

Una experiencia educativa de formación para directores(as) y maestros(as): Academia de Liderazgo para la Inclusión Escolar

An educational training experience for Principals and Teachers: Leadership Academy for School Inclusion

Recibido: 05 de abril de 2022 | Revisado: 03 de mayo de 2022 | Aceptado: 20 de mayo de 2022

Carlos Vázquez Rivera¹
Marianis Cordero Berríos²

Abstract

The Department of Education in Puerto Rico offers services to almost 300,000 students, of which more than 100,000 have special needs. Due to the necessity to create alternatives for the improvement of the education, particularly for the children and youths with special needs the Academy for School Directors and Teachers were developed. With the purpose to improve the quality and scope of the preparation of its participants through the development of their skills in order to guarantee the equal educative opportunities of their students. The Academies were evaluated, consistently, throughout the seven years of its duration. The objective of this article is to present the results of the evaluations. At the same time, expose its participants to a variety of experts in the special needs' areas. It is concluded that an initiative like this should be continued, expanded and adapted, to the circumstances imposed by COVID-19 and/or the creation of an Academy for the School Inclusion.

Keywords: Reinforcement, inclusion, education, learning communities and academy.

Resumen

El Departamento de Educación de Puerto Rico ofrece servicios educativos a casi 300,000 estudiantes y más de 100,000 tienen diversidad funcional. Debido a la necesidad de crear alternativas para el mejoramiento de la educación, especialmente la de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional, se desarrollaron las Academias de Directores(as) y Maestros(as). Cuyo propósito fue mejorar la calidad y el alcance de la preparación de sus participantes en el desarrollo de destrezas que garantizaran la igualdad de oportunidades educativas a sus estudiantes. Las Academias fueron evaluadas consistentemente a través de 7 años, por lo que el objetivo de este artículo es presentar los resultados de dicha evaluación. A su vez, pretendió exponer a sus participantes a una variedad de recursos expertos en el área de educación especial. Se concluye que debe continuarse con una iniciativa como ésta, ampliada y adaptada a las circunstancias impuestas por el COVID-19 y/o la creación de una Academia para la Inclusión Escolar.

Palabras Clave: Refortalecimiento, inclusión, educación, comunidades de aprendizaje y diversidad funcional.

Este artículo es de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



¹ Universidad de Puerto Rico Humacao (Puerto Rico)
Correo: carlos.vazquez5@upr.edu
<https://orcid.org/0000-0002-7247-9570>

² Instituto Internacional de Investigación y Acción Comunitaria - INAC
Correo: marianis83@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24039/rcvp2022111636>

Introducción

A pesar de la existencia de leyes, reglamentos y de las estipulaciones aprobadas en el pleito de clase de Vélez vs. Aponte (2002), iniciado hace más de 30 años, las circunstancias, aunque diferentes, siguen reflejando la incapacidad de las instituciones gubernamentales para atender adecuadamente la creciente demanda de servicios de la población de niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales. Incluso considerando la ardua tarea de organizaciones de base comunitaria, asociaciones de madres y padres de niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales continúa la inmensa necesidad de capacitar a los directores(as), maestros(as), personal de apoyo, madres, padres y estudiantes en todas las áreas relacionadas a la educación especial. El desconocimiento, conocimiento limitado o inapropiado, junto a los juicios, prejuicios y preconcepciones relacionadas a estas condiciones de salud provocan que, en muchas ocasiones, se tomen decisiones inapropiadas y se etiquete a estas personas como: “incorregibles”, “indisciplinadas”, “casos perdidos”, “malcriadas”, “changuerías”, “incapaces”, entre tantas otras (Cámara de Representantes de Puerto Rico, P. de la C. 4186, 2008, p.1). De esta forma se estigmatiza a seres humanos cuyas capacidades son, sencillamente, diferentes a las de los demás, y con ello, los obligamos a vivir con una carga tres veces más pesada de la que una persona sin impedimentos debe sobrellevar. Primero, por desenvolverse en una sociedad que no ha sido diseñada ni estructural ni psicológicamente para lidiar con la diferencia que es el origen mismo del impedimento. Segundo, por tener que lidiar con los prejuicios y las preconcepciones que la gente comparte acerca de las “discapacidades” que un impedimento representa para el diario vivir en el imaginario social. Tercero, resistiéndose a vivir en los márgenes que las mismas instituciones, que están muy lejos de ser inclusivas, fomentan por la tendencia de nuestras sociedades individualistas a marginar a quienes no responden a las exigencias de su sobreproducción e hiperconsumo.

