

Revisión de Educación Especial

Bedford Central School District

Febrero 2025

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE EXPOSICIONES

número arábigo

Yo. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA.....	4
Propósito del estudio.....	4
Metodología.....	4
Enfoque fundamental de PCG.....	7
Dominios de Efectividad de la Educación Especial.....	9
Terminología.....	9
II. ANTECEDENTES Y PUNTOS CLAVE.....	11
Puntos clave.....	13
III. PLAN ESTATAL DE DESEMPEÑO (SPP)/RENDICIÓN DE CUENTAS BASADA EN RESULTADOS (RDA) Y LAS ALTAS EXPECTATIVAS.....	18
Demografía de Educación Especial de BCSD.....	20
Estudiantes en edad escolar: identificación, logros y colocación.....	22
Rendimiento Académico.....	29
Entorno educativo para el aprendizaje: estudiantes en edad escolar.....	35
Resumen e implicaciones.....	38
IV. ENTORNO DE APRENDIZAJE Y SERVICIOS ESPECIALIZADOS.....	39
Visión general.....	39
Sistemas de soporte de varios niveles.....	41
Procesos de Referencia y Elegibilidad.....	51
Desarrollo de programas de educación individualizada (IEP, por sus siglas en inglés).....	54
Continuidad de servicios de BCSD.....	73
Estructuras de Enseñanza Colaborativa.....	84
Resumen e implicaciones.....	92
V. CAPITAL HUMANO Y LIDERAZGO.....	94
Visión general.....	94
Fórmulas de Dotación de Personal de Educación Especial y Análisis de Casos.....	95
Relaciones con los profesores y aprendizaje profesional de alta calidad.....	105
Liderazgo.....	107
Resumen e implicaciones.....	113
VI. SISTEMAS Y ESTRUCTURAS.....	Artículo 115
Visión general.....	115
Políticas y Procedimientos.....	116
Resumen e implicaciones.....	127

VII. PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA.....	Artículo 128
Visión general.....	128
Voz de los padres, colaboración y confianza.....	129
Accesibilidad lingüística.....	133
Capacitación y recursos para padres.....	134
Resumen e implicaciones.....	135
VIII. RECOMENDACIONES.....	Artículo 137
De la estrategia a la ejecución.....	144
IX: APÉNDICE.....	Artículo 146
Marco de hilo dorado.....	146

TABLA DE EXPOSICIONES

Gráfico 1. BCSD Resumen de la búsqueda de la inclusión	12
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes de BCSD (grados K-12) con IEP en comparación con el estado y el país	
Tasas de incidencia (de 6 a 21 años), 2019-20 a 2023-24	20
Gráfico 3. Número de estudiantes con IEP por grado, grados K-12, 2023-24	21
Gráfico 4. Número y Clasificación de Estudiantes (Grados K-12) Desclasificados de Educación Especial, diciembre de 2023 a enero de 2024	21
Gráfico 5. Porcentaje de SWD de BCSD por área de discapacidad en comparación con el estado y la nación (de 6 a 21 años), 2022-23	22
Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes de BCSD con IEP (de 6 a 21 años) por raza/etnia, 2023-24	23
Gráfico 7. Ecuación General de Riesgo	24
Anexo 8. Cocientes de riesgo por raza/etnia y discapacidad, 2023-24	26
Anexo 9. Porcentaje de estudiantes de BCSD de 6 a 21 años por estado de ELL, 2023-24	26
Anexo 10. Porcentaje de estudiantes de BCSD con IEP por estado de ELL en el área de discapacidad, 2023-24	27
Anexo 11. Porcentaje de estudiantes con discapacidades por género (de 6 a 21 años), 2023-24	27
Anexo 12. Porcentaje de estudiantes femeninos vs. masculinos de BCSD por SWD vs. SWOD, 2023-2024	28
Anexo 13. Porcentaje de estudiantes de BCSD elegibles para almuerzo gratis/reducido por elegibilidad para discapacidades, (edades 6-21), 2023-24	29
Anexo 14. ELA de Grado 4, 2017-18 a 2022-23	30
Anexo 15. ELA de Grado 8, 2017-18 a 2022-23	30
Anexo 16. Regentes de HS ELA, 2017-18 a 2022-23	31
Anexo 17. Matemáticas de 4º grado, 2017-18 a 2022-23	32
Anexo 18. Matemáticas de 8º grado, 2017-18 a 2022-23	33
Anexo 19. Regentes de Álgebra I, 2017-18 a 2022-23	33
Anexo 20. Porcentaje de estudiantes de BCSD con IEP que se gradúan en comparación con los promedios estatales, 2020-2023	34
Anexo 21. Tasa de deserción escolar de los estudiantes con IEP en comparación con los promedios estatales, 2020-2023	35
Anexo 22. Porcentaje de estudiantes (de 5 años de edad en K-21) por entorno educativo para BCSD y SPP estatal Objetivos, 2020-21 a 2022-23	36
Anexo 23. Porcentaje de estudiantes de BCSD (de 6 a 21 años) por área de discapacidad y entorno educativo, 2023- 24	37
Anexo 24. Marco MTSS: Alineando la Instrucción Académica, Conductual y Socioemocional y Intervenciones para estudiantes con las discapacidades cognitivas más significativas	44
Anexo 25. Estructura Organizacional BCSD MTSS	45

Anexo 26. Estructura de personal de BCSD MTSS, 2024-25	46
Anexo 27. Resumen de los apoyos a los que pueden acceder los estudiantes de secundaria	48
Anexo 28. Procesos de Referencia Inicial de BCSD	53
Anexo 29. Estudiantes desclasificados desde el año escolar 2021-22 hasta el año escolar 2023-2024	67
Anexo 30. Continuo del IEP dirigido por el estudiante	71
Anexo 31. Descripciones del programa de la continuidad de servicios de BCSD para K-12	76
Anexo 32. Continuidad Elemental de Servicios	77
Anexo 33. Continuidad de Servicios de la Escuela Intermedia	82
Anexo 34. Continuidad de Servicios de la Escuela Secundaria.	82
Anexo 35. Marco de Intervención Terapéutica en Crisis para Escuelas	90
Anexo 36. Tipo de servicio de aula del NYSED y capacidad máxima de los estudiantes	97
Anexo 37. NYSED Regulation 8 CRR-NY 200.6 Proporciones de personal para clases especiales.	98
Anexo 38. Proporción de casos de maestros de escuela primaria	99
Anexo 39. Tasas de casos en la escuela intermedia	99
Anexo 40. Tasas de casos en la escuela secundaria	100
Prueba 41. 2024-25 Proporciones de estudiantes por maestro de educación especial	101
Anexo 42. 2024-25 Proporción de estudiantes a paraprofesionales	101
Anexo 43. 2024-25 Proporción de estudiantes de primaria a proveedores de servicios relacionados	102
Anexo 44. 2024-25 Proporción de estudiantes de secundaria por proveedor de servicios relacionados	103
Anexo 45. 2024-25 Proporción de estudiantes por psicólogo/trabajador social	103
Anexo 46. Comparación 2023-24 entre los distritos de NY: maestros y maestros de educación especial Asistentes.	104
Anexo 47. Organigrama del Departamento de Educación Especial 2023-24	108
Anexo 48. 2024-25 Director de Educación Especial y Asistente del Director de Educación Especial Rol Comparación.	109
Anexo 49. 2024-25 MS/HS Coordinador de Educación Especial, Coordinador de Primaria de Educación Especial Educación y Comparación de Roles del Presidente de CPSE de las Descripciones de Puestos	110
Anexo 50. Plan de Acción de Educación Especial de BCSD SY2023	116
Prueba 51. Comparaciones de gastos de educación especial 2022-23.	123
Prueba documental 52. Montos de liquidación para educación especial 2019-22 a 2023-24	125
Prueba documental 53. Capacitaciones para Padres y Comunicaciones de BCSD	135
Prueba documental 54. Proceso de Ejecución de Estrategia de PCG	145
Anexo 55. Marco de trabajo del hilo dorado de PCG	146
Anexo 56. Rúbrica de Evidencia del Hilo Dorado de PCG	147

I. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

En julio de 2024, el Distrito Escolar Central de Bedford (BCSD, por sus siglas en inglés) se comprometió con Public Consulting Group (PCG) para realizar una revisión independiente de su programa y servicios de educación especial. Este informe describe el estado actual del programa de educación especial en BCSD y está diseñado para guiar al Distrito hacia la mejora continua.

Este estudio examinó las siguientes preguntas orientadoras de investigación:

Ambiente de Aprendizaje y Servicios Especializados

- ¿Hasta qué punto se emplea el Sistema de Apoyos de Múltiples Niveles (MTSS, por sus siglas en inglés) para apoyar a los estudiantes que requieren intervención académica y/o conductual?
- ¿Cómo se organiza la continuidad de los servicios para apoyar una Educación Pública Gratuita y Apropiada (FAPE, por sus siglas en inglés) y el Entorno Menos Restrictivo (LRE, por sus siglas en inglés)?
- ¿Existe un "hilo dorado" consistente, o un cuerpo de evidencia de respaldo, que conecte la discapacidad del estudiante con los niveles actuales, las características del aprendiz, las metas, el progreso, la ubicación y las adaptaciones seleccionadas para la instrucción y la evaluación?

Altas expectativas

- ¿Cómo se desempeña BCSD en los resultados y la transición de los estudiantes con discapacidades?

Capital Humano y Liderazgo

- ¿Cómo utiliza y organiza el BCSD sus recursos de capital humano?
- ¿Cómo apoya BCSD la pedagogía docente y el aprendizaje profesional?
- ¿Cómo se establecen las mejores prácticas para el desarrollo profesional de los maestros de educación general a fin de apoyar mejor a los estudiantes clasificados y promover la inclusión?

Sistemas y Estructuras

- ¿Los procedimientos y prácticas actuales de asignación de personal permiten que el personal de educación especial satisfaga adecuadamente las necesidades de los estudiantes con discapacidades en BCSD?
- ¿Cómo asigna BCSD los recursos de una manera que facilite el máximo retorno de la inversión del distrito? ¿Cómo se lleva a cabo la gestión del presupuesto? ¿Cómo se accede y se utilizan los fondos de las subvenciones?

Participación familiar y comunitaria

- ¿Hasta qué punto los padres de niños con IEP están satisfechos con el programa educativo de sus hijos?
- ¿Cómo funcionan las relaciones comunitarias y el servicio al cliente específicos de las siguientes áreas?

METODOLOGÍA

PCG llevó a cabo un estudio de métodos mixtos del programa de educación especial en BCSD. Los hallazgos y recomendaciones relacionados con programas, políticas y prácticas fueron el resultado de una revisión exhaustiva de varias fuentes de datos. Las fuentes incluyeron: 1) Análisis de datos y documentos, incluida una revisión independiente del IEP; 2) Grupos Focales/Entrevistas Organizacionales; 3) Encuestas al personal, a los padres y a los estudiantes; y 4) Observaciones en el aula. Estos componentes se extrajeron de la literatura de investigación y práctica para informar los hallazgos y recomendaciones. PCG utilizó información financiera y de logros disponible públicamente para comparar las estadísticas clave de BCSD con datos locales, distritales, estatales y nacionales. El método y las fuentes de datos se triangularon para aumentar la validez de las conclusiones con respecto a la implementación del programa, la identificación de brechas en los servicios y la programación, y las recomendaciones para la mejora continua de los programas de educación especial de BCSD y la continuidad de los servicios.

A continuación se incluyen los detalles de cada fuente de datos.

Análisis de datos y documentos

Análisis de Tendencias Poblacionales, Programas y Resultados de Logros

PCG analizó las tendencias, los programas y los resultados de rendimiento de la población de educación especial. A través del análisis de datos de evaluación, datos de entornos educativos y otros indicadores, el equipo comparó las tasas de identificación de los estudiantes y los resultados por discapacidad, etnia, género y otras variables demográficas. Los datos incluidos en el informe también compararon a los estudiantes con IEP con sus compañeros de educación general.

Revisión de documentos

PCG analizó más de 100 documentos en busca de información relacionada con las estructuras, programas, políticas y prácticas del distrito y la escuela. Los documentos se codificaron para temas que se alineaban con los hallazgos del grupo focal y la entrevista. Los documentos revisados pertenecían a las siguientes categorías:

- Estructura organizativa, dotación de personal y asignación de recursos
- Descripción de los programas, servicios, intervenciones y actividades académicas
- Documentos relacionados con la instrucción y el aprendizaje profesional
- Procedimientos y guías distritales
- Quejas de cumplimiento y debido proceso
- Información fiscal, incluidos los documentos presupuestarios

Revisión Independiente de Archivos

PCG llevó a cabo una revisión independiente y virtual de los expedientes de los estudiantes del IEP. El protocolo utilizado para esta revisión se basó en el protocolo Golden Thread de PCG, que conecta la discapacidad del estudiante con los niveles actuales, las características del aprendizaje, las metas, el progreso, las necesidades de inclusión y las adaptaciones seleccionadas para la instrucción y la evaluación. En total, se revisaron veinticinco expedientes de estudiantes utilizando este protocolo, con selecciones aleatorias para representar a los estudiantes de todos los niveles de grado, varios entornos de colocación y estudiantes del idioma inglés (ELL). La revisión se centró en los niveles actuales, las metas, los servicios y la colocación, y el progreso de los estudiantes. Puede encontrar información adicional sobre la estructura del protocolo Golden Thread más adelante en el informe en

Anexo 55.

Para esta revisión del IEP, establecimos un intervalo de confianza (IC) del 80-90% y un margen de error (MOE) inferior al 20% según el tamaño del Distrito. Esto fue para identificar tendencias más amplias y áreas de mejora potencial en la calidad de los IEP en lugar de capturar una lista exhaustiva de cada IEP individual. El MOE para esta muestra es del 16,1 % con un IC del 90 %, que se encuentra dentro del objetivo de MOE del 20 % establecido para esta muestra del IEP. Con este MOE, la muestra de 25 IEP permite a nuestro equipo detectar de manera confiable patrones y tendencias generales utilizando nuestra rúbrica Golden Thread.

Grupos Focales/Entrevistas Organizacionales

Para entender cómo operan los programas de educación especial dentro del Distrito, se diseñaron grupos de enfoque organizacional y entrevistas para incluir a una variedad de partes interesadas. Estos grupos de enfoque incluyeron una variedad de personal de la oficina central, personal de la escuela y participantes familiares. PCG trabajó en estrecha colaboración con el liderazgo de BCSD para determinar los mejores métodos de divulgación y comunicación para los grupos focales y la participación en entrevistas, confirmando que la selección fue voluntaria e imparcial. PCG proporcionó un cronograma de muestra y una lista de puestos para participar en estos grupos al equipo de liderazgo de BCSD para confirmar que todas las partes interesadas estaban incluidas. En general, PCG llevó a cabo grupos focales con una variedad de partes interesadas.

Los grupos focales constaron de entre 2 y 10 participantes, mientras que las entrevistas se realizaron uno a uno con los participantes. En última instancia, hubo una muestra representativa del personal que participó en grupos focales para proporcionar una muestra sólida del personal en BCSD tanto a nivel de distrito como a nivel de edificio. Como parte de esta

revisión, los supervisores no participaron en los mismos grupos focales o sesiones de entrevistas con los miembros del personal que supervisaban para permitir que todo el personal hablara con franqueza y honestidad.

Después de recibir comentarios de los grupos de enfoque en el lugar en septiembre, PCG realizó un cuarto grupo de enfoque virtual en octubre, priorizando a los padres bilingües. En total, se llevaron a cabo cuatro grupos focales de padres.

Encuestas al personal, a los padres y a los estudiantes

Se implementó un proceso de encuesta en línea para recopilar datos sobre las percepciones de las partes interesadas sobre la calidad y efectividad de los servicios de educación especial de BCSD. PCG colaboró con BCSD para revisar los elementos de la encuesta y difundir tres encuestas opcionales: una para los padres de los estudiantes con IEP, otra para los estudiantes en los grados 8-12 que reciben servicios con IEP y otra para el personal.

Elementos de la encuesta

Los ítems de la encuesta se extrajeron de la literatura de investigación y práctica en educación especial y se agruparon para obtener datos de cada grupo de partes interesadas con respecto al grado en que estos grupos percibían que las políticas y prácticas mostradas en la literatura apoyan la programación efectiva, la participación de los padres y los resultados positivos para los estudiantes con discapacidades en BCSD.

BCSD revisó los ítems de la encuesta para verificar su relevancia para este alcance de trabajo. La encuesta incorporó escalas de calificación de cinco puntos, preguntas de sí/no e incluyó áreas de texto abiertas. A efectos de la presentación de informes, la escala de valoración de cinco puntos se consolidó en tres categorías: de acuerdo (que incluye totalmente de acuerdo y de acuerdo), en desacuerdo (que incluye totalmente en desacuerdo y en desacuerdo) y no sabe o no es aplicable (cuando se proporcionó esta opción a los encuestados).

Proceso y análisis de encuestas

PCG trabajó en colaboración con BCSD para facilitar un proceso de encuesta que resultaría en la tasa de retorno más alta posible para tres grupos de partes interesadas. PCG mantuvo las encuestas abiertas de tres a cinco semanas para maximizar esta tasa de respuesta.

Las encuestas son una herramienta fundamental para recopilar datos y comprender las perspectivas de las partes interesadas. Para obtener resultados confiables, es importante lograr una muestra representativa que refleje la diversidad y composición de la población que se está estudiando. Nuestro equipo se esfuerza por lograr una tasa de respuesta del 20%, lo que generalmente se considera un fuerte indicador de representatividad en entornos educativos. Sin embargo, incluso con una tasa de respuesta del 15%, se pueden obtener información valiosa, especialmente cuando los resultados de la encuesta se analizan junto con los temas recurrentes identificados en los grupos focales y las entrevistas. Este enfoque apoya una comprensión completa de las necesidades y experiencias de las partes interesadas.

Para fomentar la participación, se informó a todos los padres de estudiantes con un IEP sobre el propósito de la encuesta para padres y se les proporcionaron instrucciones para acceder a través de ParentSquare a través de una lista de correo electrónico específica. Tanto esta comunicación como la encuesta se proporcionaron en inglés y español. Un total de 116 (aproximadamente 15.4%) padres que recibieron la encuesta en línea la completaron o la completaron parcialmente, y 18 padres respondieron en español. Esta es una tasa de respuesta relativamente baja de los padres; por lo tanto, los resultados de la encuesta deben interpretarse con cierta precaución y pueden no representar las experiencias o percepciones de todos los padres en la comunidad de BCSD.

PCG también trabajó con BCSD para determinar un proceso de exclusión voluntaria para la encuesta estudiantil. Los padres de los estudiantes con IEP fueron notificados de la encuesta estudiantil y proporcionaron una copia de las preguntas de la encuesta para revisar. PCG pasó un formulario de Google que BCSD distribuyó para que los padres indicaran que su hijo no estaba de acuerdo con que su hijo participara en la encuesta estudiantil. Luego, BCSD eliminó a los estudiantes cuyos padres indicaron que no estaban de acuerdo con una lista de correo electrónico, y se compartieron enlaces con los estudiantes cuyos padres no habían optado por no participar dentro de un período de una semana. Además, se proporcionó al personal información sobre la encuesta estudiantil y se le animó a reservar 15 minutos de tiempo para que sus estudiantes la completaran. La encuesta estudiantil se realizó en inglés y español. Un total de 57 (aproximadamente 22.7%) estudiantes que recibieron la encuesta en línea la completaron o la completaron parcialmente. Esta tasa de respuesta de los estudiantes es mucho más alta que lo que nuestro equipo ha observado en la mayoría de los distritos, sin embargo, aún recomendamos que los resultados de esta encuesta se

interpretan con cierta precaución, ya que es posible que no representen completamente las experiencias o percepciones de todos los estudiantes en BCSD.

PCG se asoció con BCSD para enviar una comunicación sobre la encuesta al personal, que se envió al personal a través de una lista de correo electrónico. La encuesta fue accesible a través de ParentSquare para todo el personal de la escuela. Un total de 189 (aproximadamente el 23%) empleados completaron o completaron parcialmente la encuesta en línea. Las respuestas de la encuesta del personal incluyeron los siguientes grupos:

- Maestros de educación especial
- Maestros de educación general
- Profesores especiales/optativos
- Proveedores de servicios relacionados (OT, PT, Logopedia, etc.)
- Servicios de apoyo al estudiante (Psicóloga, Enfermera, Consejera, BCBA, Trabajadora Social, etc.)
- Paraprofesionales (p. ej., asistentes de enseñanza/ayudantes de maestros)
- Administradores de edificios escolares
- Coordinadores, facilitadores, entrenadores
- Otros miembros del personal de la escuela

Observaciones en el aula

En septiembre de 2024, PCG visitó ocho escuelas en BCSD durante tres días, observando aproximadamente 34 aulas. Durante estas visitas, las clases se observaron de 20-30 minutos dependiendo de la temática y la programación. Para respaldar una muestra representativa, PCG solicitó una lista de aulas que incluían estudiantes con IEP, junto con información sobre el nivel de grado, el área temática y la designación de ubicación. A continuación, se seleccionaron aleatoriamente las aulas de esta lista para las visitas. La intención era confirmar que todos los entornos de colocación estuvieran representados en todas las escuelas y niveles de grado.

El protocolo de Observación Escolar de PCG fue diseñado para recopilar información cualitativa sobre el edificio escolar y las aulas individuales, no está diseñado para evaluar a los maestros. Se centró en varias áreas clave:

1) Dotación de personal en el aula, 2) Entorno en el aula, 3) Instrucción especialmente diseñada y 4) Métodos de recopilación de datos. PCG observó todos los entornos de instrucción/prestación de servicios (p. ej., Co-Enseñanza Integrada (TIC), Maestro Consultor (CT), instrucción especializada en lectura, programas de apoyo terapéutico, clases de sala de recursos y Clases Especiales) en una amplia representación de grados.

Los datos resultantes de todas las visitas escolares se categorizan y agregan para informar las impresiones del sistema de educación especial en todo el distrito e indicar las áreas en las que se puede considerar el aprendizaje profesional en las prácticas de educación especial. El uso de datos agregados a nivel de aula y tipo se adhiere al acuerdo de no identificar escuelas o personal específicos. Además, esta información se utiliza principalmente como otro conjunto de datos para la triangulación general.

ENFOQUE FUNDAMENTAL DE PCG

El enfoque de PCG para su trabajo con organizaciones estatales, del condado y del distrito es como un socio de pensamiento. Es decir, actuamos como un agente externo, con una perspectiva objetiva, que trabaja junto a las entidades educativas para identificar retos y proporcionar recomendaciones de mejora.¹ Seguimos un modelo de evaluación de programas colaborativos de método mixto que es sistémico, basado en métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, y produce datos creíbles y válidos que informan de manera proactiva la implementación del programa, determinan las brechas y ofrecen recomendaciones para la mejora continua del sistema. Valoramos la importancia de desarrollar la confianza, la comunicación abierta y fomentar la colaboración entre el equipo de revisión y el personal del programa.

¹ Donnis-Keller, C., Meltzer, J., & Chmielewski, E. (2013, febrero). El poder de la evaluación colaborativa de programas. https://www.publicconsultinggroup.com/media/1272/pcg_collaborative_evaluation.pdf

Nuestra filosofía para mejorar los resultados de los estudiantes en las escuelas y distritos está impulsada por la estructura de Responsabilidad Impulsada por Resultados (RDA) del Departamento de Educación de EE. UU. y se basa en nuestro marco de Dominios de Efectividad de la Educación Especial.

En la ley, el Congreso establece:

"La discapacidad es una parte natural de la experiencia humana y de ninguna manera disminuye el derecho de las personas a participar en la sociedad o contribuir a ella. Mejorar los resultados educativos de los niños con discapacidades es un elemento esencial de nuestra política nacional para garantizar la igualdad de oportunidades, la plena participación, la vida independiente y la autosuficiencia económica para las personas con discapacidades". número arábigo

Uno de los propósitos de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades de 2004 (IDEA, por sus siglas en inglés) es evaluar y garantizar la eficacia de los esfuerzos para educar a los niños con discapacidades. Esto se hace a través de medidas de responsabilidad establecidas tanto por la Oficina Federal de Programas de Educación Especial (OSEP) como por las agencias estatales de educación especial y, a veces, la jurisprudencia de educación especial.

Si bien los indicadores de cumplimiento siguen siendo importantes, bajo el marco de RDA, OSEP ha agudizado su enfoque en lo que sucede en el aula para promover el beneficio educativo y mejorar los resultados para los estudiantes con discapacidades.³ Este cambio se basó en datos que muestran que los resultados educativos de los niños y jóvenes con discapacidades de los Estados Unidos no han mejorado como se esperaba, a pesar de los importantes esfuerzos federales para cerrar la brecha de rendimiento. El sistema de rendición de cuentas que existía antes del nuevo ponía un énfasis sustancial en el cumplimiento de los procedimientos, pero a menudo no consideraba cómo los requisitos afectaban los resultados de aprendizaje de los estudiantes.⁴ Este cambio está teniendo un gran impacto en las prioridades de los sistemas de educación especial en todo el país, incluso en BCSD. Los distritos de todo el país están trabajando para elevar el nivel y el acceso al rigor en el aula y generar una cultura de optimismo académico.⁵

La importancia de estos temas fue resaltada por la decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos el 22 de marzo de 2017, en el caso *Andrew F. v. Douglas County School District*.⁶ En este caso histórico, la Corte revisó su estándar anterior para evaluar si un distrito escolar está proporcionando una educación adecuada para estudiantes con discapacidades. El fallo enfatizó la necesidad de establecer metas ambiciosas y desafiantes que permitan a cada estudiante alcanzar el progreso académico y funcional y avanzar de un grado a otro. Para los estudiantes con discapacidades, incluidos aquellos que siguen estándares alternativos de rendimiento académico, el progreso debe ser apropiado a la luz de sus circunstancias únicas. La Corte también aclaró que el progreso anual debe exceder el estándar "simplemente más que de minimis" que algunos tribunales inferiores habían aplicado anteriormente. El fallo subrayó que la IDEA requiere más que un progreso mínimo. La decisión de Andrew logró un equilibrio entre el estándar más bajo utilizado por el 10º Circuito y otros tribunales ("más que de minimis") y el estándar más alto defendido por los padres de Andrew, que buscaba brindar a los estudiantes con discapacidades oportunidades para el éxito académico, la autosuficiencia y contribuciones sociales significativas similares a las disponibles para los niños sin discapacidades. El impacto más significativo de la decisión de Andrew en el aula se observa en: (1) el diseño y desarrollo de rigurosos Programas de Educación Individualizada (IEP); (2) la implementación fiel de estos IEP; y (3) un mayor seguimiento del progreso hacia las metas del IEP.

² *Acerca de IDEA*. Ley de Educación para Personas con Discapacidades (s.f.). <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/>

³ *Página de inicio del Programa de Responsabilidad Impulsada por Resultados de la Oficina de Educación Especial*. Departamento de Educación de EE. UU. (2024).

<https://www.ed.gov/about/ed-offices/osers/osep/office-of-special-education-programs-results-driven-accountability-home-page>

⁴ *Ibíd.*

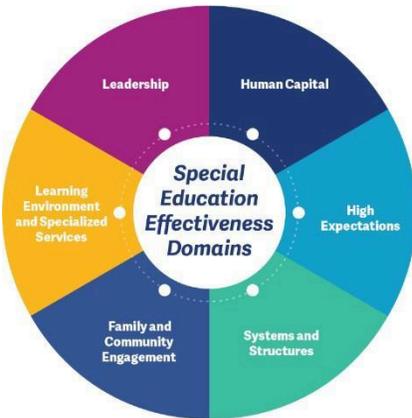
⁵ Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Optimismo académico de las escuelas: Una fuerza para el rendimiento de los estudiantes. Documento de trabajo. La Universidad Estatal de Ohio.

<http://www.waynehoy.com/school-academic-optimism/>

⁶ *Andrew F. v. Distrito Escolar del Condado de Douglas* RE– 1, 580 U.S. (2017)

DOMINIOS DE EFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Sobre la base de una extensa investigación y nuestra experiencia colectiva y conocimientos al servicio de los distritos escolares y los departamentos estatales de educación en todo el país, PCG ha desarrollado este marco de Efectividad de la Educación Especial para ayudar a los distritos escolares a catalizar conversaciones



y revisar y mejorar la calidad de sus programas de educación especial.⁶ Está diseñado para proporcionar a los líderes de los distritos escolares un conjunto de prácticas para fortalecer los servicios y apoyos de educación especial, para resaltar la naturaleza multidisciplinaria e integrada de la mejora sistémica y para establecer claramente un camino para que los distritos avancen hacia la realización tanto del cumplimiento como de los resultados. Un enfoque intencional en mejorar los resultados para los estudiantes con discapacidades conduce a mejores resultados para TODOS los estudiantes.

Cuando se implementan con un enfoque de pensamiento sistémico, los seis dominios de nuestro marco de Efectividad de la Educación Especial ayudan a los superintendentes y líderes del distrito a mejorar los resultados educativos y funcionales para los estudiantes con discapacidades.

Los hallazgos y recomendaciones proporcionados en este informe están organizados en torno a estos dominios y están orientados a ampliar el enfoque de BCSD en los resultados para los estudiantes con discapacidades.

TERMINOLOGÍA

Hay varios términos utilizados a lo largo de este informe que requieren definición y aclaración dentro del contexto de BCSD. Se incluyó terminología adicional de los documentos revisados para reflejar mejor el lenguaje utilizado en el Distrito.

Comité de Educación Especial (CSE). El CSE es un equipo multidisciplinario autorizado para identificar a los estudiantes que necesitan servicios determinando la elegibilidad, desarrollando un Programa de Educación Individualizado (IEP) y colocando al estudiante en el entorno menos restrictivo en el que pueda tener éxito al proporcionar instrucción especialmente diseñada (SDI) y ayudas y servicios complementarios para satisfacer las necesidades educativas del niño. El equipo se reúne al menos una vez al año para revisar el IEP de un niño y determinar la programación a partir de ese momento.

Comité de Educación Especial Preescolar (CPSE). El CPSE es un equipo multidisciplinario que determina la elegibilidad y el nivel apropiado de servicios para niños en edad preescolar de 3 a 5 años de edad. El CPSE lleva a cabo reuniones para desarrollar, revisar o revisar el Programa de Educación Individualizado (IEP, por sus siglas en inglés) de un estudiante preescolar con una discapacidad.

Servicios de Profesor Consultor (CT). Los servicios de maestro consultor son servicios directos o indirectos proporcionados por un maestro de educación especial para ayudar a los estudiantes con discapacidades en las clases de educación general. Estos servicios están destinados a ayudar a los estudiantes a acceder al currículo de educación general y alcanzar sus metas del IEP.

Distrito. A lo largo de este informe, el término "Distrito" se usa indistintamente con BCSD y se refiere a todo el sistema escolar, incluida la educación general, la educación especial, el liderazgo escolar y del distrito, los educadores y el personal de apoyo. No se pretende referirse únicamente al departamento de educación especial, sino más bien a la responsabilidad colectiva de todo el distrito de apoyar una experiencia educativa efectiva e inclusiva. Esta distinción es importante, ya que muchos de los hallazgos y recomendaciones descritos en este informe requieren la colaboración de todos los departamentos, niveles de liderazgo y equipos de instrucción, en lugar de ser la única responsabilidad del personal de educación especial. .

Inglés como Nuevo Idioma (ENL). Programación en Nueva York que brinda instrucción especializada para apoyar a los estudiantes multilingües (MLL)/aprendices del idioma inglés (ELL) en el desarrollo del dominio del idioma inglés mientras acceden al contenido del nivel de grado. La instrucción de ENL es impartida por maestros certificados e incorpora clases independientes enfocadas en la adquisición del idioma y enseñanza conjunta integrada con aulas de área de contenido. El programa enfatiza el desarrollo de habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir en inglés, al tiempo que fomenta el éxito académico y la inclusión cultural.

Co-Enseñanza Integrada (TIC). La co-enseñanza integrada involucra a un maestro de educación general y un maestro de educación especial que trabajan juntos para brindar instrucción a un grupo mixto de estudiantes con y sin discapacidades en un entorno de educación general. El objetivo es apoyar a los estudiantes con discapacidades en el acceso al plan de estudios de educación general junto con sus compañeros.

Especialista en Aprendizaje. Título utilizado en BSCD para Maestros de Educación Especial, estos títulos se usan indistintamente en todo el informe.

Sistemas de soporte de múltiples niveles (MTSS). MTSS es un marco para brindar intervenciones académicas, conductuales y socioemocionales basadas en evidencia adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes. MTSS utiliza un enfoque proactivo y basado en datos para identificar y apoyar a los estudiantes a través de una serie de servicios organizados en tres niveles:

1. *Nivel 1 (Apoyos Universales): Instrucción* e intervenciones de alta calidad proporcionadas a todos los estudiantes en el entorno de educación general.
2. *Nivel 2 (Apoyos Dirigidos): Intervenciones* en grupos pequeños para estudiantes que necesitan apoyo adicional más allá de lo que se proporciona universalmente.
3. *Nivel 3 (Apoyos Intensivos): Intervenciones* individualizadas para estudiantes con necesidades significativas o persistentes

Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED): La agencia estatal responsable de supervisar la educación pública en Nueva York, incluida la implementación de las políticas educativas estatales, la administración de evaluaciones estandarizadas y la administración de los servicios de educación especial.

Paraprofesional. A lo largo de este informe, el término *paraprofesional* se refiere a cualquier miembro del personal que brinda servicios de instrucción o apoyo a los estudiantes, pero que no tiene una credencial de enseñanza. Esto incluye tanto a los asistentes de enseñanza como a los asistentes de maestros, que desempeñan un papel fundamental en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, ayudan con la gestión del aula y facilitan el acceso a las actividades educativas bajo la dirección de maestros certificados u otros profesionales de la escuela.

Ayudante. En los roles de Asistente de Maestro y Asistente de Enseñanza de BCSD difieren, los Asistentes de Enseñanza anteriormente se llamaban Asistentes de Instrucción (IA) y deben tener una licenciatura para este rol. Este es un requisito de BCSD y no un requisito estatal. Los asistentes de enseñanza pueden apoyar de varias maneras, pero a menudo apoyan en una capacidad educativa.

Ayudantes de maestros. Los Ayudantes de Maestros actúan en la misma capacidad que los paraprofesionales y no se requiere que tengan un título de Licenciatura como lo es para los Asistentes de Enseñanza en el Distrito. Los términos Ayudantes de Maestros y Paraprofesionales se usarán indistintamente a lo largo de este informe.

SWD. Acrónimo de Estudiantes con Discapacidades que se utiliza en todo el informe.

SWOD. Acrónimo de Estudiantes sin Discapacidades que se utiliza en todo el informe.

II. ANTECEDENTES Y PUNTOS CLAVE

Bedford, una ciudad histórica ubicada en el condado de Westchester, Nueva York, tiene un rico legado que se remonta a su fundación en 1680, cuando originalmente formaba parte de Connecticut. En 1700, Bedford se convirtió oficialmente en parte de Nueva York. La ciudad es conocida por su rica historia, sus fincas rurales, sus senderos pintorescos, su próspera comunidad artística y su excepcional educación. La dedicación de Bedford a la educación se remonta a finales de 1700 con la primera escritura de una escuela registrada en la década de 1790. La primera escuela formal de la ciudad, Bedford Academy, se estableció el 19 de enero de 1807.⁷

A partir del año escolar 2023-2024, el Distrito Escolar Central de Bedford (BCSD) atiende a aproximadamente 3,500 estudiantes en 59 millas cuadradas. El presupuesto del Distrito para este año académico es de \$164,544,458.

⁸ Según el boletín de calificaciones del Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED), el cuerpo estudiantil está compuesto por un 51 por ciento de estudiantes hombres y un 49 por ciento de mujeres. La mayoría de los estudiantes son blancos (50%), y los estudiantes hispanos o latinos constituyen el segundo grupo demográfico más grande con un 41%. Los estudiantes multirraciales, asiáticos, nativos de Hawái o de las islas del Pacífico y negros o afroamericanos representan menos del 5% de la población estudiantil.⁹

El cuerpo estudiantil de BCSD es diverso en sus necesidades y orígenes, con un 18 por ciento de estudiantes identificados como aprendices del idioma inglés y el 17% como estudiantes con discapacidades. Además, el 39% de todos los estudiantes en BCSD están clasificados como económicamente desfavorecidos. Dentro de estos subgrupos, el 11% de los hombres y el 6% de las mujeres se identificaron como estudiantes con discapacidades. De los estudiantes con discapacidades, el 9% son hispanos o latinos, y el 7% son blancos. La matrícula total de K-12 del Distrito es de 3,498 estudiantes para el año escolar 2023-2024.¹⁰

El Distrito tiene una impresionante tasa de asistencia del 95% y una tasa de suspensión mínima del 2%. La clase que se graduó en 2023 tenía un total de 283 estudiantes, y de ellos, el 88% estaba destinado a la universidad. Entre esos estudiantes, el 85% asistirá a universidades de cuatro años, mientras que el 15% planea seguir una educación universitaria de dos años. Estos datos destacan el compromiso de BCSD de preparar a sus estudiantes para su futuro.

BCSD está comprometido a construir relaciones sólidas con sus comunidades circundantes. El Distrito valora las voces de los padres y las organizaciones comunitarias que contribuyen al crecimiento y desarrollo de los estudiantes. La misión de BCSD es la siguiente:

"Reconocemos a cada niño como un individuo con el potencial de lograr lo mejor de sí mismo. Estamos comprometidos a guiar a nuestros estudiantes en sus viajes educativos únicos fomentando sus habilidades y fomentando una mentalidad de crecimiento, al tiempo que desafiamos y apoyamos su desarrollo académico y fomentamos su bienestar socioemocional y físico. Celebramos la diversidad, un entorno de aprendizaje inclusivo y el respeto por los demás como componentes importantes en el desarrollo de ciudadanos globales".

El enfoque de BCSD en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos se destacó durante el año escolar 2017-18 bajo el equipo de liderazgo de educación especial anterior, con "The Inclusion Quest". La "Búsqueda de Inclusión" fue una iniciativa de varios años en todo el distrito entre el Distrito y las partes interesadas para identificar las prácticas inclusivas fundamentales que ocurren y priorizar estratégicamente la implementación de prioridades de inclusión más amplias. La creación de un comité directivo a nivel del distrito para identificar recursos para apoyar a todos los estudiantes a través de la continuidad de servicios sirvió como principio fundamental de la "Búsqueda de Inclusión". Se prestó especial atención al desarrollo profesional y al asesoramiento de las mejores prácticas basadas en la investigación, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Diseño Aumentativo y el Diseño Universal.

⁷ Sociedad Histórica de Bedford. (s.f.). *La historia de Bedford*. <https://www.bedfordhistoricalsociety.org/bedfords-history>

⁸ Distrito Escolar Central de Bedford. (s.f.). *Perfil del distrito*. <https://www.bcsdny.org/about-bcsd/district-profile>

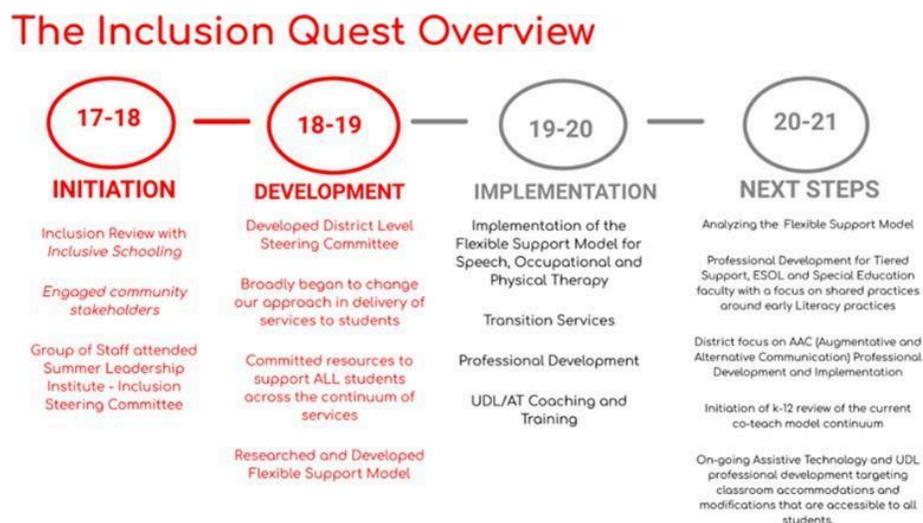
⁹ Datos extraídos de: <https://data.nysed.gov/profile.php?instid=800000035721>

¹⁰ Datos extraídos de: Boletín de calificaciones del [NYSED: Datos de inscripción del CSD de Bedford 2023-24](#)

Comunicación Alternativa (CAA) y Tecnología de Asistencia (AT). BCSD investigó y adoptó la implementación del Modelo de Apoyo Flexible para Terapeutas del Habla, Ocupacionales y Físicos, que se explora con mayor detalle a lo largo de este informe.

El Distrito ha continuado priorizando la expansión de las prácticas inclusivas más allá del trabajo de la iniciativa "The Inclusion Quest". Las prácticas inclusivas y el DUA se identificaron como posibles focos para el Consejo Curricular 2022-2023 SY. Los líderes del distrito han implementado una práctica de incluir a los estudiantes con discapacidades en ubicaciones autónomas en la lista de su salón de clases de educación general de nivel de grado correspondiente. Este enfoque promueve el acceso a la instrucción a nivel de grado y la participación en actividades no académicas. La creación del Equipo de Accesibilidad ha permitido que los eventos en todo el distrito sean más inclusivos y accesibles para los estudiantes con discapacidades y sus familias. BCSD, en asociación con la Organización de Padres y Maestros de Educación Especial (SEPTO, por sus siglas en inglés), ha implementado el Club de los Mejores Amigos, un programa reconocido a nivel nacional destinado a construir amistades entre estudiantes con y sin discapacidades intelectuales y del desarrollo, en la Escuela Secundaria Fox Lane. Se han llevado a cabo varios eventos desde el inicio del programa, incluida la decoración de galletas, proyectos de arte y el Buddy Bowl, un evento inclusivo en todo el distrito para crear conciencia sobre el programa durante el juego de fútbol americano Varsity. Además, el Distrito ha llevado a cabo dos revisiones programáticas de educación especial en los últimos años que incluyeron un análisis de prácticas inclusivas.

GRÁFICO 1. BCSD LA BÚSQUEDA DE LA INCLUSIÓN RESUMEN ¹¹



La frecuencia y la calidad de las oportunidades inclusivas durante y fuera del día escolar para los estudiantes con discapacidades y sus familias en BCSD ha crecido considerablemente en los últimos años. Esto se puede atribuir a los esfuerzos de la comunidad y los defensores de los padres, junto con los líderes del Distrito y los miembros de la Junta de Educación que reconocen el valor de la inclusión significativa. La prioridad para BCSD en el futuro es crear una visión sostenible para la inclusión y una cultura que apoye esa visión en todo el Distrito. Proporcionar instrucción básica de alta calidad e instrucción especialmente diseñada para estudiantes con discapacidades en entornos de educación general son dos resultados tangibles de esta visión. Además, BCSD debe continuar ampliando y mejorando las oportunidades para que los estudiantes en entornos más restrictivos se relacionen de manera significativa con sus compañeros sin discapacidades, basándose en las prácticas inclusivas existentes y brindando a todos los estudiantes acceso a experiencias enriquecedoras.

¹¹ Presentación de BCSD "Actualización de Educación Especial", noviembre de 2019

El personal de BCSD, los padres, los miembros de la Junta y los defensores de la comunidad comparten un interés personal en el éxito de los estudiantes con discapacidades en todo el Distrito. Existe la oportunidad de continuar priorizando la colaboración entre el personal de educación general y especial para establecer expectativas compartidas para los estudiantes con discapacidades en BCSD. Las recomendaciones de este informe sirven como punto de partida para facilitar estas conversaciones colaborativas.

Auditorías y revisiones anteriores

Al comienzo de este proyecto, se informó a PCG que BCSD se había sometido a varias revisiones previas de su programación de educación especial. Si bien PCG reconoce la existencia y el valor de estos informes anteriores, fue intencional no incorporar los hallazgos en este análisis. Esta decisión se tomó para apoyar una evaluación objetiva e imparcial de las prácticas actuales de educación especial del Distrito, sin que se vean empañadas por hallazgos o recomendaciones anteriores. El compromiso de PCG fue llevar a cabo una revisión que reflejara de manera auténtica las fortalezas, los desafíos y las oportunidades de crecimiento actuales del Distrito, sobre la base de los datos, las perspectivas y los comentarios de las partes interesadas recopilados durante este proceso.

Al abordar este trabajo con una nueva perspectiva, PCG tuvo como objetivo honrar el progreso y los esfuerzos que se han realizado, al tiempo que se centró en pasos prácticos para el futuro. PCG espera que los hallazgos y recomendaciones de este informe sirvan como catalizador para la colaboración entre BCSD y su comunidad, fomentando una visión y dirección compartidas para mejorar los resultados de los estudiantes con discapacidades. A través de este enfoque, PCG busca contribuir a construir una base para mejoras sostenibles que prioricen la equidad, el acceso y el éxito para todos los estudiantes.

PUNTOS CLAVE

Un programa de educación especial de alta calidad es tan fuerte como la base de educación general sobre la que se construye. Nuestra revisión comienza con este entendimiento fundamental: la efectividad de la educación especial no es solo responsabilidad del departamento de educación especial o de su personal. En cambio, es un compromiso compartido que requiere alineación, colaboración y apropiación en todo el Distrito, incluidos los maestros de educación general, los líderes escolares y del Distrito, los miembros de la Junta, las familias y la comunidad en general.

Este informe no es una evaluación única, sino un paso en un proceso continuo de mejora continua. Las recomendaciones descritas aquí están diseñadas para mejorar la capacidad de BCSD para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes mediante el fortalecimiento de prácticas inclusivas, el refuerzo de la responsabilidad compartida y el acceso de cada estudiante a una experiencia educativa rigurosa y de apoyo. La implementación de estos cambios requerirá un compromiso de todo el distrito, y este informe sirve como guía para ese esfuerzo de colaboración. Nuestro objetivo es apoyar al Distrito en el desarrollo de capacidades en todos los niveles para que los servicios de educación especial se integren sin problemas en una experiencia educativa de alta calidad para todos los estudiantes. Si bien PCG ayudará en la planificación de acciones, el cambio duradero requerirá un compromiso y liderazgo sostenidos del Distrito para impulsar estos esfuerzos hacia mejoras significativas para todos los estudiantes.

Los siguientes puntos clave se han identificado como prioridades de alto nivel que BCSD debe considerar al comenzar la planificación de acciones y desarrollar una hoja de ruta para impulsar una mejora significativa. Estas prioridades reflejan áreas críticas de enfoque que abordan los desafíos actuales y aprovechan las oportunidades para fortalecer los sistemas, las estructuras y las prácticas. Proporcionan una base para construir una visión unificada de apoyo para todos los estudiantes, fortalecer las prácticas inclusivas y alinear los recursos para promover la implementación efectiva y sostenible de las iniciativas del Distrito. Al enfocarse en estas prioridades, BCSD puede preparar el escenario para pasos accionables que promuevan la colaboración, la propiedad compartida de los resultados de los estudiantes y la mejora continua en todos los niveles de la organización.

1) Fortalecer la colaboración entre los equipos de educación general y especial

Cerrar la brecha entre los equipos de educación general y especial es esencial para crear una propiedad compartida de los resultados de los estudiantes e incorporar prácticas inclusivas en la cultura de BCSD. Actualmente, los estudiantes con discapacidades a menudo son vistos como la única responsabilidad del personal de educación especial, lo que limita la capacidad del Distrito para implementar completamente un marco efectivo del Sistema de Apoyos de Múltiples Niveles (MTSS) y evita que las prácticas inclusivas se conviertan en parte integral de la programación educativa. Para abordar estos desafíos, BCSD debe priorizar el establecimiento de estructuras de colaboración claras y viables que optimicen el tiempo y los esfuerzos de los maestros para apoyar los servicios educativos inclusivos. El Distrito ha logrado avances significativos en la integración de sólidas prácticas de intervención de Nivel 1 dentro de un marco más amplio de MTSS. Este compromiso es evidente en la creación de estructuras para apoyar la implementación del MTSS. Sin embargo, en el nivel elemental se ha creado una gran cantidad de estructuras de personal y orientación, lo que ha dado lugar a corrientes de apoyo superpuestas. Es fundamental que el marco del MTSS esté documentado para destacar la integración del personal (es decir, los profesores de apoyo escalonados frente al equipo de resolución de problemas de RTI) y las estrategias de implementación. Varios participantes del estudio percibieron que el BCSD tiene un día de instrucción más corto, lo que reconocieron como un desafío para los estudiantes que intentan acceder a múltiples tipos de intervención. Actualmente, el tiempo de instrucción en las escuelas de BCSD oscila entre 6 y 6.5 horas por día, dependiendo de los tiempos de transición, lo que está ligeramente por debajo del promedio nacional de 6.8 horas.¹² Si bien existe esta percepción, PCG no recomienda extender el día de instrucción más allá del horario actual para los estudiantes y el personal de BCSD. El factor crítico que debe tenerse en cuenta es cómo seguir maximizando el impacto de los actuales planes de mediano plazo y de las prácticas de intervención dentro de la estructura existente, incluida la prestación conjunta.

Las acciones clave incluyen la definición y comunicación de estándares claros para la enseñanza colaborativa y la planificación conjunta para promover la consistencia y la eficacia en todo el Distrito. Los docentes deben disponer de tiempo dedicado y protegido dentro de sus horarios para participar en la planificación conjunta, la colaboración y el aprendizaje profesional centrado en la inclusión. Las oportunidades conjuntas de desarrollo profesional deben centrarse en estrategias de enseñanza inclusivas, diseño de planes de estudio accesibles y modelos de enseñanza conjunta, equipando al personal de educación general y especial con las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de los alumnos diversos.

Se deben formar equipos interdepartamentales para identificar y abordar las barreras sistémicas a la inclusión, como los conflictos de programación, la desalineación del plan de estudios o las brechas de recursos, lo que permite a los docentes participar plenamente en la colaboración sin obstáculos innecesarios. La evaluación regular del impacto de estos esfuerzos de colaboración en los resultados de los estudiantes debe guiar la mejora continua, respaldada por la recopilación y el análisis de datos. Celebrar los ejemplos exitosos de colaboración reforzará aún más una cultura de responsabilidad compartida y motivará el compromiso continuo.

Al implementar estas estrategias y establecer las estructuras de colaboración necesarias, BCSD puede hacer de las prácticas inclusivas una responsabilidad compartida y una piedra angular de su cultura. Estos esfuerzos mejorarán la entrega de instrucción de alta calidad, integrarán completamente MTSS e impulsarán mejores resultados para todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades.

2) Alinear los modelos de personal, programación y apoyo del distrito para satisfacer las necesidades de los estudiantes de manera efectiva

BCSD está trabajando para abordar los desafíos en la dotación de personal, la programación y los modelos de apoyo para satisfacer eficazmente las necesidades de los estudiantes con IEP. Para apoyar este esfuerzo, el liderazgo del Distrito ha contratado a un experto en la materia en programación maestra para guiar e implementar los cambios necesarios. Sin embargo, como estos ajustes aún están en progreso, algunos miembros del personal del Distrito pueden continuar percibiendo la programación y la prestación de servicios para los estudiantes con discapacidades como un desafío continuo. Actualmente, el 33% de los encuestados por el personal

¹² Centro Nacional de Estadísticas de Educación. (2021). *Encuesta del Universo de la Escuela Privada (PSS), 2021-22*. Departamento de Educación de los Estados Unidos, Instituto de Ciencias de la Educación. Obtenido de <https://nces.ed.gov/surveys/pss/tables/TABLE19fi2122.asp>

Creo que hay suficiente personal para apoyar adecuadamente a los estudiantes con discapacidades, una creencia compartida también en los grupos focales, lo que pone de manifiesto la percepción de falta de personal. Sin embargo, el análisis de la carga de trabajo indica que BCSD cumple o está por debajo de los requisitos del NYSED para la dotación de personal para estudiantes con discapacidades. Como parte de este estudio, se llevó a cabo un análisis adicional de la dotación de personal y la asignación de recursos. BCSD cuenta con el personal adecuado en todas las funciones relacionadas con la provisión de educación especial y servicios relacionados. Esta discrepancia sugiere la necesidad de un análisis más exhaustivo de la carga de trabajo para comprender mejor cómo se asignan el tiempo y los recursos del personal, identificar las ineficiencias y abordar las preocupaciones sobre la equidad de la carga de trabajo, ya que según un análisis de la carga de trabajo, BCSD tiene el personal que necesita para apoyar la educación especial.

El Modelo de Apoyo Flexible (FSM, por sus siglas en inglés), diseñado para proporcionar servicios estudiantiles adaptables, es otra área de preocupación. Muchos miembros del personal informan que el FSM no es efectivo, a pesar de los esfuerzos del Distrito para proporcionar orientación. Es necesaria una evaluación detallada del FSM, que incluya un análisis de la carga de trabajo y un muestreo de tiempo durante la Semana Flexible, para determinar si está logrando sus objetivos o si sería más eficaz una transición a un modelo de servicio basado en minutos completos o en sesiones. Las observaciones y comentarios del personal deben guiar estos ajustes para que el modelo satisfaga eficazmente las necesidades tanto de los estudiantes como del personal.

En el momento de redactar este informe, la programación maestra también plantea desafíos, ya que el personal señaló dificultades para equilibrar las prioridades que compiten entre sí, como la instrucción básica con el nuevo plan de estudios de Bookworms, la implementación de MTSS, la instrucción especialmente diseñada, los servicios de inglés como nuevo idioma (ENL) y los servicios relacionados. Estas demandas competitivas a menudo resultan en ineficiencias y potencialmente servicios perdidos para los estudiantes. Una auditoría exhaustiva de los cronogramas maestros en todo el Distrito, informada por los comentarios de las partes interesadas, puede identificar problemas sistémicos e informar mejoras. Proporcionar capacitación y recursos continuos para los líderes y el personal escolar será fundamental para implementar prácticas de programación consistentes y efectivas que prioricen la prestación equitativa y oportuna de servicios.

Para abordar estos desafíos interconectados, BCSD debería:

- **Llevar a cabo un análisis exhaustivo de la carga de trabajo** para evaluar las responsabilidades del personal más allá del número de casos, involucrando a los docentes y a los proveedores de servicios relacionados para recopilar información procesable.
- **Evaluar la efectividad del FSM** a través del muestreo de tiempo y la retroalimentación del personal, utilizando los hallazgos para determinar si se necesitan ajustes al modelo para mejorar los resultados para los estudiantes y el personal.
- **Continuar auditando y refinando las prácticas maestras de programación** con un experto en la materia para abordar las barreras sistémicas, permitiendo que los horarios apoyen la instrucción y los servicios de alta calidad para los estudiantes con discapacidades mientras se equilibran eficazmente las diversas prioridades.

Estos esfuerzos permitirán a BCSD alinear los modelos de personal, programación y apoyo con las necesidades de los estudiantes, permitiendo que los recursos se utilicen de manera efectiva y equitativa mientras se promueven resultados positivos para los estudiantes con discapacidades.

3) Ampliar la continuidad de la programación de educación especial

BCSD tiene una oportunidad significativa para fortalecer su continuidad de servicios al abordar las brechas en la programación inclusiva y el apoyo conductual en el nivel primario. En la actualidad, la Co-Enseñanza Integrada (TIC) y los programas especializados en conducta, como los Programas de Apoyo Terapéutico (TSP), se ofrecen exclusivamente en el nivel secundario. Esta ausencia de programas similares en el nivel primario ha creado una brecha en el continuo del Entorno Menos Restringido (LRE, por sus siglas en inglés), lo que limita el acceso a la enseñanza colaborativa e inclusiva, así como al apoyo conductual necesario para los estudiantes más jóvenes. Abordar estas brechas es esencial para brindar oportunidades educativas equitativas y de alta calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con desafíos conductuales, sociales o emocionales.

Nuestros datos de las observaciones del aula, los comentarios del personal y las respuestas a las encuestas indican que, en algunos casos, los especialistas en aprendizaje funcionan más como asistentes de enseñanza dentro de los modelos de profesor consultor (CT) y coenseñanza integrada (TIC) debido a las oportunidades limitadas de colaboración y planificación significativa con el personal. Los datos de la encuesta respaldan aún más esta preocupación, ya que solo el 38% del personal está de acuerdo en que BCSD ha establecido estándares para brindar enseñanza conjunta e instrucción colaborativa, y solo el 34% está de acuerdo en que los maestros de educación general y especial tienen tiempo de planificación colaborativa para prepararse para una instrucción efectiva para los estudiantes con IEP. Esta iniciativa podría ayudar a crear las condiciones para que los especialistas en aprendizaje aprovechen plenamente su experiencia en la impartición de una enseñanza específica e inclusiva junto con los docentes de educación general.

El Distrito debe comenzar por llevar a cabo una evaluación integral de las necesidades para identificar las escuelas y los niveles de grado más adecuados para poner a prueba el modelo de TIC. Después de esto, se debe desarrollar un plan piloto detallado, que describa cronogramas claros, objetivos y criterios para seleccionar las aulas. El desarrollo profesional de los docentes debe centrarse en estrategias de co-enseñanza, planificación colaborativa y prácticas de instrucción inclusivas. Para apoyar el éxito, se debe establecer una colaboración dedicada y tiempo de planificación para los codocentes, y la implementación debe ser monitoreada de cerca. Se deben recopilar datos sobre el progreso de los estudiantes y la retroalimentación de los maestros para evaluar el impacto del proyecto piloto de TIC y perfeccionar el enfoque antes de ampliar las TIC a otras escuelas primarias.

Además de las TIC, el Distrito debe abordar la ausencia de programas conductuales especializados en el nivel elemental. El desarrollo de programas similares al TSP de nivel secundario proporcionaría apoyos esenciales para los estudiantes con necesidades conductuales, sociales y emocionales. Este esfuerzo debe incluir el establecimiento de sistemas de intervención escalonados u otros apoyos especializados adaptados al entorno de la primaria. La capacitación del personal en estrategias conductuales basadas en evidencia es crucial, junto con el mantenimiento de niveles suficientes de personal y el suministro de personal altamente capacitado para apoyar estos programas de manera efectiva. Será necesaria una evaluación de la capacidad actual de personal y la asignación de recursos para determinar la mejor manera de satisfacer las necesidades de esta población estudiantil.

Al expandir las TIC y la programación conductual al nivel elemental, BCSD puede construir un continuo de servicios más cohesivo y completo. Estas mejoras ayudarán a todos los estudiantes, independientemente de su edad o necesidad, a acceder a entornos de aprendizaje inclusivos y de apoyo que promuevan su crecimiento académico y socioemocional. Este trabajo requerirá una planificación reflexiva, alineación de recursos y evaluación continua, pero representa un paso crítico hacia adelante para lograr resultados equitativos para todos los estudiantes.

4) Continuar construyendo confianza con las familias y las partes interesadas de la comunidad

La relación entre BCSD y sus familias ha enfrentado desafíos a lo largo de los años, particularmente en torno a la educación especial, donde los problemas del pasado han dejado una desconfianza y escepticismo persistentes entre algunas familias. Si bien el nuevo liderazgo ha tomado medidas significativas para reconstruir la confianza, involucrando a las familias a través de sesiones de escucha, planificación accionable, colaboración con SEPTO y la creación de un subcomité de Educación Especial, persisten desafíos que dificultan que todas las partes trabajen juntas de manera efectiva. Cerrar esta brecha es esencial, ya que el éxito de cualquier sistema educativo depende de una fuerte asociación entre las familias y los distritos, basada en el respeto mutuo, la colaboración y el compromiso compartido de apoyar a todos los estudiantes.

Es fundamental que las familias y BCSD se unan y se concentren en seguir adelante porque el bienestar y el éxito de los estudiantes están en el centro de esta asociación. Si bien es natural que los sistemas enfrenten desafíos a medida que evolucionan y se adaptan, la voluntad de colaborar y respetar las experiencias, percepciones y puntos de vista de los demás puede crear una base para la mejora continua. Las familias aportan información invaluable sobre las necesidades de sus hijos, mientras que el Distrito ofrece experiencia profesional y recursos para satisfacer esas necesidades. Cuando estas perspectivas están alineadas, los resultados para los estudiantes son exponencialmente más fuertes.

El cambio rara vez es un proceso fluido, especialmente cuando implica abordar desafíos sistémicos y agravios históricos. Sin duda, habrá momentos de tensión y desacuerdo, pero estos momentos pueden servir como oportunidades para el crecimiento y la resolución de problemas cuando se abordan con respeto y un propósito compartido. Reconocer que todas las partes interesadas pueden tener experiencias y percepciones diferentes es clave para fomentar la comprensión y la confianza. Para BCSD, esto significa continuar escuchando activamente, ser transparente sobre los procesos y comunicar constantemente su compromiso de poner a los estudiantes en primer lugar. Para las familias, significa permanecer abiertas a los esfuerzos del Distrito, participar de buena fe y reconocer que el progreso a menudo requiere tiempo, paciencia y flexibilidad.

Una sólida asociación entre las familias y BCSD también apoya una toma de decisiones más inclusiva que refleje las diversas necesidades de la comunidad. Al trabajar juntos para desarrollar soluciones y adoptar un espíritu de colaboración, el Distrito y las familias pueden superar los desafíos con un enfoque en lograr los mejores resultados posibles para todos los estudiantes. Las historias de éxito y los hitos deben celebrarse como recordatorios de lo que es posible cuando se prioriza la confianza y la colaboración, inspirando un compromiso continuo de todas las partes.

En última instancia, la capacidad de unirse y superar los agravios del pasado no significa ignorar u olvidar los desafíos del pasado; más bien, significa aprender de ellos para construir un futuro mejor. El enfoque debe permanecer en el presente y el futuro, en la creación de sistemas y apoyos que realmente satisfagan las necesidades de cada estudiante. La confianza no se reconstruirá de la noche a la mañana, y habrá desafíos en el camino, pero a través del respeto mutuo, la transparencia y una visión compartida para el éxito estudiantil, BCSD y sus familias pueden forjar una asociación que beneficie no solo a sus estudiantes sino a toda la comunidad.

5) Estabilizar el liderazgo y las prioridades de la educación especial

Los padres, el liderazgo de BCSD y el personal se hicieron eco de la importancia de un liderazgo estabilizado en la educación especial y prioridades claras para crear expectativas compartidas. Sin embargo, la variabilidad actual de las perspectivas relacionadas con la prestación de servicios de educación especial ha afectado la construcción de relaciones significativas y de confianza. En la medida de lo posible, todas las personas con un interés personal en el éxito de los estudiantes con discapacidades en BCSD deben apoyar la estabilización del liderazgo de la educación especial. Esto incluye aceptar las prioridades, comunicarlas y utilizar estructuras para compartir aportes de manera intencionada.

Las inversiones realizadas en todo el Distrito para apoyar el crecimiento acelerado de todos los estudiantes, particularmente los estudiantes con discapacidades, no pueden ser subrayadas. A medida que BCSD hace la transición a esta nueva era de instrucción, es fundamental que los sistemas cambien y que la administración evolucione con mayor responsabilidad y consistencia durante la implementación. PCG cree que BCSD tiene muchas fortalezas sobre las cuales construir y puede lograr una programación de alta calidad para todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades, que PCG sabe que busca.

El Superintendente y los altos mandos de BCSD han expresado públicamente su compromiso de hacer los cambios necesarios. La llegada de un nuevo Director de Educación Especial es un catalizador para el cambio en la creación de resultados positivos para los estudiantes con discapacidades. Iniciar este tipo de cambio requiere atención, una visión sólida del Superintendente y la Junta de Educación que sea promulgada por el personal de liderazgo superior, y medidas de responsabilidad claras y no negociables. PCG alienta encarecidamente a BCSD a desarrollar un plan de implementación audaz, creativo y transparente del que se haga responsable, y que se base en los aportes de una amplia gama de partes interesadas de la comunidad. Hacerlo posicionará a BCSD para su trayectoria ascendente en los próximos años.

III. PLAN DE DESEMPEÑO ESTATAL (SPP)/RENDICIÓN DE CUENTAS ORIENTADA A RESULTADOS (RDA) Y ALTAS EXPECTATIVAS

La pregunta esencial que respondemos en este capítulo y en las siguientes de este informe es:



¿Cómo se desempeña BCSD con respecto a los resultados estudiantiles y la transición para los estudiantes con discapacidades?

A continuación se presentan las fortalezas y oportunidades generales dentro de los datos revisados sobre el Plan de Desempeño Estatal (SPP) de BCSD y la Responsabilidad Impulsada por Resultados.

Fortalezas	Oportunidades de mejora
<ul style="list-style-type: none"> • Entorno educativo. De los estudiantes que reciben su educación en el Distrito, el 72.9% de los estudiantes con IEP pasan el 80% o más de su día en el entorno de educación general • Tasa de clasificación. La tasa a la que BCSD clasifica a los estudiantes con discapacidades (17%) es más baja que el promedio estatal (19%). • Tasa de graduación. La tasa de graduación de BCSD para estudiantes con discapacidades (80%) supera el objetivo estatal (68%). • Tasa de deserción escolar de los SWD. La tasa de deserción escolar de BCSD para estudiantes con discapacidades (5%) es más baja que el promedio estatal (8%). <p>Grado 8 ELA y Competencia en Matemáticas par SWDs. La competencia de ELA de grado 8 para los SWD aumentó significativamente del 6% en 2021-22 al 26% en 2022-23, una mejora de 20 puntos porcentuales, superando el objetivo estatal del 22% para 2022-23. De manera similar, la competencia en matemáticas del grado 8 para los SWD aumentó drásticamente del 4% en 2021-22 al 33% en 2022-23, un aumento de 29 puntos porcentuales, superando el objetivo estatal de 2022-23 del 17%.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia de ELA de los Regentes de la Escuela Secundaria par SWDs. Regentes de la escuela secundaria EL 	<ul style="list-style-type: none"> • Brecha de rendimiento. Continúa habiendo una brecha sustancial para los estudiantes con discapacidades en comparación con todos los estudiantes del Distrito en todas las áreas temáticas en las evaluaciones estatales. • Puntaje ELA de grado 4 para SWD. El ELA de grado 4 para SWD (13% competente) es marcadamente más bajo que SWoD (61% competente) y más bajo que el promedio estatal para SWD (20% competente). • Desproporcionalidad. Los estudiantes multirraciales tienen siete veces más probabilidades de ser identificados con discapacidades múltiples, los estudiantes asiáticos tienen más del doble de probabilidades de ser identificados con autismo, los estudiantes negros/afroamericanos con una discapacidad emocional y los estudiantes hispanos con una discapacidad del habla/lenguaje en comparación con otros grupos raciales/étnicos. • Disparidad de género. El 33% de los estudiantes con discapacidad son mujeres y el 67% son hombres. • Tasa de deserción escolar por las tendencias de SWD. La tasa de deserción escolar de BCSD para estudiantes con discapacidades se ha mantenido constantemente por debajo del objetivo estatal durante los últimos cuatro años, pero ha aumentado constantemente: 2020 (0%), 2021 (0%), 2022 (5%), 2023 (5%).

<p>La competencia para los SWD en 2022-23 alcanzó el 56%, superando el objetivo estatal del 51%.</p> <ul style="list-style-type: none">• Competencia de Regentes de Matemáticas y Álgebra de la Escuela Secundaria de 4º grado para SWD. En 2022-23, el dominio de las matemáticas de 4º grado para los SWD fue del 40%, superando el promedio estatal del 25% en 15 puntos porcentuales. El dominio de los regentes de álgebra de la escuela secundaria para los SWD en 2022-23 fue del 64%, superando el promedio estatal del 36% en 28 puntos porcentuales.• Oportunidades inclusivas para estudiantes IEP. Entre los estudiantes con IEP en los grados 8-12 que respondieron a la encuesta (75%) informan un acceso constante a las actividades extracurriculares, lo que destaca el compromiso de BCSD de fomentar la inclusión y la participación más allá del aula.	
---	--

La Oficina de Apoyo a la Educación Especial del Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED, por sus siglas en inglés) está obligada por la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP, por sus siglas en inglés) del Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED, por sus siglas en inglés) a tomar determinaciones anualmente con respecto al rendimiento de los estudiantes con discapacidades para cada agencia educativa local (LEA, por sus siglas en inglés) utilizando una de las siguientes cuatro categorías de determinación: "Cumple con los requisitos", "Necesita asistencia", "Necesita intervención" o "Necesita una intervención sustancial".¹³¹⁴ La Oficina de Educación Especial utiliza una rúbrica de determinación para indicadores a fin de evaluar el desempeño de cada LEA en el cumplimiento de las metas identificadas por el Estado. Los indicadores evaluados están representados en el gráfico correspondiente.

