

ÉL SIMPLEMENTE ES UN NIÑO MEMO

TEMAS

Acomodaciones: inclusión
Conducta: manejo de la conducta
Colaboración: comunicación

ESCENARIO

Jake es un estudiante energético del tercer grado con una discapacidad de aprendizaje. Aunque sus compañeros de curso lo consideran ser parte del grupo y él se destaca académicamente durante las últimas dos horas cuando lo incluyen en una clase de educación general, Betty, su maestra de educación general, siente que él simplemente “no encajaría” en una sala de clase de educación general de tiempo completo. Por otro lado, Sharon, su maestra de recursos, no ve ninguna razón por la cual no tendría éxito.

La sala de clases de Betty Armstrong está organizada meticulosamente. Hay 20 escritorios, exactamente cuatro filas de cinco y ninguno está siquiera una pulgada fuera de lugar. Al fondo del cuarto está la mesa de leer en grupo pequeño (“small-group reading”) con dos montones de textos de lectura y cuadernos de ejercicios al lado de una caja cubierta con precisión llena de lápices, gomas de borrar y lápices de cera. Algunos ejemplos del trabajo de los estudiantes, cada uno enmarcado por colores coordinados, están expuestos en el cuarto. También se expone de forma prominente una tabla de responsabilidades con una lista de los nombres de los estudiantes y sus responsabilidades dentro de la sala de clases. Todo tiene su lugar y todo está siempre en su lugar – bueno, casi siempre.

Eran las diez de la mañana, la hora de leer. Jake y David entraron en el cuarto como lo hacían todos los días. Se fueron directamente a sus escritorios como la Srta. Armstrong siempre había insistido. Al sentarse Jake chocó con el escritorio y lo movió fuera de lugar. Incluyó su cabeza a un lado, puso los pies encima del estante de alambre que estaba bajo el escritorio de su amiga Amy y le mostró a ella una sonrisa grande y torcida.

“Bueno, clase, es hora de ocuparse de sus proyectos de cuento”, anunció la Srta. Armstrong a sus estudiantes del tercer grado, quienes la miraban con entusiasmo. Jake se movía nerviosamente en su asiento. “Sólo tenemos dos días más para terminarlos antes de la casa abierta”, continuó la maestra.

Jake barajaba nerviosamente los papeles dentro de su escritorio. “¡Ah! Allí están – mis lápices de cera”,

dijo al agarrarlos y ponerlos encima del escritorio, mientras apoyaba la parte superior del escritorio con la otra mano.

En ese momento la mano izquierda soltó la parte superior del escritorio, ¡y vino para abajo! ¡Zas! Sus lápices de cera se cayeron al suelo por todos lados.

“¡Ay, ay!” Jake se apuró para recoger los lápices de cera, esperando que la Srta. Armstrong no se diera cuenta. Al agacharse, se le cayeron los lentes.

Mientras pasaba todo eso, la Srta. Armstrong estaba mirando a Jake por el rabo del ojo. “Ese joven definitivamente tiene dificultades con la organización”, pensó. Ella suspiró al considerar cuánta energía constaba tratar de hacerlo encajar.

Betty Armstrong había sido maestra por seis años. Sus colegas la consideraba ser una maestra competente y entregada a la alfabetización y al tanto de las cosas relacionadas con el currículum y la instrucción. Betty decía a menudo que era su meta hacer a los niños sentirse bien por estar en la escuela y especialmente al ser parte de su clase. Ella tenía expectativas altas para sus estudiantes y requería que ellos trabajaran duro para cumplir con esas expectativas.

Este año, Betty tenía a Jake y David, dos estudiantes de una clase de educación especial. Ellos venían a la clase de Betty por dos horas cada día para la matemática y la lectura. Ambos estudiantes tenían discapacidades de aprendizaje, pero Jake también tenía algunos problemas con las habilidades motoras finas y de conducta que eran típicos de los estudiantes con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH [“ADHD”]) – aunque nunca había sido diagnosticado.