La provisión de servicios para la población con diversidad funcional en Puerto Rico está amparada en las disposiciones de la Ley Núm. 51 del 7 de junio de 1996 conocida como Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos, al igual que el estatuto federal Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), reautorizada el 3 de diciembre de 2004 y conocida como Individuals with Disabilities Education Improvement Act (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2004). La entidad gubernamental responsable de impartir la educación primaria y secundaria de carácter público es el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Su responsabilidad principal va dirigida a niños, niñas y jóvenes entre las edades de 5 a 21 años. Esta agencia provee servicios

de Educación Especial a niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales, como lo requiere la ley (DEPR, 2005). El DEPR tiene una matrícula escolar en corriente regular de unos 292,518 estudiantes y unos 103,318 estudiantes forman parte del Programa de Educación Especial (PEE) justo antes de declararse la pandemia (DEPR, 2020). El PEE está dirigido por la Secretaría Asociada de Educación Especial (SAEE) en el DEPR el cual ofrece servicios educativos y relacionados a estudiantes con necesidades especiales conforme a las legislaciones federales y estatales (35% de los estudiantes tienen algún impedimento identificado).

Por otro lado, cabe destacar que más de 15,000 jóvenes están propensos al fracaso escolar, o a la exclusión escolar (mal llamada deserción), cada año. Mientras que los estudiantes del PEE tienen la tasa más alta de exclusión anual comparada con los estudiantes de educación regular (DEPR, 2020). Son muchos los factores que afectan la exclusión escolar en Puerto Rico, incluyendo el desfase, e incluso el conflicto, entre la institución escolar y las condiciones sociales, el historial y desarrollo personal de las personas jóvenes, conflictos con los maestros y maestras, la falta de apoyo por parte del personal escolar, dificultades académicas, ausentismo, cortes de clases, poca pertinencia de las clases con sus intereses, rezago escolar, suspensiones escolares, problemas de disciplina, la paternidad o maternidad y ciertos patrones de crianza, la necesidad económica, escoger modelos equivocados y problemas con la justicia (Disdier-Flores, 2018; Rosado, 2014; Torres, Acevedo y Gallo, 2015). Por ende, el impacto social negativo de ser excluido de la escuela, la violencia, el desempleo, la crisis de salud mental y el desarrollo económico de nuestra Isla son las situaciones más urgentes para atender, Informe Desarrollo Humano (2016). Esto se puede encarar con iniciativas enfocadas en el refortalecimiento, la intervención temprana, la capacitación continua, actualizada y de excelencia, el liderazgo colaborativo, comunidades de aprendizaje y la participación de madres, padres y estudiantes (Senge, 2000; Ross, 2009; Walden, 2010; Vázquez, 2004).

Para poder crear un enfoque sistémico se hace indispensable capacitar a los directores(as), maestros(as), personal de apoyo, madres, padres y estudiantes para detectar tempranamente y canalizar adecuadamente estas condiciones. Comprender las causas que provocan, o agravan, su manifestación y las técnicas o estrategias innovadoras que se pueden poner en práctica para integrar efectivamente a estos estudiantes evitaría su estigmatización y aislamiento. Al mismo tiempo, maximizamos el aprovechamiento académico a través de distintas técnicas de aprendizaje y el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre la dirección escolar, la facultad, personal de apoyo, madres, padres, estudiantes y profesionales de la salud mental y física que se involucran con esta población. De igual manera, evitamos que el sistema escolar contribuya al

discrimen, rechazo y/o aislamiento de esta población lo que abriría las puertas a la violencia escolar, abandono de la escuela y violencia juvenil, entre otros problemas.

La educación inclusiva significa que todo el estudiantado en una escuela, sin importar sus diferencias, es parte de la comunidad escolar y que debe garantizar el derecho que todos y todas tienen a aprender junto a sus iguales (Jiménez y Ortega, 2018; Jornadas de Cooperación 2016; Monzón-González, 2011; Moriña y Parrilla, 2006). La educación inclusiva no sólo acoge a todos los estudiantes en su grupo de edad escolar, indistintamente de sus características y facilita el acceso de todos al currículum, sino que cuestiona el propio currículum, la organización de la escuela y la relación que tiene la escuela con su entorno (Monzón-González, 2011). De manera tal que se desarrolle un sentimiento de pertenencia (Susinos, 2002; Jornadas de Cooperación 2016) entre todo el estudiantado, los maestros(as), directores(as), personal escolar, padres y madres. Las escuelas tienen el deber de promover la inclusión en los escenarios escolares ya que las personas trabajan en comunidades con personas de diferentes razas, creencias, culturas, destrezas, aspiraciones y necesidades. Los nuevos enfoques y políticas educativas, tanto en el ámbito internacional como nacional, abogan por la constitución o transformación de las escuelas en las que todos los niños y niñas aprendan juntos en sistemas educativos que garanticen el desarrollo de las capacidades fundamentales para la participación e integración social (Fernández, 2000). La inclusión es crear redes, conexiones, vínculos con una comunidad. La meta debe ser el aumento en los logros educativos y la creación de un ambiente que conduzca al aprendizaje y que prepare al estudiantado para el empleo, la formación familiar y otras responsabilidades de las personas adultas (Castillo-Ortiz, 2005). El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. Los centros de enseñanza que forman comunidades escolares que aprenden y enseñan en ambientes inclusivos crean nuevas perspectivas para las comunidades geográficas y las escuelas. La educación inclusiva ayuda al desarrollo de todos los niños y niñas tanto en términos socioemocionales, cognitivos, sociales y en las destrezas motoras (Castillo-Ortiz, 2005). Las investigaciones han demostrado que la educación inclusiva desarrolla a todo el estudiantado en diferentes maneras (Flecha, 2006; Wells, 2006). El estudiantado desarrolla un sentido de pertenencia dentro de un espacio diverso donde crece y aprende, se siente parte de una comunidad diversa, le permite desarrollar amistades sin importar sus diferencias, aumenta su autoestima, le provee modelaje y la oportunidad de educarse con sus pares. El estudiantado aprende a apreciar la particularidad, belleza, características y destrezas de los demás, desarrolla el respecto y sensibilidad por otras personas sin importar sus impedimentos, se refortalecen gracias a las diferencias,

