

Innovadores de la Educación Temprana: un grupo de trabajo del Distrito Escolar Unificado de Santa Ana con la misión de mejorar la educación inclusiva de la primera infancia

Financiado por: Subvención para la Planificación de la Prestación Mixta de Universal PreKindergarten (UPK)

Autores: Investigación, Evaluación e Indagación de Datos de OCDE en colaboración con los Servicios de Aprendizaje Temprano

“El personal de Mitchell es...todos son siempre muy positivos. Se pueden pasar el día recibiendo una paliza de personitas diminutas, ¿verdad? Los ayudan cuando hacen sus necesidades, lidian con las conductas todo el día y siguen estando felices de verse y de pasar por la oficina. Son muy positivos con todo el trabajo que hacen. Al final del día, tienen una sonrisa en el rostro. Sencillamente, les gustan los niños, les gusta trabajar con ellos”.

Información General

El Centro de Desarrollo Infantil de Mitchell (CDC) es un centro en el Distrito Escolar Unificado de Santa Ana (SAUSD) que brinda servicios principalmente a los niños con necesidades especiales. El CDC de Mitchell tiene entre 400 y 500 niños cuyas edades van desde los 0 a los 5 años. Mitchell tiene 38 programas de educación especial preescolar y clases satélites de educación especial preescolar en escuelas de todo el distrito. Los miembros del equipo de Investigación, Evaluación e Indagación de Datos (REDI) tuvieron la oportunidad de asistir a reuniones de un grupo de trabajo (llamado “Innovadores de la Educación Temprana”) organizadas por un miembro del personal de la oficina del distrito. Principalmente, asistieron maestros de educación especial del distrito tanto a Mitchell como a sus campus satélites u otras escuelas del distrito. Además de asistir a reuniones del grupo de trabajo, los miembros del equipo de REDI también realizaron entrevistas y grupos de enfoques con asistentes de la reunión del grupo de trabajo y el miembro del personal del distrito que organizaba dicho grupo. En el siguiente estudio de caso, se detallan los esfuerzos, enfoques, prácticas, estrategias y áreas de trabajo futuras correspondientes a algunos miembros de este grupo de trabajo.

Inclusión real

En conversaciones con las familias y educadores, la idea de lo que es la “inclusión”, lo que significa o cómo luce ha sido un objetivo en constante cambio. Si bien existen definiciones establecidas por el estado de California de lo que es la inclusión, o estándares de referencia a los que deben apuntar los distritos escolares para “lograr” la inclusión, la realidad es que la inclusión se materializa de diferentes formas según los grupos de educadores. A pesar de las variantes en el ámbito educativo, los asistentes del grupo de trabajo y supuestamente de Mitchell en su conjunto compartieron por separado la perspectiva de lo que la inclusión significa para ellos. En las entrevistas, los grupos focales y las conversaciones, todos los asistentes de los grupos de trabajo describieron lo que la inclusión significaba para ellos sin utilizar métricas ni estándares de referencia sobre el tiempo que los estudiantes pasan en el aula. En lugar de eso, estos educadores describieron cómo luce la inclusión, cómo suena y cómo se siente para los estudiantes. Todos los educadores empezaron de la misma manera: hicieron hincapié en que la inclusión en su contexto significa que no hay diferencia entre los estudiantes con necesidades especiales y los estudiantes de educación general en cuanto a cómo se les trata y los espacios que ocupan en el aula. Un educador hizo un buen resumen del concepto cuando dijo: “Creo que un entorno

inclusivo de alta calidad es donde todos pertenecen y no se puede sentir la diferencia entre los estudiantes que tienen IEP y lo que no tienen. En verdad, significa que todos tienen un lugar y se sienten valorados". Este sentimiento hizo eco en las conversaciones sobre cómo enseñan los maestros y sus respectivas filosofías de enseñanzas y cómo interactúan los estudiantes entre ellos.

