

**Mejorando la enseñanza/aprendizaje de
estudiantes con discapacidades
y otros alumnos diversos
y las consecuencias de la descentralización**

**para el Departamento de Educación de Puerto Rico
por el Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades**



Verano de 2024

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
OBJETIVO Y ORIGEN DEL PROYECTO.....	2
ANTECEDENTES CONTEXTUALES	5
RESUMEN EJECUTIVO	13
I. SISTEMA DE APOYOS ESCALONADO (MTSS) PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES	14
Recomendación 1. Impulsar la comprensión y aplicación del MTSS	17
II DEMOGRAFÍA DE LA DISCAPACIDAD Y ELEGIBILIDAD.....	19
Recomendación 2. Mejorar las prácticas de registro, evaluación y elegibilidad.....	21
III DATOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES.....	22
Recomendación 3. Comparar, rastrear y usar los datos de logros para apoyar las mejoras	24
IV. APOYO PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES.....	26
Recomendación 4. Utilizar principios de instrucción especialmente diseñada para acelerar el aprendizaje.....	30
Recomendación 5. Proporcionar apoyo educativo y conductual/socioemocional para acelerar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades.....	31
V. APOYO ADMINISTRATIVO Y OPERACIONAL PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	34
Recomendación 6. Promover la colaboración con la SEA, mejorar las operaciones de la oficina del SAEE, aumentar el apoyo de la LEA a las escuelas y autorizar que los directores escolares seleccionen personal a tiempo completo.	35
VI. MEDIDAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	37
Recomendación 7. Aumentar la conciencia y mejorar los resultados de rendición de cuentas federal basada en los resultados (RDA) del DEPR	39
Consideraciones de la Rosa Lydia Vélez	41
Recomendación 9. Modificar el acuerdo de la Rosa Lydia Vélez (RLV).	44
VII Consecuencias de la descentralización para la educación especial	46
Recomendación 10. Ampliar las actividades de descentralización para abordar los obstáculos a la instrucción y los servicios necesarios a fin de acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades.....	48
DEBATE Y RECOMENDACIONES.....	52
I. MTSS PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES.....	52
Marco de MTSS y componentes esenciales.....	54
B. El enfoque del DEPR del plan de estudios básico y el apoyo escalonado	56
1. Plan de estudios básico de español y apoyos escalonados	56
2. Instrucción básica de inglés	58
3. Matemática básica/instrucción escalonada	59
4. Respuesta a la intervención (RTI)	59
5. Intervención y Apoyo de Comportamiento Positivo (PBIS).....	60

C. Referencias del Manual de Procedimientos de Educación Especial a intervenciones de educación general.....	62
1. Requisitos de ubicación y prerregistro	62
2. Requisitos de evaluación inicial	63
3. Preparación para el PEI inicial	65
D. Consecuencias de la descentralización.....	65
Recomendación 1. Encabezar la comprensión y la implementación de MTSS para mejorar el rendimiento académico y el bienestar socioemocional de todos los estudiantes.....	67
II DEMOGRAFÍA DE LA DISCAPACIDAD Y ELEGIBILIDAD.....	74
A. Demografía de la educación especial	74
1. Tasas de PEI en general	75
2. Tasas de PEI por grado.....	75
3. Tasas de PEI por área de discapacidad	76
4. Registros y datos de elegibilidad	78
B. Inscripción, evaluación y elegibilidad en la educación especial	81
1. Desacuerdo del personal con la solicitud de inscripción de los padres	82
2. Proceso de registro y consideraciones de descentralización	85
2. Proceso de evaluación y consecuencias de la descentralización	86
3. Proceso de elegibilidad y consecuencias de la descentralización	89
C. Consecuencias de la sección 504 de cara a los datos, la operación y la descentralización.	91
D. Consecuencias de la descentralización.....	92
Recomendación 2. Mejorar las prácticas de registro, evaluación y elegibilidad.....	93
III DATOS ASOCIADOS CON EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES.....	97
A. Resultados de niños de 3 a 5 años.....	97
1. Graduados dentro del nivel de desarrollo previsto para la edad.....	97
2. Aumento sustancial del rendimiento	99
B. Datos relacionados con el rendimiento de estudiantes en edad escolar.....	100
1. Desempeño en la lectura.....	100
2. Desempeño matemático	101
3. Participación en la evaluación alternativa.....	103
4. Evaluación alternativa de desempeño de lectura y matemático del SPP	104
C. Tasas de graduación y deserción escolar.....	104
1. Tasas de graduación informadas por el DEPR	105
2. Tasas de deserción escolar informadas por el DEPR	105
3. Resultados y metas de graduación y deserción escolar del SPP/APR.....	105
D. Resultados de la escuela postsecundaria	106
E. Suspensiones	107
F. Entornos educativos (3 a 5 años)	109
1. El DEPR y las tasas de entorno educativo de los Estados Unidos.....	109
2. Tasas del SPP.....	110
F. Entornos educativos (6 a 21 años)	111
1. Entorno de educación general para EE. UU., DEPR y regiones	111
2. Entorno de educación general para todos los estudiantes de 6 a 17 y 18 a 21 años por región	112
3. Tiempo en educación general organizado por edad y por región	114

Recomendación 3. Comparar, hacer seguimiento y usar los datos de desempeño en apoyo a las mejoras.....	117
IV. APOYO PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES	120
A. Educar a niños pequeños con discapacidades.....	121
B. Instrucción especialmente diseñada para estudiantes en edad escolar	123
1. Rutas, configuraciones de servicio e instrucción de educación especial en general	123
2. Apoyo de instrucción especialmente diseñada de lectura	130
3. Instrucción de matemáticas especialmente diseñada	130
4. Acceso al material instructivo adecuado.....	133
5. Apoyo al comportamiento estudiantil.....	133
C. Servicios relacionados.....	134
1. Datos de servicios relacionados	135
2. Cocientes de personal equivalente a jornada completa respecto del número de estudiantes	137
3. Orientación sobre servicios relacionados con el DEPR	142
5. Servicios relacionados proporcionados con expulsión de los estudiantes	144
6. Soluciones provisionales.....	147
8. Informe de la Comisión para la Transformación de la Educación Especial	148
D. Seguimiento de los progresos	148
E. Servicios de transición y apoyo	148
1. Orientación escrita	150
2. Apoyo administrativo.	151
3. Comentarios de los entrevistados	152
4. Recursos disponibles públicamente para apoyar las actividades de transición	152
5. Consecuencias de la descentralización.....	153
6. Resumen	154
F. Formación profesional	154
G. Participación de los padres.....	157
1. Indicador 8 del SPP. Participación de los padres.....	157
2. Descripción del DEPR de la capacitación y apoyo de los padres	157
H. Consecuencias de la descentralización.....	158
Recomendación 4. Utilizar principios de instrucción especialmente diseñada para acelerar el aprendizaje.....	158
Recomendación 5. Mejorar la instrucción especialmente diseñada y las intervenciones y apoyos conductuales/socioemocionales para acelerar la enseñanza/aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con discapacidades.....	160
V. APOYO ADMINISTRATIVO Y OPERACIONAL PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	167
A. Apoyo administrativo de la oficina central a estudiantes con discapacidades	167
1. Organización de la oficina central	167
2. Departamento de Educación Especial	168
B. Oficinas Regionales de Educación.....	170
C. Centros de servicios de educación Especial.....	171
1. Estructura organizativa del CSEE	171
2. Personal del CSEE.....	172
D. Administración con sede en la escuela y funcionamiento de la educación especial	175

1. Directores escolares	175
2. Maestros de educación especial.....	175
3. Auxiliares escolares.....	176
4. Escasez de personal	176
Recomendación 6. Promover la colaboración con la SEA, mejorar las operaciones de la oficina del SAE, aumentar el apoyo de la LEA a las escuelas y autorizar que los directores escolares seleccionen personal a tiempo completo.	177
Recomendación 7. Mejorar la administración y las operaciones de educación especial basadas en la escuela para facultar a los directores escolares y apoyar sus capacidades de liderazgo.....	180
VI. MEDIDAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL	183
A. Rendición federal de cuentas basada en los resultados.....	183
B. Proceso de resolución de controversias	184
1. Quejas escritas sobre la SEA	184
2. Mediación	185
3. Solicitudes de audiencia de debido proceso	186
4. Características de las solicitudes de audiencia debido proceso de 2023-24	187
4. Puerto Rico y la Administración Jurídica de Educación Especial del DEPR	192
5. Consecuencias de la descentralización.....	193
D. Consideraciones de la Rosa Lydia Vélez	194
1. Estipulaciones con plazos relacionadas con el registro a través de la implementación del PEI	196
2. Hincapié en los servicios relacionados en la RLV	197
3. Estipulaciones relacionadas con la transición secundaria y la puntualidad del transporte	201
4. Soluciones provisionales.....	206
5. MiPE	206
6. Monitorear la corroboración de los datos del informe de seguimiento del DEPR	207
7. Personal del DEPR e impacto fiscal.....	210
Recomendación 8. Aumentar la conciencia y mejorar los resultados de rendición de cuentas federal basada en los resultados (RDA) del DEPR y mejorar la representación jurídica de debido proceso para la educación especial.	211
Recomendación 9. Se deben iniciar conversaciones con las partes sobre la modificación del acuerdo de RLV para centrarse en la promoción del cumplimiento y no interferir con la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades. A corto plazo, tomar medidas para abordar actividades de gestión específicas que impacten el cumplimiento.	214
VII CONSECUENCIAS DE LA DESCENTRALIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL	220
Cuestiones de descentralización	222
Recomendación 10. Ampliar las actividades de descentralización descritas para abordar las circunstancias que interfieren con la instrucción y otros servicios a fin de acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades.	224
APÉNDICES	228
APÉNDICE A. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES EN LA MATRÍCULA TOTAL Y COCIENTE DE PERSONAL RESPECTO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES EN ORDEN ASCENDENTE	229
APÉNDICE B. ROSA LYDIA VÉLEZ	231
APÉNDICE C. DATOS Y DOCUMENTOS EXAMINADOS.....	235

APÉNDICE D. REUNIONES IN SITU.....	242
APÉNDICE E. MIEMBROS DEL EQUIPO DE APOYO ESTRATÉGICO	246
APÉNDICE F. ACERCA DEL CONSEJO Y LA HISTORIA DE LOS EQUIPOS DE APOYO ESTRATÉGICO	250

AGRADECIMIENTOS

El Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades (CGCS o El Consejo) agradece a las distintas personas que contribuyeron con este examen del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Sus esfuerzos han sido cruciales para permitirnos presentar nuestro informe y recomendaciones con miras a mejorar el rendimiento de todos los estudiantes, y especialmente de los estudiantes con discapacidades, y su recepción de educación especial de alta calidad y servicios relacionados, y en apoyo a la descentralización de los principales procesos conexos.

En primer lugar, queremos manifestar nuestro agradecimiento a la secretaria de Educación de Puerto Rico, Yanira Raíces Vega, por la activa cooperación del Departamento y por acoger nuestro examen. No resulta fácil reunir a un grupo de expertos externos y partes interesadas para revisar las prácticas actuales e impulsar oportunidades de mejora. Se necesitan coraje y mente abierta, y esto demuestra un deseo real de cambio y progreso. También agradecemos a los miembros del personal de IOTA Impact, quienes apoyaron este examen. Esperamos que este informe cumpla sus expectativas colectivas y ayude a promover la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades.

En segundo lugar, agradecemos a los muchos miembros del personal del DEPR y a los miembros del equipo de IOTA IMPACT que contribuyeron al logro de este esfuerzo. De manera particular, agradecemos a Francisco Martínez Oronoz y Camila Tobar, que organizaron y facilitaron las entrevistas y proporcionaron los datos y los documentos detallados que el equipo del Consejo solicitó. El tiempo y el esfuerzo necesarios para organizar un examen como este son extraordinarios, por lo que apreciamos de manera especial todo su trabajo.

El Consejo agradece por igual a las muchas personas que se reunieron con nosotros, incluidas la oficina central y los administradores regionales, directores, maestros de educación general y especial, auxiliares, personal de servicios relacionados y otros interesados. Todos trabajan apasionadamente en apoyo a los estudiantes con discapacidades y se esfuerzan por proporcionarles la instrucción y los servicios que necesitan. Los miembros del personal que conocimos reflejaron dedicación a sus estudiantes y expresaron un fuerte deseo de mejorar su rendimiento y bienestar social y emocional.

Finalmente, agradezco a Alka Pateriya, directora de estrategia y alianzas del CGCS, quien facilitó el trabajo del equipo antes y durante las dos visitas *in situ* del equipo. Del mismo modo, gracias a Tamara Alsace, que resumió los materiales curriculares del DEPR, y a Mary Lawson, que evaluó las funciones del personal legal del Departamento de Justicia y del DEPR. Agradezco por igual a Sue Gamm, quien es experta en educación especial reconocida a nivel nacional y consultora de larga data del Consejo, y que trabajó diligentemente para preparar el informe final. Como siempre, su trabajo fue sobresaliente y crucial para el éxito de este esfuerzo. Muchas gracias.

Dr. Ray Hart
Director Ejecutivo
Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades

OBJETIVO Y ORIGEN DEL PROYECTO

El Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), a través de IOTA Impact, aceptó la propuesta del Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades (CGCS) de evaluar la administración, operación y provisión de instrucción de educación especial/servicios relacionados, así como prácticas fundacionales diseñadas para mejorar el rendimiento de todos los estudiantes. A través de esta lente, el CGCS propuso examinar las acciones de descentralización ya tomadas y planificadas y proporcionar recomendaciones para futuras acciones a la consideración de la Secretaría de Educación y de IOTA Impact.

El CGCS es la principal coalición de grandes sistemas de escuelas públicas urbanas, y ha llevado a cabo unos 350 servicios organizativos, instructivos y estudiantiles enfocados en educación especial, formación de estudiantes de inglés, gestión y revisiones operativas en más de 60 sistemas escolares de grandes ciudades en los últimos 25 años. Sólo en lo concerniente a la educación especial, el CGCS ha realizado 27 exámenes distintos. En los informes generados por esos exámenes se señalan las mejores prácticas y oportunidades de mejora relacionadas con las recomendaciones sustantivas.

Nuestros exámenes tienen como base las lecciones aprendidas por los miembros del equipo durante muchos años sobre por qué y cómo mejoran los principales sistemas escolares urbanos mientras otros no mejoran, así como las investigaciones sobre los elementos de mejora escolar y cómo se diferencian en lugares que muestran exigüos logros académicos a lo largo de los años. El análisis que ha realizado el equipo de los datos del DEPR se utiliza para ayudar a entender la relación entre las prácticas del distrito y los resultados que se han logrado, o no. Por último, nuestras entrevistas con personal pertinente de la oficina central, regional y escolar, y otras partes interesadas, nos permiten recopilar comentarios de primera mano sobre las prácticas.

El enfoque de asistencia técnica del Consejo a los distritos escolares urbanos, que depende de los directivos superiores actuales o anteriores de otros sistemas escolares urbanos, es exclusivo del Consejo y sus miembros. La organización considera que se trata de un enfoque eficaz por varias razones.

En primer lugar, permite al superintendente y a los miembros del personal colaborar con un amplio conjunto de profesionales talentosos y exitosos de todo el país. Los equipos proporcionan una suma de experiencias que los superintendentes y el personal pueden aprovechar para asesoramiento mientras implementan las recomendaciones, enfrentan nuevos desafíos y desarrollan soluciones alternativas.

En segundo lugar, las recomendaciones de los colegas de las escuelas urbanas son valiosas porque las personas que las elaboran han enfrentado muchos de los mismos desafíos que

enfrentan quienes solicitan el examen. Nadie puede argumentar que estas personas desconozcan lo que supone trabajar en un sistema escolar urbano, o que sus propuestas no hayan sido puestas a prueba bajo las condiciones más rigurosas.

En tercer lugar, el uso de directores de escuelas urbanas de alto nivel de otras comunidades escolares urbanas es menos costoso que contratar a grandes empresas de consultoría de gestión que puedan tener poca o ninguna experiencia programática. La curva de aprendizaje es rápida, y sería difícil para cualquier sistema escolar adquirir en el mercado el nivel de experiencia que ofrecen los equipos del Consejo.

A continuación indicamos los miembros del Equipo de Apoyo Estratégico de este proyecto.

Raymond C. Hart, PhD. Director Ejecutivo del Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades	Dra. Tamara Alsace Ex Directora de Educación Multilingüe de las Escuelas Públicas de Buffalo
Sue Gamm, JD. Ex Funcionaria Jefa de Servicios Especializados de las Escuelas Públicas de Chicago; Consultora del CGCS	Christina Kishimoto, PhD. Ex Superintendente Estatal del Departamento de Educación de Hawái; Superintendente de distrito de Hartford, Connecticut y de Gilbert, Arizona; y miembro de la Junta Asesora del Grupo 21
Mary Lawson, Esq. Asesora Jurídica General del CGCS	Nicole Mancini, Ed. D. Jefa de Asuntos Académicos del CGCS
Miguel Pabón Superintendente Adjunto de Servicios Estudiantiles de las Escuelas Magnet del Consejo de Educación de la Región del Capitolio (CREC, por su sigla en inglés)	Alka Pateriya Directora de Estrategia y Alianzas del CGCS
Valeria Silva Ex Superintendente de las Escuelas Públicas de St. Paul; Superintendente en Residencia de la Academia de Liderazgo de Nueva York	

El Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo efectuó entrevistas *in situ* durante ocho días en el curso de dos visitas a Puerto Rico (del 26 de febrero al 1º de marzo de 2024, y del 26 al 28 de marzo de 2024). El equipo se entrevistó con personal de la oficina central del DEPR, oficinas regionales (Ponce y Mayagüez), centros de educación especial (San Juan, Ponce y Mayagüez) y escuelas (en Ponce, Añasco y Mayagüez). En el curso de estas visitas, el Equipo de Apoyo Estratégico entrevistó a más de 65 personas de las oficinas central, regionales y de educación especial del DEPR, personal escolar, padres, profesores universitarios y promotores de la educación especial.

Además de esta información, el Equipo de Apoyo Estratégico revisó los requisitos federales y estatales, las directrices/documentos del distrito y los documentos de la demanda colectiva

estatal Rosa Lydia Vélez. No se menciona ni se cita personalmente a nadie en el informe, aunque se hace referencia a algunos títulos de cargos del distrito escolar cuando resulta necesario por razones contextuales.

Es importante que los lectores de este informe entiendan que la recopilación de información cualitativa y cuantitativa del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo no cumple los estándares de monitoreo de conformidad estatales y federales con los que varios miembros tienen amplia experiencia. Se recopiló y compartió información anecdótica de los entrevistados a fin de aportar sentido sobre prácticas que amplían la comprensión de las descripciones escritas. Esto permite a los miembros del equipo utilizar su conocimiento y experiencia colectiva para compartir sugerencias en forma de recomendación.

En la siguiente sección figura un resumen ejecutivo en el que se destacan temas importantes del informe. La parte principal del informe contiene un debate y recomendaciones concretas, que se organizan en las seis secciones generales siguientes. Las consideraciones de descentralización se incluyen en estas esferas.

- I. Marco del Sistema de Apoyos Escalonado (MTSS, por su sigla en inglés) para acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes
- II. Demografía de la discapacidad y elegibilidad
- III. Datos asociados con el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades
- IV. Apoyo para acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades
- V. Apoyo administrativo y operacional para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidades
- VI. Medidas de rendición de cuentas de la educación especial
- VII Consecuencias de la descentralización para la educación especial

Los apéndices contienen lo siguiente:

En el Apéndice A se enumeran las tasas de incidencia y los resultados de la encuesta de dotación de personal

El Apéndice B enumera las estipulaciones de la Rosa Lydia Vélez

El Apéndice C enumera las agendas de trabajo del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo con personas y grupos entrevistados por el equipo

En el apéndice D se enumeran los datos, documentos y otra información solicitada y revisada.

El Apéndice E presenta breves bocetos biográficos de los miembros del equipo.

En el apéndice F se describe el Consejo e incluye una lista de los exámenes del Equipo de Apoyo Estratégico realizados desde el año 1998. [OBJ]

ANTECEDENTES CONTEXTUALES

La presentación de datos del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo reportó una matrícula de estudiantes de 242,624, solo menor que la población de estudiantes de escuelas públicas que reciben instrucción en grandes distritos escolares públicos en las ciudades de Nueva York, Los Ángeles, Chicago, el condado de Miami-Dade, el condado de Clark (Las Vegas) y el condado de Broward (Ft. Lauderdale). Las escuelas del DEPR están divididas en ocho regiones, cada una con 4 municipios (en el caso de San Juan) a 16 municipios (en el caso de Humacao). Con sus 858 escuelas públicas, el DEPR ocupa el tercer lugar después de los distritos escolares de Nueva York y Los Ángeles.

Para empezar, reconocemos que, en comparación con los distritos escolares continentales, el DEPR tiene desafíos únicos asociados con su estado fiscal, con desastres naturales, migración, pobreza, capital humano y gobernanza. Todos estos factores han influido en la administración y operación del Departamento de Educación Especial, que tiene base en la ley federal que no reconoce circunstancias externas que interfieran con los requisitos de procedimiento y la provisión de educación especial y servicios relacionados identificados en los planes de educación individual (PEI).