El análisis a continuación proporciona a BCSD tendencias de datos que se pueden utilizar en una capacidad formativa y direccional. Se utilizaron diversas fuentes de datos para compilar los gráficos de este capítulo. Entre ellos se encuentran:

- Instantánea de datos del año escolar 2023-24 proporcionada por el Distrito, incluidos los datos a nivel estudiantil para estudiantes con IEP.
- Datos nacionales obtenidos del National Center for Education Statistics Digest of Education Statistics
- Datos estatales y datos longitudinales obtenidos de la Plataforma de Informes de Datos del Departamento de Educación del Estado de Nueva York ¹⁵
- Datos adicionales de la tasa de incidencia de discapacidad para Nueva York y la nación obtenidos de la página web de la Recopilación de Datos Estatales IDEA del Departamento de Educación de EE. UU. ¹⁶

¹³ En Nueva York, las LEA son responsables de 14 de los 17 indicadores.

¹⁴ 34 CFR §§300.600 y 300.604

¹⁵ Datos obtenidos del Departamento de Educación del Estado de Nueva York: <https://data.nysed.gov/>

¹⁶ IDEA Sección 618 Productos de datos: Archivos de datos a nivel estatal disponibles en:

<https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/state-level-data-files/index.html>

- Datos de evaluación desagregados del Plan Distrital BCSD 2024-27.

IDEA Part B Indicators

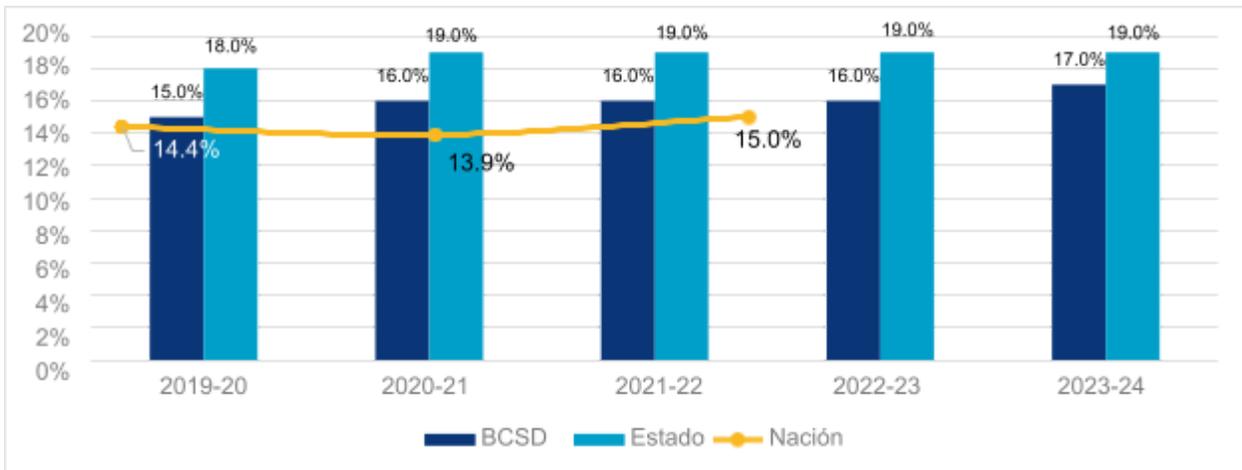
- **Indicator 1:** Graduation Rate
- **Indicator 2:** Dropout Rate
- **Indicator 3:** Assessment (Participation and Performance)
- **Indicator 4:** Rates of Suspension
- **Indicator 5:** Least Restrictive Environment (LRE), Age 6-21
- **Indicator 6:** Preschool LRE, Age 3-5
- **Indicator 7:** Preschool Outcomes
- **Indicator 8:** Parent Involvement
- **Indicators 9, 10:** Disproportionate Representation Due to Inappropriate Identification
- **Indicator 11:** Timely Initial Evaluations
- **Indicator 12:** Early Childhood Transition
- **Indicator 13:** Secondary Transition
- **Indicator 14:** Post-School Outcomes
- **Indicators 15, 16:** Dispute Resolution
- **Indicator 17:** State Systemic Improvement Plan

DATOS DEMOGRÁFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE BCSD

La siguiente sección incluye un análisis de los datos demográficos de educación especial de BCSD desglosados por grupos de población estudiantil relevantes. Cuando corresponde, se incluye un análisis comparativo de los datos estatales y nacionales.

De 2019-2020 a 2022-2023, entre el 15 y el 16% de los estudiantes en edad escolar de BCSD tenían un IEP. Esto fue más bajo que el promedio estatal, que osciló entre el 17 y el 19%. El promedio nacional durante este mismo período osciló entre el 13,9 y el 15%. Entre 2023-2024, el porcentaje de estudiantes de BCSD que tenían un IEP aumentó en 1 punto porcentual a 17%. Desde una perspectiva puramente numérica, estas cifras sugieren que BCSD generalmente clasifica a los estudiantes con discapacidades en tasas que se alinean con las tendencias estatales y nacionales. Sin embargo, esto no tiene en cuenta las experiencias individuales ni los matices del proceso de elegibilidad.

GRÁFICO 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE BCSD (GRADOS K-12) CON IEP EN COMPARACIÓN CON LAS TASAS DE INCIDENCIA ESTATALES Y NACIONALES (DE 6 A 21 AÑOS), 2019-20 A 2023-24¹⁷¹⁸ ¹⁹

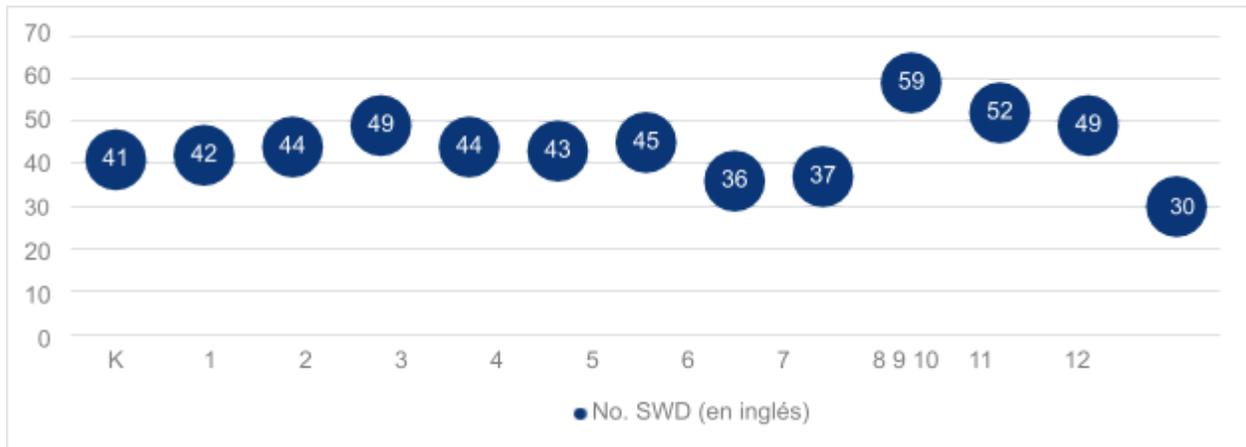


¹⁷ Datos distritales y estatales obtenidos del Portal de Datos del Estado de Nueva York: <https://data.nysed.gov/>.

¹⁸ datos del Distrito 18 para 2023-24 fueron proporcionados por BCSD en el otoño de 2024.

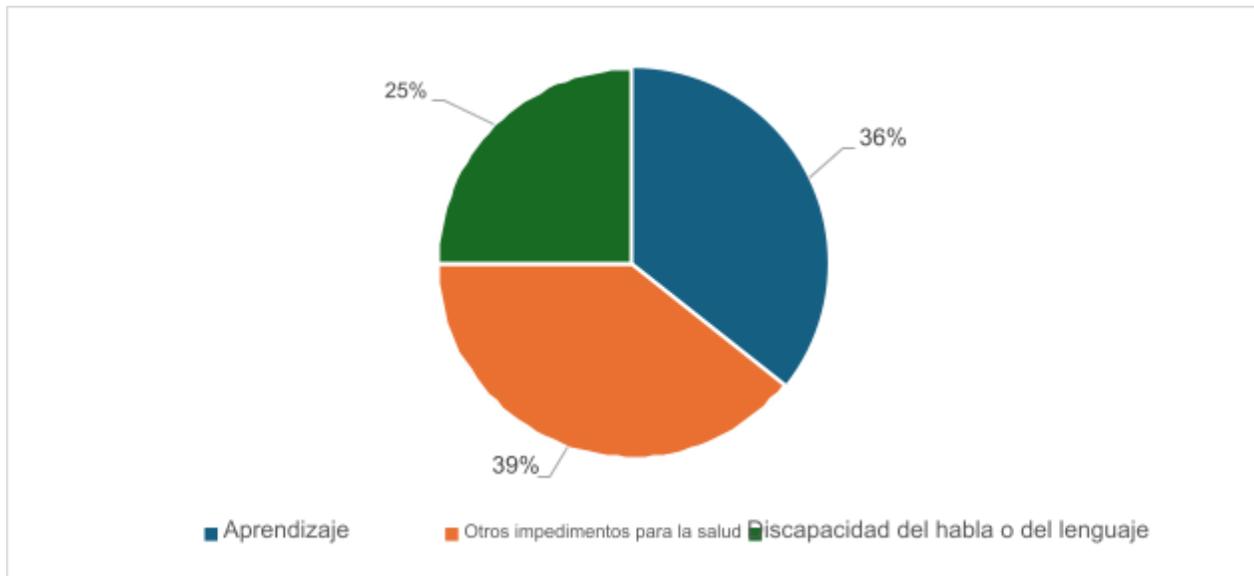
¹⁹ Datos nacionales obtenidos del National Center for Education Statistics Digest of Education Statistics: <https://nces.ed.gov/programs/digest/>.

GRÁFICO 3. NÚMERO DE ESTUDIANTES CON IEP POR GRADO, GRADOS K-12, 2023-24 ²⁰



Durante el año escolar 2023-24, el número de estudiantes con IEP desde el jardín de infantes hasta el octavo grado se mantuvo estable. Sin embargo, hubo un aumento notable en el número de estudiantes con IEP en los grados noveno y décimo, con un salto especialmente significativo de 21 estudiantes entre los grados octavo y noveno. Este aumento inusual amerita un análisis más profundo por parte del Distrito para comprender sus causas subyacentes. Los factores potenciales podrían incluir un número más alto de lo habitual de estudiantes que se identifican recientemente como elegibles para servicios de educación especial en grados posteriores, lo cual es poco común en esta etapa de la educación. Alternativamente, este aumento podría estar relacionado con la retención de estudiantes en el 9º grado o con el aumento de las transferencias de estudiantes de otros distritos. Sin embargo, será importante explorar los procesos de derivación y evaluación en el 9º grado para descartar cualquier inconsistencia en las prácticas.

GRÁFICO 4. NÚMERO Y CLASIFICACIÓN DE ESTUDIANTES (GRADOS K-12) DESCLASIFICADOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, DICIEMBRE DE 2023 A ENERO DE 2024 ²¹



Entre diciembre de 2023 y enero de 2024, 28 estudiantes fueron desclasificados de educación especial. Solo los estudiantes con clasificaciones de Discapacidad de Aprendizaje, OHI y Discapacidad del Habla o del Lenguaje fueron

²⁰ Instantánea de datos proporcionada por BCSD en otoño de 2024.

²¹ *Ibíd.*

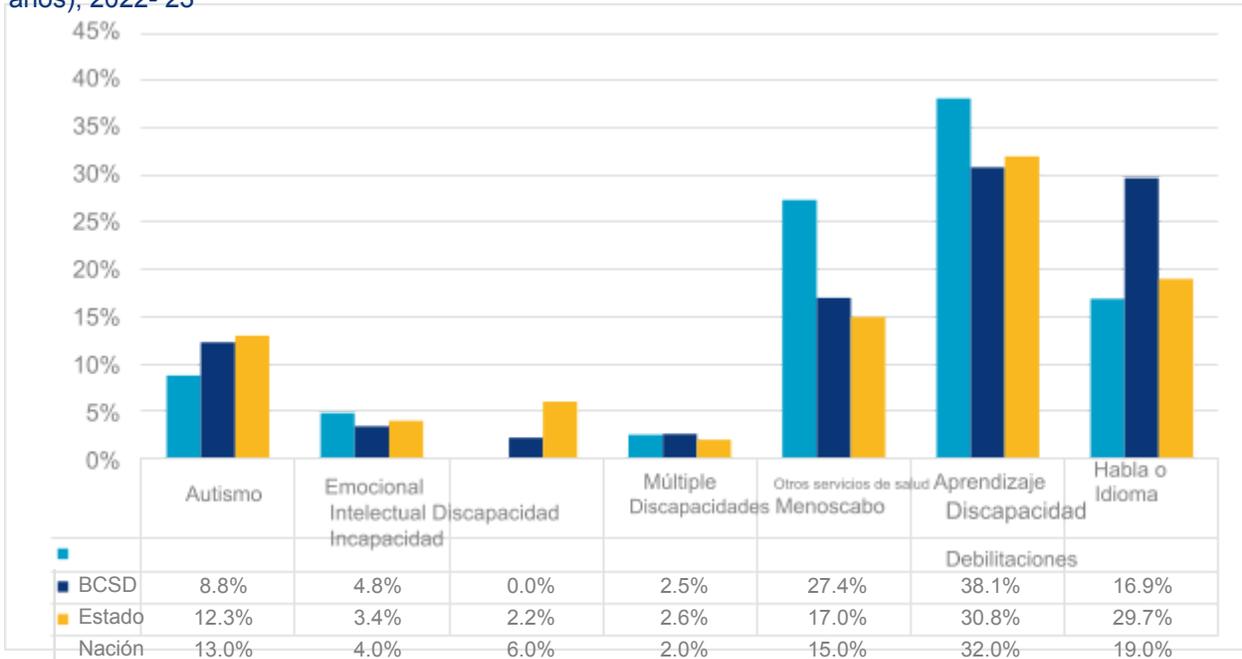
Desclasificado. De esos estudiantes, el 39% se clasificó bajo OHI, el 25% se clasificó como Impedimento del habla o lenguaje y el 36% se clasificó como Discapacidad de aprendizaje. De estos estudiantes, cuatro hicieron la transición a un Plan de la Sección 504.

ESTUDIANTES EN EDAD ESCOLAR: IDENTIFICACIÓN, LOGRO Y COLOCACIÓN

Identificación por Categoría de Discapacidad: Distrito, Estado y Nación

BCSD tiene un porcentaje más alto de estudiantes con otros impedimentos de salud (27.4%) en comparación con el estado (17.0%) y la nación (15.0%). Para los estudiantes identificados con una discapacidad de aprendizaje, BCSD tiene un porcentaje más alto de estudiantes identificados (38.1%) en comparación con el estado (30.8%) y la nación (32.0%). Para los estudiantes con autismo, BCSD tiene un porcentaje más bajo (8.8%) de estudiantes identificados que el estado (12.3%) y la nación (13.0%). El porcentaje de estudiantes con impedimentos del habla y el lenguaje (29.7%) en el estado es considerablemente más alto que el BCSD (16.9%) y la nación (19.0%). BCSD tiene dos estudiantes clasificados con una discapacidad intelectual que están siendo atendidos en colocaciones fuera del distrito. Si bien no tenemos porcentajes directamente comparables, para contextualizar, el 2.2% de los estudiantes en todo el estado y el 6% de los estudiantes en todo el país están clasificados bajo esta categoría de discapacidad.

Gráfico 5. Porcentaje de SWD de BCSD por área de discapacidad en comparación con el estado y la nación (de 6 a 21 años), 2022- 23



Identificación por raza/etnia

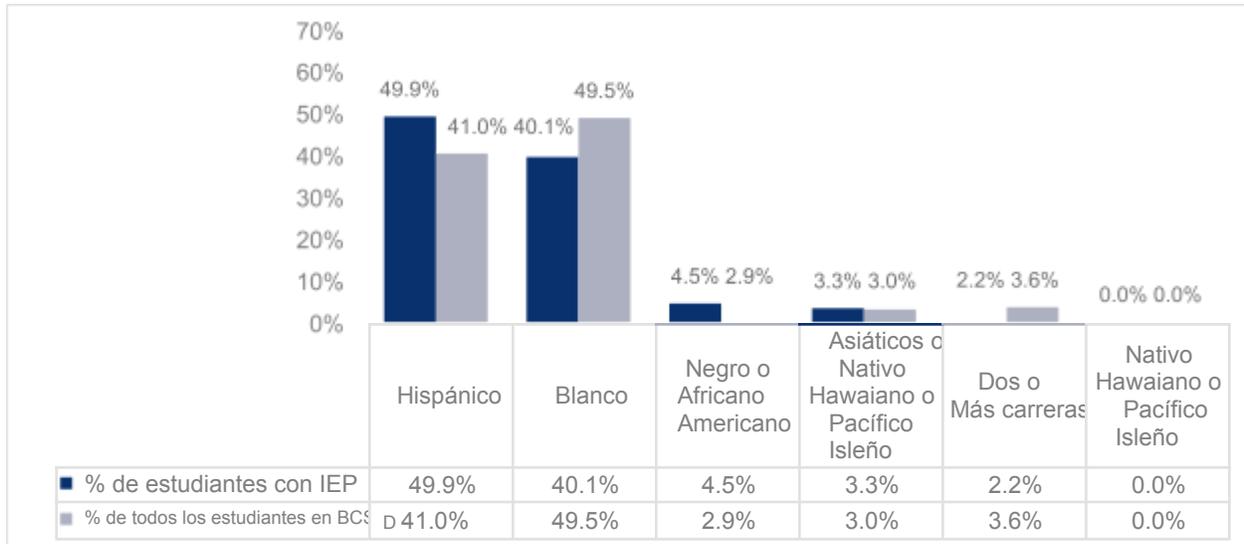
El siguiente gráfico muestra la composición de cada grupo racial/étnico de estudiantes identificados en función de las inscripciones de cada grupo demográfico. Cuando se comparó con el desglose demográfico del Distrito por raza/etnia, el porcentaje de estudiantes con IEP en cada grupo demográfico se alineó con el porcentaje de todos los estudiantes en cada grupo demográfico en el Distrito. Los estudiantes hispanos representan el 41% de los

²² Datos de incidencia de BCSD obtenidos de la Recopilación, Análisis e Informes de Datos de Educación Especial de Nueva York (SEDCAR): <https://www.p12.nysed.gov/sedcar/state.html>; Datos nacionales obtenidos del National Center for Education Statistics Digest of Education Statistics: <https://www.p12.nysed.gov/sedcar/state.html>; Datos de Estado/Nación recuperados de: <https://www2.ed.gov/programs/osep/idea/618-data/static-tables/index.html>.

²³ Datos distritales y estatales obtenidos del Portal de Datos del Estado de Nueva York: <https://data.nysed.gov/>

todos los estudiantes en el Distrito y el 49.9% de los estudiantes con IEP en el Distrito. Los estudiantes blancos representan el 49.5% de todos los estudiantes en el Distrito y el 40.1% de los estudiantes con IEP en el Distrito. Para los estudiantes hispanos, los estudiantes negros y los estudiantes asiáticos o nativos de Hawái o de las islas del Pacífico, el porcentaje de estudiantes de estas razas/etnias con IEP es ligeramente más alto de lo que se esperaría dada su representación general en la población estudiantil de BCSD. Por el contrario, para los estudiantes blancos y los estudiantes de dos o más razas, el porcentaje de estudiantes con IEP es ligeramente más bajo de lo que se esperaría dada su representación general en la población estudiantil del Distrito. Comparar el desglose demográfico de los estudiantes con IEP con todos los estudiantes en el Distrito es un método preliminar útil para el monitoreo continuo para prevenir la sobreidentificación de cualquier subgrupo específico de raza o etnia para los servicios de educación especial.

GRÁFICO 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE BCSD CON IEP (DE 6 A 21 AÑOS) POR RAZA/ETNIA, 2023-24 ²⁴



Relación de riesgo

Uno de los métodos más útiles, informativos y proactivos utilizados para calcular la desproporcionalidad "es la razón de riesgo, que compara el riesgo de un grupo racial/étnico de recibir educación especial y servicios relacionados con el de todos los demás estudiantes".²⁵ El cociente de riesgo se puede utilizar para calcular la desproporcionalidad tanto a nivel estatal como distrital. El análisis a continuación tiene como objetivo proporcionar a BCSD una herramienta para calcular los índices de riesgo para monitorear las tendencias e identificar áreas de preocupación.

La herramienta de razón de riesgo le dice al personal de la escuela cómo se compara el riesgo de un grupo racial/étnico con el riesgo de un grupo de comparación.²⁶ Se puede utilizar para evaluar:

- ¿Cuánto más probable es que los estudiantes de una raza o grupo étnico sean clasificados con una discapacidad en comparación con todos los demás estudiantes?
- ¿Cuánto más probable es que los estudiantes con discapacidades de una raza o grupo étnico sean suspendidos por más de 10 días en comparación con todos los demás estudiantes?

²⁴ Datos del estado de Nueva York recuperados de: <https://data.nysed.gov/enrollment.php?instid=800000035721&year=2024>. Los datos presentados no incluyen CPSE (Preescolares con discapacidades y SWD identificados en el grado "GED").

²⁵ Bollmer, J. Bethel, et al. (2007). Uso de la razón de riesgo para evaluar la desproporcionalidad racial/étnica en la educación especial a nivel de distrito escolar. *Revista de Educación Especial*, Vol 41, Número 3, pp. 186 – 198.

²⁶ Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación, Departamento de Educación de EE. UU. (2016, febrero). *Disparidades raciales y étnicas en la educación especial: un análisis de desproporcionalidad de varios años por estado, categoría de análisis y raza/etnia*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576130.pdf>

- Cuál es la probabilidad de que un estudiante de un grupo racial o étnico en particular sea clasificado con una discapacidad, se le otorgue una clasificación de discapacidad específica o se le coloque en un entorno más restrictivo;
- Cuál es la probabilidad de que un estudiante con una discapacidad de un grupo racial o étnico en particular sea suspendido por más de 10 días.

Como concepto, el "riesgo" analiza los datos generales de matrícula para cada grupo racial junto con el número de estudiantes de ese grupo que fueron identificados para una categoría específica y calcula la probabilidad de que un estudiante de ese grupo racial se encuentre en esa categoría en particular. La ecuación general del riesgo es la siguiente: ²⁷

GRÁFICO 7. ECUACIÓN GENERAL DE RIESGO

$$\text{Risk} = \frac{\text{Number of children from racial/ethnic group in disability category}}{\text{Number of enrolled children from racial/ethnic group}} \times 100$$

Como se muestra a continuación, un cociente de riesgo superior a 2,0 de un grupo racial/étnico indica un mayor riesgo de sobrerrepresentación, mientras que un cociente de riesgo inferior a 1,0 indica un mayor riesgo de infrarrepresentación. Para el estado de Nueva York, el umbral para la identificación de una desproporcionalidad significativa para los estudiantes en función de la clasificación de raza/etnia y discapacidad es 4.0. ²⁸

En la educación, los cocientes de riesgo se usan comúnmente para evaluar la desproporcionalidad en la educación especial, particularmente en áreas como la identificación, la colocación y la disciplina de los estudiantes por raza/etnia o estado de discapacidad. ²⁹

El umbral más apropiado para interpretar la desproporcionalidad depende del contexto, pero las mejores prácticas generalmente sugieren umbrales de razón de riesgo más bajos que los que suelen establecer los Estados. Prácticas comunes vs. mejores prácticas:

- *Pautas federales y estatales:* Según IDEA, los estados deben monitorear la desproporcionalidad, y muchos estados definen la desproporcionalidad significativa con una relación de riesgo de **3.0 a 4.0**. Esto significa que se considera que un grupo se ve afectado de manera desproporcionada si tiene de tres a cuatro veces más probabilidades que el grupo de referencia de experimentar un resultado particular (por ejemplo, identificación para la educación especial).
- *Mejores prácticas:* Los marcos de investigación y centrados en la renta variable a menudo argumentan que una relación de riesgo más cercana a **2.0** es una medida más sensible y justa de la desproporcionalidad. Este umbral más bajo reconoce las disparidades antes e incita a la intervención antes de que las disparidades se vuelvan más pronunciadas. ³⁰

Por qué a menudo se recomienda la versión 2.0: ³¹

1. *Consideraciones de equidad:* Un índice de riesgo de 3.0 o más puede pasar por alto disparidades menos extremas pero aún preocupantes que afectan negativamente a poblaciones más pequeñas o grupos marginados.

²⁷ PCG analizó poblaciones estudiantiles con al menos 10 estudiantes en un grupo de raza/etnia en particular con un IEP y al menos 5 estudiantes con una clasificación de discapacidad específica.

²⁸ 2020-21 Criterios para la notificación de desproporcionalidad. Servicio de Impuestos Internos (IRS, por sus siglas en inglés). (s.f.). https://www.p12.nysed.gov/sedcar/forms/instructions/spp_criteria/sigdispro2021.html

²⁹ Departamento de Educación de los Estados Unidos. (s.f.) *Monitoreo de OSEP: informes de desproporcionalidad significativa bajo la Parte B de IDEA.* <https://www.ed.gov/laws-and-policy/students-disabilities-laws-and-policy/osep-monitoring--significant-disproportionality-reporting-under-idea-parte-b>

³⁰ Bollmer, J., Bethel, J., Garrison-Mogren, R., & Brauen, M. (2007). Uso del cociente de riesgo para evaluar la desproporcionalidad racial/étnica en la educación especial a nivel de distrito escolar [revisión del uso del cociente de riesgo para evaluar la desproporcionalidad racial/étnica en la educación especial a nivel de distrito escolar]. *Revista de Educación Especial*, 41(3), 186– 198.

³¹ *Ibíd.*

2. *Enfoque en la prevención:* Los umbrales más bajos permiten a los distritos intervenir antes, reduciendo los efectos a largo plazo de la desproporcionalidad en los resultados de los estudiantes.
3. *Alineación de la investigación:* Los estudios han demostrado que los índices de riesgo por encima de 2.0 ya señalan inequidades significativas en el acceso a los servicios, las prácticas disciplinarias o la colocación en entornos restrictivos. Ejemplo de aplicación: Si los estudiantes negros tienen un índice de riesgo de 3.5 para ser identificados con un trastorno emocional en comparación con los estudiantes blancos, esto cumplirá con los umbrales de muchos estados, pero es posible que no aborde las desigualdades subyacentes si se aplicaran las mejores prácticas de 2.0. Por el contrario, identificar y abordar la desproporcionalidad en un umbral de ratio de riesgo 2.0 permite respuestas programáticas o de política más tempranas.

Si bien umbrales como 3.0 o 4.0 se alinean con los requisitos federales y las prácticas estatales, la adopción de un umbral de relación de riesgo 2.0 se alinea mejor con los enfoques proactivos y equitativos para abordar la desproporcionalidad. Los distritos que buscan mejorar los resultados para todos los estudiantes pueden beneficiarse de la adopción de umbrales más bajos en sus sistemas de monitoreo de datos e iniciativas de equidad.

Para más información, consulte fuentes como:

- Normativa de IDEA sobre el control de la desproporcionalidad ³²
- Estudios de investigación sobre los índices de riesgo y la equidad, incluido el trabajo del Centro Nacional para Sistemas Educativos Culturalmente Sensibles (NCCREST). ³³

PCG llevó a cabo un análisis de la razón de riesgo de los datos de BCSD para identificar áreas donde puede estar ocurriendo una identificación excesiva de estudiantes con discapacidades en función de la discapacidad, la raza, el entorno educativo y la disciplina. El coeficiente de riesgo calculado no está diseñado para replicar el proceso de presentación de informes sobre la desproporcionalidad significativa de Nueva York. La intención de este cálculo es proporcionar un punto de datos formativo para evaluar el grado en que la tasa de identificación y las decisiones de ubicación educativa y comportamiento se ven afectadas por la raza/etnia de los estudiantes. Esta herramienta se puede utilizar para informar el análisis y el monitoreo continuos.

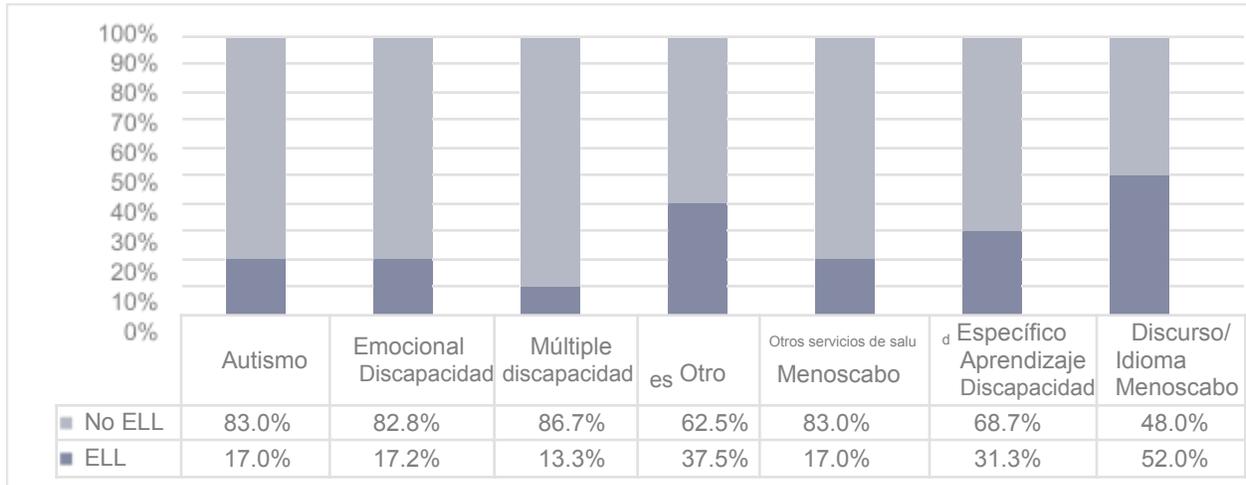
Como se muestra en la prueba a continuación, los estudiantes multirraciales tienen siete veces más probabilidades de ser identificados con discapacidades múltiples en comparación con otros grupos raciales / étnicos. Los estudiantes asiáticos tienen más del doble de probabilidades de ser identificados con autismo en comparación con otros grupos de raza/etnia. Además, los estudiantes negros o afroamericanos tienen más del doble de probabilidades de ser identificados con una discapacidad emocional en comparación con otros grupos raciales/étnicos. Además, los estudiantes hispanos tienen más del doble de probabilidades de ser identificados como con un impedimento del habla/lenguaje en comparación con otros grupos de raza/etnia. Los datos de estos tres subgrupos de estudiantes indican un mayor riesgo de sobreidentificación debido a que tienen cocientes de riesgo superiores a 2,0. Además, los estudiantes blancos tienen más de 1.73 veces más probabilidades de ser identificados bajo "Otros impedimentos de salud" en comparación con otros grupos de raza/etnia que se acercan a un mayor riesgo de sobreidentificación.

³² Departamento de Educación de los Estados Unidos. (s.f.) *Monitoreo de OSEP: informes de desproporcionalidad significativa bajo la Parte B de IDEA.* <https://www.ed.gov/laws-and-policy/students-disabilities-laws-and-policy/osep-monitoring--significant-disproportionality-reporting-under-idea-parte-b>

³³ Centro Nacional para Sistemas Educativos Culturalmente Sensibles. (s.f.). *NCCREST.* <https://nccrest.edreform.net/>

De los estudiantes con IEP, el 52% de los estudiantes elegibles para los servicios bajo el Impedimento del Habla y el Lenguaje son ELL, el 37.5% de los estudiantes que son elegibles bajo Otros³⁶ y el 31.3% de los estudiantes con una Discapacidad del Aprendizaje son ELL. Estas categorías fueron más altas que el porcentaje general de estudiantes con un IEP que también son ELL (29%). Estos datos demuestran la notable proporción de estudiantes ELL clasificados con un impedimento del habla y el lenguaje y resaltan la posible sobreidentificación de los estudiantes ELL con esta clasificación de discapacidad.

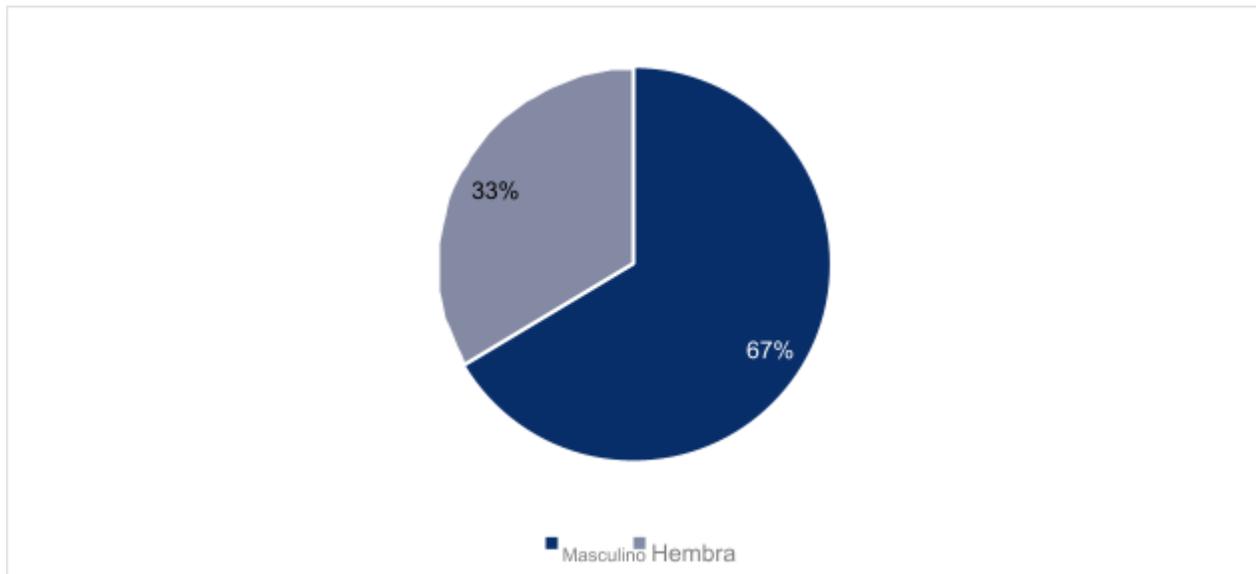
GRÁFICO 10. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE BCSD CON IEP POR ESTADO ELL DEL ÁREA DE DISCAPACIDAD, 2023-24 ³⁷



Identificación por género

En BCSD, el 33% de los estudiantes con IEP son mujeres y el 67% son hombres.

GRÁFICO 11. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES POR GÉNERO (DE 6 A 21 AÑOS), 2023-24 ³⁸

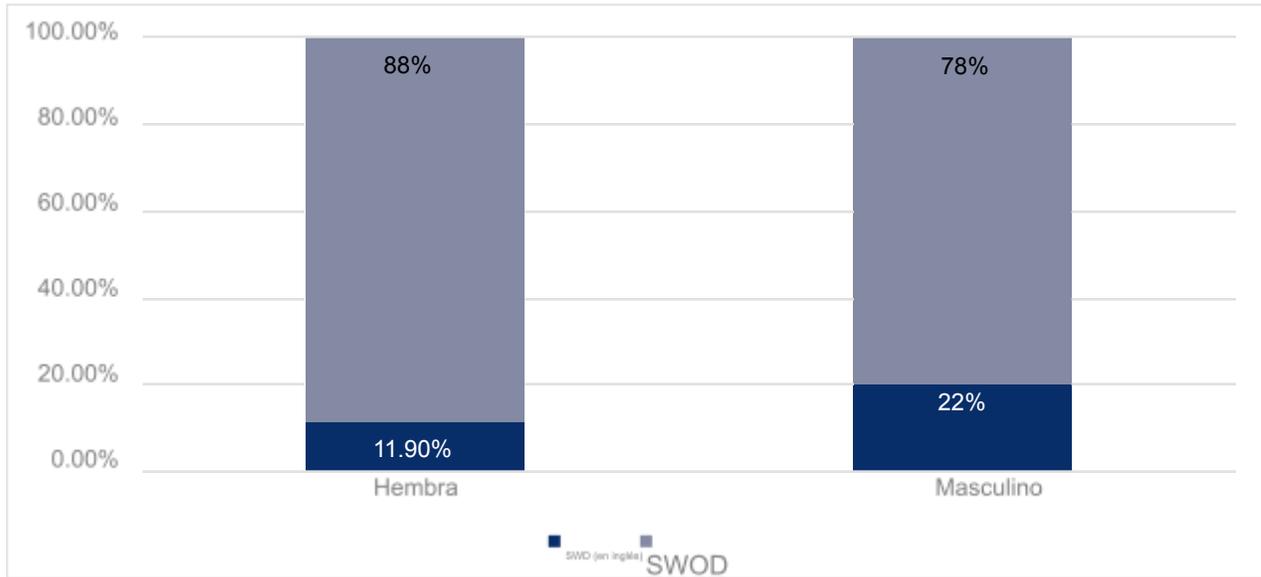


³⁶ La discapacidad ortopédica, la lesión cerebral traumática, la discapacidad auditiva y la discapacidad visual se combinaron en la categoría "otros" representada debido al pequeño número de estudiantes en cada clasificación de discapacidad.

³⁷ Instantánea de datos proporcionada por BCSD en otoño de 2024

³⁸ *Ibíd.*

ANEXO 12. PORCENTAJE DE MUJERES BCSD vs. ESTUDIANTES VARONES POR SWD vs. SWOD, 2023-2024 ³⁹



De todas las estudiantes mujeres en BCSD, el 11.9% son estudiantes con IEP. De todos los estudiantes varones en BCSD, el 22% son estudiantes con IEP. En conjunto, estos puntos de datos demuestran que la mayoría de la población de estudiantes con discapacidades en BCSD son hombres (67%), y que un mayor porcentaje de estudiantes hombres (22%) que estudiantes mujeres (11.9%) tienen discapacidades en BCSD.

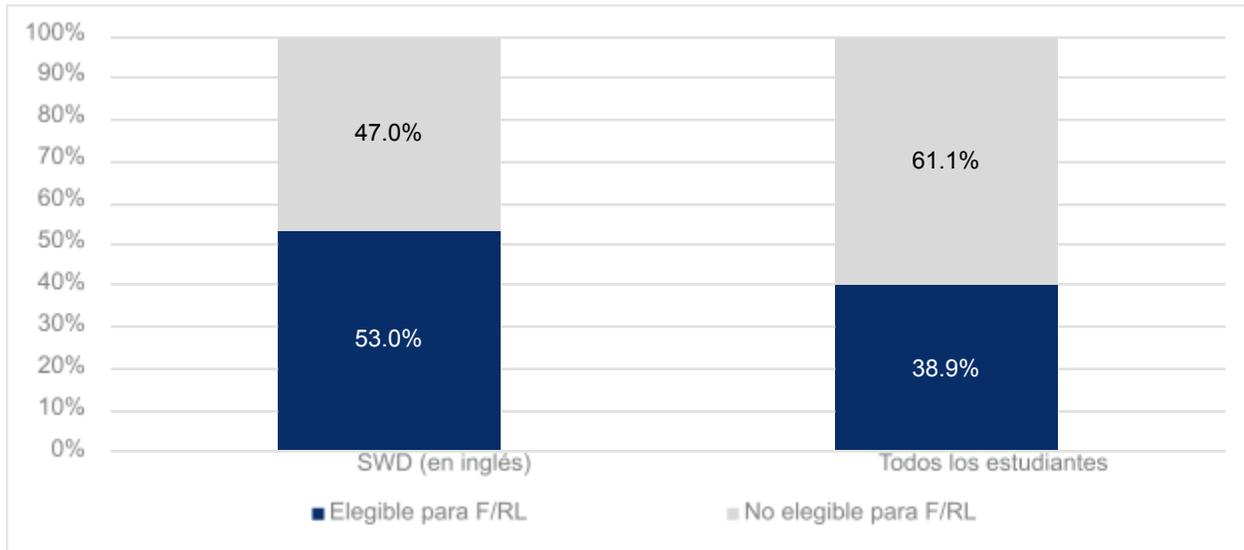
Elegibilidad por el estado de precio de almuerzo gratis o reducido

En BCSD, el 38.9% de todos los estudiantes califican para almuerzo gratuito o a precio reducido (FRPL), mientras que el 53% de los estudiantes con IEP son elegibles para FRPL, lo que indica una mayor concentración de estudiantes económicamente desfavorecidos en educación especial. Esta discrepancia genera preocupaciones sobre posibles desigualdades en el proceso de identificación, ya que factores externos como la pobreza, el acceso limitado a intervenciones tempranas o el trauma pueden contribuir a tasas más altas de referencias para servicios de educación especial entre los estudiantes de bajos ingresos.

Si bien no es raro que los estudiantes económicamente desfavorecidos estén sobrerrepresentados en la educación especial, esta tendencia merece un examen más profundo. El Distrito debe explorar si los problemas sistémicos, como las prácticas de referencia inequitativas o los apoyos insuficientes de educación general, están contribuyendo a este patrón. Abordar estas preguntas es fundamental para identificar y apoyar adecuadamente a los estudiantes sin sesgos ni identificaciones erróneas.

³⁹ Instantánea de datos proporcionada por BCSD en otoño de 2024

ANEXO 13. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE BCSD ELEGIBLES PARA ALMUERZO GRATIS/REDUCIDO POR ELEGIBILIDAD PARA DISCAPACIDAD, (6-21 AÑOS), 2023-24 ⁴⁰



RENDIMIENTO ACADÉMICO

Esta sección proporciona un análisis longitudinal de los resultados para los estudiantes en edad escolar y aquellos que reciben servicios de educación especial basado en lo siguiente: Programa de Pruebas del Estado de Nueva York (NYSTP), tasas de graduación y tasas de deserción escolar.

Programa de Pruebas del Estado de Nueva York

Se analizaron los resultados de la evaluación de Artes del Lenguaje en Inglés (ELA) y Matemáticas de 2017-2018 a 2022-23 para estudiantes con y sin discapacidades para comprender hasta qué punto existen

brechas de rendimiento. Se analizó el porcentaje de estudiantes que obtuvieron un puntaje competente para los siguientes tres niveles de grado: regentes de cuarto, octavo y bachillerato (ELA y Álgebra I).

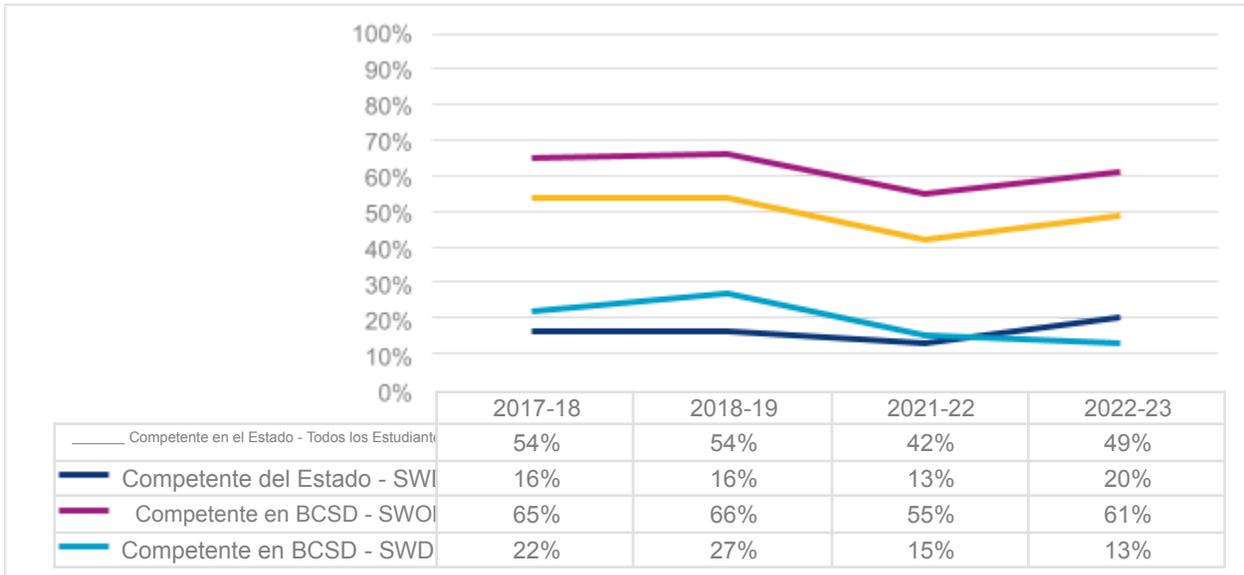
Es importante tener en cuenta que algunas de las disminuciones observadas en los datos a continuación se alinean con el impacto generalizado de la pandemia de COVID-19, que interrumpió el aprendizaje en todo el país. El cambio al aprendizaje remoto afectó de manera desproporcionada a los estudiantes con discapacidades, muchos de los cuales dependen de apoyos estructurados, instrucción especializada y servicios presenciales para acceder al plan de estudios de manera efectiva. Además, las brechas en el acceso a la tecnología, los desafíos con la prestación virtual de servicios de educación especial y las menores oportunidades de intervención temprana probablemente agravaron las pérdidas de aprendizaje para los estudiantes en BCSD. Estos factores, junto con las tendencias nacionales en la recuperación académica tardía de los estudiantes con discapacidades, podrían explicar la disminución de las tasas de competencia durante y después de la pandemia.

Artes del Lenguaje Inglés

Las tasas de competencia de BCSD para los SWD en ELA de Grado 4 mostraron una disminución a lo largo de los años, en contraste con la tendencia de mejora del estado. A partir del 22 por ciento en 2017-18 (en comparación con el 16 por ciento del estado), los puntajes de BCSD mejoraron ligeramente al 27 por ciento en 2018-19 (el estado se mantuvo en el 16%). Sin embargo, después de este pico, hubo una caída al 15 por ciento en 2021-22 (el estado al 13 por ciento), seguido de una nueva disminución al 13 por ciento en 2022-23, mientras que el estado mejoró al 20 por ciento. Al final del período, el rendimiento de BCSD cayó por debajo del promedio estatal para estudiantes con discapacidades.

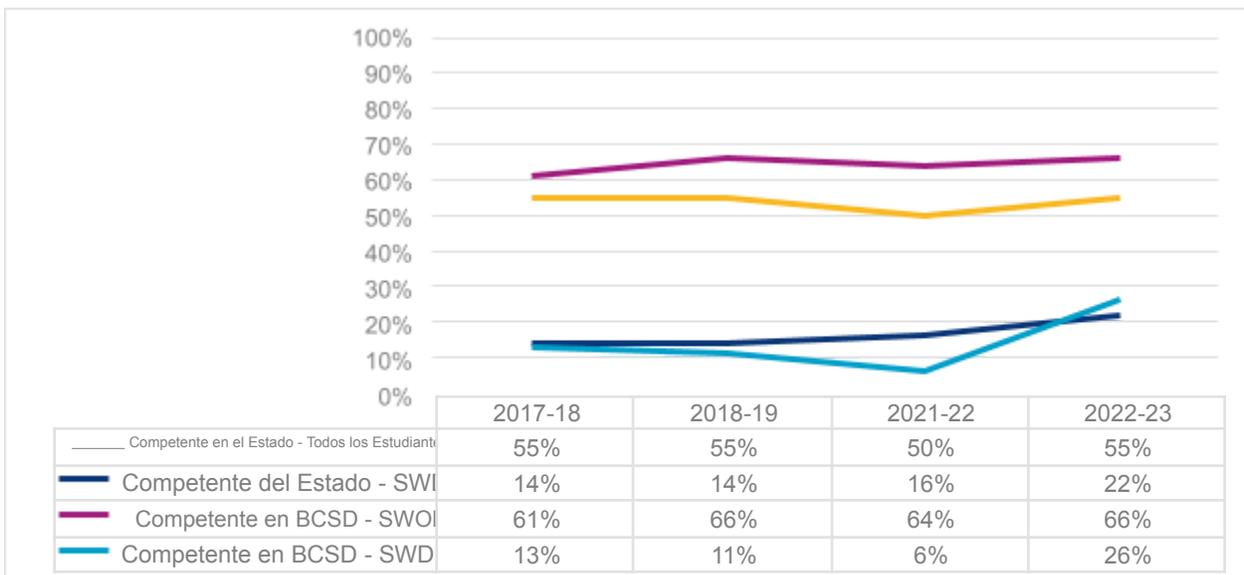
⁴⁰ Ibid.

GRÁFICO 14. GRADO 4 ELA, 2017-18 A 2022-23 ⁴¹



Las tasas de competencia para los estudiantes con discapacidades en el Grado 8 de Lectura en BCSD mostraron una variación significativa, mientras que la competencia de los estudiantes en todo el estado demostró una mejora constante. Los puntajes de BCSD comenzaron en 13% en 2017-18 (en comparación con el 14% del estado) y bajaron ligeramente a 11% en 2018-19 (el estado se mantuvo en 14%). En 2021-22 se produjo una disminución en el dominio, y el dominio del BCSD cayó a solo el 6% (el estado mejoró al 16%). Sin embargo, BCSD experimentó una notable mejora en 2022-23, con tasas de competencia que aumentaron al 26%, superando la tasa mejorada del estado del 22%.

ANEXO 15. GRADO 8 ELA, 2017-18 A 2022-23 ⁴²



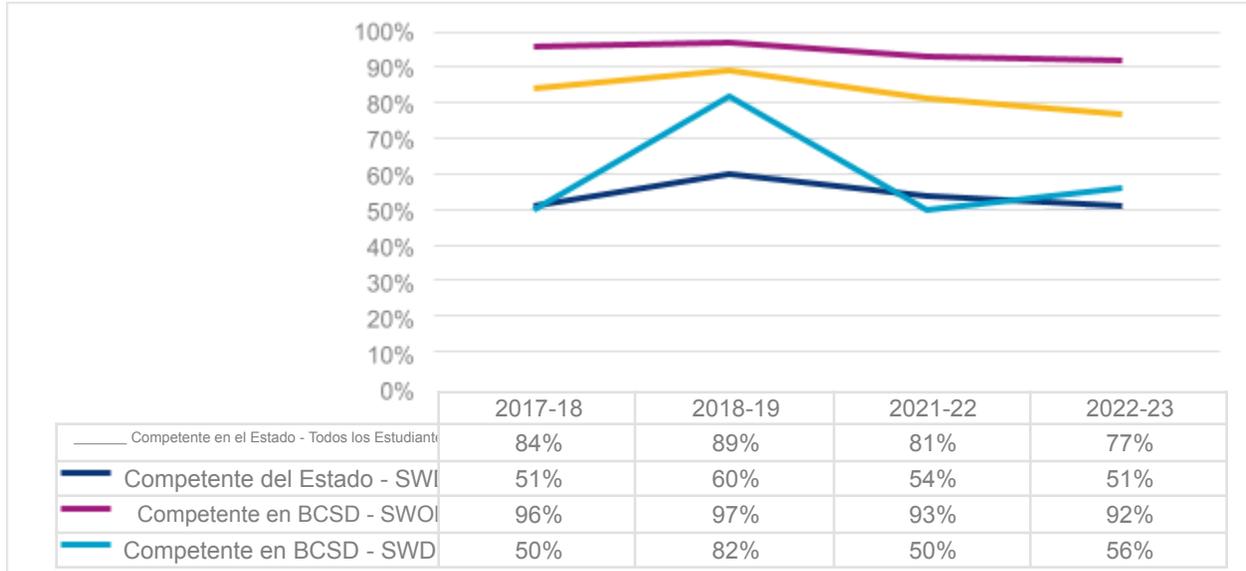
Las tasas de competencia de los Regentes de HS ELA para los estudiantes con discapacidades en BCSD mostraron cambios notables a lo largo del tiempo, generalmente superando a los estudiantes con discapacidades en el estado. El dominio de BCSD comenzó en 50% en 2017-18 (estado en 51%) y aumentó significativamente a 82% en 2018-19 (estado en 60%). Sin embargo, este punto álgido

⁴¹ Datos extraídos del Portal de Datos del Estado de Nueva York: <https://data.nysed.gov/>.

⁴² Los datos se obtuvieron del Portal de Datos del Estado de Nueva York: <https://data.nysed.gov/>.

fue seguido por una disminución al 50% en 2021-22 (el estado al 54%). En el año más reciente, los puntajes de BCSD mejoraron ligeramente a 56%, mientras que el estado disminuyó a 51%. A pesar de estas variaciones en las tasas de competencia, BCSD mantuvo tasas más altas que el estado durante los últimos tres años.

ANEXO 16. REGENTES DE HS ELA, 2017-18 A 2022-23 ⁴³

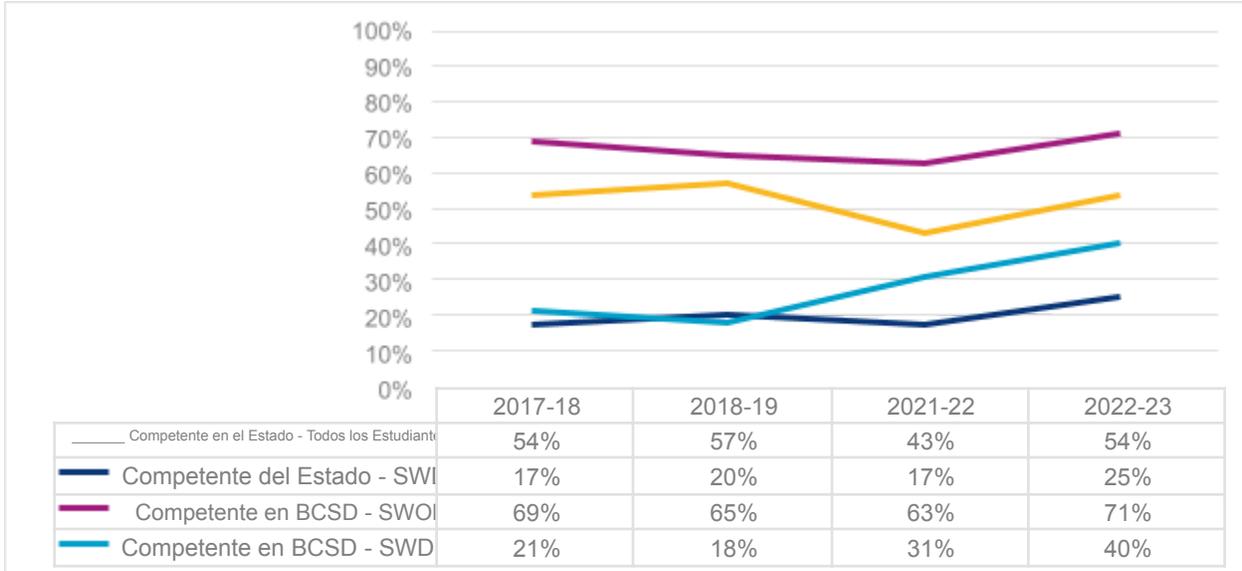


⁴³ Ibid.

Matemáticas

Las tasas de competencia de BCSD para los estudiantes con discapacidades en matemáticas de 4º grado mostraron una tendencia ascendente con el tiempo, superando constantemente las tasas de estudiantes con discapacidades en todo el estado. Comenzando con el 21% en 2017-18 (el estado con el 17%), hubo una ligera caída al 18% en 2018-19 (el estado con el 20%). A partir de ahí, las tasas de competencia de BCSD mejoraron significativamente, aumentando al 31% en 2021-22 (el estado al 17%) y aumentando aún más al 40% en 2022-23, mientras que el estado mejoró al 25 por ciento. La mejora de BCSD fue más pronunciada que la del estado durante este período. Es probable que la pandemia de COVID-19 haya afectado los puntajes durante el año escolar 2021-22.

ANEXO 17. MATEMÁTICAS GRADO 4, 2017-18 A 2022-23 ⁴⁴

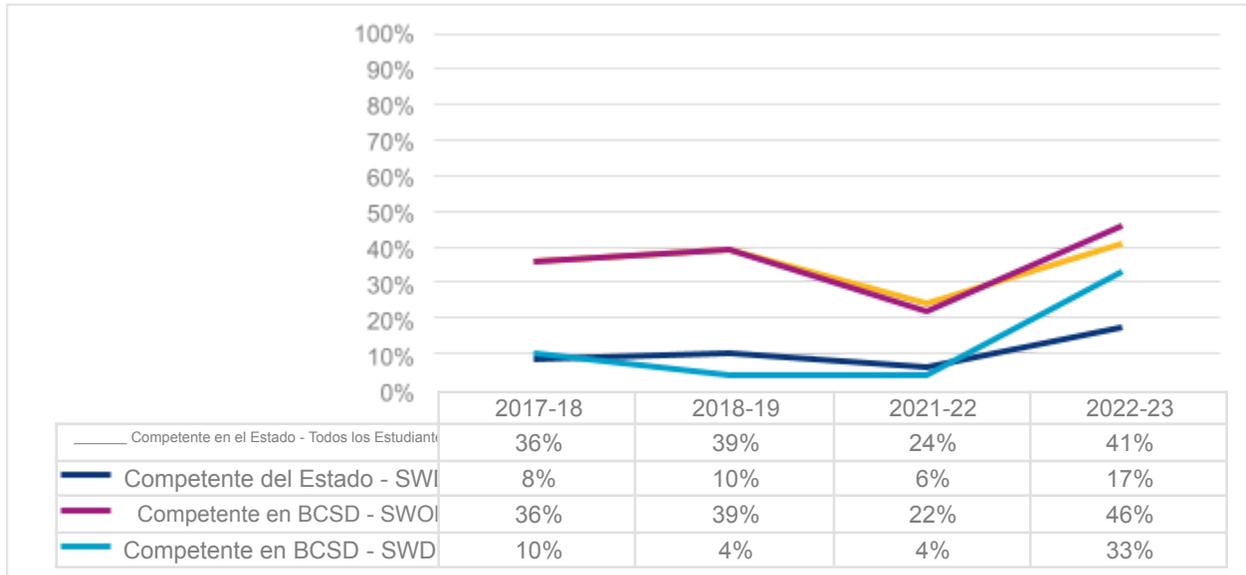


Las tasas de competencia en matemáticas del grado 8 para los estudiantes con discapacidades en BCSD siguieron una tendencia en forma de U, terminando más altas que las tasas de estudiantes con discapacidades en todo el estado. Los puntajes de BCSD comenzaron en 10% en 2017-

18 (estado en 8%) pero bajó a solo 4% tanto en 2018-19 como en 2021-22 (estado en 10% y 6% respectivamente). Sin embargo, BCSD experimentó un aumento en 2022-23, con tasas de competencia que pasaron al 33%, casi duplicando la tasa mejorada del estado del 17%.

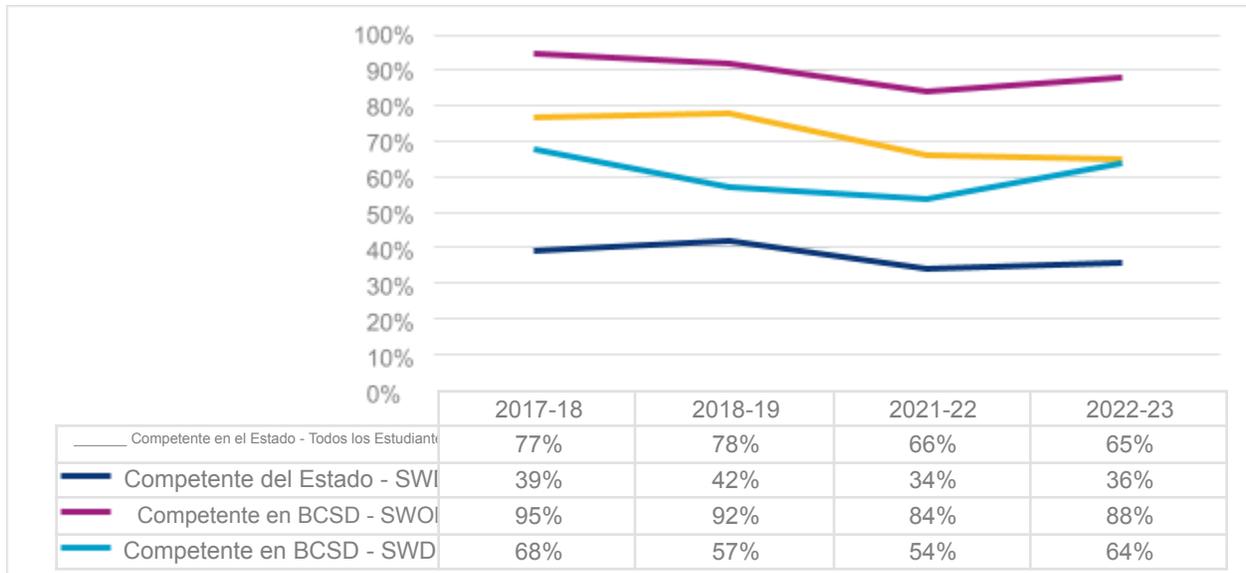
⁴⁴ Los datos se obtuvieron del Portal de Datos del Estado de Nueva York: <https://data.nysed.gov/>.

ANEXO 18. MATEMÁTICAS GRADO 8, 2017-18 A 2022-23 ⁴⁵



Las tasas de competencia de Algebra I Regents para estudiantes con discapacidades en BCSD superaron consistentemente a los estudiantes con discapacidades en todo el estado, a pesar de las fluctuaciones. A partir del 68 % en 2017-18 (el estado en el 39 %), los puntajes de BCSD cayeron al 57 % en 2018-19 (el estado en el 42 %) y disminuyeron aún más al 54 % en 2021-22 (el estado en el 34 %). Sin embargo, hubo una recuperación al 64% de competencia para 2022-23, mientras que el estado mejoró al 36%. Es probable que la pandemia de COVID-19 haya afectado la caída en los puntajes para el año escolar 2021-22.

ANEXO 19. REGENTES DE ÁLGEBRA I, 2017-18 A 2022-23 ⁴⁶



⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

Graduación y deserción escolar

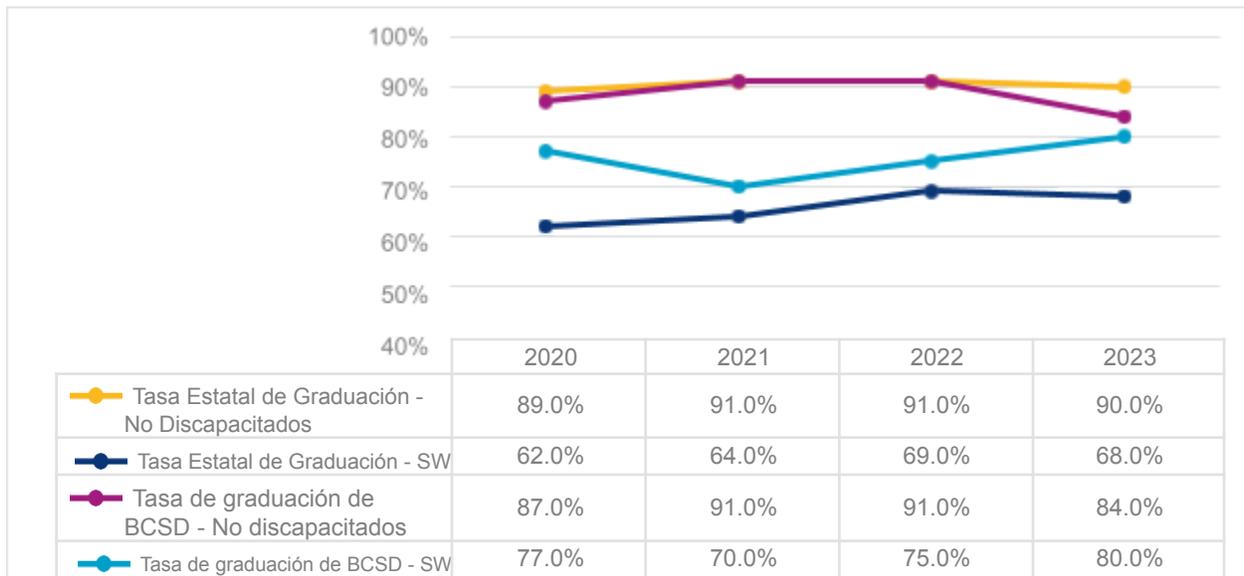
Se analizaron los datos de graduación y deserción escolar entre 2020 y 2023 para los estudiantes con discapacidades y los que no las tienen, tanto dentro de BCSD como en todo el estado.

Tasas de graduación

En comparación con la tasa de graduación estatal para estudiantes con discapacidades, BCSD fue notablemente más alto que el estado con un 80% (con el promedio estatal en 68%). La tasa de graduación de BCSD para estudiantes con discapacidades ha sido notablemente más alta que la del estado a lo largo de los años. Sin embargo, los estudiantes con discapacidades continúan graduándose a tasas más bajas que sus compañeros sin discapacidades en el Distrito, con un 90% para los compañeros sin discapacidades (en comparación con el 80% para los estudiantes con discapacidades).

En el estado de Nueva York, los estudiantes pueden graduarse a través de múltiples caminos hacia la graduación, lo que permite a los estudiantes usar un puntaje aprobatorio en una evaluación de camino aprobada o completar con éxito los requisitos del programa para la credencial de Desarrollo Profesional y Estudios Ocupacionales (CDOS) para cumplir con los requisitos de evaluación para la graduación. En cuanto a los años escolares 2022-23, 2021-22, 2020-21 y 2019-20, solo cuatro estudiantes con discapacidades han obtenido la credencial CDOS.⁴⁷

ANEXO 20. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE BCSD con IEP QUE SE GRADÚAN EN COMPARACIÓN CON LOS PROMEDIOS ESTATALES, 2020-2023⁴⁸



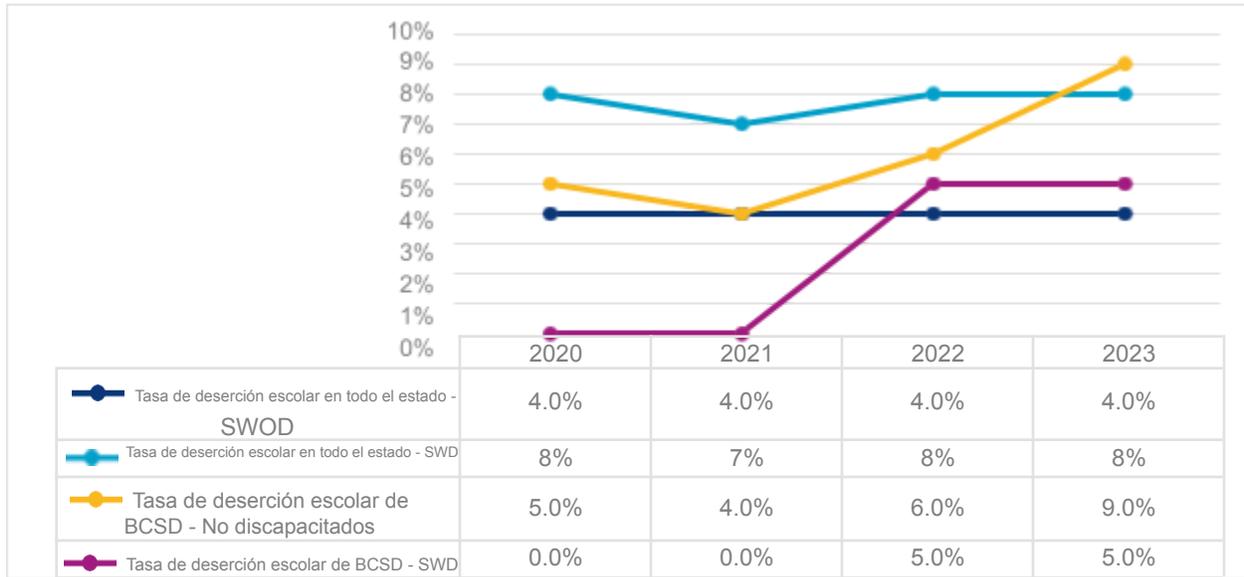
Tasas de deserción escolar

Entre 2020 y 2023, la tasa de deserción escolar de los estudiantes con discapacidades en BCSD fue consistentemente más baja que la tasa de deserción escolar de los estudiantes sin discapacidades en el Distrito y la tasa estatal de estudiantes con discapacidades. Sin embargo, en los últimos dos años, la tasa de deserción escolar de los estudiantes con discapacidad aumentó del 0% al 5%. Debido a la pequeña población estudiantil en BCSD, incluso un solo estudiante que abandona la escuela tiene un impacto significativo en este porcentaje. Por ejemplo, como se muestra en el Gráfico 2, solo había 30 estudiantes en 12º grado durante el año escolar 2023-24. Si un estudiante abandonara la escuela, la tasa de deserción aumentaría sustancialmente, lo que pone de manifiesto cómo los pequeños cambios en las cifras pueden afectar desproporcionadamente a los datos.

⁴⁷ Bedford CSD Graduation Pathways Datos disponibles en: <https://data.nysed.gov/pathways.php?year=2023&instid=800000035721>;
<https://data.nysed.gov/pathways.php?year=2022&instid=800000035721>;
<https://data.nysed.gov/pathways.php?year=2021&instid=800000035721>;
<https://data.nysed.gov/pathways.php?year=2020&instid=800000035721>

⁴⁸ Los datos se obtuvieron del Portal de Datos del Estado de Nueva York: <https://data.nysed.gov/>.

