de los programas de preparación de liderazgo escolar –incluso aquellos que “acogen el modelo de liderazgo de justicia social” – descuidan la educación especial. En un estudio, un 53% de directores dijeron que no tomaron ningún curso relacionado a la educación especial.
- Una revisión de currículos de programas de liderazgo escolar también mostró que los temas de discapacidades y educación especial no recibieron mucha atención. Cuando estos temas fueron tratados, generalmente se concentraban en el tecnicismo legal de la educación especial y no en estrategias ni prácticas de instrucción.¹¹²

LA SOLUCIÓN: PARA APOYAR A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES, LOS LÍDERES DE LAS ESCUELAS Y EL PERSONAL DEL DISTRITO TIENEN QUE APOYAR A SUS MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las investigaciones han demostrado que los estudiantes se desempeñan mejor cuando reciben un fuerte apoyo académico y social de los maestros, padres, miembros de la comunidad y de sus pares.¹¹³ Pero esto resuena aún más profundamente para los estudiantes con discapacidades, quienes necesitan más estabilidad y regularidad que la mayoría de los estudiantes. Los estudiantes con discapacidades necesitan relaciones auténticas y continuas con adultos interesados que los conozcan y los entiendan. Necesitan adultos que tengan el conocimiento necesario para probar distintas intervenciones en busca de las soluciones apropiadas –así como la paciencia para seguir probando cuando esas intervenciones no funcionan. En otras palabras, los estudiantes con discapacidades necesitan maestros con una gran habilidad de enseñanza que estén comprometidos al su crecimiento personal así como el desarrollo del estudiante a través del tiempo.

Los directores deben tomar decisiones estratégicas sobre su equipo y sus recursos

Los directores no tienen que ser expertos en educación especial. Pero si no son expertos, los directores más exitosos contratan a individuos que lo son.

Heath Caceres, el director de *Lafayette Elementary School* en San Francisco, dedica un tiempo significativo a buscar activamente maestros que tengan la experiencia que su equipo necesita. “Me tengo que dar cuenta de que yo soy un aprendiz también. Yo sé muchas cosas pero no sé todo. Yo no puedo hacer lo que Jordan hace para PBIS, o lo que Mary hace por la tecnología. Yo puedo aportar mi propia experiencia, pero yo también tengo que dejarlos que sigan adelante y hagan lo que tengan que hacer”.

Caceres ha tomado decisiones estratégicas de personal para asegurar que los maestros tengan apoyo. La escuela atrae a muchos estudiantes con sordera o dificultades auditivas y aproximadamente un 16% de los estudiantes tienen IEPs. Caceres aprovechó la flexibilidad que tenía en su presupuesto para asignar recursos a más maestros con experiencia en educación especial. La escuela ha contratado menos paraprofesionales y más maestros con experiencia en programas especializados de recursos para estudiantes con necesidades especiales (“RSP,” por sus siglas en inglés). Mientras la mayoría de los maestros con experiencia en RSP trabajan con alrededor de treinta estudiantes, en Lafayette trabajan sólo con 14. La escuela también trabaja con dos universidades locales para usar maestros en formación como ayuda adicional. En el año lectivo 2017-18, tenían trece maestros en formación trabajando con 25. El director cree que la asistencia de maestros-estudiantes ha sido un factor esencial para prevenir el agotamiento de los maestros. En Lafayette, el número de maestros por cada estudiante ha bajado a 11:1.

Los distritos le pueden dar a los directores la autonomía para tomar decisiones críticas sobre el personal y la asignación de recursos. También pueden ofrecer apoyo y entrenamiento para ayudar a los directores a navegar las reglas complejas de educación especial.

Las investigaciones han demostrado que cuando los directores ponen todo su apoyo administrativo detrás de los maestros de educación especial, los estudiantes con discapacidades logran más. Al final, esto lleva a mejores resultados para los estudiantes con discapacidades y cualquier otro estudiante que esté teniendo dificultades.¹¹⁴

Crear una cultura de colaboración

Sin embargo, el apoyo administrativo no es suficiente. La retención de maestros también requiere una cultura fuerte que se centre alrededor de la colaboración. La investigación ha demostrado que los maestros son más propensos a quedarse cuando tienen relaciones productivas de trabajo con sus colegas.¹¹⁵ Según una investigación de Moore-Johnson, “los maestros han elegido una carrera en la cual las relaciones sociales son esenciales, y se dan cuenta de que su trabajo con los estudiantes está influenciado significativamente por las relaciones que forman con otros adultos –su director y sus colegas—en la escuela.”¹¹⁶ Su investigación demostró que tanto maestros nuevos como maestros veteranos son más propensos a quedarse enseñando en una escuela en la cual todos los maestros comparten la responsabilidad del éxito de los estudiantes.¹¹⁷