Sharon Moss, la maestra de educación especial en la clase de educación temprana, consultaba de forma regular con Betty para ver cómo progresaban los dos estudiantes. Sharon había sido maestra de educación especial por seis años y había establecido una buena comunicación con los maestros de educación general. Sharon decidió que ya era hora de hablar con Betty sobre la integración de tiempo completo de ambos niños en el programa de educación general. Ella se sentó con Betty y le preguntó cómo iban las cosas.

“Bueno, a ambos niños les está yendo bien académicamente. A menudo David es el primero en levantar la mano con las respuestas correctas cuando le hago una prueba verbal a la clase, y ¡Jake lee tan bien! Pero, la conducta de Jake – simplemente no es típica. Él es un niño memo, ¿sabes?”, ella dijo con una sonrisa.

“Bueno, quizás debemos considerar extender su tiempo en la educación general”, sugirió Sharon.

“Puedo imaginar que David tendría éxito en la educación general a tiempo completo, pero no sé en cuanto a Jake. Su conducta de verdad no es apropiada para una sala de clases de educación general”, respondió Betty.

“Pero usted siempre habla de cuán bien le va a Jake en la sala de clases. Usted dice que él se lleva bien con los otros estudiantes y sobresale en la matemática. ¿Qué hace exactamente que le hace a usted pensar que no podría tener éxito si lo incluimos de tiempo completo?” insitió Sharon.

“Bueno, durante el tiempo de hacer la tarea asignada en clase, él nunca empieza a tiempo. Él constantemente está barajando con los papeles en su escritorio. Él siempre necesita sacarle punta a su lápiz o algo. Él simplemente no puede organizarse como los otros niños. A veces hasta hace el papel de bufón y se cae del escritorio”, ella explicó.

“¿Usted piensa que esas razones son suficientes para excluirlo de la sala de clases de educación general?” preguntó Sharon suavemente. “Yo apreciaría si usted lo pensara más”.

Betty se encogió de hombros y le miró con una mirada inquisitiva, “Vale, lo pensaré.” Betty le dio una palmadita en el hombro de Sharon antes de irse. Sentía que no había podido convencerle a Betty. ¿Cómo iba a persuadirle a Betty que Jake merecía una oportunidad de ser incluido de tiempo completo en la clase de educación general? “Betty siempre ha sido una de los mejores maestros para acoger a los estudiantes con discapacidades en su sala de clases. Algunos maestros ni siquiera quieren a nuestros niños en sus salas de clases. Tengo que resolver esto”. Sharon se dijo con determinación.

PREGUNTAS PARA DISCUTIR

1. ¿Por qué piensa usted que Betty resiste tener a Jake en su clase a tiempo completo? ¿Piensa que Jake está listo para ser colocado en una sala de clases de educación general a tiempo completo? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Cómo pueden Sharon y Betty trabajar juntas para mejor servir las necesidades de Jake? ¿Qué tipos de servicios o apoyo ayudarían a Betty sentir más cómoda con tener a Jake en su sala de clases a tiempo completo?
3. ¿Deben los padres de Jake y otros profesionales de la educación involucrarse en el proceso de decisión?
4. ¿Qué tipos de servicio y/o apoyo ayudaría a Jake hacer una transición exitosa a una sala de clase de educación general a tiempo completo? ¿Qué estrategias se pueden implementar para tratar la conducta de Jake y mejorar sus habilidades organizacionales?

ÉL SIMPLEMENTE ES UN NIÑO MEMO UNA ACTIVIDAD BASADA EN UN CASO

★ LO QUE ES UNA "STAR SHEET"...

Una hoja de STAR (estrategias y recursos ["STrategies And Resources"]) le provee a usted de una descripción de una estrategia bien investigada que le puede ayudar a resolver los estudios de casos en esta unidad.