Consideraciones fiscales

El artículo, "Desafíos Educativos en Puerto Rico", describió varias consideraciones fiscales únicas de Puerto Rico.¹ Para estimular la industrialización de la isla, durante más de 80 años el gobierno federal otorgó varios incentivos fiscales a subsidiarias corporativas estadounidenses que operaban en Puerto Rico. Desde 1976, la sección 936 del código tributario permitió a estas entidades evitar impuestos federales y de Puerto Rico cuando los ingresos se distribuían como dividendos. Estos incentivos fiscales permitieron a Puerto Rico desarrollar un sector manufacturero fuerte (aunque relativamente pobre) en comparación con el continente estadounidense. Sin embargo, esta atracción de inversión artificial dejó a la isla vulnerable a una quiebra si se derogaba la sección 936. A principios de la década de 1990 aumentó la insatisfacción con las grandes corporaciones que evitaban las obligaciones tributarias, y en 1996 se tomaron medidas para eliminar gradualmente la ley en un período de 10 años (para 2006). En consecuencia, comenzó a escapar la inversión extranjera, y los ingresos fiscales comenzaron a reducirse a falta de una sólida presencia corporativa nacional. Estas circunstancias fiscales llegaron a un punto crítico cuando, en junio de 2015, el gobernador de Puerto Rico anunció que

¹ "Educational Challenges in Puerto Rico." *Broken Chalk*, 12 de junio de 2023, <https://brokenchalk.org/educational-challenges-in-puerto-rico/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

la deuda de la isla (de aproximadamente \$70 mil millones, incluido el servicio de la deuda, que ascendía a \$1,92 mil millones, que se cumpliría de manera inminente) no se podría pagar. En junio de 2017, el Congreso aprobó la Ley de Supervisión y Estabilidad Económica de Puerto Rico (PROMESA), que creó una estructura para supervisar los asuntos fiscales de la isla. Las repercusiones convergieron en el ámbito de la educación, y para 2018-19 el DEPR había cerrado 673 escuelas públicas desde 2007. Sólo en un año escolar (2017-18 a 2018-19) se cerraron 283 escuelas.²

Medicaid y otras subvenciones

Además de las repercusiones derivadas de la derogación de la sección 936, el estatus singular de subsidio en bloque de Medicaid de Puerto Rico también contribuyó a la crisis de deuda de la isla. Con topes anuales variables basados en fondos de asignaciones del Congreso, la cifra monetaria prescrita por el programa se asigna en comparación con el proceso federal más habitual de Medicaid que coincide con los gastos elegibles del estado. La parte federal del financiamiento de Medicaid de Puerto Rico está limitada al 55 por ciento, en lugar del 83 por ciento que recibiría si fuera un estado formal. Además, los residentes no tienen derecho a ciertos beneficios por discapacidad y tienen restricciones sobre fondos como el crédito tributario por hijos.³

Huracanes y terremotos

El 7 de septiembre de 2017, el huracán Irma, de categoría 5, pasó cerca de la isla principal de Puerto Rico, lo que provocó cortes de energía generalizados e interrupciones del servicio de agua durante varios días. Menos de dos semanas después, el huracán María, de categoría 4, golpeó directamente la isla con efectos generalizados y catastróficos que persistieron durante meses. Según un informe de la RAND Corporation, la tormenta afectó el 100 por ciento de la red eléctrica con cortes que duraron hasta seis meses y el 95 por ciento de los sitios de celulares, lo que provocó que el 43 por ciento de las plantas de tratamiento de aguas residuales se tornaran inoperables, en tanto que más del 97 por ciento de las carreteras se hicieron intransitables, además de que se produjeron más de 40.000 deslizamientos de tierra.⁴ Más del 95 por ciento de los puertorriqueños carecían de agua potable, el 90 por ciento de los hogares solicitaron asistencia y 3.000 personas perdieron la vida. Después del huracán María, unos 3,4 millones de

² "Report: Puerto Rico's Mass Closures of Public Schools Eroding Communities." *Berkeley Othering & Belonging Institute*, 10 de julio de 2023, <https://belonging.berkeley.edu/report-puerto-ricos-mass-closures-public-schools-eroding-communities>. Consultado el 17 de julio de 2024.

³ Matías, J. "Are the Challenges of Puerto Rico's Schools a Taste of What Other Districts Will Face?" *The Hechinger Report*, 12 de julio de 2023, <https://hechingerreport.org/are-the-challenges-of-puerto-ricos-schools-a-taste-of-what-other-districts-will-face/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

⁴ "Puerto Rico's Recovery After Hurricanes Irma and Maria." *RAND Corporation*, 2023, <https://www.rand.org/hsrd/hsoac/projects/puerto-rico-recovery/hurricanes-irma-and-maria.html>. Consultado el 17 de julio de 2024.

ciudadanos estadounidenses se encontraron en una crisis humanitaria que les traía escasez de agua, alimentos y combustible, y un incierto futuro. Solo unos años después (en enero de 2020) un terremoto de magnitud 6,4 con continuas réplicas azotó la parte suroeste de Puerto Rico, y destruyó hogares y negocios, al tiempo que afectó aún más la economía de la isla y la salud y bienestar de los residentes.

Tal como afectó al resto del mundo, la pandemia azotó a Puerto Rico en marzo de 2020, aumentando consiguientemente las cargas económicas, y dejando a miles de personas desempleadas mientras aumentaban los índices de pobreza. Las escuelas permanecieron físicamente cerradas durante la mayor parte del año escolar 2020-2021. Algunas escuelas abrieron el 15 de marzo de 2021, pero después de un aumento significativo de casos de COVID-19 que tuvo lugar el 8 de abril, el gobierno volvió a cerrar las escuelas, que permanecieron cerradas para el aprendizaje en persona durante el resto del año escolar 2020-2021. Una red eléctrica poco confiable que fue el resultado del azote de huracanes y un terremoto, el acceso inconsistente o ausente a Internet y a computadoras domésticas afectaron el aprendizaje en línea. Un informe del Inspector General de Vivienda y Desarrollo Urbano de los Estados Unidos del 22 de abril de 2021 determinó que el Departamento de Educación de los Estados Unidos había obstruido alrededor de \$20 mil millones para el alivio inmediato de los daños provocados por el huracán María.⁵ Y luego, de nuevo, en agosto de 2021, el huracán Fiona causó inundaciones generalizadas y daños a la infraestructura.

Obstrucción del financiamiento de la educación federal y alivio eventual

En junio de 2019, la secretaria de Educación de los Estados Unidos, Betsy DeVos, impuso importantes restricciones de financiamiento a Puerto Rico derivadas de las continuas repercusiones fiscales de la sección 936 y los desastres naturales de la isla.⁶ Estas incluyeron el requisito de que el DEPR gastara todos los fondos asignados para el año fiscal 2018 antes de acceder a los fondos para el año fiscal 2019. Además, esta medida exigía la condición de que el DEPR obtuviera un contrato de agente fiduciario de terceros (TPFA, por su sigla en inglés), requisito que no se había impuesto a ningún otro estado o territorio. En medio de la crisis de salud provocadas por la pandemia, para el 9 de septiembre de 2020, el DEPR no había retirado ninguno de los fondos que le correspondían en virtud del Título I y de la ley IDEA correspondientes al año fiscal 2019, por un total de \$535 millones. Otras entidades educativas estatales (SEA, por su sigla en inglés) han accedido, como promedio, al 65 por ciento de estos

⁵ HUD OIG Final Report 2019SU008945I. U.S. Department of Housing and Urban Development, Office of Inspector General, Abril 2021, https://www.hudoig.gov/sites/default/files/2021-04/HUD%20OIG%20Final%20Report_2019SU008945I.pdf. Consultado el 17 de julio de 2024.

⁶ "DeLauro Urges DeVos to Work with Puerto Rico Department of Education to Ensure Access." *Congresswoman Rosa DeLauro*, 3 de octubre de 2017, <https://delauro.house.gov/media-center/press-releases/delauro-urges-devos-work-puerto-rico-department-education-ensure-access>. Consultado el 17 de julio de 2024.

fondos. Además, debido a que no se había ejecutado el TPFA de Puerto Rico aún, la isla no recibió su cuota de \$400 millones en alivio fiscal federal para COVID-19 destinados a adaptar sistemas y protocolos, adquirir tecnología y equipos de seguridad, y contratar el personal y los especialistas necesarios para reabrir las escuelas de manera segura con bajo riesgo de transmisión.⁷

Con el cambio de gobierno, durante la primavera de 2021 Puerto Rico recibió alrededor de \$6 mil millones en fondos retenidos de ayuda para huracanes y acceso a fondos retenidos del Título I y de la ley IDEA.⁸ El secretario de Educación de los Estados Unidos, Miguel Cardona, eliminó las restricciones incrementales de obligación de subvenciones federales de Puerto Rico, el monitoreo financiero federal de supervisión de la ayuda y la junta de supervisión financiera adicional. Con el uso de estos fondos y otros fondos federales, los maestros de las escuelas públicas recibieron un aumento salarial temporal del 30 por ciento, se aceleraron las reparaciones escolares y la asistencia técnica federal ayudó a mejorar el programa federal y la administración de fondos. Además, se financiaron programas de tutoría y se aumentaron los equipos escolares de salud mental, en parte mediante la contratación de más de 420 enfermeras escolares y 110 psicólogos escolares para enfrentar la grave escasez de personal de salud escolar.⁹

Migración hacia el continente

Si bien los puertorriqueños han emigrado a los Estados Unidos durante varias generaciones, el número de salidas que tuvieron lugar entre 2000 y 2010 (300.000) fue la mayor ola migratoria desde la década de 1950¹⁰ Otra migración, en 2017, redujo el número de residentes (3.337.000) en 142.000 personas, ya que los traslados al continente aumentaron en más de un tercio.¹¹ El efecto sobre la población estudiantil del DEPR fue significativo. La matrícula se redujo a la mitad

⁷ *Disparate Treatment of Puerto Rico Residents with Disabilities in Federal Programs and Benefits*. National Council on Disability, 9 de diciembre de 2019, <https://www.ncd.gov/report/disparate-treatment-of-puerto-rico-residents-with-disabilities-in-federal-programs-and-benefits-1/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

⁸ *Disparate Treatment of Puerto Rico Residents with Disabilities in Federal Programs and Benefits*. National Council on Disability, 6 de diciembre de 2019, <https://www.ncd.gov/report/disparate-treatment-of-puerto-rico-residents-with-disabilities-in-federal-programs-and-benefits-1/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

⁹ Cardozo, Kavitha. "Puerto Rico's Schools Face Ongoing Challenges as New School Year Begins." *NPR*, 16 de agosto de 2023, <https://www.npr.org/2023/08/16/1193722562/puerto-rico-schools-education>. Consultado el 17 de julio de 2024; y Fonseca, Felice León y Rich. "Puerto Rico's School System Fails Students, Says Federal Government Report." *The Guardian*, 5 de abril de 2023, <https://www.theguardian.com/us-news/2023/apr/05/puerto-rico-school-system-federal-government>. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹⁰ National Council on Disability. *Disparate Treatment of Puerto Rico Residents with Disabilities in Federal Programs and Benefits*. 9 de diciembre de 2019, <https://www.ncd.gov/report/disparate-treatment-of-puerto-rico-residents-with-disabilities-in-federal-programs-and-benefits-1/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹¹ "Puerto Rico Outmigration Increases, Poverty Declines." *U.S. Census Bureau*, 25 de septiembre de 2019, <https://www.census.gov/library/stories/2019/09/puerto-rico-outmigration-increases-poverty-declines.html>. Consultado el 17 de julio de 2024.

en 15 años, de casi 550.000¹² (2006) a aproximadamente 260.000¹³ (2021). Las cifras del DEPR correspondientes a 2024 indican que la matrícula disminuyó aún más hasta alcanzar unos 243.000 estudiantes.

Los residentes que emigran hacia los Estados Unidos continentales suelen citar la necesidad de lograr la estabilidad económica como motivo crucial.¹⁴ El éxodo sustancial de profesionales dejó menos contribuyentes, lo que deprimió aún más la actividad económica de la isla y empeoró su precaria situación. La salida de los médicos, educadores y profesionales que formaban el “grupo de cerebros de la isla”, afectó seriamente la disponibilidad de los servicios.¹⁵ La disminución del 50 por ciento en la matrícula de estudiantes significa que menos estudiantes se forman en escuelas con una matrícula inferior a su capacidad, lo que ha llevado a cierres masivos de escuelas, desplazamientos más largos hasta las escuelas, edificios vacíos y estudiantes y maestros reasignados.¹⁶ La escasez de personal de las escuelas públicas también ha persistido entre 2013 (500) y 2021 (457).¹⁷

Pobreza

La asombrosa tasa de pobreza del 44,1 por ciento de Puerto Rico es más de tres veces mayor que el promedio de Estados Unidos, y dos veces mayor que el promedio de Mississippi (19.6 %), que es el estado más pobre de Estados Unidos.¹⁸ Más del 50 por ciento de la población de al menos 36 de los 78 municipios de la isla vive dentro del marco de pobreza.¹⁹ Además, en 2021, mientras que la tasa de pobreza en Estados Unidos era del 17 por ciento, más de la mitad de los niños de Puerto Rico (56 por ciento) vivían en la pobreza. La tasa de los niños de Puerto Rico que residen en zonas rurales era aún mayor.

¹² "Table 34. Public Elementary and Secondary School Students, by Enrollment and Race/Ethnicity: Selected Years, Fall 1990 Through Fall 2028." *National Center for Education Statistics*, 2023,

https://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08_034.asp. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹³ "District Detail: Puerto Rico Department of Education." *National Center for Education Statistics*, 2023, https://nces.ed.gov/ccd/districtsearch/district_detail.asp?ID2=7200030. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹⁴ Ramos, Patricia. "Many Puerto Ricans Leaving U.S. Mainland." *Voice of America*, 16 de febrero de 2023, <https://www.voanews.com/a/many-puerto-ricans-leaving-us-mainland/7032522.html>. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹⁵ National Council on Disability. *Disparate Treatment of Puerto Rico Residents with Disabilities in Federal Programs and Benefits*. 9 de diciembre de 2019, <https://www.ncd.gov/report/disparate-treatment-of-puerto-rico-residents-with-disabilities-in-federal-programs-and-benefits-1/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹⁶ Cardozo, Kavitha. "Puerto Rico's Schools Face Ongoing Challenges as New School Year Begins." *NPR*, 16 de agosto de 2023, <https://www.npr.org/2023/08/16/1193722562/puerto-rico-schools-education>. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ National Council on Disability. *Disparate Treatment of Puerto Rico Residents with Disabilities in Federal Programs and Benefits*. 9 de diciembre de 2019, <https://www.ncd.gov/report/disparate-treatment-of-puerto-rico-residents-with-disabilities-in-federal-programs-and-benefits-1/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

¹⁹ *Pervasive Poverty in Puerto Rico: A Study of the Challenges and Opportunities*. Centro de Estudios Puertorriqueños, Hunter College, 2023, <https://centropr.hunter.cuny.edu/app/uploads/2023/09/Pervasive-Poverty-PR-1.pdf>. Consultado el 17 de julio de 2024.

Gobernanza

La consistencia de los estamentos directivos del DEPR también ha sufrido en el curso de los años. Durante 18 años (entre 2005 y 2023) prestaron servicios 11 secretarios: uno durante cuatro años (2013-2017), dos durante dos años (2017-19 y 2021-23) cada uno, y ocho durante un año o menos.²⁰ La actual Secretaria, quien es educadora desde hace mucho tiempo y ex directora regional, Yanira Raíces Vega, ha estado en el cargo desde el 13 de noviembre de 2023. Estos cambios de liderazgo a menudo dan lugar a la designación de nuevos administradores de nivel superior y medio, al tiempo que se le exige al personal que se adapte a distintas expectativas, procesos, procedimientos y objetivos del sistema. Los cambios mencionados reducen el conocimiento institucional, mientras que la inestabilidad afecta significativamente a las escuelas.

Demanda colectiva Rosa Lydia Vélez

La demanda colectiva estatal Rosa Lydia Vélez, et al., v. Awilda Aponte Roque et al., (Rosa Lydia Vélez o RLV), de 44 años de antigüedad, se resolvió con un acuerdo en el año 2000 y ha impactado enormemente la administración y la operación de la educación especial en los niveles central, regional y escolar. En el momento de nuestra visita, la RLV tenía 77 estipulaciones que guiaban el monitoreo, cada una con varios componentes. Según los documentos proporcionados al equipo del Consejo, el DEPR ha pagado una multa sin precedentes de \$11.000 diarios por incumplimiento, un total de 40 millones de dólares desde la imposición de esta solución. Además, en 2022-23, las estimaciones indicaron que se necesitaban unas 18.033 horas de servicio profesional (es decir, unos 8 años de trabajo) para preparar los informes necesarios. Para 2023-24 hasta febrero de 2024, se requirieron 14.152 horas (alrededor de 13 años de trabajo).

Optimismo de cara al futuro

A pesar del impacto del huracán María, los terremotos, la pandemia y la rotación de personal, las interacciones del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo con el personal central, regional y escolar del DEPR han demostrado resiliencia y un enorme deseo de apoyar las necesidades de los estudiantes. El equipo también quedó impresionado por los muchos entrevistados con postgrado y múltiples títulos. Un aspecto positivo del sistema educativo de la isla es la mayor accesibilidad y asequibilidad de la Universidad de Puerto Rico en comparación con el sistema de los Estados Unidos continentales. La matrícula anual promedio de las instituciones públicas de los Estados Unidos es de \$25.707 (para residentes) o \$44.014 (para no residentes).²¹ En comparación con lo anterior, la matrícula de la Universidad de Puerto Rico es de \$4.366 (para

²⁰ "Secretary of Education of Puerto Rico." *Wikipedia*, 16 de julio de 2024, https://en.wikipedia.org/wiki/Secretary_of_Education_of_Puerto_Rico. Consultado el 17 de julio de 2024.

²¹ Matías, J. "Are the Challenges of Puerto Rico's Schools a Taste of What Other Districts Will Face?" *The Hechinger Report*, 12 de julio de 2023, <https://hechingerreport.org/are-the-challenges-of-puerto-ricos-schools-a-taste-of-what-other-districts-will-face/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

residentes) y \$8.712 (no residentes). Otra nota positiva es el creciente número de residentes que regresan a la isla desde el continente, que fue de 17.859 en 2021 y 24.531 en 2023.²²

Descentralización del Sistema de Educación de Puerto Rico

Pedro Pierluisi, Gobernador de Puerto Rico, junto con el secretario de Educación de los Estados Unidos, Miguel Cardona, firmaron una orden ejecutiva para formalizar su asociación con miras a la descentralización del Sistema de Educación de Puerto Rico.²³ La iniciativa tiene como objetivo proporcionar a las regiones del DEPR más autonomía y autoridad de supervisión, menos burocracia y mayor responsabilidad en la toma de decisiones a nivel local. El proceso gradual con tres regiones piloto tenía un examen previsto para junio de 2024. Los planes exigen que la oficina central haga la transición para septiembre de 2026 a una nueva estructura de SEA con la estructura de la entidad educativa local (LEA, por su sigla en inglés) completa en alrededor del 75 por ciento. El equipo de Sostenibilidad Educativa de Puerto Rico (PRES, por su sigla en inglés) del Departamento de Educación de los Estados Unidos trabaja para fortalecer la administración de fondos federales por parte del DEPR y mejorar los resultados educativos para los estudiantes.²⁴ Hasta la fecha, el equipo de PRES ha proporcionado asistencia técnica y capacitación al DEPR para la gestión financiera/de subvenciones; educación K-12; educación especial, técnica y profesional de adultos.

Desafíos

En septiembre de 2014, el Gobernador Padilla firmó una Orden Ejecutiva para crear la Comisión para la Transformación de la Educación Especial (la Comisión) en el interés de recomendar mejores servicios y promover el cumplimiento de la RLV. En la Orden Ejecutiva se identificaron seis esferas que debía abordar la Comisión. El informe final publicado en diciembre de 2016 incluía muchas conclusiones y recomendaciones conexas que se alinean con nuestras recomendaciones. Estas incluyen, entre otras:

- Atención a la educación en la primera infancia.
- Uso de la respuesta a la intervención (RTI, por su sigla en inglés) para fortalecer la educación general y reducir el número de estudiantes que necesitan educación especial.
- Mejorar la importante relación entre la educación especial y la educación general.
- Avanzar hacia la integración y la inclusión, proporcionando servicios en la escuela más cercana al estudiante, y evitar la creación de escuelas especiales.

²² Ramos, Patricia. "Many Puerto Ricans Leaving U.S. Mainland." *Voice of America*, 16 de febrero de 2023, <https://www.voanews.com/a/many-puerto-ricans-leaving-us-mainland/7032522.html>. Consultado el 17 de julio de 2024.

²³ "Programa IDEA-R". *Departamento de Educación de Puerto Rico*, 2023, <https://de.pr.gov/idear/>. Consultado el 17 de julio de 2024.

²⁴ "IDEA-R in Puerto Rico." *U.S. Department of Education*, 2023, <https://www.ed.gov/PuertoRicoIDEAR>. Consultado el 17 de julio de 2024.

- Centrarse en la instrucción para transformar verdaderamente la educación especial.
- Prestar servicios relacionados en las propias escuelas a las que asisten los niños, en lugar de subcontratarlos en centros alternativos donde los estudiantes suelen pasar de dos a tres períodos de clases hasta tres veces por semana.
- Reducir el uso de empresas privadas para realizar evaluaciones y prestar servicios relacionados.
- Fortalecer los servicios de transición de la escuela secundaria.
- Mejorar las relaciones con las familias.
- Desarrollar una estructura de adquisiciones para la educación especial que acelere las compras necesarias para cubrir las necesidades de los estudiantes.

La iniciativa de descentralización de Puerto Rico promete grandes cambios dirigidos a abordar los temas mencionados antes, especialmente a facilitar evaluaciones y servicios escolares, apoyar prácticas de instrucción y agilizar las adquisiciones. Nuestro informe se basa en el trabajo de la Comisión dirigido a abordar los muchos desafíos educativos que enfrentan las escuelas públicas y los estudiantes con discapacidades del país. Además, empleamos una lente de descentralización para complementar nuestras recomendaciones.