Una encuesta internacional en 2013 de maestros de la escuela media realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organization for Economic Co-operation and Development) también encontró que cuando los maestros “están incluidos en la toma de decisiones de la escuela y colaboran mutuamente”, son “más propensos a decir que enseñar es una profesión valorada en su sociedad”. Estos maestros también reportan niveles más altos de confianza y satisfacción en su trabajo.¹¹⁸ La investigación también ha comprobado que la colaboración entre maestros puede llevar a una mejor pedagogía, mejor manejo de la conducta de los estudiantes, instrucción más centrada en el estudiante, y mayor capacidad para reflexionar y adaptar la instrucción.¹¹⁹

Pam DeRenard, una maestra de educación especial en una escuela primaria del Distrito Unificado de *Snowline* en el sur de California, sostuvo que la colaboración fue esencial en ayudar a los estudiantes con discapacidades a tener éxito durante esfuerzos recientes de reforma: “Todos nuestros estudiantes aprenden de distinta forma, y tener el tiempo para que los maestros puedan compartir ideas ha sido beneficioso para nuestra enseñanza. Aprendemos estrategias nuevas y formas distintas formas de llegar a nuestros estudiantes. La colaboración es clave para destrabar el potencial de nuestros estudiantes en educación especial.”¹²⁰

Los maestros no deberían tener que usar sus pocos recesos entre las clases para colaborar. Se ha demostrado que los maestros son más propensos a quedarse en la profesión cuando tienen tiempo dedicado a la colaboración en la escuela continuamente durante todo el año.¹²¹ El Distrito Unificado de *Snowline* les da días enteros a los maestros de educación especial para reunirse y analizar la información juntos, identificar aptitudes y debilidades, y colaborar en planeamiento de lecciones y estrategias de instrucción. Cuando las escuelas y los distritos ofrecen ese tiempo dentro del día de trabajo de un maestro, envían el mensaje de que la colaboración es una prioridad.

“Cultive sus propios líderes” – Tenga un sistema para que los buenos maestros se conviertan en buenos líderes escolares

Una de las formas más efectivas tanto para combatir el cambio de maestros como para mejorar el liderazgo de la escuela es crear más redes de apoyo para maestros dedicados dentro de un distrito. El libro “Turning Around a High-Poverty District: Learning from Sanger” examinó cómo el Distrito Unificado de *Sanger* en California logro esta meta. “Típicamente, cuando un distrito pierde grandes líderes, inicia una búsqueda de candidatos externos.”¹²² En cambio los líderes en *Sanger* tomaron una decisión consciente de “cultivar sus propios líderes, creyendo que la cultura y las prácticas de *Sanger* se pueden preservar mejor con aquellos que ya están familiarizados con esa cultura”.

De 2008 a 2013, el distrito llenó cada una de los puestos de directores y administradores de distrito con educadores dentro de su distrito. Hicieron esto realizando cambios clave. Primero, ayudaron a entrenar a los directores para ser grandes líderes de instrucción. En lugar de concentrarse en “administrar el edificio de la escuela”, cambiaron el foco de los directores para crear una cultura escolar fuerte y positiva. También hicieron responsables a los directores de seguir el progreso de iniciativas clave.

Alentaron a maestros muy buenos a convertirse en coaches en la escuela, conocidos como Proveedores de Servicios de Currículo (CSPs). También se asociaron con California State University, Fresno para traer un programa de acreditación de administración al distrito. Los CSPs tuvieron la oportunidad de inscribirse y asistir a clases en California State University, Fresno dentro del distrito. Esto no sólo hizo el desarrollo profesional más conveniente. También creó “un grupo de apoyo entre aquellos inscriptos en el programa”.¹²³ Muchos CSPs eventualmente se convirtieron en directores y asistentes de directores.

KIPP Raíces, una escuela chárter en Los Ángeles, también ha adoptado este enfoque. La escuela tiene siete miembros del personal de tiempo completo y uno de tiempo parcial apoyando la educación especial. La oficina administrativa de *KIPP LA* tiene varios gerentes de programa que trabajan con todas las escuelas en su red de Los Ángeles, así como también una directora de educación especial, que ha trabajado en muchas escuelas y marcos distintos de educación durante más de 20 años. Desde que la escuela fue fundada en el año 2009, su equipo de educación ha crecido incorporando a especialistas de otras escuelas o promoviendo maestros o especialistas a nuevos niveles. La directora ha trabajado en la escuela desde 2009 –fue maestra fundadora de primer grado—y cada año más del 90% de los maestros regresan a la escuela.