Los miembros del grupo de trabajo que participaron en los grupos de enfoque y las entrevistas describieron varios ejemplos de cómo se ve y cómo suena la inclusión real dentro de las aulas. Describieron ofrecer un andamiaje intencional para garantizar que los estudiantes estén trabajando y aprendiendo juntos cuando sea posible. Mencionaron actividades donde todos los estudiantes están trabajando sobre lo mismo, al mismo tiempo para que puedan trabajar juntos, hablar entre ellos y relacionarse. Si bien las adaptaciones se hacen para las necesidades individuales, el objetivo global es que todos los estudiantes aprendan juntos, interactúen con libertad y sientan que pertenecen. Los maestros mencionaron el diseño intencional de actividades donde los estudiantes trabajen sobre la misma tarea y al mismo tiempo, lo que permite oportunidades naturales para hablar, colaborar y crear conexiones. Estos esfuerzos se respaldan en andamiajes que garantizan que los estudiantes permanezcan en espacios compartidos, aprendiendo en formas que son adecuadas al nivel de desarrollo, pero que no los aíslan. La inclusión real se analizó con frecuencia en un contexto social más que en cualquier otro aspecto. Los miembros del grupo de trabajo a menudo se refirieron a cómo se sienten los estudiantes en el aula y su sentido de pertenencia en ese entorno como un indicador de la inclusión.

Cuando uno entra, no puede distinguir a los niños, ya sea que estén en la educación general o tengan necesidades especiales, porque tratamos a todos de la misma manera, con las mismas expectativas y las mismas reglas. Obviamente, vamos a adaptar ciertas cosas para los niños según sus necesidades y sus IEP, pero también hacemos eso con los niños de educación general.

Junto con estas descripciones, los miembros del grupo de trabajo también mencionaron las prácticas de enseñanza que usarían para cultivar este sentido de pertenencia con acciones pequeñas, pero significativas. Por ejemplo, una maestra describió cómo ella y su colega trabajaron juntas en su planificación de la lección para garantizar que estuvieran recopilando los datos que necesitaban a fin de cumplir con los DRDP e IEP, mientras mantenían a los estudiantes en el aula. Un maestro dijo: *"a los niños no le gustan cuando los sacan del aula o les interrumpen el juego. Entonces, decidimos hacer un grupo pequeño, como una de nuestras rotaciones, solo para el momento del cuento y la narración. Así, ella reúne sus datos y verifica los míos al mismo tiempo, y lo incorporamos como parte de nuestra planificación semanal de la lección".* Este ejemplo demuestra cómo la posición de los estudiantes, su tiempo y el respeto por ellos son prioritarios para ella. Mediante la incorporación de evaluaciones e instrucción específica en sus planificaciones semanales, preservaron la unidad en el aula al mismo tiempo que cumplieron con los requisitos. Estas elecciones que parecen pequeñas reflejan un compromiso más grande: valorar el tiempo y la presencia de cada niño del aula y tratarlos con equidad. Con el tiempo, estas decisiones fomentan un entorno donde se conoce a todos los estudiantes y se les incluye y respeta.

Finalmente, los miembros del grupo de trabajo sienten una profunda convicción por los beneficios de un modelo de inclusión real para estudiantes con necesidades especiales y estudiantes de educación general. Para los estudiantes con necesidades especiales, creen que la inclusión real de esta manera les proporciona modelos a seguir en contextos sociales, emocionales y académicos. A menudo, mencionaron ejemplos donde el vocabulario de los estudiantes con necesidades especiales mejoró, su deseo de socialización aumentó y, en general, se emocionaban por pasar tiempo con algunos compañeros en la escuela. Además, estos maestros también hicieron hincapié en los beneficios para los estudiantes de educación general. Por separado, nombraron los mismos beneficios para los estudiantes de educación general: empatía e inteligencia emocional. Estudiantes de educación general que estudian junto con estudiantes que tienen necesidades especiales obtienen oportunidades para aprender sobre las diferencias desde una edad temprana y entender que las diferencias no nos definen.

Trabajan con el niño que tiene necesidades especiales, pero es increíble ver cómo conectan con ellos, entablan amistades y relaciones y saben que somos todos diferentes y está bien.