se estimula su voluntad y transforman sus debilidades en fortalezas (Vázquez, 2004, Vázquez-Rivera, Escabí, Quiñones y Pacheco, 2012). Finalmente, para que ocurra un cambio escolar exitoso se debe modificar no sólo las estructuras organizativas y políticas relacionadas con las escuelas, sino que se debe modificar también el papel y responsabilidades del profesorado, los planes de estudio utilizados en el salón de clases, los métodos para agrupar al estudiantado para la enseñanza, las actitudes y creencias de la facultad, entre otras cosas (McLeskey y Waldron, 2010).

Con el propósito de mejorar la calidad educativa de nuestros estudiantes, en especial de los niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional, el Programa de Investigación y Refortalecimiento Comunitario (CIReC) en el Instituto FILIUS de la Universidad de Puerto Rico se dio a la tarea de desarrollar, implementar y evaluar dos academias: 1) la Academia de Liderazgo para Directores(as) de Escuela sobre Niños(as) con Diversidad Funcional y 2) la Academia de Liderazgo para Maestros(as) que Educan Diversidad Funcional.

Método

Academia de Liderazgo para Directores y Directoras

La Academia de Directores y Directoras buscaba desarrollar y refinar las destrezas de liderazgo colaborativo, particularmente, en las áreas relacionadas a niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional para que éstos pudieran desarrollar su máximo potencial como seres humanos. Además, una de sus metas era promover un cambio de actitudes hacia las personas con diversidad funcional y proveer herramientas para la preparación efectiva de Directores y Directoras de escuela pública para impactar el sistema escolar. La Academia desarrolló 10 adiestramientos ofrecidos por profesionales de la conducta, educadores, madres y padres de niños y niñas con diversidad funcional con el interés de refinar las destrezas y conocimientos de las personas participantes en el trabajo con estos niños y niñas. Entre los objetivos de la Academia se encontraban los siguientes: (1) lograr un cambio en las actitudes de los familiares, la facultad y el estudiantado, (2) incrementar el entendimiento del rol de cada miembro de la escuela para realizar un esfuerzo colaborativo en la solución de problemas, (3) incrementar el número de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional en actividades regulares de la escuela, (4) la promoción de estrategias y nuevas destrezas para ejercer la mentoría entre pares, (5) la estimulación de un liderazgo colaborativo, (6) refinar las destrezas para la identificación de estudiantes con diversidad funcional y (7) el desarrollo de redes de apoyo para las personas participantes.

En esta Academia se impactaron 855 Directores y Directoras, de éstos 309 completaron las 10 sesiones

de adiestramiento, a 164 le faltó por completar uno o dos adiestramientos, mientras que a 382 le faltó por completar tres o más adiestramientos.

Academia de Maestros y Maestras

La Academia de Liderazgo para Maestros y Maestras que Educan Estudiantes con diversidad funcional surge como sugerencia de los Directores y Directoras quienes expresaron su preocupación sobre la poca información que tienen los maestros y maestras regulares del Programa de Educación Especial. En una encuesta informal, el 60% de los directores y directoras, expresaron que los conocimientos y destrezas de facultad respecto a temas medulares relacionados a la educación especial eran pocos o ninguno. Igualmente, un 82% los describió como “poco preparados” o “no muy preparados” para atender la población de estudiantes con diversidad funcional.