KIPP LA también se esfuerza para ofrecer la mayor cantidad posible de servicios con su propio personal, en lugar de contratar servicios de un proveedor externo. “De esta forma podemos controlar la calidad de nuestros servicios”, dijo Dammann. “Hace falta alguien que trabaje dentro del equipo de forma regular para realmente responder a las necesidades de los estudiantes. Se trata de conocer a los maestros y los estudiantes y entender la cultura, dando lo mejor para ayudarlos con todo lo que necesiten.”



¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA ABOGAR JUNTOS?

CÓMO ORGANIZARSE PARA LOGRAR CAMBIOS SISTÉMICOS



NO ME DEJES

Dadas sus necesidades únicas de aprendizaje, los estudiantes con discapacidades se benefician de la regularidad y consistencia a lo largo del tiempo más que otros estudiantes. Cuando se quedan en su escuela por muchos años, los líderes escolares y los maestros crean relaciones de confianza y apoyo con

QUÉ PREGUNTAR

- ¿Retiene el distrito, organización de escuelas chárter y/o la escuela a los maestros de educación especial en la misma proporción que retiene a otros maestros?
- ¿Cómo combaten proactivamente el agotamiento de maestros? ¿Ofrecen entrenamiento y apoyo al personal y asignan recursos para asegurar que la cantidad de trabajo sea manejable?
- ¿Apoyan el crecimiento del personal con entrenamiento y desarrollo profesional continuo? ¿Hay procesos fuertes para desarrollar talento internamente (como paraprofesionales entrenándose para ser maestros)?

ACCIONES OBSERVABLES

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

- Los índices de retención de maestros de educación especial y paraprofesionales son iguales o más altos que los de maestros de educación general.
- El distrito/organización de escuelas chárter mantiene a los maestros de educación especial en la misma escuela para lograr continuidad, en lugar de rotarlos a una escuela distinta cada año.
- El distrito tiene entrenamientos y programas de credenciales en marcha para los paraprofesionales con experiencia que quieran ser maestros.
- El distrito tiene estándares y expectativas claras para los maestros de educación especial, incluyendo una categoría de enseñanza instructiva.

ESCUELA / SALÓN

- El líder de la escuela ha desarrollado sistemas fuertes para entrenar y apoyar a los maestros de educación especial. Estos sistemas no son administrados separadamente del apoyo y desarrollo para maestros de educación general. En general, los maestros de educación se reportan directamente al director, no a un supervisor externo.
- Los maestros de educación especial reciben entrenamiento y comentarios sobre cómo enseñan y apoyan a los estudiantes, y no sólo sobre la implementación y el cumplimiento de IEPs. Los maestros reportan que los comentarios son valiosos y les ayudan a crecer en su práctica.
- Por lo menos algunos de los miembros del programa de liderazgo de la escuela (director, asistente de director, decanos, jefes de departamento, jefes a nivel de grado, etc.) tienen experiencia en educación especial.
- La escuela asigna recursos al personal de educación especial para que les ofrezcan apoyo a los estudiantes en uno o dos grados (máximo) o en una materia o dos (máximo), en lugar de apoyar muchos grados y materias distintas.

DISTRITO / ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS CHÁRTER

ESCUELA / SALÓN

- La escuela asigna recursos y contrata el personal suficiente para apoyar mejor a los estudiantes con discapacidades. Se aseguran de que el personal de educación especial tenga un número de casos de estudiantes con discapacidades razonable. El horario de la escuela incluye tiempo específicamente para que los maestros de educación general y educación especial tengan muchas horas por semana para trabajar juntos desarrollando planes de lecciones e intercambiando comentarios para hacer las lecciones exigentes e interesantes para los estudiantes.

SABEMOS QUE HEMOS TENIDO ÉXITO CUANDO:

- Los maestros y el personal colaboran activamente para apoyar las necesidades de los estudiantes.
- El equipo escolar apoya al personal de educación especial con *coaching*, desarrollo profesional y tiempo adicional de planeamiento para que puedan ayudar a los estudiantes a tener éxito.
- El equipo administrativo crea una cultura profesional de excelencia que hace que los maestros quieran quedarse.