El modelo de coenseñanza

Los miembros del grupo de trabajo reconocieron que la inclusión adquiere muchas formas y se puede implementar de diferentes maneras. El método más analizado y popular entre los miembros fue el modelo de coenseñanza, en el cual un educador de educación especial y otro de educación general enseñan la misma clase, al mismo tiempo. Los educadores del grupo de trabajo promocionaron este modelo como *el* modelo para lograr aulas completamente inclusivas. Hablaron sobre sus años de experiencia con la coenseñanza y los beneficios de este modelo. Por ejemplo: una sólida colaboración entre educadores, una figura de apoyo dentro del aula y la creencia de que la coenseñanza en general respalda prácticas de enseñanza recomendadas. Por ejemplo, uno de los miembros explicó cómo el tener un comaestro requiere que ambos maestros tengan metas y objetivos claros para sus estudiantes, ya que también están gestionando las necesidades de su comaestro: “[NOMBRE DEL MAESTRO], planificamos juntos. Es un factor clave. Planificamos juntos. ¿Qué querría hacer? ¿Qué cree que necesitan sus estudiantes de educación general? ¿Y los niños con necesidades especiales? ¿Qué necesitan para que a todos les vaya bien? Entonces, planificamos juntos. ¿Entienden? Lo hacemos dos veces por semana”.

Además de planificar, los maestros también explicaron cómo este modelo de coenseñanza promueve flexibilidad durante la jornada escolar y les demanda equilibrar las necesidades con las de su comaestro para garantizar que ambos educadores estén haciendo lo que tienen que hacer. Los maestros hablan de esta flexibilidad desde una perspectiva positiva, y analizan cómo los ayuda a mejorar sus prácticas y considerar a todos los estudiantes del aula como sus estudiantes. Muchos de los maestros también hablan de sus relaciones con su comaestro y de cómo, con el tiempo, evolucionó en una verdadera colaboración. Describen esta colaboración como una relación de seguridad, protección y confiabilidad. Una maestra describió a su compañero: “Bromeo con mi esposo. Es como un segundo matrimonio porque ya pasaron ocho años, ¿entienden?” De esta manera, demostró la profunda confianza que tienen entre ellos. Esta colaboración construye una relación que implica que estos maestros cuenten con una

persona con la quien intercambiar ideas, alguien que los apoye durante el día y en quien puedan confiar. Para ellos, la coenseñanza no es solo un acuerdo logístico: es una filosofía de responsabilidad compartida, apoyo mutuo y propiedad colectiva de todos los estudiantes. Mediante la combinación de un maestro de educación general con uno de educación especial en un aula, la coenseñanza crea las condiciones para que los estudiantes aprendan a la par, sin separación ni estigma. Los educadores hacen hincapié en cómo este modelo permite la colaboración en tiempo real, la enseñanza sensible y una atención más holística a las diversas necesidades de los estudiantes.

Además de los beneficios del modelo de coenseñanza, los miembros del grupo de trabajo también reconocieron que hay muchas condiciones que posibilitan el éxito. Hablaron sobre el hecho de que la coenseñanza no se debe adoptar a la ligera y debe ser implementada por un equipo educativo preparado y con entendimiento de lo que implica. A continuación, se enumeran factores claves comunes que identificaron como fundamentales para el éxito del modelo de coenseñanza.