Esta Academia de Maestros y Maestras estaba dirigida a capacitar a las personas participantes para responder de manera apropiada a las necesidades educativas de sus estudiantes. Se componía de 11 adiestramientos los cuales estaban enfocados en el desarrollo de un liderazgo docente y en la creación de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje, según Senge (2000), están formadas por grupos cuyos miembros procuran desarrollar una clara visión, o propósito compartido, con el grupo al que pertenecen. Estas se organizan para producir conocimientos y facilitar el aprendizaje en las personas de todos los niveles mejorando continua y colectivamente su capacidad para crear las cosas que quieren crear (Castillo-Ortiz, 2005). La Academia apostaba a que el éxito académico de todo el estudiantado puede ser propiciado cuando los maestros y maestras tiene conocimiento y utilizan diferentes estrategias y métodos para enseñar y evaluar el aprendizaje. Entre los objetivos de la Academia se encontraban: (1) identificar las características principales y diseñar un plan sobre una comunidad de aprendizaje, (2) discriminar entre grupos y equipos, (3) identificar los problemas de aprendizaje más comunes, así como la forma en que éstos interfieren con el proceso educativo, (4) reconocer y distinguir entre los impedimentos de alta y baja incidencia, sus características más importantes y sus implicaciones en el contexto escolar, (5) distinguir entre los tipos de inteligencias y estilos de aprendizaje y (6) considerar y evaluar el uso de equipos de asistencia tecnológica. Los maestros y maestras impactados fueron 348 de los cuales 188 completaron las 11 sesiones de la Academia, mientras que a 51 les faltó uno o dos adiestramientos por completar y a 109 les faltó tres o más.

Técnica de recopilación de información

En cuanto a la evaluación de ambas Academias se utilizó un cuestionario autoadministrado dirigido

a auscultar el sentir de las personas participantes. El cuestionario estaba compuesto de preguntas abiertas y cerradas, dividido en 10 secciones y contaba con 61 preguntas. Las secciones eran las siguientes: (1) información sociodemográfica y académica, (2) preparación académica y experiencia ocupacional, (3) información escolar, (4) cumplimiento de los objetivos de la Academia, (5) adiestramientos, (6) uso de tecnología, (7) materiales, equipo y facilidades físicas, (8) reclutamiento, (9) coordinación y (10) recomendaciones y observaciones generales. La base de datos cuantitativa fue trabajada en Epi-Info para los cuestionarios de los directores y directoras, SPSS en el caso de los maestros y maestras y Atlas.ti (v. 8) para las preguntas abiertas.

Reclutamiento

Para el reclutamiento de las personas participantes, luego de obtener una carta circular del DEPR autorizando la asistencia de los directores, directoras, maestros y maestras, se procedió a contactar las escuelas e invitarles a participar de los adiestramientos. La asistencia de cada participante era voluntaria. Estos completaban un formulario de inscripción que entregaban a los coordinadores y coordinadoras regionales. Los adiestramientos eran de un día a la semana durante un semestre.

Selección

El cuestionario fue contestado por 313 directores y directoras y 241 maestros y maestras (para un total de 554) de los tres niveles educativos (entiéndase elemental, intermedia y superior) de todas las regiones educativas de Puerto Rico. Las personas participantes fueron seleccionadas por la dirección de la escuela, sugeridas por personal escolar o recomendadas por la administración de la región educativa correspondiente o la coordinación regional. Los criterios que utilizamos para seleccionar a las personas participantes fueron: (1) dirigir una escuela pública al momento de iniciar los talleres, (2) ser parte de la facultad regular en una escuela pública al momento de iniciar los talleres y (3) comprometerse con terminar el 90% de los talleres ofrecidos en las academias.

Descripción de las personas participantes

En términos de género el 73.5% de quienes dirigían las escuelas y el 85.9% de la facultad eran mujeres, mientras que el 22% y el 13% eran hombres, respectivamente. En lo que concierne a la preparación académica, el 89.8% de los directores y directoras y el 32.8% de los maestros y maestras informó que su grado más alto de escolaridad era maestría mientras que el 64.7% de estos últimos informó tener un bachillerato. En cuanto a que tipo de universidad cursaron sus estudios más de un 70% de las personas participantes, en ambas Academias, indicaron

haber estudiado en una universidad privada. El 22.6% de los directores y directoras y el 23.7% de los maestros y maestras informaron haber asistido a la universidad pública. Por otro lado, el 61.1% de los directores y directoras señaló haber tomado algún curso relacionado a Educación Especial, mientras que el 73.9% de los maestros y maestras señaló no haber recibido ningún tipo de certificación en Educación Especial.

Procedimiento

El Protocolo de Orientación, el Plan de Reclutamiento y el cuestionario fueron aprobados mediante Carta Circular del DEPR. La administración de los cuestionarios se llevó a cabo durante el último taller de cada una de las Academias. Se repasó en detalle los objetivos de la evaluación, el propósito de la técnica, que su participación era totalmente voluntaria, que podía negarse a llenar el cuestionario si así lo quisieran y que todo el proceso sería confidencial y anónimo. Una vez aclaradas todas las preguntas, o inquietudes, de las personas participantes y los aspectos procesales que la técnica conllevaba se les entregaba el cuestionario.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios administrados. Se indicarán los resultados correspondientes a las dos Academias, indicándose en cada caso, según corresponda. También se incluirán los resultados de las preguntas abiertas presentándose las mismas tal cual fueron escritas por las personas participantes y se identificarán presentándose las contestaciones en itálicas.

