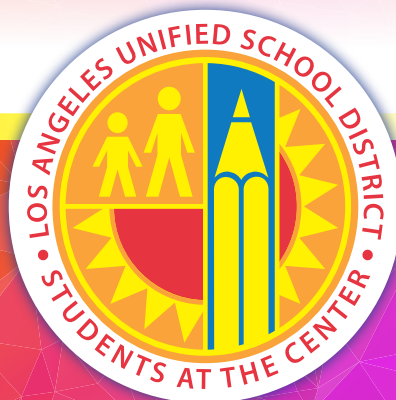


DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE LOS ÁNGELES
OFICINA DE EDUCACIÓN ESPECIAL



DOCUMENTO DE POSICIÓN

Equidad y Acceso para Estudiantes con Discapacidades



ENERO 2022

Anthony Aguilar

Director General de Educación Especial
Equidad y Acceso

Alison Yoshimoto-Towery

Director General de Enseñanza
División de Instrucción

Este Resumen Ejecutivo fue preparado por:

Dra. Maribel Luna
Directora Superior
División de Educación Especial

Lela Rondeau
Coordinadora, Instrucción TK-12
División de Educación Especial

Dr. Aaron Jeffery
Administradores
División de Educación Especial

Dr. James Koontz,
Coordinador, División de Programas
para Estudiantes con Discapacidades
Moderadas a Graves y LRE de
Educación Especial

Con el apoyo de y la colaboración adicional de:

Miguel Agredano
Adrienne Arias
Yolanda Bueno
Myrna Brutti
Deneen Cox
Lavon Flowers
María Galdamez

Maribel Guzman-Negrete
Cairen Irlanda
Mary Kellogg
Susan Mora
Lilia Moran
Mary Ann Sullivan
Marco Tolj



Documento de Posición, Resumen Ejecutivo

La visión y los valores del Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD) están comprometidos con el éxito, la equidad y el acceso para todos los estudiantes. Estamos progresando en la consecución de estos objetivos para nuestros estudiantes, pero queda mucho más trabajo para aumentar las oportunidades inclusivas en las que los Estudiantes con Discapacidades (SWD) reciban educación con sus compañeros no discapacitados.

Los servicios y apoyos para los Estudiantes con Discapacidades (SWD) principalmente siguen siendo proporcionados por maestros de educación especial en ambientes segregados, en lugar de ser proveídos con apoyo en el aula de educación general. Esto es contrario a la ley federal, incluyendo la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades de 2004, la cual establece que **la educación especial es un servicio y no un lugar**, y plantea que los estudiantes sean removidos solamente del salón de clases de educación general cuando sea absolutamente necesario.¹

Las investigaciones sobre los beneficios de la educación inclusiva, en la que se enseñan a los Estudiantes con Discapacidades (SWD) junto con sus pares no discapacitados, es clara e inequívoca.

Casi 50 años de investigación y experiencia han demostrado que la educación de los niños con discapacidades es más efectiva al tener altas expectativas y asegurar el acceso al currículo de educación general en el salón de clases regular.² **La inclusión tiene beneficios tanto para los SWD como para sus pares de educación general**, incluyendo mayores resultados académicos y habilidades sociales.³ Los datos de la Oficina de Estadísticas Laborales destacan los posibles efectos persistentes de las limitadas oportunidades educativas: Sólo el 21.6% de las personas con discapacidad participan en la fuerza laboral, en comparación con el 67.3% de la población total.⁴ El Estudio Nacional Longitudinal sobre la Transición apoya que esta discrepancia está relacionada con la inclusión en las clases de educación general; después de estudiar los resultados de 11,000 estudiantes con discapacidades, más tiempo dedicado a la educación general se correlacionó positivamente con mejores resultados para los SWD después de la escuela preparatoria en las áreas de empleo y vida independiente.⁵

La posición del LAUSD es asignar a más estudiantes a los ambientes inclusivos en consonancia con las normas nacionales mientras que se mantienen los principios de la ley federal como se indica en IDEA. Nuestra visión para este trabajo es que “nosotros, la comunidad del LAUSD, diseñamos y brindamos intencionalmente entornos inclusivos para los estudiantes en cada oportunidad”. Mientras que los estudiantes con discapacidades han tenido oportunidades de ser incluidos durante muchos años en nuestro Distrito, **estamos impulsando un cambio sistémico en la mentalidad que esté mejor alineado con el espíritu de la ley.** Basado en lo que hemos visto en las escuelas de nuestro Distrito así como a nivel nacional que han aumentado las oportunidades de inclusión, esperamos ver ganancias académicas para todos los estudiantes, un impacto positivo en la cultura escolar, y una mayor aceptación de la diversidad como una fortaleza.