RESUMEN EJECUTIVO

El Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), a través de IOTA IMPACT, aprobó la propuesta del Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades (CGCS) de evaluar y recomendar acciones para mejorar la administración, operación y provisión de instrucción de educación especial y servicios relacionados. Al evaluar la educación especial, el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo siempre comienza su examen utilizando una lente de Sistema de Apoyos Escalonado (MTSS). Este marco integra la instrucción básica con intervenciones cada vez más intensivas basadas en la resolución de problemas y los datos de monitoreo del progreso de los estudiantes. Su diseño tiene el propósito de apoyar las necesidades académicas, sociales, emocionales y de salud conductual de TODOS los estudiantes. También utilizamos la lente de la descentralización para ponderar los desafíos actuales y recomendar acciones.

Para llevar a cabo este trabajo, el Consejo reunió a un equipo de expertos con sólida reputación y amplia experiencia, que incluye miembros que hablan propiamente el español y tienen experiencia con educadores en Puerto Rico. Realizamos entrevistas *in situ* durante ocho días en el curso de dos visitas (del 26 de febrero al 1 de marzo de 2024 y del 26 al 28 de marzo de 2024). Este proceso incluyó visitas al personal de la oficina central, de oficinas regionales (en San Juan, Caguas, Morovis y Mayagüez), de centros de servicios de educación especial (en San Juan, Caguas, Ponce, Mayagüez) y en escuelas (en Ponce y Añasco). Entrevistamos a más de 65 personas que representan a las oficinas centrales, regionales y de centros de servicios de educación especial, escuelas, padres y profesores universitarios. Además, revisamos los requisitos federales y estatales, la guía del DEPR y los documentos de la Rosa Lydia Vélez. No se menciona ni se cita personalmente a nadie, a menos que resulte necesario por razones contextuales.

Es importante que los lectores de este informe entiendan que la recopilación de información cualitativa y cuantitativa del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo no cumple los estándares de monitoreo de conformidad estatales y federales con los que varios miembros tienen amplia experiencia. Se recopiló y compartió información anecdótica de los entrevistados a fin de aportar sentido sobre prácticas que amplían la comprensión de las descripciones escritas. Esto permite a los miembros del equipo utilizar su conocimiento y experiencia colectiva para compartir sugerencias en forma de recomendación.

Sabemos que la educación especial es solo uno entre los varios desafíos importantes que enfrenta la DEPR, pero en el caso de casi todos los estudiantes con discapacidades educados la mayor parte del tiempo en aulas de educación general, sus resultados académicos y su bienestar dependen, en gran medida, de mejorar significativamente la enseñanza/aprendizaje para todos los estudiantes. El público debe saber que tomará algún tiempo enfrentar los desafíos identificados en este informe y aplicar las recomendaciones pertinentes. El Consejo está dispuesto a ayudar de cualquier manera que se considere beneficiosa y constructiva durante la aplicación de estas recomendaciones.

I. SISTEMA DE APOYOS ESCALONADO (MTSS) PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES

En 2012, el Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades (CGCS) publicó un [documento técnico](#) para informar a sus juntas de miembros de educación y liderazgo administrativo sobre el marco del Sistema de Apoyos Escalonado (MTSS) diseñado para mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes. El MTSS integra la instrucción curricular básica con intervenciones cada vez más intensivas reforzadas por datos de monitoreo de progreso.

Varios factores, como las oportunidades educativas, las prácticas de enseñanza y las circunstancias familiares, entre otros, pueden afectar a los estudiantes y su desempeño en alfabetización, aritmética y comportamiento. Cuando se ejecuta correctamente, el MTSS ayuda a asegurar que se tomen en cuenta estos factores antes de hacer remisiones a la educación especial o determinar la elegibilidad para los servicios. Además, cuando las prácticas relacionadas con el MTSS demuestran el progreso de los estudiantes, disminuye la presión para la inscripción y elegibilidad en educación especial.

El Marco de MTSS y sus componentes esenciales

El MTSS abarca elementos tanto de la respuesta a la intervención (RTI) como de las Intervenciones y Apoyo de Comportamiento Positivo (PBIS, por su sigla en inglés). La RTI surgió en la década de 1980 con el fin de proporcionar la instrucción complementaria de los estudiantes cuyo rendimiento se encontraba por debajo del nivel esperado, lo que bien pudiera reducir la desproporcionalidad racial/étnica de la educación especial. Las modificaciones de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (ley IDEA) de 2004 respaldaron la RTI como una alternativa al modelo de discrepancia para identificar problemas específicos de aprendizaje (PEA). La PBIS, que también evolucionó en la década de 1980, ofreció un enfoque para hacer frente a los desafíos conductuales y socioemocionales de los estudiantes a través de una serie de intervenciones con base empírica. Durante la primera década del presente siglo, el MTSS pasó a integrar apoyos académicos, conductuales y socioemocionales en un marco cohesivo que enfatiza la instrucción básica con base empírica con enfoques e intervenciones diferenciados para cubrir las necesidades de cada estudiante. Los componentes esenciales incluyen el monitoreo y la evaluación periódicas del progreso de los estudiantes utilizando múltiples medidas de datos, instrucción diferenciada basada en el análisis de datos e intervenciones escalonadas cuando los estudiantes no logran progresar adecuadamente.

Enfoque del DEPR para PBIS y RTI

Las conversaciones con el personal en los entornos central, regional y escolar reflejaron su familiaridad con la RTI y la PBIS, así como su uso, mas no con el MTSS. Sin embargo, la RTI y la PBIS solas o simplemente combinadas no sustituyen los beneficios integrales del MTSS.

Las iniciativas de RTI incluyen un Plan Estatal de Mejora Sistemática (SSIP, por su sigla en inglés) centrado en las matemáticas y dirigido a los estudiantes con discapacidades que cursan el quinto grado. Sin embargo, los comentarios destacaron la necesidad de: 1) liderazgo en educación general; 2) uso consistente de equipos interdisciplinarios; 3) apoyo a la instrucción básica de nivel I para cubrir la mayoría (80 %) de las necesidades de los estudiantes; 4) instrucción basada en datos; 5) intervenciones de lectura con base empírica en distintos niveles; y 6) planificación escolar estratégica. Los documentos que muestran la capacitación en la PBIS desde 2018 enfatizaron una PBIS sensible al trauma desde kindergarten hasta el octavo grado. Materiales de alta calidad describieron el apoyo conductual escalonado, los impactos de los desastres naturales y la pandemia, la solución de problemas basada en datos y las evaluaciones de comportamiento funcional. Sin embargo, los comentarios revelaron desafíos de ejecución, como la resistencia, el agotamiento y la limitada capacitación del personal durante los últimos años escolares. Queda mucho más por hacer para detener el flujo de estudiantes identificados como con una discapacidad cuando en realidad se necesita una instrucción específica y de alta calidad (especialmente dados los desafíos naturales y relacionados con la pandemia identificados anteriormente).

Instrucción básica en español, matemáticas e inglés

El DEPR compartió varios documentos curriculares, incluidos marcos curriculares para la alfabetización en español, matemáticas e inglés. Si bien los marcos contienen una gran cantidad de información relacionada con las técnicas basadas en la investigación, carecen de orientación que operacionalice el plan de estudios y que ayude a los maestros a saber qué enseñar y cómo enseñarlo, así como cómo sabrán si los estudiantes han aprendido lo que se ha enseñado. Los entrevistados expresaron su preocupación por las estrictas guías de instrucción, la falta de un plan de estudios estándar de lectura o matemáticas con materiales asociados, y la ausencia de un modelo común de lectura con base empírica apoyado por la capacitación. También se prefería contar con materiales culturalmente apropiados adaptados a los estudiantes puertorriqueños y un calendario estructurado de desarrollo profesional.

El plan de estudios de inglés contiene un compendio de numerosos enfoques, métodos y teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, no da muestras de la alineación crítica del programa español/inglés a la que hace referencia la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico. Es importante que los instrumentos de evaluación que el DEPR y las empresas contratadas utilicen para realizar evaluaciones sean sensibles a si el estudiante es bilingüe y, si es así, consideren también el progreso en inglés (en un marco bilingüe). Tales competencias acumulativas pueden no resultar patentes cuando se evalúa en un solo idioma.

Referencias del Manual de Procedimientos de Educación Especial a intervenciones de educación general

Varias secciones del Manual de Procedimientos de Educación Especial (el Manual) requieren documentación previa a la inscripción (remisión de evaluación de educación especial) que muestre que el rendimiento y/o el comportamiento de un estudiante no mejoraron con el uso de estrategias diseñadas para estos fines. La información no se refería a la recepción de instrucción básica de calidad ni a intervenciones cada vez más intensas. Además, el Manual determinó que: 1) las evaluaciones iniciales de educación especial deben tomar en cuenta si el bajo rendimiento de un estudiante se debe a una afección, trastorno o retraso; y 2) ante problemas específicos de aprendizaje y/o perturbación emocional, en la toma de decisiones de elegibilidad se debe tomar en cuenta la respuesta de un estudiante a las intervenciones. Sin embargo, **sin prestar atención a la calidad de la instrucción básica, la adecuación de las intervenciones y su intensidad (es decir, la frecuencia de la sesión, el tiempo y el tamaño del grupo), es cuestionable cualquier determinación de que estos problemas no contribuyeron a un bajo rendimiento continuo o a un mal comportamiento.** El marco del MTSS tiene el objetivo de abordar estas circunstancias.

Consecuencias de la descentralización

Entre 2015-16 y 2023-24, el porcentaje de estudiantes del DEPR que recibieron educación especial aumentó de 32.5 % a 37.3 %, en comparación con la tasa más reciente de 14,7 % en Estados Unidos (2021-22). Los entrevistados atribuyeron el crecimiento de Puerto Rico a los desastres naturales, la pandemia y las deficiencias en la implementación de la RTI. La [Comisión para la Transformación del Programa de Educación Especial de 2016](#) (Informe de la Comisión de 2016) identificó la RTI como un tema clave en la transformación de la educación especial, haciendo hincapié en la colaboración entre la educación general y la educación especial. Los entrevistados expresaron el deseo de fortalecer la educación general y proporcionar intervenciones tempranas significativas para facilitar el éxito de los estudiantes. Entre las preocupaciones se encontraban la falta de un plan de estudios básico sólido, las insuficientes intervenciones basadas en pruebas y la supervisión inadecuada de los progresos. Hubo un consenso en lo relativo a que la educación especial a menudo es vista como la primera opción para los estudiantes con dificultades, destacando la necesidad de abordar este tema con políticas públicas, procedimientos explícitos, desarrollo profesional continuo y un plan de comunicación estructurado adaptado a los padres, maestros, la comunidad en general y los administradores.

Recomendación 1. Impulsar la comprensión y aplicación del MTSS

A fin de mejorar el rendimiento académico y el bienestar social y emocional de todos los estudiantes, conviene avanzar en la comprensión e implementación del MTSS, partiendo de las iniciativas existentes de RTI y PBIS. Conviene por igual enfatizar que el MTSS no es una iniciativa de educación especial, sino una iniciativa de “cada [tipo de] educación”.

Equipo de liderazgo básico de SEA

Formar un equipo de liderazgo de SEA²⁵ con representantes intersectoriales de LEA y las escuelas, incluso expertos en RTI, PBIS e instrucción de lectura con base empírica. Identificar a un gerente de proyecto que informe directamente a la secretaria de Educación para realizar un seguimiento de las actividades y su estado. (Según corresponda, utilizar al gerente del proyecto para que apoye todas las acciones recomendadas.) Encargar al equipo que reúna información inicial para fundamentar una propuesta de planificación de un marco de MTSS para Puerto Rico. El MTSS tiene muchos recursos en línea (incluidos SEA, el distrito escolar y el centro de asistencia técnica financiado por el gobierno federal) que describen el marco con componentes consistentemente similares. [Véase, por ejemplo, [California](#), [Nueva York](#), [Florida](#), [Colorado](#), [Dakota del Sur](#) y el [Distrito Escolar del Condado de Broward](#) (Florida)]. Dentro de unos meses, para este primer paso, debe pedirse al equipo que elabore un breve informe de su trabajo que proponga el esquema de un plan de acción de MTSS para la aprobación de la Secretaría de Educación.

Documento técnico de MTSS para Puerto Rico

Al finalizar la investigación inicial, se debe pedir a la SEA que patrocine un documento técnico para comunicar ampliamente el marco del MTSS, adaptado a la realidad de Puerto Rico. Debe hacerse énfasis en la intención del marco de trabajo dirigido a mejorar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Igualmente se deben describir las expectativas y cómo las intervenciones académico-conductuales tempranas eficaces pueden mejorar el rendimiento académico y el bienestar y reducir la necesidad de educación especial.

Áreas de contenido del Plan de Acción de MTSS

La planificación de acción del Equipo de liderazgo básico de SEA aborda las siguientes áreas específicas:

- Enfoques flexibles del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por su sigla en inglés) para que los estudiantes accedan a materiales y demuestren conocimientos.

²⁵ En las recomendaciones se utiliza el término “SEA” para la oficina central y “LEA” para las oficinas regionales a fin de reflejar la nueva terminología de la descentralización.

- Instrucción básica de nivel I, intervenciones específicas de nivel II e intervenciones intensivas de nivel III.
- Lectura con base empírica, matemáticas e intervenciones conductuales adaptadas a Puerto Rico.
- Estrategias para la lectura detallada y la comprensión de textos complejos.
- Tipos de procesos de monitoreo, frecuencia y ajuste.
- Procesos para revisar los datos de monitoreo del progreso y hacer recomendaciones de intervención.
- Formación profesional necesaria para apoyar al personal de LEA y a las escuelas (véanse enlaces de SEA citados en el informe del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo).
- Herramientas de autoevaluación para las escuelas orientadas a mejorar la implementación del MTSS.
- Estrategias para involucrar a las familias.
- Estrategias de financiación entrelazadas para las fuentes combinadas de fondos.
- Circuitos de retroalimentación de LEA, de escuelas y de partes interesadas a fin de que ofrezcan comentarios.

Ejecución del Plan de Acción

Hacer que el Equipo de Liderazgo Básico de SEA considere un plazo de cuatro años por etapas para la ejecución del plan de acción en toda la isla y aborde los siguientes elementos del proceso:

- Persona que supervisará el MTSS a nivel de SEA.

Equipos de liderazgo a nivel de SEA, de LEA y de las escuelas, que involucren distintas disciplinas.

- Plantillas para LEA y las escuelas para que creen sus planes de ejecución.
- Descripciones de las actividades esperadas de orientación básica del plan de estudios y estrategias de intervención.
- Análisis de las carencias de recursos materiales y financiación necesaria para cubrir las lagunas.
- Catálogo instrucción/intervención básica aprobada, con base empírica, en español, inglés y matemáticas. (Hacer que lo seleccionado refleje un enfoque acordado de desarrollo del lenguaje basado en una teoría/investigación sólida, con expectativas claras y con la identificación de elementos no negociables, para que haya consistencia en las aulas y las escuelas. El desarrollo profesional podría hacerse más selectivo y se facilitaría la supervisión de la aplicación del plan.)
- Evaluar los programas básicos adquiridos en cuanto a los materiales complementarios necesarios para la intervención y para la instrucción especialmente diseñada para los estudiantes con discapacidades, así como las evaluaciones para supervisar el progreso.

- Recopilar y analizar mediciones basadas en el plan de estudios para sustentar las decisiones de instrucción y determinar la necesidad de intervenciones y enriquecimiento (esta acción es crítica para mejorar los resultados y reducir las remisiones a educación especial).
- Capacitación transversal del personal de SEA, LEA y escolar para asegurar la interpretación homogénea.
- Identificación de personal capacitado para servir como formadores y complementar con expertos externos según sea necesario.
- Uso de varios formatos (videos, seminarios web, narrativas) para la formación.
- Protocolos de guía para observar la aplicación de MTSS e identificar preocupaciones.
- Destacar las mejores prácticas y las escuelas exitosas (facilitar visitas a escuelas ejemplares en Puerto Rico y en otros grandes distritos urbanos de todo el país).
- Sitio web dedicado para publicar toda la información y actualizaciones pertinentes.

Análisis de datos e informes

Mejorar la recopilación de datos actuales con métricas relacionadas con el MTSS y utilizar datos para evaluar el impacto del MTSS en el rendimiento estudiantil.

Comunicación oportuna y retroalimentación

Asignar la responsabilidad de comunicar el progreso del MTSS a través de diversos medios. Crear circuitos de retroalimentación para la mejora continua de las LEA a la SEA y de las escuelas a las LEA.

II DEMOGRAFÍA DE LA DISCAPACIDAD Y ELEGIBILIDAD

Esta sección proporciona una visión general de los datos demográficos de discapacidad del DEPR y la elegibilidad para la educación especial. La información pone de relieve las disparidades significativas en la demografía de la educación especial, los procesos de registro y evaluación, y el impacto previsto de la descentralización en estos procesos. De la misma manera, pone de manifiesto la necesidad de mejorar la capacitación, una orientación más clara y una planificación estratégica para hacer frente a las altas tasas de elegibilidad para la educación especial y garantizar la aplicación efectiva de las iniciativas de descentralización.

Demografía de la educación especial

Los datos de varias fuentes demográficas de Puerto Rico muestran variaciones significativas según la identificación y otros indicadores como la edad y el área de discapacidad. Aunque las

variaciones no son inusuales, las grandes disparidades reflejan la necesidad de mejorar los criterios y la orientación para la toma de decisiones. A modo de ejemplo, en Puerto Rico, una proporción mucho mayor de estudiantes recibieron educación especial (46 %) en comparación con los Estados Unidos (15 %). Las variaciones regionales son significativas: las tasas más altas se registraron en San Juan (55 %) y Bayamón (53 %), y la más baja en Humacao (38 %). Los índices fluctúan entre los distintos grados y por área de discapacidad, con diferencias notables en problemas específicos de aprendizaje (PEA), otros trastornos de salud, trastornos del habla/lenguaje, autismo, discapacidad intelectual y discapacidad emocional. Además, el 37 por ciento de los niños de PreK reciben educación especial en el hogar, con tasas regionales que varían desde Mayagüez (49 %) hasta San Juan (30 %). Los registros de evaluaciones, que aumentaron de 9.833 en 2022-23 a 10.209 en 2023-24, también variaron según la región.

Solicitudes parentales de inscripción en la educación especial

Existe una creencia prevalente de que el personal del DEPR debe registrar a los estudiantes a petición de los padres, lo que contrasta con las prácticas estadounidenses y los documentos de distrito del DEPR. Sin embargo, el Manual de Educación Especial incluye un formulario que se usa para negar la solicitud de un padre para una evaluación inicial. El formulario requiere que el personal dé la razón de la denegación y notifique las garantías procesales a los padres.

Consecuencias de datos, operación y descentralización de la sección 504.

La tasa de elegibilidad de la sección 504 de Puerto Rico (0,39 %) es significativamente menor que el promedio de Estados Unidos (3,25 %), y la tasa varía significativamente según la región. Los entrevistados compartieron su preocupación de que el uso limitado de la sección 504 y la insuficiente supervisión organizativa pueden haber llevado a algunos estudiantes a recibir educación especial en lugar de adaptaciones previstas en la sección 504.

Consecuencias de la descentralización

Los planes de descentralización tienen por objetivo agilizar la inscripción mediante la gestión de las escuelas, práctica que se considera beneficiosa pero que plantea preocupaciones sobre la posibilidad de aumentar las evaluaciones de educación especial y la dotación de personal adecuado. Un posible cambio futuro hacia evaluaciones psicológicas y de otro tipo realizadas en la escuela tiene por objeto reducir la dependencia de evaluadores externos. Los entrevistados expresaron su preocupación por la capacidad de los psicólogos escolares para gestionar responsabilidades adicionales y tener acceso a suficientes herramientas de evaluación. Los planes de descentralización también incluyen reuniones de elegibilidad realizadas en las escuelas. Se observaron preocupaciones acerca de posibles decisiones incoherentes sobre la elegibilidad, la necesidad de capacitación y el escrutinio de las recomendaciones de los evaluadores. Faltaba información sobre cómo se integrarían los procesos de la sección 504 en los esfuerzos de descentralización, lo que ponía de relieve la necesidad de estrategias de aplicación más claras.

Recomendación 2. Mejorar las prácticas de registro, evaluación y elegibilidad.

Dado que los estudiantes puertorriqueños tienen tres veces más probabilidades que los estudiantes estadounidenses de recibir educación especial y servicios relacionados, las correspondientes necesidades de recursos no son sostenibles ni manejables. También afectan la prestación de servicios, así como el cumplimiento de conformidad con la Rosa Lydia Vélez (RLV). Para abordar esto, debe haber un amplio reconocimiento público de que la educación especial no es la respuesta adecuada para todos los estudiantes con desafíos educativos y maestros con dificultades de instrucción. La recomendación 1, relativa a la comprensión y aplicación de los sistemas de apoyo técnico a mediano plazo, tiene el propósito de enfrentar este problema. También debe haber un reconocimiento público de que los procesos de registro, evaluación y elegibilidad requieren controles como los que se recomiendan a continuación.

Equipo básico

Contar con un equipo básico transversal de tamaño razonable (p. ej., representantes de la educación general y educación especial y servicios relacionados en los niveles de SEA, LEA y escolar; representantes de las partes interesadas). Hacer que el grupo revise los datos/pruebas enumeradas en este informe y otros que los miembros soliciten. Utilizar los datos para identificar resultados atípicos y desarrollar hipótesis de causas profundas para las áreas preocupantes y las medidas de seguimiento necesarias. Enviar un breve resumen de las conclusiones y recomendaciones para la planificación de las acciones para su consideración y/o aprobación por parte del Superintendente Adjunto de Educación Especial (SAEE) y el equipo de liderazgo superior.