Aspectos generales

El 84.7% de directores y directoras y el 96.7% de maestros y maestras manifestaron que en sus escuelas se ofrecían servicios relacionados para estudiantes con diversidad funcional. Un 95.4% de la facultad señaló que atienden en su salón de clases niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional, mientras que los directores y directoras, al igual que la facultad, mencionaron los siguientes diagnósticos como los más frecuentes entre el estudiantado de Educación Especial: (1) problemas específicos de aprendizaje, (2) impedimentos del habla y/o lenguaje y (3) retardo mental.

Evaluación de la experiencia en las Academias

Acorde con los directores y directoras, el cambio de actitudes en la comunidad escolar hacia el estudiantado con diversidad funcional fue el área donde más impactaron los adiestramientos ofrecidos en las Academias. Seguido de la colaboración profesional,

y el trabajo en equipo, trabajados en el taller de liderazgo colaborativo, como los adiestramientos que más beneficiaron a las personas participantes. En otras palabras, hubo un cambio en la percepción de la dirección escolar de ser meros administradores a líderes de un grupo de profesionales que aspiran a desarrollar equipos de trabajo para encarar los retos que se presentan para esta población. En la Tabla 1 se indica la evaluación de los directores y directoras sobre las áreas en que la Academia los capacitó mucho.

Tabla 1
Opinión de los directores y directoras sobre su capacitación en la Academia

Capacitación	%
Cambio de actitudes en la comunidad escolar en beneficio de los estudiantes con diversidad funcional.	60.7
Aumento en la colaboración profesional y trabajo en equipo en la escuela.	58.8
Aumento en la participación de estudiantes con diversidad funcional en las actividades regulares.	55.9
Aumento en la participación de estudiantes con diversidad funcional en los salones regulares.	55.3
Cambio en las relaciones con los padres/madres.	53.4
Identificación oportuna de niños y niñas con diversidad funcional.	50.2
Identificación certera de niños y niñas con diversidad funcional.	49.2

Por otra parte, en la evaluación que hacen los maestros y maestras se puede observar que la pertinencia a las tareas y responsabilidades de su trabajo combinado con un mejor desempeño fueron los efectos más sobresalientes que las Academias les ofrecieron en cuanto a su contenido. La inmensa mayoría de los maestros y maestras llegaban con unas lagunas tremendas, y con una sed de conocimientos, pues reconocían que la ‘realidad nos había dado en la cara’, refiriéndose al aumento en la cantidad de estudiantes con diversidad funcional en sus salones. Hubo una frase emblemática que reflejó el sentir de estos profesionales cuando una de las personas participantes dijo: “que los maestros de educación regular estaban en peligro de extinción”, a lo que otro participante ripostó diciendo: “que los que iban a desaparecer eran los maestros de educación especial pues todos y todas iban a ser maestros de educación especial”.

En la Tabla 2 se indican la evaluación de maestros y maestras sobre el contenido de la Academia.

Tabla 2

Opinión de maestros y maestras sobre el contenido de los adiestramientos

Contenido	%
Pertinencia a las tareas y responsabilidades de su trabajo	88.0
Mejor desempeño de su trabajo	83.8
Clarificación de dudas	83.0
Motivación para el desarrollo de nuevas actividades	78.4
Establecimiento de prioridades sobre las necesidades educativas	77.6

El 82.4% de los directores y directoras indicaron que el contenido de los adiestramientos fue presentado de forma clara. Mientras un 90.4% señaló que los adiestramientos eran pertinentes a la posición que ocupaban. Directores y directoras mencionaron que los adiestramientos fueron: (1) “muy pertinentes, reales, [...] de gran beneficio para el mejor funcionamiento del programa de la escuela”; que se ofrecieron: (2) “talleres excelentes y recursos preparados con mucho conocimiento y herramientas para llegar al personal que será impactado”; además de, que: (3) “son muy buenos y nos han capacitado en las áreas que más se necesitan en este programa”. El 99.7% manifestó que los adiestramientos le habían ayudado en el desempeño de su trabajo. Como ejemplo expresaron que la Academia les permitió: (4) ir “visualizando e integrando las necesidades de mis alumnos regulares con los de necesidades particulares”; (5) ir “teniendo más conciencia del programa, beneficios, implicaciones de ley y llevando el mensaje a los maestros”; (6) a “tener un conocimiento más amplio y fundamentado sobre el ofrecimiento de servicios y manejo para estudiantes excepcionales”; (7) a “desarrollar el debido proceso de ley del programa de Educación Especial y los acomodos que estos niños requieran”; y (8) a desarrollar “empatía con los estudiantes y con los maestros que los atienden y conocimiento claro y preciso del programa en general”. Un 56.9% de éstos mencionó haber identificado recursos de la comunidad que podrían colaborar con la escuela. Mientras que el 85.6% de los directores y directoras informó que fomentaron cambios en la supervisión y administración de sus escuelas.