ANEXO 21. TASA DE DESERCIÓN ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES CON IEP EN COMPARACIÓN CON LOS PROMEDIOS ESTATALES, 2020-2023 ⁴⁹



ENTORNO EDUCATIVO PARA EL APRENDIZAJE: ESTUDIANTES EN EDAD ESCOLAR

Los datos de esta sección reflejan las tasas de entorno educativo de todos los estudiantes en edad escolar de BCSD identificados para educación especial. Las cifras también se muestran por áreas de discapacidad y por raza/etnia.⁵⁰ Además, los datos del BCSD se comparan con los datos estatales y nacionales, y los objetivos del Plan Estatal de Desempeño (SPP) para las tres categorías de entornos educativos monitoreadas por la OSEP y el NYSED para estudiantes de 6 a 21 años⁵¹ El ED requiere que cada estado monitoree y establezca objetivos en su SPP para los entornos educativos en los que se educa a los estudiantes identificados.

Entornos educativos para los objetivos de BCSD, Nueva York y SPP

Los datos longitudinales de 2020-21 a 2022-23 indicaron que los estudiantes con discapacidades de BCSD fueron educados cada vez más a menudo en un entorno de educación general inclusiva⁵² En 2021-2022 y 2022-23, BCSD cumplió progresivamente con los objetivos estatales para los estudiantes que pasaban el 80% o más de su día escolar en educación general. Durante los últimos tres años de datos analizados, BCSD cumplió con el objetivo estatal de educar a los estudiantes menos del 40% del tiempo en el entorno de educación general y en entornos separados.

- **Educación general: Entorno más del 80% del tiempo.** Desde 2020-21, el porcentaje de estudiantes en este entorno disminuyó en 2.3 puntos porcentuales. Si bien este porcentaje ha disminuido ligeramente, BCSD cumplió consistentemente con el objetivo estatal para este entorno durante los últimos tres años de datos analizados.

⁴⁹ *Ibíd.*

⁵⁰ El Plan de Desempeño Estatal de NYSDE sigue esta guía federal sobre cómo reportar a los estudiantes por entorno educativo: Porcentaje de niños con IEP de 6 a 21 años de edad atendidos: A. Dentro de la clase regular el 80% o más del día; B. Dentro de la clase regular menos del 40% del día; y C. En escuelas separadas, instalaciones residenciales o ubicaciones en el hogar/hospitales. (20 U.S.C. 1416(a)(3)(A))

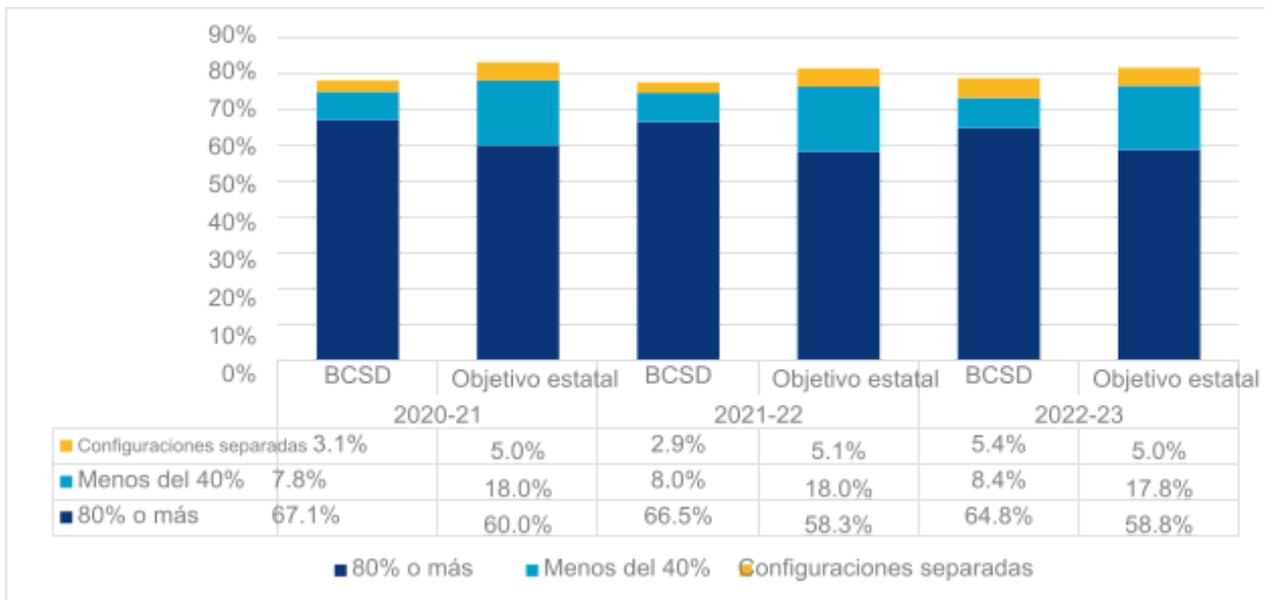
⁵¹ Datos nacionales extraídos del National Center for Education Statistics Digest of Education Statistics:

<https://nces.ed.gov/programs/digest/>

⁵² Datos estatales y distritales obtenidos del Perfil de Datos del Distrito Escolar de Educación Especial disponible en: <http://data.nysed.gov/lists.php?type=district>. Los datos de LRE no están disponibles para 2019-20.

- **Educación General Entorno menos del 40% del tiempo.** Desde 2020-21, el porcentaje de estudiantes en este entorno aumentó en 0.6 puntos porcentuales. BCSD cumplió con el objetivo estatal para este entorno durante los últimos tres años de datos analizados.
- **Ajuste separado.** Desde 2020-21, el porcentaje de estudiantes en este entorno aumentó en 2.3 puntos porcentuales. BCSD cumplió con este objetivo estatal para este entorno durante los años escolares 2020-21 y 2021-22. En el año de datos más reciente (2022-23), BCSD se ubicó justo por encima del objetivo estatal, y el porcentaje de estudiantes en un entorno separado cayó 0.4 puntos porcentuales por encima del objetivo estatal. El porcentaje de estudiantes en entornos separados aumentó un 2.5 por ciento desde 2021-21, lo que presenta un aumento notable en el patrón observado en los últimos tres años.

ANEXO 22. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES (DE 5 AÑOS EN K-21) POR ENTORNO EDUCATIVO PARA LOS OBJETIVOS DE BCSD Y SPP ESTATALES, 2020-21 A 2022-23 ⁵³



Ámbito Educativo por Área de Discapacidad Primaria

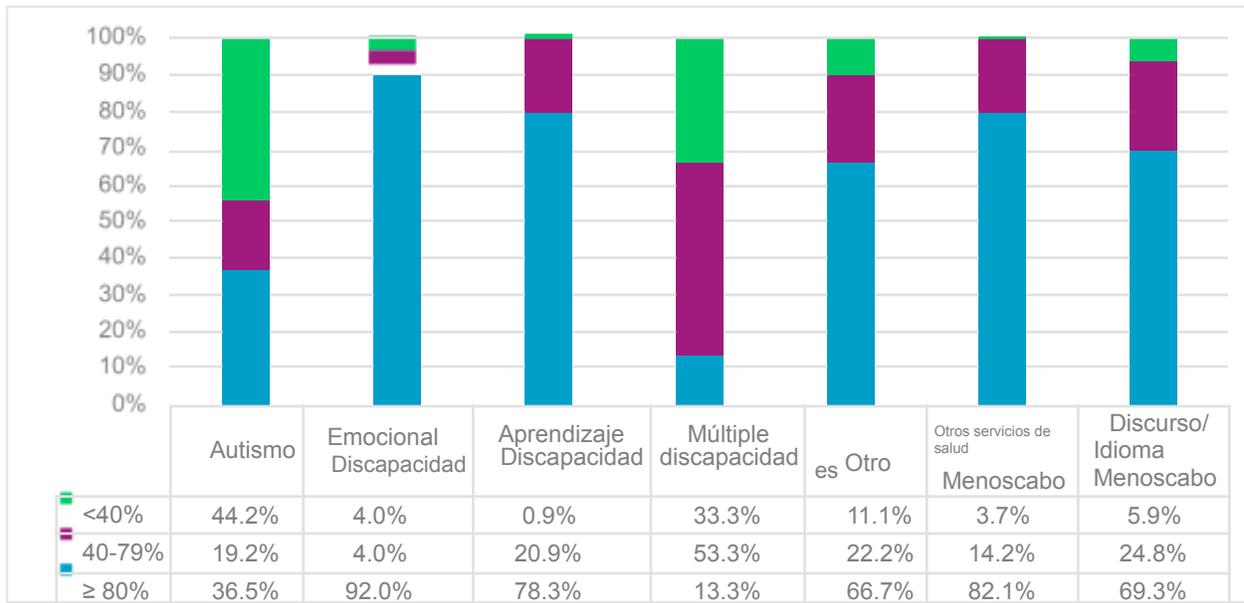
La tabla a continuación proporciona datos sobre los estudiantes de BCSD por área de discapacidad primaria y entorno educativo. En 2023-24, de los estudiantes que reciben su educación en el Distrito, el 72.9% de los estudiantes con IEP pasaron el 80% o más de su día en el entorno de educación general, el 19.7% pasó entre el 40 y el 79% de su día en el entorno de educación general y el 7.4% pasó menos del 40% de su día en el entorno de educación general.

- **Educación general: El 80% o más del tiempo.** Los estudiantes identificados en las siguientes categorías de discapacidad fueron incluidos en el entorno de educación general en una tasa más alta que el promedio del Distrito de 72.9%: Discapacidad Emocional (92%), Otras Deficiencias de Salud (82.1%) y Discapacidad de Aprendizaje (78.3%).
- **Educación general: Entorno entre el 79 y el 40% del tiempo.** Los estudiantes en las siguientes categorías pasaron tiempo en el entorno de educación general con más frecuencia que el promedio del Distrito de 19.7%: Discapacidades Múltiples (53.3%), Impedimento del Habla y Lenguaje (24.8%) y Otros (22.2%).

⁵³ Ibid.

- **Educación General menos del 40% del tiempo.** Los estudiantes en las siguientes categorías pasaron tiempo en el entorno de educación general menos del 40% del tiempo y en tasas más altas que el promedio del Distrito de 7.4%: Autismo (44.2%) y Discapacidades Múltiples (33.3%).

ANEXO 23. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE BCSD (DE 6 A 21 AÑOS) POR ÁREA DE DISCAPACIDAD Y ENTORNO EDUCATIVO, 2023-24⁵⁴ ⁵⁵



Un número relativamente pequeño de estudiantes con discapacidades fueron suspendidos durante el año escolar 2023-24. En total, 21 estudiantes fueron suspendidos, en su mayoría de la escuela secundaria. Cuatro estudiantes negros, nueve estudiantes hispanos, dos estudiantes asiáticos y seis estudiantes blancos fueron suspendidos.

OTRAS MEDIDAS DE ÉXITO

La encuesta estudiantil, administrada a los estudiantes de BCSD con IEP en los grados 8-12, ofrece información valiosa sobre sus experiencias y medidas de éxito que van más allá de las métricas académicas tradicionales. Los resultados destacan las áreas en las que los esfuerzos del Distrito están impactando positivamente la vida de los estudiantes y fomentando un ambiente inclusivo que apoya el crecimiento académico y personal.

Un notable 75% de los estudiantes encuestados con IEP informaron que constantemente tienen oportunidades de participar en actividades extracurriculares, como clubes y deportes. De estos, el 61% dijo que "siempre" tiene esta oportunidad, mientras que el 14% informó tenerla "la mayor parte del tiempo". Este nivel de acceso destaca el compromiso de BCSD de apoyar a los estudiantes con IEP para que se involucren plenamente con la comunidad escolar en general, enriquezcan sus experiencias educativas y promuevan un sentido de pertenencia.

Los maestros también juegan un papel fundamental para ayudar a los estudiantes a identificar y aprovechar sus fortalezas para el aprendizaje. Según la encuesta, el 61% de los estudiantes encuestados indicaron que sus profesores los apoyan utilizando un enfoque basado en las fortalezas "siempre" (33%) o "la mayor parte del tiempo" (28%). Este hallazgo subraya la importancia de la atención individualizada y las prácticas de enseñanza basadas en fortalezas para fomentar la confianza y el crecimiento entre los estudiantes con IEP.

El sentido de comunidad dentro de las escuelas de BCSD también surgió como una fortaleza. Un ambiente escolar acogedor y respetuoso fue percibido positivamente por el 69% de los estudiantes encuestados, con un 43% que "siempre" se siente valorado y un 26% que se siente así "la mayor parte del tiempo". Esto demuestra el progreso en la creación de la escuela

⁵⁴ Datos proporcionados por BCSD en otoño de 2024

⁵⁵ Nota: No se representan todas las configuraciones de LRE del conjunto de datos; los estudiantes en configuraciones separadas no están incluidos.

culturas que abrazan la inclusión y el respeto por todos los estudiantes, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje positivo.

Además, el 64% de los estudiantes encuestados informaron que las metas de su IEP apoyan efectivamente sus necesidades de aprendizaje, con un 17% que afirma que "siempre" se siente así y un 47% que está de acuerdo "la mayor parte del tiempo". Esto sugiere que muchos estudiantes ven valor en sus planes individualizados y reconocen cómo las metas de su IEP se alinean con sus necesidades educativas.

Estos hallazgos reflejan un progreso alentador en áreas críticas para el éxito y el bienestar de los estudiantes. Si bien todavía hay margen de mejora, particularmente para hacer que estas experiencias positivas sean consistentes para todos los estudiantes, los resultados de la encuesta proporcionan una base sólida para que BCSD construya a medida que continúa refinando sus prácticas y sistemas de apoyo para los estudiantes con IEP.

Los datos estudiantiles también muestran tendencias positivas para los estudiantes que se graduaron el año escolar pasado. Los resultados postsecundarios de los estudiantes con discapacidades que se graduaron en el año escolar 2023-2024 representan otro indicador de éxito. De los 29 estudiantes que se graduaron en la primavera de 2024, 25 estudiantes (86%) estaban involucrados en diversas oportunidades postsecundarias que van desde el empleo, la obtención de una licenciatura o un título asociado, o la asistencia a una educación profesional o escuela de oficios. Los resultados postsecundarios de dos de los 29 estudiantes no pudieron ser determinados.

RESUMEN E IMPLICACIONES

El fuerte compromiso de BCSD con la educación inclusiva se ha manifestado en un alto porcentaje de estudiantes con Programas de Educación Individualizada (IEP, por sus siglas en inglés) que pasan el 80% o más de su día en el entorno de educación general. El éxito del Distrito se destaca aún más por su tasa de graduación para estudiantes con discapacidades, que supera a la de los estudiantes con discapacidades en todo el estado por 12 puntos porcentuales, y una tasa de deserción que fue 3 puntos porcentuales más baja que el promedio estatal para estudiantes con discapacidades. Sin embargo, dado el pequeño tamaño de la muestra, incluso un estudiante que abandone la escuela puede tener un impacto significativo en la tasa de deserción escolar en BCSD, que ha aumentado al 5 por ciento desde 2020, probablemente influenciada por la pandemia de COVID-19. El Distrito debe examinar los factores que contribuyen a la deserción escolar y trabajar para fortalecer los sistemas de apoyo que ayudan a los estudiantes con discapacidades a mantenerse comprometidos y encaminados hacia la graduación. Los datos sobre la tasa de clasificación de estudiantes con discapacidades muestran que la tasa es 2 puntos porcentuales más baja que el promedio estatal, lo que no plantea preocupaciones explícitas sobre las prácticas de clasificación en el Distrito en este momento.

Sin embargo, estos indicadores positivos se ven atenuados por los persistentes desafíos en el rendimiento académico y la equidad. Si bien el Distrito ha logrado un progreso notable en ciertas áreas, como el aumento significativo en el dominio de ELA del Grado 8 para los estudiantes con discapacidades, que aumentó del 6% en 2021-22 al 26% en 2022-23, y la mejora dramática en el dominio de las matemáticas del Grado 8 del 4% al 33% durante el mismo período, las brechas de rendimiento siguen siendo una preocupación. Por ejemplo, en las evaluaciones estatales en el Grado 4 ELA, la tasa de competencia para los estudiantes con discapacidades es 48 puntos porcentuales más baja que la de sus compañeros no discapacitados en BCSD y 7 puntos porcentuales más baja que el promedio estatal para los estudiantes con discapacidades. Estas disparidades ponen de manifiesto que, si bien la inclusión y las mejoras específicas están dando algunos resultados, no son suficientes por sí solas para abordar y cerrar plenamente las brechas de rendimiento de larga data.

También existen diferencias en las clasificaciones de discapacidad entre los grupos raciales y étnicos, ya que los estudiantes multirraciales tienen más probabilidades de ser identificados con discapacidades múltiples, los estudiantes asiáticos tienen más probabilidades de ser identificados con autismo, los estudiantes negros/afroamericanos se clasifican desproporcionadamente con discapacidades emocionales, y los estudiantes hispanos y ELL tienen tasas más altas de clasificaciones de discapacidades del habla/lenguaje. También existe una marcada disparidad en la distribución de género de los estudiantes con discapacidades, con un porcentaje mucho mayor de hombres que de mujeres. La identificación desproporcionada por raza y género puede indicar la necesidad de fortalecer los Sistemas de Apoyo de Múltiples Niveles en el Distrito y examinar y abordar las creencias culturales y los prejuicios que pueden afectar potencialmente los procesos de identificación de educación especial.

IV. ENTORNO DE APRENDIZAJE Y SERVICIOS ESPECIALIZADOS

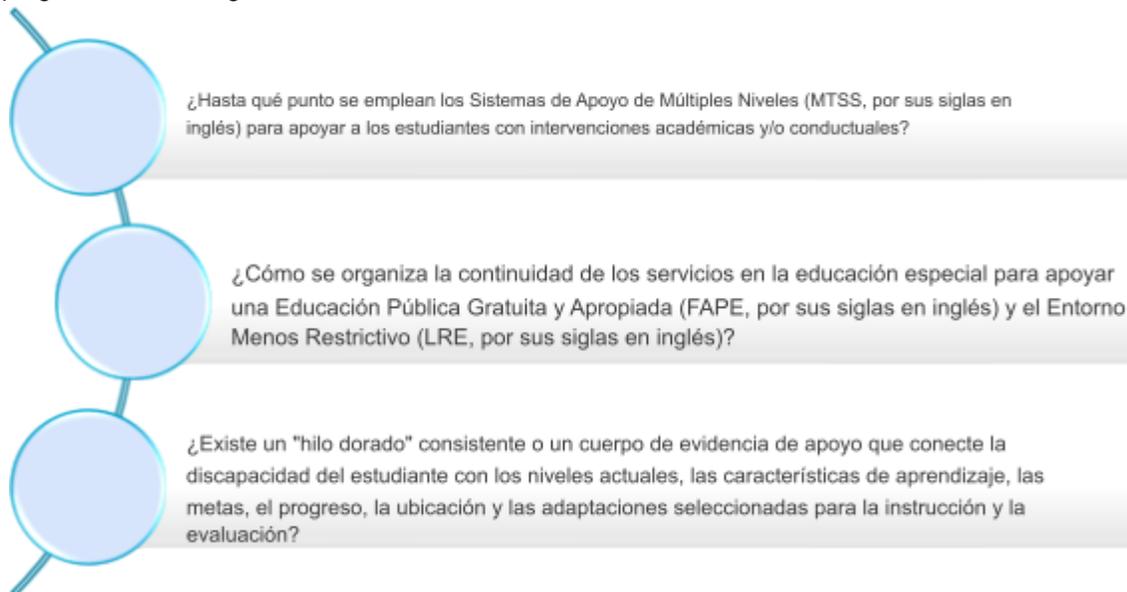
Visión general

Dentro del Marco de Efectividad de la Educación Especial de PCG, el Entorno de Aprendizaje y los Servicios Especializados son una parte del desarrollo de un sistema de educación especial efectivo. Los sistemas de educación especial de alto rendimiento brindan instrucción e intervenciones dentro de un marco inclusivo y con fidelidad al Programa de Educación Individualizado (IEP). Esto conduce a un mayor acceso y progreso en los estándares de aprendizaje a nivel de grado y una menor desproporcionalidad en la educación especial.

Los principales componentes dentro de esta parte del marco incluyen:

- Acceso al Currículo General y al Sistema de Apoyos de Múltiples Niveles (MTSS)
- Continuidad de servicios
- Desarrollo del Programa de Educación Individualizado (IEP)
- Apoyos individualizados
- Coordinación de actividades de transición

Estas cinco áreas son clave para desarrollar un entorno de aprendizaje y servicios especializados que apoyen a los estudiantes con discapacidades de una manera significativa y proactiva. La revisión de PCG de los sistemas de educación especial de BCSD en relación con esta área del marco exploró las siguientes preguntas de investigación:



A continuación se presentan las fortalezas y oportunidades generales dentro del dominio del Entorno de Aprendizaje y Servicios Especializados del marco de Efectividad de la Educación Especial.

Fortalezas	Oportunidades de mejora
<ul style="list-style-type: none">• Marco de MTSS a nivel distrital. BCSD ha priorizado la expansión de su enfoque de estrategias específicas, como las prácticas de UDL, a un MTSS integral en todo el distrito	<ul style="list-style-type: none">• Apoyos Conductuales en el Marco MTSS. La expansión preliminar del marco del MTSS no ha abordado explícitamente las estrategias de comportamiento o

<p>Marco de referencia. Este enfoque mejorado integra apoyos académicos, conductuales y socioemocionales dentro de un sistema cohesivo para servir mejor a todos los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none">• Dedicación y habilidades del personal. En todas las franjas de grado, la mayoría del personal era apasionado por su trabajo y altamente calificado.• Planificación temprana de la transición. BCSD inicia inventarios de interés profesional para los estudiantes a partir de los 12 años, que es antes del plazo recomendado por el estado de los 14 años.• Sistemas de traducción/interpretación. BCSD ha desarrollado procesos para apoyar el cumplimiento de los servicios de interpretación y traducción para los padres cuya lengua materna no es el inglés.• Tecnología de asistencia (AT). BCSD tiene una variedad de opciones de AT para apoyar el acceso de los estudiantes al plan de estudios e incluye estos apoyos en los IEP de los estudiantes.• Rigor de la instrucción. En todas las franjas de grado, el personal exigió a los estudiantes altas expectativas y rigurosos trabajos de clase.• Campus Alternativo de la Ladera. El Campus Alternativo de Hillside ofrecía un entorno seguro y accesible para los estudiantes, donde la instrucción reflejaba constantemente el rigor y la alineación con los estándares del nivel de grado.• Equipo de Accesibilidad. La creación del Equipo de Accesibilidad de BCSD destaca el compromiso de crear una comunidad inclusiva para todos.• Procesos y documentación. BCSD tiene una gran cantidad de documentos claros paso a paso que guían los procesos de CSE, IEP y referencias.	<p>intervenciones con un rigor comparable a los enfoques académicos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Planificación de la transición. Existe una desconexión entre la programación de BCSD para estudiantes en edad de transición y sus planes de transición. Además, los datos de la encuesta estudiantil indican que los estudiantes a menudo sienten que no están discutiendo adecuadamente o preparándose para la vida después de la escuela secundaria como parte del proceso del IEP.• Desarrollo del IEP. Se observaron inconsistencias a lo largo de los IEP revisados con respecto a la calidad de la redacción del IEP.• Informes de avance y seguimiento. Una revisión de los informes de progreso revela una falta de datos objetivos para comprender cómo los estudiantes están progresando hacia sus metas anuales y el apoyo necesario para establecer pautas de seguimiento del progreso para todo el personal.• Servicios para estudiantes del idioma inglés y estudiantes doblemente identificados. Los apoyos y servicios para los estudiantes con doble identificación no se alinearon consistentemente con las mejores prácticas para optimizar los resultados de los estudiantes.• Apoyos conductuales y programación en el nivel elemental. Existen apoyos de programación limitados para los estudiantes con necesidades de comportamiento en el nivel primario.• Clase de Soporte y Habilidades (SAS). La instrucción y las prácticas efectivas en las clases de SAS carecían de consistencia en todas las aulas.• Estructuras docentes colaborativas. BCSD aún no ha desarrollado estructuras de colaboración claras para optimizar el tiempo de los docentes para apoyar eficazmente los servicios educativos inclusivos.• Semana Flexible y Programación Maestra. Los desafíos con la programación y el uso efectivo de Flex Week para los proveedores de servicios relacionados afectan la prestación de servicios a los estudiantes.• Expansión del modelo de TIC a las escuelas primarias. BCSD ha desarrollado
--	--

Programación robusta de TIC para programas secundarios. Las escuelas primarias se beneficiarían enormemente del acceso a un modelo de TIC.

SISTEMAS DE SOPORTE DE VARIOS NIVELES

La provisión de instrucción e intervenciones a los estudiantes dentro de un marco de un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS, por sus siglas en inglés) mejora los resultados educativos para todos los estudiantes, incluidos aquellos con planes de la Sección 504 y el IEP.⁵⁶ Está concebida para ser una iniciativa de educación general, y si bien la educación especial puede apoyar este marco, no debe estar bajo la supervisión de la educación especial. El marco se enfoca en la prevención e identificación temprana de los estudiantes que pueden beneficiarse de las intervenciones educativas y conductuales, así como en la aceleración que elimina las barreras para el aprendizaje.⁵⁷ Cuando se implementa según lo previsto, el MTSS conduce a un mayor rendimiento académico al apoyar la instrucción básica rigurosa, las intervenciones estratégicas/específicas y la mejora del comportamiento de los estudiantes. Además, este marco se ha utilizado con éxito para apoyar una reducción en las referencias desproporcionadas de educación especial de estudiantes en función de la raza, el género o los subgrupos de ELL. Las características básicas que conforman un marco sólido de MTSS incluyen: 1) los estudiantes reciben instrucción de alta calidad basada en evidencia en su entorno de educación general, 2) monitoreo continuo del rendimiento del estudiante, 3) todos los estudiantes son evaluados para detectar problemas académicos y de comportamiento, y 4) los múltiples niveles de instrucción son progresivamente más intensos en función de la respuesta del estudiante a la intervención.⁵⁸

Reflexionando sobre el creciente reconocimiento de MTSS como un marco de todo el sistema para apoyar el rendimiento y el comportamiento positivo de los estudiantes, la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA) incluye el MTSS como un uso permisible de los fondos del Título I. La Ley define MTSS como "un continuo integral de prácticas sistémicas basadas en evidencia para apoyar una respuesta rápida a las necesidades de los estudiantes, con observación regular para facilitar la toma de decisiones educativas basadas en datos".⁵⁹ El MTSS proporciona un marco general para estructurar y coordinar la impartición de una enseñanza básica de alta calidad. Esto incluye apoyo conductual adicional, como modificaciones de comportamiento o apoyo para la salud mental, que algunos estudiantes necesitan para tener éxito.

MTSS se centra en un sistema escalonado de apoyo, donde cada estudiante recibe instrucción básica de alta calidad, conocida como Nivel 1. Algunos estudiantes necesitan instrucción complementaria, lo que se conoce como Nivel 2, y una pequeña cohorte de estudiantes recibe la intervención y el apoyo más intensivos, conocidos como Nivel 3. El movimiento entre estos niveles debe ser fluido. Un estudiante con necesidades agudas no necesita progresar a través de los niveles para obtener apoyo individualizado, y un estudiante que necesita apoyo adicional no debe perderse la instrucción básica que se proporciona en el Nivel 1.

Prácticas del Distrito

BCSD prevé apoyar a todos los estudiantes a través de un sólido marco MTSS, basado en un enfoque holístico basado en las fortalezas. Esta visión apoya que las necesidades únicas de cada estudiante se satisfagan con un apoyo específico y basado en datos. El MTSS es una piedra angular del Plan de Acción del Plan de Éxito 2024-2025 del BCSD, que describe una serie de estrategias e iniciativas para avanzar en el marco. Los objetivos clave de este plan incluyen:

1. Establecer una estructura organizacional que guíe el desarrollo del MTSS.
2. Crear líneas de comunicación claras para involucrar a todas las partes interesadas en el trabajo del MTSS.

⁵⁶ Consejo de las Escuelas de la Gran Ciudad. (2012) *Estándares Estatales Básicos Comunes y Estudiantes Diversos*. <https://www.cgcs.org>

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Departamento de Educación de EE. UU., Oficina de Programas de Educación Especial. (2011, 21 de enero). *Un proceso de respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés) no se puede utilizar para retrasar o denegar una evaluación de elegibilidad bajo la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) (Memorandum 11-07 de la OSEP)*. <https://sites.ed.gov/idea/idea-files/osep-memo-11-07-response-to-intervention-rti-memo/>

⁵⁹ Ley Cada Estudiante Triunfa, Pub. L. No. 114-95, § 8101(33), 129 Stat. 1802 (2015).

3. Implementación y utilización de los módulos MTSS, Evaluación y Análisis dentro de Synergy para Apoyar la toma de decisiones.
4. Perfeccionar las estructuras para llevar a cabo conversaciones basadas en datos en todo el distrito.
5. Ampliar los recursos de K-12 en todo el distrito que promuevan el desarrollo académico, conductual y socioemocional éxito para todos los estudiantes.

Estos objetivos demuestran el compromiso continuo del Distrito de fomentar entornos de aprendizaje inclusivos y de apoyo que permitan a cada estudiante aprender y progresar.

La inversión de BCSD en prácticas inclusivas es anterior a las iniciativas actuales de MTSS. El Plan de Éxito 2022-2023 de BCSD destacó el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una herramienta fundamental para crear aulas inclusivas. Bajo el "Objetivo 1: Promover el Aprendizaje Activo y Conectado", el plan enfatizó estrategias como: ⁶⁰

- Apoyar entornos de aprendizaje inclusivos en los que los estudiantes se sientan conectados, comprometidos y tengan un sentido de pertenencia, voz y acceso equitativo.
- Expandir el enfoque RULER al Aprendizaje Socioemocional (SEL).
- Aplicar el marco AVID para desarrollar la confianza, el funcionamiento ejecutivo y las habilidades relacionales.
- Promover el DUDA y otras prácticas inclusivas.

Nuestro análisis indica que el UDL no se ha integrado explícitamente en el marco actual del MTSS, a pesar de las importantes inversiones del Distrito en el enfoque en el pasado. Esto ha llevado a algunos funcionarios a percibir que se ha restado prioridad a la implementación del DUA. Si bien esta percepción puede no reflejar la intención real, ya que el 55% de los encuestados del personal está de acuerdo en que BCSD tiene una sólida comprensión del UDL para respaldar la implementación, es probable que los cambios frecuentes de liderazgo y las prioridades cambiantes hayan contribuido a este sentimiento. El Equipo Principal de Liderazgo del MTSS tiene ahora la oportunidad de aprovechar el impulso de los éxitos anteriores del UDL incorporando sus principios en el marco del MTSS.

Como parte del "Plan de Éxito 2024-2025" de BCSD, el objetivo del Distrito es "evolucionar las capas de los estudiantes de apoyo académico, conductual y socioemocional".⁶¹ SMART, el objetivo #1 del plan de acción priorizaba "confirmar y ampliar la información sobre el continuo existente en todo el distrito K-12 que apoya el éxito académico y conductual y el bienestar socioemocional para todos los estudiantes".⁶² BCSD está cumpliendo con los pasos de acción y los plazos asociados con el apoyo académico. El segundo y tercer paso de acción, el inventario de las prácticas conductuales y socioemocionales de Nivel 1 en BCSD, estaban programados para comenzar en diciembre de 2024. Se espera que en junio de 2025 se creen documentos que "describan la instrucción actual del Nivel 1 en las áreas de expectativas de comportamiento y sistemas implementados y la implementación actual del plan de estudios RULER en cada edificio".⁶³ Hubo una notable ausencia de apoyo social, emocional y conductual como parte de las prácticas de Nivel 1 en BCSD. El enfoque de hacer un inventario de las prácticas existentes para su comprensión e implementación es un primer paso razonable. Se recomienda que el BCSD siga centrándose en la adopción de un

⁶⁰ BCSD 2022-2023 Plan de éxito SY

⁶¹ BCSD 2024-2025 Plan de Éxito Plan de Acción

⁶² *Ibíd.*

⁶³ *Ibíd.*

sólido marco MTSS basado en apoyos académicos, socioemocionales y conductuales de Nivel 1. Una revisión de los documentos del Distrito reveló que, en los últimos dos años, BCSD ha hecho del desarrollo e implementación de un marco MTSS una prioridad clave. El Plan de Éxito actual enfatiza "avanzar en MTSS para fortalecer los sistemas inclusivos basados en datos para apoyar a todos los estudiantes académica, conductual, social y emocionalmente". Los líderes del distrito, el personal y el Equipo de Liderazgo Central de BCSD MTSS han adoptado esta iniciativa, estableciendo una visión clara y expectativas compartidas para la implementación en todo el distrito. Sin embargo, solo el 55% de los encuestados por el personal indicaron que su escuela tiene una sólida comprensión de los principios del MTSS para apoyar la implementación. En particular, el 63% de los encuestados cree que su escuela utiliza el Comportamiento Positivo y los Apoyos de Intervención (PBIS) como parte del MTSS. El PBIS no se observó en todas las escuelas durante las visitas presenciales, ni se reflejó en la documentación del MTSS proporcionada por el Distrito. Si bien esta discrepancia sugiere la necesidad de una alineación y una comunicación más clara, también indica una tendencia positiva en el personal que cree que ya está implementando prácticas clave asociadas con MTSS.

**El 55% del personal está de acuerdo en que su escuela tiene una sólida comprensión de los principios del MTSS para apoyar la implementación en todas las escuelas.*

> 63% del personal está de acuerdo con su escuela utiliza un comportamiento positivo y Apoyos de Intervención (PBIS) para apoyar el comportamiento de los estudiantes como parte de MTSS.

> 55% del personal está de acuerdo en que BCSD tiene una comprensión sólida de Universal Diseño para el Aprendizaje (UDL) para apoyar la implementación en todos niveles. ~Encuesta al personal

Un esfuerzo central en la construcción del marco del MTSS fue la creación del Consejo de Currículo del MTSS, que incluía aproximadamente 40 miembros del personal que representaban diversas funciones dentro del Distrito. Este consejo colaboró para definir la visión, las prioridades y las estrategias para la implementación del MTSS. Sin embargo, se observaron algunas lagunas en la representación de las partes interesadas: ningún educador especial que preste servicios en entornos autónomos participó en el proceso del Consejo de Currículo del MTSS. Si bien puede que no sea obvio incluir Para los educadores que trabajan en un entorno autónomo en una iniciativa de educación general, su ausencia representa una oportunidad perdida. El Distrito ha posicionado su marco MTSS como inclusivo de todos los estudiantes, haciendo una representación integral vital para su éxito.

La investigación subraya la importancia de alinear MTSS para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluidos

estudiantes con discapacidades cognitivas significativas. Por ejemplo, el Centro Nacional de Educación Outcomes (NCEO) y el Centro TIES, en su informe "MTSS para Todos: Incluyendo a los estudiantes con más Discapacidades cognitivas significativas" (2020) 64, destacado varios hallazgos relevantes para el MTSS del BCSD estructura:

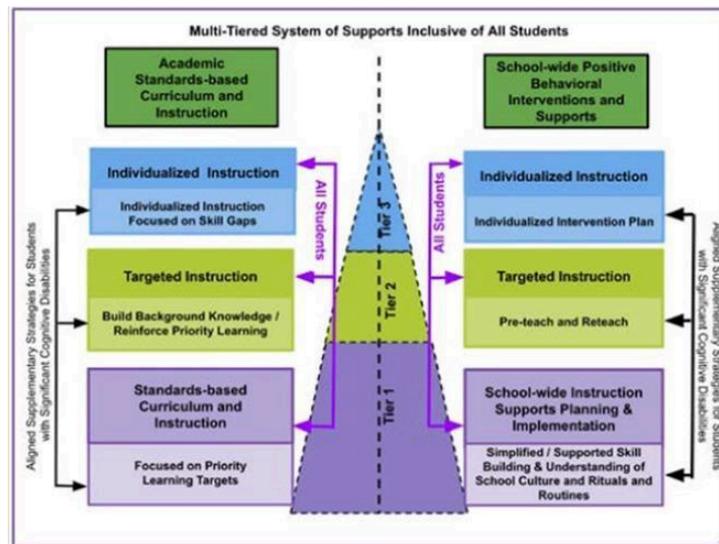
- Los educadores generales a menudo enfrentan desafíos al implementar estrategias basadas en evidencia en el aula sin apoyo colaborativo de especialistas educadores. Un esfuerzo conjunto es crucial para lograr eficazmente mejores prácticas.
- Mientras que los estudiantes con problemas cognitivos significativos discapacidades requieren instrucción especialmente diseñada, un marco MTSS sólido apoya el abordaje de sus necesidades académicas y de comportamiento junto con las de Todos los estudiantes
- MTSS beneficia a todos los estudiantes cuando alinea los sistemas de educación general y especial para proporcionar apoyos específicos.
- Enfatizar la instrucción basada en estándares y enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes mejora los resultados para todos los estudiantes.

⁶⁴ El Centro Nacional de Resultados Educativos (NCE) y el Centro TIES, enero de 2020

Para ilustrar la alineación de MTSS entre los apoyos académicos, conductuales y socioemocionales, el informe proporciona un marco escalonado. Este modelo destaca cómo la educación general, los apoyos complementarios y las estrategias especializadas pueden integrarse para beneficiar a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades cognitivas significativas.

El siguiente gráfico ilustra una forma de alinear el MTSS para los apoyos académicos y conductuales/socioemocionales que reconoce los niveles de apoyo para todos los estudiantes, así como las estrategias complementarias alineadas que incluyen a los estudiantes con las discapacidades cognitivas más significativas y a otros estudiantes en una escuela. La figura incluye un marco escalonado para un currículo académico de educación general basado en estándares (la columna inmediatamente a la izquierda del triángulo) y para el crecimiento conductual y socioemocional (la columna inmediatamente a la derecha del triángulo).

ANEXO 24. MARCO MTSS: ALINEACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN E INTERVENCIONES ACADÉMICAS, CONDUCTUALES Y SOCIOEMOCIONALES PARA ESTUDIANTES CON LAS DISCAPACIDADES COGNITIVAS MÁS SIGNIFICATIVAS ⁶⁵

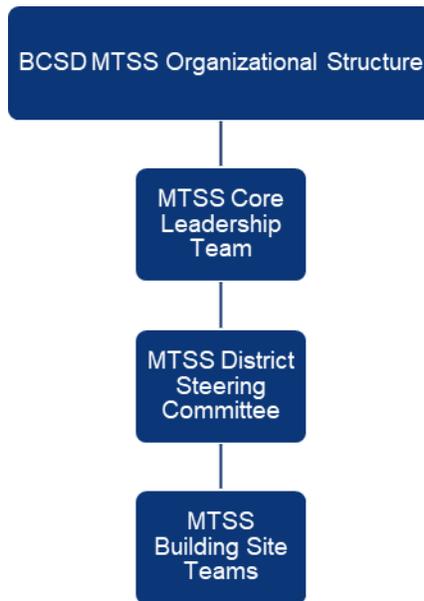


Estructuras MTSS

El Equipo de Liderazgo Central de MTSS funciona como el impulsor sistemático dentro de la estructura organizacional de BCSD. Todos los que forman parte de este equipo también participan en el Comité Directivo del Distrito de MTSS, la capa intermedia de la estructura organizativa de MTSS responsable de comunicarse con los equipos de obras de MTSS. Cada nivel dentro de la estructura organizacional del MTSS tiene funciones y responsabilidades claras, así como expectativas de cumplimiento y comunicación.

⁶⁵ Ibid.

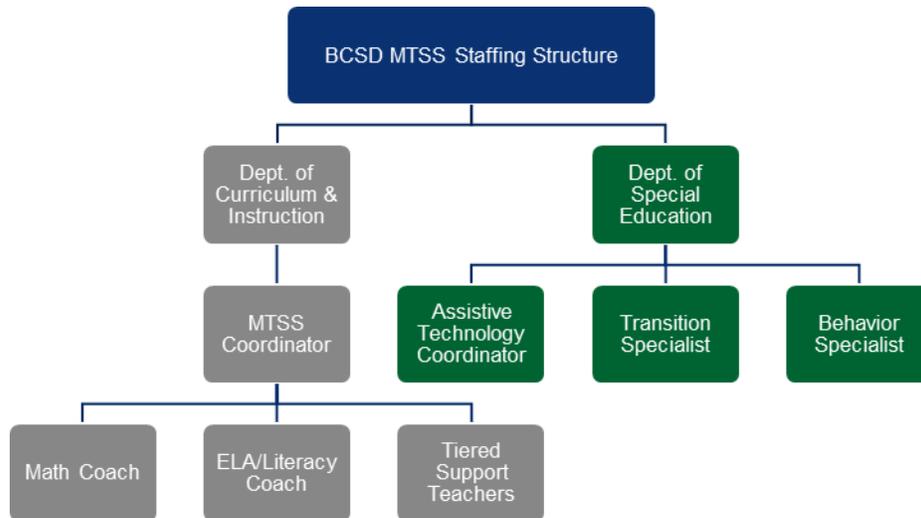
ANEXO 25. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL BCSD MTSS



La estructura de personal de BCSD para apoyar la implementación del MTSS continúa evolucionando. Tanto el departamento de Educación Especial como el de Currículo e Instrucción han demostrado un compromiso compartido con MTSS a través de la creación de puestos dentro de cada estructura departamental. En el otoño de 2018, se establecieron los puestos de Coordinador de Tecnología de Asistencia, Coordinador de Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) y Coordinador de Respuesta a la Intervención (Rtl). Entre 2019 y 2022, se crearon un Especialista en Transición y un Especialista en Comportamiento dentro del departamento de Educación Especial de BCSD. En junio de 2024, los puestos de Coordinador de UDL y Coordinador de Rtl fueron eliminados del presupuesto del Distrito. Al mes siguiente (julio de 2024) se establecieron los puestos de Coordinador de MTSS, Entrenador de Matemáticas y Entrenador de Alfabetización. Además de las funciones actuales de coordinador y entrenador, BCSD emplea a un equipo de maestros de apoyo escalonados, que son educadores generales responsables de brindar apoyo de intervención de nivel 2 y 3, a nivel de primaria.

En este capítulo se examina más a fondo la integración de las estructuras y procesos organizativos y de dotación de personal del MTSS en todas las categorías de categorías.

ANEXO 26. ESTRUCTURA DE PERSONAL DE BCSD MTSS, 2024-25



**El 69% del personal está de acuerdo con el personal de su escuela. diseñar, proporcionar y evaluar la efectividad de la instrucción y ajustar prestación de servicios utilizando un sistema basado en datos aproximados. ~encuesta de personal.*

Medidas de cribado y selección universales

La transición de la visión a la práctica es un paso crítico en la implementación exitosa de un marco de MTSS. BCSD ha establecido un Google Classroom centralizado que alberga una gran cantidad de recursos, incluidas herramientas de detección universal, extensos kits de herramientas para apoyar a los intervencionistas de alfabetización y matemáticas, y enlaces a sitios web diseñados para ayudar a los equipos de resolución de problemas en los niveles de escuela primaria, intermedia y secundaria.

El sesenta y nueve por ciento de los encuestados por el personal están de acuerdo en que sus escuelas diseñan, proporcionan y evalúan la eficacia de la instrucción del personal escolar y ajusta entrega utilizando un enfoque basado en datos. Esto alinea la con la documentación del Distrito, que proporciona la guía clara basada en datos sobre la disponibilidad y selección de herramientas de detección, accesibles para el personal a través del sitio Google Classroom de BCSD. El Distrito ha implementado la *Encuesta al Personal*, un proceso de evaluación universal para los estudiantes desde el jardín de infantes hasta el 8º grado, utilizando herramientas basadas en la investigación como las evaluaciones Star Reading y Star Math. Estas evaluaciones, disponibles tanto en inglés como en español, se administran como puntos de referencia varias veces durante el año escolar. Los estudiantes que tienen dificultades con las preguntas de práctica de Star Reading son redirigidos al evaluador de Star Early Literacy para obtener apoyo adicional.

Además de las evaluaciones Star, los estudiantes de 1º a 5º grado son evaluados tres veces al año utilizando Bookworms: Renaissance Oral Reading Fluency CBM. Los estudiantes que asisten a Mount Kisco completan la Evaluación de Colocación de American Reading Company (ARC), que se alinea con el plan de estudios de Bookworms. Los protocolos para seleccionar herramientas de detección adicionales en el nivel primario se encuentran en el sitio de Google Classroom, lo que proporciona al personal recursos claros y accesibles. Para los estudiantes de escuela intermedia, se ha desarrollado un árbol de decisiones de evaluación para ayudar a los equipos a determinar los próximos pasos y cómo involucrar a los padres de manera efectiva. Este enfoque integral y basado en datos demuestra el compromiso de BCSD de monitorear el progreso de los estudiantes e implementar intervenciones apropiadas cuando sea necesario.

El Distrito ha proporcionado orientación sobre la interpretación de los resultados de la evaluación y la evaluación para los estudiantes ELL a la que se puede acceder en el sitio de Google Classroom. En el sitio de Google Classroom del Distrito se destaca una guía adicional publicada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos (USDOE, por sus siglas en inglés) que describe las comparaciones funcionales entre las diferencias lingüísticas y las características de discapacidad.⁶²

Las herramientas adicionales del kit de herramientas para estudiantes de inglés del USDOE están vinculadas en Google Classroom para uso del personal de BCSD.

Prácticas de MTSS en todas las bandas de grado

Cada escuela de BCSD cuenta con un equipo de resolución de problemas. El equipo de resolución de problemas se encarga de analizar el rendimiento individual de los estudiantes y señalar las preocupaciones académicas, sociales, emocionales y/o de comportamiento. Los equipos de resolución de problemas han documentado y estandarizado procesos y protocolos para los niveles de escuela primaria, intermedia y secundaria, incluida la participación de los estudiantes. Estos equipos tienen propósitos ligeramente diferentes en cada banda de grado según la serie de documentos analizados por PCG como parte de este estudio.

BCSD ha creado una serie de prácticas para la implementación del MTSS en el nivel primario. Los maestros de apoyo escalonados, a menudo denominados intervencionistas, brindan apoyo de intervención en alfabetización y matemáticas en las cinco escuelas primarias. Hay un total de 15 educadores generales que se desempeñan en el rol de maestro de apoyo escalonado. Los maestros de apoyo escalonado trabajan en colaboración con los equipos de construcción para identificar a los estudiantes para intervenciones escalonadas y monitorear el progreso de los estudiantes. Algunos participantes del estudio compartieron cómo se percibe que este proceso corre en paralelo a las prácticas de derivación de la ESI. Puede haber una oportunidad para una mayor colaboración, a nivel de edificio, con el personal de educación especial o CSE para tener un enfoque integrado y más fluido para atender a los estudiantes que demuestran retrasos académicos, conductuales o socioemocionales. BCSD tiene dos entrenadores adicionales. Un entrenador de matemáticas brinda apoyo integrado a los educadores de K-5 en el nuevo plan de estudios de matemáticas de educación general, Bridges. El ELA/Instructor de Alfabetización apoya la coordinación e implementación del nuevo currículo de Alfabetización de Ratones de Biblioteca K-8, así como todos los currículos de alfabetización en el nivel secundario. Si bien su papel brinda apoyo en todo el distrito, el enfoque actual está en K-5, con la capacidad de apoyar iniciativas de alfabetización en todos los niveles de grado según sea necesario. Parece que los equipos de resolución de problemas funcionan en conjunto con los Equipos de Recursos para Maestros y los esfuerzos de intervención de los Maestros de Apoyo Escalonado en el nivel primario.

Aparte de los equipos de resolución de problemas, BCSD ha establecido Equipos de Recursos para Maestros y Reuniones diseñadas para facilitar el intercambio de ideas y estrategias para los estudiantes de K-5. El objetivo principal de estas reuniones es abordar un desafío específico identificado por el maestro iniciador, reuniendo a un grupo colectivo de educadores para explorar herramientas y estrategias para apoyar a un estudiante en el aula. En particular, estas reuniones no tienen la intención de servir como foros de resolución de problemas de RTI ni de alterar los niveles de apoyo escalonados de los estudiantes. Más bien, proporcionan un espacio para que los miembros del personal colaboren, brinden apoyo, compartan experiencia y ofrezcan estrategias prácticas que beneficien tanto al maestro como al estudiante.

BCSD creó un documento preliminar titulado "Comprensión de la evaluación y las capas de apoyo en la alfabetización K-5". Se describen en detalle los tipos de evaluación, la orientación, los niveles de apoyo por tipo de intervención (es decir, ratones de biblioteca, ARC, etc.) y por función del personal. Si bien esta guía se encuentra en forma de borrador, existe la posibilidad de simplificar las prácticas elementales de intervención y MTSS en un documento coherente. Es importante señalar que el Grupo dedicó una cantidad considerable de tiempo a hacer referencias cruzadas de todos los documentos presentados y ha resumido lo que parece ser la función y la situación de cada estructura elemental de aplicación del MTSS en el presente informe. La abundancia de estructuras, y los documentos posteriores, fueron difíciles de interpretar para mayor claridad. Está claro que el liderazgo de BCSD ha priorizado e invertido en apoyar los resultados académicos de todos los estudiantes; Sin embargo, sobre la base de nuestro análisis, estos esfuerzos parecen existir paralelos entre sí. Al analizar las diferentes estructuras del MTSS y las funciones del personal, cada una de ellas funciona más como una corriente de apoyo que como un sistema integrado.

Los procesos para los equipos de resolución de problemas de MTSS se delinean más claramente en los niveles de escuela intermedia y secundaria. Los procesos de resolución de problemas de la Escuela Intermedia Fox Lane (FLMS) describen los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo (es decir, los maestros del estudiante, el facilitador, la persona de contacto, etc.) junto con las normas de trabajo. Además, los miembros del equipo de resolución de problemas reciben orientación sobre cómo involucrar a los estudiantes directamente en el proceso antes, durante y después de las reuniones de resolución de problemas. Los estudiantes que requieren apoyo adicional en el nivel de escuela intermedia pueden acceder a una variedad de oportunidades escalonadas. Tanto el apoyo de Alfabetización como el de Matemáticas ofrecen un resumen de las opciones de apoyo, calificación y programación, así como criterios claros de entrada y salida. Estos son programas bien desarrollados con expectativas claras que apoyan una transición sin problemas de MTSS a una referencia de CSE,

acompañados de una amplia documentación sobre las fortalezas y áreas de necesidad del estudiante.

La tabla a continuación detalla el apoyo de alfabetización y matemáticas disponible para los estudiantes de secundaria de BCSD en detalle, incluidas las descripciones de los programas, los horarios y los criterios de entrada y salida.

ANEXO 28. APOYOS DE EDUCACIÓN GENERAL PARA ESTUDIANTES EN FLMS, 2024-25

General Education Supports for Students at FLMS		
Literacy Support	Foundational Literacy Skills	Math Support Class
This is a Tier 2 option that provides students with supplemental support in a variety of literacy skill areas, including: phonics, fluency, vocabulary, comprehension and writing. The class typically includes time working independently on tailored i-Ready learning paths, time working individually or in small groups with an interventionist on specific targeted skills, and time working in whole group instruction around the aforementioned skills. In addition, students integrate the skills they learn in literacy support and apply them to their academic reading and writing assignments, enhancing their comprehension and composition abilities across various subjects	This is an every-day Tier 3 option that provides students with explicit, structured instruction in foundational literacy skills. The Wilson "Just Words" program serves as a core resource for this class. It is appropriate for students who would benefit most from intensive support in phonemic awareness, in-depth word study for decoding and spelling, and applying decoding skills to accurate word, phrase, and sentence reading.	This is a Tier 2 option that provides students with supplemental support in a variety of math skill areas based on assessed need, including: numbers and operations; algebra and algebraic thinking; measurement and data; and geometry. Students are assessed to see where they fall along the continuum of math skills and are placed on an independent learning path to master skills within that strand through self-paced choice board activities. Students are provided individualized instruction as they work toward mastery and set goals for their learning. There are times when the Math support teacher pushes in to support students in their math class to support the successful transfer of skills learned and practiced to the grade-level content coursework.
Grading: Students receive a pass/fail grade.		
Scheduling There are options for every-other-day or every-day support based on need.	Scheduling This class meets everyday.	Scheduling There are options for every-other-day or every-day support based on need.
Entrance Criteria <i>Incoming 6th Students</i> Recommended by elementary school for Tier 2 Literacy and/or Math. <i>7th/8th Grade Students</i> Based on universal screening, intervention data, and class grades Exit Criteria <ul style="list-style-type: none"> Based on universal screening and intervention data, above 55th percentile, or below based on other factors. Less than two years below grade level in the iReady diagnostic Conference with subject specific teacher 	Entrance Criteria - <i>Incoming 6th Students</i> <i>7th/8th Grade Students</i> Based on universal screening, intervention data, and Spelling subtests from the WIST Exit Criteria <ul style="list-style-type: none"> Successful completion of course or demonstration of mastery of course content as indicated by observational and assessment data. 	Entrance Criteria <i>Incoming 6th Students</i> Recommended by elementary school for Tier 2 Literacy and/or Math. <i>7th/8th Grade Students</i> Based on universal screening, intervention data, and class grades Exit Criteria <ul style="list-style-type: none"> Based on universal screening and intervention data, above 55th percentile, or below based on other factors. Conference with their Mathematics teacher.

La escuela secundaria de BCSD ha adoptado el modelo PRISM, definido como "una estructura de resolución de problemas a través de la cual priorizar las necesidades de los estudiantes, desarrollar un plan y delinear los próximos pasos, con el objetivo de que este proceso ayude a prevenir el fracaso académico".⁶⁶ Al igual que el enfoque de equipo de resolución de problemas de FLMS, las funciones y responsabilidades, las normas de trabajo y los procesos están bien documentados. Una amplia gama de apoyos están disponibles para los estudiantes en el modelo MTSS (PRISM) para estudiantes de secundaria. La siguiente tabla es un resumen de los apoyos a los que pueden acceder los estudiantes de secundaria:

ANEXO 27. RESUMEN DE APOYOS A LOS QUE PUEDEN ACCEDER LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Tipo de soporte	Detalles	Colocación/Acceso
Fuera de la clase Apoyos (Grados 9-12)	Laboratorio de estudio (grados 9-10), Horario de oficina, Ayuda después de la escuela, Centro de escritura, Consulta de consejería	Asignado en función de la disponibilidad o la necesidad
AVID Electiva (Grados 9-12)	Se enfoca en estudiantes motivados con potencial para el éxito postsecundario, enfocándose en estudiantes que pueden carecer de acceso a recursos relacionados con la universidad	Aplicación basada en el potencial académico y la motivación

⁶⁶ Documento de Guía PRISM (interno de BCSD) proporcionado a PCG, 2024

Centro de Apoyo Académico (Grados 9-12)	Apoyo de intervención de nivel 1, clase pequeña (10 estudiantes), para estudiantes de educación general, 504 o IEP que necesitan apoyo general para las tareas	Paso entre Study Lab y Bridges, con el apoyo de asistentes de enseñanza
Puentes (Grados 9-12)	Apoyo de nivel 2 para estudiantes de la generación de educación, clases pequeñas (hasta 15), apoyo específico para la función académica y ejecutiva	Asignado a través de PRISM o articulación de 9º grado
9 de 9º Grado	Estructura de equipo para estudiantes de la Generación de Educación con dificultades académicas o con desafíos de SEL, organización o asistencia	Identificó a los estudiantes de la Generación de Educación que necesitan apoyo de equipo
10 de 10º Grado	Continuación del apoyo del equipo de 9º grado para estudiantes adicionales o que regresan	Recomendado a partir del 9º grado Calificar el equipo o identificados posteriormente
Claves para la Conciencia Emocional (Grados 9-12)	Apoyo para estudiantes con necesidades emocionales y académicas significativas, disponible para estudiantes de Gen Ed y IEP	Inscripción flexible a través de PRISM de Revisión Anual
Ladera	Programa de apoyo terapéutico en un entorno más pequeño para estudiantes con dificultades académicas, emocionales o sociales	Selección voluntaria para estudiantes que necesitan apoyo terapéutico

El Anexo a continuación es el documento que el Distrito desarrolló para que su personal lo consulte al tomar determinaciones sobre los diversos niveles de apoyo estudiantil que se ofrecen en la escuela secundaria. Esto se resume en la tabla anterior para los lectores.

ANEXO 29. APOYOS DE EDUCACIÓN GENERAL PARA ESTUDIANTES EN FLHS, 2024-25

Outside of Class Supports Grades 9-12	AVID Elective Grades 9-12 AVID One Pager	Academic Support Center Grades 9-12 ASC One Pager	Bridges Grades 9-12 Bridges One Pager
<p>Study Lab—students (grades 9 and 10) with free periods are assigned a study lab where they have time to work independently on assignments</p> <p>Office Hours—scheduled during-school help for students struggling academically in a class</p> <p>After-School Help—scheduled after-school help for students struggling academically in a class(es)</p> <p>Writing Center—students sign up for help with writing assignment as needed</p> <p>Counseling Consult—Clinician scheduled to meet with student as needed</p>	<p>Students achieve average or above academically; maintain at least a C average</p> <p>Demonstrate potential for acceptance into and success in postsecondary education</p> <p>Motivated and eager to achieve</p> <p>Show potential to become, or already are, active, positive member of school community</p> <p>May come from family where parents do not have college education or do not possess access to resources about the college process</p>	<p>Tier 1 intervention support—step between Study Lab and Bridges</p> <p>Overseen by IAs with class size of approximately 10, comprised of Gen Ed students and students with 504s or IEPs</p> <p>Quiet, focused space for students to receive general support with assignments</p>	<p>Tier 2 academic support for Gen Ed students (some exceptions made for students with IEPs) in a small class setting of up to 15 students</p> <p>Targeted academic and executive function support</p> <p>Bridges teacher collaborates closely with teachers, guidance, administration, and parents about student progress</p> <p>Students placed through PRISM or entering 9th grade articulation</p>
<p>9th Grade Team Grade 9 9th Grade Team One Pager</p>	<p>10th Grade Team</p>	<p>Keys to Emotional Awareness Grades 9-12 KEA One Pager</p>	<p>Hillside</p>
<p>Gen Ed students who are non-ELLs who are capable of higher performance than previous grades demonstrate, and struggled academically</p> <p>Demonstrated need for SEL support of a team structure</p> <p>Low schoolwork and homework completion and/or frequent tardies and absences</p> <p>Underdeveloped study skills</p> <p>Weakness in organization and/or time management (may have a 504 indicating need for support in these areas)</p>	<p>Students recommended from the 9th grade team</p> <p>Additional students who weren't in 9th grade team</p>	<p>Students demonstrating emotional needs that are significant enough to result in academic impact</p> <p>Require both emotional support and academic support</p> <p>Available for Gen Ed students and students with IEPs</p> <p>Fluid enrollment (can be assigned via Annual Review)</p>	<p>Therapeutic Support Program component</p> <p>Students who need a smaller environment</p> <p>Students select to attend</p> <p>Students may be struggling academically, emotionally, and/or socially</p>

Implementación del marco MTSS entre edificios y prácticas de gestión de datos

El giro de las prioridades de BCSD, como se evidencia en los Planes de Éxito de BCSD, ha llevado a la implementación parcial de objetivos críticos de entorno de aprendizaje inclusivo, como la adopción de UDL y PBIS en todo el distrito. El análisis de los datos del estudio recopilado sugiere que, si bien el cambio a MTSS como marco fue rápido, fue intencional integrar prácticas en lugar de seguir dependiendo de equipos individuales que impulsaron este importante trabajo. Algunos participantes del estudio reconocieron que era un cambio necesario para que el Distrito construyera estructuras y apoyos de intervención auto sostenibles de Nivel 1. Este giro hacia un marco de MTSS ha priorizado el desarrollo de la capacidad a largo plazo de todo el personal de BCSD.

La consistencia de la implementación del MTSS en todos los edificios del BCSD continúa evolucionando. Nuestra revisión de los documentos, como se señaló anteriormente, fue difícil de interpretar, particularmente en el nivel elemental. Los participantes del estudio se hicieron eco de este sentimiento, tanto en los grupos focales como en los datos de las encuestas. Se deben integrar múltiples equipos de intervención de Nivel 1 con áreas de enfoque similares para abordar las necesidades urgentes de los estudiantes con el curso de acción más apropiado. Los esfuerzos concertados liderados por los líderes del BCSD deben celebrarse mientras se continúan refinando las expectativas de consistencia en la implementación del MTSS.

Los desafíos de programación siguen siendo una barrera para todos los estudiantes que reciben servicios en BCSD. Varios participantes del estudio señalaron la reducción de la jornada educativa como un desafío inherente. Para contextualizar, el horario de la escuela secundaria comienza a las 7:45 a.m. y termina a las 2:14 p.m., lo que equivale a un día de instrucción de 6.5 horas. Debido a las transiciones de los autobuses, el día escolar primario se extiende de 9:00 a.m. a 3:00 p.m., lo que equivale a un día de instrucción de aproximadamente 6 horas. Se informó que una jornada lectiva de 6 horas en la escuela primaria es ligeramente inferior a la de los distritos circundantes. Como anécdota, un día de instrucción primaria de 6 horas reflejaría un extremo inferior del período de tiempo promedio en comparación con los datos nacionales. Sin embargo, BCSD cumple con el número requerido de días y horas de instrucción según lo establecido por las regulaciones del estado de Nueva York para la programación primaria y secundaria. Actualmente, el Distrito está asociado con un experto nacional en la materia de programación escolar para brindar apoyo al Distrito de BCSD y a los líderes de los edificios para navegar por las complejidades de la programación.

La jornada educativa de seis horas, particularmente en el nivel primario, ha creado desafíos de programación, según lo informado por el personal de BCSD. Para adaptarse a las necesidades de los estudiantes sin quitarles la instrucción básica, el personal informó que han desarrollado soluciones alternativas de horarios, incluidos modelos de tratamiento conjunto en algunos casos en los que varios proveedores colaboran para brindar servicios al mismo tiempo cuando sea posible. Este enfoque se describió como una forma de aprovechar al máximo el tiempo de instrucción limitado y, al mismo tiempo, abordar las necesidades académicas, conductuales y terapéuticas de los estudiantes. Los modelos de co-servicio pueden ser efectivos cuando se llevan a cabo de una manera intencional y significativa, lo cual se discutirá más adelante en este informe. Sin embargo, se informó que los desafíos de programación, como la disponibilidad de estudiantes y proveedores, afectaron la viabilidad de implementar un modelo de servicio conjunto con fidelidad. Algunos participantes del estudio reconocieron sentirse estresados al tener que decidir qué servicio no exigido por ley debe priorizarse debido a las complejidades de la programación. Un día de instrucción extendido es una inversión a largo plazo que actualmente no se recomienda como resultado de este estudio. Más bien, estos hallazgos reconocen el impacto de los desafíos de programación en la prestación de servicios y cómo abordar adecuadamente las prioridades contrapuestas. BCSD está bien posicionado para aprovechar la experiencia de su asociación de programación actual para ayudar a superar estos desafíos para el personal.

El diseño del horario maestro para todas las bandas de grado sigue siendo fluido para maximizar el acceso a la instrucción del Nivel 1 y la intervención de habilidades correctivas. En el nivel elemental, I-block está designado para proporcionar a los estudiantes los servicios necesarios sin que pierdan la nueva instrucción de toda la clase. Se están haciendo esfuerzos similares en la escuela intermedia y secundaria para reelaborar el Programa Maestro y maximizar la prestación de servicios. Es importante reconocer que se está llevando a cabo una planificación reflexiva; Sin embargo, es probable que la jornada educativa de seis horas tenga algún tipo de impacto.

El personal de BCSD utiliza el módulo Synergy MTSS para registrar el rendimiento, la recopilación de datos, la planificación y el seguimiento del progreso de los planes RTI individuales (estudiantes). El módulo de evaluación, también en el sistema Synergy SIS, alberga los datos de evaluación de matemáticas de Bridges con planes de expansión para construir una infraestructura que albergue todos los datos del aula. Los datos de detección universales para estudiantes desde el jardín de infantes hasta el 8º grado se introducen automáticamente en Synergy. Al aprovechar Synergy, el Distrito ha simplificado la organización y el almacenamiento de los planes de intervención de los estudiantes, lo que permite una gestión eficiente y accesibilidad para todo el personal involucrado.

Transición de la intervención a una referencia de educación especial

La transición a una derivación de educación especial (CSE, por sus siglas en inglés) desde el apoyo de intervención escalonada varía según los participantes del estudio. Se encuestó al personal de BCSD para determinar sus perspectivas sobre la transición de la intervención a la derivación. Según los resultados de la encuesta, el 69% del personal cree que se hace todo lo posible para satisfacer las necesidades de un estudiante a través de intervenciones de educación general antes de que un estudiante sea referido a educación especial. La mayoría del personal de BCSD, aproximadamente el 71%, informa que comprende completamente los pasos y plazos asociados con el proceso de derivación para educación especial. El nivel de acuerdo se redujo sustancialmente al 44% cuando se les preguntó si los compañeros del personal de la escuela entendían completamente los pasos y plazos asociados con el proceso de referencia de educación especial. Ningún documento de orientación sobre intervenciones revisado como parte de este estudio exigía que un estudiante debía participar en intervenciones antes de una derivación de educación especial.

La participación obligatoria en MTSS u otras prácticas de intervención no puede impedir la derivación de un estudiante sospechoso de tener una discapacidad como se describe en la IDEA.⁶⁷ Se alienta a las agencias educativas locales a crear prácticas de intervención complementarias en toda la escuela, además de adherirse a la guía de referencia de educación especial exigida por el gobierno federal. El Distrito ofrece un sólido apoyo académico de intervención de Nivel 1 y ha priorizado la estandarización de las prácticas de implementación de intervención. El marco de tiempo para la implementación de la intervención debe estar informado por varios factores, incluyendo la necesidad individualizada del estudiante; Sin embargo, hubo un consenso mínimo de los participantes del estudio sobre los plazos aproximados en los que un estudiante recibe apoyo de intervención. Se informó anecdóticamente que algunos estudiantes recibieron apoyo de intervención durante años antes de ingresar a la escuela intermedia y secundaria. Se informó que la adquisición del idioma inglés probablemente aumenta la cantidad de tiempo que un estudiante recibiría apoyo de intervención antes de hacer la transición a una referencia de educación especial (CSE), si es necesario. Los procesos de monitoreo, como la utilización del módulo Synergy, deben considerarse como un resultado de este estudio.

El monitoreo del progreso del estudiante es esencial para determinar qué estudiantes requieren una referencia para determinar la elegibilidad para la educación especial y / o servicios relacionados. Si, a veces, una referencia depende del progreso en MTSS, es esencial que todo el personal de BCSD determine con fluidez la mejor manera de apoyar a los estudiantes con dificultades. Los participantes del estudio se hicieron eco de esta necesidad de claridad. Establecer la consistencia en todas las escuelas también permitirá un sistema más sólido de referir a los estudiantes que no progresan dentro de la instrucción del Nivel 3 para determinar su elegibilidad para la educación especial y los servicios relacionados. Además, la transición de los estudiantes de la prestación de servicios de MTSS a la referencia y la determinación de elegibilidad para la educación especial debe refinarse para apoyar el éxito de los estudiantes.

PROCESOS DE REFERENCIA Y ELEGIBILIDAD

De acuerdo con las regulaciones del estado de Nueva York, al recibir una solicitud de referencia, el Distrito está obligado a un plazo de respuesta de 10 días escolares para:⁶⁸

⁶⁷ El Departamento ha proporcionado orientación sobre el uso de RTI en la identificación de discapacidades específicas de aprendizaje en sus cartas a: Zirkel - 3-6-07, 8-15-07, 4-8-08 y 12-11-08; Clarke - 28-5-08; y Copenhaver - 19-10-07. La orientación relacionada con el uso de RTI para niños de 3 a 5 años se proporcionó en la carta a Brekken - 6-2-10. Estas cartas se pueden encontrar en <http://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/index.html>.

⁶⁸ Departamento de Educación del Estado de Nueva York. (2024). *Sección 200.4 Procedimientos para la derivación, evaluación, desarrollo, colocación y revisión del IEP*. <https://www.nysed.gov/special-education/section-2004-procedures-referral-evaluation-iep-development-placement-y-revisión#:~:text=A%20estudiante%20sospechado%20de%20tener%20a%20discapacidad%20deberá,para%20un%20evaluación%20individual%20evaluación%20y%20determinación%20de%20elegibilidad>

- (a) *solicitar el consentimiento de los padres para iniciar la evaluación; o*
- (b) *proporcionar a los padres una copia de dicha solicitud de remisión; y*
 - a. *informar a los padres de su derecho a referir al estudiante para una evaluación inicial para programas y/o servicios de educación especial, y*
 - b. *ofrecer a los padres la oportunidad de reunirse para discutir la solicitud de remisión y, según corresponda, la disponibilidad de servicios de apoyo a la educación general apropiados para el estudiante, con el administrador del edificio u otra persona designada del distrito escolar autorizada para hacer una remisión de conformidad con el párrafo (1) de esta subdivisión, y la parte que hace la solicitud de remisión si es un miembro profesional del personal del distrito escolar. A solicitud de los padres o del distrito escolar, cualquier otra persona que haga una solicitud de referencia tendrá la oportunidad de asistir a dicha reunión.*

Una vez que se haya obtenido el consentimiento de los padres para una derivación para una evaluación, las evaluaciones serán iniciadas por

un comité de educación especial, que debe completarse dentro de los 60 días posteriores a la recepción del consentimiento, a menos que se extienda por acuerdo mutuo de los padres del estudiante y el CSE.