Plan de acción de SEA

Con la ayuda del equipo básico transversal y otras personas con información pertinente, desarrollar un plan de acción que aborde cuestiones como las siguientes:

- **Contratar** un mayor número de miembros del personal de evaluación para reducir la dependencia de evaluadores externos y evaluar a los estudiantes en la escuela, excepto en casos de evaluaciones singulares. Este proceso eliminaría cualquier posible conflicto de interés asociado con los evaluadores que recomienden servicios de PEI prestados por sus empleadores.
- **Evaluación de la calidad de las evaluaciones de muestras** en todas las regiones por personal experto para considerar la necesidad de orientación adicional, protocolo, proceso de examen de calidad, entre otras.
- **Confirmar el derecho a denegar la solicitud de registro de los padres** y su comunicación a todo el personal pertinente. Incluir, para la aprobación del SAEE, un protocolo de selección para que el personal documente las razones que apoyan o no apoyan una sospecha de

discapacidad, y orientación para la toma de decisiones de registro apropiada.

- **Protocolo de hipótesis de causa fundamental** para tasas de elegibilidad dispares por discapacidad. Para ello, utilizar personal con altos niveles de experiencia.
- **Proceso de Facilitación de la Iniciativa de PEI**, que muchos SEA patrocinan en apoyo a la creación de consenso en el Comité de Programación y Colocación (COMPU). Ver [About IEP Facilitation](#) y [State-Sponsored IEP Facilitation](#).
- **Capacidad del psicólogo** para realizar evaluaciones realizadas en la escuela. Incluir la consideración de los cambios de responsabilidad que no requieran cambios asociados con PEI. También considerar los esfuerzos de reclutamiento o el uso de evaluaciones virtuales para estudiantes en escuelas en lugares de difícil acceso.
- **Examen de la reunión de elegibilidad** para evaluar la inclusión de distintas personas (incluidos los maestros de los estudiantes) que tengan la experiencia y conocimiento necesarios para ponderar críticamente los informes de evaluación (especialmente aquellos de proveedores externos) y para tomar decisiones apropiadas de elegibilidad.
- **Protocolo por área de discapacidad** con criterios para apoyar la toma de decisiones apropiadas sobre elegibilidad. Véanse, por ejemplo, los criterios expresados en [Louisiana Department of Education](#).
- Supervisión y gestión de la **sección 504** en los niveles de SEA, LEA y escolar para mejorar la gestión e identificación de estudiantes potencialmente elegibles.

Además de las esferas sustantivas mencionadas, incluir actividades de orientación escrita necesarias para llevar a cabo acciones, por ejemplo, para la sección 504 (véase el [Section 504 Procedural Manual](#)). Además, describir los planes de formación profesional; la necesidad de recursos humanos y materiales; y la supervisión para identificar los picos de datos y/o el incumplimiento general o potencialmente relacionado con la descentralización.

LEA y el Equipo Básico y Planes de Acción basados en la escuela

Borradores de plantillas para LEA y las escuelas para la planificación de la acción. Obtener comentarios representativos antes de la finalización. Con la participación equipos transversales de LEA y escolares que tengan representantes como los del equipo SEA, crear un plan de acción para implementar cada área pertinente.

III DATOS RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Esta sección proporciona datos para las siguientes áreas asociadas con el rendimiento: competencia en lectura y matemáticas en evaluaciones estatales; participación y resultados alternativos en evaluaciones; graduación y deserción escolar; resultados un año después de

terminada la escuela secundaria; suspensiones con expulsión; ambientes educativos para niños pequeños y niños en edad escolar; y colocación de padres.

Resultados de estudiantes con discapacidades de 3 a 5 años

El Plan de Desempeño del Estado requerido al nivel federal (SPP, por su sigla en inglés) mide el rendimiento de niños pequeños con discapacidades entre las edades de tres y cinco años a partir de tres componentes: comportamiento apropiado, adquisición y uso de conocimientos y competencias, y habilidades sociales y emocionales positivas. Niños:

- **Cumplió los estándares** de 2020-21 a 2021-22 con mejores resultados en la esfera de comportamiento apropiado [en 0.93 puntos porcentuales (p.p.)] y una disminución en la esfera de conocimientos y competencias (en -4,8 p.p.) y de habilidades sociales y emocionales positivas (en 2,63 p.p.).
- **Mejora significativa de las habilidades de desarrollo** en áreas relacionadas con habilidades sociales y emocionales (41,53 %), conocimientos y competencias (47,51 %) y comportamiento apropiado (48,74 %). Todas las tasas estuvieron por debajo de las metas del DEPR y disminuyeron de 2020 a 21.

Datos relacionados con los logros obtenidos en relación con los estudiantes con discapacidades en edad escolar

A pesar de los progresos obtenidos en esferas como el aumento de los índices de graduación y los resultados postsecundarios favorables, sigue habiendo dificultades para cumplir los estándares educativos y garantizar una mejora constante en todas las regiones. Los siguientes datos provienen de la última publicación del SPP de 2021-22 y de los datos del DEPR de 2022-23.

- Las tasas totales de **competencia en la lectura** aumentaron al 26 % (en 2 p.p.) respecto del año anterior. El desempeño regional varió, y Caguas alcanzó la tasa más alta (34 %) en tanto que Humacao y San Juan registraron el más bajo (21 %), según datos del DEPR.
- Las tasas generales de **competencia en matemáticas** aumentaron (al 20 %, en 2 p.p.) desde el año anterior. El desempeño regional varió de Caguas (27 %) a San Juan (15 %), según datos del DEPR.
- La tasa de participación en la **evaluación alternativa** (1,8 %) superó el límite máximo del 1 % federal. El desempeño regional varió de Caguas (1.5 %) a San Juan (2.1 %), según datos del DEPR.
- Las tasas de **competencia en la evaluación alternativa** cumplieron los objetivos de lectura en el octavo grado (57,25 %) y la escuela secundaria (60,00 %), y se encontraron ligeramente por debajo del objetivo en el cuarto grado (55,00 %, en 1 punto porcentual). Las tasas de competencia en matemáticas cumplieron con los objetivos del SPP por primera vez ese año: cuarto grado (59.49 %), octavo grado (44.53 %) y escuela secundaria (58.70 %), según los datos del DEPR.

- **Los índices de graduación** aumentaron en 2022-23 (hasta el 64 %), con tasas regionales que van desde San Juan (67 %) hasta Mayagüez (60 %), según datos del DEPR. La tasa del SPP de 2021-22 (63,20 %) se situó por debajo del objetivo (62,00 %).
- **Las tasas de deserción escolar reportadas por el distrito** disminuyeron en 2022-23 al 19 %, con variaciones de Mayagüez (27 %) a Bayamón (12 %). La tasa del SPP de 2021-22 aumentó al 31 %, para situarse por encima del objetivo máximo (35 %).
- **Los resultados un año después de terminada la escuela secundaria** cumplieron o superaron el objetivo del SPP de los estudiantes matriculados en la enseñanza superior (48,7 %), empleados o matriculados en la enseñanza superior (84,7 %) y en la educación superior, empleados o en algún programa de formación postsecundaria (95,8 %). Debe tenerse en cuenta que este resultado se basa en los resultados de la encuesta, que pueden estar sesgados por los adultos jóvenes que respondieron y aparecieron en una de estas categorías.
- **Las suspensiones con expulsión** fueron admirablemente bajas: solo se informó de 88 estudiantes en toda la isla, según datos del DEPR.
- **Los entornos educativos de niños pequeños** mostraron que la mayoría recibían instrucción en clases normales de la primera infancia (83 %); una tasa significativamente más alta que el promedio de los Estados Unidos (42 %). La tasa del SPP fue del 81,35 %, ligeramente por encima del objetivo. Solo el 0,38 % participaba en clases separadas en comparación con la tasa estadounidense del 28 %, según datos del DEPR. La tasa del SPP para clases separadas fue del 0,31 %, muy por debajo del objetivo (0,60 %).
- **Los entornos educativos en edad escolar** mostraron una alta tasa (79 %) para el 100 % al 80 % del tiempo en la categoría de aula de educación general, superando así la tasa estadounidense (67 %) y el objetivo del SPP (67,85 %). Para la categoría de 79 % a 40 % del tiempo en educación general, la tasa (4,4 %) fue significativamente menor que la tasa estadounidense (13 %). Para clases separadas (< 40 % del tiempo en educación general), los porcentajes del DEPR y de los EE. UU. resultaron iguales (13 %), pero el DEPR superó su objetivo del SPP (9,55 %).
- **La colocación de padres** alcanzó una tasa más alta (8,0 %) en comparación con la tasa mucho más baja de EE. UU. (2 %).

Recomendación 3. Comparar, rastrear y usar los datos de logros para apoyar las mejoras

A fin de ayudar a los estudiantes con discapacidades a alcanzar todo su potencial, comparamos, rastreamos y usamos los datos de logros para guiar la práctica. Este enfoque resulta pertinente para comprobar que los estudiantes están aprendiendo, y en ruta hacia la educación postsecundaria, los programas de capacitación o el empleo competitivo. El aprendizaje positivo y los adecuados resultados socioemocionales-conductuales pueden mitigar las quejas de los padres y las partes interesadas (incluso más que el cumplimiento de los procedimientos).

Indicadores elaborados por el equipo intersectorial de SEA

Con la ayuda de miembros de varias regiones y escuelas, revisar y analizar el informe del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo y otros datos pertinentes relacionados con el rendimiento, como por ejemplo el ausentismo. Hacer que el equipo:

Elabore una lista de indicadores ordenados por LEA y escuelas, asegurando que cada tamaño de celda sea al menos de “10”; y familiarizar a los miembros del equipo con los datos relacionados con los indicadores del SPP, la rendición de cuentas basada en resultados y las estipulaciones de la RLV.

Ofrezca comentarios dirigidos a producir un formato de presentación de datos fácil de usar que muestre los resultados de SEA y de cada LEA y escuela para guiar la planificación de las acciones.

Revise los datos del entorno del 79 % al 40 % del tiempo de la educación general para iniciar el debate sobre las barreras estructurales y/o de otro tipo que impiden que los estudiantes reciban una educación menos restrictiva que en clases especiales. A manera de ejemplo, considerar si los horarios escolares, la disponibilidad de maestros de educación especial o los estudiantes que abandonan la escuela para recibir servicios relacionados están influyendo en estas decisiones.

Plan de acción de SEA, plantilla y planes LEA/escolares

Pedir al equipo de SEA que elabore un plan de acción y una plantilla integrales (creados sobre la base de comentarios) para que las LEA y las escuelas desarrollen sus propios planes. Incluir:

- **Objetivos de rendimiento.** Fijar metas a nivel estatal y regional que reflejen los objetivos del SPP y/o de la RLV. Además, establecer objetivos de progreso para áreas en las que los resultados actuales estén significativamente por debajo de los objetivos, y revisarlos anualmente en función de los resultados del año anterior.
- **Estrategias con base empírica.** Incluir estrategias con base empírica para guiar a las LEA y las escuelas. Algunos ejemplos incluyen la orientación sobre la dislexia (p. ej., las [Guías sobre la dislexia](#) de California, particularmente el capítulo 11 sobre enfoques de enseñanza eficaces); el [estudio](#) de la Universidad de Chicago sobre el apoyo a los estudiantes de PEI para que se gradúen; y las [estrategias](#) del Centro PACER para prevenir la deserción escolar en escuela secundaria entre estudiantes con discapacidades; así como las [estrategias](#) de reducción del ausentismo.
- **Hacer demostraciones de escuelas ejemplares.** Crear un proceso que permita identificar y hacer demostraciones de escuelas con resultados ejemplares en áreas específicas. Destacar sus estrategias, éxitos y progresos, asegurando que estos ejemplos reflejen la demografía de los estudiantes con discapacidades de la isla.

Además de las esferas mencionadas, se deben incluir actividades de orientación escrita necesarias para llevar a cabo acciones, describir planes de formación profesional, la necesidad de recursos humanos y materiales, y el monitoreo para detectar los picos de datos y/o el incumplimiento general o potencialmente asociado con la descentralización.

Equipo de liderazgo y planes de acción de LEA

Crear equipos transversales de LEA similares al equipo SEA, con representantes de diversos sectores. Pedir a los equipos que revisen los datos regionales para comparar los resultados promedio y desglosar las puntuaciones por escuela a fin de identificar resultados desproporcionados. Sobre la base del análisis de datos, hacer que los planes de acción aborden cuestiones comunes en las escuelas. Además de los objetivos de SEA, fijar objetivos de progreso de LEA para áreas que se encuentren significativamente por debajo de los objetivos de SEA, y revisar estos objetivos anualmente en función de los resultados. En el caso de las escuelas con datos atípicos, prestar apoyo específico para elaborar planes de acción que aborden cuestiones específicas. Asegurarse de que estos planes comprendan orientación adicional, capacitación, asistencia y seguimiento.

Equipo de liderazgo y plan de acción escolar

Contar con estructuras de equipo con base en la escuela similares a los equipos de SEA y LEA para elaborar planes de acción adaptados para mejorar los resultados en cada área pertinente. Identificar e implementar las actividades que tengan mayor probabilidad de mejorar los resultados de los indicadores atípicos identificados, trabajando en estrecha colaboración con el personal de LEA para garantizar la alineación y la eficacia. Establecer objetivos específicos de progreso para los resultados que se encuentren muy por debajo de los objetivos de SEA. Revisar los objetivos anualmente sobre la base de los resultados del año anterior para promover la mejora continua.

IV. APOYO PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Salta a la vista el deseo de los entrevistados de mejorar los servicios de educación especial. Si bien se han logrado avances significativos, en particular en la educación inclusiva en la primera infancia, es preciso seguir desarrollando otras esferas, como las estrategias y materiales de instrucción especialmente diseñados, la formación profesional, la supervisión del progreso, y el aprendizaje secundario comunitario/basado en el trabajo, y el apoyo administrativo. Es motivo de gran preocupación la dependencia desproporcionada de los servicios relacionados, incluida su falta de pertinencia directa al aprendizaje en clase, su ubicación, comúnmente fuera del recinto, los problemas y costos de transporte asociados, el aumento del uso de soluciones provisionales y su contribución al incumplimiento con la RLV.

Educar a niños pequeños con discapacidades

En general, los datos del DEPR de 2022-23 muestran una alta tasa (83 %) de niños que reciben servicios en clases de la primera infancia, significativamente más alta que el promedio de los Estados Unidos (42 %). Sin embargo, varias descripciones del Manual de Educación Especial para

entornos educativos, particularmente para servicios a domicilio y servicios en otros lugares, no fomentan la interacción entre pares.

Instrucción especialmente diseñada para estudiantes en edad escolar

Varios documentos de orientación describen los entornos educativos junto con las rutas que conducen a la graduación. Proporcionan información sobre recursos de instrucción diferenciados, pero poco sobre instrucción especialmente diseñada en general y para estudiantes con dislexia y otros con bajo rendimiento en la lectura en particular. El Manual de Políticas Públicas y Educación Especial esboza varios modelos para entornos educativos y vías para la graduación. Estos incluyen aulas de educación general con servicios complementarios, servicios de recursos y aulas especiales de tiempo completo. Si bien estos documentos proporcionan criterios de elegibilidad detallados y configuraciones de servicio, podrían ser más completos y fáciles de usar. A modo de ejemplo, véase la [página web](#) de orientación electrónica de educación especial del LAUSD. Además, las remisiones de orientación y la inclusión en los PEI de los puntajes de cociente de inteligencia de los estudiantes no son apropiadas. Dicha confianza y publicación va en apoyo de decisiones educativas sesgadas y limita una evaluación holística de las capacidades de los estudiantes.

Además, en nuestro examen documental encontramos lo siguiente:

- **Apoyo de instrucción para la lectura.** Varios documentos describen y reflejan los recursos disponibles para la instrucción diferenciada. Sin embargo, carecen de referencia a recursos especializados para los estudiantes que leen por debajo del nivel escolar, especialmente en grados que ya no tienen un plan de estudios que cubra áreas de necesidad para los estudiantes. La ausencia de información/materiales para estudiantes con dislexia y otros con muy bajo rendimiento lector generalmente constituye una laguna crítica que requiere atención.
- **Apoyo de instrucción para Matemáticas.** El Plan Estatal de Mejora Sistémica (SSIP) se enfoca en mejorar el desempeño matemático de estudiantes con discapacidades mediante estrategias respuesta a la intervención. El documento incluye desarrollo profesional, prácticas basadas en datos y enfoques basados en los equipos para mejorar la instrucción. Sin embargo, la escala limitada del programa piloto y la falta de información sobre las intervenciones de los niveles 2 y 3 ponen de relieve las necesidades de ampliación y perfeccionamiento.
- **Seguimiento de los progresos.** El sistema actual parece carecer de la solidez necesaria para seguir y apoyar adecuadamente el desarrollo educativo. La respuesta escrita del DEPR reveló que el personal simplemente realiza un seguimiento de los resultados de los estudiantes revisando el progreso de PEI cada diez semanas (como con los estudiantes no discapacitados) y utilizando las calificaciones. Los bajos resultados académicos sugieren el uso de prácticas inconsistentes y la necesidad de un apoyo de seguimiento más efectivo. Los entrevistados

expresaron su deseo de contar con instrumentos de monitoreo más eficaces.

- **Servicios y apoyo de transición.** La transición de la escuela a la vida postsecundaria es un aspecto crítico de la educación especial y, sin inversiones significativas, los resultados seguirán siendo deficientes. La tasa de empleo de Puerto Rico para las personas con discapacidad es notablemente baja (23,7 %). Las investigaciones demuestran que las experiencias de trabajo en la escuela secundaria de los estudiantes con discapacidades mejoran significativamente las perspectivas de empleo después de la graduación. Las experiencias de aprendizaje de calidad basadas en el trabajo, como aboga el [Centro Nacional de Asistencia Técnica para la Transición](#), resultan esenciales. La [Guía para la Transición de la Escuela a la Vida Postsecundaria](#), aunque exhaustiva, es difícil de usar. El enfoque MTSS de la Guía para la evaluación profesional es complejo y podría beneficiarse de ejemplos de contenido más claros y directrices de actividades laborales basadas en la comunidad. Ejemplos de otras SEA, como el [Transition Toolkit](#) de Nueva Jersey, ofrecen información fácil de usar.
- **Apoyo administrativo.** El DEPR considera que los servicios de transición son una esfera prioritaria, pero los bajos sueldos y el limitado interés de los solicitantes han retrasado la dotación de puestos de coordinador y facilitador. Aunque los maestros que participan en los servicios y actividades de transición reciben capacitación, la complejidad de la información y el número limitado de instructores disponibles dificultan la prestación de apoyo efectivo. Los entrevistados destacaron problemas con las evaluaciones profesionales, la disponibilidad de talleres asociados con la transición y la necesidad de más oportunidades de trabajo basadas en la comunidad.
- **Formación profesional.** La formación profesional continua para los educadores es vital para la implementación exitosa de instrucción especialmente diseñada. En general, la formación profesional actual está fragmentada y a menudo se centra más en el cumplimiento que en mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los entrevistados relataron inconsistencias en la frecuencia y el contenido del entrenamiento, y algunos recibieron poca o ninguna formación profesional durante años. Existe gran necesidad de una planificación integral que aborde la instrucción especialmente diseñada y las esferas específicas de cada tema. Además, los entrevistados expresaron preocupación por los mandatos de la oficina central que dictan el contenido de capacitación basada en las escuelas sin considerar las necesidades particulares de las escuelas. La capacitación aborda predominantemente el cumplimiento y las funciones de Mi Portal Especial (MiPE) y tiene un enfoque limitado en cuanto, por ejemplo, a formas de acelerar el rendimiento en la lectura. Los entrevistados también se refirieron a las necesidades de formación profesional en áreas como la gestión de casos, el monitoreo del progreso, la instrucción del autismo, la integración de tecnología, entre otras.
- **Participación de los padres.** Involucrar a los padres en el proceso de educación especial es un factor clave en el éxito de los estudiantes. Las Academias para padres y las Ferias de

servicios son iniciativas destinadas a aumentar la participación de los padres, ofreciendo capacitación sobre varios temas importantes. Los datos más recientes del SPP mostraron que una gran mayoría (83,01 %) de los padres se sentían involucrados en los servicios de educación especial; la tasa se ubicaba ligeramente por debajo de la meta.

Desproporcionado hincapié en los servicios relacionados

Partiendo de la experiencia, los datos y la retroalimentación obtenida en las entrevistas del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, resulta evidente que los estudiantes del DEPR reciben una proporción desproporcionadamente alta de servicios relacionados de apoyo en comparación con el apoyo de educación especial. De este modo, los servicios relacionados parecen tener una prioridad más alta que la educación especial, especialmente debido a su propósito respecto de la instrucción especialmente diseñada. A manera de ejemplo, tras examinar algunos PEI que el DEPR compartió, un estudiante de 6,6 años con bajo rendimiento académico promedio tuvo una laguna formativa que requería apoyo moderado a significativo. Sin embargo, el PEI especificó un total semanal de 60 minutos de educación y 135 minutos de servicios relacionados (psicológicos y de terapia ocupacional). En otro ejemplo de PEI remitió a un Plan de intervención servicios relacionados (SAEE-SR-1-03), que no se utiliza para describir la provisión de educación especial a un estudiante. Estos planes no son necesarios ni los utilizan los distritos con los que tenemos experiencia. A diferencia del requisito de examen anual de PEI, los planes de intervención requieren exámenes con los padres en enero y mayo, y requieren sus firmas. Estos procesos añaden papeleo y costos de proveedores externos de servicios relacionados, que se tratan más adelante. De conformidad con la estipulación 45 de la RLV, el DEPR también debe medir la puntualidad de finalización del plan de intervención.