Un 87.9% de la dirección y un 93.4% de la facultad señaló que la Academia le proveyó las destrezas

que necesitaban para continuar su desarrollo en los temas de Educación Especial. El 98.1% de la dirección y el 99.2% de facultad recomendó los talleres de la Academia a sus colegas. La facultad mencionó que la Academia (1) “es una excelente oportunidad para conocer las diversas maneras de aportar lo mejor de sí a los estudiantes de educación especial”; (2) que “todos deben tener acceso a estos talleres para complementar sus conocimientos y fortalecer sus estrategias.” Además, señalaron que estos talleres: (3) les “ayudó a cambiar la forma de pensar en relación con los estudiantes de Educación Especial.” Además, el 96.8% de los directores y directoras y el 97.5% de los maestros y maestras coincidieron en que es necesario que se le provean estos talleres al personal del DEPR. Por otro lado, el 91.3% de los maestros y maestras evaluó la calidad de los adiestramientos como excelente. Un 88% catalogó como muy satisfactoria su participación en la Academia, mientras que el 96.7% señaló que quienes les ofrecieron los adiestramientos demostraron dominio de los temas presentados. Sobre esto último mencionaron: (4) que “los recursos fueron muy comprensivos e hicieron su mayor esfuerzo para llenar hasta donde les fue posible nuestras necesidades”; y (5) que “el material dado es muy útil y con vocabulario sencillo y fácil de entender. Muy práctico y pertinente.” El 71.8% de los maestros y maestras indicó que los adiestramientos los capacitó mucho para responder a las necesidades educativas de sus estudiantes. Algunos comentarios sobre la importancia de su capacitación y los adiestramientos fueron: (6) que “los maestros regulares necesitan mucha ayuda en relación a cómo trabajar con niños especiales con diferentes necesidades”; (7) que “estos adiestramientos fueron de gran ayuda en mi vida como profesional”; y (8) que “las necesidades de los maestros en esta área son inmensas”.

En cuanto a las destrezas de las personas participantes en el uso de la tecnología. Se les preguntó si tenían acceso a una computadora, las respuestas fue que un 83.1% de la dirección y 89.2% de facultad indicó que sí tenían acceso. Llamó mucho la atención, y como verán en la tabla siguiente, que a pesar del acceso que ambos grupos tenían de computadoras e Internet, su uso no era generalizado. Situación que obligó a reconsiderar por completo la idea de crear un sistema virtual de educación continua para esta población. Debe tomarse en consideración que la información aquí provista ocurrió antes de declararse la pandemia de COVID-19 y su efecto en la virtualización de la educación en todos los niveles. En la Tabla 3 se presentan los resultados obtenidos sobre el uso de la tecnología por parte de la dirección y la facultad.

Tabla 3*Uso de computadoras e internet*

Categoría	Computadora		Internet	
	Directores	Maestros	Directores	Maestros
Usuario habitual	24.3%	33.6%	16%	23.2%
No requiere ayuda	8.3%	12.0%	12.8%	11.6%
Requiere poca ayuda	28.4%	26.6%	16.9%	26.1%
Requiere mucha ayuda	13.7%	10.4%	14.7%	10.4%
Requiere ayuda constante	6.4%	8.3%	5.4%	5.8%
No utiliza	6.1%	7.9%	17.9%	11.6%

Discusión

Las academias lograron ofrecer, a la dirección y facultad, las herramientas para refinar sus destrezas y conocimientos en el área de niños y niñas con diversidad funcional. Esto ha sido señalado por las personas participantes, a lo largo y ancho, de todas las evaluaciones que se llevaron a cabo durante los siete (7) años que duró esta experiencia. Además, las Academias lograron impactar a la facultad y dirección de los tres niveles educativos y escuelas de toda la Isla. La Academia de Directores y Directoras estimuló el liderazgo colaborativo, logró un cambio de actitudes dentro del núcleo escolar e incrementó el entendimiento de cada miembro de la escuela en el desarrollo de escuelas inclusivas. Mientras que la Academia de Maestros y Maestras sentó las bases de un modelo de desarrollo profesional para la facultad de la sala de clases regular enfocado en el liderazgo docente y la creación de comunidades de aprendizaje en cada escuela.

En cuanto a las personas participantes, en ambas academias, siete (7) de cada diez (10) eran mujeres lo que es consistente con los datos que tenemos de la composición por género de la facultad de las escuelas en el País y de quienes las dirigen. También pudimos constatar que la preparación de la clase magisterial actualmente está en manos de las universidades privadas. Esto provoca dos reflexiones: (1) ¿cuál va a ser el rol de la Universidad de Puerto Rico (universidad pública) en la formación de la clase magisterial en el futuro? y (2) ¿qué pueden hacer las universidades privadas para fortalecer sus currículos educativos en las áreas de educación especial?