¹ 20 U.S.C. Artículo 1412(a)(5)(A)

² Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). Un meta análisis de los efectos que tiene la asignación escolar en las medidas de resultados de habilidades académicas y sociales de los estudiantes con discapacidades. *Research In Developmental Disabilities*, 47, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>

³ Choi, J. H., Meisenheimer, J. M., McCart, A. B., & Sailor, W. (2016). Mejorar el aprendizaje para todos los estudiantes a través de prácticas de reforma inclusiva basadas en la equidad: Efectividad de un modelo completamente integrado en toda la escuela sobre la lectura de los estudiantes y el logro de matemáticas. *Educación Especial y de Recuperación*, en línea. Departamento de Instrucción: 10.1177/0741932516644054;

⁴ Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos. (2021, 3 de septiembre). Cuadro A-6. Situación laboral de la población civil por sexo, edad y discapacidad, no ajustada estacionalmente. Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos. Consultado el 5 de octubre de 2021, de 20 U.S.C., artículo 1412(a)(5)(A)

⁵ La segregación de estudiantes con discapacidades. Serie de IDEA. (2018). Obtenido de https://www.ncd.gov/sites/default/files/NCD_Segregation-SWD_508.pdf

La optimización de la [Instrucción Especialmente Diseñada \(SDI\)](#) para aumentar las oportunidades inclusivas es clave. La SDI se define como “adaptar, según sea apropiado, a las necesidades del niño con discapacidades, el contenido, la metodología, o impartir instrucción para asegurar el acceso de los niños al currículo general, para que pueda cumplir con los estándares educativos dentro de la jurisdicción de la agencia pública que se aplican a todos los niños”.⁶

La inclusión se define como Estudiantes de Educación Especial que pasan la mayor parte o todo su tiempo en el ambiente de educación general, participando plenamente con los compañeros de educación general en el aula y participando en la vida extracurricular de la escuela. **La inclusión es más que sentarse en una clase de educación general; la inclusión verdadera tiene lugar cuando un niño está aprendiendo y cumpliendo con las metas del IEP junto con sus compañeros típicos.** La inclusión no es lo mismo que la integración, donde los estudiantes “ganan” la oportunidad de ser educados en clases de educación general, quizás sólo para una parte de la clase.

Las prácticas inclusivas funcionan mejor cuando los maestros de educación general y educación especial regularmente hacen una planeación coordinada de las estrategias instructivas que aseguran el acceso a contenido riguroso. Algunas de las estrategias instructivas más exitosas son Diseño Universal para el Aprendizaje, Maestría en Aprendizaje y Graduación, y Estrategias de Desarrollo del Lenguaje Inglés para estudiantes bilingües emergentes. A través de una mayor colaboración de todos nuestros educadores y personal de apoyo educativo, podemos lograr una mayor equidad y acceso para todos los estudiantes del LAUSD.

Para obtener más información sobre la inclusión en LAUSD, visite <https://achieve.lausd.net/spedinclusion>

Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Consultado el 5 de octubre de 2021 de http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/.

Choi, J. H., McCart, A. B., & Sailor, W. (2020). Volver a dar forma a los sistemas educativos para hacer realidad la promesa de la Educación Inclusiva. FIRE: Foro Internacional de Investigación en Educación, 6(1). <https://doi.org/10.32865/fire202061179>

Lyon, K. J., Blue-Banning, M., & McCart, A. B. (2014). Lecciones del campo. Lawrence, KS: Centro Nacional de Reforma Escolar Inclusiva: El Centro SWIFT.