Si se identifica que un estudiante tiene una discapacidad después de las evaluaciones iniciales, el CSE recomendará programas y servicios de educación especial apropiados a la junta de educación. Estos servicios deben ser organizados y proporcionados al estudiante dentro de los 60 días escolares posteriores a recibir el consentimiento para evaluar.

*El 52% del personal está de acuerdo en que BCSD tiene pautas formales y accesibles con respecto a su educación especial procesos para el personal.

*El 40% del personal está de acuerdo en que no hay retrasos. en el proceso cuando un estudiante es remitido para educación especial servicios.

*69% del personal está de acuerdo con los equipos IEP comprender cómo utilizar los datos para clasificar o desclasificar adecuadamente estudiantes de educación especial ~Encuesta al personal

Si un estudiante se considera no elegible para educación especial, la recomendación debe explicar las razones de esto determinación. Si el CSE determina que un estudiante que ha estado recibiendo servicios de educación especial no ya no los requiere y puede pasar a trabajar a tiempo completo programa de educación general, la recomendación debe: (a) especificar cualquier servicio de apoyo a la desclasificación que se proporcionará al estudiante y/o a sus profesores, y (b) incluir detalles sobre la fecha de inicio, frecuencia, y duración de estos servicios, que no pueden extenderse más allá de un año después de que el estudiante haga la transición al programa de educación general.

las prácticas del distrito

BCSD proporcionó varios documentos detallados que describieron claramente las instrucciones paso a paso sobre los procesos de referencia de educación especial. Nuestro análisis de varios documentos proporcionados por BCSD demuestran el compromiso del Distrito de establecer estándares integrales para el personal y mantener la fidelidad a las pautas estatales. El documento "Procesos de Referencia Inicial", creado por BCSD, guía a los miembros del personal sobre las acciones requeridas por el Distrito, como el reconocimiento de referencias, el proceso de reuniones iniciales, los procesos de IEP Direct, el seguimiento de la línea de tiempo, etc. Los "Elementos y responsabilidades del paquete de referencia de CSE" describieron elementos específicos del paquete de referencia (por ejemplo: Datos de RTI para objetivos de intervención, Cuadrícula de adquisición de idiomas para estudiantes de ESOL, Registro de ejecución), la responsabilidad de los miembros del personal designados para cada elemento y cualquier nota o documento relacionado. El proceso para mantener registros e informar a los miembros del equipo de CSE se estableció explícitamente en detalle para el personal de BCSD. Se analizaron a fondo dos documentos adicionales relacionados con la reevaluación

procedimientos en los niveles primario y secundario. Ambos documentos proporcionaron una orientación completa y clara sobre el proceso de reevaluación, especificando a los miembros del personal designados, los procedimientos detallados y los plazos para mantener la fidelidad en la implementación.

ANEXO 28. PROCESOS DE REFERENCIA INICIAL DE BCSD

INITIAL REFERRAL PROCESSES

Initial Parent Referral Received

- Parent Referral - take all of their information and ask them to send a formal request in writing to the school principal and copy the coordinator on the letter.
- Email school principal and coordinator giving them a heads-up that you received the call.
- Within 10 days of receipt of the referral letter, the principal and school psychologist will meet with the parent and determine if the referral will move forward at this time.
- Principal contacts Director or Asst. Director to let them know if the referral will move forward.

School Building Referrals

- Full hard copy packet of referral is sent to CO
- Director or Asst. Director will review the referral to determine if more information is needed or if the referral can move forward.

Next Steps for Parent and Building Referrals

- Coordinator will let office staff know what evaluations we need consent for.
- At this point we don't do anything until the consent from the parent has been received.
- When consent is received from the parent, enter consent in IEP Direct and inform the chairperson of the 45 day and 60 day compliance dates.
- Chairperson will select a meeting date.
- Chairperson will assign the team CSE participants.
- Send the three-page CSE Referral Form to the school psychologist
- Secondary: Reach out to Assistant Principal for a general education teacher
- Mail the meeting notice to the parents. Email the meeting agenda to the team, principal, secretary and others as necessary. When sending the agenda via e-mail, mention to all when the evaluations are due to us. Ask that they send all RTI and physicals to us by evaluation due date as well.
- Set-up the meeting folder with attendance sheet, change of attendees sheet, and copies of the evaluations.
- Be sure there is a physical received. If not, contact school nurse or parent. Meeting can not be held without a physical.

Process of Initial Meetings

- All initial meetings will take place on Thursdays at CO.
- Schedule the meetings on the Google calendar for chairperson

IEP Direct Processes

- Click-on New Student
- Type in complete last name, then select the student from the pop-up box
- Select Create a Draft
- Select the correct year – probably select "No" for the other selections
- Create Draft
- Committee Recommendations, School year, Enter correct start date and end date for the year.
- Save and Return
- Give IEP access to the team

Process Tracking

- Select *Receipt of Referral (PWN)*
- Enter date the referral was accepted (not date you received the referral)
- Track Item – No

Aunque BCSD tiene procedimientos bien documentados, tanto los datos de la encuesta como de los grupos focales señalaron discrepancias en el proceso de referencia dentro de las en todo el Distrito. Más de la mitad del proceso de identificación de la encuesta de BCSD encuestados, el 52%, está de acuerdo en que el Distrito tiene pautas formales y con respecto a la educación especial para el personal. Los encuestados del personal compartieron.

niveles más bajos de acuerdo cuando se les preguntó si los compañeros (personal) entienden completamente la aplicación de la educación especial los procesos de los estudiantes del idioma inglés (ELL). En particular, algunos participantes del estudio de BCSD percibieron que demora en las referencias para los estudiantes ELL. Un análisis de la de BCSD reveló que los estudiantes hispanos tienen más del doble de probabilidades de ser identificados con un impedimento del habla/lenguaje en comparación con sus compañeros de otros grupos raciales/étnicos. Esta tendencia de clasificación de discapacidad es consistente con las tendencias de los datos nacionales para los estudiantes ELL elegibles para educación especial y servicios relacionados.⁷⁰ La percepción de una identificación insuficiente de los estudiantes ELL puede provenir de un malentendido o una mala aplicación de MTSS en el entorno de la educación general o de la adquisición del lenguaje para los estudiantes ELL. Es necesario un enfoque matizado para la determinación de referencias de educación especial para estudiantes ELL y es uno que involucra una recopilación y análisis de datos exhaustivos para garantizar que los estudiantes reciban los servicios más apropiados adaptados a sus necesidades específicas en el entorno de educación general antes de considerar una referencia de educación especial.

- ❖ *35% del personal está de acuerdo con el personal en su la(s) escuela(s) entienden completamente el proceso de identificación para estudiantes que son estudiantes del idioma inglés y cómo eso puede afectar la elegibilidad determinaciones.*
- ❖ *34% del personal acepta servicios para Estudiantes que aprenden el idioma inglés con discapacidades en su(s) escuela(s) son satisfacer las necesidades de los estudiantes. ~ Encuesta al personal*

Un tema que surgió de nuestro análisis de datos cualitativos es la percepción de que el número de referencias de padres para educación especial ha aumentado, y que la elegibilidad depende del nivel de defensa de los padres. Esto se complica aún más por las percepciones de que ciertas referencias tienen prioridad o no prioridad y que la priorización para la inclusión depende de los esfuerzos de promoción. Las tendencias de las referencias no se analizaron en detalle para determinar si el número total de referencias de padres ha aumentado. Sin embargo, el análisis de los documentos de educación especial revisados como parte de este estudio no apoya la priorización de las referencias o que los esfuerzos de prácticas inclusivas sean encabezados solo por los padres, ya que esta también es una prioridad clara del Distrito.

En general, nuestros datos muestran que BCSD cumplió sistemáticamente con el cumplimiento de hacer referencias apropiadas y oportunas para los estudiantes recomendados para los servicios de educación especial.

DESARROLLO DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA (IEP)

Un Programa de Educación Individual (IEP, por sus siglas en inglés) crea una oportunidad para que los maestros, los padres, los administradores escolares, el personal de servicios relacionados y los estudiantes (cuando corresponda) trabajen juntos para mejorar los resultados educativos de los niños con discapacidades. El IEP es la base de una educación de calidad para los estudiantes con discapacidades. Un IEP apoya a los equipos con la implementación de instrucción, adaptaciones y modificaciones especialmente diseñadas para permitir que los estudiantes con discapacidades accedan al plan de estudios y logren un progreso significativo. Los IEP son un componente clave de un sistema de educación especial eficaz.

Utilizando el marco Golden Thread, PCG seleccionó y revisó al azar aproximadamente veinticinco archivos de IEP de estudiantes para evaluar la calidad general y el contenido de los IEP desarrollados por BCSD. Las muestras se extrajeron de una variedad de entornos de LRE y representaban datos demográficos comparables a la población de estudiantes con IEP en BCSD. Las revisiones y análisis se llevaron a cabo a través de la revisión de archivos PCG que está alineado con nuestro Golden Thread Framework. En el Apéndice se puede encontrar más información sobre el Marco del Hilo Dorado y los indicadores utilizados para la evaluación.

⁷⁰ estudiantes de inglés con discapacidades o en riesgo de padecerlas", Instituto de Ciencias de la Educación, 2021.

Recuperado de: [https://ies.ed.gov/blogs/research/post/english-learners-with-or-at-risk-for-discapacidades#:~:text=inglés%20aprendices%20\(ELs\)%20son%20los, discapacidades%20y%20habla%20lenguaje%20discapacidades](https://ies.ed.gov/blogs/research/post/english-learners-with-or-at-risk-for-discapacidades#:~:text=inglés%20aprendices%20(ELs)%20son%20los, discapacidades%20y%20habla%20lenguaje%20discapacidades)

A continuación se incluye un resumen narrativo de los IEP revisados:

Evaluaciones

Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> • Se utilizó una variedad de evaluaciones para las evaluaciones que se alinearon con las áreas sospechosas de discapacidad. • La mayoría de los informes de evaluación tenían explicaciones claras de los resultados de la evaluación e interpretación de las puntuaciones para que todos los miembros del equipo pudieran entender los resultados. • Las evaluaciones bilingües fueron exhaustivas y tuvieron en cuenta los antecedentes culturales del estudiante cuando Interpretación de los resultados en el informe.
Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • Algunas evaluaciones no tenían un vínculo claro que identificara cómo la discapacidad del estudiante afectaba su acceso al currículo. • Muchas evaluaciones tenían aportes limitados de los padres, incluyendo el historial del estudiante, las escalas de calificación de los padres o las escalas de calificación del estudiante, si el estudiante tenía la edad suficiente para completar una autoevaluación. • Algunos informes no proporcionaron información sobre cómo el estudiante estaba progresando en el entorno de educación general o sobre los estándares de nivel de grado en el desempeño actual del estudiante (por ejemplo, calificaciones, intervenciones, etc.). • Algunas evaluaciones tenían inconsistencias en los informes en comparación con lo que se indicaba en el IEP en relación con las clasificaciones de discapacidad.

Niveles Actuales de Rendimiento Académico y Funcional (PLAAFPs)

Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> • Hubo evidencia clara de aportes de todos los miembros del equipo en la mayoría de los IEP, lo que indica un enfoque colaborativo. • Se llevaron a cabo evaluaciones de transición e inventarios de intereses para los estudiantes en edad de transición y se reflejaron en los IEP. • Algunos IEP incluían datos detallados sobre las fortalezas de los estudiantes en el programa bilingüe e informaban sobre el progreso en la adquisición de los idiomas inglés y español.
Oportunidades
<p>No todos los IEP revisados incluyeron la opinión de los padres que fue detallada y completa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las metas de transición no eran consistentemente medibles o alineadas con las metas del IEP según las pautas del NYSED. • La mayoría de las declaraciones de PLAAFP no interpretaron los datos en relación con las habilidades académicas y/o funcionales apropiadas para el grado o la edad y utilizaron datos anecdóticos en lugar de datos medibles. • Algunos IEP no alinearon las declaraciones del PLAAFP con las metas del IEP. No estaba claro cómo los datos del PLAAFP informaron el desarrollo de las metas del IEP. • Para los estudiantes identificados doblemente, la opinión de los maestros de ESOL no siempre se incluyó en el IEP para conectar cómo la adquisición del lenguaje afectó las necesidades relacionadas con la discapacidad.

Objetivos anuales medibles

Fortalezas

- La mayoría de los IEP incluían metas alineadas con los estándares académicos, lo que refleja los esfuerzos para mantener la alineación del currículo.
- Todos los IEP revisados incluían detalles sobre cómo se monitorean el progreso y la frecuencia del monitoreo.

Oportunidades

- Muchos objetivos no estaban escritos en formato SMART (Específicos, Medibles, Alcanzables, Relevantes, Limitados en el Tiempo), y a menudo faltaban datos de referencia (Específicos y Medibles) y plazos para su logro (Con Plazos Determinados).
- No estaba claro consistentemente con qué nivel de grado estaban alineadas las metas del IEP, particularmente para los estudiantes con un desempeño significativamente por debajo del nivel de grado.
- En algunos IEP, existían discrepancias entre los niveles actuales de rendimiento de los estudiantes y las metas anuales, lo que hacía que la alineación no estuviera clara.

Adaptaciones, modificaciones y consideraciones especiales

Fortalezas

- Todos los IEP revisados incluían adaptaciones y modificaciones explícitas adaptadas a las necesidades relacionadas con la discapacidad de los estudiantes.
 - Las adaptaciones y modificaciones en los IEP se alinearon adecuadamente con los estándares estatales para las evaluaciones en el aula, el estado y el distrito.
 - Los IEP incluían ejemplos claros de apoyos de Tecnología de Asistencia (AT), como texto a voz, voz a texto, programas de procesamiento de textos, agarraderas para lápices y asientos flexibles.
- Las adaptaciones y modificaciones estuvieron estrechamente alineadas con las necesidades individualizadas de los estudiantes como se describe en sus IEP.

Oportunidades

- Algunos IEP no proporcionaron detalles específicos sobre cómo se implementarían las herramientas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) para apoyar la instrucción y la comunicación de los estudiantes.
- Pocos IEP carecían de una justificación clara para el apoyo de los profesionales, particularmente para los estudiantes que se desempeñaban al nivel de grado o cerca de él.

Servicios y Colocación

Fortalezas

- Todos los IEP revisados proporcionaron evidencia de que los objetivos del IEP impulsan las opciones de prestación de servicios, mostrando la alineación entre las necesidades identificadas y los servicios prestados.

Oportunidades

- Muchos IEP carecían de una justificación clara o explícita para el Entorno Menos Restringido (LRE, por sus siglas en inglés) seleccionado, y en los casos en que los estudiantes fueron retirados de la educación general, con frecuencia se seleccionó la opción "No aplicable" en lugar de proporcionar una justificación para la eliminación.

- Las declaraciones de justificación, cuando estaban presentes, eran con frecuencia vagas y carecían de detalles específicos sobre por qué era necesaria la expulsión.

Informes de progreso

Fortalezas

- Todos los expedientes examinados contenían informes sobre la marcha de los trabajos y se actualizaron para todos los períodos de presenta
- Los informes de progreso se escribieron en un lenguaje libre de jerga y amigable para los padres y tenían calificaciones para el progreso de los estudiantes hacia las metas.

Oportunidades

- La mayoría de los informes de progreso no proporcionaron datos objetivos sobre el progreso de los estudiantes en relación con las metas del IEP.
- Los informes de progreso no parecían estar personalizados para el progreso de cada estudiante hacia sus metas del IEP.
- Los informes de progreso que incluían explicaciones escritas a menudo eran de una sola oración o incluían datos limitados para respaldar cómo el estudiante estaba progresando hacia sus metas del IEP.

Desarrollo y Monitoreo del IEP

El desarrollo de los IEP es una piedra angular para proporcionar a los estudiantes con discapacidades una educación pública gratuita y apropiada (FAPE, por sus siglas en inglés). Los IEP de alta calidad que cumplan con los requisitos legales e individualizados para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante son esenciales para fomentar el logro académico y el progreso significativo. Sin embargo, el proceso de desarrollo e implementación del IEP debe ir más allá del cumplimiento; Requiere un seguimiento continuo para mantener metas ambiciosas y alcanzables que estén adecuadamente alineadas con los niveles actuales de rendimiento del estudiante. La supervisión continua es fundamental para mantener el doble enfoque en el cumplimiento y la calidad, lo que permite que los IEP funcionen como herramientas dinámicas para el éxito de los estudiantes.

Actualmente, BCSD no realiza auditorías sistemáticas de calidad de los IEP. Sin embargo, el director y El Subdirector de Educación Especial revisa los IEP para evaluaciones iniciales y reevaluaciones para mantener cumplimiento. Para apoyar al personal en el desarrollo de IEP que cumplan con todos los requisitos, el Distrito proporciona un sitio web dedicado a la capacitación del IEP. Este sitio incluye una guía del IEP comentada y desglosa las claves elementos del IEP en componentes para facilitar la capacitación y la comprensión. Estos recursos se alinean con aquellos que normalmente se observan en distritos similares para el desarrollo del IEP, brindando al personal una guía de referencia.

Además de los controles de cumplimiento de las iniciales y reevaluaciones, el BCSD ha establecido un sistema integral enfoque para monitorear la implementación del IEP y el progreso de los estudiantes, también detallado en la capacitación del IEP del personal sitio web. El sitio web ofrece orientación clara sobre cómo completar todos los aspectos del IEP y realizar el IEP (CSE). reuniones y preparación de informes de progreso. Los administradores de casos desempeñan un papel central en este proceso, con responsabilidades que incluyen supervisar la finalización de los informes de progreso por parte del servicio apropiado. proveedores y presentar una lista de verificación de los informes completados a la Oficina Central. Los proveedores de servicios relacionados son También se espera que supervise el progreso y complete informes de progreso de acuerdo con el IEP de cada estudiante.

Además, BCSD tiene un protocolo para traducir informes de progreso en los primeros idiomas de las familias, para Apoyar la accesibilidad para familias/cuidadores cuyos El primer idioma no es el inglés. Durante los grupos focales, Algunos participantes expresaron preocupaciones sobre el IEP. los documentos no se traducen, mientras que otros notaron que el Distrito ha hecho recientemente una acción más concertada esfuerzo para proporcionar a los padres los documentos del IEP en sus primera lengua. BCSD cuenta con un sistema para monitorear el progreso de los estudiantes durante todo el año utilizando una variedad de evaluaciones y examinadores. Se proporciona un cronograma detallado para personal, describiendo cuándo se deben realizar estas evaluaciones. administrado durante el año escolar. Al nivel elemental, el BCSD emplea una variedad de evaluaciones, incluidas STAR 360, Bookworms, the Evaluación de Heggerty, Puentes, listas de palabras de Fry y Fundamentos. Estas herramientas se utilizan para comparar el progreso estudiantil, informar la toma de decisiones educativas e identificar a los estudiantes que no cumplen con los puntos de referencia de su nivel de grado, incluidos los estudiantes con discapacidades. La transparencia del BCSD en este proceso se ejemplifica en los recursos que brinda a los padres, incluyendo información en su sitio web que explica cómo interpretar los informes de puntuación de STAR 360 junto con preguntas frecuentes documento para la evaluación STAR que también está disponible en el sitio web del Distrito.

Si bien existe un proceso claro para monitorear el progreso de los estudiantes durante todo el año utilizando una variedad de evaluaciones de referencia, estos puntajes a menudo no estaban escritos en los IEP revisados, por lo que no siempre era quedó claro cómo los estudiantes estaban progresando hacia los estándares de su nivel de grado. Dadas estas prácticas establecidas, existe una oportunidad para que el BCSD mejore la supervisión mediante implementar procedimientos de auditoría más completos para la calidad del IEP. Las auditorías sistemáticas del IEP permitir al BCSD monitorear la consistencia y efectividad de los IEP más a fondo e identificar áreas que requieren un desarrollo profesional específico. Esta capa adicional de revisión fortalecería aún más El compromiso del BCSD de mantener altos estándares para el desarrollo e implementación del IEP. Combinando un enfoque estructurado con los recursos actuales y explorando formas de reforzar la supervisión, BCSD puede monitorear el cumplimiento, la calidad y la efectividad en las prácticas del IEP. Estos esfuerzos ayudan a los IEP siguen siendo herramientas poderosas para apoyar el crecimiento y los logros de los estudiantes.

➤ 73% del personal coincide en que antes de una el estudiante es remitido a un programa especial educación, se hace todo lo posible para satisfacer las necesidades del estudiante mediante intervenciones de educación general.

➤ El 71% del personal está de acuerdo en que comprender los pasos y los cronogramas asociado con el proceso de referencia para educación especial.

➤ El 44% del personal está de acuerdo en que el personal de su la escuela entiende completamente los pasos y cronogramas asociados con el especial proceso de referencia educativa. ~Encuesta al personal

Evaluaciones

Las prácticas de BCSD para evaluar a los estudiantes con discapacidades revelan fortalezas notables y oportunidades de mejora, como lo demuestra un análisis exhaustivo de los datos de grupos focales, entrevistas, encuestas y revisiones de archivos estudiantiles. Una de las fortalezas clave del Distrito radica en el uso de una variedad de herramientas de evaluación durante las evaluaciones. Esto fomenta una comprensión amplia y completa de las necesidades de los estudiantes al determinar la elegibilidad

para la educación especial y los servicios relacionados. La mayoría de los informes de evaluación explican claramente los resultados de la evaluación de manera que sean accesibles para todos los miembros del equipo, fomentando la colaboración y la toma de decisiones informadas. BCSD también demuestra un fuerte compromiso con la equidad a través de sus evaluaciones bilingües, que tienen en cuenta los antecedentes culturales de los estudiantes al interpretar los resultados. Estas prácticas reflejan un enfoque reflexivo para satisfacer las diversas necesidades de la población estudiantil.

Para apoyar al personal en la realización de evaluaciones, el Distrito ha implementado varias iniciativas, particularmente para

- 68% del personal está de acuerdo en que los resultados de las evaluaciones de educación especial se comparten con ellos de manera que proporcionen información significativa sobre las necesidades educativas de los estudiantes.
- 76% del personal está de acuerdo en que las evaluaciones de educación especial son lo suficientemente completas como para identificar las fortalezas y necesidades específicas de los estudiantes.
- 35% del personal está de acuerdo en que el personal de su escuela comprende completamente el proceso de identificación de los estudiantes que están aprendiendo inglés (ELL) y cómo eso puede afectar las determinaciones de elegibilidad.

Encuesta al
personal

Estudiantes del idioma inglés (ELL). La capacitación sobre la última versión del Woodcock Munoz Language Screener (WMLS-III) ha equipado al personal con habilidades actualizadas y pautas claras para el proceso de evaluación, incluidos los plazos esperados para completar las evaluaciones una vez que los estudiantes son referidos. Además, una sesión de preguntas y respuestas sobre la orientación del NYSED para estudiantes con doble identificación y el desarrollo de una Cuadrícula de Adquisición del Lenguaje han proporcionado recursos valiosos para el personal. La cuadrícula, en particular, describe los puntos de referencia para el desarrollo del lenguaje en función de la cantidad de tiempo que un estudiante ha estado en los Estados Unidos, lo que ayuda al personal a distinguir entre los desafíos de adquisición del lenguaje y las discapacidades. NYSED también tiene un diagrama de flujo de elegibilidad de ELL para ayudar a los equipos a tomar determinaciones para los estudiantes identificados dualmente.⁷¹ Estos esfuerzos se han complementado con la creación de un grupo de estudio opcional de ELL formado por BCSD, que apoya a los educadores en la identificación de las necesidades basadas en el lenguaje frente a las preocupaciones relacionadas con la discapacidad.

A pesar de estas fortalezas, se han identificado

desafíos en las prácticas de evaluación de BCSD. Un área de preocupación es la falta de una conexión clara entre los resultados de la evaluación y las necesidades relacionadas con la discapacidad de los estudiantes en algunos informes, lo que puede dificultar la alineación de los servicios con las necesidades individuales. Además, muchos informes de evaluación no proporcionan suficientes detalles sobre el desempeño de los estudiantes en el entorno de educación general o su historial educativo, lo que limita la comprensión contextual necesaria para interpretar los resultados.

Un problema más específico involucra inconsistencias en las clasificaciones de discapacidad en algunos registros de estudiantes. Al revisar los informes de evaluación y los IEP, encontramos algunos casos en los que la clasificación previa de un estudiante, como Impedimento del habla y del lenguaje, se había cambiado a Otro impedimento de salud (OHI) sin una justificación clara en la documentación. En estos casos, las escalas de calificación de padres y maestros no se alinearon, y las puntuaciones de BASC-3 estuvieron en su mayoría en el rango promedio o ligeramente elevado, lo que no indicaría la presencia de una discapacidad. Estas puntuaciones de la escala de calificación tampoco se mencionaron en el IEP, y no hubo diagnósticos correspondientes para fundamentar la determinación de OHI en la documentación revisada. Si bien estos cambios en la clasificación pueden reflejar las decisiones del equipo tomadas durante la reunión de CSE, proporcionar documentación más clara en los informes de evaluación y el IEP podría fortalecer la consistencia y la transparencia en las determinaciones de elegibilidad.

Para los estudiantes con Discapacidades de Aprendizaje (LD), la conexión entre los datos de la evaluación, el rendimiento en el aula y las determinaciones de elegibilidad no siempre se documentó claramente en los archivos revisados. El paquete requerido por el Distrito para las determinaciones de LD, utilizado para todos los estudiantes en las reuniones iniciales de elegibilidad, es un

⁷¹ Departamento de Educación del Estado de Nueva York. (2015). *Criterios de selección, identificación, colocación, revisión y salida de los estudiantes del idioma inglés (ELL)*. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/bilingual/ellidchartrev.pdf>

y refleja las mejores prácticas al tomar determinaciones de SLD. Sin embargo, si bien este proceso estructurado está en su lugar, los datos correspondientes no siempre se documentaron claramente en los informes de evaluación o se reflejaron de manera consistente en los IEP de los estudiantes. Además, en algunos casos, los datos del aula entraban en conflicto con los resultados de la evaluación. Por ejemplo, se determinó que un estudiante era elegible para una LD en escritura, sin embargo, los comentarios del maestro del aula indicaron que el estudiante podía escribir oraciones completas, lo que plantea preguntas sobre cómo se sintetizaron las diferentes fuentes de datos en el proceso de determinación de elegibilidad. Estas inconsistencias sugieren la necesidad de un "hilo dorado" más claro en la documentación, alineando los datos de evaluación, el rendimiento en el aula y las decisiones de elegibilidad de una manera bien articulada.

Los datos de las encuestas arrojan más luz sobre estos desafíos, en particular en lo que respecta a las percepciones del personal sobre el proceso de evaluación. Si bien el 73% de los encuestados por el personal estuvo de acuerdo en que se intentan todas las intervenciones posibles antes de que un estudiante sea referido para una evaluación de educación especial, solo el 40% cree que no hubo demora en el proceso de evaluación una vez que se hizo una referencia. Los encuestados por el personal expresaron confianza en su comprensión individual de los pasos y plazos de evaluación (71%), pero solo el 44% sintió que sus colegas dentro del mismo edificio compartían este conocimiento. Aunque muchos de los encuestados por el personal consideraron que las evaluaciones fueron integrales (76%) y útiles (68%), hubo una confianza notablemente menor en los procesos de identificación de discapacidades en los estudiantes ELL, con solo el 35% de los encuestados por el personal que estuvieron de acuerdo en que entendían cómo navegar este aspecto del proceso de evaluación. El análisis de los hallazgos del estudio relacionado con la evaluación de los estudiantes ELL para determinar la elegibilidad para los servicios de educación especial refleja comentarios similares reconocidos al implementar los procesos de MTSS para los estudiantes ELL.

BCSD ha tomado medidas para abordar los desafíos en la realización de evaluaciones bilingües a través de una asociación con BOCES, que ayuda a manejar las demandas de evaluación cuando se excede la capacidad interna. El Distrito cuenta con dos evaluadores bilingües de SLP que realizan evaluaciones internas siempre que sea posible; Sin embargo, no hay un psicólogo escolar bilingüe o un maestro de educación especial disponible para completar las evaluaciones bilingües. Como resultado, BOCES se utiliza para respaldar el cumplimiento de los plazos. Si bien los participantes del grupo de enfoque expresaron preocupaciones sobre las demoras en la recepción de los resultados y la calidad inconsistente en las evaluaciones de BOCES, nuestra revisión de los registros del IEP no corroboró estas preocupaciones. Además, los participantes destacaron la necesidad de más capacitación en evaluaciones de dominio del idioma y kits de prueba adicionales para respaldar la creciente demanda de evaluaciones bilingües. Sin embargo, dada la falta actual de personal bilingüe para llevar a cabo estas evaluaciones fuera de los SLP, mantener la asociación con BOCES sigue siendo una solución práctica en este momento.

El análisis de PCG muestra que BCSD ha avanzado en el fortalecimiento de sus prácticas de evaluación, particularmente a través de enfoques culturalmente receptivos, capacitación del personal y la provisión de recursos específicos para las evaluaciones de ELL. Sin embargo, desafíos como las inconsistencias en la documentación del IEP, la necesidad de una mayor alineación entre los hallazgos de la evaluación y las necesidades de los estudiantes, y los retrasos en las evaluaciones bilingües presentan oportunidades para mejorar aún más. Abordar estas áreas mejorará la capacidad del Distrito para entregar evaluaciones equitativas, precisas y oportunas para todos los estudiantes con discapacidades.

Evaluaciones Educativas Independientes (IEE)

Las Evaluaciones Educativas Independientes (IEE, por sus siglas en inglés) tienen un propósito crítico dentro del proceso de educación especial, ofreciendo a los padres la oportunidad de buscar una evaluación externa cuando no están de acuerdo con la evaluación del Distrito de su hijo a expensas del Distrito. La guía federal bajo la IDEA⁷² y la guía correspondiente del NYSED⁷³ especifican que se puede solicitar una IEE después de que el Distrito haya realizado todas las evaluaciones en el área de sospecha de discapacidad y el padre no esté de acuerdo con las evaluaciones. En tales casos, el Distrito debe proporcionar a los padres un proceso claro para obtener una IEE, incluyendo una carta que explique cómo seleccionar un proveedor aprobado y acceder a evaluaciones a expensas del Distrito. Durante el año escolar 2023-2024, BCSD recibió nueve solicitudes de IEE. Con base en la información revisada, PCG

⁷² IDEA. (2017). *Sec. 300.502 Evaluación independiente de la educación*. <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/e/300.502>

⁷³ Departamento de Educación del Estado de Nueva York. (2024). *Aviso de salvaguardias procesales de la Parte B*. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/programs/special-education/procedural-safeguards-notice-english.pdf>

No pudimos determinar con qué evaluaciones no estuvieron de acuerdo estos nueve padres, pero nuestro análisis muestra que BCSD se ha adherido a los requisitos estatales y federales al enviar cartas de aprobación a los padres informándoles sobre sus derechos y cómo pueden obtener una IEE con un proveedor aprobado a expensas del Distrito.

BCSD proporciona a los padres las Salvaguardas Procesales de Educación Especial del NYSED, que incluyen información sobre el proceso de Evaluación Educativa Independiente (IEE). Según el Distrito, no niegan las evaluaciones y siguen los procedimientos establecidos para determinar cuándo se justifica una evaluación. Sin embargo, algunos padres en grupos de enfoque expresaron su preocupación de que sus solicitudes de evaluaciones iniciales no fueron atendidas porque el Distrito no sospechaba que el niño tenía una discapacidad en función de su desempeño actual, lo que llevó a los padres a buscar evaluaciones privadas a su propio costo. En algunos casos, estas evaluaciones privadas resultaron en que su hijo fuera clasificado para servicios de educación especial, lo que dejó a los padres sintiéndose frustrados de que el tiempo que tomó obtener una evaluación privada pudo haber contribuido a las brechas en el aprendizaje y el progreso de su hijo.

Es importante distinguir entre una Evaluación Educativa Independiente (IEE, por sus siglas en inglés) y una evaluación privada iniciada por los padres. Una IEE se solicita cuando un padre no está de acuerdo con una evaluación realizada por el distrito y, según IDEA, puede ser financiada por el distrito si se cumplen ciertos criterios. En contraste, una evaluación privada es obtenida por un padre a su propio costo cuando el Distrito aún no ha realizado una evaluación o cuando un padre busca una evaluación adicional fuera del proceso del Distrito.

En estos casos, el Distrito no está obligado a financiar la evaluación privada, pero se reserva el derecho de realizar sus propias evaluaciones y puede optar por considerar los resultados de una evaluación privada como parte del proceso de determinación de elegibilidad. Estos son procesos distintos bajo las regulaciones de IDEA, aunque algunos padres en grupos focales se refirieron a las evaluaciones privadas como IEE, lo que puede llevar a confusión sobre las obligaciones de BCSD con respecto al financiamiento y la consideración de los resultados de la evaluación.

BCSD debe continuar cumpliendo con los requisitos de evaluación de IDEA y determinar la necesidad de una evaluación inicial basada en una revisión de los datos disponibles y los aportes tanto del Distrito como de los padres. Si se consideran intervenciones antes de una evaluación, esta decisión debe tomarse en colaboración. La comunicación clara y la transparencia con respecto al proceso de evaluación son esenciales para ayudar a las familias a comprender sus derechos y los procedimientos del Distrito. Al continuar manteniendo las regulaciones federales y estatales, respondiendo de manera proactiva a las preocupaciones de los padres y fortaleciendo la colaboración con las familias, BCSD puede reforzar su compromiso de realizar evaluaciones exhaustivas y equitativas que identifiquen y apoyen adecuadamente a los estudiantes con discapacidades.

> 83% del personal afirma haber sido invitado a participar en las reuniones del IEP.

> 82% del personal está de acuerdo con sus equipos escolares. saber cómo llevar a cabo reuniones del IEP incorporar todas las voces (p. ej., estudiantes, cuidadores y personal escolar) para desarrollar IEP integrales.

~Encuesta al personal

Niveles actuales de rendimiento y rendimiento académico

(PLAAFP)

Para la parte del PLAAFP de la revisión del IEP, varios Se señalaron fortalezas y oportunidades de crecimiento. En muchos IEP, hay evidencia clara de aportes de todos los miembros del equipo, demostrando un enfoque colaborativo para la planificación. Sin embargo, en algunos casos la opinión de los padres es menos sólida, lo que pone de relieve un área de mejora para involucrar más a las familias

a fondo en el desarrollo del IEP. Las evaluaciones de transición y los inventarios de interés son evidentes para los estudiantes en edad de transición, una práctica positiva alineada con las pautas del NYSED. Sin embargo, para algunos IEP, las metas de transición no son medibles ni están alineadas con otras metas en

el IEP, lo cual es inconsistente con el énfasis de NYSED en escribir metas de transición medibles y relevantes para apoyar las aspiraciones postsecundarias de los estudiantes.⁷⁴

Los datos de la encuesta respaldan estas observaciones, ya que el 83% de los encuestados por el personal informaron que se les invita a las reuniones del IEP y el 82% está de acuerdo en que los equipos escolares incorporan efectivamente todas las voces, incluidas las de los estudiantes, los cuidadores y el personal, al desarrollar IEP individualizados e integrales. No obstante, solo el 69% de los encuestados por el personal se sienten seguros de que los equipos del IEP entienden cómo usar los datos para clasificar o desclasificar adecuadamente a los estudiantes para los servicios de educación especial, lo que indica la necesidad de desarrollo profesional en esta área. Si bien muchos miembros del personal creen que saben cómo usar los datos al clasificar y desclasificar a los estudiantes, hubo algunos casos en los que los datos de los estudiantes mostraron que los estudiantes estaban al nivel de su grado, pero aún así se desarrollaron metas y objetivos para esa área de contenido. Si bien esto no se observó en todos los IEP revisados, es algo que el Distrito debe considerar al capacitar al personal en la toma de decisiones basada en datos al desarrollar los IEP.

Para los estudiantes en el programa de lenguaje dual, las declaraciones de PLAAFP muestran que, si bien algunos IEP incluyen datos detallados sobre las fortalezas de los estudiantes, reportando el progreso tanto en inglés como en español, los datos no se informan de manera consistente en función de las habilidades académicas y funcionales apropiadas para el grado o la edad. Esto fue lo mismo para los estudiantes que no estaban inscritos en el programa de lenguaje dual. En algunos casos, los datos del PLAAFP no se alinean con las metas y objetivos, y se utiliza información anecdótica en lugar de datos objetivos y medibles. Esto se alinea con la retroalimentación de los grupos focales en los que los padres creen que los datos a menudo se informan de manera anecdótica, a diferencia de los datos objetivos que permitieron a los padres comprender dónde está funcionando su hijo en relación con los estándares del nivel de grado. Además, los puntajes de las evaluaciones formales y estandarizadas no siempre se interpretan para aclarar el impacto de la discapacidad del estudiante o su posición en relación con los estándares del nivel de grado. En el caso de los estudiantes ELL, hay evidencia de que los maestros de ESOL asistieron a las reuniones del IEP; sin embargo, su opinión sobre las necesidades lingüísticas de los estudiantes y el impacto de sus discapacidades no siempre se refleja en los IEP.

Estos hallazgos resaltan áreas de fortaleza, como la colaboración en equipo y los informes en dos idiomas, y oportunidades para mejorar la interpretación de datos, la alineación de metas y la participación significativa de la familia y los maestros de ESOL en el desarrollo de las declaraciones de PLAAFP.

⁷⁴ Departamento de Educación del Estado de Nueva York, Oficina de Educación Especial. (2017). *Planificación de transición y servicios para estudiantes con discapacidades*. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/programs/special-education/transition-planning-and-services-for-students-with-disabilities.pdf>

Objetivos anuales medibles

La sección de metas anuales de un IEP es esencial para guiar la instrucción, monitorear el progreso y mantener la responsabilidad de los resultados de los estudiantes. Las metas efectivas deben ser rigurosas, individualizadas y alineadas con el currículo básico para apoyar el acceso de los estudiantes a los estándares de nivel de grado mientras se maximiza

- *El 85% del personal está de acuerdo en que entiende los IEP de sus estudiantes y confía en implementarlos tal como están escritos.*
- *68% del personal está de acuerdo en que los objetivos del IEP son rigurosos y están alineados con el currículo básico*
- *El 84% del personal está de acuerdo en que los IEP se desarrollan para cumplir con los estándares de cumplimiento, maximizar el tiempo de los estudiantes en la educación general y tener objetivos basados en datos que respaldan el seguimiento del progreso.*
- *72% del personal está de acuerdo en que el progreso de los estudiantes hacia las metas del IEP es analizado y discutido regularmente por los maestros y proveedores de servicios relacionados.*

su potencial. Los datos de la encuesta indican que el 85% del personal encuestado informa que entiende los IEP de sus estudiantes y cómo implementarlos tal como están escritos. Sin embargo, solo el 68% de los encuestados por el personal están de acuerdo en que los objetivos del IEP son consistentemente rigurosos y están alineados con el currículo básico, lo que destaca una oportunidad de mejora en el desarrollo de objetivos que cumplan con los estándares de objetivos SMART (específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con límite de tiempo) y estén alineados con los estándares de nivel de grado.

Una revisión de los IEP revela una combinación de fortalezas y áreas que necesitan atención para la redacción de metas. Muchos IEP incluían metas basadas en estándares, lo que reflejaba los esfuerzos para alinearse con las expectativas del currículo. Sin embargo, no siempre estaba claro en qué nivel de grado se basaban los estándares, especialmente para los estudiantes que trabajaban muy por debajo de las expectativas del nivel de grado. En algunos casos, surgieron discrepancias entre los niveles actuales de rendimiento de los estudiantes y las metas escritas, lo que dificultó determinar cómo las metas abordaban las necesidades académicas únicas de los estudiantes. Por ejemplo, algunos objetivos relacionados con las habilidades fundamentales, como el reconocimiento de palabras a simple vista, carecían de especificidad sobre el nivel de grado de las palabras, lo que dejaba a los objetivos

ambiguos y limitaba su eficacia para medir el progreso.

Nuestra revisión también encontró que muchos objetivos no estaban escritos en formato SMART. Las omisiones más comunes fueron los datos de referencia para que los objetivos fueran específicos y mensurables, y los plazos para indicar cuándo se esperaba que se alcanzaran los objetivos. Estos elementos faltantes hacen que sea difícil mantener la rendición de cuentas y evaluar si los objetivos son apropiados y alcanzables. A pesar de esto, el 84% de los encuestados por el personal están de acuerdo en que los IEP generalmente cumplen con los estándares de cumplimiento, maximizan el tiempo de los estudiantes en la educación general e incluyen metas basadas en datos que respaldan el monitoreo del progreso.

Además, el proceso de monitorear y discutir el progreso hacia las metas del IEP varía. Si bien el 72% de los encuestados por el personal informan que el progreso de los estudiantes hacia las metas del IEP se analiza y discute regularmente, esto deja espacio para mejorar en el fomento de la comunicación y colaboración consistentes entre los maestros y los proveedores de servicios relacionados. Fomentar discusiones más frecuentes y estructuradas sobre el progreso podría ayudar a mantener las metas relevantes y permitir los ajustes necesarios para apoyar el crecimiento de los estudiantes.

Un hallazgo positivo fue que todos los IEP revisados incluían información sobre cómo se monitorearía el progreso y la frecuencia de la recopilación de datos, lo que refleja un claro compromiso con el seguimiento del crecimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo. Estos hallazgos sugieren una oportunidad para que BCSD mejore el desarrollo profesional y brinde apoyo específico para escribir metas medibles. Al mantener constantemente los objetivos SMART que están claramente alineados con los estándares de nivel de grado e informados por datos de referencia precisos, BCSD puede empoderar a sus educadores para crear objetivos de IEP de alta calidad que impulsen un progreso significativo y mejoren los resultados para los estudiantes con discapacidades.

Adaptaciones, modificaciones y consideraciones especiales

- 73% of staff agree that staff in their school understand how to identify appropriate accommodations and modifications to allow students to access grade-level content.
 - 82% of staff agree the special education services, accommodations, and/or modifications identified in students' IEPs are implemented as written.
 - 77% of staff agree that students have access to and are utilizing assistive technology (AT) and/or Augmentative and Alternative Communication (AAC) to access the curriculum if this is required as part of their IEP.
- ~Staff Survey

Se identificaron adaptaciones, modificaciones y consideraciones especiales como fortalezas considerables en IEP del BCSD. Los datos de la encuesta muestran que el 73% del personal encuestado se siente seguro al identificar adaptaciones y modificaciones apropiadas para permitir que los estudiantes accedan al contenido de su nivel de grado. Además, el 82% está de acuerdo en que los servicios, adaptaciones y modificaciones de educación especial descritos en Los IEP de los estudiantes se implementan consistentemente tal como están escritos. Sin embargo, la retroalimentación de los grupos focales reveló una perspectiva ligeramente diferente, con algunos participantes expresando preocupación por la inconsistencia implementación de adaptaciones y la inclusión de adaptaciones excesivas en algunos IEP, lo que sintieron que se crearon desafíos para lograr implementación. Análisis de la documentación, sobre la Por otro lado, indicó que todos los IEP revisados incluían adaptaciones y modificaciones explícitas adaptadas a necesidades relacionadas con la discapacidad de los estudiantes y alineadas con requisitos estatales para el aula, el estado y evaluaciones a nivel distrital. Las visitas in situ reflejaron la comentarios mixtos, con algunas aulas mostrando evidencia sólida de adaptaciones y modificaciones se implementen efectivamente, mientras otros mostraron poca o ninguna evidencia de tales apoyos siendo proporcionado. Dado el enfoque del Distrito en la inclusión prácticas, es fundamental para todo el personal, incluido el general docentes de educación, para poder brindar adaptaciones y modificaciones para estudiantes con IEP.

La Tecnología de Asistencia (TA) y la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) también fueron identificadas como áreas de fortaleza. Los datos de la encuesta indican que el 77% de los encuestados por el personal están de acuerdo en que los estudiantes tienen acceso y están utilizando AT y/o AAC para acceder al plan de estudios según lo requieran sus IEP. Esto se alinea con los hallazgos de la revisión del IEP, que destacó numerosos ejemplos de AT que se integran de manera efectiva en los apoyos educativos en los IEP. Algunos ejemplos son el software de conversión de texto a voz, las herramientas de conversión de voz a texto, los programas de procesamiento de textos, los agarres para lápices y los asientos flexibles. Sin embargo, nuestra revisión también identificó un área de mejora en el uso de la CAA. Si bien algunos IEP mencionaron la CAA como apoyo, a menudo faltaban detalles sobre cómo y hasta qué punto se usarían estas herramientas para apoyar la instrucción de los estudiantes. Sin embargo, las observaciones in situ mostraron ejemplos positivos de estudiantes que utilizan eficazmente la CAA para acceder al plan de estudios y comunicarse con sus compañeros y el personal, lo que demuestra el potencial de uso impactante de estos apoyos cuando se implementan con claridad y coherencia.

El apoyo paraprofesional surgió como otra área de oportunidad. En algunos IEP, la justificación para el apoyo paraprofesional no estaba clara, particularmente para los estudiantes que se desempeñaban al nivel de grado o cerca de él. Por ejemplo, un IEP revisado detalló a un estudiante de 17 años que recibía apoyo paraprofesional para lo académico a pesar de la evidencia de un sólido rendimiento académico tanto en el aula como en las evaluaciones estandarizadas. Esto plantea preocupaciones sobre la posibilidad de una dependencia excesiva del apoyo paraprofesional, que las investigaciones han demostrado que puede obstaculizar el desarrollo de la independencia y la autosuficiencia de los estudiantes. Las visitas in situ proporcionaron más información, y algunos paraprofesionales se utilizaron de manera efectiva para apoyar a los estudiantes de manera significativa, como concentrarse en las tareas de instrucción y promover la participación de los estudiantes. En contraste, otras aulas mostraron signos de excesiva dependencia, con varios adultos brindando apoyo que no parecía ser completamente necesario en función de las necesidades de los estudiantes.

En general, BCSD demuestra prácticas sólidas en el desarrollo e implementación de adaptaciones, modificaciones y consideraciones especiales que se alinean con las necesidades de los estudiantes y apoyan su acceso a la educación. Abordar las áreas de oportunidad, como detallar explícitamente los apoyos de CAA en los IEP y refinar el uso de los apoyos paraprofesionales, mejorará aún más la calidad y el impacto de los servicios prestados.

➤ *74% del personal está de acuerdo en que los estudiantes con Los IEP reciben instrucción y servicios en las clases de educación general a la máxima medida posible.*

➤ *El 68% del personal cree que los equipos del IEP discutir apoyos educativos y servicios en clases de educación general al hacer recomendaciones para estudiantes con discapacidad.* ~Encuesta al personal.

Servicios y Colocación

Nuestra revisión de los IEP destacó tanto las fortalezas como las oportunidades en cómo el entorno menos restrictivo (LRE) las decisiones están documentadas y justificadas. Una fortaleza significativa observada fue que todos los IEP revisados demostró una conexión clara entre los objetivos del IEP y las opciones de prestación de servicios descritas para estudiantes. Esta alineación subraya el compromiso de proporcionar servicios que estén directamente ligados a las necesidades y objetivos únicos de cada estudiante. Sin embargo, un área de oportunidad reside en la documentación y justificación de decisiones de LRE, particularmente cuando los estudiantes son retirados del entorno de educación general. En muchos de los IEP revisados, la sección que requiere una justificación para la expulsión del entorno de educación general fue marcado como "No Aplicable", aunque el estudiante fue retirado del entorno de educación general. En casos en los que se proporcionó una declaración de justificación, el lenguaje era a menudo vago y carecía de detalles específicos. Por ejemplo, afirmaciones como "estudiante participará en una clase especial de artes del lenguaje y matemáticas" no ofreció una explicación clara de por qué el estudiante requirió ser removido del ambiente de educación general para estas materias. Esta falta de especificidad puede dificultar la comprensión y la transparencia con respecto al proceso de toma de decisiones para LRE colocaciones.

Los datos de la encuesta reflejan percepciones encontradas entre el personal con respecto a la aplicación de prácticas inclusivas. Aproximadamente el 74% de los encuestados está de acuerdo en que los estudiantes con IEP reciben instrucción y servicios en clases de educación general en la mayor medida posible. Además, el 68% del personal cree que los equipos del IEP discuten activamente los apoyos y servicios de instrucción en las clases de educación general al hacer recomendaciones para los estudiantes con discapacidades. Si bien estos hallazgos indican un apoyo general a las prácticas inclusivas, también destacan una oportunidad para fortalecer la consistencia y la claridad de cómo estas discusiones se reflejan en la documentación del IEP.

Para mejorar la documentación de LRE, BCSD debe enfocarse en proporcionar razones explícitas e individualizadas para la remoción de los entornos de educación general, basando estas justificaciones en datos y las necesidades únicas del estudiante. Hacerlo se alineará con las mejores prácticas y apoyará aún más la transparencia y la colaboración entre los miembros del equipo del IEP cuando se tomen decisiones de colocación.

Informes de progreso

Los informes de progreso sobre las metas del IEP de los estudiantes surgieron como un área con fortalezas y oportunidades de mejora. Un punto fuerte importante fue que todos los expedientes examinados incluían informes sobre la marcha de los trabajos correspondientes a cada período de presentación de informes, lo que demostraba el cumplimiento de los plazos de presentación de informes. Además, los informes de progreso se escribieron constantemente en un lenguaje amigable para los padres y sin jerga, e incluyeron calificaciones sobre el progreso de los estudiantes hacia las metas, lo que los hizo accesibles y comprensibles para las familias.

Sin embargo, había varias áreas en las que los informes de progreso podrían mejorarse para reflejar mejor el progreso individualizado de los estudiantes. La mayoría de los informes de progreso carecían de datos objetivos directamente relacionados con las metas del IEP, lo cual es fundamental para monitorear y comunicar con precisión el progreso de los estudiantes. Los informes a menudo parecían generalizados en lugar de personalizados, y no proporcionaban información específica sobre el progreso de cada estudiante. Cuando se incluían explicaciones escritas, con frecuencia eran breves— a menudo de una sola frase— y carecían de datos sustantivos que respaldaron la evaluación de los progresos.

Con base en las respuestas de la encuesta al personal, se identificó la comunicación entre los maestros de educación general y educación especial, así como entre los maestros de educación especial y los paraprofesionales, como un área adicional de necesidad. La limitada colaboración en estas esferas puede contribuir a las incoherencias y a la falta de detalle observadas en los informes sobre la marcha de los trabajos. Una mejor colaboración entre el personal que apoya a los estudiantes con IEP podría mejorar la calidad del monitoreo del progreso y conducir a informes de progreso que proporcionen una imagen más completa y precisa del crecimiento de los estudiantes. Al enfocarse en incorporar datos más objetivos y detallados en los informes de progreso y mejorar la colaboración entre los educadores y el personal de apoyo, BCSD tiene la oportunidad de fortalecer su enfoque para el monitoreo del progreso y la comunicación con las familias. Esto permitirá que los informes de progreso sirvan como herramientas efectivas para informar las decisiones de instrucción y apoyar el éxito de los estudiantes.

Percepciones de los padres sobre el desarrollo del IEP

Las percepciones de los padres sobre el desarrollo del IEP, recopiladas a través de grupos de enfoque y respuestas abiertas a encuestas, revelaron una mezcla de preocupaciones y sugerencias para mejorar. Si bien los datos de la encuesta indicaron que el 89% de los padres informaron haber recibido todos los documentos de educación especial necesarios antes de las reuniones del IEP, los participantes del grupo de enfoque compartieron una perspectiva diferente. Algunos padres señalaron que no recibían borradores del IEP a menos que abogaran activamente por ellos, lo que los dejaba sintiéndose poco preparados para las reuniones e inseguros sobre el proceso o qué esperar. Esta discrepancia pone de manifiesto las posibles inconsistencias en la comunicación y las prácticas entre las escuelas.

Un área de preocupación fue la falta de claridad y rigor en el desarrollo de objetivos. Un pequeño subconjunto de padres expresó su preocupación de que las mismas metas se repitieran en todos los IEP y que cuando los estudiantes no cumplían sus metas, la respuesta a menudo era reducir las expectativas y los criterios en lugar de reevaluar y refinar el enfoque. Esto se notó particularmente para los padres de estudiantes plenamente incluidos en el entorno de educación general, ya que sentían que esta práctica disminuía las expectativas para sus hijos. Estos padres también sintieron que el Distrito parecía carecer de experiencia para abordar áreas específicas de necesidad, como los déficits del funcionamiento ejecutivo, lo que dejaba a las familias con la sensación de que su hijo no recibía todo el apoyo en estas áreas. Aunque nuestra revisión del IEP no confirmó esto, sentimos que era importante incluirlo, ya que era una preocupación recurrente planteada por los padres en los grupos focales y las respuestas abiertas a las encuestas.

El monitoreo del progreso y la recopilación de datos fueron otras áreas de preocupación, y los padres describieron el proceso como anecdótico y sin evidencia clara del progreso del estudiante a lo largo del tiempo. Informaron haber recibido comentarios limitados sobre el progreso de sus hijos, incluidas actualizaciones vagas que no proporcionaban información procesable. Esto también se alineó con nuestros hallazgos en la revisión de los informes de progreso y es un área de oportunidad para el Distrito. Muchos padres expresaron su deseo de obtener información más detallada sobre lo que sus hijos estaban haciendo en la escuela, incluidos los detalles del plan de estudios y los niveles de rendimiento actuales. Algunos padres creen que esto les ayudará a apoyar mejor el aprendizaje de sus hijos en casa y a mantener la alineación con las metas de su IEP.

Los servicios de comunicación y traducción fueron otro de los temas que surgieron. Si bien los datos de la encuesta mostraron que el 100% de los padres que requerían IEP traducidos los recibieron, el 86% sintió que los servicios de interpretación los ayudaron a comprender las discusiones de las reuniones de CSE, los comentarios de los grupos focales indicaron desafíos persistentes en esta área. Los padres notaron que los intérpretes a menudo carecían de capacitación en terminología de educación especial, lo que limitaba su capacidad para traducir eficazmente los IEP y las discusiones de las reuniones. Además, varios padres declararon que no recibían automáticamente los IEP por correo y tenían que solicitarlos, lo que complicaba aún más su participación en el proceso. Mientras que otros padres informaron que no habían recibido IEP traducidos hasta el año pasado.

De manera similar, un pequeño subconjunto de padres expresó su preocupación sobre la implementación de los IEP, enfatizando que los planes a menudo parecían sólidos en el papel, pero carecían de un seguimiento efectivo en prácticas de instrucción de

alta calidad. Destacaron las brechas en la comunicación y la conciencia entre los maestros de educación general con respecto a las adaptaciones y las metas. Si bien estos padres sintieron que los maestros respondieron una vez que se les contactó, creían que una comunicación y capacitación iniciales más sólidas podrían conducir a una mejor implementación desde el comienzo del año escolar, lo que permitiría a los estudiantes tener éxito sin demoras ni recordatorios repetidos.

Estas percepciones reflejan el deseo de los padres de un proceso de desarrollo del IEP más colaborativo, transparente y riguroso. Si bien estas preocupaciones se discutirán con mayor detalle en el capítulo de Participación Familiar y Comunitaria, subrayan los deseos de los padres de mejorar la comunicación, el desarrollo de metas personalizadas y una mejor implementación de los IEP para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes con discapacidades.

Resúmenes de salida y apoyo para estudiantes desclasificados

BCSD ha establecido protocolos claros para manejar los procesos relacionados con la desclasificación de estudiantes de los servicios de educación especial y la preparación de Resúmenes de Salida de Estudiantes para los estudiantes que salen de la educación especial después de graduarse o que superan la edad de elegibilidad. Si bien ambos procesos involucran la conclusión de servicios de educación especial, difieren significativamente en el propósito y la ejecución, lo que refleja las circunstancias únicas de cada escenario.

Desclasificación de estudiantes

La desclasificación de un estudiante ocurre cuando el equipo del IEP determina que el estudiante ya no califica para los servicios de educación especial con base en los datos y los resultados de la evaluación. Este proceso se basa en el principio de que la elegibilidad depende de la presencia de una discapacidad que cumpla con un conjunto de criterios predeterminados, y un estudiante requiere instrucción especialmente diseñada para acceder y progresar en el plan de estudios de educación general. Un componente esencial de la desclasificación es el uso de datos completos para respaldar esta decisión y la claridad en el seguimiento del progreso de los estudiantes en el futuro.

El BCSD cuenta con protocolos administrativos bien definidos para gestionar el cumplimiento de los procedimientos de desclasificación. El monitoreo del progreso de los estudiantes después de la desclasificación ya no está dentro del ámbito del departamento de Educación Especial. El progreso de los estudiantes de educación general, incluidos los estudiantes desclasificados, se monitorea a través de evaluaciones formales e informales, incluidas las medidas de evaluación y de referencia de BCSD. Los estudiantes desclasificados son elegibles para recibir servicios a través del marco MTSS de BCSD de apoyo escalonado a través de intervenciones académicas, socioemocionales y conductuales. Los estudiantes pueden ser remitidos para una evaluación de educación especial en cualquier momento.

Las preguntas de investigación de este estudio incluyeron un análisis de las tendencias de desclasificación a lo largo de los años dentro de BCSD. Debido al tamaño del Distrito y a la pequeña población de estudiantes que se analizan los datos relacionados con las tasas de desclasificación, no se informa la prevalencia por grado. A continuación, se presenta un resumen narrativo de las tasas de desclasificación en BCSD durante el año escolar 2021-2022 hasta el año escolar 2023-2024:

ANEXO 29. ESTUDIANTES DESCLASIFICADOS DESDE EL AÑO ESCOLAR 2021-22 HASTA EL AÑO 2023-2024

Año escolar	Total de estudiantes desclasificados	Desclasificado o # Recibir el Plan 504	% desclasificado con soporte 504	Revocación del consentimiento para los servicios
2021-2022	24	6	25%	1
2022-2023	20	3	15%	0
2023-2024	28	4	14%	0
Total (3 años)	72	13	18%	1

El análisis de las prácticas de BCSD no reveló temas que indicaran incumplimiento de procedimientos o toma de decisiones incorrectas al determinar si los estudiantes continúan calificando para los servicios de educación

especial. El personal del distrito parece estar calibrando adecuadamente las necesidades y el progreso de los estudiantes para determinar los niveles de apoyo. Un análisis más detallado de los datos de elegibilidad respalda esta conclusión. El porcentaje de estudiantes elegibles para educación especial y servicios relacionados en BCSD ha demostrado un ligero aumento en los últimos cinco años. Este aumento de la tasa se alinea con los promedios nacionales y cae ligeramente por debajo del promedio estatal por solo unos pocos puntos porcentuales.

Resúmenes de salida

Por el contrario, el proceso de Resumen de Salida del Estudiante es necesario cuando un estudiante sale de la educación especial debido a que se graduó con un diploma de escuela secundaria regular o dejó de ser elegible para FAPE según la ley estatal. Este proceso está diseñado para preparar a los estudiantes para la vida más allá de la escuela y documentar los apoyos y servicios que contribuyeron a su éxito educativo.

El proceso de BCSD para completar los Resúmenes de Salida de los Estudiantes es exhaustivo y está bien respaldado por pautas claras para el personal. Tres documentos clave, la Lista de Verificación de Resumen de Salida del Estudiante, el Formulario Modelo de Resumen de Salida del Estudiante y el Formulario de Guía de Resumen de Salida del Estudiante, guían al personal a través del proceso. Además, BCSD proporciona instrucciones explícitas sobre los miembros apropiados del equipo para participar en la reunión del Resumen de Salida, que pueden incluir al estudiante, los padres, el consejero académico, el especialista en transición, el trabajador social y el psicólogo escolar, según las necesidades del estudiante.

El Resumen de Salida del estudiante se documenta formalmente utilizando el Formulario de Resumen de Salida del Estudiante Postsecundario (SES) o el Formulario de Salida de Habilidades y Logros (SACC) en el sistema de Primera Línea del Distrito. BCSD monitorea el cumplimiento de estos resúmenes de salida y no informa problemas para completarlos para los estudiantes que se preparan para graduarse o que terminan la edad de educación especial. Nuestro análisis confirma que los procesos de BCSD son integrales, proporcionan cumplimiento y una hoja de ruta clara para que el personal la siga.

Los protocolos de BCSD para descalificar a los estudiantes y preparar los resúmenes de salida reflejan un fuerte compromiso con el cumplimiento de los procedimientos y el apoyo a las transiciones de los estudiantes. Mientras que la desclasificación enfatiza la evaluación continua de las necesidades de un estudiante dentro del entorno de educación general, los resúmenes de salida se enfocan en equipar a los estudiantes con la documentación y los recursos necesarios para el éxito postsecundario. Estas prácticas claras y consistentes demuestran la dedicación de BCSD para cumplir con los requisitos legales y las necesidades individuales de los estudiantes a medida que hacen la transición fuera de los servicios de educación especial.

Transición de nivel de grado, planificación de transición y resultados postsecundarios

Las transiciones en la educación juegan un papel fundamental en el apoyo a los estudiantes con discapacidades a medida que avanzan a través de diferentes fases de su viaje académico y más allá. Las transiciones de nivel de grado, como avanzar de la escuela primaria a la intermedia o de la escuela intermedia a la secundaria, se enfocan en preparar a los estudiantes para los cambios en las expectativas académicas, los entornos sociales y las estructuras escolares. Por el contrario, la planificación de la transición postsecundaria hace hincapié en equipar a los estudiantes con las habilidades, el conocimiento y los recursos necesarios para alcanzar sus metas después de la escuela secundaria, ya sea que implique la universidad, la carrera o la vida independiente. Ambos tipos de transiciones requieren una planificación cuidadosa, colaboración y apoyo individualizado para ayudar a los estudiantes a navegar con éxito estos momentos cruciales y lograr el éxito a largo plazo. Esta sección explorará cómo el Distrito aborda estas transiciones y planificación, destacando las fortalezas e identificando las áreas para el remo.

Transiciones de nivel de grado

Las respuestas a la encuesta de padres revelan que el 63% de las familias cree que las transiciones entre grados o escuelas para estudiantes con discapacidades en BCSD son perfectas. Sin embargo, las respuestas a la encuesta del personal presentan una visión diferente. perspectiva, y sólo el 40% está de acuerdo en que estas transiciones son fluidas. Esta disparidad sugiere una desconexión entre las percepciones de los padres y el personal experiencias. Si bien muchos padres sienten que el proceso cumple con las expectativas, el personal, que está directamente responsable de implementar estas transiciones—identificar desafíos que pueden no siempre ser visibles a las familias.

>40% del personal está de acuerdo en que los estudiantes con transiciones de discapacidad entre grados/escuelas en BCSD es perfecta. ~Encuesta al personal

BCSD ha establecido un proceso de articulación integral para apoyar las transiciones entre grados, particularmente de primaria a secundaria y de secundaria a preparatoria. Este proceso incluye colaboración entre administradores de edificios, consejeros escolares, maestros, médicos, educación especial, administradores y especialistas en aprendizaje. Para apoyar aún más a las familias, BCSD organiza una reunión anual de transición Noche de febrero, donde las familias se reúnen con administradores y coordinadores para revisar los servicios, apoyos, y consideraciones de programación para estudiantes en transición de 5.º a 6.º grado y de 8.º a 9.º grado. A pesar de estos esfuerzos, la retroalimentación sugiere que el propósito y el uso de estos procesos no siempre son El personal entiende completamente o aplica consistentemente, y no todos los padres conocen la Noche de Transición o se sienten apoyado de manera similar al realizar la transición de grados dentro del mismo edificio escolar, donde un plan formal puede faltar.

Entre los padres que informaron inquietudes, los temas comunes incluyeron que el personal no revisó minuciosamente sus IEP del niño o retrasos en el inicio de los servicios después de la transición a nuevas escuelas. Estos desafíos, a menudo atribuido a que el personal no estaba al tanto de estudiantes específicos necesidades, fueron particularmente frustrantes para las familias de estudiantes con necesidades altamente individualizadas. La falta de claridad entre el personal y los padres con respecto a los procesos de transición para cambios de grado dentro del mismo edificio escolar puede contribuir a inconsistencias, lo que lleva a experiencias variadas para estudiantes y familias. Establecer procedimientos claros para las transiciones en todo el distrito, como intercambio de datos de los estudiantes, reuniones colaborativas estructuradas entre el personal de envío y recepción, y un compromiso proactivo con las familias—podría ayudar a abordar estos problemas. Abordar estas brechas y brindar orientación específica al personal sobre prácticas de transición efectivas puede mejorar la colaboración, mejorar la alineación entre niveles de grado y escuelas, y brindar soporte sin interrupciones transiciones para estudiantes con discapacidades.

> 63% de los padres está de acuerdo en que los estudiantes con transiciones de discapacidad entre grados/escuelas en BCSD es perfecta. ~Encuesta para padres

Planificación de la transición y resultados postsecundarios

BCSD demuestra un fuerte compromiso con la preparación de los estudiantes con discapacidades para los resultados postsecundarios, lo que se refleja en su impresionante tasa de graduación del 80% para los estudiantes con discapacidades durante el año escolar 2022-2023. Esta tasa no solo supera el objetivo estatal del 68%, sino que también está solo cuatro puntos porcentuales por debajo de la tasa de graduación en todo el distrito del 84%, lo que subraya la efectividad de las estrategias de BCSD para apoyar a los estudiantes con discapacidades. Este éxito es un indicador clave de que BCSD está equipando a los estudiantes para la vida más allá de la escuela secundaria, incluida la universidad, las carreras y la vida independiente.

El proceso de planificación de la transición en BCSD proporciona un marco estructurado para respaldar estos resultados. A partir de los 12 años, los estudiantes participan en una Evaluación Inicial de Carrera, que, aunque no está incluida en el IEP, establece una base temprana para la planificación futura. Los especialistas en aprendizaje completan al menos una evaluación de carrera con los estudiantes, utilizando herramientas como la Planificación de la Transición

+ 34% del personal está de acuerdo en que los estudiantes en edad de transición tienen planes de transición que se utilizan de manera significativa para apoyar los resultados postsecundarios.

Encuesta al personal

Inventario (TPI-3) ó Career Scope. Los aportes de los padres complementan estas evaluaciones, contribuyendo a un enfoque integral para identificar los intereses y metas de los estudiantes. Este proceso cuenta con el apoyo del Especialista en Transición del Distrito, quien ayuda a administrar las evaluaciones y brinda orientación al personal y las familias.

A la edad de 15 años, comienza el proceso formal de planificación de la transición en BCSD, incorporando las metas postsecundarias y los servicios de transición en el IEP. Si bien este proceso representa una inversión significativa en el futuro de los estudiantes, los datos de las encuestas tanto del personal como de los padres revelan brechas notables en la práctica y la percepción. Entre los encuestados por el personal, solo el 34% estuvo de acuerdo en que los estudiantes en

edad de transición tienen planes de transición que se utilizan de manera significativa para apoyar los resultados postsecundarios. De manera similar, los comentarios de la encuesta a los padres destacan las áreas de mejora, con solo el 22% de acuerdo en que el equipo del IEP identificó servicios de transición (por ejemplo, servicio comunitario, habilidades para la vida independiente) para ayudar a su hijo, y solo el 28% está de acuerdo en que el plan de transición de su hijo los está preparando para la vida después de la escuela secundaria. Solo el 29% de los padres encuestados están de acuerdo en que el equipo del IEP desarrolló metas individualizadas relacionadas con la educación postsecundaria, el empleo, la vida independiente y la participación comunitaria. Estos hallazgos subrayan una desconexión entre las percepciones del personal y los padres y los programas y apoyos que el Distrito ha proporcionado para la planificación de la transición, lo que indica la necesidad de alinear las prácticas más estrechamente con la planificación de transición de alta calidad durante el proceso del IEP.

Para abordar esto, es fundamental que el personal comprenda mejor cómo estos apoyos se alinean con la planificación de transición de alta calidad, que ocurre durante la reunión del IEP. BCSD ha hecho avances en esta área, priorizando el desarrollo profesional en la planificación de la transición.

El Especialista en Transición ha dirigido sesiones de capacitación sobre la selección y el uso de evaluaciones de transición y el desarrollo de metas de transición medibles y significativas tanto para el personal como para los padres. Estas sesiones incluyen ejemplos de metas bien construidas para que el personal y las familias las consulten al desarrollar metas de transición. A pesar de estos esfuerzos, nuestra revisión de los objetivos de los planes de transición, los datos de las encuestas y los comentarios del personal indican que es necesario centrarse más en mejorar la comprensión, el desarrollo y la aplicación de planes de transición de alta calidad. En un esfuerzo por apoyar a las familias, el Especialista en Transición también trabaja directamente con las familias para crear

→ 29% de los padres están de acuerdo en que el equipo del IEP desarrolló metas individualizadas relacionadas con la educación postsecundaria, el empleo, la vida independiente y la participación comunitaria.