PUNTOS PARA DISCUTIR

- Miedos de los maestros de la educación general en cuanto a la inclusión
- Ingredientes para una inclusión exitosa (ayudar a aliviar el miedo de inclusión)
- Acomodaciones que ayudan a facilitar la inclusión exitosa
- Habilidades de organización y estudio útiles

LO QUE INDICAN LAS INVESTIGACIONES Y LOS RECURSOS

- Los maestros de educación general a menudo se sientan inseguros en cuanto a cómo proveer de modificaciones y estrategias a los estudiantes con necesidades especiales y por eso están inquietos por la inclusión (Keefe, Moore & Duff, 2004).
- Ambos administradores y maestros frecuentemente tienen preocupaciones sobre la inclusión. Algunas de las preocupaciones más comunes incluyen una incertidumbre sobre la naturaleza de su papel en la inclusión, el efecto de la inclusión en el progreso de los estudiantes con y sin discapacidades, el tiempo adicional que se necesita para planear y si se les otorgará o no los recursos necesarios para el éxito (McLeskey & Waldron, 2000).
- Los ingredientes necesarios para los programas de inclusión exitosos incluyen lo siguiente:
 - o La responsabilidad por los resultados se comparte entre los maestros de la educación general y los de la educación especial
 - o El maestro de la sala de clases está involucrado en proponer metas de IEP y proporciona instrucción para ayudar a cumplir con esas metas
 - o El maestro de la sala de clases se preocupa por los puntos fuertes y débiles del estudiante
 - o Los administradores apartan tiempo para los maestros para preparar las actividades y los materiales necesarios
 - o La colaboración se valúa y se aparta tiempo para la colaboración entre los maestros
 - o Las expectativas para los estudiantes con necesidades especiales no se basan en sus discapacidades
 - o Se usa una variedad de prácticas instructivas eficaces
 - o La responsabilidad se ve como un reto en vez de una amenaza
 - o Se incluye a los padres en el proceso de inclusión (Beckman, 2001)

- Usar varias estrategias de enseñanza puede ayudar a los estudiantes a tener éxito en un ambiente de inclusión. Estas incluyen:
 - o Proveer de acomodaciones y modificaciones necesarias
 - o Usar múltiples métodos de proporcionar instrucción (auditivo, visual, multi-sensorial)
 - o Usar variaciones en el agrupamiento (el agrupamiento cooperativo, etc.)
 - o Enseñar a los estudiantes sobre sus propios estilos de aprendizaje
 - o Enseñar a los estudiantes a usar estrategias cognitivas y metacognitivas (Beckman, 2001)

- Los estudiantes con TDAH (“ADHD”) a menudo necesitan ayuda con las habilidades organizacionales y de estudio. Algunas estrategias útiles son:
 - o Usar carpetas codificadas con colores para materias diferentes
 - o Usar cuadernos de asignaciones
 - o Asignarle al estudiante una pareja de tarea para ayudar a archivar papeles y anotar la tarea correctamente
 - o Pedir al estudiante que limpie a fondo su escritorio, su mochila y otros lugares donde se guardan las asignaciones
 - o Proveer de ayudas visuales como recordatorios de lo que se está estudiando
 - o Crear un horario diario de actividades para el estudiante a seguir
 - o Proveer de una lista de control de los materiales necesarios
 - o Enseñar al estudiante cómo mantener un espacio de trabajo despejado (U.S. Department of Education, 2004)

PARA TENER EN CUENTA

- Se debe apartar tiempo para la colaboración entre los maestros.
- El maestro debe considerar los puntos fuertes del estudiante y dirigirse a ellos en la enseñanza.
- El maestro debe evaluar y hacer los cambios necesarios en cuanto a las adaptaciones y acomodaciones.
- Se deben tratar las preocupaciones de los maestros sobre la inclusión porque su apoyo es muy importante.

RECURSOS

- Beckman, P. (2001). *Access to the general education curriculum for students with disabilities*. ERIC Digest #E615. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Fecha de acceso: 10 de diciembre, 2004, de <http://www.eric.ed.gov>
- Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36–42.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2000). *Inclusive schools in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. *Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: Instructional strategies and practices*, Washington, D.C., 2004. Fecha de acceso: 6 de diciembre, 2004, de <http://www.ed.gov/about/reports/annual/osep/index.html>