Ryndak, D., McDaid, P., Wakeman, S., & Saunders, A. (2018). Creación de Escuelas Inclusivas: ¿Qué dice la investigación? Impact, 31(2). <https://doi.org/10.5040/9781350982369>

Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., BlueBanning, M., & Hill, C. (2015). Las perspectivas de los estudiantes con y sin discapacidades en las escuelas inclusivas. Investigación y Práctica para Personas con Discapacidades Graves, 40(4), 243-260. DOI: 10.1177/1540796915583493;

⁶ 34 CFR 300.26(b)(3)

Equidad y Acceso para Estudiantes con Discapacidades

ANTECEDENTES:

La visión del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD) es ser “un líder global progresivo en educación, proporcionando una experiencia de aprendizaje dinámica e inspiradora donde todos los estudiantes se gradúan listos para el éxito”. Una de nuestras cuatro creencias centrales del distrito se enfoca en la equidad y el acceso, específicamente que “todos los estudiantes tengan acceso a escuelas de alta calidad, programas innovadores y apoyo necesario. La distribución de los recursos se basará en las necesidades de los estudiantes, las escuelas y la comunidad”.²

El LAUSD está progresando continuamente hacia estos objetivos. Hemos aumentado el número de estudiantes que toman clases de Colocación Avanzada y hemos elevado la tasa de graduación de la cohorte de cuatro años a un máximo de 80.9% en el año escolar 19-20. Estos resultados son un testimonio de nuestro trabajo a nivel de liderazgo estudiantil, familiar, comunitario y distrital. Continuamente desarrollamos y mejoramos de maneras que son preventivas y respondiendo a las necesidades de los estudiantes que servimos. Aunque estos datos son alentadores, hay trabajo adicional que se puede hacer para aumentar las oportunidades inclusivas para que los Estudiantes con Discapacidades (SWD) sean educados con sus compañeros no discapacitados.

La Ley Federal de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) requiere que los equipos del Programa de Educación Individualizada (IEP) determinen el Entorno Escolar de Restricción Mínima (LRE) para cada estudiante que califique para servicios de educación especial. Este mandato establece que “cada organismo público debe asegurar que, en la medida apropiada, los niños con discapacidades... sean educados con niños no discapacitados... y que las clases especiales, educación separada, u otra remoción de niños con discapacidades del ambiente educativo regular sólo tiene lugar cuando la naturaleza o gravedad de la discapacidad de un niño es tal que la educación en clases regulares no puede ser lograda satisfactoriamente aún con el uso de apoyos y servicios suplementarios”.³ **Los SWD deben recibir los apoyos y los servicios necesarios en un entorno de educación general con el máximo acceso a compañeros en desarrollo típico y sólo ser segregados a otros entornos separados después de que se hayan agotado todas las demás opciones.**

Se espera que la gran mayoría de los estudiantes con discapacidades (SWD) en LAUSD cumplan con los estándares de nivel de grado, y que trabajen para obtener un diploma de escuela preparatoria. A pesar de que la mayoría de los SWD tienen déficits de procesamiento, que deberían ser abordados en las aulas de educación general, el 45% de todos los SWD en el LAUSD se encuentran en aulas autosuficientes durante la mayoría del día.⁴ Los servicios en un aula autosuficiente tienen un profundo impacto en la tasa de graduación a tiempo; en el año escolar 20-21, los estudiantes que pasaban 0-49% de su tiempo en un ambiente de educación especial estaban en camino para la graduación, mientras que sólo el 8.6% de los estudiantes que pasaban 75-100% de su tiempo en un ambiente de educación especial lo estaban. Además, sólo alrededor del 2.6% de los estudiantes SWD educados en aulas autosuficientes son competentes en Lenguaje y Literatura en Inglés (ELA) y el 2% son competentes en Matemáticas (comparado con aproximadamente el 48.9% y el 37%, respectivamente, para sus pares no discapacitados).⁵

¹ <https://achieve.lausd.net/strategies>, Retrieved 8/21/19

² <https://achieve.lausd.net/Page/474>, Retrieved 8/21/19

³ 20 U.S.C. §1412(a)(5)(A)

⁴ <https://my.lausd.net/opa/data/dashboard#> Retrieved 10/21/21

⁵ <https://caaspp-elpac.cde.ca.gov/caaspp/> and LAUSD internal data, retrieved 10/21/21

Profundizando en las preocupaciones por la equidad, ciertos grupos de alumnos están desproporcionadamente representados en la población de estudiantes SWD. Mientras que los estudiantes afroamericanos constituyen el 7.6% de los estudiantes del Distrito, los estudiantes afroamericanos constituyen el 11.6% de los estudiantes que reciben servicios en Clases Especiales Diurnas. En contraste, los estudiantes blancos comprenden el 10.5% de los estudiantes del Distrito y sólo el 7.3% de estudiantes que reciben servicios en Clases Especiales Diurnas. Los Aprendices de Inglés también están desproporcionadamente representados en educación especial, ya que el 18.9% de la población total de estudiantes de LAUSD son Aprendices de Inglés pero representan el 28.4% de la población de educación especial.⁶