→ 22% de los padres están de acuerdo en que el equipo del IEP identificó servicios de transición (por ejemplo, servicio comunitario, habilidades para la vida independiente, etc.) para ayudar a su hijo.

→ 28% de los padres están de acuerdo en que el plan de transición los está preparando para la

Planes escolares.

El especialista en transición creó un sitio web sobre *la vida después de la escuela secundaria*. recursos para familias que incluyen varias áreas temáticas e incluyen enlaces a los siguientes recursos: Encuesta para padres

- Opciones de recreación
- Universidades con programas de apoyo
- Transition Institute – Videos Informativos
- Oficina del Condado de Westchester para Personas con Discapacidades
- Información de la OPWDD
- The Boost: un sitio que ofrece noticias sobre discapacidades del desarrollo que se enfocan en el estado de Nueva York
- Paratransit: que es un servicio de viaje compartido en el condado de Westchester

BCSD también aprovecha Naviance como una herramienta para que los estudiantes informen sobre sus planes posteriores a la escuela secundaria, como asistir a una universidad de cuatro años, inscribirse en un programa de dos años, unirse a un programa vocacional o ingresar a la fuerza laboral. Sin embargo, el Distrito no realiza encuestas de seguimiento para rastrear dónde terminan los estudiantes, con o sin discapacidades, después de graduarse. Si bien algunos distritos administran encuestas de 1 a 5 años después de la graduación, este proceso se basa en respuestas voluntarias de los estudiantes o padres para proporcionar información significativa. Para esta revisión, no se analizaron los datos de Naviance, ya que no proporcionarían información concluyente sobre si los estudiantes siguieron sus planes informados después de la escuela secundaria. Sin embargo, como se señaló anteriormente en el informe, de los 29 estudiantes que se graduaron en la primavera de 2024, 25 estudiantes (86%) estaban involucrados en diversas oportunidades postsecundarias que van desde el empleo, la obtención de una licenciatura o un título asociado, o la asistencia a una educación profesional o escuela de oficios. Explorar estrategias para recopilar y analizar los resultados posteriores a la graduación de 1 a 5 años después de que los estudiantes se gradúan podría proporcionar información valiosa sobre la eficacia de la planificación de la transición y el apoyo postsecundario. El liderazgo del distrito ya ha expresado interés en encontrar formas de explorar esto cuando los estudiantes se gradúan de la escuela secundaria.

El Especialista en Transición también sirve como enlace con agencias externas, como la Oficina para Personas con Discapacidades del Desarrollo (OPWDD), apoyando a las familias con el proceso de solicitud y conectándolas con recursos para facilitar transiciones exitosas a la edad adulta. Sin embargo, la frecuente rotación de personal en este puesto (se informó de que tres personas han ocupado el puesto en los últimos años) se señaló como un obstáculo potencial para el apoyo sostenido. Los comentarios de los grupos focales enfatizaron la importancia de la continuidad en este puesto para mantener una colaboración constante con los especialistas en aprendizaje, los consejeros y las familias.

BCSD ofrece programación académica para estudiantes con discapacidades en la escuela secundaria, como clases 15:1 para aquellos que buscan un diploma de Regentes y clases 8:1:1 enfocadas en habilidades de transición. Hay dos Clases Especiales que cuentan con el apoyo de entrenadores laborales (1.5 FTE) que capacitan a los estudiantes en capacitación para viajes, trabajo pre-vocacional, capacitación laboral comunitaria y habilidades para entrevistas / redacción de currículums. Este tipo de programación apoya a los estudiantes que normalmente están con el Distrito hasta que cumplen 22 años y requieren más que apoyos académicos para tener éxito en el logro de sus metas postsecundarias.

BCSD ha sentado las bases para la planificación de la transición a través de evaluaciones tempranas, capacitación del personal y colaboración interinstitucional. Sin embargo, existen oportunidades para fortalecer la calidad de los Formularios de Planificación de Transición, mantener la continuidad en el papel de Especialista en Transición y desarrollar programas postsecundarios especializados para apoyar aún más a los estudiantes con discapacidades. Además, explorar estrategias para hacer un seguimiento de los resultados posteriores a la graduación podría proporcionar información valiosa para mejorar los esfuerzos de planificación de la transición de BCSD y alinear las prácticas del personal con el marco de planificación de la transición del Distrito.

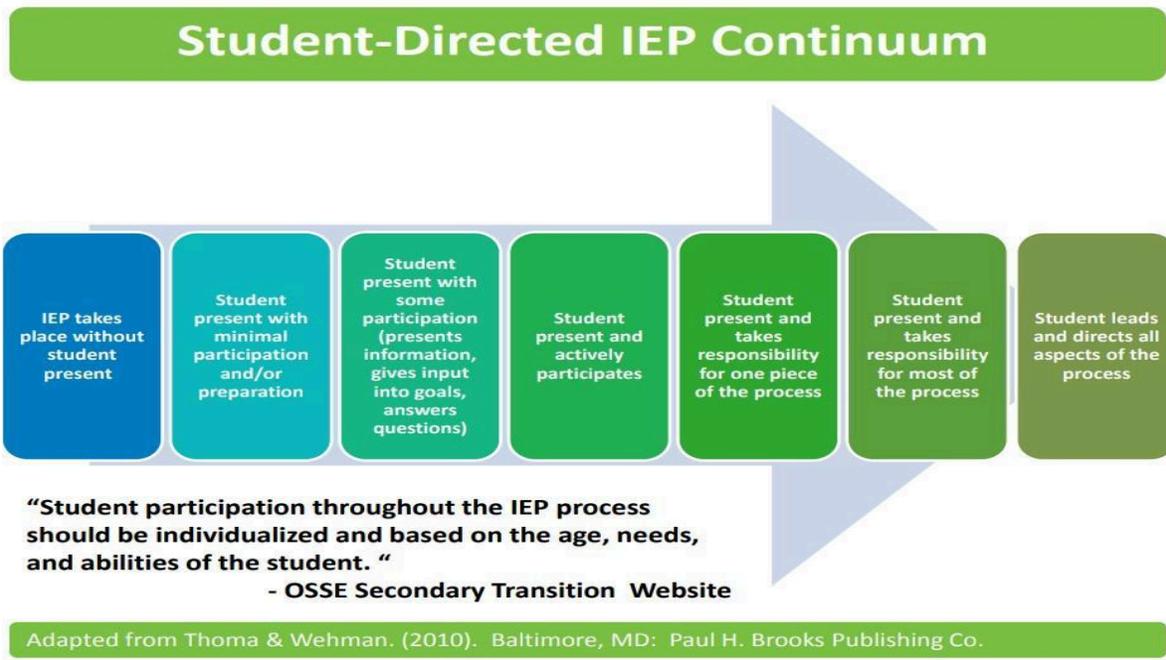
Percepciones de los estudiantes sobre la educación especial en BCSD

Cada vez más, los distritos de todo el país están adoptando los IEP dirigidos por los estudiantes como una mejor práctica para empoderar a los estudiantes con discapacidades para que asuman un papel activo en su educación y desarrollen habilidades de autodefensa. Las investigaciones muestran que involucrar a los estudiantes en el proceso del IEP puede mejorar su comprensión de sus metas, aumentar la participación y mejorar su capacidad para abogar por sus necesidades.⁷⁵ Si bien BCSD actualmente incluye a los estudiantes en sus reuniones del IEP cuando corresponde, aún no cuenta con orientación formal, protocolos o capacitación para el personal sobre la implementación de IEP dirigidos por estudiantes. Esto representa una oportunidad para fortalecer la participación de los estudiantes y fomentar las habilidades de liderazgo mediante la construcción de un enfoque más estructurado para la participación de los estudiantes en el proceso del IEP.

Este gráfico a continuación ilustra el continuo del IEP dirigido por el estudiante, que representa los diferentes niveles de participación del estudiante en el proceso del IEP. El continuo abarca desde situaciones en las que el IEP se lleva a cabo sin la presencia del estudiante hasta escenarios en los que el estudiante lidera y dirige todos los aspectos del proceso. Los niveles intermedios de participación incluyen una implicación mínima, proporcionar información sobre los objetivos, participar activamente y asumir la responsabilidad de partes o la mayor parte del proceso. Actualmente, BCSD se encuentra en diferentes partes de este continuo, dependiendo del estudiante y la situación. Sin embargo, según nuestra revisión, el Distrito aún no ha progresado a las últimas etapas en las que los estudiantes lideran parte, la mayor parte o la totalidad del proceso del IEP. Esto destaca una oportunidad para que BCSD explore formas en que los estudiantes con IEP pueden desempeñar un papel más importante en las reuniones de CSE y en el desarrollo de su IEP.

ANEXO 30. CONTINUUM DEL IEP DIRIGIDO POR EL ESTUDIANTE

⁷⁵ Hawbaker, B. W. (2007). Reuniones del IEP dirigidas por los estudiantes: estrategias de planificación e implementación. *ENSEÑANZA Niños Excepcionales Plus*, 3(5). <https://eric.ed.gov/>



Como parte de esta revisión, se llevó a cabo una encuesta estudiantil con estudiantes con IEP en los grados 8-12 para obtener información sobre sus experiencias, percepciones y participación dentro del programa de educación especial de BCSD. Discutida previamente en el Capítulo 1 bajo Otras Medidas de Éxito, la encuesta proporcionó una valiosa oportunidad para escuchar directamente de los estudiantes sobre su trayectoria educativa y el apoyo que reciben, ofreciendo una perspectiva centrada en el estudiante para informar las mejoras continuas.

Aunque la tasa de respuesta fue limitada, los resultados de la encuesta ofrecen información importante sobre las fortalezas y áreas de mejora de BCSD en el apoyo a los estudiantes con discapacidades. Usando una escala Likert, la encuesta pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre la frecuencia con la que ocurrían ciertas prácticas o apoyos. Los datos a continuación combinan las respuestas de los estudiantes que seleccionaron "Siempre" o "La mayor parte del tiempo", proporcionando una lente significativa para evaluar el programa de educación especial de BCSD.

La mitad de los estudiantes encuestados informaron haber sido invitados a asistir a las reuniones de su IEP para hablar sobre sus necesidades de aprendizaje. De los que asistieron, un notable 88% indicó que se sentía cómodo participando, lo que sugiere que cuando se incluye a los estudiantes, el entorno fomenta el compromiso y la confianza. Además, el 88% de estos estudiantes declararon que hablaron sobre sus fortalezas e intereses durante la reunión, y un porcentaje igual discutió lo que era difícil o fácil para ellos en la escuela. Estos hallazgos resaltan una fortaleza en la creación de un ambiente de apoyo e inclusión para la participación de los estudiantes. Sin embargo, solo el 69% de los estudiantes que asistieron informaron haber discutido sus metas postsecundarias, como las aspiraciones profesionales, los arreglos de vivienda y la participación comunitaria, un componente esencial de la planificación de la transición. Esta disminución sugiere la necesidad de abordar más intencionalmente la planificación futura durante las reuniones del IEP para preparar mejor a los estudiantes para la vida después de la escuela secundaria, lo que se alinea con los datos de la encuesta sobre el desarrollo de planes de transición y su eficacia.

Los datos de la encuesta sugieren que hay espacio para crecer en la forma en que los maestros involucran a los estudiantes en conversaciones sobre su futuro. Solo el 18% de los estudiantes informaron que su maestro "siempre" o "la mayor parte del tiempo" les habla sobre lo que quieren hacer después de graduarse. Del mismo modo, solo el 29% dijo que su maestro los involucra en discusiones sobre sus fortalezas e intereses profesionales. Si bien la mitad de los estudiantes (50%) dijo que su maestro los ayuda a comprender los requisitos de graduación y las habilidades necesarias para graduarse, esto deja a una parte significativa de los estudiantes sin una orientación clara sobre lo que se requiere para sus próximos pasos. A pesar de estas brechas, el 67% de los estudiantes informaron sentir que se les está preparando para la vida después de la escuela.

secundaria, y el 61% cree que están adquiriendo las habilidades necesarias para ser lo más independientes posible después de graduarse. Estos hallazgos indican que, si bien hay algunos progresos, un apoyo más consistente y una orientación estructurada en torno a la planificación de la transición podrían mejorar en gran medida la preparación de los estudiantes para la vida postsecundaria.

Los estudiantes expresaron percepciones positivas con respecto a la ayuda que reciben en la escuela, y el 83% indicó que recibe el apoyo que necesita para tener éxito. Además, el 77% de los estudiantes sintió que sus profesores estaban interesados en su bienestar más allá de lo académico, lo que refleja un sentido más amplio de cuidado por parte del personal. Las respuestas abiertas reforzaron estos hallazgos, y los estudiantes destacaron los sentimientos de inclusión, el apoyo del personal, las adaptaciones útiles y las clases de SAS como un recurso valioso. Sin embargo, hay espacio para aprovechar estos éxitos fomentando un entorno de apoyo para todos los estudiantes y explorando nuevas oportunidades extracurriculares, como un programa de música en el campus alternativo de Hillside, que un estudiante identificó como una necesidad significativa.

De los datos de la encuesta y de las respuestas abiertas surgieron algunas áreas de oportunidad. Dos estudiantes expresaron su preocupación por haber sido sacados de clase por servicios que sentían que ya no eran necesarios o beneficiosos. Esta retroalimentación sugiere la necesidad de un examen más detallado de cómo se brindan los servicios y si se alinean con las necesidades cambiantes de los estudiantes. Además, si bien muchos estudiantes se sienten apoyados, solo un pequeño número informó que participan constantemente en discusiones sobre sus fortalezas, intereses y aspiraciones postsecundarias. Abordar estas brechas podría fomentar un enfoque más individualizado y empoderador para preparar a los estudiantes para su futuro y tener en cuenta los comentarios de los estudiantes.

Los resultados de la encuesta estudiantil proporcionan una instantánea de los esfuerzos de BCSD para apoyar a los estudiantes con IEP, con claras fortalezas en el fomento de un entorno de apoyo y la provisión de las adaptaciones necesarias. Sin embargo, existen oportunidades para profundizar la participación, particularmente en los IEP dirigidos por los estudiantes, la planificación de la transición, la exploración de carreras y la alineación de los servicios con las necesidades de los estudiantes. Al abordar estas áreas, BCSD puede empoderar aún más a los estudiantes para que se apropien de su aprendizaje y se preparen para la vida más allá de la escuela secundaria.

CONTINUIDAD DE SERVICIOS DE BCSD

Filosofía de la inclusión a través del continuo

Aunque BCSD ha hecho esfuerzos significativos para establecer un continuo integral de servicios y una visión centrada en la inclusión, tanto el personal como los padres participantes del grupo de enfoque notaron una desconexión notable entre la visión inclusiva del Distrito y las prácticas que ocurren en el terreno. El personal ha expresado su preocupación por la división significativa entre los equipos de educación especial y educación general y su comprensión de la inclusión, ya que muchos perciben una cultura en la que los estudiantes de educación especial son vistos como los "otros estudiantes" en lugar de integrarse en el cuerpo estudiantil más amplio junto con sus compañeros de educación general. Esta percepción refleja una visión más amplia, ya que algunos edificios difieren en su compromiso e implementación de prácticas inclusivas. Estas brechas resaltan la necesidad crítica de un liderazgo fuerte a nivel de edificio para establecer, nutrir y promover una cultura de inclusión consistente en todo el distrito.

Los participantes de los grupos focales enfatizaron la necesidad crítica de una mayor colaboración entre los maestros de educación especial y de educación general. El personal identificó la falta de co-enseñanza y colaboración eficientes como una barrera para la inclusión significativa. Los padres también expresaron su preocupación de que los maestros de educación especial a menudo están al límite, lo que dificulta su capacidad para apoyar plenamente a los estudiantes con discapacidades en sus aulas. Los padres enfatizaron fuertemente la necesidad de que los estudiantes con discapacidades sean incluidos visiblemente en componentes clave de la cultura escolar, como el comité del anuario y los bailes escolares, donde pueden conectarse y conocer a sus compañeros. Muchos padres expresaron su preocupación por el hecho de que a menudo se pasan por alto las clases autónomas, ya que los estudiantes en estos entornos no están lo suficientemente integrados con sus compañeros. Existe la necesidad de una mayor conciencia e inclusión intencional de los estudiantes en clases autónomas para garantizar que se sientan reconocidos como parte integral de la comunidad escolar. La participación de los estudiantes en clases autónomas debe considerarse esencial, y se deben

hacer esfuerzos para celebrar la participación y la contribución de los estudiantes con discapacidades a la cultura escolar en general.

A pesar de estos desafíos, el personal y los padres reconocieron los avances significativos de BCSD hacia la inclusión y destacaron numerosos ejemplos positivos de prácticas inclusivas. El Distrito está trabajando activamente para crear eventos más inclusivos que permitan que los estudiantes de todas las habilidades participen, pero también generen conciencia sobre las fortalezas y necesidades de los estudiantes con discapacidades. Programas como el Club de Pioneros, Best Buddies, la Semana de la Neurodiversidad y los deportes inclusivos son solo algunos ejemplos de esfuerzos destinados a fomentar una cultura escolar más inclusiva.

Acceso al currículo de educación general

BCSD ha adoptado un currículo integral para Matemáticas, llamado Puentes Matemáticos, y para Alfabetización, llamado Ratonos de Biblioteca. Los participantes de los grupos focales expresaron opiniones encontradas sobre el acceso de los estudiantes al currículo de educación general. Algunos miembros del personal sintieron que Bookworms y Bridges no eran completamente accesibles para los estudiantes autónomos y seguían limitados a aquellos en entornos menos restrictivos. En contraste, otros miembros del personal creían que la implementación del nuevo plan de estudios era altamente inclusiva, priorizando que todos los estudiantes tuvieran acceso a textos y materiales de nivel de grado. Además, algunos miembros del personal percibieron que los estudiantes atendidos principalmente en clases de educación especial están pasando más tiempo en el entorno de educación general y/o participando en la instrucción de Nivel I en entornos de educación general que en años anteriores.

Sin embargo, se planteó una preocupación en la brecha entre la implementación de un nuevo plan de estudios, la diferenciación del plan de estudios y la falta de capacitación adecuada para su implementación efectiva. Algunos miembros del personal percibieron que los educadores generales recibían capacitación en la intervención de Bridges, mientras que los educadores especiales quedaron fuera de esta oportunidad de desarrollo profesional. Muchos expresaron su frustración por el hecho de que las oportunidades de desarrollo profesional se diseñaron principalmente para los maestros de educación general, con poco énfasis en cómo se puede adaptar el plan de estudios y hacerlo accesible para todos los estudiantes. Este sentimiento fue particularmente relevante para los educadores especiales que enseñan a los estudiantes en una ubicación independiente. Los estudiantes con discapacidades en colocaciones autónomas pueden pasar tiempo en el entorno de educación general o pueden tener las metas del IEP alineadas con los estándares del nivel de grado. Es importante que los educadores especiales autónomos puedan ser entrenados y se les brinde acceso a materiales para modificar para sus estudiantes. Se informó que los educadores especiales autónomos tienen acceso a un contenedor de materiales. Varios educadores especiales autónomos que participaron en este estudio informaron haber tenido que crear materiales o modificaciones significativas por su cuenta para apoyar el acceso y la alineación con el currículo del nivel de grado.

En medio de estas preocupaciones planteadas por el personal, el Distrito ha hecho esfuerzos encomiables para proporcionar oportunidades específicas de enriquecimiento durante el verano para los estudiantes que participan en la intervención de Wilson. Los estudiantes pueden asistir a un programa de entrenamiento de verano de cuatro semanas, recibiendo una hora de instrucción por día de especialistas en lectura. Esta iniciativa ha arrojado resultados académicos positivos.

Si bien los planes de estudio de BCSD son prometedores para fomentar la inclusión y el rigor, existe una necesidad apremiante de un desarrollo profesional y un apoyo más integrales para afirmar que todos los educadores pueden implementar eficazmente el plan de estudios en todo el proceso.

Programación preescolar de BCSD

BCSD ofrece un programa integral de pre kínder universal de día completo y matrícula gratuita para estudiantes elegibles. La admisión al programa Universal Pre-K es a través de un sistema de lotería. El programa está financiado en su totalidad por una subvención de expansión de Pre-K del NYSED. La educación especial y los servicios relacionados se proporcionan a los niños en edad preescolar elegibles en el lugar y de acuerdo con sus IEP. La prestación de servicios para los niños en edad preescolar con discapacidades de BCSD es administrada por el Condado, no por el Distrito.

El Distrito ha hecho de la transición sin interrupciones de preescolar a primaria una prioridad principal. Para apoyar esto, el liderazgo del Distrito ha organizado una Noche de Transición de CPSE a CSE integral para las familias. Los administradores y coordinadores se relacionan directamente con las familias durante este evento para revisar la continuidad elemental de

servicios y opciones de apoyo disponibles. Los procesos integrados a nivel del distrito se ejecutan antes de la transición de los niños en edad preescolar con discapacidades a las aulas de BCSD. Para prepararse para la transición de un estudiante, los presidentes de CPSE, los coordinadores de primaria y/o los coordinadores de clases especiales visitan las aulas preescolares durante todo el año. Estos hallazgos, en asociación con los aportes del equipo de CSE, se utilizan para desarrollar el IEP del estudiante, incluida la colocación.

Continuidad de Educación Especial de BCSD para K-12

IDEA requiere que los estudiantes con IEP reciban una Educación Pública Gratuita y Apropriada (FAPE, por sus siglas en inglés) en el entorno más apropiado para sus necesidades individuales, también conocido como LRE. En la medida de lo posible, los estudiantes con discapacidades deben ser incluidos en el currículo básico y recibir intervenciones específicas y basadas en evidencia que se implementen con fidelidad para satisfacer sus necesidades como se describe en sus IEP.

Cada distrito debe ofrecer una continuidad de servicios y apoyo de educación especial, que van desde los que ocurren en el aula de educación general hasta los arreglos para que los servicios ocurran en un entorno educativo alternativo. El lugar donde un estudiante con una discapacidad recibe instrucción especializada y/o servicios relacionados se describe en el campo como "colocación". Las decisiones de colocación del IEP deben basarse en las necesidades individualizadas de cada estudiante en lugar de la disponibilidad de servicios o arreglos preestablecidos sin flexibilidad. De acuerdo con un estudio reciente del Centro IRIS de la Universidad de Vanderbilt:⁷⁶

Las opciones de colocación son fluidas. Un estudiante puede recibir algunos servicios en un entorno y otros servicios en un entorno diferente. Además, las colocaciones pueden cambiar con el tiempo en función de factores como cambios en el progreso o las necesidades de un estudiante. Para algunos estudiantes, el aula de educación general no es necesariamente el entorno menos restrictivo.

La continuidad de servicios es inherentemente fluida y está diseñada para satisfacer las necesidades cambiantes de cada estudiante. Por ejemplo, un estudiante que requiere un aula autónoma al principio de su educación puede hacer la transición más tarde a un aula de educación general con ayudas y servicios complementarios. Del mismo modo, un estudiante que se enfrenta a nuevos desafíos puede necesitar temporalmente un entorno más restrictivo antes de volver a un entorno menos restrictivo. La flexibilidad de este modelo apoya las decisiones de colocación que son impulsadas por necesidades individualizadas en lugar de diseños de programas fijos, promoviendo el acceso equitativo a oportunidades educativas apropiadas.⁷⁷

La Encuesta del Personal del Departamento de Educación Especial de BCSD ha establecido un protocolo para reservar asientos en las aulas de educación general para todos los estudiantes elegibles, independientemente de su ubicación. Está integrado dentro de los procedimientos operativos del Distrito para incluir a los estudiantes con IEP que reciben servicios en Clase Especial en la lista de educación general correspondiente. Esta fue una postura fundamental para documentar el compromiso del Distrito con las prácticas inclusivas al priorizar la inclusión colectiva y la identificación de todos los estudiantes dentro de un grado determinado. Los participantes de los grupos focales señalaron que esta práctica ha facilitado oportunidades de inclusión dentro y fuera del entorno escolar. Como anécdota, se reconoció que los estudiantes que reciben servicios en entornos más restrictivos son invitados a fiestas de cumpleaños o reciben tarjetas navideñas de sus compañeros en su aula de educación general asignada.

La continuidad de servicios y apoyo ofrecidos en BCSD se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje para los estudiantes con discapacidades, desde el entorno menos hasta el más restrictivo necesario para recibir los beneficios educativos a los que tienen derecho. BCSD ofrece una variedad de servicios y apoyo únicos para los estudiantes con

➤ *El 65% del personal está de acuerdo en que BCSD ofrece una continuidad de servicios para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.*

➤ *El 76% del personal está de acuerdo con el especial programas/servicios educativos en su las escuelas son de alta calidad.*
~ Encuesta al personal

⁷⁶ https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_info_briefs/IRIS_Least_Restrictive_Environment_InfoBrief_092519.pdf

⁷⁷ Bateman, D., & Linden, M. A. (2006). Mejores IEP: Cómo desarrollar programas legalmente correctos y educativamente útiles. Sopris Oeste.

discapacidades y están disponibles en todo el Distrito. Las decisiones sobre dónde un estudiante accederá a su FAPE se basan en la determinación del comité de CSE. A continuación se muestra un desglose de la continuidad de los servicios y el soporte ofrecidos en BCSD y compilado por PCG:⁷⁸⁷⁹

ANEXO 31. DESCRIPCIONES DEL PROGRAMA DE LA CONTINUIDAD DE SERVICIOS DE BCSD PARA K-12

Programa	Descripción
Servicios Relacionados	Los servicios relacionados son aquellos que ayudan a un estudiante a beneficiarse de otros servicios de educación especial o ayudan al estudiante a acceder al plan de estudios general. Los estudiantes pueden ser elegibles para uno o más de los siguientes servicios: Terapia del Habla, Terapia Ocupacional, Terapia Física y Servicios de Consejería. Los servicios se brindan en un grupo pequeño o 1:1, empujando dentro o fuera del aula y la duración recomendada por el proveedor.
Programa de Sala de Recursos	La sala de recursos es una clase de apoyo a la que los estudiantes asisten varias veces por semana para trabajar con un maestro de educación especial en el desarrollo de habilidades. Los maestros de la sala de recursos a menudo se centrarán en la alfabetización, las matemáticas, la organización y el crecimiento de las habilidades de estudio y la independencia de los estudiantes.
Habilidades y Apoyo (SAS) – Nivel Secundario	SAS es una Clase Especial recomendada por el CSE generalmente para estudiantes que están en clases integradas de co-enseñanza (TIC). Los estudiantes generalmente se agrupan por nivel de grado y cumplen con un período diario con una proporción de 12:1. La clase de SAS se centra en la recuperación de habilidades y el apoyo al currículo de contenido dirigido por un especialista en aprendizaje y, en algunas clases, también apoya un asistente o asistente de profesor.
Consultor de Servicios para Maestros (CTS)	El STC puede ser directo y/o indirecto. Servicio directo significa que un maestro de educación especial brinda apoyo dentro del aula de educación general o en lugares alternativos. CTS indirecto es donde el maestro de educación especial consulta fuera del aula con el maestro de educación general sobre el progreso de un estudiante y le ofrece al maestro apoyo para satisfacer las necesidades individualizadas del estudiante.
Programa Colaborativo – Nivel Elemental	Este modelo permite a los estudiantes de Clases Especiales que son cognitivamente capaces pero que requieren más que minutos en la sala de recursos acceder al plan de estudios en ELA y Matemáticas. Este es un programa multigrado (K-1, 2-3, 4-5) que existe en algunas escuelas primarias en todo el Distrito. Cuenta con un especialista en aprendizaje y un asistente de enseñanza. Los estudiantes son sacados para clases especiales y se les brinda apoyo en el aula cuando es necesario.
Co-Docencia Integrada – Nivel Secundario	El modelo de enseñanza conjunta consiste en un maestro de educación especial y de educación general que comparten responsabilidades iguales para la instrucción, la gestión, la evaluación y la facilitación general de una clase.
Programas de Apoyo Terapéutico (TSP) – Nivel Secundario Escuela Intermedia: Navegando	NEST es un programa de TSP que brinda apoyo emocional, conductual, psiquiátrico, familiar y comunitario a los estudiantes que presentan diversas dificultades emocionales y conductuales, para permitirles acceder al aprendizaje en el entorno escolar, tanto dentro como fuera del aula. NEST no es un programa autónomo, por lo tanto, los estudiantes asisten a clases de educación general (convencional) y / o clases de educación especial como SAS, Co-Teach o Resource Room. Los estudiantes solo asisten un período diario en la suite TSP. Todo

⁷⁸ Documento de Continuidad de Servicios y Programas de BCSD, otoño de 2024

⁷⁹ "Apoyos estudiantiles por nivel de grado", sitio web del Departamento de Educación Especial BCSD.

<https://www.bcsdny.org/departments/special-educación/comité-de-educación-especial/apoyos-estudiantiles-por-nivel-de-grado>

<p>Éxito Emocional Juntos (NEST)</p> <p>Bachillerato: Claves para la Conciencia Emocional (KEA)</p>	<p>Los estudiantes de TSP reciben servicios de asesoramiento psicológico (grupal, individual o ambos).</p> <p>KEA es un programa TSP que ayuda a los estudiantes emocionalmente frágiles a desarrollar estrategias de afrontamiento para ser más capaces de lidiar con situaciones académicas, sociales y emocionales en el día a día. Un psicólogo a tiempo completo y un psiquiatra consultor desempeñan un papel integral con los estudiantes en el programa. El programa también cuenta con dos especialistas en aprendizaje y dos asistentes. Los estudiantes reciben apoyo en la sala de recursos con el aula de KEA y están completamente integrados para la instrucción de la materia</p>
<p>Lectura Especializada</p>	<p>La Instrucción Especializada en Lectura es un servicio relacionado dirigido a estudiantes con discapacidades de lectura que requieren un enfoque de lectura de Orton-Gillingham. Este servicio se presta fuera del aula para permitir una intervención específica y sistemática.</p>
<p>Clases Especiales</p>	<p>Los estudiantes que necesitan mayor apoyo asisten a clases especiales que consisten solo en estudiantes de educación especial. Allí, la instrucción especialmente diseñada y la menor proporción de estudiantes por maestro tienen como objetivo apoyar el crecimiento académico individualizado de los estudiantes. Las proporciones de clase especial son 12:1:1, 12:1:2 y 8:1:3.</p>
<p>Escuela Alternativa Hillside</p>	<p>El programa Hillside es una escuela secundaria alternativa que atiende a estudiantes clasificados y no clasificados en un entorno inclusivo. Hillside es apropiado para los estudiantes que se desempeñan mejor en un entorno pequeño y altamente estructurado con una alta proporción de personal por estudiante. El personal docente está formado por maestros con especialización en el área de contenido y experiencia en estrategias y técnicas de instrucción de educación especial. Las oportunidades para inscribirse en cursos específicos en Fox Lane High School, inscribirse en los programas BOCES Tech y participar en deportes y actividades extracurriculares después de la escuela se revisan de forma individualizada. El programa cuenta con el apoyo de un trabajador social y un psicólogo a tiempo completo, y un consejero a tiempo parcial. Los estudiantes reciben consejería individual y en grupos pequeños según sea necesario.</p>

Los participantes del estudio del personal compartieron comentarios sobre la idoneidad de la continuidad de BCSD a nivel de distrito y dentro de sus respectivos edificios. Tres cuartas partes del personal encuestado (76%) creen que los programas y servicios de educación especial en su escuela son de alta calidad. En comparación, el 65% de los encuestados por el personal de BCSD están de acuerdo en que el Distrito ofrece una serie de servicios que satisfacen adecuadamente las necesidades de todos los estudiantes. Las respuestas narrativas de la encuesta y los comentarios de los grupos focales del personal y los padres de BCSD se hicieron eco de la necesidad de una continuidad más amplia de servicios, particularmente para la co-enseñanza integrada en el nivel primario. Los hallazgos de datos cualitativos más amplios afirmaron que, si bien BCSD ofrece una programación diversa para estudiantes con IEP, particularmente dado el tamaño del Distrito, las escuelas individuales pueden sobresalir en la prestación de servicios y apoyo de alta calidad para los estudiantes elegibles.

Continuidad Elemental de Servicios

BCSD ofrece una programación continua para apoyar a los estudiantes con discapacidades en el nivel primario: ⁸⁰

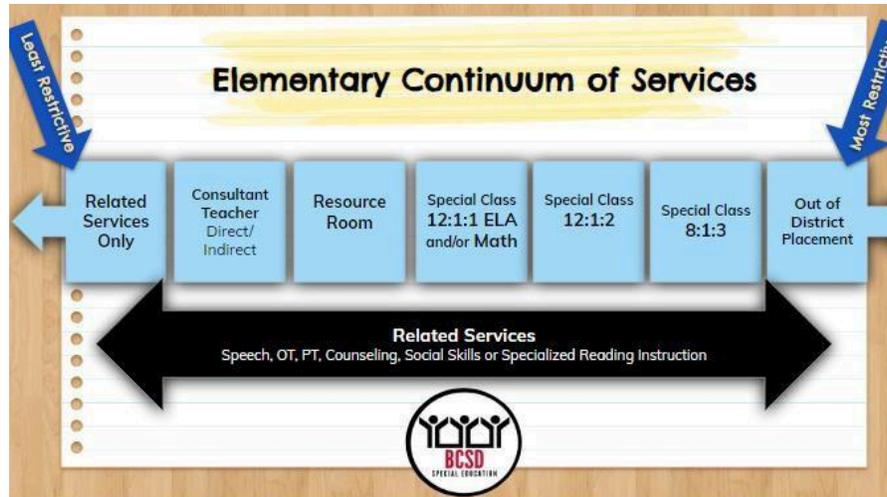
ANEXO 32. CONTINUIDAD ELEMENTAL DE SERVICIOS ⁸¹

⁸⁰ "Apoyos estudiantiles por nivel de grado", sitio web del Departamento de Educación Especial BCSD.

<https://www.bcsdny.org/departments/special-educacion/comite-de-educacion-especial/apoyos-estudiantiles-por-nivel-de-grado>

⁸¹ "Apoyos estudiantiles por nivel de grado", sitio web del Departamento de Educación Especial BCSD.

<https://www.bcsdny.org/departments/special-educacion/comite-de-educacion-especial/apoyos-estudiantiles-por-nivel-de-grado>



La continuidad elemental de servicios dentro de BCSD demuestra un compromiso para satisfacer las diversas habilidades de los estudiantes. Sin embargo, los participantes del estudio identificaron sistemáticamente la ausencia de Co-Enseñanza Integrada (TIC) en el nivel primario como una brecha significativa en la continuidad de servicios del Distrito. Hace varios años se ofreció un programa piloto de TIC en BCSD en la escuela primaria Pound Ridge. Se informó que el programa piloto no estaba ubicado en el centro y era de difícil acceso en transporte público. Este edificio fue seleccionado debido al espacio limitado en otras escuelas primarias. Estos factores no programáticos afectaron la eficacia del proyecto piloto y, en última instancia, la implementación en todo el distrito de un modelo elemental de TIC. La necesidad y el deseo de una programación elemental de TIC sigue siendo una prioridad para muchos en BCSD. Las prioridades contrapuestas, como el espacio, la ubicación y la dotación de personal, pueden influir en la forma en que el liderazgo del Distrito aborda esta oportunidad.

Los estudiantes que reciben apoyo a través del modelo de Maestro Consultor (CT) reciben instrucción especialmente diseñada durante todo el día con especialistas en aprendizaje y / o asistentes de enseñanza que ingresan a sus aulas de educación general. El personal consideró que algunos asistentes de enseñanza poseen las habilidades para brindar apoyo académico y han recibido capacitación, pero no sintió que esto no sea consistente en todo el Distrito. El personal cree que esta inconsistencia limita la capacidad de apoyar eficazmente a los estudiantes con discapacidades en estos entornos inclusivos, lo que podría obstaculizar su acceso a una instrucción de alta calidad junto con sus compañeros.

Además, la introducción de nuevos currículos para Artes del Lenguaje en Inglés (ELA, por sus siglas en inglés) y Matemáticas, Bookworms y Bridges, respectivamente, ha creado desafíos de programación que afectan a los estudiantes con discapacidades. Por ejemplo, Bookworms requiere un bloque de instrucción estructurado con un tiempo específico, pero los estudiantes con IEP que necesitan apoyo para la lectura a menudo son eliminados de este bloque, lo que resulta en la pérdida de la instrucción básica del Nivel 1. Este problema se destacó particularmente para el bloque de ELA, donde los conflictos de programación llevaron a la interrupción de las experiencias de aprendizaje de estos estudiantes para que pudieran recibir servicios de educación especial.

Los datos de los grupos focales y las encuestas subrayan la necesidad de horarios que prioricen el acceso equitativo a la instrucción básica. El personal enfatizó constantemente que los estudiantes no deben ser retirados durante el tiempo de instrucción esencial y que el horario maestro debe adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes en lugar de dictar cuándo se pueden proporcionar los servicios. BCSD está llevando a cabo un análisis exhaustivo del horario maestro de cada escuela con un experto en la materia para maximizar el tiempo de instrucción. Este análisis debe tener como objetivo optimizar el uso de los recursos de personal y crear horarios que se alineen con las mejores prácticas para apoyar a todos los estudiantes.

Las investigaciones indican que la programación maestra efectiva puede mejorar la calidad de la instrucción, maximizar las oportunidades de aprendizaje y reducir las disparidades en el acceso a la instrucción del Nivel 1 para los estudiantes con discapacidades.⁸² Al alinear los horarios maestros con estos objetivos, el Distrito puede fortalecer su compromiso de

Proporcionar una experiencia educativa totalmente inclusiva y de apoyo para todos los estudiantes.

En el nivel primario, la programación de clases especiales en BCSD está estructurada para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes que requieren un apoyo más intensivo para acceder al plan de estudios. El Distrito ofrece tres opciones principales de Clases Especiales: una clase 12:1:1 para Artes del Lenguaje en Inglés (ELA) y Matemáticas, una clase 12:1:2 y una clase 8:1:3 diseñada para estudiantes que necesitan un entorno altamente estructurado durante todo el día. Estas clases se enfocan principalmente en lo académico y/o en la instrucción altamente especializada para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el personal informa que actualmente no hay una Clase Especial dedicada específicamente para abordar las necesidades de comportamiento de los estudiantes de primaria. Algunos miembros del personal expresaron que esta brecha representa una oportunidad perdida para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas de autorregulación y funcionamiento ejecutivo en las primeras etapas de su educación. Se sugirió que imitar algunos de los programas de nivel secundario, que brindan apoyo específico a los estudiantes con problemas de comportamiento y déficits en las habilidades del funcionamiento ejecutivo, podría ser muy beneficioso en el nivel primario. Un modelo de este tipo proporciona a los estudiantes estrategias para manejar su comportamiento y, al mismo tiempo, mejoraría su capacidad para participar activamente tanto en el ámbito académico como en el social. Este enfoque apoyaría su desarrollo a lo largo de sus años escolares y facilita una transición más fluida de la educación primaria a la secundaria.

El personal también destaca los desafíos con la inclusión de los estudiantes en Clases Especiales, enfatizando que persiste una división entre la educación general y especial cuando se trata de incluir a los estudiantes en Clases Especiales en el entorno de educación general. Esta división se ve agravada por el fuerte enfoque de los equipos de educación general en la entrega del plan de estudios, lo que el personal cree que dificulta la modificación efectiva de la instrucción para los estudiantes con necesidades complejas. El personal señala que sin suficiente capacitación y tiempo de planificación colaborativa, el personal de educación general a menudo tiene dificultades para incluir de manera significativa a los estudiantes con manifestaciones más complejas de su discapacidad en las actividades del aula.

Además, las clases especiales a menudo requieren materiales y recursos adicionales, como símbolos de imágenes, herramientas sensoriales, carpetas y materiales de laminación, para apoyar eficazmente a sus estudiantes. Sin embargo, el personal informa que recibe la misma asignación presupuestaria que otras aulas, a pesar de tener necesidades materiales significativamente mayores. El personal enfatizó la importancia de abordar esta inequidad para que las Clases Especiales cuenten con los recursos adecuados para satisfacer las necesidades de sus estudiantes de manera efectiva.

Las visitas in situ a las escuelas primarias de BCSD destacaron tanto las fortalezas como las áreas de crecimiento en una variedad de prácticas educativas y de apoyo. Las observaciones revelaron un personal dedicado y capacitado que siente pasión por su trabajo y está comprometido a apoyar a los estudiantes con discapacidades. En todas las escuelas, todo el personal estuvo muy comprometido y se utilizó de manera significativa, contribuyendo significativamente al ambiente del aula. Las aulas contaban con disposiciones flexibles de los asientos, espacios de descanso y gráficos de anclaje basados en las fortalezas que fomentaban entornos acogedores e inclusivos. Además, las escuelas mostraron apoyos creativos y diversos, como Jacey, el perro de terapia, y oportunidades de aprendizaje únicas con pollos y abejas, enriqueciendo aún más la experiencia educativa de los estudiantes de una escuela visitada.

Las prácticas de instrucción observadas en las aulas fueron generalmente sólidas, con lecciones que demostraron intencionalidad, rigor apropiado y alineación con las necesidades de los estudiantes. BCSD se ha comprometido con la instrucción estructurada de la alfabetización, utilizando un enfoque de

Orton-Gillingham (OG) con una combinación de intervenciones adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Programas como el Sistema de Lectura Wilson y la Prevención del Fracaso Académico (PAF), un programa de alfabetización estructurado basado en OG diseñado para apoyar la lectura, la ortografía y la escritura a mano en los grados de primaria, junto con otras intervenciones específicas, reflejan los esfuerzos del Distrito para proporcionar instrucción integral de alfabetización. El personal ha recibido capacitación en estos enfoques,

BCSD continúa equipando a los educadores con las herramientas y recursos necesarios para apoyar el desarrollo de la lectura.

El enfoque OG es un método bien considerado y basado en evidencia para enseñar a estudiantes con dislexia y otras dificultades de lectura. Sin embargo, es sólo uno de los muchos enfoques eficaces para la enseñanza de la alfabetización. Las investigaciones indican que, si bien las intervenciones basadas en OG pueden ser beneficiosas, su eficacia puede variar, y deben ser parte de un enfoque educativo más amplio y diversificado.⁸³ Estos hallazgos resaltan la importancia de integrar múltiples enfoques instruccionales para abordar de manera efectiva todos los aspectos del desarrollo de la lectura.

El enfoque actual en la Ciencia de la Lectura enfatiza la importancia de abordar los cinco componentes esenciales de la alfabetización: conciencia fonémica, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión.⁸⁴ Para apoyar el desarrollo integral de la lectura, un programa integral de alfabetización debe integrar múltiples estrategias basadas en la investigación que aborden cada una de estas áreas. Nuestros análisis muestran que BCSD está adoptando un enfoque integral al incorporar una variedad de intervenciones basadas en la investigación en sus programas de alfabetización. Esta estrategia diversificada

Permite que los estudiantes reciban apoyo específico en todos los componentes del desarrollo de la lectura. Al implementar múltiples métodos de instrucción adaptados a las necesidades de los estudiantes, BCSD está fortaleciendo su capacidad para proporcionar instrucción de alfabetización efectiva y basada en evidencia.

Un desafío previamente identificado fue la falta de un currículo de alfabetización claro y estandarizado para los estudiantes de la Clase Especial 8:1:3. Sin embargo, el Distrito está utilizando Alfabetización Integral para Todos⁸⁵, un marco de Erickson y Koopenhaver que incluye el uso de los currículos de Readtopic y Aprendizaje Único. Este currículo está alineado con Bookworms, el programa de alfabetización de educación general del Distrito, apoyando una mayor cohesión entre la educación general y las Clases Especiales.

- 85% del personal está de acuerdo en que su escuela comunica de manera efectiva la importancia de las altas expectativas para todos los estudiantes.
- 77% del personal está de acuerdo en que los líderes de la escuela y el distrito tienen altas expectativas para los estudiantes con discapacidades.
- 80% del personal está de acuerdo en que el personal de la escuela tiene grandes expectativas para los estudiantes con discapacidades.

Encuesta al personal

El Distrito actualmente está abordando un desafío en la Clase Especial 12:1:2, donde no existe un plan de estudios estandarizado para el personal. Como resultado, algunos maestros crean sus propios materiales de instrucción, lo que puede conducir a inconsistencias en la instrucción. Este desafío también se notó durante las visitas in situ. Abordar esta brecha con un currículo estructurado y recursos didácticos puede ayudar a fortalecer la alineación entre los programas y, al mismo tiempo, apoyar a los educadores en la impartición de una enseñanza de alfabetización de alta calidad. La incorporación de la gama completa de principios de la Ciencia de la Lectura y apoyos diferenciados mejorará aún más la capacidad de BCSD para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que refuerza su compromiso con la consistencia educativa y los resultados de los estudiantes.

Otra área de preocupación reconocida fue el uso inconsistente de la comunicación aumentativa y alternativa (CAA) en toda la programación de primaria en programas donde tales apoyos deberían implementarse con fidelidad. Si bien la mayoría del personal (77%) consideró que los estudiantes tenían acceso a la CAA, no siempre fue así

⁸³ Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2021). Los efectos de las intervenciones basadas en Orton-Gillingham para estudiantes con o en riesgo de discapacidades de lectura a nivel de palabras: un metanálisis. *Niños Excepcionales*, 87(4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/0014402921998323>

⁸⁴ Panel Nacional de Lectura. (2000). *Enseñar a los niños a leer: una evaluación basada en evidencia de la literatura de investigación científica sobre la lectura y sus implicaciones para la enseñanza de la lectura*. Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano.

⁸⁵ Erickson, K. A., & Koppenhaver, D. A. (2020). *Alfabetización integral para todos: Enseñar a leer y escribir a estudiantes con discapacidades significativas*. Editorial Brookes.

observados in situ para los estudiantes que se beneficiarían de este apoyo. Sin embargo, la tecnología de asistencia (AT) se observó consistentemente durante las visitas presenciales e incluyó una variedad de opciones de tecnología alta, media y baja para los estudiantes. Estos apoyos de AT brindan opciones de accesibilidad a todos los estudiantes, no solo a los estudiantes con discapacidades. Del mismo modo, si bien se observó un seguimiento del progreso en algunos casos, como a través de hojas de datos para Wilson Reading o prácticas de ABA/DTT en Clases Especiales, no fue consistentemente evidente en todas las aulas. Esto plantea preguntas sobre la eficacia con la que el Distrito rastrea y apoya el crecimiento de los estudiantes con discapacidades, lo que también se observó en nuestra revisión de los informes de progreso y en los comentarios de los padres, así como en el uso de datos objetivos para monitorear el progreso de los estudiantes y tomar decisiones de instrucción.

El programa de primaria bilingüe de BCSD ha demostrado éxito en la fusión de diversas comunidades escolares para servir a todos los estudiantes, fomentando un fuerte sentido de compromiso compartido con la continuidad de la programación para satisfacer las necesidades de los estudiantes en este entorno. Sin embargo, los comentarios de algunos miembros del personal de BCSD sugieren que los desafíos en la alineación e implementación de recursos pueden haber limitado todo el potencial de este programa. La necesidad de educadores especiales bilingües que puedan impartir instrucción especialmente diseñada en el idioma nativo de un estudiante fue destacada con frecuencia por los estudiantes participantes como una necesidad del programa. Para apoyar a los estudiantes con discapacidades, se desarrolló el modelo colaborativo para que los estudiantes puedan recibir apoyo académico por parte del personal bilingüe. En este modelo, los estudiantes son sacados para recibir apoyo académico según sea necesario y luego se integran de nuevo en el aula de educación general de una manera fluida. La programación de estos servicios ha jugado un papel clave en la fluidez del programa. A medida que BCSD considera la expansión de las TIC, será esencial considerar los éxitos de este programa y abordar las barreras que han obstaculizado su efectividad. Las lecciones aprendidas de estas experiencias pueden orientar el desarrollo de un modelo de TIC sostenible y equitativo a nivel elemental.

A pesar de estos desafíos, las observaciones in situ subrayan las muchas fortalezas de BCSD en el nivel primario. Las aulas eran acogedoras y estaban bien organizadas, con estructuras visibles para apoyar el aprendizaje tanto grupal como individual. El personal se mostró receptivo a los comentarios y expresó su deseo de crecimiento profesional, lo que refleja aún más su compromiso con la mejora continua. Las exhibiciones de los trabajos de los estudiantes, gráficos de anclaje y otras ayudas visuales celebraron las habilidades y logros de los estudiantes, creando una atmósfera positiva para el aprendizaje.

En general, si bien áreas como la alineación del currículo, la programación y el uso de CAA requieren atención, las visitas in situ reafirmaron la alta calidad de la instrucción y la dedicación del personal de BCSD. Al abordar estas oportunidades de mejora y aprovechar las fortalezas existentes en el nivel primario, el Distrito está bien posicionado para mejorar sus servicios y continuar brindando experiencias educativas excepcionales para todos los estudiantes.

Continuidad secundaria de servicios

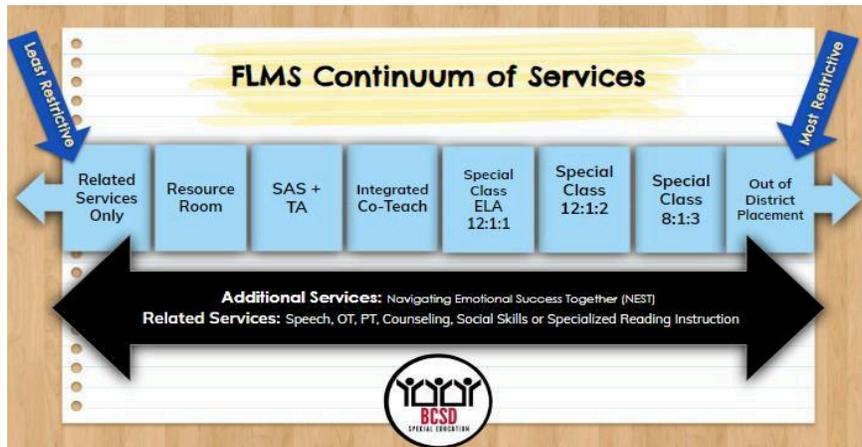
En el nivel secundario, BCSD ofrece una programación integral para apoyar a los estudiantes con discapacidades, como se detalla en los anexos adjuntos del sitio web del Distrito.⁸⁶

El continuo de la enseñanza secundaria ofrece una gama más amplia de servicios y programas, entre los que se incluyen el apoyo y las competencias (SAS) y la coenseñanza integrada (TIC). El siguiente gráfico incluye al Maestro Consultor (CT) a nivel de escuela secundaria; sin embargo, este modelo ya no se utiliza y actualmente solo se implementa el modelo de TIC. Además de estos programas, el nivel secundario ofrece Navegando Juntos el Éxito Emocional (NEST) y Claves para la Conciencia Emocional (KEA), los cuales brindan apoyo específico para los estudiantes que navegan por los desafíos emocionales y sociales. BCSD tiene una escuela secundaria alternativa, Hillside, que proporciona un entorno más pequeño y estructurado para los estudiantes que prosperan en un entorno más personalizado. Esta continuidad más amplia de servicios refleja el compromiso del Distrito de abordar los variados

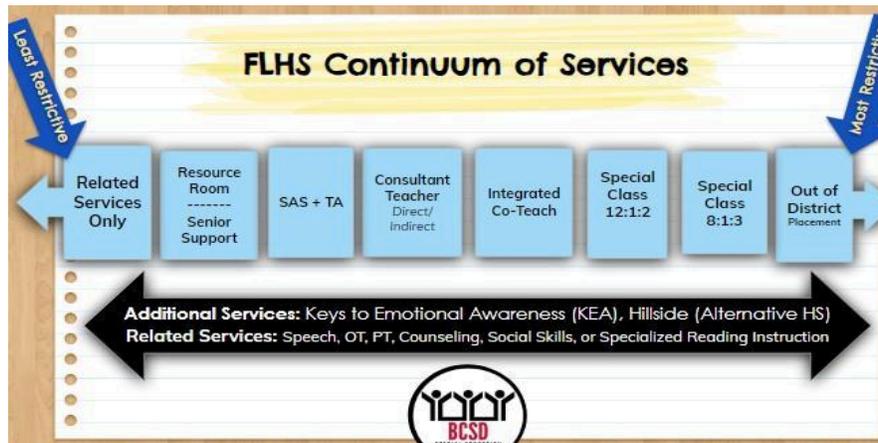
⁸⁶ "Apoyos Estudiantiles por Nivel de Grado", Departamento de Educación Especial, sitio web de BCSD.
<https://www.bcsdny.org/departments/special-educación/comité-de-educación-especial/apoyos-estudiantiles-por-nivel-de-grado>

necesidades de los estudiantes de secundaria con discapacidad, proporcionándoles acceso a los apoyos necesarios para su éxito.

ANEXO 33. CONTINUIDAD DE SERVICIOS DE LA ESCUELA INTERMEDIA 87



ANEXO 34. CONTINUIDAD DE SERVICIOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA 88



La continuidad de los servicios observados en el nivel secundario en BCSO demuestra fortalezas notables junto con oportunidades de crecimiento, particularmente en la entrega de instrucción y apoyo especializados. Se observó evidencia consistente de Instrucción Especialmente Diseñada (SDI, por sus siglas en inglés) en varias aulas de secundaria durante las visitas de PCG a las aulas. Por ejemplo, la planificación intencional fue evidente en el entorno de la escuela intermedia, donde se proporcionaron a los estudiantes textos adaptados y no adaptados para satisfacer diversas necesidades. Los modelos de co-enseñanza variaron en efectividad, y se observaron resultados más sólidos cuando los socios docentes habían establecido relaciones de colaboración y habían dedicado tiempo de planificación. Sin embargo, en algunos entornos de TIC, el SDI era menos evidente, y la instrucción se centraba principalmente en el contenido del nivel de grado apoyado por adultos adicionales, en lugar de una instrucción personalizada y específica para los estudiantes con discapacidades. En algunos casos, los especialistas en aprendizaje en TIC parecían funcionar más como asistentes de enseñanza que como proveedores de apoyo especializado. Las preocupaciones observadas en los grupos focales y los datos de las encuestas también surgieron sobre las listas de estudiantes en las aulas de enseñanza compartida, y algunos miembros del personal percibieron una sobrerrepresentación de los estudiantes con IEP

⁸⁷ Distrito Escolar Central de Bedford (s.f.) Apoyo a los estudiantes por nivel de grado. <https://www.bcsdny.org/departments/special-educación/comité-de-educación-especial/apoyos-estudiantiles-por-nivel-de-grado>

⁸⁸ *Ibid.*

y planes 504. Se recomienda un análisis de las listas de clases en todo el distrito para establecer proporciones equitativas en entornos de enseñanza compartida y alinearlas con las regulaciones estatales.

Los métodos de participación en el aula en el nivel secundario generalmente demostraron variedad y efectividad. Las observaciones destacan el uso del modelado y el andamiaje, particularmente en las Clases Especiales, donde los estudiantes participaron en estaciones con tareas que se ajustaban a sus necesidades. Por ejemplo, en una clase de 12:1:2, el personal se utilizó eficazmente para apoyar a los estudiantes, mientras que una clase de 8:1:3 integró con éxito dispositivos de CAA para facilitar la comunicación de los estudiantes. Sin embargo, los métodos de recolección de datos en las Clases Especiales eran inconsistentes, a menudo determinados por maestros individuales sin protocolos estandarizados sobre qué recolectar y con qué frecuencia. El desarrollo de orientación y capacitación en todo el distrito para la recopilación de datos y el seguimiento del progreso podría mejorar la consistencia, la fidelidad y el uso de datos para informar las decisiones educativas.

Los datos de los grupos focales y las encuestas subrayan desafíos adicionales en el desarrollo del currículo y la colaboración. Los maestros de clases especiales informaron que crearon gran parte de su propio plan de estudios, a menudo con oportunidades limitadas para colaborar con el personal de educación general cuando sus estudiantes hicieron la transición a entornos inclusivos. El personal cree que esta dependencia de materiales creados por ellos mismos contribuyó a la implementación desigual de la programación en todas las escuelas, no solo en las secundarias. El establecimiento de estructuras de colaboración y un tiempo dedicado a la planificación podrían aliviar estas barreras, fomentando servicios educativos más cohesivos e inclusivos. Además, las prácticas de monitoreo del progreso requieren atención en todo el Distrito. Si bien algunas clases emplearon métodos sólidos de recolección de datos, como los integrados en las clases especializadas en lectura, esto no fue consistente en todos los programas. Se necesitan protocolos estandarizados y capacitación para la recopilación y el análisis de datos a fin de alinear el seguimiento del progreso con las mejores prácticas e informar eficazmente la prestación de servicios.

También surgieron preocupaciones con respecto a las tareas del programa en las Clases Especiales, como los modelos 12:1:2 y 8:1:3. En todas las fuentes de datos, hubo una falta de claridad sobre cómo se asignaba a los estudiantes a estos programas en todas las escuelas, y los padres expresaron percepciones negativas del programa 8:1:3, creyendo que no proporcionaba una educación de calidad. Si bien esto no se observó claramente en el lugar, estas preocupaciones sugieren la necesidad de un cambio de marca y una comunicación clara sobre el propósito y los resultados de estos programas.

Las clases de Habilidades y Apoyo (SAS, por sus siglas en inglés) mostraron variabilidad en las prácticas. Mientras que algunas clases presentaban instrucción directa estructurada, otras carecían de objetivos claros, y los estudiantes trabajaban principalmente en la tarea. Establecer una orientación y expectativas más claras para la estructura y el propósito de las clases de SAS ayudaría a mantener la coherencia en la satisfacción de las necesidades individualizadas de los estudiantes. Aunque el personal y los estudiantes reconocen que SAS es un componente importante de la continuidad de los servicios, su efectividad debe alinearse con las necesidades específicas de los estudiantes. Además, las funciones y responsabilidades de los asistentes o ayudantes de enseñanza en estos entornos no siempre estaban bien definidas, lo que planteaba preguntas sobre su necesidad y compromiso.

En contraste, las aulas especializadas en lectura a nivel de escuela intermedia demostraron consistentemente una instrucción de alta calidad con el rigor apropiado. Estas aulas ofrecen entornos atractivos y bien estructurados que apoyaban eficazmente el aprendizaje de los estudiantes.

En todos los tipos de aulas, la dotación de personal parecía adecuada y, en algunos casos, excesiva en relación con las necesidades del aula. En su mayor parte, los adultos en las aulas se utilizaron adecuadamente para apoyar a los estudiantes con discapacidades, aunque esto no fue consistente en todos los entornos. Además, los participantes de los grupos focales expresaron una fuerte necesidad de personal adicional para abordar las necesidades socioemocionales, citando una falta percibida de desarrollo en el MTSS del Distrito para las intervenciones conductuales en el nivel secundario. Si bien el programa KEA proporciona Terapia Dialéctica Conductual (DBT) dentro del entorno escolar, no incluye instrucción directa para el desarrollo de habilidades socioemocionales. El personal informa que los estudiantes que requieren un apoyo socioemocional más intensivo a menudo asisten a clases en el campus Hillside Alternativa de BCSD.

Otra preocupación identificada fue la posible sobrecarga de servicios de los estudiantes en el nivel secundario, en particular en lo que respecta a los servicios conexos. El personal señaló que a medida que los estudiantes avanzan a grados más altos, los servicios generalmente disminuyen para priorizar la instrucción de contenido básico. Sin embargo, muchos estudiantes de secundaria continúan recibiendo servicios relacionados con alta frecuencia. Las investigaciones sugieren que, para la mayoría

de los estudiantes de secundaria, el cambio a modelos consultivos o a servicios directos mínimos apoya mejor el acceso a la instrucción básica, a menos que las necesidades del estudiante sean particularmente complejas.⁸⁹ Este enfoque ayuda a evitar interrupciones innecesarias en el aprendizaje académico al tiempo que proporciona apoyo individualizado. El monitoreo del progreso basado en datos sigue siendo esencial para adaptar las decisiones de servicio a las necesidades de cada estudiante en lugar de depender únicamente de las preferencias de los padres.

Estos hallazgos ponen de relieve una prometedora continuidad de servicios en el nivel secundario, pero requieren esfuerzos específicos para estandarizar las prácticas, mejorar la colaboración y promover una programación equitativa y eficaz. Abordar estas áreas fortalecerá la prestación de servicios y apoyará mejor las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidades.

Campus Alternativo de Hillside

El campus alternativo de BCSD se destacó como un modelo de calidez e inclusión, desafiando los estereotipos que a menudo se asocian con entornos alternativos. Aunque estaba separada de la escuela secundaria tradicional del Distrito, el campus se sentía perfectamente integrado en la comunidad educativa más amplia. Desde el momento en que entrabas en el edificio, el ambiente era acogedor, con un sentido palpable de positividad y pertenencia. El personal se involucró activamente con los estudiantes, fomentando interacciones significativas, mientras que los estudiantes estaban igualmente involucrados en su instrucción, demostrando concentración y entusiasmo por el aprendizaje. Las observaciones revelaron una fuerte evidencia de rigor e instrucción alineada con los estándares, complementada por personal capacitado en el lugar para abordar las necesidades sociales / emocionales a medida que surgían. La única oportunidad de mejora que surgió en nuestra recopilación de datos fue con respecto a las actividades extracurriculares adicionales para los estudiantes que asisten a Hillside, particularmente en torno a las artes.

La escuela exudaba un sentido de comunidad, con el personal mostrando una clara pasión por sus funciones y un compromiso inquebrantable con el éxito de los estudiantes. Este nivel de dedicación y el ambiente acogedor fueron sorprendentes, ya que tales características no se observan comúnmente en entornos alternativos, que a menudo luchan por mantener altos niveles de rigor y una cultura positiva. En este campus, sin embargo, era evidente que los estudiantes se sentían seguros y cómodos, lo que creaba un ambiente óptimo para el aprendizaje. El personal informó que los estudiantes tienen la opción de hacer la transición de regreso a la escuela secundaria tradicional cuando demuestran estar preparados, lo que refuerza el papel del campus como un puente de apoyo en lugar de un punto final aislado. Este enfoque destaca el compromiso de la escuela de fomentar el crecimiento y apoyar a cada estudiante para que alcance su máximo potencial.

ESTRUCTURAS DE ENSEÑANZA COLABORATIVA

La colaboración entre profesionales es multidimensional. Requiere un profundo compromiso por parte de todos los profesionales con la creencia común de que los esfuerzos de dos son exponencialmente mayores que los realizados de forma aislada. Sin embargo, el compromiso con la colaboración no es suficiente.

Debe ir acompañada de: 1) una fuerte comunicación (tanto verbal como no verbal) entre profesionales, 2) la capacidad de conectarse en una interacción compartida de resolución de problemas, y 3) el compromiso de llevar a cabo, con fidelidad, modelos de co-enseñanza y co-servicio, donde un educador general y un educador especial colaboran para impartir simultáneamente un currículo a nivel de grado para satisfacer las necesidades especializadas de los estudiantes con discapacidades.

⁸⁹ Carter, E. W. (2021). Apoyo a los estudiantes con discapacidad en la educación secundaria: Estrategias prácticas para la instrucción y los servicios inclusivos. *Revista de Liderazgo en Educación Especial*, 34(2), 75-85.

Los colaboradores efectivos utilizan habilidades de comunicación respetuosas y efectivas para promover relaciones positivas y generar confianza entre los profesionales y las familias. Los colaboradores efectivos son conscientes y continúan perfeccionando sus habilidades de colaboración y comunicación cuando interactúan con los demás.

También animan a otros a compartir sus conocimientos y perspectivas. A menudo, durante el proceso de enseñanza colaborativa, hay desafíos interpersonales o diferencias de opinión. Cuando los maestros y otros profesionales son colaboradores efectivos, están listos para interactuar de manera positiva y productiva con diversas personas en la escuela y la comunidad.

Las prácticas colaborativas están influenciadas por múltiples factores en las escuelas, los docentes y la formación docente, así como en las diferentes culturas escolares. Estos factores pueden incluir la programación maestra, las actitudes de los maestros con respecto a la colaboración, la comprensión de los maestros de los modelos de co-enseñanza y cómo co-planificar, co-enseñar, co-servir y co-evaluar como un equipo colaborativo. Para que la enseñanza colaborativa sea efectiva, se necesita el apoyo de los líderes del distrito y de la escuela en todo el distrito, quienes pueden fomentar una vida colectiva.

Compromiso con el proceso de enseñanza colaborativa en general al dedicar su energía a áreas de aprendizaje profesional, aumentar las habilidades colaborativas de los miembros del equipo, crear horarios que apoyen la colaboración y un esfuerzo continuo para crear aulas modelo de co-enseñanza a partir de las cuales el distrito pueda construir.⁹⁰

En la educación especial, tanto la co-servación como la co-enseñanza son enfoques de instrucción colaborativos que involucran a los educadores que trabajan juntos para apoyar a los estudiantes con necesidades diversas.^{Artículo 91}

- **La enseñanza conjunta** generalmente involucra a dos o más educadores, como un maestro de educación general y un maestro de educación especial, que comparten la responsabilidad de planificar, impartir instrucción y evaluar a los estudiantes en un aula compartida. Trabajan juntos para diseñar lecciones, enseñar y apoyar a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, utilizando diversas estrategias de enseñanza y adaptaciones.
- **Por otro lado, el co-servir** es un enfoque colaborativo en el que los educadores trabajan en paralelo en lugar de enseñar conjuntamente dentro de la misma aula. Cada educador puede trabajar con un grupo más pequeño de estudiantes o enfocarse en diferentes aspectos de instrucción o apoyo, complementando los esfuerzos de cada uno para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes en el entorno de educación general. La asistencia conjunta permite que profesionales con diferentes habilidades y experiencia trabajen juntos, uniendo sus conocimientos para crear un sistema de apoyo integral para los estudiantes con discapacidades. Si bien es posible que no enseñen directamente en la misma aula simultáneamente, los co-servidores alinean sus esfuerzos para brindar a los estudiantes un apoyo multifacético adaptado a sus necesidades específicas. Este modelo colaborativo tiene como objetivo maximizar la efectividad de las intervenciones y apoyar las estrategias para estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje.⁹²

- *38% del personal está de acuerdo en que BCSD ha establecido estándares para brindar enseñanza conjunta e instrucción colaborativa.*
- *El 56% del personal está de acuerdo en que el personal de su edificio tiene un proceso efectivo mediante el cual colaboran entre sí con respecto a las necesidades de los estudiantes con discapacidades.*
- *34% del personal está de acuerdo en que los maestros de educación general y especial tienen tiempo de planificación colaborativa para prepararse para una instrucción efectiva para los estudiantes con IEP.*

*Encuesta al
personal*

⁹⁰ Friend, M., & Cook, L. (s.f.). Enseñanza colaborativa: Lo que los educadores especiales y los educadores generales necesitan saber [Revisión de la enseñanza colaborativa: Lo que los educadores especiales y los educadores generales necesitan saber]. *Intervención en escuela y clínica*.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Frattura, E., & Capper, C. (s.f.). Sistemas integrales integrados para la equidad. Equidad ICS. <https://www.icsequity.org/>

Hay una variedad de maneras de establecer estructuras de enseñanza colaborativas que satisfagan las necesidades del personal que tal vez no pueda reunirse a una hora programada regularmente cada semana o tenga un tiempo limitado en sus horarios. El Centro TIES proporciona un marco integral sobre cómo se pueden desarrollar estructuras de enseñanza colaborativa incluso cuando los maestros pueden tener poco tiempo.⁹³

Prácticas del distrito

BCSD aún no ha establecido estándares claros o estructuras para la co enseñanza y la colaboración instrucción, una brecha que se observa con frecuencia durante el enfoque grupos, entrevistas y visitas in situ. Datos de la encuesta subraya esta preocupación, ya que sólo el 38% del personal Los encuestados coinciden en que el BCSD ha definido estándares para la co enseñanza y la colaboración instrucción, y el 56% está de acuerdo en que su edificio tiene un proceso eficaz de colaboración en materia estudiantes con discapacidad. Los socios han estado emparejados durante varios años y en esos casos, parecían existir sólidas estructuras de colaboración.

A pesar de la falta de estructuras formales en todo el distrito, BCSD ha hecho esfuerzos notables para priorizar la inclusión de servicios educativos buscando oportunidades para que los estudiantes reciban instrucción junto con sus conocimientos generales. pares de educación en lugar de depender en gran medida de una programación autónoma. Este compromiso también es reflejado en iniciativas como la creación del Equipo de Accesibilidad. Formada en el verano de 2023, este grupo multidisciplinario trabaja para eliminar barreras y apoyar el acceso equitativo a eventos escolares y actividades, fomentando un ambiente inclusivo y acogedor para todos los miembros de la comunidad escolar.