La aparente falta de claridad con respecto a las necesidades de servicios relacionados y el propósito de la prestación de educación especial se ve afectado aún más por la dependencia de empresas externas con proveedores más caros que el personal del DEPR. Además, el uso de terapeutas corporativos para realzar evaluaciones y sus recomendaciones para logopedia, terapia ocupacional y fisioterapia, que proporcionan los terapeutas de empresas externas, plantean problemas de conflictos de intereses. Así, por ejemplo, el alto uso de servicios relacionados en Puerto Rico se evidencia en los cocientes de estudiantes respecto de proveedores. Los cocientes de la isla son mucho más bajos en comparación con 81 distritos escolares para los que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo cuenta con datos, lo que refleja una disponibilidad mucho mayor en Puerto Rico. Esto es especialmente notable en comparación con los cocientes de estudiantes por educador especial y auxiliares, que revelan menor disponibilidad. De ese modo, en el DEPR hay 18,4 estudiantes con discapacidades por educador especial, en tanto que 63 de los 82 distritos que presentan informes tienen cocientes *más pequeños*, para un 77 % de los distritos que presentan informes. Esto significa que el 77 % de los distritos que presentan informes tenían menos estudiantes con discapacidades por educador especial. Los resultados de la encuesta muestran los siguientes porcentajes de distritos con

cocientes más pequeños que el DEPR en otras áreas: auxiliares de maestros (59 %), logopedas (1 %), psicólogos (0 %), trabajadores sociales (8 %), enfermeras (26 %), terapeutas ocupacionales (3 %) y terapeutas físicos (18 %). Estos cocientes reflejan el número promedio de estudiantes con discapacidades para un solo proveedor. Los índices de distrito con **menores** cocientes que el DEPR reflejan **menos** estudiantes con discapacidades por proveedor. Como ejemplo, ningún distrito tiene una proporción menor de estudiantes respecto de psicólogos que el DEPR.

Además, para la generalidad de estudiantes los servicios de terapia están ubicados fuera del recinto, lo que exige que salgan del recinto y pierdan instrucción de educación general y educación especial. Bajo estas circunstancias, los educadores especiales con base en la escuela no pueden colaborar con los proveedores de servicios relacionados a fin de compartir información importante. Esto es especialmente crucial porque los servicios relacionados tienen el objetivo de beneficiar la educación especial. Los servicios relacionados prestados fuera del recinto también presentan desafíos de transporte al exigir que el estudiante se movilice a distintos lugares, incluso hasta 1 a 5 veces por día o semana. Desde la perspectiva del estudiante, esto también representa una cantidad significativa de tiempo alejados de la instrucción directa en el aula (particularmente cuando se agrega el tiempo de transporte de los estudiantes).

Los entrevistados también expresaron preocupación por los costos sustanciales asociados con los servicios de terapia contratados, que oscilan entre \$10.000 y \$45.000 mensuales por estudiante. Sería útil disponer de datos más detallados sobre los costos de los servicios requeridos por el PEI y de las soluciones provisionales para un análisis más profundo. Además, las estipulaciones de la RLV asociadas con soluciones provisionales se refieren principalmente a los requisitos no cumplidos de servicios relacionados, lo que contribuye aún más a costos inusualmente elevados y al incumplimiento.

Recomendación 4. Utilizar principios de instrucción especialmente diseñada para acelerar el aprendizaje

Utilizar los principios de instrucción especialmente diseñada que figuran a continuación para acelerar el aprendizaje y orientar la recomendación 5 para la implementación de mejores apoyos educativos y conductuales/socioemocionales dirigidos a acelerar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades.

- **Contar con instrucción inclusiva de alta calidad para niños pequeños.** La mayoría de los niños de 3 a 5 años con discapacidades aprenden mejor cuando en la mayor medida posible asisten a la escuela con sus compañeros sin discapacidades. Conviene utilizar estos entornos para proporcionar modelos de lenguaje y comportamiento que promuevan el desarrollo y ayuden a todos los niños a aprender a involucrarse productivamente con diversos compañeros. Las investigaciones confirman que cuando se incluye a los niños con discapacidades en el aula de educación general, estos demuestran niveles más altos de juego social, son más propensos a iniciar actividades y muestran avances sustanciales en

habilidades clave, tales como las habilidades cognitivas, habilidades motoras y habilidades de autoayuda.²⁶

- **Los educadores de educación general enseñan a la mayoría de los estudiantes con discapacidades en sus aulas al menos el 80 por ciento del tiempo.** Para acelerar la trayectoria de rendimiento, todo el personal asociado con la enseñanza/aprendizaje para la educación general y la educación especial (desde la oficina central a las regiones y las escuelas) colabora y recibe los recursos y la asistencia que necesitan para ser eficaces y para que los estudiantes tengan éxito. Para que los estudiantes con discapacidades aprendan en clases de educación general, los maestros deben diferenciar la instrucción básica para acomodar las diferencias de aprendizaje. Además, los proveedores de servicios de salud y educación obligados a ayudar a los estudiantes con discapacidades a beneficiarse de la educación especial colaboran estrechamente con los maestros de educación general y especial.
- **Modelo de recursos flexible.** El modelo predominante de recursos de educación especial es lo suficientemente flexible para dar cabida a estudiantes con necesidades mínimas o más intensas. El modelo permite utilizar la instrucción especialmente diseñada en aulas de educación general. También permite la instrucción separada de pequeños grupos de estudiantes fuera de las aulas de educación general (en la escuela), que pueden incluir estudiantes de distintas aulas en función de sus necesidades de instrucción comunes.
- **Usar instrucción especialmente diseñada** para el aprendizaje dirigido cuando las necesidades de los estudiantes (p. ej., en lo relativo a la fonética) ya no sean cubiertas por el plan de estudios específico del grado.
- **Aumento de la dependencia del 79 % al 40 % de tiempo en la categoría de instrucción de educación general.** Este entorno se utiliza cada vez más para los estudiantes que se educan principalmente en programas de educación especial separados para aumentar su interacción con compañeros no discapacitados. Sin embargo, si los estudiantes no están aprendiendo, no tiene sentido impartir más instrucción en educación general. Es importante destacar que la suma de este trabajo debe permitir a los estudiantes progresar y prepararlos para su vida escolar postsecundaria, con servicios y actividades de transición diseñados para promover ese fin.

Recomendación 5. Proporcionar apoyo educativo y conductual/socioemocional para acelerar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades

Utilizar los principios de la recomendación 4 para identificar las necesidades y elaborar un plan de acción integral que guíe las acciones de SEA y para que las escuelas de LEA lo localicen para

²⁶ *Special Education Task Force Report: Early Learning*. California Department of Education, 2015, <https://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/taskforce2015-early.asp>. Consultado el 17 de julio de 2024.

propósitos tales como mejorar la instrucción especialmente diseñada centrándose en mejores resultados de lectura, incluidos los estudiantes con dislexia, y desarrollar estrategias para mejorar el índice de graduación y disminuir los índices de deserción escolar y ausentismo. Evaluar, con la ayuda de un equipo interdisciplinario, la efectividad de servicios relacionados; cocientes de estudiantes a educador especial, auxiliar y personal de servicios relacionados; rol de psicólogo; prácticas de apoyo de transición; formación profesional; participación de los padres; y revisiones necesarias del Manual de Educación Especial y de la Guía servicios relacionados. Para apoyar este trabajo, se deben abordar las acciones relacionadas a partir de un mapeo de recursos, de la identificación de las necesidades de formación profesional, del análisis de datos para monitorear las tendencias y abordar otras áreas preocupantes.

Equipo de liderazgo de rendimiento de la SEA

Establecer un equipo intersectorial de SEA, que incluya a la LEA y a la representación escolar, para examinar la información contenida en la sección IV. Determinar las esferas que deben incluirse en el plan de acción mencionado a continuación. Para este propósito, hay que enfatizar que “la educación especial por sí sola no puede componerse a sí misma” y en su lugar requiere las contribuciones colectivas de todo el personal que apoya la enseñanza/aprendizaje. Identificar a un gerente de proyecto que informe directamente a la secretaria de Educación para realizar un seguimiento de las actividades y su estado. Hacer que el grupo desarrolle un breve informe de su trabajo para la aprobación del Superintendente que sirva para planificar acciones.

Planificación de las acciones

Abordar las siguientes y otras áreas según sea necesario para la planificación de la acción.

- Principios de la recomendación 4.
- Estrategias con base empírica para informar a las LEA y a las escuelas sobre actividades pertinentes, como las que apoyan la [graduación](#), escolar y [la reducción del ausentismo](#).
- Integración en la práctica de los principios de instrucción especialmente diseñada, particularmente aquellos que se centran en acelerar los resultados de lectura, incluyendo aquellos para estudiantes con [dislexia](#). (Véase el capítulo 11. Effective Approaches for Teaching Students with Dyslexia.)
- Expansión de la iniciativa de matemáticas META-PR más allá del quinto grado.
- Examen del alto valor que se asigna actualmente a servicios relacionados. Incluya áreas tales como: 1) uso de planes de intervención; 2) cociente de estudiantes/personal de servicios relacionados; 3) proporción de tiempo asignado a la instrucción especialmente diseñada de cara al tiempo dedicado a servicios relacionados; 4) proceso para determinar la necesidad y los minutos de servicios relacionados asociados con la instrucción; 5) análisis de los minutos requeridos por la instrucción especialmente diseñada en comparación con los servicios relacionados y su impacto sobre los resultados de desempeño; 6) impacto sobre las

soluciones provisionales; y 7) efectos sobre el incumplimiento. (Véase la recomendación 2 para la consideración pertinente a las evaluaciones realizadas en la escuela.)

- Evaluación de los roles del psicólogo escolar, su capacidad para evaluar a los estudiantes sin contratistas externos, etc.
- Factores relacionados con la externalización de servicios relacionados, incluida la comunicación de los empleados contratados con los profesores, y la participación en las reuniones de elegibilidad y del COMPU. Además, ponderar las necesidades/costos de transporte asociados.
- Explorar los factores que afectan la calidad de la transición secundaria, incluyendo el apoyo administrativo, las oportunidades de trabajo comunitario y la coordinación con las agencias de rehabilitación vocacional.
- Factores no relacionados con servicios relacionados que suman altos volúmenes de soluciones provisionales, como retrasos en la adquisición y uso limitado de teleterapia.
- Acceso y calidad de la formación profesional, incluidas estrategias transversales, aprendizaje colaborativo basado en la escuela, hincapié general en el cumplimiento y áreas de necesidad de educadores de educación general y educación especial y auxiliares.
- Revisiones del Manual de Educación Especial y la Guía servicios relacionados, como la instrucción inclusiva con base empírica, criterios de servicios relacionados y criterios de modelo de instrucción.

Plantilla del plan de acción de SEA y planes de LEA/escolares

Hacer que la SEA elabore una plantilla (con retroalimentación de la LEA) para que las LEA y las escuelas desarrollen sus propios planes. Para la planificación de la acción de la SEA, se debe incluir los siguientes componentes correspondientes a cada esfera de acción:

- Áreas definidas de SEA, LEA y responsabilidades escolares con marcos de tiempo agresivos pero razonables.
- Claras expectativas/directrices escritas para las LEA y las escuelas, incluidas las áreas que requieren revisión. Permitir que las LEA y las escuelas localicen acciones que se encuentren dentro de las pautas establecidas para una mejor satisfacción de las necesidades de la escuela y el estudiante.
- Recursos materiales y humanos actuales y necesarios, análisis de las lagunas y proceso para determinar la financiación a nivel de SEA y LEA.
- Identificación de las necesidades de formación profesional y prestación diferenciada de formación profesional para que las partes interesadas cumplan sus responsabilidades esperadas.
- Toda nueva recopilación de datos e informes de fácil utilización pertinentes a las actividades

del plan de acción.

- Uso de los resultados para identificar tendencias en todo el sistema, abordar las disparidades y llevar a cabo el monitoreo según sea necesario.

Equipo de liderazgo y planes de acción de LEA

Crear equipos transversales de LEA similares al equipo SEA, con representantes de diversos sectores. Describir las actividades del equipo relacionadas con: 1) planificación de acciones; 2) adaptación de la guía escrita; 3) mapeo de materiales y recursos humanos y análisis de las lagunas para la LEA y las escuelas (sobre la base de sus comentarios); 4) formación profesional para la LEA y que se proporcionará a las escuelas; 5) análisis de datos para identificar los problemas comunes (y singulares) de la LEA y para que las escuelas orienten la práctica local; y 6) actividades de monitoreo para los asuntos generales de LEA y particulares de la escuela, así como el proceso de recorridos para observar las actividades de la escuela y dar seguimiento con asistencia técnica.

Equipo de liderazgo y plan de acción escolar

Contar con una estructura de equipo intersectorial basada en la escuela similar a los equipos de SEA y LEA, y con la plantilla escolar desarrollar planes de acción para abordar las actividades identificadas por la SEA (según la adaptó la LEA) junto con los componentes de implementación pertinentes.

V. APOYO ADMINISTRATIVO Y OPERACIONAL PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

EL DEPR enfrenta desafíos típicos de los grandes sistemas educativos, lo que incluye silos dentro de la organización, cambios frecuentes de liderazgo y problemas de asignación de recursos.

Departamento de Educación Especial

El Secretario Asociado de Educación Especial (SAEE) supervisa siete unidades, incluidas unidades especiales tales como la de sección 504 y la de educación para dotados. Si bien existe cierta colaboración entre los distintos departamentos académicos y de educación especial, se perciben silos que dificultan la comunicación eficaz. Los cambios frecuentes en los puestos de liderazgo contribuyen a las deficientes coordinación y planificación estratégica de la educación especial. Aunque el Departamento tiene una unidad llamada enseñanza/asistencia técnica, parece que la mayoría de las funciones de la unidad guardan relación con cuestiones de proceso (cumplimiento, MiPE y gestión de calidad/datos). La unidad de recursos humanos del Departamento analiza las necesidades anuales del personal de educación especial, mientras contrata y asigna maestros de educación especial y auxiliares. Los subdirectores a veces pueden solicitar cambios debido a desajustes.

Oficinas regionales de educación

Las siete oficinas regionales del DEPR contratan personal asociado con la educación especial escolar sobre la base del análisis anual de necesidades del departamento central de recursos humanos. Los miembros del personal regional reclutan y contratan personal, como maestros de educación especial, auxiliares, psicólogos, y los asignan a las escuelas. El personal de recursos humanos también monitorea los cambios en la matrícula de educación especial durante el año para identificar cualquier cambio necesario en la asignación.

Centros de Servicios de Educación Especial (CSEE)

Los centros de servicios tienen que gestionar el registro y las evaluaciones de educación especial, coordinar las terapias de proveedores externos y apoyar la gestión de las quejas administrativas presentadas ante el estado. El personal del centro involucrado con la educación especial tiene tiempo limitado para proporcionar apoyo educativo en la escuela. Como ejemplo, los pocos facilitadores disponibles quieren apoyar la instrucción, pero deben priorizar las tareas para poder encargarse de cuestiones de cumplimiento. Los niveles de sueldos relativamente bajos dificultan cubrir las vacantes de facilitadores.

Apoyo a la educación especial en la escuela

Los subdirectores reciben capacitación relacionada con el cumplimiento, pero su falta de autoridad para seleccionar al personal afecta su capacidad de apoyo eficaz a la educación especial. Los distritos estadounidenses con los que tenemos experiencia permiten a los directores seleccionar a su personal escolar a tiempo completo, incluso educadores especiales y auxiliares. Las selecciones se envían a recursos humanos para iniciar la contratación.

Recomendación 6. Promover la colaboración con la SEA, mejorar las operaciones de la oficina del SAEE, aumentar el apoyo de la LEA a las escuelas y autorizar que los directores escolares seleccionen personal a tiempo completo.

Se necesitan diversos cambios administrativos y operativos para apoyar las actividades de educación especial en las escuelas. Estos incluyen una mayor colaboración a nivel de la SEA, más apoyo a las escuelas de parte de la SEA y la LEA, la optimización de la asignación de recursos para cubrir las necesidades de los estudiantes, y el empoderamiento de los directores escolares para que seleccionen al personal escolar a tiempo completo. Estas acciones tienen por objeto no solo racionalizar los procesos administrativos, sino también mejorar los resultados educativos a través de apoyo específico y prácticas inclusivas.

Colaboración interdepartamental de la SEA

Se deben establecer mecanismos eficaces de colaboración entre los departamentos de educación general y educación especial para maximizar los recursos y apoyar iniciativas beneficiosas para los estudiantes con discapacidades, tales como mejorar la instrucción de educación general en el aula para todos los estudiantes. Un enfoque específico haría que una o más personas con

adaptaciones curriculares y experiencia de instrucción diferenciada integraran el Departamento de Planes de Estudio mientras informan directamente al Departamento de Educación Especial. Este enfoque modela y apoya prácticas inclusivas dentro de marcos académicos. Además, puede hacerse que la SEA institucionalice protocolos y prácticas para minimizar las interrupciones causadas por cambios administrativos. La continuidad de la práctica operativa promueve la estabilidad y la implementación eficaz de las iniciativas educativas a pesar de la rotación de liderazgo.

Departamento de Educación Especial

Mejorar la eficiencia operativa del Departamento de Educación Especial para apoyar mejor a las escuelas y regiones. Evaluar la estructura organizativa del LAUSD como un enfoque válido para reestructurar la oficina del SAEE. *(Véase el anexo 5a. Directores y Supervisión de la División de Educación Especial del LAUSD.)* Crear una plantilla para facilitar la auditoría anual del personal escolar por parte de la LEA y el análisis de las divergencias entre los recursos y las necesidades. Además, identificar las áreas que necesitan apoyo adicional de la LEA y/o del Departamento de Educación Especial.

Además, abordar los siguientes temas:

- **Facilitadores de LEA.** Con la retroalimentación de la LEA y el facilitador, definir y documentar las funciones actuales y anticipadas de los facilitadores considerando los cambios debidos a la descentralización; y ponderar el número y la capacitación necesarios para cumplir sus responsabilidades previstas, que incluyen apoyo escolar, además de inscripción y coordinación de evaluación, entre otras. Establecer una estructura salarial para aumentar el grupo de solicitantes a la plaza de facilitador con personas calificadas para mantener los niveles de personal necesarios y minimizar las interrupciones del apoyo.
- **Selección del personal por parte del director escolar.** Tomar las medidas necesarias para autorizar a los directores escolares y encargados a fin de que puedan seleccionar a una persona de educación especial a tiempo completo con los siguientes pasos acelerados a través del proceso de contratación. Revisar periódicamente los cocientes de dotación de personal para asegurar un apoyo suficiente para los estudiantes con discapacidades en las escuelas, en colaboración con el personal de la SEA y la LEA.
- **Asignación de personal.** Con la retroalimentación de la LEA y de los directores escolares, desarrollar una fórmula para evaluar las asignaciones de personal de la LEA y de las escuelas para cumplir con sus responsabilidades cambiantes asociadas con la descentralización. *(Véase la sección VII. Consecuencias de la descentralización para la educación especial.)* Asegurar que el personal que apoya a los estudiantes con discapacidades sea empleado en números apropiados y esté disponible para cubrir las necesidades de los estudiantes. Periódicamente, junto con el personal de la SEA y la LEA, examinar los cocientes de personal resumidas en el presente informe. *(Véanse los datos del informe relacionados con la sección*

IV.C.2.) NOTA: los cocientes relativamente bajas o altas entre estudiantes y personal no necesariamente significan que un área determinada tenga una dotación de personal inapropiada; sin embargo, los cocientes periféricos en comparación con los distritos encuestados por el Consejo deberían dar pie a un examen más profundo.

VI. MEDIDAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Esta sección examina las medidas de rendición de cuentas de la educación especial centrándose en la rendición federal de cuentas basada en resultados (RDA), los procesos de resolución de controversias y las consideraciones de la Rosa Lydia Vélez (RLV). Las tres primeras se examinan a continuación, seguidas de recomendaciones conexas, luego siguen las consideraciones de la RLV con las recomendaciones pertinentes. Cabe señalar que la información sobre descentralización que examinamos no abordó estas cuestiones.

Rendición federal de cuentas basada en los resultados

Desde 2014, la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP, por su sigla en inglés) del Departamento de Educación de los Estados Unidos ha utilizado un marco de RDA para evaluar el cumplimiento y el desempeño de la SEA en el marco de la ley IDEA. De las 60 entidades evaluadas por la OSEP para el año fiscal 2023 (datos de 2021-2022), 23 cumplieron los requisitos, 35 necesitaron asistencia y 2 requirieron intervención. La OSEP asignó al DEPR una calificación de "necesita asistencia" sobre la base de una puntuación del 70,63 por ciento. Esta tasa combinó los resultados de desempeño (55,56 %) y cumplimiento (85,71 %).

El DEPR mostró fortalezas en la presentación oportuna y precisa de datos aportados por el estado, y casi todas las decisiones de audiencias de debido proceso emitidas a tiempo (99.33 %). Sin embargo, el informe no reflejó decisiones oportunas de quejas estatales (0,00 %). El rendimiento estudiantil obtuvo los puntajes de rendimiento más bajos.

Procesos de resolución de controversias

Los datos del Centro para la Resolución Apropiada de Controversias en Educación Especial (CADRE, por su sigla en inglés) para el período 2021-2022 (últimos datos disponibles) incluyeron a Puerto Rico y Estados Unidos en lo tocante a quejas, mediación y solicitudes de audiencias de debido proceso de la SEA.²⁷ Los datos que figuran a continuación se basan en 10.000 estudiantes con discapacidades:

²⁷ National and State DR Data Dashboard / CADRE. www.cadeworks.org/national-state-dr-data-dashboard. Consultado el 17 de julio de 2024.