Los equipos del IEP tienen el mandato federal de determinar los apoyos y servicios apropiados a través de una gama continua de opciones de colocación para los estudiantes con discapacidades (SWD) y son guiados por el requisito de la ley IDEA de que las clases segregadas son solamente apropiadas cuando “la naturaleza o gravedad de la discapacidad es tal que no puede lograrse satisfactoriamente la educación en clases regulares aún con el uso de apoyos y servicios suplementarios”.⁷ En todo el país, el 64.8% de los SWD están incluidos en el ámbito de la educación general el 80% o más tiempo del día, mientras que el 55.8% de los SWD del LAUSD están incluidos a la misma tasa.⁸ El Departamento de Educación de California (CDE) supervisa a todos los distritos escolares y encontró que el LAUSD tiene la necesidad de mejorar en la determinación del Entorno de Restricción Mínima (LRE) según la Revisión del Indicador de Desempeño (PIR) del Plan de Desempeño Estatal desde 2018. Según el Centro Nacional de Estadísticas de Educación,⁹ se cree que alrededor del 85-90% de los SWD en todo el país son capaces de completar los requisitos para obtener un diploma de la preparatoria. Sin embargo, sólo el 72% de estos estudiantes se graduaron en 2020.¹⁰ Los estudiantes en LAUSD tienen un ranking aún más bajo que el promedio nacional, ya que sólo el 64.9% de los estudiantes con discapacidades (SWD) en LAUSD se están graduando en la escuela preparatoria en cuatro años.¹¹

Los datos de la Oficina de Estadísticas Laborales destacan los posibles efectos que perduran a causa de las limitadas oportunidades educativas: sólo el 22.3% de las personas con discapacidades participan en la fuerza laboral, en comparación con el 67% de la población total.¹² El Estudio Nacional Longitudinal sobre la Transición apoya que esta discrepancia está relacionada con la inclusión en las clases de educación general; después de estudiar los resultados de 11,000 estudiantes con discapacidades, más tiempo dedicado a la educación general se correlacionó positivamente con mejores resultados para los SWD después de la escuela preparatoria en las áreas de empleo y vida independiente.¹³

El aumento de la educación inclusiva está bien alineado con el marco del Sistema de Apoyos e Múltiples Niveles (MTSS) de California. La visión de MTSS es que “cada escuela P-12 satisfará las necesidades educativas de todos los estudiantes a través del acceso a instrucción de nivel 1 de alta calidad y una gama continua de intervenciones y prácticas basadas en evidencias. El término ‘todos’ se aplica a todos los estudiantes, incluyendo aquellos de alto rendimiento, los estudiantes con bajo rendimiento y/o que tienen dificultad para cumplir con el contenido de nivel de grado, los Aprendices de Inglés (EL), Estudiantes de Inglés Estándar (SEL), Estudiantes con Discapacidades (SWD), estudiantes expulsados, estudiantes en hogares de crianza temporal y/o sin hogar, estudiantes en desventaja socioeconómica, y estudiantes dotados/talentos”. Incluir a los estudiantes con discapacidades en las aulas de educación general es un elemento clave para la materialización de la visión de MTSS.

⁶ <https://dq.cde.ca.gov/dataquest/> y datos internos del LAUSD, consultado el 21/oct./21

⁷ 20 U.S.C. Artículo 1412(a)(5)(A)

⁸ https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_204.60.asp consultado el 21/oct./21

⁹ https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp, consultado el 21/oct./21

¹⁰ https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp, consultado el 21/oct./21

¹¹ <https://my.lausd.net/opendata/dashboard#> consultado el 21/oct./21

LECCIONES APRENDIDAS EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN

El LAUSD se ha comprometido a aumentar las oportunidades inclusivas para los estudiantes con discapacidades. Los modelos para impartir instrucción deben apoyar a todos los estudiantes para que logren el máximo beneficio educativo. Debemos seguir desarrollando la capacidad de todos los maestros para que impartan instrucción de modo que sea accesible y de rigor y asegurar que las escuelas tengan niveles de apoyo para los estudiantes con aprendizaje incompleto.