Si bien aún se están desarrollando estándares formalizados para la colaboración, algunos miembros del personal han demostrado enfoques innovadores para la co enseñanza y la colaboración en equipo. Las visitas in situ destacaron ejemplos de asociaciones efectivas en aulas de TIC donde los equipos de co-enseñanza tenían fuertes relaciones de colaboración. Estos equipos participaron en una planificación y alineación significativas, lo que resultó en resultados cohesivos y efectivos. instrucción para estudiantes con discapacidades. Sin embargo, estas fuertes prácticas no se observaron consistentemente en todos los entornos del continuo.

Los desafíos para el personal de Clase Especial y CT son aún más pronunciados, ya que a menudo necesitan coordinar con múltiples maestros de educación general en varios niveles de grado. Sin tiempo dedicado Para la colaboración, la planificación de las necesidades únicas de los estudiantes se vuelve fragmentada y menos impactante. Los datos de encuestas y grupos focales revelaron que el personal quiere:

- Capacitación y apoyo para desarrollar asociaciones y estructuras de co enseñanza efectivas.
- Desarrollo profesional para que los maestros de educación general comprendan los IEP y cómo implementarlos. Implementar adaptaciones y modificaciones con fidelidad.
- Oportunidades para la inclusión de estudiantes con discapacidades en todas las clases y eventos, apoyando acceso equitativo a la experiencia educativa completa.

Si bien existen focos de colaboración efectiva, todavía no están lo suficientemente extendidos como para brindar todos los servicios necesarios. estudiantes con discapacidades con apoyo consistente y significativo. Establecer estándares claros y proporcionar dedicar tiempo a la colaboración entre entornos educativos fortalecería el enfoque del BCSD y reforzar su compromiso con los servicios educativos inclusivos.

➤ 86% del personal está de acuerdo con su escuela proporciona un entorno inclusivo para estudiantes con discapacidad.
➤ 89% del personal está de acuerdo en que los estudiantes con y sin discapacidades tienen oportunidades integradas para interactuar entre sí en entornos académicos y no académicos.
~ Encuesta al personal

Además, el fortalecimiento de las asociaciones de co-enseñanza a través del desarrollo profesional y el abordaje de las barreras a la colaboración educativa podrían mejorar aún más la capacidad del Distrito para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en un entorno educativo inclusivo.

Programación y Modelo de Soporte Flexible (FSM)

El Modelo de Apoyo Flexible (FSM, por sus siglas en inglés) en educación especial es un modelo de programación en el que los proveedores de servicios relacionados (RSP, por sus siglas en inglés), como terapeutas del habla o terapeutas ocupacionales, brindan servicios directos a los estudiantes durante tres semanas de cada mes. Durante la última semana, conocida como "Semana Flex", los proveedores se enfocan en tareas esenciales de servicio no directo, como evaluaciones, reuniones del IEP, informes de progreso y papeleo administrativo. Este enfoque está diseñado para equilibrar las altas demandas de la prestación de servicios con la necesidad de una documentación exhaustiva y el cumplimiento de las regulaciones de educación especial. El FSM ofrece beneficios significativos, incluyendo proporcionar tiempo estructurado para que los proveedores completen las evaluaciones requeridas y participen en la planificación colaborativa, lo que puede mejorar la calidad de los servicios.⁹⁴

Sin embargo, los desafíos incluyen la posible interrupción de la continuidad del servicio para los estudiantes, así como la necesidad de una comunicación clara con las familias y el personal para respaldar que se cumplan las expectativas de servicio y se mantenga el progreso de los estudiantes. La implementación exitosa del FSM requiere una planificación reflexiva y el cumplimiento de decisiones basadas en datos para evitar cualquier impacto adverso en los resultados de los estudiantes.⁹⁵

Los comentarios del personal de los grupos focales y las entrevistas sobre el FSM revelaron preguntas y preocupaciones sobre su implementación, el impacto en la prestación de servicios y las prácticas equitativas para todo el personal que brinda servicios estudiantiles directos. Muchos miembros del personal sintieron que los estudiantes a menudo faltaban a los servicios durante la Semana Flexible, y estas sesiones perdidas no siempre se recuperaban, lo que provocaba interrupciones en el apoyo a los estudiantes. Si bien el modelo estaba destinado a proporcionar tiempo dedicado a las evaluaciones, las reuniones y el papeleo, el personal informó que las reuniones ocurrían con frecuencia fuera de la Semana Flex, lo que socavaba su propósito. Había una percepción entre el personal de que la Semana Flexible no se utilizaba de manera consistente o adecuada, y algunos RSP supuestamente pasaban la semana de manera ineficaz. Además, el personal señaló que las reuniones del IEP no siempre se programaban durante este tiempo, lo que reducía aún más su utilidad prevista.

Los comentarios también destacaron la variabilidad en la forma en que los RSP utilizaron la Semana Flexible en los diferentes niveles de grado. El personal de la escuela primaria sugirió que este tiempo podría aprovecharse para apoyar a MTSS con la participación de RSP, mientras que el personal de la escuela secundaria pareció apreciar y utilizar la Semana Flex de manera más efectiva. Sin embargo, el personal de la escuela intermedia informó confusión sobre cuándo ocurrió la Semana Flex, lo que provocó inconsistencias y una falta de alineación. Dado que los RSP también señalaron que no había suficiente tiempo para colaborar con el personal, esta semana podría reutilizarse para fomentar la colaboración y la planificación.

BCSD proporcionó una explicación detallada del FSM a las familias y al personal, enfatizando su papel en el apoyo a los estudiantes en el entorno menos restrictivo mientras alinea los objetivos de la terapia con el plan de estudios de educación general. La comunicación destacó el FSM como un enfoque reconocido a nivel nacional, respaldado por la investigación, que integra servicios directos e indirectos para mejorar los resultados de los estudiantes. Se informó a las familias de los beneficios del modelo, como facilitar la generalización de habilidades a través de servicios de empuje, aumentar la colaboración con los educadores y los padres, y empoderar a las familias para apoyar el progreso de sus hijos en el hogar y en la comunidad. El Distrito proporcionó una justificación clara para el cambio, alineándose con objetivos más amplios de prácticas inclusivas y métodos de instrucción mejorados. Se compartió un cronograma estructurado, que incluía tres semanas de servicios directos seguidas de una semana de servicios indirectos, para demostrar cómo funcionará la Semana Flex, incluyendo ejemplos detallados de actividades durante la semana indirecta.

A pesar de los esfuerzos por implementar el FSM, el personal ha expresado su preocupación por su efectividad, destacando una desconexión entre la visión del modelo y su implementación percibida. Para abordar estas inquietudes, se recomienda que BCSD realice un análisis de la carga de trabajo de los **casos de RSP y observe cómo Flex Week**

⁹⁴ Williams, T., Carter, J., & Nguyen, A. (2022). *Estrategias de programación colaborativa para proveedores de servicios relacionados en las escuelas*. *Education Quarterly*, 30(4), 45–60.

Inclusivo

⁹⁵ Smith, R., & Jones, L. (2020). *Optimización de los modelos de prestación de servicios en la educación especial: equilibrio entre el cumplimiento y el estudiante Resultados*. *Revista de Administración de Educación Especial*, 45(3), 120–133.

se implementa en todos los edificios. Esta evaluación ayudaría a determinar si Flex Week proporciona beneficios significativos o si se necesitan ajustes.

Si la Semana Flexible sigue vigente, el liderazgo del Distrito debe definir expectativas claras para su uso, apoyar la coherencia en la programación y la comunicación, y responsabilizar al personal de su implementación.

Alternativamente, el Distrito podría considerar la transición a un modelo de minutos de servicio anuales, un enfoque común en muchos distritos que ofrece flexibilidad en la programación mientras se mantiene la prestación de servicios. Al refinar el sistema actual o explorar modelos alternativos, BCSD puede mantener el enfoque en los resultados de los estudiantes y el apoyo equitativo en todos los niveles de grado.

Apoyos para Estudiantes del Idioma Inglés y Estudiantes Doblemente

Identificados Los esfuerzos de BCSD para apoyar a los estudiantes que aprenden inglés (ELL, por sus siglas en inglés), incluidos aquellos identificados doblemente como necesitados de servicios de educación especial, reflejan tanto áreas de progreso como oportunidades de mejora. El análisis de las discusiones de grupos focales, las entrevistas y los datos de las encuestas destaca las fortalezas, los desafíos y la necesidad de un enfoque más cohesivo para apoyar el acceso equitativo y el apoyo significativo para esta población.

→ 34 % del personal está de acuerdo en que los servicios para los estudiantes del idioma inglés (ELL) con discapacidades satisfacen las necesidades de los estudiantes.

Encuesta al personal

Los datos de la encuesta indicaron que solo el 34% del personal encuestado está de acuerdo en que los servicios para los estudiantes ELL con discapacidades satisfacen eficazmente sus necesidades, lo que enfatiza un área de mejora. El personal compartió la preocupación de que a menudo se asume que los estudiantes ELL tienen discapacidades en función de su tasa de adquisición del lenguaje, lo que resulta en su ubicación desproporcionada en programas de educación especial. Esta

percepción está respaldada por datos anteriores en el informe que muestran que los estudiantes ELL en BCSD tienen más del doble de probabilidades que sus compañeros no ELL de ser identificados con discapacidad del habla y el lenguaje.

Estos hallazgos subrayan la importancia de distinguir entre los desafíos de adquisición del lenguaje y las discapacidades reales para evitar la sobreidentificación, lo que puede conducir a servicios desalineados y obstaculizar el progreso educativo. Además, algunos miembros del personal señalaron que los factores culturales y de liderazgo a nivel del edificio pueden influir en la sobreclasificación de los estudiantes ELL. Esto sugiere que es posible que algunos líderes de edificios no comprendan completamente el proceso de identificación, lo que destaca la necesidad de prácticas reflexivas para abordar los posibles sesgos y respaldar las decisiones de clasificación adecuadas. Aunque estas percepciones no pudieron ser verificadas completamente, resaltan la necesidad de una evaluación continua del marco MTSS del Distrito y los procesos de elegibilidad. Al hacer que estos sistemas estén informados por datos, culturalmente receptivos y basados en las mejores prácticas, el Distrito puede promover resultados equitativos y evitar las consecuencias no deseadas de la identificación errónea para los estudiantes ELL.

La investigación enfatiza consistentemente la importancia de proporcionar evaluaciones e intervenciones lingüísticamente apropiadas para identificar y apoyar con precisión a los estudiantes ELL. La identificación errónea puede tener consecuencias a largo plazo, como la reducción de las oportunidades académicas y la estigmatización.⁹⁶ Apoyar el acceso a los servicios bilingües no es sólo una cuestión de equidad, sino también un requisito legal en virtud de IDEA, que exige que las evaluaciones y los servicios se proporcionen en el idioma que tenga más probabilidades de producir resultados precisos.⁹⁷ Al abordar estas brechas, el Distrito puede apoyar mejor a los estudiantes ELL y satisfacer sus necesidades únicas sin depender demasiado de la educación especial como solución.

Los procesos de evaluación y elegibilidad para los estudiantes ELL se destacaron como un área de preocupación. El Distrito actualmente enfrenta una escasez de evaluadores bilingües, lo que resulta en retrasos y, en algunos casos,

⁹⁶ Klingner, J. K., Artiles, A. J., & Barletta, L. M. (2006). Estudiantes del idioma inglés que tienen dificultades con la lectura: ¿Adquisición del lenguaje o DA? *Revista de Discapacidades de Aprendizaje*, 39(2), 108–128.

⁹⁷ Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA), 20 U.S.C. § 1400 (2004).

evaluaciones incompletas o inexactas por parte de BOCES. Algunos miembros del personal expresaron su preocupación de que las evaluaciones realizadas por BOCES tardan demasiado en completarse y no siempre proporcionan un perfil completo del estudiante y sus necesidades. Sin embargo, esta perspectiva no fue compartida universalmente por todos los participantes. Estos desafíos pueden llevar a una identificación errónea o a una identificación tardía de las discapacidades en los estudiantes ELL. Las mejores prácticas enfatizan la importancia de las evaluaciones cultural y lingüísticamente receptivas para evitar la sobre clasificación o la sobre identificación de los estudiantes ELL en educación especial, como se discutió anteriormente en este capítulo bajo el desarrollo del IEP.⁹⁸

Un desafío que el personal señaló que contribuye a la provisión de servicios para los estudiantes con doble identificación es la falta de personal bilingüe en el Distrito, particularmente para los estudiantes con doble identificación en el programa de Lenguaje Dual en la escuela primaria Mount Kisco. La ausencia de especialistas en aprendizaje bilingües, evaluadores y otros proveedores de servicios obstaculiza la capacidad del Distrito para proporcionar apoyo lingüístico y culturalmente apropiado. Por ejemplo, mientras que los estudiantes ELL en Mount Kisco reciben intervenciones escalonadas en español, aquellos que califican para la educación especial a menudo pierden el acceso a los servicios en su primer idioma debido a la escasez de personal bilingüe.

Otro desafío que el personal informó es el acceso limitado que tienen los estudiantes ELL y los estudiantes con doble identificación a los cursos de Colocación Avanzada (AP) y Honores en el nivel de escuela secundaria. Esta brecha no solo afecta las oportunidades académicas de estos estudiantes, sino que también señala un problema de equidad más amplio. Proporcionar caminos claros y apoyo personalizado para que los estudiantes ELL participen en cursos avanzados es esencial para darles acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje rigurosas que sus compañeros.

Un área de mejora notada por el personal es el fortalecimiento de la colaboración entre los departamentos de Educación Especial y ESOL bajo el nuevo liderazgo de educación especial del Distrito. Si bien las percepciones anteriores reflejaban una falta de alineación, el personal ahora observa un enfoque más coordinado, en particular para abordar cuestiones sistémicas como los conflictos de programación y los procesos de elegibilidad. Esta colaboración mejorada es fundamental para crear un sistema integrado de apoyo para los estudiantes con doble identificación.

Sin embargo, la programación sigue siendo una barrera persistente para los estudiantes con doble identificación. Se plantearon preocupaciones de que estos estudiantes a menudo enfrentan conflictos entre recibir ESOL y los servicios de educación especial, con los servicios de educación especial generalmente priorizados. Este desequilibrio impide que los estudiantes accedan plenamente al apoyo para la adquisición del lenguaje, que es vital para su desarrollo académico y social. Es necesario un examen exhaustivo de las prácticas de programación para apoyar el acceso equitativo a ambos tipos de servicios sin comprometer ninguno de ellos.

El personal también expresó su preocupación por las necesidades únicas de los estudiantes ELL recién llegados, particularmente en el nivel secundario. Estos estudiantes a menudo requieren instrucción explícita y apoyo específico que la programación actual no aborda por completo. En algunos casos, el personal informó que los estudiantes ELL han tenido dificultades dentro de los marcos de MTSS y RTI para recibir el apoyo que necesitan, enfatizando la necesidad de recursos y capacitación adicionales para adaptar adecuadamente las intervenciones.

A pesar de estos desafíos, BCSD tiene varias oportunidades para mejorar su apoyo a los estudiantes ELL y a los estudiantes con doble identificación. Los próximos pasos críticos son ampliar la dotación de personal bilingüe, realizar evaluaciones de alta calidad, mejorar el desarrollo profesional en prácticas cultural y lingüísticamente receptivas y abordar las barreras sistémicas, como los conflictos de programación. Además, la creación de programas adaptados a las necesidades únicas de los recién llegados y los estudiantes ELL de secundaria ayudará a cerrar las brechas existentes en los servicios. Al abordar estos problemas y aprovechar las fortalezas existentes, el Distrito puede proporcionar a todos los estudiantes ELL el apoyo que necesitan para prosperar académica y socialmente.

⁹⁸ Linan-Thompson, S., Cirino, P. T., & Vaughn, S. (2018). "El papel de la evaluación bilingüe en la toma de decisiones sobre educación especial". *Revista de Discapacidades de Aprendizaje*, 51(3), 214-225.

Apoyos conductuales

La programación conductual y los apoyos de BCSD para los estudiantes con discapacidades revelan brechas notables y mejoras, como lo indica grupos, las entrevistas y los datos de las encuestas. Con solo el 41% el personal está de acuerdo en que el Distrito tiene un enfoque bien articulado para abordar las necesidades conductuales de la Encuesta del Personal de los estudiantes con discapacidades, es evidente que se necesita un sistema más estructurado, consistente e inclusivo. Esto requiere un examen crítico de las estructuras actuales del MTSS para apoyar el comportamiento, como se mencionó anteriormente en este capítulo. El apoyo conductual efectivo debe comenzar dentro de la educación general a través de un marco MTSS bien desarrollado en toda la escuela que proporcione intervenciones proactivas y escalonadas para todos los estudiantes. Abordar las necesidades conductuales no debe verse como una responsabilidad exclusiva de la educación especial; Más bien, la educación general desempeña un papel fundamental en la implementación de estrategias que promuevan el comportamiento positivo y prevengan la escalada. Cuando las escuelas establecen apoyos conductuales sólidos y basados en la investigación dentro de MTSS, crean entornos inclusivos que benefician a todos los estudiantes y, al mismo tiempo, reducen las referencias innecesarias a la educación especial por problemas de comportamiento.

➤ 41% del personal está de acuerdo en que existe un enfoque bien articulado para abordar el problema. necesidades de comportamiento de los estudiantes con discapacidades
~ Encuesta al personal

El Distrito ha invertido en el marco de Intervención Terapéutica en Crisis para las Escuelas (TCIS, por sus siglas en inglés) para promover prácticas sensibles al trauma y prevenir los desafíos de comportamiento antes de que se intensifiquen. Este enfoque se alinea con las mejores prácticas en la creación de escuelas informadas sobre el trauma, centrándose en estrategias proactivas para apoyar las necesidades conductuales y emocionales de los estudiantes.⁹⁹ Sin embargo, nuestros hallazgos sugieren una implementación inconsistente de TCIS en todas las escuelas según la retroalimentación del personal. Algunos funcionarios informaron de que no habían recibido la capacitación o sentían que no se había integrado plenamente en sus prácticas cotidianas. Además, sigue sin estar claro cuántos miembros del personal han sido capacitados, qué roles se priorizan para la capacitación y quién es responsable de respaldar la fidelidad del marco. Si bien TCIS es una iniciativa de educación general, su éxito podría beneficiar significativamente a los estudiantes con discapacidades si se adapta y amplía adecuadamente para abordar sus necesidades únicas.

ANEXO 35. MARCO DE LA INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA EN CRISIS PARA LAS ESCUELAS



⁹⁹ Holden, M. J., Holden, J. C., & Mooney, M. (2009). *Intervención Terapéutica en Crisis para Escuelas: Creando ambientes sensibles al trauma para los estudiantes*. Universidad de Cornell.

En este momento, BCSD actualmente emplea a un Especialista en Comportamiento para apoyar al Distrito, una limitación que el personal cree que obstaculiza su capacidad para proporcionar intervenciones conductuales específicas. El personal cree que esta escasez de profesionales capacitados ejerce una presión adicional sobre los maestros y paraprofesionales, quienes pueden carecer de la capacitación necesaria para manejar desafíos de comportamiento complejos. Las investigaciones destacan la importancia de contar con el personal adecuado, incluidos especialistas como los Analistas de Comportamiento Certificados por la Junta (BCBA), psicólogos y terapeutas ocupacionales, para abordar las necesidades multifacéticas de los estudiantes con discapacidades.¹⁰⁰ El personal expresó el deseo de una mayor colaboración con estos profesionales para adoptar un enfoque integral del niño para las intervenciones conductuales bajo el modelo actual de dotación de personal y para aliviar algunos de los desafíos con solo tener un especialista en comportamiento para apoyar en todo el distrito.

El personal informa que los paraprofesionales desempeñan un papel crucial en el apoyo a los estudiantes con discapacidades, particularmente aquellos con problemas de comportamiento. Sin embargo, el personal señaló que los paraprofesionales a menudo carecen de suficiente capacitación en el manejo del comportamiento y las estrategias de intervención. Las observaciones en el lugar y los comentarios del personal indicaron casos en los que los estudiantes perdieron el tiempo de instrucción debido a incidentes de comportamiento, a menudo se les vio caminando por el edificio con su paraprofesional 1:1 en lugar de participar en el aprendizaje. Proporcionar desarrollo profesional específico para los paraprofesionales en técnicas de desescalada, estrategias de comportamiento proactivas y prácticas inclusivas es esencial para maximizar su impacto y minimizar las interrupciones en el aprendizaje de los estudiantes.

También se plantearon preocupaciones sobre la continuidad de la programación conductual del Distrito. El personal cuestionó si las ofertas actuales del Distrito apoyan adecuadamente a los estudiantes con desafíos de comportamiento significativos. Si bien las Clases Especiales son parte del continuo del Distrito, el personal cree que hay programas autónomos limitados para los estudiantes que requieren una intervención conductual intensiva. En el nivel secundario, hay una clase de habilidades de funcionamiento ejecutivo disponible, pero no existe un programa comparable en el nivel primario y el personal se pregunta si esta puede ser una forma de ayudar a los estudiantes del nivel primario a desarrollar comportamientos de autorregulación más temprano.

Un tema recurrente en los comentarios del personal fue la falta percibida de protocolos claros para responder a los estudiantes con discapacidades que tienen dificultades de comportamiento en el aula. Esta inconsistencia crea incertidumbre entre el personal y puede conducir a respuestas variadas a desafíos similares cuando se trabaja con estudiantes con discapacidades. Ayudar al personal a entender cuándo realizar Evaluaciones Funcionales del Comportamiento (FBA, por sus siglas en inglés) e implementar Planes de Intervención Conductual (BIP, por sus siglas en inglés) para identificar la función del comportamiento y las intervenciones de apoyo es clave para desarrollar un enfoque proactivo para apoyar a los estudiantes. Además, incorporar oportunidades regulares para que el personal colabore y resuelva problemas con equipos interdisciplinarios, incluidos maestros, psicólogos, terapeutas ocupacionales y BCBA, podría mejorar la eficacia de las intervenciones conductuales y promover un enfoque unificado. ^{Artículo 101}

Reconocemos que BCSD ha tomado medidas para apoyar al personal en el manejo de los comportamientos de los estudiantes; sin embargo, estas prácticas parecen implementarse de manera inconsistente en todo el Distrito, como lo indican los datos revisados para este informe. Para abordar estos desafíos, BCSD debe priorizar la expansión de los apoyos conductuales y el aumento del acceso al personal especializado, con un enfoque específico en estrategias basadas en evidencia que aborden las necesidades únicas de los estudiantes con discapacidades. Un área clave de mejora es asegurarse de que todo el personal de educación general esté capacitado no solo para apoyar la recopilación de datos para las FBA, sino también para implementar BIP efectivos con fidelidad. Los maestros y el personal de educación general a menudo son responsables de llevar a cabo las intervenciones descritas en los BIP, lo que hace que su comprensión y aplicación consistente de estas estrategias sea esencial para el éxito de los estudiantes.

Los FBA son herramientas críticas para identificar la función subyacente del comportamiento de un estudiante, lo que permite a los equipos diseñar intervenciones proactivas y específicas que aborden las causas fundamentales en lugar de solo los síntomas. BIPs

¹⁰⁰ Simonsen, B., Sugai, G., & Negrón, M. (2008). "El comportamiento positivo en toda la escuela apoya: Sistemas y prácticas primarias". *Enseñar a niños excepcionales*, 40(6), 32-40.

¹⁰¹ Departamento de Educación de los Estados Unidos. (s.f.). *Utilizar evaluaciones funcionales del comportamiento para crear entornos de aprendizaje de apoyo*. Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés). Recuperado el 25 de enero de 2025, de <https://sites.ed.gov/idea/idea-files/using-evaluaciones-funcionales-conductuales-para-crear-entornos-de-aprendizaje-de-apoyo/>

Luego, traduzca estos hallazgos en estrategias estructuradas y accionables que deben implementarse de manera consistente en todos los entornos para que sean efectivas. Sin la capacitación y la colaboración adecuadas, el personal de educación general puede tener dificultades para ejecutar estos planes según lo previsto, lo que lleva a intervenciones inconsistentes y a una menor efectividad. Fortalecer el desarrollo profesional en esta área ayudará a crear un enfoque más cohesivo y basado en datos para los apoyos conductuales, de modo que los estudiantes reciban las intervenciones adecuadas necesarias para un progreso significativo.

Dado que el comportamiento es una forma de comunicación, y comprender lo que los estudiantes están tratando de transmitir a través de sus acciones es crucial, el Distrito también puede beneficiarse de la implementación de enfoques y herramientas más amplias que aborden la complejidad de las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, el modelo de Soluciones Colaborativas y Proactivas (CPS, por sus siglas en inglés) desarrollado por Ross Greene enfatiza la identificación y el tratamiento de las habilidades rezagadas de los estudiantes, áreas en las que pueden tener dificultades para cumplir con las expectativas debido a los desafíos subyacentes. Este enfoque cambia el enfoque de las medidas punitivas a la resolución colaborativa de problemas, fomentando el desarrollo de habilidades y fortaleciendo las relaciones entre los estudiantes y el personal.¹⁰²

Además, las ideas de *The Behavior Code* destacan estrategias prácticas para manejar comportamientos desafiantes en el aula. Estos incluyen modificar el entorno para reducir los factores desencadenantes, enseñar comportamientos de reemplazo y usar medidas preventivas como rutinas predecibles y expectativas claras.¹⁰³ Estas estrategias se alinean con las prácticas informadas sobre el trauma, como las incorporadas en el marco de TCSI, enfatizando la importancia de comprender el impacto del trauma en el comportamiento y crear entornos seguros y de apoyo.

El Distrito también debe considerar herramientas y prácticas que aborden de manera proactiva los desafíos de comportamiento en todos los niveles. Ampliar la continuidad de servicios y apoyos, particularmente en el nivel primario, podría incluir la adición de clases de habilidades de funcionamiento ejecutivo o programación especializada para estudiantes con necesidades conductuales intensivas. Además, es esencial contar con protocolos claros en todo el distrito para implementar FBA, BIP y apoyos conductuales escalonados para proporcionar al personal un marco coherente de intervención. Fomentar la colaboración entre equipos interdisciplinarios, incluidos especialistas en conducta, psicólogos, terapeutas ocupacionales y maestros, garantiza que los planes conductuales aborden al niño en su totalidad y aprovechen la experiencia de múltiples profesionales.

RESUMEN E IMPLICACIONES

Los hallazgos resaltan tanto las fortalezas como las áreas de crecimiento dentro de la programación de educación especial de BCSD. En todas las franjas de grado, el personal demostró una gran dedicación a su trabajo y un alto nivel de habilidad. El análisis de datos ha afirmado que el personal del Distrito prioriza mantener a los estudiantes con expectativas rigurosas y cursos desafiantes y fomentar un ambiente de excelencia académica. El Campus Alternativo de Hillside también ejemplifica este compromiso, ofreciendo un espacio seguro y accesible donde la instrucción se alinea con los estándares del nivel de grado. Además, el Distrito ha tomado medidas proactivas en áreas como la planificación temprana de la transición, iniciando inventarios de interés profesional para los estudiantes a la edad de 12 años, antes del cronograma recomendado por el estado. El reciente cumplimiento del Distrito con los servicios de interpretación y traducción para los padres que no hablan inglés apoya el acceso equitativo a información crítica, y la disponibilidad de tecnología de asistencia apoya la capacidad de los estudiantes para acceder al plan de estudios. Además, la creación de un Equipo de Accesibilidad subraya la dedicación de BCSD a fomentar la inclusión.

Un esfuerzo central en la construcción del marco del MTSS fue la creación del Consejo de Currículo del MTSS, que incluía aproximadamente 40 miembros del personal que representaban diversas funciones dentro del Distrito. Este consejo colaboró para definir la visión, las prioridades y las estrategias para la implementación del MTSS. Sin embargo, se observaron algunas lagunas en la representación: ningún educador especial que preste servicios en entornos autónomos participó en la

¹⁰² Greene, R. W. (2021). *Perdidos en la escuela: Por qué nuestros niños con problemas de comportamiento están cayendo en el olvido y cómo podemos ayudarlos* (2ª ed.). Scribner.

¹⁰³ Minahan, J., & Rappaport, N. (2012). *El código de conducta: Una guía práctica para comprender y enseñar a los estudiantes más desafiantes*. Editorial de Educación de Harvard.

Proceso del Consejo Curricular del MTSS. Si bien puede que no sea obvio incluir a educadores especiales autónomos en una iniciativa de educación general, su ausencia representa una oportunidad perdida. El Distrito ha posicionado su marco MTSS como inclusivo para todos los estudiantes, lo que hace que la representación integral sea vital para su éxito.

El BCSD ha creado una gran cantidad de estructuras, y documentos subsiguientes, para promover la implementación del MTSS. Está claro que el liderazgo del Distrito ha priorizado e invertido en apoyar los resultados académicos de todos los estudiantes; Sin embargo, estos esfuerzos parecen estar aislados. Al analizar las diferentes estructuras del MTSS y las funciones del personal, cada una de ellas funciona más como una corriente de apoyo que como un sistema integrado. Hubo una notable ausencia de apoyo social, emocional y conductual como parte de las prácticas de Nivel 1 en BCSD. El enfoque de hacer un inventario de las prácticas existentes para su comprensión e implementación es un primer paso razonable. Se recomienda que BCSD continúe enfocándose en la adopción de un marco MTSS sólido basado en apoyos académicos, socioemocionales y conductuales de Nivel 1.

La continuidad de los servicios y el apoyo, a través de las categorías de grado, es sólida, aparte de un modelo elemental de TIC. El personal de BCSD ha hecho esfuerzos concertados para crear IEP altamente individualizados con modelos de prestación de servicios increíblemente personalizados para equilibrar la inclusión y la instrucción para los estudiantes con discapacidades. El Distrito debe ser elogiado por estos esfuerzos mientras considera la adición de un modelo elemental de TIC.

A pesar de estas fortalezas, esta revisión ha revelado varias áreas que requieren atención para mejorar la efectividad y la equidad del programa. La planificación de la transición para los estudiantes que se acercan a la edad adulta carece de alineación con sus objetivos de transición, lo que indica la necesidad de una mayor cohesión entre la programación y los planes de transición individualizados. Del mismo modo, el desarrollo del IEP mostró inconsistencias en la calidad, lo que pone de relieve la necesidad de fortalecer la capacitación y la supervisión. Los informes de progreso carecían de datos objetivos, lo que limitaba la capacidad de monitorear y comunicar el progreso de los estudiantes hacia las metas anuales, y si bien existe un proceso para administrar las transiciones de los estudiantes con IEP entre grados y escuelas, el personal y los padres no siempre sintieron que era efectivo.

Los apoyos y servicios para los estudiantes del idioma inglés que también se identifican doblemente con discapacidades no se alinearon consistentemente con las mejores prácticas, lo que puede tener un gran impacto en los resultados de los estudiantes. En el nivel primario, la programación conductual limitada y el uso inconsistente de los apoyos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) obstaculizaron la capacidad de algunos estudiantes para participar plenamente en el plan de estudios. Las clases de Apoyo y Habilidades (SAS) en el nivel secundario también demuestran variabilidad en la calidad y las prácticas de instrucción, lo que refleja la necesidad de una mayor estandarización y expectativas.

Se señalaron los desafíos con las estructuras de enseñanza colaborativas, ya que el personal carecía de oportunidades claras para colaborar de manera efectiva en apoyo de los servicios educativos inclusivos. Además, la programación de Flex Week para los proveedores de servicios relacionados reveló ineficiencias en la prestación y utilización de servicios, con inconsistencias en la forma en que se utilizó este tiempo en todas las escuelas. Estos desafíos operativos, si se abordan, podrían ayudar a optimizar el uso del tiempo y los recursos del personal.

Los hallazgos sugieren que, si bien el Distrito tiene varias fortalezas fundamentales, existen oportunidades para mejorar las estructuras, las prácticas y la consistencia entre los programas. Abordar estas áreas podría apoyar una experiencia educativa más equitativa y efectiva para todos los estudiantes, particularmente aquellos con discapacidades, y respaldar el compromiso continuo del Distrito con la excelencia y la inclusión.

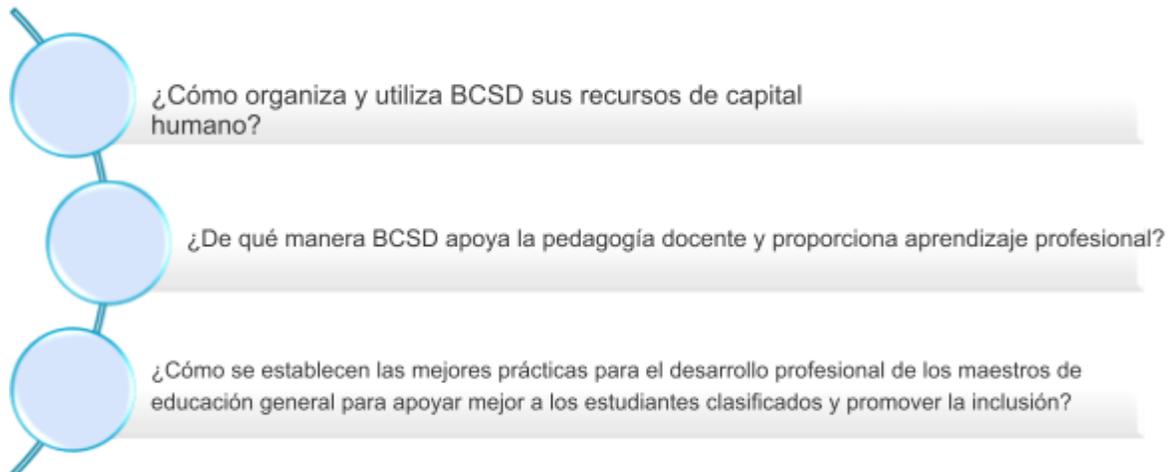
V. CAPITAL HUMANO Y LIDERAZGO

VISIÓN GENERAL

Este dominio dentro del marco enfatiza el papel crítico del liderazgo y el capital humano en la creación de un sistema de educación especial efectivo. El liderazgo es esencial para fomentar una cultura de colaboración, responsabilidad y toma de decisiones centrada en el estudiante, donde los administradores y el personal escolar comparten la responsabilidad del éxito de los estudiantes con discapacidades. El liderazgo efectivo también implica coordinar esfuerzos con organizaciones comunitarias para mejorar los resultados de estos estudiantes.

Igualmente importante es la inversión en capital humano, garantizando que el personal, desde la contratación hasta la jubilación, esté altamente cualificado y en formación continua para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos. La dotación de personal de alta calidad, la gestión estratégica de casos y el aprendizaje profesional continuo son componentes vitales en esta área. Los expertos enfatizan que abordar la escasez de personal en la educación especial debe enfocarse en reclutar y retener maestros con las habilidades y la pasión adecuadas, ubicarlos en las escuelas correctas y brindarles el desarrollo profesional que necesitan para tener éxito. Cuando el liderazgo y el capital humano se alinean, crean una fuerza poderosa para mejorar los resultados de los estudiantes en la educación especial.

Las preguntas esenciales que respondemos en este capítulo son:



A continuación se presentan las fortalezas y oportunidades generales dentro del dominio de Capital Humano y Liderazgo del Marco de Efectividad de la Educación Especial.

Fortalezas	Oportunidades de mejora
<ul style="list-style-type: none"> • Abundancia de oportunidades de desarrollo profesional. BCSD ha establecido muchos documentos de orientación y oportunidades de desarrollo profesional para su personal. • Un número relativamente bajo de casos de maestros de educación especial en escuelas primarias, intermedias y secundarias. La mayoría de los casos de maestros de BCSD están por debajo de los requisitos estatales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tiempo para el desarrollo profesional. Si bien el Distrito ofrece una amplia gama de recursos de desarrollo profesional, la mayoría de las sesiones de desarrollo profesional generalmente se llevan a cabo fuera del horario escolar regular, ya que hay un tiempo limitado disponible durante el día escolar. • Percepciones del personal sobre los niveles de dotación de personal. Algunos miembros del personal perciben que no hay suficiente personal en educación especial para apoyar eficazmente a los estudiantes con IEP. Esta opinión se refleja en los resultados de la encuesta al personal, en la que solo el 33% de los

<ul style="list-style-type: none">• El número de casos de los proveedores de servicios relacionados es relativamente bajo. La mayoría de los casos de los proveedores de servicios relacionados con BCSD están por debajo de los promedios estatales y nacionales.• Retención de personal. BCSD mantiene tasas de retención consistentemente altas para el personal de educación especial en todos los roles, lo que refleja la estabilidad en la dotación de personal.• Liderazgo colaborativo. El plan de ingreso del Director y la formación del Subcomité de BOE demuestran un compromiso con la colaboración y el liderazgo estructurado, fomentando la participación de las partes interesadas y una visión clara para mejorar la programación de educación especial.• Programa de Inducción para Nuevos Maestros. BCSD ha establecido un programa de inducción para nuevos maestros para brindarles apoyo integrado desde el comienzo de su empleo.• Credenciales de Asistente de Enseñanza. En BCSD, se requiere que los asistentes de enseñanza tengan una licenciatura, lo que representa una credencial más alta en comparación con los requisitos en la mayoría de los distritos para este rol.	<p>Los encuestados coincidieron en que los niveles actuales de dotación de personal son adecuados.</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis de carga de trabajo vs. carga de trabajo. BCSD no ha realizado un análisis de la carga de trabajo para evaluar las necesidades de personal y la utilidad del Modelo de Programación Flexible.• Director y Subdirector de Rotación de Empleos de Educación Especial. Alta rotación en los cargos de Director de Educación Especial y Subdirector de Educación Especial.• Generar confianza y comunicación. Algunos padres y personal han expresado su preocupación por las brechas de comunicación, los desafíos de colaboración y la experiencia del equipo de liderazgo.
--	--

FÓRMULAS DE DOTACIÓN DE PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ANÁLISIS DE LA CARGA DE TRABAJO

El desarrollo de una fórmula de dotación de personal de educación especial es un proceso complejo y matizado que requiere una evaluación y ajuste continuos, en lugar de ser una tarea de una sola vez. El personal cambia continuamente a lo largo del año escolar, a medida que los estudiantes se mudan de una escuela a otra o entran o salen del distrito y los nuevos estudiantes son elegibles para los servicios. Una fórmula de dotación de personal también se ve afectada por la variación de la implementación de prácticas inclusivas por parte de los distritos y el grado en que emplean más apoyo de tipo "push-in" en lugar de más "pull-out". Según la Red de Escuelas Inclusivas:

La tarea de determinar las necesidades de personal en una escuela y en todo un distrito es desafiante porque el tipo y el nivel de apoyo requerido por cada estudiante se determina de manera individual a través del equipo del IEP, sin embargo, estas decisiones de estudiante por estudiante se ven significativamente afectadas por numerosas variables contextuales. Estas variables incluyen, pero no se limitan a, la filosofía de los administradores y maestros, los factores de liderazgo escolar, las prácticas en el aula que apoyan a los estudiantes diversos, el grado de colaboración y propiedad conjunta para todos los estudiantes en toda la facultad, y la capacidad de los líderes para organizar la prestación de servicios a través de prácticas innovadoras de programación y dotación de personal. Artículo 104

¹⁰⁴ Red de Escuelas Inclusivas. (23 de septiembre de 2023). *Recursos del modelo de dotación de personal.* Red de Escuelas Inclusivas. <https://inclusiveschools.org/resources/staffing-models/>

Como tal, las fórmulas de dotación de personal de educación especial pueden diferir considerablemente entre estados y entre distritos dentro del mismo estado. Según un estudio de marzo de 2020, veinte estados tienen políticas específicas sobre el número de casos. Cada uno varió ampliamente y utilizó diferentes combinaciones de factores como la categoría de discapacidad, el rango de edad, el número promedio de casos, el número máximo de casos, el proveedor de servicios, la cantidad de tiempo que el estudiante recibe servicios en educación especial, el tipo de programa, fórmulas o alguna combinación de dos o más características para determinar los casos apropiados. ^{Artículo 105}

Varios estados y organizaciones profesionales han creado guías de recursos para ayudar a los distritos a crear fórmulas de dotación de personal. Estos recursos están diseñados para ayudar en el análisis del personal de instrucción (maestros de educación especial y paraprofesionales) necesario como punto de partida mínimo para proporcionar una continuidad completa de servicios y satisfacer las necesidades identificadas en los IEP de los estudiantes.

Antes de tomar decisiones finales sobre el personal, se incluyen consideraciones adicionales a considerar:

- El nivel de necesidades de los estudiantes y los tipos de servicios de apoyo necesarios;
- Implementación de una serie completa de modelos de prestación de servicios; y
- Cumplimiento de los requisitos legales de educación especial. ^{Artículo 106}

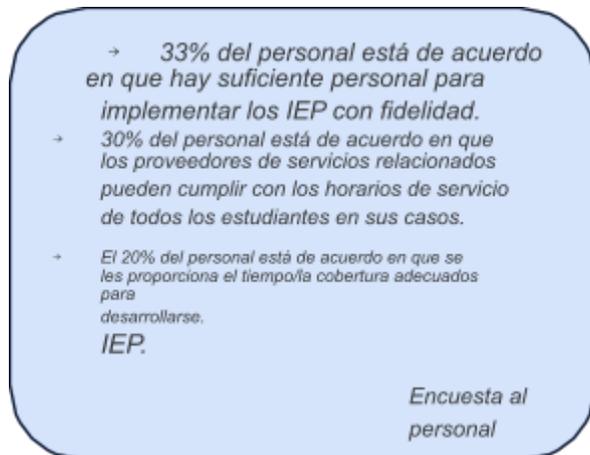
En lugar de centrarse únicamente en el número de casos, varias guías abogan por el uso de un análisis de la carga de trabajo, que tiene en cuenta tareas como el desarrollo del IEP y el seguimiento del progreso, además del tiempo de enseñanza por educador especial. ¹⁰⁷ Un número de casos es diferente de una carga de trabajo.

- Un número de casos es un recuento, o el número de estudiantes con un IEP del cual un educador especial es responsable.
- Una carga de trabajo incluye todas las responsabilidades requeridas de los educadores especiales y se basa en la gravedad de las necesidades de los estudiantes. ^{Artículo 108}

En Illinois, la Regla Estatal de Educación Especial pasó de un número de casos a un modelo de personal con carga de trabajo en 2007. Esto requiere que los distritos establezcan límites en la carga de trabajo de los educadores especiales para garantizar la provisión de todos los servicios requeridos por los IEP de los estudiantes, así como los servicios auxiliares y de apoyo, al nivel de intensidad necesario. El plan de cada distrito debe incluir un análisis de las actividades de las que son responsables los educadores especiales, como la instrucción individualizada, los servicios de consulta, la asistencia a las reuniones del IEP y el papeleo relacionado con el cumplimiento.

Otros estados han adoptado o están explorando enfoques similares. Por ejemplo, Minnesota desarrolló herramientas para el análisis de la carga de trabajo con el fin de evaluar el tiempo y el esfuerzo necesarios para diversas responsabilidades de los educadores, lo que ayuda a los distritos a asignar recursos de manera efectiva.

¹⁰⁹ De manera similar, Pensilvania introdujo un marco de carga de trabajo que da cuenta de la instrucción directa, los servicios indirectos como la colaboración con educadores generales,



→ 33% del personal está de acuerdo en que hay suficiente personal para implementar los IEP con fidelidad.

→ 30% del personal está de acuerdo en que los proveedores de servicios relacionados pueden cumplir con los horarios de servicio de todos los estudiantes en sus casos.

→ El 20% del personal está de acuerdo en que se les proporciona el tiempo/a cobertura adecuados para desarrollarse.

IEP.

Encuesta al personal

¹⁰⁵ Hogue, L. B., & Taylor, S. S. (2020). Una revisión de las políticas de educación especial sobre el número de casos estado por estado: ¿Qué impacto tienen? Revista de Liderazgo en Educación Especial, 33(1), 1-11.

¹⁰⁶ Recursos - Consideraciones sobre la dotación de personal. Educación Especial - Centro de Servicios Educativos, Región 20 (ESC-20). (s.f.). <https://www.esc20.net/apps/pages/special-education-resources-staffing-considerations>¹⁰⁷ Ibid.; Yecke, C. P., & Hale, N. A. (s.f.). Consideraciones sobre la carga de trabajo para una educación especial eficaz. https://www.mnase.org/uploads/4/7/7/9/47793163/bullard_workload_manual.pdf

¹⁰⁸ Hackett, J., Kosteckl, C., Thomas, T., Rodick, B., & Loizzi, M. (s.f.). Planes de carga de trabajo para educadores especiales: Navegando el proceso de manera efectiva. Junta de Educación del Estado de Illinois. https://www.isbe.net/Documents/work_load_plans.pdf

¹⁰⁹ Departamento de Educación de Minnesota. (s.f.). Herramientas de carga de trabajo para educadores especiales. Recuperado del sitio oficial del Departamento de Educación de Minnesota.

y la gestión del IEP, garantizando prácticas equitativas de dotación de personal.¹¹⁰ Estos modelos enfatizan la creciente necesidad de equilibrar las demandas de carga de trabajo con la disponibilidad de los educadores, particularmente a medida que se generalizan las prácticas inclusivas como la co-enseñanza.

Para obtener más detalles, consulte fuentes como el Kit de herramientas del estado de Pensilvania y actualizaciones recientes sobre las prácticas de carga de trabajo en entornos escolares de organizaciones como Recursos educativos y recursos de políticas de la NEA. Estos proporcionan ejemplos y métodos de cálculo para implementar modelos centrados en la carga de trabajo de forma eficaz.

Prácticas del Distrito

El Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED, por sus siglas en inglés) ha establecido pautas para determinar el tamaño de los casos.¹¹¹ La tabla a continuación proporciona una descripción general de los tipos de servicios y las capacidades máximas correspondientes de los estudiantes para los programas de educación especial en el estado de Nueva York. Sirve como referencia para comprender las pautas estatales con respecto a las asignaciones de personal, el tamaño de las clases y los límites de carga de trabajo en varios entornos de instrucción y apoyo. Esta información es fundamental para que los distritos escolares apoyen el cumplimiento de las regulaciones estatales, planifiquen eficazmente las necesidades de personal y brinden el apoyo adecuado para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidades.

ANEXO 36. TIPO DE SERVICIO DE AULA NYSED Y CAPACIDAD MÁXIMA DE LOS ESTUDIANTES

Tipo de servicio	Capacidad Máxima de Estudiantes	Notas adicionales
Consultor de Servicios Docentes	20 alumnos por profesor	
Servicios Integrados de Co-Enseñanza	Determinado por las necesidades individuales (como se describe en los IEP), con un máximo de 12 estudiantes con discapacidades por clase.	Se puede proporcionar una variación para las excepciones.
Programas de la sala de recursos	5 estudiantes por grupo de instrucción	El número total de estudiantes asignados a una sala de recursos no excederá los 20 estudiantes .
Servicios Relacionados	65 estudiantes Número máximo de casos para patólogos del habla y el lenguaje	La frecuencia, la duración y la ubicación de los servicios se describirán en el IEP, según las necesidades individuales del estudiante.
Clases Especiales		
Clase Especial General	15 estudiantes (o 12 estudiantes en una escuela administrada o apoyada por el Estado).	Para estudiantes que requieren principalmente instrucción especializada en un entorno autónomo.

¹¹⁰ Kit de herramientas del estado de Pensilvania. (s.f.). *Modelo de análisis de carga de trabajo vs. carga de trabajo de educación especial*. Asociación del Habla, Lenguaje y Audición de Pensilvania. Obtenido de [https://psha.org/pdfs/school-based-toolkit/Special%20Ed%20Caseload%20vs%20Workload_NBI49_Backgrounder_v2%20\(002\).pdf](https://psha.org/pdfs/school-based-toolkit/Special%20Ed%20Caseload%20vs%20Workload_NBI49_Backgrounder_v2%20(002).pdf)

¹¹¹ 200.6 Continuidad de los servicios. (s.f.). Govt.Westlaw. [https://govt.westlaw.com/nycrr/Document/109aea522c2221dda1bb852bdc84e3be?viewType=FullText&originationContext=document&transitionType=CategoryPageItem&contextData=\(sc.Predeterminado\)&bhcp=1](https://govt.westlaw.com/nycrr/Document/109aea522c2221dda1bb852bdc84e3be?viewType=FullText&originationContext=document&transitionType=CategoryPageItem&contextData=(sc.Predeterminado)&bhcp=1)

Clases Especiales (Necesidades de Alta Dirección - General)	12 estudiantes , con uno o más personal escolar suplementario asignado para ayudar en la instrucción.	Para estudiantes cuyas necesidades de gestión interfieren con el proceso de instrucción, requiriendo apoyo adicional en el aula.
Clases Especiales (Necesidades Intensivas)	8 estudiantes , con uno o más personal escolar suplementario asignado para ayudar a la instrucción.	Para estudiantes que requieren atención e intervención individualizada significativa.
Clases Especiales (Necesidades Altamente Intensivas)	6 estudiantes , con uno o más personal escolar suplementario asignado para ayudar a la instrucción.	Para estudiantes que requieren un alto grado de atención e intervención individualizada.
Clases Especiales (Discapacidades Múltiples Severas)	Máximo 12 estudiantes. Proporción de personal por estudiante: 1 miembro del personal por 3 estudiantes.	El personal puede incluir maestros, personal escolar complementario y/o proveedores de servicios relacionados. Los programas se enfocan en la habilitación y el tratamiento.

Proporción de casos

La tabla a continuación describe las proporciones de estudiantes por educador exigidas por la Regulación del Estado de Nueva York 8 CRR-NY 200.6 para los programas de educación especial dentro de la continuidad de servicios. Destaca los tamaños de clase específicos, las configuraciones de personal y los niveles de soporte necesarios para varios entornos de Clase Especial. Estas pautas son esenciales para garantizar que los estudiantes con discapacidades reciban niveles adecuados de atención y apoyo individualizados, según la intensidad de sus necesidades.

A diferencia del cuadro anterior, que proporciona una visión más amplia de las capacidades máximas y la dotación de personal en múltiples tipos de servicios, este gráfico se centra específicamente en las configuraciones detalladas de la dotación de personal para los diferentes modelos de Clases Especiales, haciendo hincapié en las variaciones en los niveles de apoyo necesarios para los estudiantes con diferentes necesidades de gestión e instrucción. En conjunto, estos gráficos proporcionan perspectivas complementarias sobre las consideraciones de personal para los distritos escolares en el estado de Nueva York.

PRUEBA 37. NYS ED REGULACIÓN 8 CRR-NY 200.6 PROPORCIONES DE PERSONAL PARA CLASES ESPECIALES.

TIPO DE CLASE ESPECIAL	DESCRIPCIÓN
12:1 / 15:1	12:1 para los niveles primario y junior/middle en la ciudad de Nueva York; no más de 12 o 15 estudiantes por clase dependiendo del nivel; un maestro de educación especial a tiempo completo
12:1:1	No más de 12 estudiantes por clase; un maestro de Educación Especial a tiempo completo; Un paraprofesional a tiempo completo
12:1:4	No más de 12 estudiantes por clase; un maestro de Educación Especial a tiempo completo; Un miembro adicional del personal (paraprofesional) por cada tres estudiantes
8:1:1	No más de 8 estudiantes por clase; un maestro de Educación Especial a tiempo completo; Un paraprofesional a tiempo completo
6:1:1	No más de 6 estudiantes por clase; un maestro de Educación Especial a tiempo completo; Un paraprofesional a tiempo completo

PROPORCIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS PRIMARIAS

Al revisar la carga de trabajo de BCSD para maestros de educación especial de primaria, la carga de trabajo del Distrito es menor que la carga de trabajo obligatoria de NYSED. El entorno colaborativo no tiene una carga de trabajo de maestros obligatoria del NYSED y, por lo tanto, está en blanco en la tabla. A continuación se presenta un resumen de los hallazgos.

ANEXO 38. TASAS DE CASOS DE MAESTROS DE ESCUELA PRIMARIA

Entornos de la escuela primaria	Carga de trabajo de los maestros de BCSD	Carga de trabajo obligatoria de los maestros
Profesor Consultor	14.45:1	20:1
12:1:2	9:1	12:1
8:1:3	5:1	8:1
Colaborativo	10.3:1	-

PROPORCIONES DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS INTERMEDIAS

Al revisar el número de casos de BCSD para maestros de educación especial de escuelas intermedias, el número de casos del Distrito es igual o inferior al número de casos obligatorio del NYSED. La configuración de NEST y Skills and Support no tiene cargas de casos obligatorias de NYSED y, por lo tanto, están en blanco en la tabla. A continuación se presenta un resumen de los hallazgos.

ANEXO 39. TASAS DE CASOS EN LA ESCUELA INTERMEDIA

Entornos de la escuela intermedia	Carga de trabajo de los maestros de BCSD	Carga de trabajo obligatoria de los maestros
Co-Enseñanza Integrada	9.3:1	12:1
12:1:2	10:1	12:1
12:1:1	5:1	12:1
8:1:3	8:1	8:1
Sala de recursos	10:1	10:1
NIDO	5:1	-
Habilidades y apoyo	8.3:1	-

PROPORCIONES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Al revisar la carga de casos de BCSD para maestros de educación especial de escuelas secundarias, las clases con recuentos de casos obligatorios estaban por debajo de lo requerido por NYSED. Las Transiciones, Habilidades y Apoyo, Apoyo para Personas Mayores e Instrucción de Lectura Especializada no tienen la carga de trabajo obligatoria de los maestros del NYSED y, por lo tanto, están en blanco en la tabla a continuación. Al revisar estos datos, es importante notar que algunos educadores especiales (7 de 17) en la escuela secundaria tienen responsabilidades fuera de los números de casos reflejados en esta tabla. Estos educadores especiales están sirviendo en las aulas de CT y ICT, planificando y proporcionando instrucción especialmente diseñada para los SWD. A continuación se presenta un resumen de los hallazgos.

ANEXO 40. TASAS DE CASOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Entornos de la escuela secundaria	Carga de trabajo de los maestros de BCSD	Carga de trabajo obligatoria de los maestros
Co-Enseñanza Integrada	7:1	12:1
Sala de recursos	5:1	10:1
12:1:2	12:1	12:1
Transiciones	4:1	-
Habilidades y apoyo	9.5:1	-
Apoyo Senior	9.3:1	-
Instrucción Especializada en Lectura (SRI)	17:1	-

Un análisis de los datos sobre el número de casos en las escuelas primarias, intermedias y secundarias sugiere que el BCSD no está superando actualmente los requisitos de número de casos establecidos por el NYSED. Este hallazgo contrasta con las respuestas de la encuesta, donde el 65% del personal encuestado indica que se necesitan maestros de educación especial adicionales para apoyar eficazmente a los estudiantes con IEP. Sin embargo, el número de casos por sí solo no proporciona una imagen completa. La carga de trabajo refleja el número de estudiantes

Se recomienda un análisis de la carga de trabajo para que los proveedores de servicios relacionados analicen la utilidad del modelo de programación flexible. Esto podría funcionar como una iniciativa de todo el distrito para determinar si un número de casos o carga de trabajo es lo más apropiado en BCSD.

PROPORCIONES DE ESTUDIANTES POR MAESTRO Y PARAPROFESIONAL

PCG llevó a cabo un análisis de la proporción de estudiantes por maestros y paraprofesionales, con el término paraprofesional representando tanto a los asistentes de enseñanza como a los asistentes de maestros. En todo el distrito, hay un promedio de 11 estudiantes con discapacidades por un maestro de educación especial. Además, hay un promedio de quince estudiantes con discapacidad por cada paraprofesional. Este conteo se basa en el personal equivalente a tiempo completo (FTE, por sus siglas en inglés) a los estudiantes.

A continuación se presenta un resumen de los hallazgos, por escuela. Hay tres ayudantes de aula asignados a aulas específicas en la Escuela Primaria Pound Ridge que brindan apoyo a los estudiantes con discapacidades en el entorno inclusivo, según sea necesario. Las escuelas primarias con más clases especiales también tienen una proporción más pequeña de estudiantes por maestro.

ANEXO 41. 2024-25 PROPORCIONES DE ESTUDIANTES POR MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Escuela	De estudiante a maestro de educación especial
Escuela Primaria Bedford Hills	19:1
Escuela Primaria Bedford Village	10:1
Escuela Primaria Mount Kisco	14:1
Escuela Primaria Pound Ridge	19:1
Escuela Primaria West Patent	10:1
Escuela Intermedia Fox Lane	10:1
Escuela Secundaria Fox Lane	12:1

GRÁFICO 42. 2024-25 PROPORCIONES DE ESTUDIANTES A PARAPROFESIONALES

Escuela	Ayudantes de Programa/Asistentes de Enseñanza	12:1:2 Paraprofesionales	8:1:3 Paraprofesionales	Paraprofesionales 1:1 o 2:1
Escuela Primaria Bedford Hills	5	N/A	N/A	Basado en edificios: 3
Escuela Primaria Bedford Village	2	N/A	12	Clase Especial: 2 Basado en edificios: 8
Escuela Primaria Mount Kisco	4	N/A	N/A	Basado en edificios: 4
Escuela Primaria Pound Ridge	3	N/A	N/A	Basado en edificios: 3
Escuela Primaria West Patent	1	8	N/A	Clase Especial: 10 Basado en edificios: 6
Escuela Intermedia Fox Lane	11	2	3	Clase Especial: 5 Basado en edificios: 3
Escuela Secundaria Fox Lane	9	3	3	Clase Especial: 3 Basado en edificios: 4
Campus Alternativo de Hillside	4	N/A	N/A	N/A

Un análisis de los datos de dotación de personal indica que BCSD no tiene escasez de asistentes o ayudantes de enseñanza. Sin embargo, las respuestas de la encuesta revelan que solo el 55% del personal está de acuerdo en que los paraprofesionales están siendo utilizados de manera efectiva para apoyar a los estudiantes con IEP.

Una revisión de los datos muestra que a muchos paraprofesionales se les asignan roles de apoyo estudiantil 1:1 o 2:1, particularmente en las Clases Especiales, que ya cuentan con Asistentes de Enseñanza y Ayudantes de Maestro según los requisitos estatales. En algunas de estas aulas, se han asignado paraprofesionales adicionales, lo que ha dado como resultado que varios adultos apoyen a los estudiantes en el mismo espacio. Las observaciones realizadas durante las visitas in situ confirmaron esta tendencia, ya que algunas aulas tenían una proporción de personal por estudiante de casi 1:1 o 2:1 debido a la cantidad de paraprofesionales presentes.

A nivel de edificios, los paraprofesionales asignados a roles 1:1 o 2:1 en entornos inclusivos también parecieron estar en números más altos de lo esperado. Esto se conecta con la revisión del IEP, donde no siempre estaba claro por qué algunos estudiantes de secundaria y preparatoria requerían este nivel de apoyo en función de la información en su IEP.

Si bien los paraprofesionales desempeñan un papel fundamental en el apoyo a la instrucción, la provisión de intervenciones conductuales y la asistencia con las habilidades de la vida diaria, su eficacia depende de cómo se integren en el horario escolar y se alineen con las necesidades de los estudiantes. Asegurarse de que las asignaciones de paraprofesionales se basen en datos y en requisitos claramente documentados puede ayudar a optimizar su impacto en todos los entornos educativos.

Las mejores prácticas para la utilización de paraprofesionales enfatizan roles claramente definidos, desarrollo profesional específico y planificación colaborativa con maestros de educación especial.¹¹² La programación efectiva permite que los paraprofesionales se emparejen con estudiantes o aulas donde sus habilidades y apoyo pueden maximizar los resultados. Las visitas in situ muestran el uso efectivo de los paraprofesionales en la mayoría de las aulas observadas, sin embargo, hubo casos en los que esto no se observó y puede deberse al alto número que se observó en algunas Clases Especiales. Brindar capacitación continua sobre estrategias basadas en evidencia equipa a los paraprofesionales para abordar necesidades académicas, conductuales y sociales específicas, fomentando un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.¹¹³ De manera similar, un análisis de la carga de trabajo, en lugar de solo los números de casos, es esencial para evaluar cómo se despliegan los Asistentes / Asistentes de Enseñanza en todo el Distrito e identificar estrategias para optimizar sus contribuciones al éxito de los estudiantes.

PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR PROVEEDORES DE SERVICIOS RELACIONADOS

PCG llevó a cabo un análisis de la carga de casos de los estudiantes a los proveedores de servicios relacionados. Este análisis consistió en un recuento de los casos de cada proveedor de servicios relacionados en el Distrito. A continuación se presenta un resumen de los hallazgos.

GRÁFICO 43. PROPORCIONES DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA 2024-25 POR PROVEEDOR DE SERVICIOS RELACIONADOS

Servicio Relacionado con la Escuela Primaria	De los estudiantes al proveedor de servicios
Terapia ocupacional	37:1
Fisioterapia	28:1
Habla y lenguaje	32:1

¹¹² Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2023). Revisar la sinergia entre los valores, la investigación y la práctica en la utilización de paraprofesionales en escuelas inclusivas. *Investigación y práctica para personas con discapacidades severas*, 48(1), 3– 15. <https://doi.org/10.1177/15407969221107047> Fuentes¹¹³ Douglas, S. N., Uitto, D. J., Reinfelds, C. L., & Shuster, B. C. (2016). *El papel del paraprofesional en el aula inclusiva*. *Intervención en la escuela y la clínica*, 51(4), 211– 216.

GRÁFICO 44. PROPORCIONES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA A PROVEEDORES DE SERVICIOS RELACIONADOS 2024-25

Servicio relacionado con la escuela intermedia / escuela secundaria	De los estudiantes al proveedor de servicios
Terapia ocupacional	35:1
Fisioterapia	33:1
Habla y lenguaje	44:1

Un examen de los datos sobre el número de casos y los comentarios del personal indica que el modelo actual de dotación de personal no refleja necesariamente la necesidad de personal adicional, pero una vez más, pone de relieve la importancia de examinar la distribución del volumen de trabajo. La proporción de estudiantes por terapeuta para terapeutas ocupacionales (OT) y fisioterapeutas (PT) se mantiene constante en las escuelas primarias y secundarias, lo que sugiere una prestación de servicios estable. Sin embargo, las proporciones de logopedas (SLP) muestran una variación notable, con un promedio de 32 estudiantes por SLP en el nivel primario en comparación con 44 estudiantes por SLP en el nivel secundario. Este aumento se alinea con los cambios en la prestación de servicios en el nivel secundario, donde las intervenciones suelen centrarse en el grupo y se proporcionan con menos frecuencia y durante períodos más cortos. Además, a menudo se emplea un modelo consultivo en el nivel secundario para ayudar a los estudiantes a evitar perder tiempo crítico de instrucción y generalizar eficazmente las habilidades dentro del entorno del aula.

NYSED exige un número máximo de casos de SLP de 65 estudiantes, y datos recientes de la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (ASHA) indican que Nueva York reporta consistentemente el SLP más bajo que las proporciones de casos de servicios relacionados a nivel nacional, que oscilan entre 30 y 40 estudiantes utilizados.¹¹⁴ Los casos de BCSD, aparte de la alta escuela, se alinean con estos estudiantes estatales y nacionales. Referencia. Del mismo modo, los datos sobre el número de casos de terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas siguen estando muy por debajo y de los promedios nacionales. Un estudio de 2020 del *American Journal of Occupational Therapy*¹¹⁵ informó que los terapeutas ocupacionales a tiempo completo en la escuela suelen manejar cargas de trabajo de 41 a 50 estudiantes, mientras que una evaluación nacional¹¹⁶ de 2007 reveló un número promedio de casos de 42 estudiantes por terapeuta ocupacional y 76 estudiantes por fisioterapeuta en las escuelas de Nueva York.

Estos hallazgos sugieren que, si bien el número de casos está dentro de los rangos aceptables, puede ser necesario un análisis más profundo de las demandas de carga de trabajo y los modelos de programación, particularmente el Modelo de Apoyo Flexible, para evaluar su efectividad y confirmar que los recursos del personal se utilizan para satisfacer las necesidades de los estudiantes de manera eficiente.

PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR PSICÓLOGO/TRABAJADOR SOCIAL

ANEXO 45. 2024-25 PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR PSICÓLOGO/TRABAJADOR SOCIAL

Todas las escuelas	De los estudiantes a psicólogo/trabajador social
--------------------	--

¹¹⁴ Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición. (2024). Informe de la encuesta escolar: Tendencias de las características del número de casos y la carga de trabajo, 2000-2024. Recuperado el 9 de diciembre de 2024, de <https://www.asha.org/siteassets/surveys/2024-schools-survey-caseload-characteristics-trends.pdf>¹¹⁵ Seruya, F. (2020). Carga de trabajo y carga de trabajo: tendencias actuales en la práctica escolar en los Estados Unidos. ResearchGate. Recuperado el 10 de diciembre de 2024, de https://www.researchgate.net/profile/Francine-Seruya/publication/343515103_Caseload_and_Workload_Current_Trends_in_School-Based_Practice_Across_the_United_States/links/66d5df14fa5e11512c47d4d7/Caseload-and-Workload-Current-Trends-in-School-Based-Practice-Across-the-United-States.pdf

¹¹⁶ Effgen, S. K., Myers, C. T., & Myers, D. (2007). Distribución nacional de fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales que atienden a niños con discapacidades en entornos educativos. *Discapacidades Físicas: Educación y Servicios Relacionados*, 26(1), 47-61. Recuperado el 9 de diciembre de 2024, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795380.pdf>

En todo el distrito	15:1
----------------------------	------

En BCSD, los psicólogos escolares y los trabajadores sociales apoyan un número obligatorio de casos de estudiantes con IEP. También tienen carga de trabajo en las respectivas escuelas en las que trabajan, apoyando también a la población educativa general. Los trabajadores sociales son responsables de redactar el resumen de la historia social incluido en todos los IEP. El resumen de la historia social incluye actualizaciones académicas, de desarrollo, sociales y de comportamiento.

Los psicólogos escolares son miembros activos del equipo de CSE. Las personas que desempeñan esta función reúnen todos los documentos de respaldo de los miembros del equipo escolar y completan el paquete de referencia de CSE. Los psicólogos comunican actualizaciones sobre el estado de la línea de tiempo de CSE de un estudiante individual a los colegas de la escuela. Por último, los psicólogos desempeñan un papel importante en el proceso de reevaluación de los estudiantes atendidos en los IEP, incluida la programación y la presidencia de reuniones y el apoyo al cumplimiento de las expectativas reglamentarias.

RATIOS DE BCSD EN COMPARACIÓN CON OTROS DISTRITOS

PCG realizó una comparación entre BCSD y otros distritos de Nueva York. Este recuento no incluye el número de casos reales; más bien, se basan en personal equivalente a tiempo completo (FTE) a los estudiantes. A continuación se incluye un resumen de los resultados.

ANEXO 46. COMPARACIÓN 2023-24 ENTRE DISTRITOS DE NUEVA YORK: MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ASISTENTES DE ENSEÑANZA

	Inscripción de SWD	Educadores Especiales	Asistentes de Enseñanza
BCSD	17%	11:1	15:1
Distrito A (NY)	17%	13:1	6:1
Distrito B (NY)	21%	13:1	13:1
Distrito C (NY)	17.8%	17:1	14:1

Con base en el análisis cuantitativo de las asignaciones de personal de BCSD, en comparación con los distritos pares y las regulaciones del NYSED, BCSD cuenta con el personal adecuado para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Un análisis más matizado, como el número de casos de educadores especiales de la escuela secundaria, puede indicar una carga de trabajo ligeramente mayor en función de las prioridades contrapuestas y del apoyo a varios modelos en el continuo del BCSD (p. ej., CT, ICT, SAS). Algunos participantes del estudio creen que el número de casos es difícil de manejar. Las personas que expresan esas preocupaciones deben trabajar en estrecha colaboración con el liderazgo del edificio para analizar su horario y determinar si el tiempo se puede emplear de manera más eficiente. Existen suficientes estructuras, como la Semana Flexible, para permitir que la mayoría de los proveedores de servicios relacionados completen la gestión de casos además del apoyo complementario. Cualquier otra pregunta que surja relacionada con los niveles de dotación de personal debe redirigirse a un análisis de la carga de trabajo.

Licencia y Calificaciones

BCSD mantiene todas las licencias de educadores, así como las fechas de vencimiento, en su sistema de gestión de información de recursos humanos, nVision. El Distrito lleva a cabo actividades de divulgación con los maestros cuyas licencias pueden estar por vencer para apoyar a los maestros en el mantenimiento de su licencia. Este alcance ocurre en el otoño y la primavera.

Como parte del proceso de contratación de BCSD, se requiere que todos los maestros nuevos tengan licencia. Cuando la contratación de maestros es aprobada por la Junta de Educación de BCSD, todas las nuevas contrataciones pendientes tienen sus certificaciones enumeradas en los documentos de la junta. Actualmente, los maestros en BCSD tienen una licencia inicial del estado de Nueva York. Un número muy pequeño de personal está trabajando a través de la certificación, en asociación con el Distrito, para completar las pruebas requeridas para que su estado se convierta en estado inicial al finalizar el programa de posgrado.

BCSD requiere que todos los Asistentes de Enseñanza, anteriormente conocidos como Asistentes de Instrucción, tengan una licenciatura y estén certificados al aprobar la Evaluación de Habilidades de Asistente de Enseñanza del Estado de Nueva York. Este cambio fue parte de la decisión del Distrito de hacer la transición del rol de "Asistente de Instrucción" a "Asistente de Enseñanza", asegurando un estándar más alto de calificación, certificación y pago. Se informó que todos los Asistentes de Enseñanza cumplen con estos requisitos.