Por otra parte, aunque de los resultados de las evaluaciones se desprende que más del 50% indicó haber tomado algún curso relacionado a Educación Especial después de graduarse de la universidad y que sus escuelas cuentan con un programa de Educación Especial, la inmensa mayoría reconoció que no se sienten preparados para atender las necesidades educativas de la

población de estudiantes con diversidad funcional.

Se entiende que es necesaria la creación de una Academia para la Inclusión Escolar donde puedan participar maestros y maestras de educación regular, maestros y maestras de educación especial, la dirección escolar, personal de apoyo, madres y padres, el estudiantado con un enfoque comunitario, participativo, continuo e intensivo. De igual manera, se debe establecer un componente de apoyo técnico el cual le dé seguimiento y asistencia a las escuelas para la implementación de las estrategias, técnicas y destrezas aprendidas como la creación de las comunidades de aprendizaje en las escuelas. También debe tener un componente de investigación para que pueda llevar a cabo estudios sobre las situaciones particulares de los niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional, la realidad de las escuelas, de los maestros, maestras, directores y directoras. Donde los resultados de estas investigaciones se utilicen directamente para atender sus necesidades. Como lo plantea Wells (2006) hablando de las aportaciones de Vigotsky, y que resume muy bien la intención de las Academias, puesto que se enfatizó el proceso de aprendizaje de los directores, directoras, maestros y maestras en los mismos términos que se planteó las del estudiantado, cuando señalamos que la ayuda debe centrarse (no en lo que la persona no puede hacer) sino en lo que la persona que aprende no puede hacer por sí sola, y que debía tener por objetivo refortalecer sus conocimientos y habilidades, de manera que, sea capaz de desarrollar la escuela de manera cooperativa.

También llamó mucho la atención, acorde con las evaluaciones, el poco uso de la tecnología por parte de las personas participantes, especialmente en lo concerniente al uso de la computadora y el Internet. Esta información nos provocó dos reflexiones: (1) la disparidad que existe entre el uso de estas tecnologías entre la dirección de las escuelas y la facultad y la de sus estudiantes es tremendamente marcada y (2) la competencia desleal que existe entre las nuevas tecnologías y las prácticas actuales de enseñanza presentan un reto extraordinario para la educación del siglo XXI. Esta realidad nos obligó a cambiar nuestro plan original de establecer todo un sistema de educación continua virtual y otras herramientas tecnológicas pues el terreno no estaba fértil para esta iniciativa.

Aunque esto debe haber variado significativamente dado el impacto de la pandemia de COVID-19 que obligó a todos los sistemas de educación (pública y privada) a moverse a la educación virtual. Acorde con el Informe de Políticas de la Organización de las Naciones Unidas - ONU (2020) sobre educación menciona que la pandemia: (1) ha provocado la mayor interrupción en la historia en los sistemas educativos, (2) que el cierre de escuelas y centros de enseñanza han afectado al 94% del estudiantado en el mundo,

(3) la crisis está agravando las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades de las niñas, niños y jóvenes más vulnerables y (4) las pérdidas en materia de aprendizaje amenazan con extenderse más allá de la generación actual y echar por tierra los progresos realizados en los últimos decenios.

Conclusiones

Después de analizar los datos e incluyendo las experiencias en la implementación de estas Academias, entendemos que se cumplió con los objetivos de éstas. Las Academias ofrecieron ideas, alternativas, herramientas y estrategias para el desarrollo profesional continuo, fortaleció sus destrezas y los capacitó para encarar los variados retos que la educación especial plantea. Además, facilitó el análisis personal de cada participante sobre sus actitudes y creencias relacionadas a esta población y les dio la oportunidad para mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen en sus respectivas escuelas. Por otro lado, sorprendió positivamente el interés y participación de estos profesionales, pues sumado a que su asistencia era voluntaria, no recibían ningún estipendio adicional para fomentar su participación en estos talleres. De igual forma se pudo constatar su deseo de continuar aportando al bienestar de los niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional de nuestra Isla al promover las mismas con sus colegas, compañeros y compañeras de trabajo, así como otros funcionarios del DEPR.

Dadas las circunstancias actuales se reafirma la necesidad imperante de dar seguimiento a esta iniciativa, en su forma actual y adaptada a las condiciones que nos impone la pandemia. Entre las cosas que deben añadirse serían: (1) cómo desarrollar e implementar un sistema de recopilación de información detallado de los distintas condiciones en su diversidad funcional, su relación con la tecnología y la educación a distancia, (2) cómo concretar, o fortalecer, redes entre organizaciones profesionales, de madres y padres, organizaciones de base comunitaria, miembros de la comunidad para atender la brecha digital, (3) cómo implementar redes de apoyo emocional virtual que puedan atender los aspectos de salud mental, educación y diversidad funcional, y (4) capacitación a la facultad sobre diversas plataformas y herramientas tecnológicas que faciliten la enseñanza con esta población.