Treinta años de estudios de investigación han analizado la relación entre la colocación en las clases y los resultados educativos, y han hallado que los efectos positivos para los estudiantes aumentan cuanto mayor sea el tiempo que aprenden en un entorno de educación general. Los beneficios para los estudiantes con y sin discapacidades que son educados juntos son los siguientes:

Ventajas de la inclusión para los estudiantes con discapacidades (SWD):

- Tasas más altas de desempeño académico
- Amistades más satisfactorias y diversas
- Mayor participación de los estudiantes
- Comunicación mejorada
- Comportamientos menos perturbadores
- Modelos de rol de pares para habilidades académicas, sociales y de comportamiento
- Mayor acceso al programa de estudios general
- Mayor inclusión en la vida postsecundaria
- Resultados postsecundarios más exitosos

ios de la inclusión para los estudiantes sin discapacidades:

- Mayores ganancias en matemáticas y lectura
- Reducción del miedo a las diferencias
- Autoconcepto mejorado
- Mayor empatía
- Aumento de la cognición social
- Mejores principios éticos ¹⁴

Varias escuelas del LAUSD ya han pasado a servir a todos sus estudiantes en el entorno de la educación general y sus resultados reflejan estos hallazgos nacionales. Los docentes de educación general y especial en las escuelas donde la inclusión es más frecuente reportan menos remisiones por preocupaciones de comportamiento, logro académico de todos los estudiantes, y mejor auto-abogacía por parte de los estudiantes con discapacidades, un indicador clave del éxito después de la escuela preparatoria. Las escuelas también han estado aumentando las oportunidades para los estudiantes con necesidades de apoyo intensivo para estar a la par de sus compañeros de educación general, ofreciéndoles modificaciones en las clases del programa de estudio básico y asegurando que pasen tiempo juntos en las materias electivas, excursiones y tiempos de recreación.

¹⁴ <https://www.sipinclusion.org/references/> consultado el 21/oct./21

Planeación coordinada

No basta con colocar a los estudiantes con discapacidades (SWD) en el aula de educación general; debe haber una transformación de la cultura de la escuela. Una lección aprendida de los esfuerzos exitosos de inclusión es que el tiempo para planear en colaboración entre los docentes de educación general y especial es esencial. El docente de educación general es el experto en el área de contenido y el de educación especial es el experto en hacer accesible ese contenido a todos los estudiantes. Dedicar tiempo para una planeación coordinada y la creación de las estrategias para la lección asegura que se aproveche al máximo la experiencia de ambos docentes. El educador especial no debe funcionar en la clase como un asistente de educación especial en el aula de enseñanza conjunta, sino como un experto en el aprendizaje que también dirige la instrucción y ayuda con apoyos decrecientes para elevar el aprendizaje de todos los estudiantes en el salón de clases.

Al planear los objetivos del aprendizaje para todos los estudiantes, las escuelas deben hacer una distinción clara entre cuándo necesitarán asegurar el acceso al contenido riguroso y cuándo estarán proporcionando intervención para las habilidades esenciales. En los planteles exitosos, los maestros de educación general y educación especial planean regularmente en colaboración incluyendo estrategias de instrucción que aseguren el acceso al contenido riguroso. Algunas de las estrategias instructivas más exitosas son: Diseño Universal para Aprendizaje, Diferenciación y Estrategias de Desarrollo del Idioma Inglés para estudiantes bilingües emergentes. Las tres estrategias aseguran que la instrucción incluya los apoyos para los estudiantes que necesitan la mayor remediación o aceleración, lo cual también provee los apoyos necesarios para otros estudiantes en la clase.



Calendario maestro

El Calendario maestro inclusivo es un importante componente de la planificación para la inclusión, y puede facilitar enormemente la capacidad de los educadores de tener tiempo para planear conjuntamente durante el tiempo compartido para sus conferencias. Comienza con una filosofía escolar y una conducta de los adultos que son indicativas de los valores de equidad, y que promueven las prácticas inclusivas responsables. Reconoce que el salón de clases de educación general es el primer lugar considerado para los SWD como parte de la gama de opciones del programa, e indicado en el Programa de Educación Individualizado (IEP) del estudiante como el ambiente de menor restricción. Los programas inclusivos anticipan las necesidades de los estudiantes con base en los datos actuales, y vinculan a los estudiantes con el personal y los recursos de toda la escuela. **Es fundamental que los SWD se programen primero en el Calendario maestro para que se les pueda asignar en agrupaciones.** Una agrupación significa colocar juntos a los estudiantes con discapacidades para que reciban servicios según lo definido por sus metas académicas del IEP; adoptando medidas para la planificación coordinada, la co-enseñanza y la intervención, según sea necesario.