Retención

La administración de BCSD ha notado que la retención de maestros es alta; Esto incluye a los educadores especiales. El Distrito atribuye esto a un salario competitivo, así como a un programa de inducción de cuatro años para todos los nuevos maestros; Los primeros dos años, los nuevos empleados tienen un mentor con desarrollo profesional continuo durante todo el programa.

BCSD llevó a cabo una auditoría interna de personal para respaldar el cumplimiento de las regulaciones de NYSED para las personas que se desempeñan como asistentes de enseñanza. Como parte de este esfuerzo, el Distrito implementó un requisito de que los Asistentes de Enseñanza tengan una licenciatura además de cumplir con los requisitos de certificación estatal al aprobar la Evaluación de Habilidades de Asistente de Enseñanza del Estado de Nueva York. Esta decisión refleja el compromiso del Distrito de mantener una fuerza laboral altamente calificada y calificada, superando los requisitos estatales para servir mejor a los estudiantes. Si bien estos cambios resultaron en cierta deserción del personal debido a las calificaciones actualizadas, demuestran el enfoque del Distrito en fomentar un equipo de profesionales bien capacitados. Las altas tasas de retención entre los asistentes de enseñanza destacan aún más el éxito de este esfuerzo, lo que permite que los estudiantes se beneficien de un personal de apoyo dedicado, informado y acreditado. Sin embargo, se informó que BCSD tiene dificultades para retener a los Asistentes de Maestros, que no tienen que cumplir con las mismas calificaciones que los Asistentes de Enseñanza.

RELACIONES CON LOS PROFESORES Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE ALTA CALIDAD

Una de las áreas clave para desarrollar un programa de educación especial efectivo es a través del aprendizaje profesional. Esto incluye garantizar que el aprendizaje profesional satisfaga las necesidades del personal en sus funciones, que son diferentes para cada distrito y miembro del personal. El aprendizaje profesional debe incluir un equilibrio entre los temas de instrucción y educación especial, ya que esto crea una variedad de opciones que respaldan las necesidades de todos los estudiantes y satisfacen al personal en su nivel de aprendizaje en su carrera.

Prácticas del Distrito

BCSD requiere capacitación para los nuevos educadores especiales, además de las diversas ofertas de desarrollo profesional dentro del Distrito. Como parte de este estudio, se revisaron varios documentos proporcionados por BCSD. El equipo de liderazgo de Educación Especial desarrolló un plan de acción para el año escolar 2023-2024 que delineó las metas que evalúan el desarrollo profesional, específicamente en la ciencia de la lectura. Áreas de desarrollo profesional en todo el distrito enfocadas en:

- Alfabetización para Educadores Especiales
- Deberes y responsabilidades del liderazgo de SPED y del presidente de CSE
- Intervención Terapéutica en Crisis para Escuelas
- Intervención de puentes
- MTSS
- Implementación y apoyo de currículos y programas basados en la investigación

- *El 38% del personal está de acuerdo en que las ofertas de desarrollo profesional a las que han asistido les permiten apoyar mejor la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con IEP.*
- *40% del personal está de acuerdo en que se les brinda la capacitación adecuada para comunicarse con los padres de estudiantes con discapacidades.*
- *El 62% del personal está de acuerdo en que BCSD ofrece oportunidades de crecimiento, capacitación adicional y avance profesional.*

Encuesta al
personal

BCSD ha puesto un énfasis significativo en el desarrollo profesional centrado en la ciencia de la lectura. Actualmente, el Distrito ofrece seis diferentes certificaciones y capacitación en alfabetización que incluyen: Curso Introductorio del Sistema de Lectura Wilson, Certificación de Nivel I y II (WRS); Manhattanville College Rose Institute: Orton-Gillingham Learning Pathway - Instrucción de alfabetización estructurada multisensorial 1 y 2; y Fundamentos del Lenguaje para Profesores de Lectura y Ortografía (LETRS) Volumen 1. Aproximadamente la mitad de los especialistas en aprendizaje de BCSD (25 de 53) han obtenido su certificación WRS Nivel 1, y muchos otros tienen doble certificación o están en proceso de obtener la certificación. Esta inversión generalizada en la capacitación en alfabetización demuestra el compromiso de BCSD de fortalecer su enseñanza de la lectura.

El personal de BCSD se hizo eco de la necesidad de un desarrollo profesional específico en varios temas de contenido clave asociados principalmente con la educación general:

- Prácticas de instrucción de alto apalancamiento,
- Diferenciación y modificación curricular,
- Implementación y coordinación de soporte escalonado, y
- Técnicas de desescalada.

El análisis de los hallazgos de la encuesta se alinea con las áreas prioritarias identificadas por el personal de BCSD. Aproximadamente el 26% de todos los encuestados estuvieron de acuerdo en que los maestros de educación general reciben la capacitación adecuada para apoyar eficazmente a los estudiantes con IEP, y solo el 38% del personal estuvo de acuerdo en que BCSD ha establecido estándares para impartir instrucción colaborativa y de enseñanza conjunta.

La colaboración entre el personal de BCSD y los padres de los estudiantes con IEP debe ser otra área de enfoque para las futuras prioridades de desarrollo profesional. Menos de la mitad (40%) del personal está de acuerdo en que se les ha proporcionado una capacitación adecuada para comunicarse con los padres de estudiantes con discapacidades. La mayoría del personal está de acuerdo (85%) en que su escuela está comprometida con las familias de los estudiantes con discapacidades, y el 78% del personal está de acuerdo en que su escuela responde eficazmente a las necesidades y preocupaciones de las familias de los estudiantes con IEP. Esta es una oportunidad para que el subcomité de Educación Especial se asocie con el personal escolar para co-crear estrategias de comunicación en asociación con los líderes del Distrito.

Los esfuerzos de BCSD para promover el desarrollo profesional no han pasado desapercibidos, ya que muchos participantes de grupos focales destacaron el trabajo continuo del departamento de Educación Especial para brindar más oportunidades y entrenamiento. El Distrito ofrece cuatro oportunidades de desarrollo profesional dedicadas durante los días de la conferencia de superintendentes, con sesiones al principio y al final del año y dos sesiones adicionales programadas estratégicamente a lo largo del año escolar para apoyar el aprendizaje y el crecimiento continuos. Para hacer que el desarrollo profesional sea más significativo, el Distrito ha implementado un viaje de desarrollo profesional de "elija su propio", lo que permite al personal adaptar su aprendizaje a sus necesidades individuales. Sin embargo, algunos miembros del personal continúan expresando preocupaciones sobre el tiempo limitado para el desarrollo profesional y sugieren reutilizar las reuniones del Distrito para brindar oportunidades de aprendizaje adicionales. Al mismo tiempo, el liderazgo enfrenta desafíos para expandir el desarrollo profesional dentro de las limitaciones del calendario escolar, ya que muchos miembros del personal no están dispuestos a participar fuera de sus días de trabajo programados. Encontrar un equilibrio entre satisfacer las necesidades de aprendizaje profesional y respetar las preocupaciones sobre la carga de trabajo requiere la colaboración entre el personal y el liderazgo para identificar soluciones creativas y factibles.

LIDERAZGO

Uno de los principales principios del liderazgo eficaz en la educación especial incluye la responsabilidad compartida donde Los líderes guían al personal hacia una visión y valores comunes y adoptan el principio de que mantener todos Lograr que los estudiantes alcancen altas expectativas es responsabilidad compartida de todos. Esto requiere que los líderes empoderen estudiantes, personal, padres/familias y la comunidad para compartir la responsabilidad de la enseñanza, el aprendizaje y los resultados de los estudiantes. La responsabilidad compartida por el aprendizaje de los estudiantes es un proceso continuo y continuo. Parte de responsabilidad compartida en el liderazgo efectivo es formación de equipos, en la que los líderes crean una visión de colaboración y asociaciones y desarrollar un plan para comunicar la visión al personal, las familias y la comunidad para apoyar la aceptación. Esto desarrolla confianza y Comunicación abierta entre todas las partes interesadas. Sin embargo, para lograrlo, los líderes deben celebrar los pequeños gana con sus equipos y modela las normas de colaboración, suministro y análisis de datos, y presumiendo intenciones positivas. Esto también incluye desarrollar estructuras para el aprendizaje profesional comunidades y controles individuales con el personal, así como necesario.

Prácticas del Distrito

Al revisar los datos de las encuestas y los grupos focales, han surgido percepciones de los desafíos históricos con la responsabilidad compartida entre el liderazgo de la educación especial, los padres y el personal, creando divisiones notables en BCSD. Se identificaron dos perspectivas distintas y contradictorias con respecto a la provisión de educación especial en el Distrito. Algunos participantes expresaron la creencia de que el liderazgo y los miembros de la Junta dan prioridad a las preocupaciones de los padres más allá de las expectativas razonables, y que los esfuerzos de defensa de los padres ejercen una influencia desproporcionada en las prioridades y la toma de decisiones del Distrito. Por el contrario, otros compartieron la percepción de que las voces de los padres no se priorizan adecuadamente, lo que hace que los estudiantes con discapacidades enfrentan consecuencias negativas debido a los insuficientes esfuerzos de defensa.

Los hallazgos del estudio sugieren que los procesos y relaciones actuales del Distrito están arraigados en la buena fe y un espíritu de colaboración. Se reconoce que los padres tienen una voz e influencia significativas en BCSD, como lo demuestra el establecimiento de un subcomité de la Junta dedicado exclusivamente a las prioridades de educación especial. La transparencia en el liderazgo del Distrito ha mejorado con el tiempo, y muchos administradores y partes interesadas reconocen el progreso realizado en el fomento de relaciones más colaborativas. Sin embargo, las perspectivas compartidas por los padres de estudiantes con IEP durante este estudio siguen siendo válidas y destacan áreas de crecimiento continuo en los esfuerzos de construcción de relaciones.

La estabilidad en el liderazgo de la educación especial será esencial para mantener el progreso logrado bajo la administración actual. Desde 2015, el Distrito ha experimentado una rotación significativa en el liderazgo de educación especial, lo que ha contribuido a la incertidumbre entre el personal y los padres. En el futuro, el liderazgo consistente y firme será clave para generar confianza y mantener el impulso en el fortalecimiento de los programas y relaciones de educación especial dentro del Distrito.

Roles de liderazgo en educación especial dentro de BCSD

La Oficina de Educación Especial tiene un Director de Educación Especial que reporta directamente al Superintendente. Ese director tiene cuatro subordinados directos: el Subdirector de Educación Especial, el Comité de Educación Especial/Coordinador de Educación Especial de Primaria, el Coordinador de Educación Especial de Clase Especial, K-12 y el Coordinador de Tecnología de Asistencia. El Subdirector tiene dos subordinados directos: el Coordinador de Educación Especial de Primaria y el Coordinador de Educación Especial de CPSE. Como se señaló en la sección anterior, el Director se enfoca en los estudiantes de los grados 6-12 y el Subdirector supervisa a los estudiantes de los grados K-5.

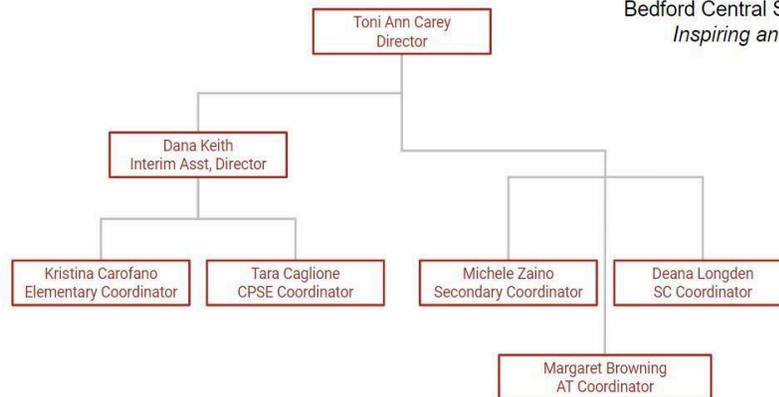
En la actualidad, el Subdirector de Educación Especial de Educación Especial se desempeña de manera interina. Desde el año escolar 2015-16, ha habido seis directores de educación especial.

ANEXO 47. ORGANIGRAMA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL 2023-24

Admin Team and Supervision



Bedford Central School District
*Inspiring and Challenging
Our Students*



Descripciones de trabajo

PCG revisó las descripciones de trabajo para varios roles de educación especial dentro del Distrito, incluido el Director y el Subdirector de Educación Especial, los Coordinadores de Secundaria y Primaria, el Coordinador de Clases Especiales (Coordinador SC), el Analista de Comportamiento Certificado por la Junta y el Coordinador de Tecnología de Asistencia (Coordinador de AT). Nuestra revisión encontró que, si bien la mayoría de los roles estaban bien documentados, solo las descripciones de los roles del Director y el Subdirector incluían detalles sobre el plazo del rol y especificaba qué títulos les reportaban. Nuestra revisión confirmó que todos los roles tienen responsabilidades definidas y contribuyen significativamente a los programas de educación especial del Distrito.

Las funciones del Director y Subdirector de Educación Especial son parte integral de la gestión e implementación efectiva de los programas de educación especial dentro del Distrito. Estos puestos de 11 meses, ambos miembros de la Asociación de Administradores y Supervisores de Bedford (BASA), comparten muchas responsabilidades, pero difieren en su alcance y nivel de autoridad, y su distinción principal radica en la supervisión del nivel de grado: el Director se enfoca en los grados 6-12, mientras que el Director Asistente supervisa los grados K-5. Juntos, desempeñan un papel fundamental en el fomento del cumplimiento, la inclusión y la colaboración de la educación especial en todo el Distrito.

El Director de Educación Especial lidera el desarrollo, la implementación y la evaluación de programas de educación especial para los grados secundarios, asumiendo la responsabilidad de las reuniones legales de alto riesgo, el cumplimiento del IEP y el fomento de los servicios educativos inclusivos para los grados 6-12. Además, el Director administra el presupuesto de educación especial, supervisa los gastos y busca oportunidades de financiación. Como contacto principal para las familias de los estudiantes de secundaria, el Director aborda las disputas, organiza talleres y colabora con el Grupo de Liderazgo de SEPTO. En comparación, el Subdirector apoya los mismos objetivos para los grados K-5, ayudando en el diseño del programa, presidiendo reuniones y promoviendo prácticas inclusivas para los estudiantes de primaria. El Subdirector también supervisa y evalúa al personal de K-5, coordina el desarrollo profesional y apoya el cumplimiento de los requisitos reglamentarios, incluidas las auditorías de registros y la presentación de informes.

Ambas funciones requieren una colaboración significativa con las escuelas y las agencias externas, pero las percepciones del personal sobre esta colaboración revelan áreas de mejora. Los datos de la encuesta indican que el 55% del personal encuestado está de acuerdo en que el departamento de educación especial responde eficazmente a las necesidades y preocupaciones de las familias de los estudiantes con IEP. Sin embargo, solo el

42% del personal está de acuerdo en que existe una comunicación efectiva y consistente entre su escuela y el departamento de educación especial, lo que destaca una posible brecha en la alineación y coordinación. Es probable que estas percepciones se deriven de las complejas responsabilidades que tienen el Director y el Subdirector y pueden variar en función de las funciones del personal y sus interacciones directas con el liderazgo.

El personal en funciones de servicio directo, como los maestros de educación especial y los paraprofesionales, pueden percibir la capacidad de respuesta del departamento de manera diferente a la de los administradores de edificios o proveedores de servicios relacionados debido a sus responsabilidades diarias y proximidad a las necesidades de los estudiantes. La comunicación efectiva y la claridad en los roles son particularmente cruciales para ayudar al personal a sentirse apoyado y alineado con las iniciativas del Distrito.

El Director y el Subdirector también desempeñan un papel vital en la intervención en crisis y el apoyo conductual. El Director desarrolla e implementa apoyos de comportamiento positivo y estrategias de crisis en todo el distrito para los estudiantes con IEP, mientras que el Subdirector se enfoca en evaluaciones de comportamiento y planes de intervención para los estudiantes de primaria. Estas funciones requieren equilibrar la supervisión estratégica con el apoyo receptivo, que es fundamental para fomentar la confianza del personal y construir relaciones cohesivas entre los edificios escolares y el departamento de educación especial.

A continuación se ofrece un resumen de sus responsabilidades, sobre la base de las descripciones de sus puestos.

ANEXO 48. 2024-25 DIRECTOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUBDIRECTOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMPARACIÓN DE ROLES

Categoría	Director de Educación Especial	Subdirector de Educación Especial
Detalles de la posición	Cargo de 11 meses, miembro de BASA. Supervisa los grados 6-12.	Cargo de 11 meses, miembro de BASA. Supervisa los grados K-5.
Desarrollo e Implementación de Programas	Dirige el desarrollo, la implementación y la evaluación de programas de educación especial. Sillas Elegibilidad inicial y reuniones legales de alto riesgo para los grados 6-12. Supervisa los IEP y fomenta la educación inclusiva.	Ayuda en el diseño, implementación y evaluación de programas. Preside las reuniones de elegibilidad inicial y legales de alto riesgo para los grados K-5. Promueve la educación inclusiva.
Supervisión y Desarrollo del Personal	Supervisa, orienta y evalúa al personal para los grados 6-12. Planifica el desarrollo profesional en todo el distrito y ayuda a reclutar y capacitar al personal.	Supervisa y apoya al personal para las calificaciones K-5. Realiza evaluaciones, coordina el desarrollo profesional y ayuda a reclutar y capacitar al personal.
Cumplimiento y presentación de informes	Apoya el cumplimiento de todas las regulaciones, supervisa los IEP, prepara informes y realiza auditorías.	Supervisa el cumplimiento de las regulaciones, audita los registros y admite informes precisos.
Gestión de presupuestos y recursos	Administra el presupuesto de educación especial, supervisa los gastos y busca oportunidades de financiamiento.	Ayuda a administrar el presupuesto, supervisa el gasto y apoya la distribución equitativa de los recursos.
Colaboración familiar y comunitaria	Contacto primario para las familias, organiza talleres, resuelve	Enlace para las familias, facilita reuniones, resuelve disputas y participa en las reuniones de SEPTO.

	disputas, y se asocia con el Grupo de Liderazgo de SEPTO.	
Colaboración con Escuelas y Agencias Externas	Colabora con los directores, el personal y las agencias externas. Representa al distrito en asuntos legales.	Colabora con los directores, el personal y las agencias externas. Supervisa los IESP para los estudiantes que no pertenecen al distrito.
Gestión de datos e informes	Analiza los datos sobre el rendimiento de los estudiantes y los resultados del programa. Supervisa el progreso de las evaluaciones y apoya el mantenimiento de registros precisos.	Analiza datos sobre resultados y servicios. Ayuda a mejorar el rendimiento en las evaluaciones y mantiene registros precisos.
Intervención en Crisis y Apoyo Conductual	Implementa apoyos de comportamiento positivo, estrategias de intervención en crisis y supervisa los protocolos de crisis.	Apoya las evaluaciones de comportamiento y los planes de intervención. Proporciona orientación sobre el manejo de crisis y el apoyo conductual.

Junto con el Director y el Subdirector de Educación Especial se encuentran el Coordinador de Educación Especial de Secundaria, el Coordinador de Educación Especial de Primaria y el Presidente de CPSE. Las responsabilidades de estos respectivos puestos comparten similitudes en su alcance distrital y se centran en la educación especial, pero difieren en sus responsabilidades específicas y en los grupos de edad a los que sirven.

Los tres puestos están involucrados en la implementación y evaluación de programas de educación especial, apoyando el cumplimiento de las leyes y regulaciones. El Coordinador de Secundaria apoya el diseño instruccional y las prácticas inclusivas, supervisando las ofertas de cursos y optativos para los estudiantes de secundaria. El Coordinador de Primaria se enfoca en los estudiantes de K-5, coordinando los servicios para aquellos en programas de educación general. La presidenta de CPSE se especializa en estudiantes de Intervención Temprana y Preescolar, coordinando servicios e implementando programas para este grupo de edad más joven.

Los atributos clave de los trabajos incluyen los siguientes de las descripciones de trabajo proporcionadas por el Distrito.

ANEXO 49. 2024-25 COMPARACIÓN DE ROLES DE COORDINADORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE MS/HS , COORDINADORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE PRIMARIA Y PRESIDENTA DE CPSE A PARTIR DE DESCRIPCIONES DE TRABAJO

Categoría	Coordinadora de Educación Especial de Secundaria	Coordinadora de Educación Especial de Primaria	Presidente de la CPSE
Detalles de la posición	Puesto en todo el distrito al servicio de las escuelas; Miembro de la asociación de profesores.	Puesto en todo el distrito que sirve a las cinco escuelas primarias; Miembro de la asociación de profesores.	Puesto en todo el distrito que atiende a niños en edad preescolar de educación especial; Miembro de la asociación de profesores.
Desarrollo e Implementación de Programas	Apoya el diseño instruccional y las prácticas inclusivas. Supervisa las ofertas de cursos optativos.	Implementa y evalúa programas de educación especial para estudiantes de K-5. Garantiza el cumplimiento de las leyes y reglamentos.	Coordina los servicios para los estudiantes de Intervención Temprana y Preescolar. Implementa y evalúa programas preescolares de educación especial.

	Proporciona desarrollo profesional para el personal del edificio.	Coordina los servicios para los estudiantes en programas de educación general.	Garantiza el cumplimiento de las leyes y reglamentos.
Supervisión y Desarrollo del Personal	<p>Participa en los procesos de contratación.</p> <p>Se asocia con la administración para observaciones y evaluaciones.</p> <p>Supervisa a los TA/paraprofesionales, a los proveedores de servicios relacionados y a los médicos.</p>	<p>Supervisa a los maestros de educación especial K-5 y proveedores de servicios relacionados.</p> <p>Organiza el desarrollo profesional para el personal de educación especial y educación general.</p> <p>Entrena al personal de apoyo.</p>	<p>Supervisa los programas de educación especial para estudiantes en edad preescolar.</p> <p>Organiza el desarrollo profesional para el personal de educación especial, los proveedores de servicios relacionados y los maestros de educación general K-5.</p>
Cumplimiento y presentación de informes	<p>Planifica, prepara y dirige las reuniones de CSE.</p> <p>Revisa los paquetes de referencia.</p> <p>Finaliza los IEP para los estudiantes de 6° a 12° grado.</p>	<p>Presidente de CSE para revisiones de programas, reevaluaciones, revisiones anuales y referencias de verano.</p> <p>Garantiza el desarrollo y la implementación de los IEP. Pruebas y finalizaciones IEP.</p>	<p>Presidente de la CPSE para todo tipo de reuniones.</p> <p>Asegura el desarrollo, la implementación y la finalización de los IEP para los estudiantes preescolares.</p>
Colaboración familiar y comunitaria	Mantiene una comunicación continua con los padres.	Facilita la comunicación entre padres, maestros, administradores y agencias externas.	<p>Facilita la comunicación entre padres, maestros, administradores, agencias externas y proveedores.</p> <p>Trabaja con enlaces comunitarios para apoyar a las familias con dominio limitado del inglés.</p>
Colaboración con Escuelas y Agencias Externas	<p>Colabora con la orientación, la administración del edificio y varios coordinadores.</p> <p>Asiste a múltiples reuniones de equipo y departamento.</p>	<p>Colabora con BCBA en planes de comportamiento.</p> <p>Se asocia con el Coordinador de MTSS y el personal de educación general.</p> <p>Coordina los casos y servicios del Distrito de Ubicación.</p>	<p>Colabora con BCBA en planes de comportamiento.</p> <p>Se asocia con el Coordinador de MTSS.</p> <p>Trabaja con agencias comunitarias para apoyar a las familias.</p>
Intervención en Crisis y Apoyo Conductual	<p>Proporciona capacitación de TCIS para el personal.</p> <p>Participa en las actividades del equipo de respuesta a emergencias.</p>	Desarrolla e implementa estrategias para abordar los desafíos conductuales y emocionales.	Desarrolla e implementa estrategias para abordar los desafíos conductuales y emocionales.

		Proporciona orientación y apoyo durante situaciones de crisis.	Proporciona orientación y apoyo durante situaciones de crisis para estudiantes en edad preescolar.
Currículo y Planificación de la Transición	Revisa el currículo y los materiales. Coordina las transiciones entre los niveles de grado y la posgraduación.	Modela y apoya estrategias de diferenciación y pre-referencia en los niveles 1-3 que promueven la inclusión para todos los estudiantes.	Ayuda con la transición de los estudiantes clasificados de preescolar a Kindergarten. Asegura la consideración de LRE para todos los estudiantes de educación especial preescolar.

Coordinador de Tecnología de Asistencia (AT) (K-12)

El Coordinador de AT tiene un papel en todo el distrito responsable de llevar a cabo evaluaciones de tecnología de asistencia, consultas y servicios directos para una carga de casos de aproximadamente 150 estudiantes. Este puesto implica mantener y administrar el inventario de dispositivos, herramientas y suscripciones de tecnología de asistencia, asegurándose de que los artículos exigidos por el IEP estén disponibles y funcionales. Además, el coordinador de AT desempeña un papel fundamental en el desarrollo profesional, ofreciendo sesiones de capacitación para el personal, los estudiantes y los administradores sobre tecnología de asistencia y accesibilidad. Estas oportunidades de capacitación incluyen reuniones de facultades, reuniones de departamento, días de desarrollo profesional en todo el distrito y talleres especializados como Días de Inmersión Tecnológica y Bootcamps Tecnológicos. El coordinador de AT colabora con el liderazgo para avanzar en las iniciativas del distrito, supervisa las consultas de visión y trabaja con los administradores del edificio para mejorar el acceso, la participación y la entrega del plan de estudios de los estudiantes mediante el uso de tecnología de asistencia.

Coordinador de Clases Especiales

El Coordinador de Clases Especiales (SC) supervisa la administración y operación de los programas de educación especial, incluida la dotación de personal, el desarrollo del currículo y la logística del programa, como la programación y la asignación de espacio. Esta función implica una estrecha colaboración con los servicios de transporte para abordar las necesidades específicas del programa, incluidas las colocaciones fuera del distrito y los servicios de año escolar extendido (ESY). Una responsabilidad clave es la planificación de la transición para los estudiantes que se mueven entre niveles escolares (por ejemplo, de Pre-K a Kindergarten, de primaria a secundaria, de secundaria a secundaria y después de graduarse).

Además, el Coordinador de SC se asocia con los administradores para evaluar a los maestros, los proveedores de servicios relacionados y el personal clasificado, proporcionando retroalimentación y desarrollo profesional para mejorar las prácticas educativas e inclusivas. El puesto requiere una colaboración continua con los administradores del edificio y del departamento para apoyar la dotación de personal adecuada, la gestión del presupuesto y la adquisición de materiales durante todo el año. El Coordinador de SC dirige las reuniones de equipo para el personal de clases especiales y los proveedores de servicios relacionados, apoya el diseño instruccional y las prácticas inclusivas, y proporciona desarrollo profesional específico al personal del edificio.

Un aspecto importante de este papel es la participación en las reuniones de CSE/CPSE, incluida la planificación, preparación y facilitación de revisiones de programas, reevaluaciones y reuniones de transferencia. El coordinador de SC también trabaja en estrecha colaboración con personal especializado, como especialistas en UDL, conductistas y especialistas en transición para brindar apoyo integral a los estudiantes. Las responsabilidades se extienden a la comunicación con los padres, la coordinación de los servicios contratados (por ejemplo, enfermería y apoyo conductual) y la supervisión de los IEP de clases especiales. El rol incluye visitas al sitio para estudiantes entrantes de kindergarten y de fuera del distrito, colaboración con los distritos de envío para los casos de matrícula y trabajo con los administradores escolares y los equipos de orientación para integrar la programación de clases especiales dentro del horario maestro más amplio. Además, el Coordinador de SC administra las Determinaciones del Superintendente para los Diplomas Locales para los estudiantes elegibles.

Estos puestos desempeñan un papel esencial en el apoyo a los estudiantes con discapacidades, la mejora de la capacidad del personal y el apoyo a la implementación efectiva de programas especializados en todo el distrito.

La Evolución de la Transparencia en el Liderazgo de la Educación Especial

El Subcomité de Educación Especial del BOE y la Organización de Padres y Maestros de Educación Especial (SEPTO, por sus siglas en inglés) desempeñaron un papel integral en la formación del alcance de este estudio y han participado durante todo el proceso. Las reuniones periódicas con el Director de Educación Especial, el Subdirector y el Superintendente han mantenido informado al subcomité sobre el progreso y los plazos de este informe. Además, el subcomité colaboró con el Director para desarrollar una agenda de temas a abordar durante el año escolar 2023-24, con el objetivo de avanzar en la programación de educación especial del Distrito y fomentar una mayor colaboración entre las partes interesadas durante el primer año del Director en el cargo.

Este enfoque refleja la dedicación de los líderes a incluir todas las voces (padres, personal y miembros de la comunidad) mientras les da a los padres un papel significativo en este proceso.

Si bien estos esfuerzos han sido recibidos positivamente por muchos, algunos padres han expresado desafíos para confiar plenamente en el nuevo equipo de liderazgo. Se han planteado preocupaciones sobre el proceso de contratación del Director, y algunos sienten que sus comentarios no se tuvieron en cuenta en su totalidad. Otros han notado desafíos continuos, como las brechas percibidas en la comunicación, la falta de un proceso claro para abordar las preocupaciones de los padres, los retrasos en las evaluaciones del IEP, la consideración insuficiente de las evaluaciones externas proporcionadas por los padres y la dependencia de medidas anecdóticas en lugar de basadas en datos para rastrear el progreso de los estudiantes. Sin embargo, muchos padres también elogian al nuevo equipo de liderazgo por su compromiso con el cambio, su receptividad a la retroalimentación y su dedicación para asegurarse de que sus hijos reciban los servicios que necesitan.

Los comentarios del personal también ofrecen una perspectiva matizada sobre el impacto del nuevo equipo de liderazgo. Muchos miembros del personal expresaron su agradecimiento por las mejoras en la comunicación y la colaboración, señalando particularmente la atención de los líderes a las preocupaciones de los padres y los esfuerzos para mejorar la continuidad de la programación para apoyar mejor a los estudiantes. Estos miembros del personal reconocieron un enfoque más estructurado y receptivo para abordar los desafíos, lo que creen que ha fortalecido la base para servir a los estudiantes con discapacidades.

Al mismo tiempo, algunos miembros del personal compartieron sentimientos de vacilación a la hora de interactuar con el equipo de liderazgo, señalando que las conversaciones a veces parecían menos colaborativas de lo previsto. En algunos casos, el personal percibió que las respuestas a sus aportaciones eran desalentadoras o excesivamente directivas, lo que, para algunos, ha contribuido a la renuencia a buscar orientación o plantear sus inquietudes. Esto ha creado oportunidades para un mayor crecimiento y asegurarse de que todo el personal sienta que sus voces son escuchadas y sus contribuciones valoradas.

Además, una parte del personal expresó incertidumbre sobre el nivel de experiencia del equipo de liderazgo para abordar las complejidades de la educación especial, dados sus antecedentes profesionales. Si bien estas percepciones no son universalmente compartidas, subrayan la importancia de la comunicación continua, la transparencia y la resolución colaborativa de problemas para generar confianza en todo el equipo. Al fomentar un ambiente de respeto mutuo y diálogo abierto, el equipo de liderazgo puede fortalecer las relaciones, reforzar la moral del personal y crear una cultura en la que todos los miembros del equipo se sientan apoyados en sus esfuerzos por servir a los estudiantes de manera efectiva.

En general, el análisis de PCG afirma que la transición en el liderazgo ha iniciado pasos significativos hacia el fortalecimiento de la programación de educación especial y el fomento de la colaboración dentro del Distrito. Los comentarios recopilados subrayan la importancia de continuar generando confianza, mejorar la comunicación y asegurarse de que tanto las familias como el personal se sientan apoyados y valorados en este proceso continuo. La publicación de un Plan de Acción de Educación Especial es un esfuerzo para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas.

RESUMEN E IMPLICACIONES

BCSD mantiene las proporciones de casos de maestros de educación especial por debajo de los límites exigidos por el estado en todos los niveles escolares, lo que permite el cumplimiento y un mejor enfoque en la instrucción. El Distrito también

cuenta con una baja proporción de estudiantes por maestro, con un promedio de 11 estudiantes con discapacidades por maestro de educación especial. Si bien estas cifras sugieren una sólida base de personal, algunos miembros del personal perciben que el Distrito no tiene suficiente personal para la educación especial. La realización de un análisis de la carga de trabajo, junto con el enfoque existente de la carga de trabajo, podría abordar estas preocupaciones al considerar todo el espectro de responsabilidades del personal, como la gestión de casos, las reuniones del IEP y las evaluaciones.

La cantidad de casos de los proveedores de servicios relacionados con el Distrito se alinean o están por debajo de los promedios estatales y nacionales, con la excepción de los servicios del habla y el lenguaje de las escuelas secundarias. Por el contrario, la proporción de estudiantes por asistente de enseñanza tiene un promedio de 15:1, que es más alta, pero no parece afectar negativamente los resultados de los estudiantes. Esta proporción también debe evaluarse dentro de un análisis de la carga de trabajo para confirmar que los recursos se asignan de manera equitativa para apoyar las necesidades de los estudiantes de manera efectiva.

BCSD cuenta con el personal adecuado en el departamento de Educación Especial del Distrito, con roles y responsabilidades claramente definidos alineados con las prioridades clave, incluido el cumplimiento, la colaboración y el desarrollo de programas. El liderazgo ha enfatizado las prácticas inclusivas, como la implementación del marco MTSS y la integración de los estudiantes con discapacidades en los entornos de educación general. La colaboración sostenida entre el liderazgo de la educación general y la educación especial es esencial para mantener una instrucción de alta calidad, intervenciones efectivas e instrucción especialmente diseñada que apoye los resultados educativos compartidos.

La Oficina de Educación Especial está estructurada con un Director de Educación Especial, que reporta al Superintendente, y un Director Asistente, que reporta al Director. Este modelo distribuye eficazmente las responsabilidades, con el Director centrándose en los grados 6-12 y el Subdirector supervisando los grados K-5. Sin embargo, el principal desafío ha sido la rotación de liderazgo más que la estructura organizacional en sí. Desde el año escolar 2015-16, el Distrito ha experimentado una deserción significativa, con seis Directores y cuatro Subdirectores de Educación Especial, incluido el actual Director Asistente que sirve en calidad de interino. Reducir la rotación de personal en estos puestos es fundamental para proporcionar un liderazgo coherente y mantener la estabilidad dentro del departamento.

El nombramiento de un nuevo Director de Educación Especial en julio de 2023 ha marcado un nuevo capítulo de liderazgo para el Distrito. El plan de ingreso del Director, publicado en noviembre de 2023, hace hincapié en la colaboración de las partes interesadas como una prioridad fundamental. El establecimiento de un Subcomité de Educación Especial de la Junta de Educación (BOE, por sus siglas en inglés) y la participación regular con las partes interesadas demuestra aún más el compromiso del Distrito para avanzar en las prioridades de instrucción y las mejoras del programa.

A pesar de estos esfuerzos, los padres y el personal han expresado su preocupación por las brechas de comunicación, los retrasos en las evaluaciones y la experiencia de liderazgo. Estas preocupaciones ponen de manifiesto la necesidad de reconstruir la confianza a través de la transparencia, la capacidad de respuesta y la construcción proactiva de relaciones. Aprovechar las estructuras existentes, como el Subcomité de BOE, para equilibrar las voces de los padres con las prioridades del Distrito será fundamental para fortalecer las relaciones. Además, la creación de oportunidades estructuradas para que los padres y el personal brinden su opinión y colaboren con los líderes del Distrito apoyará aún más el desarrollo de asociaciones sólidas y mantendrá un enfoque unificado para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

VI. SISTEMAS Y ESTRUCTURAS

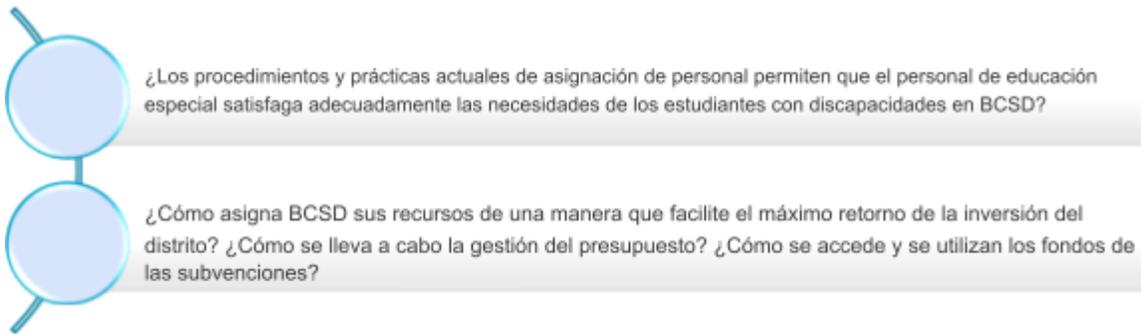
VISIÓN GENERAL

Este dominio en el marco enfatiza la importancia de los sistemas y estructuras dentro de un sistema de educación especial efectivo. Esto incluye la definición de expectativas para la asignación de recursos y prácticas de financiamiento equitativas para guiar la toma de decisiones.

Este dominio incluye las siguientes áreas clave para sistemas y estructuras efectivas en la educación especial:

- Misión y Visión
- Asignación de recursos
- Financiación equitativa

Las preguntas esenciales que respondemos en este capítulo son:



A continuación se presentan las fortalezas y oportunidades generales dentro del dominio de Sistemas y Estructuras del Marco de Efectividad de la Educación Especial.

Fortalezas	Oportunidades de mejora
<ul style="list-style-type: none"> → Gastos de educación especial en la escuela. BCSD ha mostrado administración fiscal, con los gastos basados en escuelas de educación especial en el segundo lugar más bajos entre un grupo de cinco distritos pares. → Quejas estatales y debido proceso. BCSD no ha recibido ninguna queja estatal ni se ha sometido a audiencias con respecto a asuntos de educación especial en los últimos tres años. → Plan de Acción de Educación Especial. En el año fiscal 2023, el Departamento de Educación Especial desarrolló Plan de Acción de las instalaciones con objetivos oportunidad para evaluar el apoyo a la visión del posibles eficiencias y determinar si es necesario 	<ul style="list-style-type: none"> → Manual de Procedimientos Operativos Estándar. BCSD se encuentra actualmente en el proceso de desarrollar un Manual de Procedimientos Operativos Estándar para proporcionar al personal un recurso centralizado para comprender las políticas y procedimientos del Distrito, ya que actualmente no hay un manual de este tipo disponible para un fácil acceso. → Matrícula fuera del distrito. BCSD actualmente gasta más de \$2 millones de dólares en colocaciones de OOD que atienden a aproximadamente 25 estudiantes en la programación de OOD. → Planificación de Instalaciones. Revisar el claros y pasos de acción para revisar presenta una Departamento. uso actual del edificio, explorar las realizar más análisis sobre la adecuación educativa

POLÍTICAS Y PROCEDIMIENTOS

Los sistemas efectivos de educación especial requieren políticas y procedimientos claramente delineados para el personal. Las políticas y procedimientos claramente delineados forman la base de un sistema de educación especial completamente funcional y transparente dentro de un distrito. Además, estas directrices proporcionan una hoja de ruta para los educadores, los administradores, las familias y las partes interesadas, garantizando la coherencia, la responsabilidad y el acceso equitativo a los servicios. Al definir claramente los procesos para la identificación, evaluación, colocación y prestación de servicios de educación especial, estas políticas establecen un marco estandarizado que fomenta la equidad y la claridad para todos los involucrados. Las políticas transparentes no solo facilitan el cumplimiento de los mandatos legales, sino que también promueven la comunicación abierta, el entendimiento mutuo y la colaboración entre todas las partes interesadas. Sirven como una brújula guía para garantizar que todos los estudiantes con discapacidades reciban el apoyo y los servicios que necesitan en un entorno inclusivo y de apoyo para todos.

Prácticas del Distrito

El nombramiento del actual Director de Educación Especial en julio de 2023 marcó un nuevo hito para la programación de educación especial de BCSD. Poco después de asumir el cargo, el Director desarrolló un plan de ingreso, que se publicó en el sitio web de BCSD en noviembre de 2023 y se destaca en el Anexo a continuación. Este plan esbozó elementos de acción inmediata y un proceso claro para recopilar aportes de las partes interesadas, lo que demuestra un compromiso con la colaboración, la transparencia y el liderazgo reflexivo. Para apoyar aún más la rendición de cuentas y la transparencia, el Director proporciona actualizaciones periódicas sobre el progreso realizado en cada área del plan, que también se publican en el sitio web para mantener a las partes interesadas y a la comunidad

- 60% del personal está de acuerdo en que BCSD tiene una visión general que aborda explícitamente las necesidades de los estudiantes con discapacidades.
- 60% del personal está de acuerdo en que BCSD ha establecido metas y un plan de acción para mejorar los resultados de los estudiantes con discapacidades.

Encuesta al personal

informado. Como parte de estos esfuerzos, el Distrito estableció un Subcomité de Educación Especial de la Junta de Educación (BOE, por sus siglas en inglés) luego de la publicación de un estudio de educación especial completado por Hanover Research en 2022. Este subcomité buscó obtener una comprensión más profunda del sistema de educación especial de BCSD, centrándose en la programación, la continuidad de los servicios y las estructuras departamentales, lo que finalmente condujo al estudio que informa

este informe.

ANEXO 50. PLAN DE ACCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE BCSD SY2023

ALFABETIZACIÓN: Expandir las prácticas de alfabetización basadas en la investigación a lo largo de nuestro continuo de Educación Especial		
<i>Meta: Asegurar la alineación del currículo básico de alfabetización de primaria con las intervenciones de Educación Especial</i>		
Pasos a acción	Responsabilidad	Blanco
Participar en el Comité Distrital de Alfabetización	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial	En curso- Completado

Revisar el nuevo programa curricular básico y alinear las intervenciones de lectura acelerada con el currículo	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial Coordinador de Primaria	Junio 2024- Continuando en verano
<i>Meta: Evaluar las necesidades de desarrollo profesional (PD) K-12 en ciencias de la lectura (SOR) y planificar oportunidades</i>		
Recopilar información/encuesta sobre la formación actual recibida por los profesores de SPED	Director de Educación Especial	Noviembre 2023- Completado
Plan 24-25 PD para maestros de K-5	Subdirector de Educación Especial Coordinador de Primaria	Enero 2024- Completado
Plan 24-25 de desarrollo profesional SOR para 6-12 maestros	Director de Educación Especial Coordinador de Secundaria	Enero de 2024- proporcionado durante Supt. Conf, Día en abril de 2024
Planificar e impartir el desarrollo profesional inicial de SOR para los profesores de secundaria	Director de Educación Especial Coordinador de Secundaria	Abril 2024- completado
Planificar y proporcionar evaluación y análisis de lectura para 6-12 maestros	Director de Educación Especial Coordinador de Secundaria	Junio 2024 - completado
<i>Objetivo: Alinear el currículo de alfabetización de la Clase Especial 8:1:3 en K-12</i>		
Crear un grupo de estudio para explorar el enfoque de la Alfabetización Integral para Todos (Erickson y Koppenhaver) para instruir a los estudiantes a leer y escribir incorporando la CAA.	Coordinador de Clase Especial, Coordinador de AT, Maestros de Clase Especial 8:1:3, OT y SLP	Septiembre 2023- Febrero 2024- finalizado
Presupuesto para materiales curriculares para todas las clases 8:1:3	Coordinador de Clase Especial, Coordinador de AT, Maestros de Clase Especial 8:1:3, OT y SLP	Enero 2024- completado
Piloto de Alfabetización Integral para Todos en todas las aulas 8:1:3	8:1:3 Maestros de Clase Especial OTs y SLP	Septiembre 2024- completado

Revisar los datos de alfabetización del piloto para determinar efectividad	Director de Educación Especial Coordinador de Clases Especiales	Febrero 2025-actual
--	--	---------------------

Matemáticas: Alinear y ampliar las oportunidades e intervenciones matemáticas en todo el Continuo de Educación Especial

Objetivo: Aumentar la instrucción, la intervención y la evaluación específicas de las habilidades y conceptos matemáticos de K-5

Pasos a acción	Responsabilidad	Blanco
Proporcionar desarrollo profesional para el apoyo y la implementación de las Intervenciones de Puentes a través de reuniones mensuales.	Entrenador Distrital de Matemáticas Coordinadora de Educación Especial de Primaria	Diciembre de 2023- y abril de 2024- proporcionado en el Supt. Conf. Day en abril de 2024
Identificar los módulos de Bridges que mejor se alinean con las habilidades para las metas del IEP y el monitoreo del progreso	Entrenador Distrital de Matemáticas Coordinadora de Educación Especial de Primaria	Junio 2024
Los especialistas en aprendizaje colaborarán con los maestros de educación general en la planificación de intervenciones que coincidan y apoyen la instrucción en el aula	Entrenador Distrital de Matemáticas Coordinadora de Educación Especial de Primaria	Junio 2024- en curso
Crear un sistema de recopilación de datos para utilizar módulos/evaluaciones en apoyo del seguimiento del progreso	Entrenador Distrital de Matemáticas Coordinadora de Educación Especial de Primaria	Junio 2024- en curso

Objetivo: Alinear los materiales de matemáticas y las intervenciones 6-8

Revisar los materiales programáticos que se utilizan para la intervención en matemáticas.	Coordinador de Secundaria	Febrero 2024- Completado
Crear un inventario de las intervenciones matemáticas que se van a utilizar 6-8	Coordinador de Secundaria	Junio 2024- en curso

<i>Objetivo: Alinear los apoyos estudiantiles para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes de educación especial en una variedad de cursos de matemáticas ofrecidos en FLHS</i>		
Colaborar con el departamento de matemáticas para asegurarse de que las ubicaciones y los apoyos de los estudiantes estén alineados	Coordinador de Secundaria Director de Educación Especial	Junio 2024- Completado
Los especialistas en aprendizaje colaborarán con los maestros de educación general en la planificación de intervenciones que coincidan y apoyen la instrucción en el aula	Coordinador de Secundaria	Junio 2024- Completado

Comunicación con los padres: Mejorar la comunicación para garantizar interacciones regulares y transparentes con todos los padres.		
<i>Objetivo: Garantizar que se ofrezcan servicios de traducción adecuados.</i>		
Pasos a acción	Responsabilidad	Blanco
Utilice Lexikeet para las necesidades de traducción verbal bajo demanda	Departamento de Educación Especial	Comienzo de enero de 2024- Completado
Proporcionar evaluaciones traducidas, IEP y otras comunicaciones con los padres, según sea necesario.	Departamento de Educación Especial	Enero 2024- Completado
<i>Objetivo: Clarificar y comunicar el proceso de EIS a los padres.</i>		
Reunirse con los directores del edificio para asegurarse de que las referencias de los padres se procesen correctamente y de manera oportuna	Director de Educación Especial	Septiembre 2023- Completado
El administrador de educación especial se comunica personalmente con todos los padres cuando recibe una referencia inicial de los padres	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial	Septiembre 2023- Junio 2024- Completado
Cree una agenda amigable para los padres que se pueda enviar a casa antes de una reunión inicial para preparar mejor a los padres.	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial	Enero 2024

	Coordinadores	
Cree un documento de referencia para entregar a los padres después de la clasificación que explique y defina la revisión anual, la reevaluación, los informes de progreso del IEP, etc.	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial Coordinadores	Enero 2024- en proceso
<i>Objetivo: Proporcionar información clara sobre la programación disponible (continuidad de servicios)</i>		
Crear y publicar una representación visual del continuo en el sitio web	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial Coordinadores	Enero 2024
Proporcionar definiciones de programas amigables para los padres en el sitio web.	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial Coordinadores	Enero 2024
Crear un glosario de jerga educativa y definiciones en el sitio web	Director de Educación Especial, Subdirector de Educación Especial Coordinadores	Verano 2024
Organice una noche de padres para las familias de CSPE que hacen la transición a CSE para discutir la continuidad	Coordinador de CPSE Coordinador de Primaria Subdirector de Educación Especial	Febrero 2024- Completado
Organice una noche de padres para discutir la transición/continuidad de 5° y 6° grado	Director de Educación Especial Coordinador de Secundaria AP de FLMS	Febrero 2024- Completado
Organice una noche de padres para hablar sobre la transición/continuidad de 8° y 9° grado	Director de Educación Especial	Febrero 2024- Completado

	Coordinador de Secundaria AP de FLHS	
Organice una noche de padres para hablar sobre la transición después de la secundaria	Director de Educación Especial Especialista en Transición	Febrero 2024- Completado
<i>Objetivo: Crear una comunidad de padres y maestros de apoyo</i>		
Asóciese con SEPTO para aumentar la participación de los padres	Director de Educación Especial Subdirector de Educación Especial	Septiembre 2023- Junio 2024- Completado
Asóciese con SEPTO para aumentar el grupo de miembros principales	Director de Educación Especial Subdirector de Educación Especial	Septiembre 2023- Junio 2024- En proceso

Inclusión: Promover sistemas inclusivos de apoyo a los estudiantes		
<i>Objetivo: Crear e implementar un equipo de accesibilidad para garantizar oportunidades inclusivas para los estudiantes.</i>		
Pasos a acción	Responsabilidad	Blanco
Crear un equipo de accesibilidad para explorar la inclusión dentro de nuestras escuelas y eventos de la comunidad escolar	Director de Educación Especial	Agosto 2023- Completado
Crear directrices para la accesibilidad esperada	Director de Educación Especial, Miembros del Equipo de Accesibilidad	Enero 2024- Completado
Compartir las directrices con las partes interesadas (PTOs, Director Atlético, Directores, AP y otros grupos que organizan eventos para nuestra comunidad escolar)	Director de Educación Especial, Miembros del Equipo de Accesibilidad	Enero 2024- Completado
Crear un kit de Fox Den móvil que se pueda usar en eventos	Director de Educación Especial, Miembros del Equipo de Accesibilidad	Junio 2024- en proceso

Reúnase con las partes interesadas para obtener comentarios	Director de Educación Especial, Miembros del Equipo de Accesibilidad	Junio 2024- en proceso
<i>Objetivo: Explorar la apertura de un capítulo del Club de los Mejores Amigos en FLMS</i>		
Reunión con FLMS AP para discutir el nuevo proceso del club	Director de Educación Especial	Noviembre 2023- Completado
Reúnete con el representante de Best Buddies International	Director de Educación Especial	Enero 2024- Completado
<i>Objetivo: Crear una comprensión compartida de la enseñanza conjunta (enseñanza colaborativa de educación especial y educación general) entre las partes interesadas</i>		
Identificar y planificar el desarrollo profesional para el personal de educación especial y educación general juntos para aumentar el conocimiento y la comprensión compartida de la co-enseñanza.	Superintendente Adjunto de Currículo e Instrucción, Director de Educación Especial,	Enero 2024- en proceso
Identificar y planificar el desarrollo profesional relacionado con las necesidades del alumnado (currículo accesible, adaptación sobre la marcha/diferenciación, gestión del aula,)	Director de Educación Especial	Enero 2024- en proceso
Establecer horarios de reuniones colaborativas para que los equipos planifiquen (diseño e impartición de lecciones)	Superintendente Adjunto de Currículo e Instrucción, Director de Educación Especial, Principios de construcción	Marzo 2024- en proceso
Crear pautas de co-enseñanza para implementar las mejores prácticas	Director de Educación Especial, Coordinadores de Educación Especial	Junio de 2024: diferido a septiembre

PROCEDIMIENTOS OPERATIVOS ESTÁNDAR

Los Manuales de Procedimientos Operativos Estándar (SOPM, por sus siglas en inglés) desempeñan un papel fundamental en el apoyo a la implementación consistente y efectiva de las políticas y procesos de educación especial en todos los distritos. Proporcionan una orientación clara al personal, promueven la responsabilidad y ayudan a mantener el cumplimiento de las regulaciones estatales y federales. Actualmente, BCSD no tiene un SOPM integral para la educación especial. Sin embargo, se informó que el Departamento de Educación Especial está trabajando activamente en su desarrollo, lo que representa un paso positivo para abordar esta brecha.

Si bien aún no se ha establecido un SOPM completo, el Distrito ha desarrollado varios recursos valiosos que pueden servir como base. Por ejemplo, hay un documento detallado de políticas y procedimientos específicamente para los informes de progreso del IEP. Este documento es exhaustivo y está bien estructurado, y describe claramente los pasos necesarios para respaldar la coherencia y el cumplimiento de este proceso. Además, el Distrito mantiene un sitio web dedicado exclusivamente al desarrollo del IEP, como

se discutió anteriormente en este informe. Estos recursos existentes demuestran el compromiso del Distrito de proporcionar una guía clara al personal y deben servir como modelo para el desarrollo de un SOPM integral. Una vez completado, el SOPM debe ser fácilmente accesible para todo el personal y debe ir acompañado de una capacitación exhaustiva para apoyar su implementación efectiva en todo el Distrito. Esto apoyará aún más la consistencia, el cumplimiento y la prestación de servicios de alta calidad en la educación especial.

GESTIÓN DEL PRESUPUESTO

De acuerdo con la información recopilada a partir de una solicitud de datos, el presupuesto inicial del Fondo General de Educación Especial se establece en coordinación con el liderazgo superior de Educación Especial. Para dar cuenta de las variables imprevistas inherentes a cada año escolar de operaciones, se incorporan las contingencias al presupuesto inicial. Esto permite flexibilidad para responder a desafíos u oportunidades inesperadas que puedan surgir durante el año académico.

La información recopilada a partir de una solicitud de datos señaló que, en el día a día, el presupuesto se administra a través de la coordinación entre el personal de apoyo de Educación Especial y el Subgerente de Negocios en la oficina de Negocios. Esto incluye la supervisión de las órdenes de compra, las transferencias entre cuentas y el seguimiento de las tendencias de los costos de recolocación. Para una perspectiva más amplia, la visión global del presupuesto de Educación Especial se maneja a través de reuniones mensuales regulares entre el Director de Educación Especial y el Superintendente Adjunto de Negocios.

Costos del programa

NYSED publica los Informes de Transparencia Financiera del distrito en su sitio web, que incluyen un desglose detallado de los gastos por alumno por distrito.¹¹⁷ Dentro de estos informes, los gastos en educación especial se presentan como un subconjunto de gastos por área programática, divididos a su vez en "gastos escolares" y "gastos centrales" específicos del distrito.

PRUEBA 51. COMPARACIONES DE GASTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL 2022-23

	Gastos Basados en la Educación Especial en la Escuela	Estudiantes con discapacidades
Katonah-Lewisboro UFSD	\$32,505.77	437
Lakeland CSD	\$28,241.77	889
Chappaqua CSD	\$26,121.31	386
Bedford CSD	\$26,110.70	574
Yorktown CSD	\$19,601.82	602

PCG realizó un análisis de los datos más recientes (2022-23) para los gastos de educación especial en cinco Distritos Escolares 118 del Condado de Westchester: Katonah-Lewisboro UFSD, Lakeland CSD, Chappaqua CSD, Bedford CSD y Yorktown CSD. La revisión abarcó los gastos de educación especial en las escuelas. Al examinar los gastos de educación especial como parte de los gastos totales por alumno, BCSO emergió como el segundo más bajo entre los cinco distritos en términos de gastos escolares de educación especial, con \$26,110.70 por alumno por área del programa. En general, hubo una diferencia

¹¹⁷ Departamento de Educación del Estado de Nueva York. (s.f.). Datos de gastos.

<https://data.nysed.gov/expenditures.php?year=2023&instid=800000035721>

¹¹⁸ Los cuatro distritos están ubicados en el condado de Westchester, NY, tienen entre 437 y 602 estudiantes con discapacidades, y están calificados como Apoyo y Mejora Local (LSI) por NYSED.

de más de \$15,000 por alumno por área del programa entre los distritos más altos y más bajos, lo que demuestra que los gastos de BCSD son consistentes con los distritos de comparación en el condado de Westchester. Las variaciones en el gasto por alumno dentro y fuera de la programación de educación especial relacionada con BCSD no se incluyeron como parte de este análisis. Un análisis más profundo de los gastos del Informe de Transparencia Financiera 2022-23SY BCSD destacó un área de alto costo más significativa, los costos de matrícula ("otra matrícula"). En la sección final del informe se detallan "otras exclusiones" (gastos) no incluidas en los cálculos de gastos por alumno. BCSD gastó más de \$2,000,000 durante el año escolar 2022-2023 en la categoría de "otra

matrícula". Artículo 119

PROGRAMAS FUERA DEL DISTRITO

En el año escolar 2023-24, BCSD asignó recursos financieros significativos a las colocaciones fuera del distrito (OOD). Actualmente, 25 estudiantes (aproximadamente el 4%) son atendidos en colocaciones OOD en BCSD. Los gastos incluyeron \$681,134 para matrícula en escuelas OOD, \$119,664 para matrícula en escuelas de ley especial y \$1,277,089 para matrícula y servicios en escuelas BOCES. En total, BCSD gastó \$2,077,887 en matrícula para la programación de OOD, junto con \$230,600 adicionales en servicios contratados para estudiantes que no asisten a escuelas del distrito. Estas cifras ponen de manifiesto la parte sustancial del presupuesto dedicado a apoyar las colocaciones de OOD.

Dado el impacto financiero significativo de las colocaciones de OOD, es crucial que BCSD examine de cerca estos gastos para confirmar que los estudiantes están haciendo una transición efectiva a través de la continuidad de los servicios. Si bien el porcentaje general de estudiantes con discapacidades en Nueva York promedia el 4.5%¹²⁰ y BCSD no supera eso, el Distrito debe continuar monitoreando estos números. Al evaluar minuciosamente cómo los estudiantes se mueven a través de este continuo, el Distrito puede identificar oportunidades para mejorar sus programas dentro del distrito, permitiendo que más estudiantes se eduquen dentro de la comunidad y reduciendo la dependencia de colocaciones externas cuando sea posible. Este enfoque no solo tiene el potencial de mejorar los resultados educativos de los estudiantes, sino también de reasignar fondos al Distrito, creando un modelo financiero más sostenible. Abordar el desarrollo de servicios en el distrito podría conducir a un uso más eficiente de los recursos y al mismo tiempo satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes.

Para contextualizar, la investigación muestra que muchos distritos enfrentan desafíos con las colocaciones de OOD debido a las necesidades especializadas de ciertos estudiantes y los costos asociados. De acuerdo con el Departamento de Educación de los Estados Unidos, las colocaciones de OOD a menudo constituyen una carga financiera significativa para los distritos, ya que pueden representar una parte importante del presupuesto de educación especial.¹²¹ Al invertir estratégicamente en el desarrollo de servicios en el distrito, BCSD puede mejorar su capacidad para proporcionar una amplia gama de apoyos a nivel local, beneficiando tanto a los estudiantes como a la estabilidad financiera del distrito.

AÑO ESCOLAR EXTENDIDO

BCSD tiene programación de Año Escolar Extendido (ESY, por sus siglas en inglés) para estudiantes que requieren ESY según su IEP. BCSD también tiene a sus estudiantes de OOD que asisten a la programación de ESY en sus respectivas escuelas. Los costos del programa de año escolar extendido para el año escolar 2024-25 son de \$776,467.35.

COSTOS LEGALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los distritos escolares rutinariamente contratan asesoría legal externa para apoyar las operaciones de educación especial. Esto incluye consultas con el Director de Educación Especial, así como representar al Distrito en asuntos relacionados con los asentamientos. En el año escolar 2023-24, BCSD incurrió en \$30,176 en honorarios legales específicos para la educación especial de su equipo de apoyo legal.

¹¹⁹ Departamento de Educación del Estado de Nueva York. (s.f.). Datos de gastos.

<https://data.nysed.gov/expenditures.php?year=2023&instid=800000035721>

¹²⁰ Departamento de Educación de los Estados Unidos. (s.f.). *45º informe anual al Congreso sobre la implementación de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades*. <https://sites.ed.gov/idea/files/45th-arc-for-idea.pdf>¹²¹ Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2022). *Informe anual al Congreso sobre la implementación de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA)*.

QUEJAS ESTATALES

Una queja estatal es una declaración escrita y firmada de una acusación de que una agencia local o estatal ha violado un requisito de la ley federal o del estado de Nueva York. Si un padre o individuo cree que ha ocurrido una violación, puede presentar una queja por escrito al Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED) para su investigación. Para los años escolares 2022-23, 2023-24 y 2024-25, no hubo quejas estatales en BCSD.

AUDIENCIAS DE DEBIDO PROCESO

Una audiencia de debido proceso es un proceso formal para resolver desacuerdos entre un padre de un estudiante con una discapacidad y un distrito escolar. Un padre o un distrito escolar puede presentar una notificación de queja de debido proceso por escrito solicitando una audiencia imparcial sobre cualquier asunto relacionado con una propuesta o una negativa a iniciar o cambiar la identificación, evaluación o colocación educativa de un estudiante con una discapacidad o un estudiante sospechoso de tener una discapacidad, o la provisión de una educación pública gratuita y apropiada a dicho estudiante bajo la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA).

Para los años escolares 2022-23, 2023-24 y 2024-25, el distrito escolar no ha participado en ninguna audiencia de debido proceso de educación especial.

REVISIÓN DE LIQUIDACIONES

Los acuerdos de educación especial son acuerdos entre las escuelas y los padres para resolver disputas relacionadas con los servicios de educación especial, generalmente para evitar costosas audiencias de debido proceso y para colaborar con las familias. Estos acuerdos pueden incluir la renuncia a reclamaciones y pueden afectar el proceso de resolución de disputas. En el año escolar 2023-24, hubo un total de diez asentamientos. Los acuerdos fueron predominantemente acuerdos de reembolso de matrícula en escuelas fuera del distrito.

En la tabla a continuación, se enumeran los montos totales de liquidación para la educación especial.

PRUEBA 52. MONTOS DE LIQUIDACIÓN PARA EDUCACIÓN ESPECIAL 2019-22 A 2023-24

Año escolar	Monto pagado
2019-2020	\$804,235.86
2020-2021	\$226,823.95
2021-2022	\$618,315.00
2022-2023	\$793,448.50
2023-2024	\$511,779.50

La asignación de recursos y las prácticas de financiamiento equitativas no están inhibiendo la prestación exitosa de servicios de educación especial en BCSD. Los sistemas y estructuras en el Distrito, como se detalla en este capítulo, representan el compromiso de proporcionar una programación extensa para satisfacer diversas necesidades. No hay evidencia que respalde que se impida que los estudiantes con discapacidades reciban una ubicación adecuada o servicios compensatorios basados en el análisis financiero de los gastos del Distrito. El liderazgo del Distrito de BCSD debe capitalizar esta sólida base y priorizar la construcción de la colaboración. La toma de decisiones basada en datos para los estudiantes respalda aún más la posición del Distrito de expandir el continuo en el Distrito para apoyar a más estudiantes y, posteriormente, reducir los costos de asentamiento.

Instalaciones

En el año escolar 2018-2019, el Equipo de Estudio de SES, LLC llevó a cabo una revisión de las instalaciones para evaluar si la configuración escolar actual de BCSD apoyaba efectivamente la programación de los estudiantes. El estudio reveló una

capacidad significativa no utilizada en todas las escuelas y proyectó una disminución continua en la matrícula, lo que generó preocupaciones sobre la sostenibilidad del mantenimiento de todos los edificios existentes. Aunque el Distrito finalmente optó por no consolidar las escuelas en ese momento, los hallazgos proporcionaron una sólida justificación para considerar esta opción. Ahora, seis años después, el liderazgo del Distrito ha expresado su preocupación de que la decisión de mantener todas las escuelas abiertas pueda estar limitando la capacidad de impartir programas de manera efectiva y eficiente.

El estudio de 2018-19 evaluó cuatro áreas clave: utilización del espacio, tendencias de inscripción, prioridades de liderazgo y asignación de recursos educativos. Se analizó cada escuela para determinar cómo se utilizaban los espacios de instrucción y los servicios de apoyo, mientras que las proyecciones basadas en las tasas de nacidos vivos y las tendencias históricas indicaban una probable disminución en la matrícula de estudiantes. Las entrevistas de liderazgo proporcionaron información sobre los objetivos a corto y largo plazo para la programación dentro de las instalaciones existentes, y las visitas al sitio examinaron los patrones de programación y el uso de recursos educativos, incluido el personal de apoyo.

Los resultados destacaron lo siguiente:

- Las escuelas primarias tenían entre un 25,8% y un 40% de capacidad estudiantil sin usar, con espacio disponible en las cinco escuelas.
- La escuela intermedia tenía un 35% de capacidad sin usar y la escuela secundaria tenía un 20%.
- Las proyecciones de matrícula indicaron una disminución continua, lo que reforzó las preocupaciones de que BCSD estaba operando más instalaciones de las necesarias.

Dados estos datos, el informe recomendó que el Distrito considere cerrar una o dos escuelas primarias y consolidar a los estudiantes en los edificios restantes. El razonamiento era que la reducción del número de edificios podría reducir los costos operativos y ampliar las oportunidades de programación. Sin embargo, a pesar de las recomendaciones del estudio, el Distrito optó por no seguir adelante con la consolidación.

Ahora, a medida que el liderazgo mira hacia el futuro, las preocupaciones planteadas en el estudio inicial siguen siendo relevantes. Los grupos de enfoque recientes han destacado un creciente reconocimiento entre las partes interesadas de que la configuración actual del Distrito presenta desafíos en la asignación de recursos y el apoyo programático. Los participantes de diversos orígenes señalaron que la redistribución de los estudiantes en menos escuelas primarias podría permitir una programación más efectiva.

Una de las consideraciones más apremiantes es la educación especial. La amplitud de las instalaciones que no se están utilizando en su totalidad ha contribuido a que los servicios de educación especial se distribuyan en varias escuelas en lugar de estar más disponibles dentro de cada escuela. Como resultado, algunos estudiantes deben dejar su escuela en el hogar para recibir servicios especializados en un lugar diferente. Reducir el número de instalaciones subutilizadas podría permitir una disponibilidad más consistente de programas dentro de cada escuela, limitando la necesidad de que los estudiantes hagan la transición a otros edificios para acceder al apoyo que necesitan. Esto podría ser particularmente beneficioso para la Co-Enseñanza Integrada (TIC), haciendo que este modelo sea más accesible dentro de las escuelas de origen de los estudiantes en el nivel primario, donde actualmente no existe.

Más allá de la educación especial, la investigación sobre la consolidación escolar sugiere que las economías de escala pueden reducir los costos por aduque y, al mismo tiempo, ampliar las oportunidades educativas.¹²² Las escuelas más grandes y consolidadas a menudo ofrecen una programación más diversa y servicios de apoyo especializados, lo que puede no ser factible en escuelas más pequeñas y separadas con menos estudiantes y personal. Además, un uso más eficiente de los recursos podría permitir al Distrito redirigir los fondos hacia el fortalecimiento de los programas de instrucción en lugar de mantener las instalaciones subutilizadas.

Con el equipo de liderazgo del Distrito comprometido a sopesar cuidadosamente las ventajas y desafíos potenciales de la consolidación escolar, puede ser el momento de revisar los hallazgos de 2018-2019 y determinar

¹²² *Ibíd.*

si las proyecciones se han mantenido precisas o si la matrícula ha disminuido aún más. Una reevaluación basada en datos debe centrarse en:

- Datos actuales de matrícula para evaluar si las necesidades de capacidad del Distrito han cambiado.
- Implicaciones financieras y programáticas para explorar si la consolidación de las escuelas permitiría ampliar las oportunidades educativas y mejorar la asignación de recursos.
- Participación de las partes interesadas para garantizar una comunicación transparente y una toma de decisiones informada.

Si bien la consolidación escolar es un tema complejo y delicado, presenta una oportunidad para la sostenibilidad a largo plazo y una programación educativa más sólida. Al reevaluar los datos e involucrar a la comunidad en discusiones significativas, BCSD puede tomar decisiones informadas que sirvan mejor a sus estudiantes, personal y comunidad escolar en general.

RESUMEN E IMPLICACIONES

BCSD es el segundo más bajo entre cinco distritos pares en el condado de Westchester en cuanto a gastos escolares de educación especial. El Distrito debe ser elogiado por proporcionar programas de educación especial de calidad de una manera fiscalmente prudente.

BCSD envía aproximadamente 25 estudiantes (4%) a programas fuera del distrito (OOD). En el año escolar 2023-24, había 10 estudiantes en escuelas fuera del distrito; 3 estudiantes en escuelas especiales de ACT; y 12 estudiantes de las escuelas BOCES. Los estudiantes de todas las escuelas iban desde los grados de la escuela primaria hasta la programación de posgrado. La mayoría de estas ubicaciones se encuentran en o cerca del condado de Westchester, proporcionando a los estudiantes una educación lo más cerca posible de casa. Sin embargo, el Distrito debe continuar monitoreando cuidadosamente el número de estudiantes que reciben servicios en colocaciones OOD para identificar oportunidades para traer a algunos estudiantes de regreso al Distrito a medida que refinan su continuidad de servicios y apoyos.