- Menos quejas para Puerto Rico (4,4 de estudiantes con discapacidades) en comparación con Hawái (12,2) y los Estados Unidos (8,4).
- Puerto Rico tuvo menos informes de quejas (2,6) y constataciones de incumplimiento (0,3) que Hawái (8,6 y 1,5, respectivamente) y los Estados Unidos (5,3 y 3,0, respectivamente). Ninguno de los informes del DEPR se publicó de manera oportuna, en contraste con Hawái (8,6) y Estados Unidos (4,6).

Mediación

Puerto Rico tuvo un mayor número de solicitudes de mediación (34) por cada 10.000 estudiantes con discapacidades que los Estados Unidos (14,7). La isla también tuvo más mediaciones (28,6) y acuerdos (23) en comparación con Estados Unidos (7,6 y 3,9, respectivamente). Sin embargo, todas las solicitudes de Puerto Rico estaban relacionadas con solicitudes de audiencia de debido proceso, a diferencia de los Estados Unidos con 3,5 mediaciones y 2,4 acuerdos no relacionados con solicitudes.

Solicitudes de audiencia de debido proceso

En Puerto Rico se reportaron los siguientes eventos por cada 10.000 estudiantes con discapacidades en comparación con los EE. UU:

- Puerto Rico tuvo un número significativamente mayor de solicitudes de audiencias de debido proceso (117) que los Estados Unidos (40,1)
- Puerto Rico tuvo más reuniones de resolución con acuerdos (62) que Estados Unidos (34).
- Puerto Rico tuvo terminaciones más puntuales de audiencias de debido proceso (13,6) que los Estados Unidos (0,5).

El número de solicitudes de audiencias de debido proceso de la isla fue superado solo por la Ciudad de Nueva York y Washington DC., que han tenido una alta cantidad durante muchos años. La base de datos de audiencias de debido proceso del DEPR es extensa, pero carece de campos por tipos de problemas distintos. En su lugar aparecen en un cuadro de texto. Tras efectuar una búsqueda de palabras del texto, constatamos que se mencionó a los auxiliares de servicio/enfermeras 511 veces, en tanto que se mencionó la terapia 353 veces. En comparación con lo anterior, el término “educación” apareció solo 243 veces.

Puerto Rico y la Administración Legal de Educación Especial del DEPR

La Administración Legal de Educación Especial de Puerto Rico involucra al Departamento de Justicia. Existen inquietudes en torno a la disposición y experiencia del Departamento de Justicia para manejar casos de educación especial, que a menudo dependen de contratistas privados para el manejo de audiencias importantes. El DEPR también tiene dos estructuras jurídicas y de cumplimiento. Se considera que la unidad de asuntos jurídicos de educación especial de la División Jurídica carece de personal suficiente, y el personal con que cuenta no es lo suficientemente apto para manejar asuntos de educación especial. Esto ha afectado la

elaboración de una estrategia integral para las grandes y complejas cuestiones jurídicas del Departamento.

Consecuencias de la descentralización

No se disponía de información que describiera cómo la descentralización afectaría las medidas de rendición de cuentas de la educación especial, si es que lo haría. Los entrevistados creían que los facilitadores regionales seguirían abordando las quejas administrativas presentadas ante el DEPR y gestionarían el proceso de conciliación asociado con las solicitudes de audiencias del PD. Algunos compartieron el objetivo de establecer un representante de asuntos legales en cada región, ampliando su presencia actual en tres regiones y reportando tanto a la unidad de asuntos legales como al superintendente regional. No estaba claro si se han establecido procesos para manejar quejas administrativas con capacitación, etc. Existía el deseo de que las regiones tuvieran más personas con conocimientos sobre educación especial disponibles para abordar de manera proactiva las posibles quejas y resolverlas con rapidez.

Recomendación 7. Aumentar la conciencia y mejorar los resultados de rendición de cuentas federal basada en los resultados (RDA) del DEPR

Utilizar indicadores de RDA para que el DEPR 1) mida y mejore la efectividad de la resolución de controversias, y 2) comunique la importancia y la relación de los resultados de estudiantes con discapacidades con la rendición de cuentas federal. Como parte de este proceso, conviene aumentar la concienciación y el uso de la mediación para la resolución de controversias.

Indicadores y mediciones de RDA

Conviene utilizar el sitio web del DEPR y los canales de comunicación habituales para explicar las medidas de resultados de la RDA y los resultados del DEPR. Publicar los resultados de las LEA y las escuelas para que los indicadores pertinentes den muestras del progreso, especialmente aquellos que se superponen con las estipulaciones de la Rosa Lydia Vélez, como las evaluaciones oportunas. Hacer que la SEA para las LEA, y las LEA para las escuelas, toman medidas destinadas a mejorar el rendimiento de los estudiantes con discapacidades, en particular en las áreas que reciben los resultados más bajos.

Quejas administrativas estatales

Contratar a un consultor con experiencia en quejas administrativas estatales para revisar los procesos del DEPR respecto de la puntualidad y la evaluación de resultados. Desglosar los datos de las quejas de cada LEA y compartirlos con cada una, incluidos los campos para cuestiones de quejas y resoluciones. Pedir a las autoridades locales que revisen los datos para identificar las tendencias que requieran capacitación y otras medidas para reducir el incumplimiento. Combinar los resultados de la LEA para determinar las necesidades de capacitación y las medidas de

seguimiento a nivel de las islas. Hacer que las LEA hagan lo mismo para las escuelas, trabajando en todas las escuelas con problemas comunes y en escuelas particulares con necesidades únicas.

Mediación

Investigar el proceso de mediación para determinar su disponibilidad para asuntos no relacionados con las solicitudes de audiencia de debido proceso y el grado de conciencia de los padres. Contar con la mediación de apoyo de la SEA a nivel de la LEA y que las escuelas utilicen personal neutro capacitado. Hacer que la SEA recopile y comparta datos con las autoridades locales y las escuelas que demuestren que hacen uso de la mediación, incluidas las tasas de éxito. Iniciar [la Facilitación del PEI patrocinada por el Estado](#) a nivel de la LEA y las escuelas para aumentar el consenso y reducir la necesidad de más procesos de resolución de controversias.

Audiencias de debido proceso

Contratar a un consultor que examine la gestión que hace el DEPR de las audiencias de debido proceso para maximizar la mediación exitosa fuera de una solicitud de audiencia de debido proceso con el objetivo de reducir dichas solicitudes. Crear campos informáticos para analizar las solicitudes de audiencias de debido proceso y desglosar los datos por LEA o escuela, incluidos los datos pertinentes para uso de la LEA o escuela. Pedir a las autoridades locales que revisen los datos para identificar las tendencias que requieran capacitación y otras medidas para reducir la dependencia de los padres de las solicitudes de audiencias de debido proceso para resolver controversias. Hacer que la SEA combine los resultados de LEA para determinar las necesidades de capacitación y las medidas de seguimiento a nivel de la isla. Además, revisar críticamente la capacidad actual de PRDE de litigar audiencias de debido proceso, incluidas las apelaciones a los tribunales federales y la participación del Departamento de Justicia con este propósito. Para mejorar los resultados de PRDE, debe asegurarse que los abogados de PRDE estén bien capacitados y tengan la capacidad de manejarse en cualquier escenario. En la medida de lo posible, coordinar la capacitación con el Departamento de Justicia para aumentar la participación de la entidad. Como se analiza más adelante en la recomendación 9, relativa a las actividades de la RLV, conviene considerar los recursos jurídicos y los conocimientos/competencias necesarias para alcanzar el éxito.

Consecuencias de la descentralización

Hacer que cada superintendente de LEA forme un equipo interdisciplinario con datos disponibles para identificar los patrones de cumplimiento basados en la escuela y proporcionar intervención y apoyo específicos para los asuntos que más probablemente requieran resolución de controversias. Los miembros del equipo deben representar a los educadores de educación general y especial y al personal de servicios relacionados. Hacer que el personal con funciones de monitoreo permita a los equipos de LEA familiarizarse con las necesidades de la escuela y ayudar a elaborar sugerencias creativas pero realistas para cubrirlas. Considerar las siguientes acciones para que las LEA mejoren la resolución de controversias al contar con:

- Personal suficiente y bien informado para apoyar asuntos de solución de problemas fuera del control de la escuela; responder oportunamente a las solicitudes de asistencia de la escuela; proporcionar capacitación para abordar áreas preocupantes; entre otras actividades.
- Mecanismos para obtener rápidamente recursos materiales y humanos que satisfagan las necesidades de los estudiantes para reducir las demandas de resolución de controversias.
- Personal encargado de investigar o sugerir resoluciones a las quejas administrativas, y de apoyar la resolución de las audiencias de debido proceso y la participación en estas.
- Fortalecimiento de los equipos de cumplimiento de SEA y LEA que tienen interacción regular con asesores de educación especial para entender las reglas y limitaciones de elegibilidad, y que tienen la capacidad de apoyar al COMPU y a las escuelas.

Consideraciones de la Rosa Lydia Vélez

El programa de educación especial en Puerto Rico presenta algunos de los desafíos más sustanciales en los Estados Unidos. El caso Rosa Lydia Vélez, que fue decidido en 2002, impone 87 estipulaciones o tareas al Departamento de Educación de Puerto Rico para proporcionar servicios a estudiantes con discapacidades, lo que acentúa las condiciones y plazos para la prestación de servicios.

Informe Final de la Comisión para la Transformación del Programa de Educación Especial.
Informe al Gobernador de Puerto Rico, Honorable Alejandro J. García Padilla (28 de diciembre de 2016)

Sobre la base de la información que hemos recopilado durante nuestro examen, las conclusiones de la Comisión permanecen sin cambios. La RLV indudablemente ha moldeado el panorama de la educación especial en Puerto Rico, trayendo tanto progreso como desafíos importantes. La lista actual de 77 estipulaciones, la mayoría con numerosos criterios, incluidas numerosas variables, es demasiado larga para incluirla en el cuerpo del presente informe. (*Véase el Apéndice B, donde se aprecia una lista de estipulaciones.*) La amplia variedad de actividades humanas y fondos gastados para el avance del cumplimiento es incomparable y ha tenido un alto costo para los estudiantes.

Nuestras dos visitas *in situ* con personal central, regional y escolar comprendieron muchas conversaciones sobre el modo en que las actividades relacionadas con el cumplimiento de la RLV han interrumpido su enfoque en la enseñanza/aprendizaje diarios de estudiantes con discapacidades y la capacidad de planificar e implementar estrategias de mejora. También han reducido el enfoque de formación profesional en la instrucción para abordar los requisitos de cumplimiento relacionados con la RLV, y han limitado las oportunidades para una efectiva comunicación con los padres. Al mismo tiempo, los padres de niños con discapacidad y sus defensores se sienten frustrados por los retrasos en la prestación de servicios. Cuando se les

preguntó sobre la estrategia del DEPR para cumplir con la RLV, la respuesta fue simplemente cumplir con las estipulaciones al 100 %. Los entrevistados perciben que la escasez de personal y otros desafíos hacen que este objetivo sea imposible de alcanzar. **La descentralización no mejorará los resultados de la RLV si no se aborda su constructo subyacente.**

Los miembros del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, con amplio conocimiento y experiencia en el monitoreo federal y estatal, incluido un veterano de la alta gerencia de la Oficina de Derechos Civiles, no están al tanto de otros casos de acción colectiva similares (estatales o federales) que tengan requisitos tan amplios como las estipulaciones de la RLV. Una situación parecida estuvo relacionada con el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD) 1996, y la demanda colectiva federal Chanda Smith. Tras muchos años de lento progreso, el distrito contrató a un consultor muy respetado [un ex director de la Oficina de Programas de Educación Especial de los Estados Unidos (OSEP)] quien ayudó a las partes a aceptar que los términos de su Decreto de Consentimiento no eran realizables y nunca podría dárseles cumplimiento. Con la asistencia del consultor, en 2003 las partes negociaron los términos efectivos y viables de un Decreto de Consentimiento Modificado (MCD, por su sigla en inglés), que terminó en 2019. El informe final de 2019 del Monitor independiente incluyó su reflexiva evaluación sobre los [éxitos, desafíos y lecciones aprendidas del MCD](#). Una lección que bien se aplica a las muchas estipulaciones relacionadas con el cronograma de la RLV es la siguiente:

Después de 16 años de supervisión de parte de tribunales federales terceros, uno de los mayores fracasos del MCD ha sido el énfasis en la documentación de los servicios, lo que ha eclipsado la intención de la ley de garantizar que los estudiantes reciban servicios de calidad que arrojen beneficios educativos y acceso a un entorno poco restrictivo. El cumplimiento sustancial solo se logrará cuando el sistema pueda proporcionar servicios de calidad que beneficien a los estudiantes mientras responsabiliza al Distrito de estas obligaciones. El modelo actual otorga un alto valor al cumplimiento y a la cantidad de servicios; *esto tiene que cambiar para enfatizar la calidad del servicio y el beneficio educativo. (Énfasis nuestro.)*

Las estipulaciones de la RLV exigen un seguimiento meticuloso de 115 cuadros de datos. Los requisitos detallados de la RLV, únicos en comparación con los estándares federales, no guardan relación con la mejora de la calidad del contenido de la evaluación, las decisiones de elegibilidad ni la instrucción especialmente diseñada. En cambio, consumen muchos recursos para abordar el proceso y distraen de las actividades educativas básicas.

Los siguientes requisitos de estipulación ejemplifican las demandas del personal central, regional y escolar.

- **Once estipulaciones tienen criterios de puntualidad** y el informe de seguimiento DEPR 2022-23 (informe del DEPR) requiere 115 cuadros de datos con datos desglosados por muchas variables. Los requisitos de datos minuciosamente detallados son desconcertantes, y en nada

se parecen a ninguno que hayamos visto que exijan la Oficina de Derechos Civiles, la OSEP o la SEA; o en relación con litigios judiciales.

- **Diez estipulaciones relacionadas con servicios relacionados** miden la puntualidad, las indemnizaciones otorgadas, la interrupción del transporte y el alivio provisional. Un informe de monitoreo del DEPR con tasas de cumplimiento para 22 áreas servicios relacionados tenía datos que revelaban tasas inusualmente altas de servicios por estudiante. Los PEI exigieron un total de 532.077 servicios relacionados para 103.018 estudiantes con discapacidades (o 5,2 servicios relacionados por estudiante). Las estipulaciones no exigían ningún dato relativo a la educación especial, salvo los que se trataban ampliamente en temas como las oportunas reuniones del COMPU.
- **Las estipulaciones de transición secundaria** requieren una exhaustiva presentación de informes con una evaluación cualitativa. Estos requisitos desvían tiempo y recursos de las actividades de desarrollo, como la colaboración con otros organismos para crear lugares de trabajo basados en la comunidad.
- **Diez estipulaciones de transporte** con 39 cuadros de datos distintos que requieren amplia recopilación e informes han sacrificado tiempo que pudo utilizarse para mejorar problemas difíciles, como transportar a los estudiantes a citas de servicios relacionados fuera de las escuelas, llevarlos a lugares lejanos o de difícil acceso, monitorear proveedores, o asignar rutas a los estudiantes que cambian de escuela. Si bien las plataformas electrónicas han mejorado la asignación de rutas y su gestión, las nuevas rutas requieren nuevos contratos y la aprobación y financiación de la oficina central. Estos problemas se complican por el gran número de estudiantes con discapacidades que usan transporte para recibir servicios relacionados. Un informe de monitoreo del DEPR de 2022-23 indicó que 6.621 estudiantes con discapacidades fueron transportados a varios lugares en distintos horarios, de una a cinco veces por semana.
- **Soluciones provisionales.** Para servicios relacionados o servicios complementarios no iniciados en el plazo de 30 días, los CSEE tienen otros 20 días para organizar servicios relacionados en o cerca de la Oficina Regional de Educación o dar a los padres 20 días para seleccionar un proveedor de una lista. Los padres tienen 90 días para coordinar un contrato con el servicio aprobado. El gran número de servicios relacionados presenta desafíos de servicio que permiten aligerar la carga de soluciones provisionales.
- **Sistema MiPE.** El análisis de las estipulaciones se basa en gran medida en la plataforma informática de educación especial, MiPE, que hace un uso intensivo de datos. Las inquietudes incluyen cambios anuales en el MiPE que no se comunican de manera consistente, fallas en el servicio de Internet que interfieren con la entrada tardía de datos, pero no la excusan, y el volumen de demandas de entrada de datos y capacitación que quitan tiempo a la enseñanza y la terapia.

- **Recursos de producción.** El personal del DEPR reúne un mínimo de 80 informes mensuales, lo que representa más de 1.000 informes anuales. Los servicios profesionales para la producción aumentaron significativamente a lo largo de los años. Para el año escolar 2023-24, hasta febrero de 2024, las 16.685 horas de tiempo de producción equivalían aproximadamente a 20,9 años de trabajo.
- **Corroboración.** El proceso del monitor de la RLV para corroborar los datos del DEPR implica técnicas complejas de muestreo de datos similares a una investigación de alto nivel. (Véase [Tipos de Muestreo para el Plan de Corroboración](#).) El proceso es estricto, como lo ejemplifica el informe de un monitor que prolongó el monitoreo por tres años debido a la falta de archivos de varios estudiantes que tres años antes se habían graduado o ya no eran elegibles para la educación especial.
- **Las multas** se calculan en \$11.000 por día por incumplimiento, lo que asciende a más de 8 millones de dólares durante solo dos años. Si se crea un fondo con estas tarifas se puede utilizar para proyectos y programas para miembros de la clase. A modo de ejemplo, podemos citar el Comité Directivo, la Corporación de Servicios Legales (que ofrece servicios legales a los padres de educación especial de forma gratuita), y subvenciones a organizaciones sin fines de lucro que brindan capacitación para padres y servicios de defensoría, incluidas conferencias de prensa y publicaciones en redes sociales con ejemplos de incumplimiento de la RLV.

Recomendación 9. Modificar el acuerdo de la Rosa Lydia Vélez (RLV).

Basándonos en nuestro examen de los voluminosos documentos y cuantiosos datos que recibimos y los comentarios de los entrevistados, concluimos que la estructura actual de cumplimiento de la RLV es insostenible, tiene términos que ni el DEPR ni ningún distrito escolar de los Estados Unidos podrían cumplir, y los esfuerzos de implementación durante muchos años han tenido un gran costo para los estudiantes. El Decreto de Consentimiento Modificado Chanda Smith del LAUSD presenta un modelo que permite iniciar conversaciones con los demandantes de la RLV.

Como parte de este proceso, recomendamos encarecidamente que el DEPR contrate a un consultor altamente respetado por las partes de la RLV para facilitar estas conversaciones. Recomendamos también que el DEPR, tal vez junto con los demandantes de la RLV, patrocine un simposio de alto nivel con oradores que presenten ideas sobre cómo podría ser el futuro de los estudiantes con discapacidades de Puerto Rico con la implementación del MTSS, incluidas la instrucción básica con base empírica, intervenciones cada vez más intensivas, instrucción especialmente diseñada (junto con el beneficio de servicios relacionados) y participación significativa de los padres. El personal del Departamento de Educación de los Estados Unidos podría aportar valiosas sugerencias a este propósito. Los oradores bien podrían compartir formas

en que las actividades de la RLV hayan apoyado el progreso educativo, pero deban cambiar para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

Para ilustrar un enfoque alternativo a la estructura de cumplimiento actual de la RLV, se resumen los términos primarios del MCD de la Chanda Smith con consideraciones recomendadas. Ni el Decreto de Consentimiento del LAUSD ni su MCD tenían términos para tasas relacionadas con el incumplimiento. Recomendamos que las conversaciones referentes a la RLV reconsideren las multas o requieran su uso para dirigirlos a una mejor instrucción con base empírica. El resumen del MCD tiene dos partes. El primero describe el proceso de planificación del MCD y los resultados más relevantes para Puerto Rico. (Por ejemplo, se excluyen los resultados del MCD por desproporcionalidad racial/étnica.) El segundo se relaciona con un marco que muestra que la educación especial no tiene problemas sistémicos que impidan el “cumplimiento sustancial” de las leyes y regulaciones federales y estatales pertinentes a la educación especial. El Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades tiene recursos disponibles para apoyar aún más este proceso.

Términos Modelo del Decreto de Consentimiento Modificado (MCD)

Considerar la posibilidad de crear un sistema de supervisión racionalizado y eficaz, con normas y rendición de cuentas claras para el cumplimiento. Proporcionar los recursos y la capacitación necesarios para crear y mantener la capacidad del sistema más allá de la estructura de cumplimiento actual.

- Elaborar un plan anual con puntos de referencia, medidas de acción, personal responsable y pruebas de conclusión.
- Asegurar que los estudiantes con discapacidades participen en evaluaciones estatales y desarrollen medidas de resultados para mejorar el desempeño.
- Aumentar el número de estudiantes con discapacidades que se gradúen con diplomas.
- Reducir las suspensiones a largo plazo.
- Aumentar la inclusión de los estudiantes con discapacidades en los entornos de educación general.
- Cumplir los requisitos del plan de transición.
- Fijar y cumplir objetivos específicos para la conclusión oportuna de la evaluación.
- Mejorar los tiempos de respuesta a las quejas administrativas.
- Analizar y abordar problemas que conduzcan a la presentación de procesos legales para mejorar la calidad del servicio y reducir el número de controversias.
- Aumentar la dependencia de los procesos informales de resolución de controversias.
- Disminuir las disparidades de escasez de personal entre educadores de educación general y especial calificados.
- Asegurar que se consideren estrategias de comportamiento apropiadas.