Agrupación de los Estudiantes

Al proveer intervención para las habilidades críticas, los maestros deben colaborar para asegurar que esta instrucción sea basada en las necesidades, informada en los datos, dirigida e impartida consistentemente. Debe agruparse a los estudiantes con y sin necesidades similares para recibir esta instrucción y tener acceso a todas las intervenciones escalonadas según sea apropiado. Algunos ejemplos de cómo esto se puede llevar a cabo son mediante la colaboración durante las Academias del Programa de Alfabetización Temprana y Lenguaje (ELLP), la instrucción dirigida a grupos pequeños dentro del salón de clase y/o lección, o el acceso a la intervención en un Centro de Aprendizaje.



POSICIÓN

La posición del LAUSD es asignar a más estudiantes a los ambientes inclusivos proporcionales a las normas nacionales mientras que se mantienen los principios de la ley federal: Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (2004).

Nuestra visión para este trabajo es que “Nosotros, la comunidad del LAUSD, intencionalmente diseñaremos y brindaremos entornos inclusivos para los estudiantes en cada oportunidad”. La optimización de la Instrucción Especialmente Diseñada (SDI) para aumentar las oportunidades inclusivas es clave. La SDI se define como “adaptarse, según sea apropiado, a las necesidades del niño con discapacidad, el contenido, la metodología, o impartir instrucción que asegure el acceso del niño al programa de estudios general, para que pueda cumplir con los estándares educativos que se aplican a todos los niños dentro de la jurisdicción de la dependencia pública”. Los Estudiantes con Discapacidades (SWD) debe tener acceso al programa de estudios general, o a cualquier otro programa al que tengan acceso sus pares no discapacitados, en la mayor medida posible, basado en las necesidades individuales. El salón de clases de educación general es donde el estudiante tiene la mayor oportunidad de estar con sus compañeros no discapacitados y debe ser el primer entorno educativo que considerarán los equipos del IEP. **Es importante que recordemos que la educación especial en sí misma no es un programa o entorno; la educación especial tiene la intención de proporcionar apoyos y servicios a los estudiantes en el programa de educación general.**

Décadas de investigación y experiencia han demostrado que la educación de los niños con discapacidades es más efectiva al tener altas expectativas y asegurar el acceso al programa de educación general en el salón de clases regular-ya existían 30 años de investigación sobre este tema cuando IDEA fue reautorizada en 2004. Esto es aún más urgente después de la pandemia; el informe del Centro Nacional de Discapacidades del Aprendizaje, “Prácticas prometedoras para acelerar el aprendizaje para estudiantes con discapacidades durante COVID-19 y posteriormente”, pide a los distritos que eduquen a los estudiantes con discapacidades junto con sus compañeros y que den prioridad a la inclusión.¹⁶

En LAUSD, la inclusión se define como Estudiantes de Educación Especial que pasan la mayor parte o todo su tiempo en el ambiente de educación general, participando plenamente con los compañeros de educación general en el aula y participando en la vida extracurricular de la escuela. La inclusión es más que sentarse en una clase de educación general; la inclusión verdadera tiene lugar cuando un niño está aprendiendo y cumpliendo con las metas del IEP junto con sus compañeros típicos. La inclusión no es lo mismo que la integración, donde los estudiantes “ganan” la oportunidad de ser educados en clases de educación general, quizás sólo para una parte de la clase. La colocación de los estudiantes en ambientes inclusivos debe alinearse con los IEP del estudiante, siguiendo el proceso del IEP según lo determinado por los equipos del IEP del estudiante para tratar sus necesidades únicas.

Además, deben existir los siguientes elementos:

1. Los estudiantes de educación general y educación especial son educados juntos;
2. Apoyos, adaptaciones y modificaciones están presentes y son implementados dentro de las aulas de educación general;
3. Los estudiantes experimentan un sentido de pertenencia, membresía equitativa, aceptación, y se sienten valorados;
4. Los equipos de docentes proporcionan servicios integrados en colaboración (por ejemplo, educadores generales, educadores especiales, proveedores de servicios relacionados, asistentes de educación especial, etc.) con una visión común;
5. Todos los participantes comparten una filosofía sistémica o un sistema de creencias; y.
6. Existe un sentido compartido de responsabilidad por los Estudiantes con Discapacidades (SWD) entre los maestros de Educación Especial y de Educación General.