Para los años escolares 2022-23, 2023-24 y 2024-25, BCSD no ha enfrentado quejas estatales abiertas y no ha participado en ninguna audiencia de educación especial. En los últimos años, los montos de liquidación anual del Distrito han fluctuado significativamente, alcanzando un máximo de \$804,235 en el año escolar 2019-20 y alcanzando un mínimo de \$226,823 en el año escolar 2020-21. La mayoría de estos acuerdos se refieren al reembolso de la matrícula para los estudiantes que asisten a escuelas fuera del distrito no aprobadas por el estado, que generalmente surgen cuando los padres colocan unilateralmente a su hijo en un programa externo y posteriormente buscan el reembolso por esa colocación.

Una revisión de las instalaciones de 2018-2019 identificó una capacidad significativa no utilizada en las escuelas de BCSD, con proyecciones de inscripción que indican una disminución continua. Si bien el Distrito optó por no buscar la consolidación en ese momento, los hallazgos sugirieron que el mantenimiento de todos los edificios actuales podría crear desafíos en la asignación de recursos y el apoyo programático. Los datos de esta revisión han reforzado las preocupaciones de que la configuración escolar actual puede limitar la capacidad de proporcionar un acceso equitativo a los servicios, particularmente en la educación especial, donde los estudiantes a menudo necesitan salir de sus escuelas de origen para acceder a la programación necesaria. La distribución de los estudiantes en las instalaciones subutilizadas también ha planteado preguntas sobre la eficiencia de la dotación de personal y los recursos educativos. Se recomienda que el Distrito reevalúe sus instalaciones y las tendencias de inscripción, ya que los hallazgos de la revisión de las instalaciones de 2018-19 proporcionan un contexto importante para considerar cómo la utilización del espacio afecta la entrega de programas educativos.

VII. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

VISIÓN GENERAL

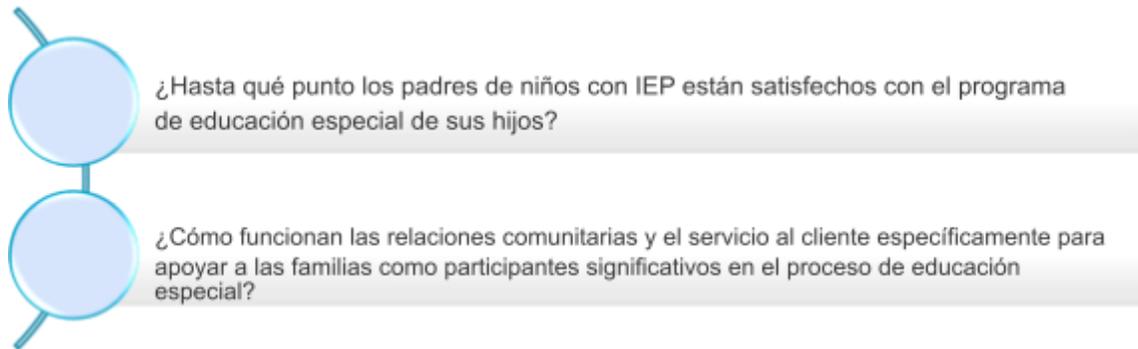
Esta sección del marco se centra en la participación de la familia y la comunidad como parte de un sistema de alto rendimiento que incluye a todas las partes interesadas en el proceso educativo mediante la adopción de asociaciones para tomar decisiones informadas y proporcionar oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

Este dominio incluye las siguientes áreas clave para la participación efectiva de la familia y la comunidad en la educación especial:

- la voz, la colaboración y la confianza de los padres
- Accesibilidad lingüística
- Capacitación y recursos para padres

Un enfoque en estas áreas fomenta las asociaciones entre los estudiantes, el personal y las familias y crea un sistema cohesivo centrado en el aprendizaje y los resultados centrados en el estudiante. Esta sección del informe resume los hallazgos de las familias de BCSD de los grupos focales y las respuestas a encuestas.

Las preguntas esenciales que respondemos en este capítulo incluyen:



Los padres son los primeros maestros de un niño y son socios importantes a medida que sus hijos avanzan en la escuela. Su papel vital se reconoce en IDEA, que requiere la participación de los padres en la redacción de los IEP, la provisión de servicios relacionados y la colocación. IDEA también requiere la colaboración con los padres y los estudiantes con discapacidades, según corresponda, para diseñar la educación especial junto con los servicios relacionados y complementarios. Como parte de esta revisión, se evaluó el papel y la satisfacción de los padres con los procesos de educación especial y la instrucción/prestación de servicios dentro de BCSD.

A continuación se presentan las fortalezas generales y las oportunidades de mejora para el dominio de Participación Familiar y Comunitaria del marco de Efectividad de la Educación Especial.

Fortalezas	Oportunidades de mejora
<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los padres en las reuniones del IEP. Los datos de la encuesta muestran altos porcentajes de padres que informan sentirse escuchados y apoyados durante las reuniones del IEP, con un 86% que se siente cómodo haciendo preguntas y un 85% que está de acuerdo en que se considera su opinión. • Medidas proactivas. La introducción de recursos centrados en los padres, como cartas del Director y agendas para la ESI 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la confianza. Algunos padres expresan una desconfianza persistente con respecto a la programación de educación especial y el liderazgo en BCSD. • Coherencia en la comunicación. Algunos padres informaron brechas en la comunicación constante, especialmente fuera de la comunicación formal.

reuniones, demuestra un compromiso con el aumento de la transparencia.

- **Esfuerzos de participación.** Los eventos sensorialmente inclusivos y la divulgación de liderazgo, incluido el Equipo de Accesibilidad, han sido recibidos positivamente.
- **Servicios de interpretación.** La mayoría de los padres que no hablan inglés se sienten adecuadamente apoyados durante las reuniones del IEP a través de los servicios de interpretación.
- **Desarrollo de la capacitación de los padres.** El Distrito ha colaborado con SEPTO para crear recursos específicos y oportunidades de capacitación para los padres.

reuniones infantiles, dificultan la capacidad de los padres para mantenerse informados

- **Preocupaciones sobre la dotación de personal.** Los padres perciben que BCSD no tiene un número suficiente de educadores especiales, proveedores de servicios relacionados y paraprofesionales para satisfacer las necesidades del IEP de manera efectiva.
- **Traducción de documentos.** Traducción inconsistente de documentos del IEP que limitan la participación plena de las familias multilingües.
- **Satisfacción con los servicios del IEP.** Actualmente, el 65% de los padres en BCSD están satisfechos con los servicios generales de educación especial de sus hijos.
- **Seguimiento de avances.** Algunas familias informan que BCSD no proporciona datos significativos para apoyar el progreso y crecimiento de los estudiantes.
- **Capacitación para padres: concientización.** Más de la mitad de los padres desconocen las oportunidades de capacitación, lo que indica la necesidad de un mejor alcance y alineación con los intereses de los padres.

VOZ, COLABORACIÓN Y CONFIANZA DE LOS PADRES

Desarrollar una fuerte comunicación y colaboración con las familias de los estudiantes con discapacidades es esencial para mejorar los resultados de los estudiantes y fomentar una experiencia educativa positiva y transparente.

Las investigaciones indican que cuando los distritos establecen una comunicación abierta y constante con las familias, mejora la comprensión de los padres sobre el proceso del IEP y aumenta su participación en la toma de decisiones, lo que beneficia directamente a los estudiantes.¹²³ La colaboración efectiva entre las familias y las escuelas conduce a apoyos más personalizados y apropiados para los estudiantes, lo que resulta en un mejor rendimiento académico, desarrollo socioemocional y éxito escolar en general.¹²⁴ La comunicación clara y consistente genera confianza, ayudando a las familias a sentirse valoradas y más involucradas en el viaje educativo de sus hijos.

→ 85% de los padres están de acuerdo en que su opinión se considera en las reuniones del IEP.

→ 86% de los padres se sienten cómodos haciendo preguntas en las reuniones del IEP.

→ 74% de los padres sienten que el maestro de sus hijos se comunica bien con ellos.

→ 84% de los padres sienten que los maestros responden a sus preocupaciones en un tiempo razonable.

→ 77% de los padres sienten que tienen una buena relación de trabajo con el maestro de sus hijos.

Encuesta a los padres

¹²³ Peces, W. W. (2020). Los padres y la educación especial: Lo que esperan de la escuela y cómo la colaboración mejora los resultados. *Revista de Liderazgo en Educación Especial*.

¹²⁴ *Ibid.*

Además, las asociaciones sólidas entre la familia y la escuela reducen los malentendidos y los conflictos, lo que conduce a menos quejas sobre el debido proceso y a una resolución más eficiente de las inquietudes. Un estudio encontró que cuando los padres se sienten escuchados e involucrados en la educación de sus hijos, es menos probable que las disputas se conviertan en quejas formales, ya que existe confianza mutua y transparencia durante todo el proceso del IEP.¹²⁵ Esta dinámica de colaboración no solo fortalece las relaciones entre padres y educadores, sino que también contribuye a mejorar los resultados de los estudiantes y a una mayor participación de las partes interesadas. Al priorizar la comunicación y la colaboración, los distritos pueden crear un entorno más inclusivo y de apoyo para los estudiantes con discapacidades, asegurando que todas las partes trabajen juntas para satisfacer las necesidades del estudiante.

Prácticas del Distrito

En los últimos años, las relaciones entre el liderazgo del Distrito y las familias de los estudiantes con discapacidades han estado marcadas por desafíos con la confianza y la colaboración. Los episodios de desconfianza, que culminaron en incidentes que requirieron acciones legales y resultaron en el despido de ciertos miembros del personal, han dejado cicatrices duraderas dentro de la comunidad. Para muchos padres, estas experiencias han impactado profundamente sus percepciones actuales sobre el compromiso de BCSD de apoyar a los estudiantes con discapacidades. Algunos padres continúan sintiendo que sus voces son pasadas por alto y que la comunicación del Distrito carece de la apertura y honestidad que creen que es esencial para una asociación auténtica.

Reconociendo este legado dentro de la educación especial, los líderes del Distrito han trabajado diligentemente para reconstruir la confianza y fortalecer las relaciones con las familias. Se han introducido iniciativas para fomentar el diálogo abierto, crear canales para la retroalimentación y hacer que ciertos padres sientan que sus perspectivas son valoradas en los procesos de toma de decisiones. A pesar de estos esfuerzos, el camino hacia la reconciliación sigue siendo complejo. Para algunos padres, seguir adelante puede parecer una invitación a pasar por alto o minimizar las experiencias pasadas que siguen siendo dolorosas y significativas. Para ellos, los recordatorios de "seguir adelante" conducen a sentimientos de invalidación, como si el impacto de los eventos pasados estuviera siendo descartado en lugar de comprendido.

El reto, entonces, radica en encontrar un terreno común. A medida que el Distrito continúa haciendo avances genuinos en la mejora de la transparencia y la responsabilidad, es esencial un compromiso compartido con las metas centradas en el estudiante. Sanando las heridas del pasado y estableciéndose fuerte,

→ 61% de los padres están de acuerdo en que los maestros de educación general y educación especial trabajan juntos para apoyar la implementación del IEP de sus hijos.

→ 65% de los padres están satisfechos con los servicios generales de educación especial de sus hijos.

→ 63% de los padres están de acuerdo en que las transiciones de un grado a otro y de la escuela a la escuela son colaborativas y fluidas.

Encuesta a los padres

Las asociaciones de colaboración requerirán sensibilidad y esfuerzo sostenido tanto de las familias, el personal y los líderes del Distrito. Construir un ambiente inclusivo y de confianza que honre las experiencias de todas las partes es crucial para crear un futuro que priorice y apoye el éxito de los estudiantes con discapacidades. Nuestro análisis de datos de grupos de enfoque de padres y encuestas indica tendencias positivas en el fortalecimiento de las relaciones entre las familias y el distrito. Si bien algunos padres todavía expresan preocupaciones, el número de padres insatisfechos parece estar disminuyendo bajo el nuevo equipo de liderazgo. Esto sugiere que los esfuerzos recientes para mejorar la comunicación, la transparencia y la capacidad de respuesta a las preocupaciones de los padres están teniendo un impacto significativo en el desarrollo de una mayor confianza y colaboración.

¹²⁵ Mueller, T. G., & Carranza, F. D. (2019). La importancia de la colaboración entre la familia y la escuela en la educación especial: Construyendo confianza y transparencia para mejorar los resultados. *Revista Internacional de Educación Especial*.

Los resultados recientes de la encuesta a los padres revelan un sentimiento generalmente positivo con respecto a la comunicación y la colaboración a nivel escolar, con el 85% de los padres de acuerdo en que su opinión se considera en las reuniones del IEP y el 86% se siente cómodo haciendo preguntas en estos entornos. Para apoyar a las familias, BCSD proporciona a los padres una carta y una agenda para las reuniones iniciales de CSE que explica el proceso y la descripción general de lo que se puede esperar durante las reuniones de CSE para ayudar a los padres a navegar el proceso. El proceso de envío de esta carta y agenda comenzó en septiembre de 2023 para tender un mayor puente de comunicación con los padres. Además, el 74% de los padres siente que el maestro de su hijo se comunica bien con ellos, el 84% cree que los maestros responden a las preocupaciones de manera oportuna y el 77% siente que tiene una buena relación de trabajo con el maestro de su hijo. Estas métricas sugieren que la mayoría de los padres aprecian la capacidad de respuesta y accesibilidad del personal escolar.

Sin embargo, los comentarios de los grupos focales y las respuestas abiertas de la encuesta proporcionan una perspectiva más matizada, destacando las áreas en las que algunos padres sienten que persisten brechas significativas. Los temas comunes incluyen preocupaciones sobre no sentirse escuchados o incluidos en los procesos de toma de decisiones y frustraciones por tener que navegar por sistemas complejos de forma independiente para asegurar servicios para sus hijos. Además, estos padres expresaron la necesidad de iniciar una comunicación proactiva con el Distrito para mantenerse informados sobre el progreso de su hijo, citando desafíos con la comunicación inconsistente y procesos poco claros para abordar las inquietudes.

- 80% de los padres están de acuerdo en que el equipo de liderazgo establece un tono acogedor y positivo en su escuela.
- 62% de los padres están de acuerdo en que el equipo de liderazgo hace todo lo posible para apoyar la educación especial en su escuela.
- 71% de los padres están de acuerdo en que los maestros de educación especial de sus hijos tienen grandes expectativas para ellos.
- El 63% de los padres está de acuerdo en que los maestros de educación general de sus hijos tienen grandes expectativas para ellos.

A pesar de estos desafíos, existe un reconocimiento de las mejoras recientes de estas familias en los maestros de esfuerzos de participación de las nuevas altas expectativas de educación especial equipo de liderazgo. Varios padres señalaron que el liderazgo se ha esforzado durante el año pasado para conectar con las familias ofreciendo sesiones informativas sobre los programas del Distrito y creando ambientes más inclusivos en los eventos, como agregar un área sensorial en Fox Night. Si bien la mayoría de los padres han experimentado el apoyo proactivo y accesible de los educadores, hay un subconjunto más pequeño que siente que la comunicación entre la educación especial, la educación general y la administración debe ser más cohesiva. Esta retroalimentación destaca la importancia de mantener prácticas de comunicación sólidas y consistentes que fomenten la confianza y ayuden a todos los padres a sentirse apoyados e incluidos en la experiencia educativa de sus hijos. Si bien el Distrito ya ha tomado medidas en esta área, un pequeño subgrupo de padres continúa expresando la necesidad de mejorar aún más la comunicación y la colaboración.

Los datos de la encuesta y los grupos focales revelan percepciones mixtas con respecto al monitoreo del progreso de los estudiantes con discapacidades y el apoyo general a la educación especial dentro del Distrito. Si bien la mayoría de los padres, el 79%, está de acuerdo en que el IEP de su hijo explica cómo se medirá el progreso, y el 78% está de acuerdo en que reciben informes de progreso sobre las metas del IEP de su hijo, los participantes del grupo de enfoque compartieron preocupaciones sobre las prácticas de monitoreo del progreso. Algunos expresaron su frustración por la falta de datos significativos utilizados para rastrear y comunicar el progreso de los estudiantes, tanto en las reuniones de CSE como en los informes de progreso. Este sentimiento se alinea con los hallazgos de nuestro equipo durante la revisión de los informes de progreso del IEP, que a menudo carecían de datos claros y objetivos sobre el crecimiento de los estudiantes en los informes de progreso. Esta discrepancia entre los datos de la encuesta y la retroalimentación de los grupos focales sugiere que, si bien los padres pueden reconocer haber recibido informes de progreso, la calidad y la utilidad de estos informes dejan margen de mejora.

Los padres también proporcionaron comentarios contradictorios sobre el papel del liderazgo escolar en el apoyo a los estudiantes con discapacidades. Si bien el 80% de los encuestados está de acuerdo en que los líderes escolares establecen un tono acogedor y positivo, solo el 62% cree que estos líderes hacen todo lo posible para apoyar la educación especial en la escuela de sus hijos. Esta brecha apunta a una posible desconexión entre la creación de un entorno inclusivo y la implementación de acciones concretas para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Además, solo el 71% de los padres están de acuerdo en que el maestro de educación especial de su hijo tiene altas expectativas para su hijo, y este número se reduce al 63% para los padres encuestados con respecto a los maestros de educación general. Estas cifras presentan una oportunidad de mejora, ya que las investigaciones demuestran consistentemente que las altas expectativas son un factor crítico en el éxito de los estudiantes, particularmente para los estudiantes con discapacidades. Presumir de competencia y mantener altas expectativas es fundamental para apoyar a los estudiantes en el acceso a oportunidades para alcanzar su máximo potencial.¹²⁶

Los participantes de los grupos focales también destacaron los desafíos en que el personal mantenga altas expectativas y responsabilidad por el progreso de los estudiantes. Padres expresaron su preocupación de que sin datos sólidos para medir el crecimiento, es difícil determinar si los estudiantes están en camino de lograr sus objetivos. Ellos destacaron la necesidad de que el personal demuestre compromiso más fuerte con el uso de prácticas basadas en datos tanto en la educación especial como en la educación general. entornos que apoyen altas expectativas para todos los estudiantes.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de que BCSD fortalezca su enfoque para el seguimiento del progreso y la comunicación con las familias. Mejorar la calidad de los informes de progreso y el uso de datos en las reuniones de EIS puede generar una mayor transparencia y confianza con las familias. Además, el desarrollo profesional de los educadores, centrándose en mantener altas expectativas y presumir de competencia, puede ayudar a proporcionar a los estudiantes con discapacidades oportunidades equitativas para tener éxito. Al abordar estas áreas, el Distrito puede alinear mejor sus prácticas con los valores de inclusión, responsabilidad y apoyo centrado en el estudiante.

Los datos de la encuesta indican preocupaciones entre los padres en cuanto a los niveles de dotación de personal y la eficacia implementación de los PEI. Sólo la mitad de la población de padres encuestados (50%) están de acuerdo en que hay suficientes educadores especiales para implementar el IEP de su hijo consistentemente, y los porcentajes son aún más bajos para otras funciones clave de apoyo. Sólo el 44% de los padres está de acuerdo hay suficientes proveedores de servicios relacionados, mientras que sólo el 41% cree que hay suficientes paraprofesionales. para satisfacer las necesidades de sus hijos. Además, menos de la mitad (47%) de los padres cree que el personal paraprofesional El apoyo se utiliza apropiadamente para ayudar a su hijo en la escuela.

- El 50% de los padres están de acuerdo en que hay suficientes educadores especiales para implementar el IEP de sus hijos con consistencia.
- El 44% de los padres está de acuerdo en que hay suficientes proveedores de servicios relacionados para implementar el IEP de sus hijos con consistencia.
- El 41% de los padres está de acuerdo en que hay suficientes paraprofesionales para implementar el IEP de sus hijos con consistencia.
- El 47% de los padres está de acuerdo en que el apoyo paraprofesional se utiliza adecuadamente para apoyar a sus hijos en la escuela.

Si bien algunos padres en los grupos focales expresaron su preocupación por la prestación inconsistente de servicios debido a la escasez o cambios de personal, esta perspectiva no fue compartida por todos los participantes. Un subconjunto más pequeño de padres reportó experimentar brechas en la instrucción especializada y los servicios relacionados, como la terapia ocupacional o del habla, que veían como barreras para alcanzar las metas del IEP. Además, algunos padres expresaron su preocupación por el papel de los paraprofesionales, sintiendo que a veces se dependía de ellos como sustitutos de la instrucción directa o la terapia en lugar de servir como apoyo complementario.

Sin embargo, un análisis de la dotación de personal dentro del BCSD no indica una escasez generalizada. Las proporciones de educadores especiales y proveedores de servicios relacionados parecen manejables, y el Distrito tiene una deserción de personal relativamente baja y pocas vacantes para llenar. Esto contrasta con los desafíos observados en otros distritos que luchan con la escasez de personal en educación especial. Si bien las experiencias individuales pueden variar, los datos sugieren que BCSD tiene una fuerza laboral estable de educación especial, aunque los esfuerzos continuos para fortalecer la comunicación con las familias sobre la prestación de servicios pueden ayudar a abordar las preocupaciones persistentes.

ACCESIBILIDAD LINGÜÍSTICA

Garantizar el acceso equitativo a los servicios de educación especial para las familias que no hablan inglés como primera lengua es tanto un imperativo moral como un requisito legal según la Ley IDEA. La ley exige que los distritos proporcionen a los padres documentos de educación especial traducidos para apoyar su plena participación en la planificación educativa de sus hijos. A pesar de estos requisitos, los datos de la encuesta sugieren lagunas en la práctica que pueden dificultar el acceso de algunas familias a apoyos críticos.

Según la encuesta, el 13% de los padres que respondieron indicaron que su hijo estaba recibiendo servicios de Aprendizaje del Idioma Inglés (ELL). Dado que se trata de una muestra pequeña de padres, los resultados deben interpretarse con precaución y pueden no representar las experiencias de todas las familias. Si bien la mayoría de estos padres encuestados, el 81%, expresaron satisfacción con los servicios de ESOL, algunos expresaron preocupaciones. Un padre destacó la falta de tiempo asignado para la instrucción de ESOL, y otro informó que su hijo no estaba recibiendo estos servicios debido a la escasez de personal, específicamente la incapacidad del Distrito para contratar a un paraprofesional bilingüe para apoyar a su hijo. Estos relatos subrayan los desafíos que enfrentan algunas familias para acceder a todos los servicios de ELL a los que tienen derecho sus hijos y destacan la importancia de abordar las barreras sistémicas, como la dotación de personal, para mejorar la prestación de servicios y generar confianza con las familias de estudiantes multilingües.

Los padres que requieren servicios de interpretación para las reuniones del IEP generalmente ven los esfuerzos del Distrito en esta área de manera positiva, como se informa en los datos de la encuesta. Según las respuestas a la encuesta, el 12% de los padres indicaron la necesidad de un intérprete, y todos estos padres (100%) informaron que se les preguntó si necesitaban estos servicios y expresaron su satisfacción con la interpretación proporcionada. Sin embargo, las discusiones de los grupos focales revelan un panorama más complejo que el que muestran los datos de las encuestas. Los participantes destacan la necesidad de que las comunicaciones del Distrito sean consistentemente accesibles en varios idiomas y reportan preocupaciones acerca de que los intérpretes no siempre están calificados o lo suficientemente familiarizados con la terminología de educación especial, lo que dificulta que las familias que no hablan inglés participen plenamente en el proceso de CSE.

- *93% de los padres que necesitaron un intérprete en las reuniones del IEP se les proporcionó uno.*
- *100% de los padres que tuvieron un intérprete en las reuniones del IEP sintieron que los servicios de interpretación proporcionados les ayudaron a entender la información que se discutía.*
- *El 86% de los padres informaron haber recibido una traducción del IEP si lo requerían.*

A padres han compartido la preocupación de que, si bien el EI distrito ha comenzado recientemente a traducir el IEP Documentos con fidelidad En los últimos años, estas traducciones no siempre son precisas, lo que crea barreras adicionales para la accesibilidad. Los comentarios de los grupos focales también destacaron las brechas en la comunicación y el compromiso con las familias que no hablan inglés fuera de las reuniones de CSE. Estas familias expresaron su frustración con la falta de comunicación accesible sobre las iniciativas y eventos del Distrito, lo que limita su capacidad para mantenerse informados y comprometidos.

El Distrito ha progresado en el desarrollo sistemas de traducción que no existían hace unos años, lo que demuestra un compromiso con la mejora Encuesta para padres: accesibilidad lingüística para las familias. Sin embargo, los datos de la encuesta indican que persisten algunos desafíos. En particular, el 14% de los padres encuestados informaron que no recibieron documentos traducidos del IEP o no estaban seguros de si se los habían proporcionado. Si bien el Distrito ha implementado sistemas para apoyar la traducción, las inconsistencias en la traducción de documentos del IEP aún presentan barreras para algunas familias. Para aquellos que no hablan inglés como su primer idioma, estos desafíos pueden hacer que sea más difícil comprender completamente y participar en el plan educativo de su hijo. Esto es particularmente importante dados los requisitos de la IDEA, que exigen que todos los documentos esenciales de educación especial se traduzcan para las familias que los necesitan.¹²⁷ El incumplimiento de este requisito no solo corre el riesgo de incumplimiento, sino que también socava los esfuerzos para fomentar la participación significativa de los padres, que es fundamental para apoyar el éxito educativo de los estudiantes.

Además, algunos padres bilingües expresaron su preocupación sobre los esfuerzos del Distrito para involucrar a las familias bilingües de manera significativa. Estos padres sienten que hay oportunidades limitadas para participar en grupos de defensa o eventos comunitarios de manera que los empoderen para tener una voz en asuntos de educación especial. Esta falta de inclusión hizo que estas familias se sintieran desconectadas de la comunidad educativa en general y con incertidumbre sobre cómo abogar por sus hijos de manera efectiva.

Estos resultados mixtos sugieren que, si bien el Distrito ha progresado en la provisión de intérpretes durante las reuniones y en la traducción de los documentos del IEP, hay margen de mejora en la forma en que el Distrito se comunica y se relaciona con las familias bilingües en todos los aspectos de la educación de sus hijos.

CAPACITACIÓN Y RECURSOS PARA PADRES

Los datos de la encuesta destacan resultados mixtos con respecto a la concientización y participación de los padres en las capacitaciones de educación especial ofrecidas por BCSD. Cincuenta y cinco por ciento de los padres informan que no estaban seguros o desconocían las oportunidades que el Distrito ofrece para la capacitación relacionada con la educación especial. De los padres que están al tanto de estas sesiones, solo el 30% informa haber asistido a ellas, y solo el 59% de los asistentes considera útiles las capacitaciones. Esto sugiere que muchos padres pueden no percibir estas oportunidades como accesibles, relevantes o lo suficientemente valiosas como para priorizar la participación.

Los padres que asistieron a estas sesiones se enteraron principalmente a través de la comunicación con los miembros del personal, como los maestros o los psicólogos escolares, o a través de Parent Square. Esta dependencia de un conjunto limitado de canales de comunicación podría explicar por qué tantas familias siguen sin conocer las capacitaciones disponibles. Además, la baja tasa de asistencia entre los padres que están al tanto de estas sesiones indica la necesidad de alinear mejor los temas de capacitación con las necesidades e intereses familiares.

¹²⁷ Departamento de Educación de los Estados Unidos. (s.f.). *Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés)*. <https://sites.ed.gov/idea>

A pesar de que SEPTO ha apoyado al Distrito en la identificación de áreas para la capacitación de los padres, estos hallazgos presentan una oportunidad para que BCSD mejore sus esfuerzos de alcance y participación. Al identificar áreas específicas de interés para las familias, el Distrito puede desarrollar oportunidades de capacitación que se sientan más significativas y prácticas para navegar las complejidades de la educación especial y los recursos disponibles para apoyar a sus hijos. Ampliar las estrategias de comunicación para incluir métodos más diversos de divulgación en varios idiomas, así como buscar proactivamente la opinión de los padres sobre los temas de capacitación, puede ayudar a cerrar la brecha en la conciencia y la participación. Construir conexiones más sólidas con las familias a través de una capacitación accesible y relevante es un paso clave para empoderarlas para que aboguen por sus hijos de manera efectiva. A continuación se muestra una lista de capacitaciones y recursos que el Distrito ha proporcionado a las familias durante los últimos dos años bajo su nuevo equipo de liderazgo:

ANEXO 53. CAPACITACIONES Y COMUNICACIONES PARA PADRES DE BCSD

Capacitación/Recursos	Tema(s)	Idiomas
Simposio de Primavera - 2024	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos y oportunidades de socialización Diversión fonémica: actividades para fomentar la alfabetización temprana Caminos lúdicos Sudo de verano Maneras de promover la unión familiar Abriendo Mundos a través de la lectura: Conjunto de herramientas para mejorar la alfabetización Viaje de transición a través de la escuela secundaria Usar imágenes para crear una rutina de verano Diversión bajo el sol: Mantener el crecimiento de las habilidades motoras 	<ul style="list-style-type: none"> Inglés Español
Actualizaciones del Director	<ul style="list-style-type: none"> Actualización de invierno Carta de Bienvenida para Padres 8/14/23 Bienvenidos de nuevo 2024 Actualización de verano Carta de otoño (2024) Encuentro y saludo de los padres Fechas de café para padres Capacitaciones del IEP – (dirigidas por psicólogos escolares) 	

Además, el Distrito actualizó el sitio web de educación especial para corregir cualquier inexactitud o información desactualizada. Como parte de esto, BCSD proporcionó su continuidad de servicios en su sitio web para que los padres y la comunidad pudieran ver la continuidad de LRE disponible dentro del Distrito.

Artículo 128

RESUMEN E IMPLICACIONES

Desarrollar una comunicación y colaboración sólidas con las familias de los estudiantes con discapacidades es crucial para mejorar los resultados de los estudiantes y fomentar una experiencia educativa positiva y transparente. Investigación

¹²⁸ Distrito Escolar Central de Bedford (s.f.) *Apoyo a los estudiantes por nivel de grado.*
<https://www.bcsdny.org/departments/special-educación/comité-de-educación-especial/apovos-estudiantiles-por-nivel-de-grado>

subraya la importancia de una comunicación abierta y consistente, que no solo ayuda a los padres a navegar el proceso del IEP, sino que también fomenta su participación activa en la toma de decisiones. Esta asociación mejora la calidad del apoyo a los estudiantes, lo que conduce a mejores resultados académicos y socioemocionales.

En el contexto de BCSD, los resultados de la encuesta a los padres revelan tendencias positivas en la comunicación a nivel escolar; El 85% de los padres sienten que sus opiniones se tienen en cuenta durante las reuniones del IEP, y el 84% informa que los maestros responden a las inquietudes de manera oportuna. Iniciativas recientes, como proporcionar una carta y una agenda para las reuniones iniciales de CSE, demuestran el compromiso de BCSD de apoyar a las familias a través de una mayor claridad y accesibilidad en el proceso del IEP.

En los últimos dos años, el nuevo equipo de liderazgo ha estado trabajando activamente para reconstruir la confianza con las familias y fortalecer estas asociaciones. Al implementar estrategias de comunicación estructuradas y hacer esfuerzos concertados para involucrar a los padres de manera significativa, han dado pasos significativos para mejorar las relaciones entre las familias y el Distrito. Si bien los desafíos persisten, y algunos padres continúan expresando preocupaciones, los datos de este estudio indican que el Distrito está en el camino correcto. El liderazgo reconoce que aún queda trabajo por hacer y sigue comprometido a fortalecer aún más las asociaciones con todas las familias, para que todos los padres se sientan escuchados, valorados y apoyados en la educación de sus hijos.

Los comentarios de los grupos focales y las respuestas abiertas de las encuestas proporcionan información sobre los desafíos que requieren atención. Un subconjunto más pequeño de padres expresa su preocupación por la insuficiente comunicación del Distrito, citando casos en los que se sienten ignorados u obligados a tomar la iniciativa en la defensa de su hijo. Estos padres compartieron frustraciones con la calidad del monitoreo del progreso y los informes sobre las metas del IEP, señalando que los informes a menudo carecen de datos procesables o significativos sobre el crecimiento de los estudiantes. Estos sentimientos señalan brechas en la transparencia y la rendición de cuentas que obstaculizan la confianza y la participación, a pesar de los esfuerzos de los líderes de BCSD para mejorar las relaciones con las familias. Además, los datos de la encuesta destacan la escasez de personal percibida en los servicios de educación especial, con preocupaciones sobre la prestación inconsistente de servicios y la dependencia inapropiada de los paraprofesionales. Como se señaló anteriormente en este capítulo, nuestro análisis no revela una escasez de personal en BCSD, por lo tanto, esta percepción puede basarse más en medida en cómo se utiliza el personal en el Distrito en lugar de la cantidad de personal.

BCSD ha hecho grandes avances en el apoyo a las familias que requieren accesibilidad lingüística. Los datos de la encuesta indican que los servicios de interpretación durante las reuniones del IEP son generalmente bien recibidos, lo que refleja el progreso del Distrito en el establecimiento de sistemas de interpretación y traducción que no existían hace unos años. Sin embargo, un pequeño subconjunto de padres señaló que persisten los desafíos para lograr una traducción precisa y consistente de los documentos del IEP y otras comunicaciones críticas, lo que sugiere la necesidad de un refinamiento continuo de estos sistemas para satisfacer plenamente las necesidades de todas las familias. Estos padres también resaltan la necesidad de una mayor inclusión en las oportunidades de defensa y eventos comunitarios, enfatizando la importancia de fomentar conexiones que empoderen a las familias bilingües para abogar por sus hijos de manera efectiva.

Finalmente, la participación en las sesiones de capacitación sobre educación especial proporcionadas por el Distrito sigue siendo limitada. Solo el 30% de los padres que conocen estas oportunidades informan que asisten, y poco más de la mitad de los asistentes las encuentran útiles. Esto indica la necesidad de una mejor alineación entre los temas de capacitación y las necesidades de los padres, así como estrategias de comunicación más efectivas para crear conciencia. A pesar de estos desafíos, BCSD ha tomado medidas proactivas, como actualizar su sitio web de educación especial, colaborar con SEPTO para incluir la voz de los padres en el desarrollo de recursos y la comunicación, y aumentar los recursos bilingües para apoyar a las familias. Al abordar estas áreas de preocupación y continuar construyendo sobre las fortalezas existentes, BCSD puede crear un entorno más inclusivo y de confianza que mejore los resultados para los estudiantes con discapacidades.

VIII. RECOMENDACIONES

PCG fue contratado para proporcionar una visión objetiva del programa de educación especial en BCSD y ha identificado en este informe tanto las fortalezas como las áreas de mejora que requieren enfoque en los próximos años. PCG vio amplia evidencia de que BCSD tiene una base sólida sobre la cual construir. BCSD tiene muchas fortalezas notables, incluido su compromiso con las prácticas inclusivas para los estudiantes con discapacidades y su voluntad de emprender esta revisión y actuar sobre las recomendaciones como parte de un ciclo de mejora continua.

Las recomendaciones que se enumeran a continuación sirven como una hoja de ruta para abordar las áreas de mejora, lo que lleva al crecimiento futuro del programa de educación especial. Cada uno de ellos está interrelacionado y requerirá una inversión significativa por parte del BCSD y sus partes interesadas. La aplicación de estas recomendaciones sentará las bases para todas las demás medidas que se deriven de este informe. Los pasos de acción enumerados en cada recomendación a continuación están organizados de una manera que proporciona una visión completa de las actividades necesarias para iniciar el cambio. Aunque los componentes de las medidas de acción pueden aplicarse en un plazo más corto, la aplicación a gran escala de las recomendaciones puede llevar de tres a cinco años.

ENTORNO DE APRENDIZAJE Y SERVICIOS ESPECIALIZADOS

1. Sistema de Soportes de Múltiples Niveles (MTSS)

Recomendación 1.1: Estandarizar las expectativas de las prácticas del MTSS en un documento de orientación diferenciado por grados.

Pasos a acción:

- **Manual de Procedimientos MTSS.** Crear un manual de procedimientos universal, paso a paso, para el marco del MTSS en todo el distrito que defina claramente cada estructura y proceso.
- **Equipos de Primaria MTSS.** Perfeccionar el funcionamiento del MTSS elemental y de los distintos equipos de intervención para mejorar la eficiencia y la claridad.
- **Implementación del UDL.** Identificar si y cómo el Distrito quiere continuar con la implementación del UDL para la consistencia de la práctica en todas las escuelas.

Recomendación 1.2: Priorizar la implementación de prácticas socioemocionales y conductuales en el marco del MTSS.

Pasos a acción:

- **Apoyos e intervenciones conductuales de MTSS.** Cumpla con los plazos establecidos y obtenga comentarios del personal en la adopción e implementación de prácticas de MTSS sociales, emocionales y conductuales.

2. Desarrollo del IEP y planificación de la transición

Recomendación 2.1: Mejorar la calidad y consistencia de la redacción del IEP en todo el Distrito.

Pasos a acción:

- **Rúbrica de Desarrollo del IEP.** Desarrollar una rúbrica para la redacción de calidad del IEP, enfocándose en metas medibles, adaptaciones apropiadas y alineación con las necesidades del estudiante, e incluirla en el sitio web actual del personal para el desarrollo del IEP.

- **Formación y coaching.** Proporcionar capacitación y entrenamiento continuos para los administradores de casos y el personal responsable del desarrollo del IEP.
- **Proceso de revisión por pares/auditoría del IEP.** Fortalecer el proceso de revisión por pares o revisión administrativa para mejorar la calidad y consistencia del IEP.

Recomendación 2.2: Alinear la programación de los estudiantes en edad de transición con los planes de transición individualizados.

Pasos a acción:

- **Revisar la programación y los planes de transición.** Llevar a cabo una revisión de la programación de transición actual y compararla con los planes de transición para identificar las brechas.
- **Formación y coaching.** Proporcionar capacitación y entrenamiento continuo para el personal sobre la creación de planes de transición significativos e individualizados alineados con las fortalezas de los estudiantes y las metas postsecundarias.
- **Proceso de revisión por pares de los planes de transición.** Implementar un proceso de revisión por pares o una revisión administrativa para mejorar la calidad y la coherencia del Plan de Transición.

3. Informes de progreso y seguimiento

Recomendación 3.1: Establecer directrices claras de seguimiento de los progresos para todo el personal a fin de promover y la presentación de informes objetivos.

Pasos a acción:

- **Herramientas de monitoreo de progreso en todo el distrito.** Crear y difundir herramientas y plantillas de monitoreo del progreso en todo el distrito.
- **Capacitación y coaching del personal.** Capacitar al personal en la recopilación y presentación de informes de datos para realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes hacia las metas anuales del IEP.
- **Auditorías de informes de progreso.** Realizar auditorías periódicas de los informes de progreso para mantener el cumplimiento y mantener la calidad de los datos.

4. Servicios para Estudiantes del Idioma Inglés y Estudiantes Doblemente Identificados

Recomendación 4.1: Alinear los apoyos y servicios para los estudiantes con doble identificación con las mejores prácticas.

Pasos a acción:

- **Desarrollo profesional.** Ofrecer desarrollo profesional sobre las mejores prácticas para atender a los estudiantes con doble identificación.
- **Marco de Identificación Dual.** Desarrollar un marco para todo el distrito para alinear a los estudiantes del idioma inglés (ELL, por sus siglas en inglés) y los servicios de educación especial, permitiéndoles complementarse entre sí.
- **Seguimiento de avances.** Monitorear y evaluar los resultados de los estudiantes para evaluar la efectividad de los servicios.

5. Continuidad y programación de LRE

Co-Enseñanza Integrada (TIC) en el Nivel Primario

Recomendación 5.1: Desarrollar y poner a prueba un modelo de coenseñanza integrada (TIC) en el nivel primario para mejorar las prácticas inclusivas y proporcionar acceso a la instrucción a nivel de grado para todos los estudiantes.

Pasos a acción:

- **Evaluación de necesidades.** Llevar a cabo una evaluación de necesidades e identificar las escuelas y los niveles de grado para poner a prueba el modelo de TIC en función de las necesidades de los estudiantes y el personal.
- **Programa piloto de TIC en Primaria.** Desarrolle un plan piloto y cree un cronograma, metas y criterios para seleccionar las aulas piloto.
- **Formación y coaching.** Capacitar a los maestros y proporcionar desarrollo profesional sobre estrategias de co-enseñanza y planificación colaborativa.
- **Estructuras colaborativas.** Aprovechar el Plan de Acción actual para el tiempo de colaboración y asignar tiempo de planificación regular para los co-profesores de manera coherente en todas las escuelas.
- **Seguimiento de avances.** Supervise la implementación y recopile datos sobre el progreso de los estudiantes y los comentarios de los maestros para evaluar el éxito. Utilice los hallazgos para mejorar y ampliar las TIC a otras escuelas primarias, según corresponda.

Apoyos conductuales y programación

Recomendación 5.2: Ampliar la programación conductual para satisfacer las necesidades de los estudiantes con desafíos conductuales en el nivel primario.

Pasos a acción:

- **Apoyos conductuales y programación en el nivel primario.** Desarrollar programas adicionales de apoyo conductual, como sistemas de intervención escalonados o apoyos especializados, en las escuelas primarias que sean similares a los que se ofrecen en el nivel secundario.
- **Formación y coaching.** Brindar capacitación al personal sobre estrategias conductuales basadas en evidencia en todos los grados y escuelas de BCSD. Esto incluye capacitación para todo el personal, incluido el personal de educación general, sobre evaluaciones de comportamiento funcional (FBA) e implementación de Planes de Intervención de Comportamiento (BIP).
-
- **Evalúe la dotación de personal para los apoyos conductuales.** Evaluar las necesidades de personal y mantener la disponibilidad de personal altamente capacitado para apoyar a los estudiantes con problemas de comportamiento en todas las escuelas. Evaluar si los niveles actuales de personal satisfacen efectivamente las necesidades de los estudiantes.

Clase de Soporte y Habilidades (SAS)

Recomendación 5.4: Mejorar la coherencia en la enseñanza y las prácticas efectivas en las clases de SAS. Pasos a acción:

- Guía instructiva para el personal. Desarrollar la orientación y las prioridades de todo el distrito para las clases de SAS.
- Desarrollo profesional específico y entrenamiento para los maestros de SAS sobre orientación y prioridades.

- **Observación y retroalimentación.** Llevar a cabo observaciones periódicas y sesiones de retroalimentación para mantener la fidelidad de la implementación.

Instrucción, adaptaciones y modificaciones especialmente diseñadas

Recomendación 5.5: Equipar a todo el personal para implementar de manera consistente la Instrucción Especialmente Diseñada (SDI), adaptaciones y modificaciones en todos los entornos en el continuo de LRE.

Pasos a acción:

- **Desarrollo Profesional y Capacitación.** Crear un desarrollo profesional específico en la implementación efectiva de SDI, adaptaciones y modificaciones para el personal de educación general y especial.
- **Formación y coaching.** Proporcionar capacitación continua para el personal de educación general y especial para desarrollar una comprensión y habilidades compartidas.
- **Herramientas y recursos del personal.** Desarrollar guías y herramientas fáciles de usar para que el personal las consulte en las aulas sobre SDI, adaptaciones y modificaciones.
- **Observaciones en el aula.** Hacer que los equipos de liderazgo y los entrenadores realicen observaciones en el aula para promover el uso constante de SDI y apoyos. Ofrezca al personal comentarios prácticos y entrenamiento para refinar las prácticas.

LIDERAZGO Y CAPITAL HUMANO

6. Modelo de soporte flexible y programación maestra

Recomendación 6.1: Evaluar la efectividad del Modelo de Apoyo Flexible (FSM) y la Programación Maestra en todo el Distrito para promover prácticas de programación consistentes en todo el BCSD.

Pasos a acción:

- **Análisis de la carga de trabajo de los proveedores de servicios relacionados y FSM.** Realice un análisis de la carga de trabajo de los casos de los proveedores de servicios relacionados (RSP) para determinar el uso adecuado de FSM.
- **Evaluar las prácticas de Flex Week.** Observe y evalúe las prácticas de la Semana Flexible en todas las escuelas para identificar inconsistencias, barreras y mejores prácticas. Utilice estos datos para determinar dónde los ajustes pueden mejorar los resultados para los estudiantes y el personal.
- **Orientación sobre la Flex Week.** Desarrolle pautas y expectativas claras sobre cómo se debe utilizar la Semana Flexible y haga que el personal se responsabilice de estas pautas.
- **Modelos alternativos.** Considere la transición a un modelo de minutos de servicio anuales si Flex Week no cumple con sus objetivos previstos u otros marcos basados en evidencia para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Recomendación 6.2: Continuar evaluando y perfeccionando las prácticas de programación maestra para establecer enfoques coherentes en todo el BCSD, dando prioridad a la prestación eficaz y equitativa de servicios.

Pasos a acción

- **Continuar con la Auditoría de Programación Maestra.** Colaborar con el experto en la materia que actualmente apoya al Distrito para abordar las preocupaciones de programación en todo el distrito para los estudiantes con discapacidades. Concéntrese en identificar y resolver problemas sistémicos, como superposiciones de programación, servicios perdidos o ineficiencias, que pueden obstaculizar la prestación de servicios de alta calidad.

- **Formar un grupo de partes interesadas y solicitar la devolución de tarifas.** Incorpore los comentarios de las partes interesadas involucrando a los RSP, los administradores y las familias para recopilar información sobre los desafíos y oportunidades relacionados con las prácticas actuales de programación. Utilice estos comentarios para informar sobre las revisiones del FSM y el proceso de programación maestra.
- **Capacitación y recursos.** Proporcionar capacitación continua y recursos para la programación maestra para equipar a los líderes y al personal escolar con herramientas y recursos para implementar prácticas efectivas de programación que se alineen con las expectativas del Distrito. Concéntrese en alinear los horarios para proporcionar a los estudiantes servicios oportunos y de alta calidad y reducir las oportunidades perdidas de apoyo.

7. Realizar un análisis exhaustivo de la carga de trabajo

Recomendación 7.1: Realizar un análisis de la carga de trabajo para obtener una comprensión más profunda de las responsabilidades del personal mediante el examen de las tareas y los compromisos de tiempo más allá del número de casos de los estudiantes. Este enfoque ayudará a abordar las preocupaciones sobre la percepción de falta de personal y proporcionará una asignación equitativa de recursos para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Pasos a acción:

- **Análisis de la carga de trabajo de todo el personal de educación especial.** Involucrar al personal, incluidos los maestros y los proveedores de servicios relacionados, en un análisis de la carga de trabajo en todo el distrito para evaluar el alcance total de las responsabilidades más allá del número de casos.
- **Reevaluar la distribución del personal.** Utilice los hallazgos para informar las decisiones de personal, proporcionando la distribución de recursos y la percepción de falta de personal.
- **Marco de carga de trabajo/carga de trabajo.** Desarrollar un marco para las evaluaciones continuas de la carga de trabajo con el fin de Adaptar los modelos de dotación de personal a medida que evolucionan las necesidades.

8. Fortalecer la colaboración entre la educación general y especial

Recomendación 8.1: Desarrollar estructuras de colaboración más sólidas entre la educación general y la educación especial para supervisar los servicios educativos inclusivos y la instrucción de alta calidad para todos los estudiantes. Al promover la propiedad compartida de los resultados de los estudiantes, BCSD puede avanzar en el trabajo ya iniciado para MTSS y la programación de educación especial.

Pasos a acción:

- **Desarrollo profesional.** Ofrecer oportunidades conjuntas de desarrollo profesional centradas en estrategias de enseñanza inclusivas, diseño curricular accesible y modelos de co-enseñanza.
- **Equipos interdepartamentales.** Establezca equipos interdepartamentales para identificar y abordar las barreras sistémicas a la inclusión, como los conflictos de programación o los desafíos de alineación del currículo.
- **Evaluar los resultados de los estudiantes.** Evaluar regularmente el impacto de las iniciativas colaborativas en los resultados de los estudiantes, recopilando y analizando datos para hacer ajustes informados según sea necesario
- **Celebrar y modelar los éxitos.** Reconocer y celebrar los esfuerzos exitosos de colaboración para fomentar una cultura de responsabilidad compartida y mejora continua.

9. Descripciones de trabajo y rotación del Departamento de Educación Especial

Recomendación 9.1: Dar formato a las descripciones de los puestos de trabajo de manera que se escriban y formateen de manera coherente para el público interno y externo.

Pasos a acción:

- **Reformatear y revisar.** Reformatear y, si es necesario, revisar las descripciones de trabajo del Departamento de Educación Especial para que sean consistentes y tengan un formato claro.

Recomendación 9.2: Crear las condiciones necesarias para retener al Director y Subdirector de Educación Especial.

Pasos a acción:

- **Identificar las causas raíz de la rotación.** Reconozca las causas fundamentales de la rotación y aborde las causas subyacentes de la rotación mientras crea condiciones de apoyo para estos líderes.
- **Celebrar los éxitos.** Celebre los éxitos y reconozca regularmente las contribuciones y los éxitos de los líderes de educación especial.
- **Trabajo en equipo.** Fomente la comunicación abierta y fomente un ambiente de equipo de apoyo que fomente la comunicación abierta entre el liderazgo a nivel del Distrito y el personal de todas las escuelas.

10. Reevaluar la revisión de las instalaciones para alinearla con las necesidades actuales del distrito y la planificación a largo plazo

Recomendación 10.1: Volver a examinar las instalaciones para determinar los próximos pasos de la planificación a largo plazo

Pasos a acción:

- **Reevaluar los hallazgos de la revisión previa de las instalaciones.** Llevar a cabo una reevaluación detallada de la revisión más reciente de las instalaciones para determinar si sus hallazgos siguen siendo relevantes dadas las tendencias actuales de inscripción, las necesidades programáticas y la asignación de recursos. Identifique cualquier brecha en el análisis inicial que pueda justificar un estudio más profundo, particularmente en lo que respecta a la adecuación educativa de los edificios existentes.
- **Determinar la necesidad de una evaluación de la adecuación educativa.** Evaluar si se necesita un análisis adicional para evaluar qué tan bien las instalaciones escolares actuales apoyan la programación de instrucción, los servicios especializados, la accesibilidad y las metas a largo plazo del Distrito. Esta evaluación debe enfocarse en confirmar que cualquier posible consolidación, incluida la de la Escuela Primaria Pound Ridge, mejora las oportunidades educativas para los estudiantes en lugar de limitarlas.
- **Establecer un Comité de Planificación de Acción a Largo Plazo (LRPAC).** Forme un comité compuesto por líderes del Distrito, miembros de la junta, personal, padres y partes interesadas de la comunidad para guiar los próximos pasos en la planificación de las instalaciones. Este grupo revisará los datos actualizados, explorará opciones para optimizar el uso de las instalaciones y participará en discusiones transparentes sobre los posibles impactos.
- **Involucrar a las partes interesadas de la comunidad.** Facilitar foros comunitarios, reuniones de personal y discusiones con los padres para recopilar comentarios y abordar inquietudes. Comunicar claramente el propósito de revisar la revisión de las instalaciones e involucrar a las partes interesadas en la configuración de posibles soluciones para promover un amplio apoyo y comprensión.

- **Desarrollar un marco para los próximos pasos.** Con base en los hallazgos del proceso de reevaluación y participación de la comunidad, describa un enfoque por fases para abordar las necesidades de las instalaciones. Si se justifica un análisis más profundo, defina el alcance, el cronograma y las áreas clave de enfoque para respaldar decisiones bien informadas que se alineen con las prioridades del Distrito.

PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

11. Mejorar el seguimiento del progreso y la utilización de datos

Recomendación 11.1: Desarrollar prácticas claras y consistentes de monitoreo del progreso para proporcionar información práctica sobre el crecimiento de los estudiantes y mejorar los resultados educativos, ayudando a los padres a comprender el progreso de sus hijos hacia las metas del IEP.

Pasos a acción:

- **Desarrollar Pautas Claras:** Crear y difundir estándares en todo el distrito para escribir informes de progreso que proporcionen información específica, medible y accionable sobre el crecimiento de los estudiantes.
- **Capacitar a los educadores:** Ofrecer desarrollo profesional para el personal sobre prácticas basadas en datos, incluido el establecimiento de metas, el seguimiento del progreso y la comunicación efectiva de los resultados de los estudiantes a los padres.
- **Implementar Sistemas de Supervisión:** Establecer revisiones periódicas de los informes de progreso para mantener el cumplimiento de las pautas del Distrito y proporcionar retroalimentación a los educadores.

12. Aumentar la coherencia de la comunicación

Recomendación 12.1: Estandarizar los protocolos de comunicación para fomentar la claridad, puntualidad y eficacia en las interacciones entre las escuelas, las familias y las oficinas del Distrito.

Pasos a acción:

- **Estandarizar los protocolos de comunicación:** Desarrollar expectativas claras para la comunicación oportuna y constante entre las escuelas, las familias y las oficinas del Distrito, incluidas las actualizaciones periódicas sobre el progreso de los estudiantes y los cambios en el programa.
- **Centralizar la información de contacto familiar:** Cree una plataforma de comunicación centralizada para administrar las consultas de los padres, realizar un seguimiento de las respuestas y apoyar el seguimiento por parte del personal relevante.
- **Empoderar a las familias:** Proporcionar recursos como guías o preguntas frecuentes para ayudar a las familias a entender las políticas del Distrito y saber a quién contactar si tienen inquietudes específicas.

13. Mejorar la accesibilidad

Recomendación 13.1: Fortalecer la accesibilidad para los padres cuya lengua materna no es el inglés para permitir una comprensión equitativa de los servicios y procesos de educación especial.

Pasos a acción:

- **Supervisar los sistemas de traducción.** Monitorear continuamente los sistemas de traducción actuales dentro del Distrito para mantener la precisión y consistencia en la traducción de los IEP y otros documentos esenciales, proporcionando a todos los padres acceso a materiales de educación especial en su primer idioma.
- **Construir Recursos Bilingües:** Ampliar la disponibilidad de materiales y guías bilingües para apoyar la comprensión de los padres sobre el proceso de educación especial, haciéndolos accesibles en plataformas digitales.
- **Mejorar la divulgación: Utilice** diversos métodos de comunicación, en varios idiomas, incluidas las redes sociales, los boletines informativos y la divulgación a nivel escolar, para informar a las familias sobre las oportunidades de capacitación disponibles y encontrar formas de aumentar la participación de las familias bilingües.

14. Reconstruir la confianza con las familias y la comunidad

Recomendación 14.1: Fomentar la confianza y fortalecer las alianzas con las familias y la comunidad a través de la transparencia, la escucha activa y la colaboración.

Pasos a acción:

- **Reconocer los desafíos del pasado:** Abordar de manera transparente la historia de desconfianza con las familias y la comunidad. Demostrar una comprensión de sus preocupaciones al compartir los pasos específicos que el Distrito está tomando para mejorar las prácticas y la comunicación.
- **Participar en la escucha activa:** Organice sesiones de escucha con una parte neutral o realice encuestas para recopilar comentarios de las familias, asegurándose de que sus voces sean escuchadas y valoradas en el proceso de toma de decisiones. Actúe sobre los comentarios recibidos para demostrar el compromiso del Distrito de abordar sus necesidades e inquietudes.
- **Celebrar los éxitos de la colaboración:** Destaque el papel del nuevo equipo de liderazgo en priorizar la construcción de confianza y la colaboración con las familias compartiendo historias de asociaciones exitosas con familias y miembros de la comunidad, mostrando el impacto positivo de sus contribuciones. Reconocer a los líderes familiares y comunitarios que han apoyado los esfuerzos de mejora del Distrito.

DE LA ESTRATEGIA A LA EJECUCIÓN

El secreto del éxito de la ejecución de la estrategia está en traducir las estrategias en acciones. Además, el seguimiento del progreso realizado en la ejecución de la estrategia de una organización es fundamental para comprender si alcanzará el estado futuro deseado. Desde nuestra experiencia, la parte más desafiante de una evaluación integral de un programa para un distrito escolar es pasar de las recomendaciones a un plan de acción concreto, y luego a un cambio en la práctica. Estos pasos requieren un enfoque significativo, además de la organización, la comunicación y la colaboración entre departamentos. La implementación de cambios en departamentos a menudo aislados e independientes, con diferentes prioridades y estructuras de informes, requiere un pensamiento innovador y un compromiso para abordar los problemas y las soluciones bajo una nueva luz.

Si bien existen diferentes enfoques que los distritos escolares adoptan para gestionar este proceso, los más exitosos crean una estructura sostenible, con medidas de responsabilidad internas y externas y fuertes defensores interdepartamentales. PCG recomienda un proceso de ejecución de estrategia de cinco pasos, que hemos encontrado que da como resultado un cambio sostenible y fundamentado dentro de una organización.

PCG recomienda que BCSD aborde cada componente de nuestro Proceso de Ejecución de Estrategias para posicionar al distrito para realizar cambios duraderos e impactantes.

PRUEBA 54. PROCESO DE EJECUCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE PCG



Hitos de la estructura para las iniciativas

Los planes de acción deben incluir hitos concretos y medibles que puedan evaluarse periódicamente. Estos hitos dividen las iniciativas en pasos y plazos manejables. Esta estructura es esencial, especialmente dado el ciclo del año escolar y la urgencia con la que BCSD desea impulsar estas iniciativas críticas. Como mínimo, dada la naturaleza de las iniciativas, el progreso hacia los hitos debe revisarse mensualmente durante los años escolares 2025-26 y 2026-27.

Desarrollar un sistema de seguimiento con KPIs

Se deben establecer indicadores clave de rendimiento (KPI) para cada hito medible. La revisión de estos KPI ayudará a BCSD a evaluar en qué punto se encuentra cada iniciativa. Al monitorear estos KPI con frecuencia, BCSD podrá evaluar las barreras y ajustar los planes en las primeras etapas del proceso si es necesario. A menudo se da el caso de que la definición de métricas o KPI es el paso que permite a los equipos reconocer los desafíos dentro de la teoría de acción que sustenta su plan de acción.

Comunicar los objetivos

Para implementar nuevas políticas y procedimientos, cambios organizacionales o nuevos enfoques, las partes interesadas necesitan una comprensión sólida de las iniciativas, los objetivos y los beneficios que traerá el plan. Comunicar los progresos realizados en cada iniciativa clave es igualmente importante para garantizar el apoyo continuo de las personas afectadas por los cambios, así como de las partes interesadas asociadas.

Supervisar el progreso y revisar los resultados

Es más probable que los planes de acción tengan éxito cuando el personal está profundamente involucrado en el proceso de implementación y hay controles mensuales del estado del progreso realizado hacia los objetivos establecidos. También es fundamental en este punto celebrar el progreso real y hacer que las personas que no han "cumplido" rindan cuentas.

Hacer los ajustes necesarios en el plan

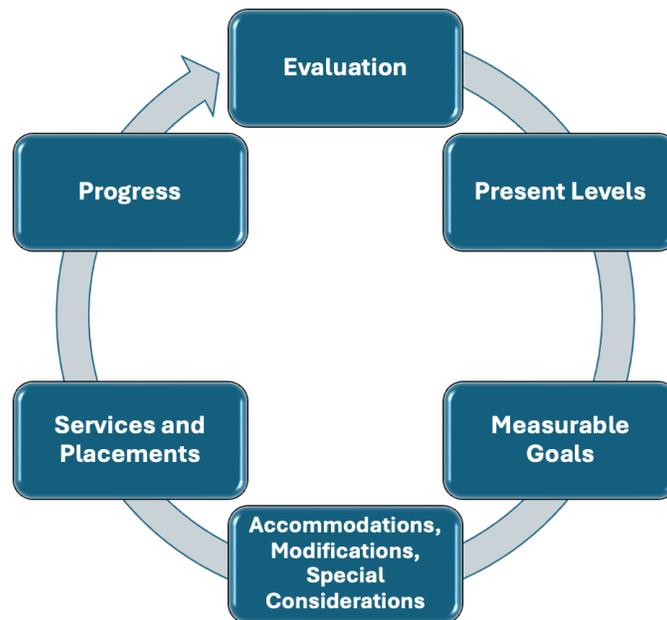
Un plan de acción no es un documento inmutable. Es un plan fluido que debe revisarse y actualizarse a medida que el entorno de BCSD cambia y crece. La apertura a la revisión de los planes de acción permitirá al BCSD adaptarse a las cambiantes realidades fiscales y regulatorias, así como a las nuevas prioridades. Si el equipo de liderazgo central de BCSD ve que el progreso en ciertas iniciativas no cumple con las expectativas, es posible que sea necesaria una reevaluación de los objetivos y el enfoque originales. Sin embargo, también es importante evaluar las causas de las discrepancias entre los resultados reales y los previstos.

IX. APÉNDICE

MARCO DE HILO DORADO

Para un estudiante con una discapacidad, su equipo del IEP se encarga de garantizar que la evaluación respalde la existencia de una discapacidad y muestre una conexión clara con la declaración de los Niveles Actuales de Logro Académico y Rendimiento Funcional (PLAAFP), las características identificadas del alumno, las consideraciones del entorno menos restrictivo y las adaptaciones seleccionadas para la instrucción y la evaluación. Esta progresión lógica a través del cuerpo de evidencia, conocida como el **Hilo Dorado**, debe conectar las piezas para contar la historia educativa completa de un estudiante.

ANEXO 55. EL MARCO DEL HILO DORADO DE PCG



Evaluación- ¿Cuáles son las características del estudiante como aprendiz? ¿Cuál es su discapacidad documentada? ¿Cómo influyen los resultados de la evaluación en un plan de instrucción?

Niveles actuales- ¿Cuál es el nivel actual de rendimiento académico y rendimiento funcional (PLAAFP) del estudiante? ¿Cómo se puede garantizar el acceso a los estándares de nivel de grado independientemente de la discapacidad o la barrera del idioma?

Metas anuales medibles: ¿Qué se puede esperar razonablemente que el niño logre dentro de un año? ¿Qué tipos de tareas de instrucción se espera que el estudiante demuestre competencia en el contenido del nivel de grado? ¿Son las metas razonablemente ambiciosas y alcanzables, y abordan todas las áreas de necesidad?

Servicios y colocación- ¿Qué servicios se proporcionarán? ¿Por quién y con qué frecuencia? ¿Qué adaptaciones se necesitan para aprender en múltiples entornos? ¿Qué servicios y apoyos se necesitan para que el estudiante progrese en todas las áreas identificadas? ¿Las adaptaciones están documentadas y se utilizan como base para la instrucción y la evaluación en el aula? ¿Dónde y cómo recibirá el estudiante los servicios?

Informes de progreso- ¿Qué datos se están recopilando sobre la fidelidad de la implementación del IEP, así como sobre el progreso de los estudiantes hacia el cumplimiento de las metas del IEP? ¿El estudiante está progresando?

Revisión de Indicadores de Calidad

Esta Revisión de Indicadores de Calidad, basada en los principios del Marco del Hilo Dorado, se centra en áreas esenciales para el desarrollo de la documentación de Evaluación de la Calidad, IEP y Monitoreo del Progreso. En conjunto, estos documentos para estudiantes con discapacidades proporcionan una visión integral de su acceso, participación y progreso en el currículo de educación general y abordan otras necesidades de discapacidad.

Los indicadores de calidad se basan en los siguientes supuestos fundamentales:

- Los resultados de las evaluaciones individuales proporcionan la información que el equipo del IEP necesita para hacer sus recomendaciones.
- Las fortalezas y necesidades del estudiante guían el desarrollo del IEP.
- El equipo del IEP considera la interrelación entre el impacto de la discapacidad del estudiante y los componentes del IEP.
- El desarrollo del IEP ocurre de manera estructurada y secuencial.
- Los IEP incluyen documentación de las recomendaciones de una manera clara y específica para que el IEP pueda implementarse de manera consistente con las recomendaciones del equipo de evaluación.
- Se identifican metas anuales para permitir que el estudiante progrese en el plan de estudios de educación general y satisfaga otras necesidades relacionadas con la discapacidad.
- El equipo del IEP determina cómo se satisfarán las necesidades de los estudiantes en el entorno menos restrictivo.
- El equipo del IEP demuestra conocimiento de las expectativas y puntos de referencia curriculares y conductuales de educación general a nivel de grado.
- Los IEP se implementan con fidelidad y se ajustan en función de la respuesta del estudiante a la instrucción.
- El monitoreo continuo del progreso y la evaluación formativa del progreso, las metas y los objetivos de los estudiantes se implementan de manera consistente.
- Las revisiones al IEP se realizan en base a datos que indican cambios en las necesidades o habilidades del estudiante.
- Los IEP para estudiantes con discapacidades desarrollados por el equipo de evaluación dan como resultado el acceso, la participación y el progreso de los estudiantes en el plan de estudios de educación general y abordan otras necesidades relacionadas con la discapacidad del estudiante. Artículo 129
- PCG utilizó seis indicadores generales de calidad para evaluar los expedientes. La rúbrica incluía elementos específicos y clasificaciones de evidencia en cada indicador.

PRUEBA 56. RÚBRICA DE EVIDENCIA DEL HILO DORADO DE PCG

<p>Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las evaluaciones utilizadas para evaluar al estudiante son integrales, confiables y cultural y lingüísticamente receptivas y ayudan a determinar las necesidades únicas del estudiante en todas las áreas de sospecha de discapacidad. • Las evaluaciones consideran el historial educativo y de desarrollo del estudiante, el rendimiento educativo general, los factores sociológicos y de salud, y cualquier fuente adicional de datos que respalde los hallazgos de la evaluación. • Las evaluaciones indican específicamente cómo las manifestaciones de la discapacidad interactúan con las barreras ambientales e instructivas para el acceso, la participación y/o el progreso en el currículo de educación general. • La evaluación incluye información de la familia, como las fortalezas, preferencias, intereses, salud, comportamiento de los estudiantes.
--------------------------	--

	<p>entornos fuera de la escuela, cambios en el entorno del hogar, servicios externos, actividades comunitarias, etc.</p>
Niveles actuales	<ul style="list-style-type: none"> • El PLAAFP incluye datos de referencia observables y medibles de múltiples fuentes que identifican las fortalezas del estudiante y las áreas críticas de necesidad. • En el PLAAFP hay evidencia de los aportes de todos los miembros del equipo, incluidos los padres/cuidadores. • El PLAAFP refleja las fortalezas y las áreas críticas de necesidad en el currículo de nivel de grado matriculado y las áreas funcionales si es necesario (es decir, comunicación, comportamiento, habilidades sociales, habilidades de autoayuda) • Si el estudiante está doblemente identificado, hay evidencia de que los servicios y apoyos de ELL han sido considerados y/o incluidos en el IEP, incluidos los servicios de transición, cuando corresponda. • Para los estudiantes en edad de transición, el PLAAFP incluye áreas clave de planificación de transición (es decir, capacitación, educación, empleo, vida independiente, etc.)
Objetivos anuales medibles	<ul style="list-style-type: none"> • Las metas y objetivos del IEP son: Específicos, Medibles, Alcanzables, Relevantes y Específicos en el Tiempo (SMART) • Las metas del IEP son impulsadas por el currículo del nivel de grado y alineadas con los estándares. • Si los objetivos se incluyen con la meta, los objetivos están alineados y dirigidos para apoyar el progreso del estudiante hacia la meta anual. • El IEP del estudiante establece claramente cómo se monitoreará el progreso y con qué frecuencia los padres recibirán informes de progreso. • Las metas y objetivos del IEP conectan directamente la instrucción especialmente diseñada con las áreas que necesitan ser enseñadas para que el estudiante progrese en el currículo de educación general.
Adaptaciones, modificaciones y consideraciones especiales	<ul style="list-style-type: none"> • El IEP incluye adaptaciones, modificaciones y/o apoyos explícitos que se conectan directamente con las necesidades relacionadas con la discapacidad del estudiante. • El IEP incluye específicamente apoyos, como consulta, aprendizaje profesional o apoyos indirectos que son necesarios para que el personal de la escuela implemente el IEP de manera efectiva. • El IEP proporciona detalles específicos sobre cómo y hasta qué punto se utilizarán las adaptaciones, la tecnología de asistencia y/o la CAA para apoyar el acceso al currículo de educación general. • Las adaptaciones y modificaciones en el IEP se alinean con la discapacidad, la necesidad del estudiante y los requisitos estatales para las evaluaciones en el aula, estatales y/o en todo el distrito.
Servicios y Colocación	<ul style="list-style-type: none"> • El IEP proporciona evidencia de que las metas y objetivos del IEP impulsan las opciones de prestación de servicios. • El IEP proporciona una justificación clara y explícita para el LRE seleccionado, incluida la justificación para la eliminación de cualquier servicio del entorno de educación general.

Progreso	<ul style="list-style-type: none">• Los informes de progreso proporcionan datos específicos, en términos medibles, sobre el progreso del estudiante hacia cada meta anual del IEP y los objetivos de apoyo, cuando corresponda.• Los informes de progreso para los padres/cuidadores están escritos en lenguaje sencillo lenguaje (es decir, libre de jerga, objetivo, no subjetivo, etc.) y proporcionado al padre/cuidador dentro del plazo requerido.
-----------------	---



Solutions that Matter