Ahora se puede decir con mayor certeza que el enfoque comunitario al ofrecer los talleres cerca de las escuelas y utilizando las distintas unidades del sistema universitario que posee la Universidad de Puerto Rico fue exitosa. Debido a esto se logró impactar a escuelas de 69 de los 78 pueblos en los que está dividido Puerto Rico, a cerca de 1,000 maestros, maestras, directores y directoras.

Finalmente, algunas de las voces que

acompañaron durante estos años y que fueron estandarte de este intercambio que nos enriqueció a todos y todas: (9) “[fue] una excelente oportunidad para conocer las diversas maneras de aportar lo mejor de sí a los estudiantes de educación especial”; (10) “todos deben tener acceso a estos talleres para complementar sus conocimientos y fortalecer sus estrategias”; (11) “esto nos ayudó a cambiar la forma de pensar en relación con los estudiantes de Educación Especial”; (12) “CIREC ha hecho que me enamore del Programa de Educación Especial”; (13) “Educación Especial tiene que aplicarse a todo” y (14) “tengo que proclamarlos campeones, saben enamorar a los Directores/as.”

Referencias

- Cámara de Representantes de Puerto Rico (2008). *Para crear la Academia de Liderazgo para la Inclusión Escolar* (P. de la C. 4185, 15ta. Asamblea Legislativa, 7ma. Sesión Ordinaria).
- Castillo-Ortiz, A. (2005). La inclusión en las Comunidades de Aprendizaje: Reto para el administrador escolar. *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, (20), 75-93. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/articulo/view/16264>
- Caso, K PE 80-1738 (2002). *Rosa Lydia Vélez vs. Awilda Aponte Roque*.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2005). *Nuestro Departamento*. <http://www.de.gobierno.pr>
- Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2004) *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. (P.L. 108-447). U.S. Department of Education. [https://insource.org/get-help/resources/federal-laws-and-legislation/#:~:text=The%20Individuals%20with%20Disabilities%20Education%20Improvement%20Act%20\(IDEA\)%20is%20a,to%20meet%20their%20individual%20needs](https://insource.org/get-help/resources/federal-laws-and-legislation/#:~:text=The%20Individuals%20with%20Disabilities%20Education%20Improvement%20Act%20(IDEA)%20is%20a,to%20meet%20their%20individual%20needs).
- Disdier-Flores, O. (2018). *Sistema de detección temprana de desertores escolares para la escuela pública en Puerto Rico*. Instituto de Estadísticas. Gobierno de Puerto Rico. <https://estadisticas.pr/en/publicaciones/sistema-de-deteccion-temprana-de-desertores-escolares-para-la-escuela-superior-publica-en-puerto-rico-utilizando-los-datos-para-brindarle-apoyo-al>
- Fernández, A. (2000). Educación Inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL*, 13, 1-10. <http://www.umbraledu.com>

inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf

- Flecha, R. (2006). ¿Qué cambiará en las escuelas cuando volvamos a Freire?. En Alcalde, A. (Ed.). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 13-18). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9031>
- Jiménez, M., & Ortega, P. (2018). Referentes sobre educación inclusiva para personas con discapacidad: Líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00085.pdf>
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2010). Comprehensive School Reform and Inclusive Schools. *Theory into Practice*, 45(3), 269-278. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_9
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25-1), 111-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426251>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Rosado, G. (2014). Deserción o exclusión escolar: Análisis sobre educación, desigualdad y pobreza en Puerto Rico. *ANALISIS*, 15(1), 129-151. <https://revistas.upr.edu/index.php/analisis/article/view/12521>
- Ross, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Senge, P. (2000). *Schools that Learn*. Doubleday Publishing.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, (327), 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246074>
- Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: Una visión general en el contexto latinoamericano. *Cul.Edu.Soc.* 6(2), 157-187. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904>
- Vázquez, C. (2004). Refortalecimiento: Un debate con el empowerment. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(1), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28438106.pdf>
- Vázquez, C. (2015). Refortalecimiento y aprendizaje cooperativo: Desde una pedagogía de la pregunta. En Huairé, E., Elgier, A & Maldonado, G. (Eds.), *Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje*. (p. 139-152). Editorial UNE-EGV.
- Vázquez, C., Escabí, A., Quiñones, S., & Pacheco, W. (2012). El refortalecimiento como una herramienta de trabajo comunitario: Reflexiones desde la comunidad. En Alba Zambrano (Ed.), *Teoría y práctica de la acción comunitaria: Aportes desde la Psicología Comunitaria*. Editorial Ril.
- Walden, K. (2010). Enhancing Inclusive Educational Practices within Secondary Schools in Brunei Darussalam. *Journal of International Association of Special Education*, 11(1), 48-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ947832>
- Wells, G. (2006) La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. En Ana Isabel Alcalde (Ed.), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Editorial Laboratorio Educativo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9031>