1. **Educadores con una sólida comprensión y un fuerte compromiso.** Los educadores analizaron con frecuencia que una parte importante de que haya más educadores que se comprometan con el modelo de coenseñanza es una comprensión más profunda de lo que implica. Varios educadores pensaron que una buena forma de generar compromiso es que otros educadores asistan al aula para presenciar la coenseñanza, o al menos, que vean un video de la coenseñanza en acción: *“Creo que si, al menos, uno ve el video de un día o una sesión, y ese es el punto de partida, se puede usar con fines de capacitación y decir: “Así es un día, échele un vistazo. Dígame qué opina. Entonces, pienso que eso es una de las cosas que tienen que ver. Luego, les decimos: “Así manejamos esto y así es como hacemos esto”. Creo que hablar no sería tan beneficioso como si lo vieran”*. Los miembros del grupo de trabajo creen que la coenseñanza puede ser intimidante o más difícil que una clase con un solo maestro, y que estas percepciones están principalmente fomentadas por el “miedo a lo desconocido”. Esto fue especialmente predominante en conversaciones sobre “manejar las conductas complicadas de los estudiantes”. Los miembros del grupo de trabajo piensan que una barrera para la coenseñanza será la preocupación de los educadores sobre el manejo de conductas complicadas de los estudiantes y, en particular, las conductas de los estudiantes con necesidades especiales. Los educadores del grupo de trabajo y sus com maestros de la educación general creyeron que estas preocupaciones pueden mitigarse o reducirse si los maestros de educación general pudieran ver la coenseñanza en acción.
2. **Control del aula.** Una de las barreras para la adopción de un modelo de coenseñanza que los miembros del grupo de trabajo anticiparon fue la pérdida del control del aula. Los miembros a menudo observaron que muchos educadores prefieren controlar el contenido del programa, los tiempos y el ambiente de su aula, y el modelo de coenseñanza reduce en cierto grado ese nivel de control. Los maestros expresaron empatía y entendimiento por los educadores que dudan en implementar la coenseñanza, y con frecuencia dijeron cosas como: *“Simplemente es difícil. Es duro porque uno quiere que el aula sea de una determinada manera, y tener que compartirla con alguien más implica decir: ‘Un momento, pero yo quiero hacer esto’”*. Los miembros del grupo de trabajo que comentaron esta posible barrera creyeron que una solución era hacer hincapié en los beneficios de la coenseñanza y que menos control trae aparejado más apoyo. Para estos educadores, la coenseñanza significaba tener a alguien que los apoye y a una persona que complementa sus fortalezas y debilidades en la enseñanza: *“Mi compañera es muy organizada. Yo no lo soy tanto. Quiero decir, llevo adelante las actividades, sé que los*

[ELEMENTOS DEL AULA ESTÁN] en algún lugar, pero ella es sencillamente muy organizada y creo que eso me ayudó a mí también”.

3. **Capacitación en la coenseñanza.** En relación con el compromiso, los educadores del grupo de trabajo también consideraron que la capacitación sobre cómo es una coenseñanza de alta calidad es un factor clave para lograr una implementación exitosa. Estos educadores tienen un vasto conocimiento de prácticas eficaces sobre la inclusión y quieren compartir lo que saben con otros educadores de manera más amplia. Además, hicieron hincapié en que esta capacitación debe realizarse para todos los educadores: de educación general y especial.
4. **Aprendizaje profesional sobre atender a estudiantes con discapacidades.** En forma más general, todos los educadores del grupo de trabajo resaltaron que un aprendizaje profesional continuo enfocado en las prácticas inclusivas y que atienda a estudiantes con discapacidades es profundamente necesario. Los educadores que formaban parte del grupo de trabajo reconocieron la gran cantidad de barreras pragmáticas e ideológicas que pueden impedir que el modelo de coenseñanza se use de manera más amplia. En lugar del modelo de coenseñanza, recomendaron una capacitación sólida sobre la inclusión y la neurodiversidad de forma más general: *“Todo el mundo debería estar haciendo lo mismo, ¿verdad? Debería ofrecerse una capacitación para los administradores, el equipo directivo, todos los niveles de la organización. Es necesario entender el proceso y la neurodiversidad como un todo; cómo apoyarlo. Tener una capacitación continua y constante. Ese tipo de cosas”.*
5. **Apoyo del equipo de líderes del distrito.** La condición final, pero quizá la más importante de todas, para lograr el éxito del modelo de coenseñanza, y en forma más generalizada, de las prácticas sólidas de inclusión es el apoyo del equipo de líderes del distrito. Los miembros del grupo de trabajo analizaron hasta dónde influyen las decisiones del equipo de líderes del distrito en las prácticas de los educadores y cómo esa influencia se traduce en prácticas inclusivas. Los miembros no dudaron en expresar sus opiniones sobre el grado de influencia que el equipo de líderes del distrito tienen sobre la parte operativa de la escuela y la cultura escolar en general. Cuando se les preguntó, los educadores en el grupo de trabajo expresaron que no sabían por qué la coenseñanza y otras prácticas de inclusión reales no eran muy comunes. Sin embargo, sí señalaron que el equipo de líderes del distrito eran personas que podrían influenciar un cambio en sus escuelas para mejorar la experiencia y los recursos de los estudiantes con necesidades especiales. Algunos de los cambios que propusieron fueron convertir media jornada escolar en clases con coenseñanza; aprobar el aprendizaje profesional sobre prácticas inclusivas; y establecer conexiones más sólidas con el personal del distrito de la Oficina de Educación Especial. Sin embargo, más que cambios concretos, los educadores en el grupo de trabajo esperan que el equipo de líderes del distrito encabezen un cambio cultural. Los educadores hicieron hincapié en la necesidad de que todos los educadores consideren a los estudiantes de educación de la primera infancia y a los estudiantes con necesidades especiales como “todos nuestros estudiantes”, en lugar de estudiantes de ECE o con necesidades especiales. Además, creen que el equipo de líderes del distrito es quien mejor posicionado está para inculcar esta forma de pensar en el personal escolar y las familias.