Marco de cumplimiento sustancial

No mostrar problemas sistémicos impide el cumplimiento sustancial de las leyes y regulaciones federales y estatales pertinentes a la educación especial, como se demuestra mediante:

- La supervisión efectiva del cumplimiento y la capacidad para corregir el incumplimiento.
- La iniciativa demostrada y el liderazgo comprometido.
- La entrega de los recursos necesarios para crear y mantener la capacidad del sistema más allá de la conclusión del MCD.

Para ello, se debe establecer un marco operativo con los siguientes componentes:

- Un sistema de datos capaz de monitorear el cumplimiento y los indicadores de desempeño a nivel de distrito y de escuela.
- El proceso de monitoreo incluye la garantía del cumplimiento a nivel escolar.
- Un sistema eficiente para recibir y resolver quejas, así como mediar disputas, incluso aquellas no relacionadas con solicitudes de audiencias de debido proceso.
- Políticas y procedimientos eficaces para identificar y resolver rápidamente las disputas del PEI.
- Capacidad administrativa para garantizar el cumplimiento y exigir responsabilidades al personal.

VII Consecuencias de la descentralización para la educación especial

Puerto Rico se ha embarcado en una importante iniciativa de descentralización que incluye el objetivo de mejorar la eficiencia, eficacia y pertinencia de sus servicios de educación especial. En esta sección se describen las principales conclusiones e implicaciones de esta iniciativa sobre la base de documentos de los departamentos, comentarios de los entrevistados y el informe de 2023 de la Iniciativa para la Descentralización de la Educación y la Autonomía de las Regiones (IDEAR, por su sigla en inglés). El Informe IDEAR destaca las limitaciones impuestas por la estructura centralizada de educación especial del DEPR y sienta las bases para un enfoque transformador. Al empoderar a los directores escolares, mejorar la comunicación, proporcionar capacitación adecuada y abordar los desafíos de adquisiciones y gestión de presupuestos, la iniciativa busca crear apoyos más eficientes y receptivos para los estudiantes con discapacidades. El piloto fue diseñado para funcionar a una escala manejable para facilitar el aprendizaje rápido y la información para las acciones de despliegue pleno.

Descripción general del programa piloto y comentarios generales

Durante el año escolar 2023-24, el DEPR puso en marcha pilotos de descentralización en tres regiones distintas: la zona montañosa (2 municipios), la zona occidental y urbana (3 municipios) y la zona sur (3 municipios), que fueron elegidos para reflejar diversos entornos (zonas urbanas

y rurales con distintos rendimientos académicos). En general, los entrevistados se mostraron optimistas acerca de los beneficios potenciales de la descentralización. Creían que el empoderamiento del personal escolar podía mejorar la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades y mejorar el cumplimiento. Los representantes de las comunidades, incluidos los padres, apreciaron el cambio previsto hacia los servicios escolares, que eliminaría los viajes a las oficinas regionales para atender diversas necesidades.

Inquietudes relevantes de los entrevistados

Hubo una falta de comprensión universal de los procesos de educación especial que se trasladaban a las escuelas respecto de los que permanecían en las oficinas regionales. A modo de ejemplo, si bien las inscripciones escolares resultaban claras, buscamos más aclaraciones y recibimos información diferente para las ubicaciones de evaluación y decisiones de elegibilidad. Hubo preocupación por la insuficiente comunicación con el personal de la escuela que se esperaba que implementara procesos basados en la escuela. Se plantearon preocupaciones adicionales respecto de la naturaleza aparentemente fragmentada del proceso experimental y la posibilidad de que aumentara el volumen de trabajo y el incumplimiento. Los entrevistados expresaron una clara necesidad de más capacitación para las LEA, los directores de escuelas y su personal para administrar de manera eficaz la educación especial y los fondos distribuidos localmente. Los miembros del Comité Asesor de LEA (CAL) expresaron su deseo de obtener más información sobre el proceso de descentralización, aclaración del rol del CAL y recursos adecuados para llevar a cabo las responsabilidades del CAL. Querían una mayor participación y una mejor capacitación, al tiempo que deseaban que se escucharan y consideraran sus sugerencias.

Efectos previstos de la descentralización

Hay grandes expectativas de que los diseños de descentralización abordarán diversos problemas de educación especial. Solo unos pocos se incluyen específicamente en las descripciones de descentralización que se proporcionan para nuestro examen.

- **Operación separada del Departamento de Educación Especial** respecto de otros departamentos, especialmente aquellos que supervisan la educación general. Como la mayoría de los estudiantes con discapacidades reciben instrucción dentro de las clases de educación general, el personal de la oficina central debe colaborar con las escuelas y enviar mensajes unificados a estas.
- **Creciente proporción de estudiantes con discapacidades de Puerto Rico.** Los aumentos de 2012 (19 %) a 2023-24 (37 %) ejercen una gran presión sobre el sistema, ya que exigen más recursos y dificultan la satisfacción de las necesidades individuales de los estudiantes de manera oportuna.
- **La orientación centralizada actual** no tiene en cuenta las diversas necesidades de las LEA y las escuelas.

- **Los rígidos procesos centralizados** eliminan al personal escolar del proceso de toma de decisiones importantes y exigen que los padres viajen distancias más largas para participar.
- **La prestación de servicios fuera del recinto** ha causado retrasos en dicha prestación, reducción de la colaboración entre educadores especiales y proveedores de servicios relacionados, y grandes multas en virtud de la RLV.
- **El control que ejerce la instancia regional sobre la contratación** impide que los directores de escuelas seleccionen el mejor personal de tiempo completo para sus escuelas.
- **Las decisiones de elegibilidad de los servicios relacionados** conducen a necesidades infladas de los estudiantes y problemas asociados, por ejemplo, grandes facturas de servicios privados, servicios fuera del recinto, exigencias de transporte relacionadas, etc.
- **Las ineficientes prácticas de compras** dan lugar a tiempos de respuesta excesivos, con numerosos pasos de aprobación y retrasos en la recepción de los materiales y servicios.
- **La planificación y gestión presupuestarias centralizadas** restringen la capacidad de las regiones y de las escuelas para atender las necesidades de la comunidad.
- **El proceso de auditoría centralizado** para la asignación de educadores especiales y personal asociado no guarda relación con las necesidades de los estudiantes.

Recomendación 10. Ampliar las actividades de descentralización para abordar los obstáculos a la instrucción y los servicios necesarios a fin de acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades.

Los planes de descentralización que se ocupen únicamente de las responsabilidades de SEA, LEA y las escuelas no enfrentarán las circunstancias que interfieren con el rendimiento y el éxito de los estudiantes con discapacidades. Junto con sus nuevos roles, la SEA debe atender al contenido del trabajo para orientar sus actividades. De lo contrario, es probable que la descentralización refleje más bien la forma que el contenido. Recomendamos la planificación de acciones relacionadas con los cambios descritos a continuación para mejorar la administración y la operación de la educación especial y la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades. Para cada área de acción, debe considerarse: 1) exigir orientación escrita de la SEA con retroalimentación de la LEA y las escuelas; 2) recursos de personal para la implementación de LEA y apoyo y monitoreo e implementación escolares; 3) formación profesional necesaria para llevar a cabo la nueva orientación; y 4) participación proactiva y circuitos de retroalimentación de la LEA y las escuelas. Este enfoque se basa en los planes actuales orientados a empoderar al liderazgo local y abordar cuestiones sistémicas exacerbadas por las estipulaciones de la RLV y otros factores relacionados. Siguiendo estas recomendaciones, presentamos un modelo matricial de MTSS que se puede aplicar a cada amplia área de recomendación con miras a mapear las responsabilidades de SEA, LEA y las escuelas.

Potenciar el liderazgo local y desafiar las mentalidades de cumplimiento generalizadas

Como base para el cambio, se debe fomentar el liderazgo audaz y resuelto de los superintendentes de LEA, los Consejos Asesores Locales (CAL), las juntas y los directores escolares. Esto resulta necesario a fin de desafiar y transformar las mentalidades relacionadas con las minucias del cumplimiento y el predominio de los servicios relacionados sobre el logro de resultados educativos sustantivos.

Abordar los problemas sistémicos con planes de acción específicos

Se deben considerar las sugerencias que figuran a continuación para mejorar la administración y operación de la educación especial basada en la escuela y la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades.

- **Modificar las políticas de SEA** a fin de autorizar al personal escolar a revisar las solicitudes de inscripción de los padres de acuerdo con el contenido del formulario de la ley IDEA y el formulario SAEE-03b: (Notificación previa para evaluación y terapias). Este cambio permitiría al personal escolar evaluar las solicitudes junto con la información de apoyo para considerar sospechas de necesidad de educación especial y comunicar a los padres las garantías procesales.
- **Crear y utilizar protocolos** para guiar evaluaciones de alta calidad, informes de evaluación, resultados de elegibilidad y toma de decisiones del COMPU. Se debe asegurar que los protocolos permitan una evaluación cuidadosa de los minutos, duración, intensidad y ubicación de PEI.
- **Exigir al personal privado de evaluación y servicios relacionados formación profesional** coherente con los contenidos del DEPR, modificando las disposiciones contractuales según sea necesario.
- **Asignar los facilitadores regionales** en función de las características de la escuela y de los estudiantes con discapacidades para que puedan proporcionar asistencia técnica, capacitación y supervisión suficientes.
- **Agilizar las actividades necesarias para apoyar las evaluaciones realizadas en la escuela** (además de las decisiones de inscripción y elegibilidad planificadas). Utilizar un grupo de partes interesadas para evaluar las necesidades de personal. Proporcionar a dicho grupo información de costos promedio privados por persona y de transporte para evaluar ahorros que ayuden a apoyar la contratación, incentivos, cambios de nivel salarial, capacitación y demás.
- **Autorizar a las escuelas a adquirir directamente materiales o servicios** en circunstancias específicas. Implementar un modelo similar al de las [Escuelas Públicas de Chicago](#) que permita a los directores firmar contratos de hasta \$10.000 dentro de ciertos parámetros.
- **Permitir que las LEA y las escuelas gestionen los presupuestos** de manera eficaz con

asignaciones suficientes y estables durante todo el año escolar para cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Lograr ahorros a partir de una menor dependencia de proveedores privados y menores costos de transporte para apoyar las actividades de la LEA y las escuelas.

- **Mejorar los procesos de auditoría de educación especial.** Considerar los modelos pertinentes utilizados por los grandes distritos miembros del CGCS, como [las Escuelas Públicas de Chicago](#) y el [Distrito Escolar de Filadelfia](#) y sus procesos para desarrollar presupuestos basados en la escuela y manejar las necesidades específicas de la escuela ofrecen información valiosa basada en sus largos años de experiencia.

Ejemplo de la matriz que muestra las áreas de acción por SEA, LEA y las escuelas

El siguiente ejemplo de matriz, dirigido a MTSS, muestra cómo se podrían mapear esta y otras acciones recomendadas por el CGCS para diferenciación de la SEA, la LEA y las escuelas. El mapeo podría llevarse a cabo como actividad grupal.

	SEA	LEA	Escuela
MTSS			
Equipo de liderazgo	Equipo de liderazgo de SEA	Escuela del equipo de liderazgo de LEA	Equipo de liderazgo
Marco	Desarrollar c/insumos y comentarios de LEA-escuelas	Localizar dentro de la guía de la SEA	Localizar para la escuela dentro de la guía
Plantilla de plan de acción	Borrador c/insumos; para uso de LEA-escuelas	Adaptar la plantilla a las directrices de SEA	Adaptar la plantilla a las directrices
Planificación de las acciones	Plan de SEA	Plan de LEA	Plan para las escuelas
Expectativas escritas	Fijar expectativas para las esferas básicas del MTSS	Localizar las expectativas dentro de la guía	Localizar las expectativas dentro de la guía
Catálogo	Materiales básicos con base empírica /crecientemente intensivos	Con las escuelas, seleccionar opciones de LEA del catálogo para facilitar la capacitación	Seleccionar de las opciones de LEA
Deficiencias de recursos humanos y materiales	Redactar un borrador de plantilla para el análisis; identificar las lagunas de recursos de SEA para la elaboración del presupuesto	Completar el análisis de la brecha de recursos para LEA; agregar las brechas escolares	Completar el análisis de brecha de recursos humanos y materiales y compartir con LEA
Asignación de fondos	Sobre la base del análisis del déficit de recursos de LEA y de la financiación disponible; capacitar en el uso de la financiación entrelazada	Asignar fondos para LEA y equitativamente a las escuelas sobre la base de análisis de brechas; ponderar la financiación entrelazada	Planificar el presupuesto según los fondos asignados; ponderar la financiación entrelazada

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

	SEA	LEA	Escuela
Formación profesional e intercambio de información	Sobre la base de las expectativas desarrollar formación profesional para LEA e información comunitaria; apoyar la capacitación de LEA	Identificar las necesidades de formación profesional sobre la base de las expectativas de SEA; compartir con la SEA; ofrecer formación profesional al personal de LEA y de las escuelas; compartir información con la comunidad	Identificar las necesidades de formación profesional según las expectativas de SEA y LEA; comunicar a la LEA; coordinar formación profesional en las escuelas; compartir información con los padres, entre otras actividades.
Recopilación y análisis de datos	Desarrollar aún más la capacidad de datos basada en los requisitos del MTSS; capacitar a la LEA; apoyar la capacitación escolar	Para la LEA y para orientación de las escuelas	Coordinar la capacitación del personal adecuado
Monitoreo	Redactar una plantilla de guía escolar (con retroalimentación de la LEA y las escuelas); llevar a cabo otros monitoreos según sea necesario; destacar las escuelas ejemplares	Llevar a cabo recorridos escolares con un equipo interdisciplinario; ofrecer retroalimentación escolar; identificar escuelas y prácticas ejemplares; compartir con la SEA	Realizar recorridos; abordar las conclusiones de LEA; informar a la LEA sobre las acciones tomadas; compartir prácticas escolares ejemplares con la LEA
Sitio web	Desarrollar la página web del MTSS; actualizarla continuamente; destacar escuelas y prácticas ejemplares	Introducción al personal de LEA y de las escuelas	Introducción al personal escolar;
Bucles de retroalimentación	Establecer el proceso de retroalimentación para y desde la LEA, las escuelas y la comunidad	Retroalimentación continua desde las escuelas y la comunidad y a la SEA	Retroalimentación continua desde las escuelas y la comunidad a la LEA

DEBATE Y RECOMENDACIONES

Este capítulo revisa los procesos/ y prácticas del DEPR que afectan la enseñanza/aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de los estudiantes con discapacidades. Las conclusiones del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo y las recomendaciones conexas están organizadas en siete áreas, en que se han incorporado las consecuencias de la descentralización.

- I. MTSS para acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes
- II Demografía de la discapacidad y elegibilidad
- III Datos relacionados con el rendimiento de los estudiantes con discapacidades
- IV. Apoyo al rendimiento y bienestar de los estudiantes con discapacidades
- V. Apoyo administrativo y operacional a la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades
- VI. Medidas de rendición de cuentas de la educación especial
- VII Consecuencias de la descentralización para la educación especial

I. MTSS PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES

En 2012, el CGCS publicó un [documento técnico](#) sobre el Sistema de Apoyos Escalonado (MTSS) para informar a sus miembros sobre el marco básico de enseñanza/aprendizaje. El marco está diseñado para mejorar los resultados educativos de *todos* los estudiantes mediante el apoyo a la instrucción curricular básica y el uso de intervenciones para los estudiantes que necesiten intervenciones educativas o de comportamiento, o bien aportes para destacarse. Como se describe en el documento técnico, el MTSS tiene implicaciones significativas para la identificación de los estudiantes de quienes se sospeche que necesitan educación especial y el proceso de revisión de las remisiones de evaluación por parte del personal escolar.

Otros factores distintos de una discapacidad pueden explicar que los estudiantes tengan dificultades en el lenguaje y la alfabetización (así como en la aritmética elemental). Tales factores pueden ser, entre otros, la naturaleza de la oportunidad educativa de un estudiante, así como prácticas de enseñanza o herramientas de evaluación insensibles a las diferencias culturales o lingüísticas. Otras circunstancias pueden incluir situaciones familiares, por ejemplo, niños que crecen sin acceso a alimentos nutritivos, niños que viven en hogares caóticos y que no tienen material escrito en la casa. Sin embargo, cuando se implementa de manera fiel, el MTSS puede ayudar a asegurar que estos factores no bloqueen el recorrido de los estudiantes, ya que los miembros del personal consideran hacer una referencia de educación especial o determinar la elegibilidad para servicios de educación especial.

Un plan de estudios exitoso incorpora estrategias basadas en la investigación en los aspectos cotidianos del proceso educativo. Proporciona una hoja de ruta a partir de la cual los maestros saben qué enseñar, cómo enseñarlo, y cómo sabrán si los estudiantes han aprendido lo que se ha enseñado. Los marcos proporcionan una lista completa de enfoques, técnicas y estrategias con poca o ninguna orientación en cuanto a cómo se ven realmente en la práctica diaria.

Al igual que el documento técnico del CGCS, el Informe de la Comisión de Puerto Rico para la Transformación de la Educación Especial de 2016 afirmó que la educación general debe cambiar para que se pueda transformar la educación especial.

Con el fin de fortalecer la educación para todos los estudiantes, proponemos que los distritos escolares implementen dos prácticas pedagógicas: 1) la instrucción diferenciada y 2) la respuesta a la intervención. Además, debe implementar apoyos conductuales positivos y llevar a cabo una evaluación de comportamiento funcional para los estudiantes con problemas de comportamiento, ya sea que tengan una discapacidad o no. Desafortunadamente, parece que la única manera mediante la cual un estudiante con dificultades en la escuela puede obtener ayuda es a través de la educación especial. Tener un bajo rendimiento académico no implica tener una discapacidad. El sistema educativo debe atender oportunamente las dificultades de todos los estudiantes. Por lo tanto, la transformación de la educación especial requiere cambios en la educación general. (pág. 149)

Hasta la fecha, las prácticas propuestas en ese informe aún no se han abordado sistemáticamente, y la educación especial sigue siendo considerada como la principal vía de apoyo para los estudiantes con dificultades. Hay que hacer mucho más para detener el flujo de estudiantes que son identificados como con una discapacidad cuando en realidad lo que se necesita es una instrucción específica y de alta calidad.

Durante nuestros encuentros con el personal central, regional y escolar del DEPR, no parecía reconocerse el concepto de MTSS, pero los entrevistados estaban familiarizados con los modelos de respuesta a la intervención (RTI) y la intervención y apoyo de comportamiento positivo (PBIS). Si bien la RTI y la PBIS son componentes del MTSS, su uso aislado o combinado no sustituye el valor y los beneficios generales del MTSS para los estudiantes. Además, oímos principalmente cuestiones relacionadas con el cumplimiento y muy poco sobre la enseñanza/aprendizaje en general, o sobre el papel que desempeña con la educación especial.

Intervención y apoyo de comportamiento positivo

Sobre la base de investigaciones que evolucionaron a principios de la década de 1980, la intervención y apoyo de comportamiento positivo ofreció un enfoque de intervención y estrategias de comportamiento positivo para abordar los desafíos conductuales, sociales y

emocionales de los estudiantes. Después de una subvención federal a finales de la década de 1990, el [Centro nacional de intervención y apoyo de comportamiento positivo](#) comenzó a difundir información sobre intervención y apoyo de comportamiento positivo y a proporcionar asistencia técnica a las SEA. Esta actividad les ayudó a adoptar e implementar un continuo de intervenciones con base empírica para lograr resultados académicos y de comportamiento importantes para todos los estudiantes.

Respuesta a la intervención

A principios del decenio de 1980 también evolucionó el uso de un enfoque de equipo para identificar las necesidades de intervención en forma de instrucción complementaria para los estudiantes que se quedaban rezagados en la educación general. Esto también se convirtió en un enfoque inicial para abordar la desproporcionalidad racial/étnica de la educación especial al mejorar los resultados académicos de la educación general de los estudiantes y reducir su necesidad de educación especial. La modificación de la ley IDEA de 2004 aprobó el concepto de respuesta a la intervención, sin nombrar el enfoque por su nombre, como una alternativa autorizada al “modelo de discrepancia” para identificar a los estudiantes con una discapacidad específica de aprendizaje (o bien, problemas específicos de aprendizaje [PEA]). Desde entonces, algunos estados han establecido reglas que requieren el uso de respuesta a la intervención como parte de las áreas de discapacidad, además de un problema específico de aprendizaje. Véase, p. ej., el [Boletín 1508 del Departamento de Educación de Louisiana-Manual de Evaluación del Estudiante](#).

Marco de MTSS y componentes esenciales

El MTSS se basó en la evidencia y en lecciones de RTI y PBIS, así como en las necesidades académicas, de comportamiento y socioemocionales de los estudiantes. Los educadores han sido conscientes desde hace tiempo de que estas cuestiones están generalmente entrelazadas, por lo que deben abordarse de manera integral. El contar con sistemas o equipos separados para cada enfoque ha dado pie a que los problemas y las necesidades se pasen por alto o se aborden por separado, sin tener en cuenta cómo el aprendizaje académico y el comportamiento se afectan mutuamente. Por ese motivo, el marco de MTSS evolucionó hasta convertirse en un enfoque que abarcaba al niño como un todo y a la escuela en su conjunto con miras a cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y apoyar todas las esferas de su desarrollo. La Ley Every Student Success (ESSA) incorporó, en la sección 8101(33), el MTSS en la ley federal como un continuo integral de prácticas sistémicas con base empírica para apoyar una respuesta rápida a las necesidades de los estudiantes, con observación periódica para facilitar la toma de decisiones educativas basadas en datos.