¹⁵ 34 CFR 300.26(b)(3)

¹⁶ <https://www.ncl.org/reports-studies/promising-practices-to-accelerate-learning-for-students-with-disabilities-during-covid-19-and-beyond/> consultado el 21/oct./21

Las prácticas inclusivas son más exitosas cuando las escuelas cuentan con un equipo de liderazgo compuesto por varios participantes que escriben un plan con el aporte de todos los grupos y que apoyan la implementación para lograr la competencia. Los planes individuales de inclusión del plantel escolar incluyen análisis de datos para examinar el progreso del estudiante así como los siguientes cuatro elementos: asociación de la familia, Programas de Educación Individualizada (IEP) de calidad, capacidad y compromiso del personal, y planificación para una experiencia estudiantil inclusiva.

1. Asociación de la Familia

Las escuelas hacen partícipes a las familias en los esfuerzos hacia la inclusión:

- incluyendo a toda la comunidad escolar para educar a todas las familias sobre los beneficios de los entornos más inclusivos, incluso sus efectos en los resultados para el éxito a largo plazo;
- ofreciendo oportunidades para proporcionar retroalimentación y participar en el desarrollo y mejoramiento de una mayor programación inclusiva; y
- manteniendo una comunicación regular con las familias sobre las necesidades individuales de sus hijos, estrategias específicas para apoyar a sus hijos y ofrecer capacitación y recursos sobre cómo pueden apoyar el éxito de sus hijos en un entorno más inclusivo.

2. Programas de Educación Individualizada (IEP) de calidad

Las escuelas llevan a cabo reuniones del equipo del IEP y se aseguran de que los SWD sean colocados en el ambiente menos restrictivo:

- promoviendo las conversaciones de alta calidad sobre los niveles actuales de desempeño de los estudiantes, las metas educativas, la asignación y ubicación instructiva, y los servicios necesarios a través de IEP;
- haciendo un análisis del Entorno Escolar de Restricción Mínima (LRE) para determinar el LRE necesario para que el estudiante avance en las habilidades emocionales académicas y sociales;
- asegurando que los estudiantes sean colocados en el Entorno Escolar de Restricción Mínima según lo determinado por el equipo del IEP, y que reciban la programación, servicios y/o apoyos que promoverán su progreso en habilidades académicas y socioemocionales; y
- fomentando la participación de los estudiantes en el desarrollo/la implementación del IEP cuando corresponda.

3. Capacidad y compromiso del personal

Las escuelas aumentan la capacidad y el compromiso de su personal en la inclusión al:

- desarrollar y mantener una visión compartida para la inclusión y el éxito de todos los estudiantes de todos los miembros del personal escolar;
- proporcionar a todo el personal de la escuela capacitación continua sobre IDEA, IEP, elegibilidad, adaptaciones, apoyo académico/socioemocional, y otra información que apoyará la participación de alta calidad en las reuniones del equipo del IEP;
- proporcionar desarrollo profesional basado en datos y apoyo a maestros de educación general y especial sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, apoyos de varios niveles, aprendizaje socioemocional, enseñanza en equipo, etc.; y
- proporcionar capacitación para los paraprofesionales, para que brinden apoyo académico y socioemocional

a los SWD en entornos de educación general, y ayudar a los maestros a guiar estratégicamente a los paraprofesionales para maximizar el éxito estudiantil.

4. Planificación para una experiencia estudiantil inclusiva

Las escuelas planean la inclusión de los SWD mediante el:

- desarrollo de ofertas de programas donde se asignan en primer lugar a los SWD para que tengan acceso al contenido de nivel de grado satisfaciendo sus necesidades académicas y socioemocionales en el ambiente de menor restricción posible;
- diseño de calendarios maestros que promuevan la inclusión y apoyo de los estudiantes, que incluye proveer oportunidades para que los maestros colaboren y planeen de manera coordinada según las necesidades académicas, de comportamiento y sociales de todos los estudiantes; y
- seguimiento continuo y anual del progreso basado en los datos, con la participación de todas las partes interesadas, para seguir mejorando.

CONCLUSIÓN

LAUSD expects to see more cohesive and engaged school communities as we increase inclusive practices in our schools. We encourage all stakeholders to commit to this work as it will yield academic and social benefits for all our students. To learn more about inclusion in LAUSD and to hear our students' voices about our work ensuring equity and access for all students, visit our website: <https://achieve.lausd.net/spedinclusion>.