Crecimiento continuo.

Los miembros del grupo de trabajo a menudo consideraron que su aprendizaje y crecimiento profesional constantes eran importantes para el servicio continuo que prestan a los estudiantes y las familias. El grupo de trabajo “Innovadores de la Educación Temprana” es un claro ejemplo de su aprendizaje profesional continuo. Según todos los indicadores, los miembros del grupo trabajo son educadores altamente calificados con un desempeño inclusivo sólido. Sin embargo, todos creen que el trabajo nunca termina. A pesar de su experiencia, estos educadores sienten curiosidad sobre las formas en las que pueden mejorar las prácticas inclusivas a nivel del sistema, de los profesionales y en ellos mismos. El grupo de trabajo funciona como un espacio para la mejora continua de la práctica, para aprender de otras personas y para que el trabajo que surja de este grupo sea una voz de cambio positivo. Además, los educadores del grupo también participan porque les brinda una oportunidad para que los escuchen y que su voz influya el cambio: *“Muchos son muy positivos y buscan el cambio, porque creo que fueron testigos de él por mucho tiempo, ¿entienden? Entonces, tener a alguien que los escuche y que luche por lo que ellos defienden, pero con una voz un poco más influyente, eso es útil”*. En última instancia, los educadores forman parte del grupo de trabajo porque sienten una profunda convicción por la inclusión, y atienden a los estudiantes, mejoran el espacio donde se encuentran y sienten que su trabajo mejora y evoluciona continuamente año tras año.

Conclusión

Los educadores de Mitchell y de todo el Distrito Escolar Unificado de Santa Ana que participaron en este grupo de trabajo imaginaron aulas inclusivas donde todos los estudiantes se sientan vistos, valorados y apoyados. Su definición de inclusión va más allá del cumplimiento o la proporción de estudiante-maestro en el aula. Está arraigada en las acciones diarias, las relaciones y una profunda creencia en el sentimiento de pertenencia de cada niño. Ya sea a través de una instrucción integrada, prácticas compartidas en el aula o un andamiaje atento, estos educadores se esfuerzan por hacer de la inclusión una experiencia sentida. Sus historias demuestran que la inclusión no es un resultado que se deba medir, sino una cultura que debe cultivarse: una que confirma el derecho de cada niño de aprender junto con sus compañeros en formas significativas.

Si bien estos educadores consideran la coenseñanza como una estructura particularmente eficaz para lograr aulas inclusivas, también reconocen que ningún modelo único sirve para todos los entornos. En definitiva, su objetivo no es prescribir un enfoque, sino mejorar continuamente las prácticas inclusivas y fortalecer aún más el rol de la educación de la primera infancia. Esperan que su mentalidad, basada en la reflexión, el aprendizaje y la mejora constante, sirva de ejemplo para otros y se integre en la cultura de sus escuelas y distritos. Entienden que la inclusión puede ser diferente según los contextos, pero comparten la creencia de que una educación temprana de alta calidad debe ser un tema prioritario en las conversaciones sobre equidad y acceso. Para este grupo, la coenseñanza no es solo una herramienta de instrucción en el aula. También es un medio de defensa, una forma de demostrar lo que es posible cuando los educadores trabajan juntos con un propósito compartido. A través de este modelo, está comunicando un mensaje más amplio: todos los niños merecen pertenecer, y todos los educadores tienen un papel que desempeñar para que eso suceda.