REFERENCIAS

- Dale Fryxell y Craig H. Kennedy, "La colocación junto con la gama de servicios y su impacto en las relaciones sociales de los estudiantes", *Journal of the Association for Persons with Severe Discaps* 20, no 4 (1995): 259–269.
- Diane L. Ryndak, Andrea P. Morrison, y Lynne Sommerstein, "Alfabetización antes y después de la inclusión en los entornos de educación general", *Journal of the Association for Persons with Severe Discaps* 24 (1999): 5–22.
- Diane L. Ryndak et al., "Resultados a largo plazo de los servicios a dos personas con discapacidades significativas con diferentes experiencias educativas: Una consideración cualitativa del impacto de las experiencias educativas", *Educación y capacitación sobre el autismo y las discapacidades del desarrollo* 45 (2010): 323–338.
- Diane Ryndak, Lewis B. Jackson, y Julia M. White, "Participación y progreso en el currículo general para estudiantes con necesidades de apoyo intensivo: K-12 Investigación sobre educación inclusiva e implicaciones para el futuro", *Inclusión* 1 (2013): 28–49.
- Edwin Helmstetter et al., "Comparación de las aulas de educación general y especial de estudiantes con discapacidades graves", *Educación y capacitación sobre el retraso mental y las discapacidades del desarrollo* 33 (1988): 216–227.
- Falvey, Mary A. (primavera de 2004) Hacia la implementación de los ambientes educativos de menor restricción para los estudiantes con discapacidades graves. *Investigación y práctica sobre personas con discapacidades graves*, 29(1), 9-10.
- Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & Palombaro, M. M. (1995). Uso del tiempo de instrucción en los salones de clase que sirven a los estudiantes con y sin discapacidades graves. *Niños Excepcionales*, 61(3), 242-253.
- Janet S. Sauer y Cheryl M. Jorgenson, "Todavía atrapados en la gama de servicios: Un análisis crítico del ambiente menos restrictivo y su efecto en la colocación de estudiantes con discapacidad intelectual", *Inclusión* 4 (2016): 56–74.
- Mary D. Fisher y Luanna H. Meyer, "Desarrollo y competencia social después de dos años para los estudiantes inscritos en programas educativos inclusivos y autónomos", *Investigación y práctica sobre personas con discapacidades intelectuales* 27, no 3 (2002): 165–174.
- Mary Wagner et al., "El logro académico y el desempeño funcional de los jóvenes con discapacidades", en un Informe de Resultados del Estudio Nacional Longitudinal sobre la Transición-2 (NLTS2) (Menlo Park, CA: SRI International, 2006).
- Michael Guralnick et al., "Efectos inmediatos de los medios tradicionales sobre las interacciones sociales y la integración social de los niños en preescolar", *American Journal on Mental Retardation* 100 (1996): 359–377.
- Pam Hunt et al., "Evaluando los efectos de la colocación de estudiantes con discapacidades graves en educación general versus clases de educación especial", *Journal of the Association for Persons with severe handicaps* 19, no 3 (1988): 200–214.
- Peltier, G. L. (1997). El efecto de la inclusión en los niños no discapacitados: Una revisión de la investigación. *Oficina de Educación Especial*, 68, 234-238.
- Sue Buckley, Gillian Bird, Ben Sacks y Tamsin Archer, "Una comparación de la educación general y especial para adolescentes con síndrome de Down: Implicaciones para padres y maestros", *Investigación y práctica sobre el Síndrome de Down* 9, no 3 (2006): 54–67.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1995). ¿Cuáles son los resultados para los estudiantes no discapacitados? *Liderazgo Educativo*, 52, 36-40.
- Thomas Hehir et al., Un resumen de las evidencias sobre la educación inclusiva (São Paulo, Brasil: Instituto Alana, 2016), consultado el 8 de junio de 2017, https://www.researchgate.net/publication/312084483_A_Summary_of_the_Research_Evidence_on_Inclusive_Education.
- Xuan Bui et al., "Investigación y práctica de la educación inclusiva", consultado el 10 de julio de 2017, http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf
- REF-43782, Implementación de un marco de sistemas de apoyo de varios niveles, 1 de julio, 2018
- REF-2025,3, Desarrollo e implementación de un Centro de Aprendizaje a nivel secundario, 17 de octubre de 2016