Un importante principio básico del MTSS es que el rendimiento de los estudiantes no mejorará sin una base de sólida instrucción básica con base empírica con enfoques diferenciados e intervenciones disponibles para cada estudiante. Sin esta sólida base de enseñanza/aprendizaje,

muchos estudiantes necesitan intervenciones intensivas. Esta negligencia no solo ha ejercido presión sobre el limitado personal disponible, sino que a menudo resulta demasiado tarde y demasiado pobre para que los estudiantes se pongan al día con sus compañeros que continúan obteniendo logros. Además, este paradigma fallido ha permitido que un gran número de estudiantes reciban educación especial porque su bajo rendimiento académico y problemas de comportamiento nunca fueron debidamente abordados.

Como se describe en el [documento técnico](#) del CGCS, los componentes esenciales del marco de MTSS incluyen:

- Liderazgo y estructura organizativa bien definidos en los distritos y las escuelas;
- Políticas y prácticas de distrito que se alinean con un sistema de múltiples niveles y apoyan este sistema;
- Tecnología suficiente para apoyar la toma de decisiones educativas y la implementación de la instrucción (p. ej., Diseño Universal para el Aprendizaje o UDL, por su sigla en inglés);
- Instrucción básica o de nivel I sólida y válida impartida a todos los estudiantes;
- Evaluación de las tasas de progreso previstas;
- El uso de tres niveles (I, II y III) de apoyo y estrategias de instrucción cada vez más intensivos (en lo relativo al tiempo y enfoque de la instrucción);
- Desarrollo profesional para garantizar que el marco del MTSS se aplique según lo previsto;
- Un proceso de evaluación que supervise tanto la implementación como los resultados; y
- La participación de los padres y cuidadores.

El marco de MTSS funciona bien cuando las escuelas reciben apoyo y cuentan con sistemas para identificar las necesidades de todos los estudiantes, mientras monitorean y evalúan su progreso a lo largo del año escolar utilizando múltiples datos (p. ej., evaluaciones basadas en el plan de estudios, asistencia, suspensiones, calificaciones, número de remisiones a la oficina administrativa, entre otros). Los maestros diferencian la instrucción y existen procesos para la prestación de intervenciones cada vez más intensivas. Los maestros y líderes regularmente examinan y monitorean el progreso de los estudiantes para determinar tendencias e identificar los ajustes educativos necesarios para el saneamiento, la intervención y la aceleración.

Cuando un estudiante no logra progresar adecuadamente después de haber recibido instrucción básica sólida (de nivel I), entonces se implementan intervenciones de instrucción suplementarias y se hace un seguimiento de sus resultados. Sin este sistema de monitoreo, es poco probable que las escuelas cuenten con la documentación necesaria para determinar si el bajo rendimiento se debe a una instrucción o intervenciones básicas ineficaces o a otra cosa que pudiera desencadenar una remisión a la educación especial. Sin embargo, cuando los maestros y los padres se dan cuenta que los estudiantes tienen problemas para aprender y comportarse

adecuadamente, hay un deseo predecible de buscar servicios de educación especial protegidos legalmente. Aunque algunos conciben erróneamente el nivel III como el nivel de “educación especial”, este nivel de apoyo existe para que lo utilice cualquier estudiante que necesite intervenciones intensivas.²⁸

B. El enfoque del DEPR del plan de estudios básico y el apoyo escalonado

En respuesta a nuestra solicitud de orientación escrita para MTSS, RTI y/o PBIS, el DEPR respondió que no cuenta con una guía formal de implementación. En cambio, el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo recibió información en respuesta a preguntas escritas, un documento de iniciativa matemática de RTI, y dos conjuntos de materiales relacionados con PBIS. Además, el Equipo revisó varios documentos curriculares, que incluían marcos curriculares para alfabetización en español, matemáticas e inglés. A continuación se presenta un resumen de esta información junto con los comentarios que recibimos de los entrevistados.

1. Plan de estudios básico de español y apoyos escalonados

Un plan de estudios exitoso incorpora estrategias basadas en la investigación en los aspectos cotidianos del proceso educativo. Proporciona una hoja de ruta a partir de la cual los maestros saben qué enseñar, cómo enseñarlo, y cómo sabrán si los estudiantes han aprendido lo que se ha enseñado. Un plan de estudios bien planificado e implementado puede tener un impacto significativo en el progreso de los estudiantes y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien los marcos contienen una gran cantidad de información relacionada con las técnicas basadas en la investigación, carecen de orientación que operacionalice el plan de estudios y que ayude a los maestros a saber qué enseñar y cómo enseñarlo, así como cómo sabrán si los estudiantes han aprendido lo que se ha enseñado. Los marcos proporcionan una lista completa de enfoques, técnicas y estrategias con poca o ninguna orientación en cuanto a cómo se ven realmente en la práctica diaria.

El DEPR compartió 29 archivos de mapas curriculares, herramientas de alineación curricular (grados 1-12), calendarios de instrucción (grados K-12) y competencias fonémicas. En particular, *la Guía Curricular en Español* tiene mucha información, pero no es práctica ni adecuada para el uso del profesor. Las guías de instrucción muestran el tema y el cronograma (en semanas) de cada unidad, pero no incluyen materiales que utilizar, preguntas esenciales, contenido, etc. El Marco Curricular establece que entre los objetivos del programa figuran:

²⁸ Véase el [documento](#) del Departamento de Educación de Massachusetts, *Understanding the Relationship between MTSS and Special Education*, pág. 2.

- Promover la aplicación del modelo RTI para ayudar a los estudiantes con indicadores de alto riesgo;
- Promover la toma de decisiones basada en datos durante el proceso de enseñanza; y
- Apoyar el fortalecimiento de las intervenciones académicas ofrecidas en las escuelas.

Hubo poca o ninguna evidencia de que estuviera ocurriendo un proceso de toma de decisiones basado en datos, o de que hubiera comenzado algún aspecto de la RTI para la alfabetización. De hecho, un entrevistado advirtió: “En Puerto Rico no hacemos RTI”.

Además, el DEPR indicó que ha invertido \$15 millones para ayudar a desarrollar planes semanales para maestros, y para una biblioteca digital de [Santillana](#) con materiales para apoyar el plan de estudios básico. La capacitación proporcionada a los educadores para implementar el programa será fundamental, en combinación con un conjunto claro de prácticas de instrucción para cubrir las necesidades de instrucción de alfabetización de al menos el 80 % de los estudiantes.

Comentarios de los entrevistados

Los entrevistados ofrecieron los siguientes comentarios sobre el plan de estudios básico del DEPR y su implementación en las escuelas.

- **Plan de estudios básico.** Entre 2014 y 2016, el DEPR revisó su plan de estudios para que se ajustara a su guía de examen entre pares y a sus competencias básicas. El personal de la oficina central comparte con el personal escolar mapas curriculares con expectativas de instrucción al comienzo del año escolar. Las lecciones semanales se comparten con los maestros, aunque los entrevistados expresaron preocupación debido a que deben apegarse a los horarios incluso cuando los estudiantes no han dominado el material. A los estudiantes se les dan pre y post exámenes con el deseo de que logren una tasa de éxito del 77 por ciento. En general, la instrucción de nivel I parece carecer de un plan de estudios estándar de lectura o matemáticas con materiales alineados para el uso de los maestros.
- **Lectura.** En un esfuerzo por mejorar la lectura, se realizan pruebas previas y posteriores a los alumnos desde el jardín de infantes hasta el tercer grado para controlar sus habilidades de lectura. Estas pruebas se revisan en las semanas 10, 20, 30 y 40. Si bien hay materiales de lectura disponibles, ni la documentación ni los entrevistados revelaron la disponibilidad de un modelo de lectura común basado en evidencia que fuera respaldado por la capacitación a maestros.
- **Intervenciones de lectura.** Aunque los entrevistados no compartieron ninguna intervención de lectura específica que se encuentre en uso, mencionaron programas extraescolares que enfatizaban la lectura. Se espera que los maestros analicen las competencias de lectura de los estudiantes y agrupen a los estudiantes por áreas de necesidad. Los directores escolares y los maestros encabezan este esfuerzo. Aunque los auxiliares estudiantiles serían útiles para proporcionar intervenciones, no hay suficientes recursos para este propósito.

- **Dislexia.** Según se informa, se ha puesto en marcha un proyecto dirigido a la dislexia, pero no se ha proporcionado información adicional al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo.
- **Materiales en general.** Se expresó preocupación por la dificultad de adquirir materiales culturalmente adecuados, ya no se producen materiales dirigidos a los estudiantes puertorriqueños. No obstante, existía el deseo de tener acceso a las herramientas y recursos que los maestros necesitan para la instrucción de lectura y matemáticas con base empírica.
- **Capacitación.** Los entrevistados expresaron la necesidad de una política pública que establezca un calendario de temas de desarrollo profesional en el año para fortalecer los conocimientos. Pidieron más que la mera exposición a información importante que requiera profundo entendimiento.

2. Instrucción básica de inglés

Es importante que los instrumentos que el DEPR y las empresas contratadas utilizan para realizar evaluaciones tengan en cuenta si el estudiante es bilingüe y, si es así, consideren también el progreso en inglés (con un enfoque bilingüe). Tales competencias acumulativas pueden no resultar patentes cuando se evalúa en un solo idioma.

El marco curricular para la instrucción en inglés comprende numerosos enfoques, métodos y teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, no da muestras de la alineación crítica del programa español/inglés a la que hace referencia la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico. Además, el documento de alineación curricular proporcionado al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo comprendía un archivo de Excel con unidades en una matriz que identificaba qué indicadores de los estándares de inglés se tratarían en cada unidad. No incluía ninguna orientación sobre las normas sobre las cuales debía hacerse hincapié. A modo de ejemplo, había 60 indicadores que se enseñarían en la unidad de primer grado.

Relevancia para la intervención y la evaluación y elegibilidad de la educación especial

A menudo, los instrumentos utilizados para determinar la necesidad de intervención, discapacidad y elegibilidad para servicios de educación especial no están normalizados en poblaciones equivalentes. Es importante que los instrumentos de evaluación que el DEPR y las empresas contratadas utilizan para realizar evaluaciones tengan en cuenta si el estudiante es bilingüe y, si es así, consideren también el progreso en inglés (con un enfoque bilingüe). Tales competencias acumulativas pueden no resultar patentes cuando se evalúa en un solo idioma.

Los materiales del [English Learner Success Forum](#) (ELSF) proporcionan información valiosa sobre los factores que pueden influir en los resultados para los hablantes de español/bilingües en la instrucción y evaluación. Como ejemplo, analizan la manera en que la clase social, la geografía y el nivel educativo de los padres pueden incidir sobre los aspectos socioculturales del idioma y las variedades de español utilizadas. El uso de evaluaciones culturalmente apropiadas es tan

importante como la consideración de las variaciones dialectales que afectan la comprensión y la producción del habla y la palabra escrita.

Enfoque translingüístico para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización

El logro de los objetivos de bilingüismo y alfabetización bilingüe de Puerto Rico podría facilitarse adoptando un enfoque translingüístico para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. La perspectiva translingüística reconoce que las personas bilingües aprovechan todas sus competencias lingüísticas para hacer y expresar significado. Los estudiantes se benefician de este enfoque al ser alentados y enseñados a utilizar todo su repertorio lingüístico, y a comparar y contrastar sus lenguas con el fin de desarrollar una conciencia metalingüística y metacognitiva.

Es importante tener en cuenta que la instrucción y el aprendizaje pueden acelerarse mediante la transferencia positiva y bidireccional de competencias entre el español y el inglés, especialmente dada la “superposición alfabética y la ortografía común”.²⁹ Ambos idiomas usan el alfabeto romano, tienen una morfología similar de raíz latina y griega, y siguen estructuras sintácticas similares. Los cognados entre los dos idiomas facilitan el reconocimiento y la comprensión del vocabulario. Los niños que adquieren altos niveles de dominio del lenguaje y la lectura en su lengua materna, antes o mientras aprenden a leer en una segunda lengua, desarrollan conciencia metalingüística más rápidamente que otros niños. Esta conciencia puede facilitar la adquisición continua de habilidades de alfabetización en la lengua materna y la segunda lengua.

3. Matemática básica/instrucción escalonada

Los [resultados](#) de matemáticas de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) de 2022 mostraron niveles más bajos que en 2019. Los grados 4º y 8º no alcanzaron el nivel de competente o superior. Este porcentaje no fue significativamente diferente del de 2019 (1 %) ni del de 2011 (0 %). Se registraron pequeños porcentajes para el nivel básico y superior en cuarto grado (10 %) y en octavo grado (6 %). Estos índices fueron significativamente más bajos que los resultados de los estados de Estados Unidos.

4. Respuesta a la intervención (RTI)

El DEPR informó al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo que el personal se ocupaba de la RTI de la misma manera que de la PBIS. Sin embargo, no se proporcionó más información que la referencia al Plan Estatal de Mejora Sistemática (SSIP o plan) de la SEA y la información disponible en su [sitio web](#). Esta información, que el DEPR incluyó en su presentación de febrero de 2022 al Departamento de Educación de los Estados Unidos, pertenecía a un plan para mejorar el rendimiento matemático de los estudiantes con discapacidades de quinto grado tomando el

²⁹ Phillips Galloway, E., Uccelli, P., Aguilar, G., & Barr, C. D. (2022). Conviene explorar la contribución interlingüística de las competencias académicas del español y el inglés a la comprensión del texto en inglés para estudiantes de dos idiomas de grado medio. *AERA Open*, 6(1), 1–20.

Sistema de Evaluación, Medición y Evaluación para la Transformación Educativa (META-PR) a nivel estatal. Dado que esta iniciativa fue diseñada para los estudiantes con discapacidades, la iniciativa del SSIP se aborda más adelante en la *sección IV. Acelerando el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades* en la *sección IV.B.3. Apoyo a la instrucción especialmente diseñada para matemáticas*.

Comentarios de los entrevistados

Los entrevistados ofrecieron los siguientes comentarios en relación con la RTI.

- **Liderazgo de RTI.** El Departamento de Educación Especial dirigió la iniciativa de RTI, mencionada en el SSIP en la Región de Mariano, al personal de escuelas específicas que recibieron capacitación. Los entrevistados no parecían comprender que tal iniciativa debía basarse en la educación general.
- **Intervención.** Los entrevistados se refirieron a las intervenciones como instrucción diferenciada, adaptaciones o refuerzo de la instrucción. No parecía haber un reconocimiento de que la instrucción de nivel I debería poder cubrir las necesidades de la mayoría de los estudiantes o basarse en la instrucción básica con apoyo.
- **Deseo de incluir la lectura.** Varios entrevistados expresaron su deseo de que se amplíe la iniciativa de RTI para incluir la lectura.
- **Equipo Interdisciplinario.** Los entrevistados se refirieron de manera desigual a la presencia de un equipo interdisciplinario en sus escuelas para dirigirse a los estudiantes con bajo rendimiento. Esto puede deberse al papel limitado de la iniciativa de RTI de matemáticas.
- **Desarrollo profesional.** Algunos entrevistados se refirieron a la capacitación de RTI recibida en el pasado, que no estaba disponible durante el año escolar en curso.
- **Plan escolar.** Las escuelas no parecen tener planes estratégicos para orientar sus actividades durante el año en curso.
- **Datos.** Si bien los directores escolares tienen acceso a plataformas de datos, existía la preocupación de que los datos no se utilizaran para impulsar la instrucción y mejorar el rendimiento académico.

5. Intervención y Apoyo de Comportamiento Positivo (PBIS)

El DEPR también proporcionó dos juegos de documentos e información escrita sobre la implementación de la PBIS.

- **Formación de PBIS.** Capacitación sobre PBIS. El primer conjunto de documentos hizo referencia a la capacitación sobre PBIS vigente desde 2018 para estudiantes desde jardín de infantes hasta octavo grado. El DEPR explicó que se ha implementado “PBIS basada en el trauma” con equipos escolares, cada uno de los cuales incluye al director de la escuela,

maestros, trabajador social, psicólogo escolar y consejero. Además, la respuesta se refirió a una gran cantidad de participantes capacitados y estudiantes que recibieron intervenciones en las escuelas participantes en 2018, 2021 y 2023. Como ejemplo, en el último año, 4.089 participantes asistieron a 1.702 talleres de un día completo sobre los tres niveles de PBIS. Aproximadamente 4.230 estudiantes se vieron afectados por 2.795 grupos de aprendizaje socioemocional ofrecidos como intervenciones de nivel II en las escuelas participantes.

- **Ejemplos de entrenamiento de Power Point.** En el segundo conjunto de información se explicaba que la iniciativa de PBIS se refería a la implementación de los niveles I y II en 612 de las 865 escuelas, con talleres y sesiones de tutoría en las escuelas para apoyar al personal escolar. La información incluyó tres ejemplos de capacitación en PowerPoint para los tres niveles de PBIS. A continuación los enlaces correspondientes a esos archivos: [Tema 1 - PBIS2022 RevFinal.pptx](#), [Tema 2 -PBIS2022 RevFinal.ppx](#), [Tema 3 -PBIS2022 RevFinal.pptx](#), [Tema 2 -PBIS2022 RevFinal.ppx](#), [Tema 3 -PBIS2022 RevFinal.pptx](#)

Los documentos de capacitación proporcionaron un contexto excelente para que el personal escolar comprendiera los efectos de los desastres naturales y la pandemia en los estudiantes y el personal, y la comprensión general de la PBIS. Abordaron los diversos niveles de apoyo a la conducta positiva y muchas actividades relacionadas (reuniones de comités, consideración de influencias externas que afectan el ambiente del aula; herramientas de detección; resolución de problemas basada en datos; monitoreo del progreso; perfil del estudiante; evaluaciones del comportamiento funcional; evaluaciones de los índices de remisión a la oficina administrativa; etc.). También incluyeron videos, así como códigos QR para obtener más información. Un tercer documento (Tema 3 – PBIS 2022) abordó la planificación de la PBIS a nivel escolar e incluyó información del Centro de PBIS de nivel nacional. Comprendió datos de 2018-19 sobre los problemas de comportamiento más comunes, ubicación, período del día, medida tomada y grado. En general, estos documentos estaban bien hechos y reflejaban una producción de alta calidad, y la gran cantidad de información proporcionada requiere un buen nivel de formación profesional.

Problemas de ejecución

En respuesta a una pregunta sobre los desafíos de implementación de la PBIS, la respuesta del DEPR se refirió honestamente a la resistencia del personal al cambio, su creencia de que la iniciativa era de corto plazo y que requería demasiado tiempo para ponerla en práctica. Con los enormes factores estresantes que afectan al personal desde 2017, los encuestados del Departamento de Educación Especial informaron que estaban agotados, con exceso de trabajo y apoyo deficiente. El DEPR informó que había hecho esfuerzos importantes para explicar el valor de la iniciativa de PBIS y los beneficios a largo plazo cuando se implementaba según lo previsto. Los representantes también se refirieron a un nuevo Plan de Trabajo para la Implementación de la PBIS, que incorpora grupos de aprendizaje socioemocional de nivel II, talleres profesionales,

además de que reincorpora las competencias básicas de español de los estudiantes a través de la escritura creativa.

Comentarios de los entrevistados

Los entrevistados proporcionaron los siguientes comentarios respecto de la PBIS.

- **Necesidad de PBIS.** Se reconoció la necesidad del DEPR de implementar la PBIS como un sistema de apoyo para abordar el apoyo conductual para los estudiantes, y que muchos problemas de aprendizaje de los estudiantes están relacionados con la ansiedad y otros problemas de salud mental. Según algunos, durante este año escolar no se recibió ninguna capacitación sobre PBIS.
- **Apoyo del psicólogo.** Los psicólogos escolares apoyan a los estudiantes con y sin discapacidades. Si bien se supone que los equipos escolares deben abordar las necesidades académicas de los estudiantes, en mayor medida abordan sus problemas sociales y emocionales. Según se informa, los psicólogos pasarán dos días a la semana dedicándose a trabajos de tipo preventivo y tres días prestando servicios de PEI y compensatorios. Algunos psicólogos reconocieron esta distribución de tiempo, pero otros creen que su disponibilidad para actividades relacionadas con PBIS está limitada por los requisitos de educación especial. Aparentemente, estas dinámicas pueden estar influenciadas por las necesidades de cada escuela.

C. Referencias del Manual de Procedimientos de Educación Especial a intervenciones de educación general

Hay varias secciones del Manual de Procedimientos de Educación Especial del DEPR (Manual de Educación Especial) que requieren evidencia que demuestre si los desafíos académicos y/o de comportamiento de un estudiante no mejoraron con estrategias diseñadas para mejorar el rendimiento, que se analizan a continuación.

1. Requisitos de ubicación y prerregistro

El Manual de Educación Especial del DEPR en la sección 2, 3.a. aborda los procedimientos que ocurren antes de inscribir a los estudiantes para las evaluaciones de educación especial (es decir, la inscripción) cuando asisten a escuelas públicas. Específicamente, cuando los maestros y otro personal escolar creen que un estudiante está experimentando dificultades académicas/de funcionamiento escolar, el maestro del estudiante llena el Informe SAEE-01 sobre el Rendimiento Escolar o Académico. La información en este formulario apoya una conversación posterior con el personal de la escuela y los padres del estudiante, que incluye “la educación diferenciada otorgada antes de la remisión, evidencia de adaptaciones razonables y/o toda la información que demuestre las necesidades del estudiante, incluso con la provisión de apoyos y estrategias educativas”. Estas se refieren tanto al rendimiento académico como a los desafíos de comportamiento.

Estrategias educativas y adaptaciones razonables

Dos secciones del Informe SAEE-01 se relacionan con las estrategias educativas/adaptaciones razonables proporcionadas al estudiante.

- **Estrategias educativas.** En esta sección el profesor describe las diversas estrategias educativas utilizadas para remediar las dificultades del alumno. Se enumeran los siguientes ejemplos: educación diferenciada, respuesta a la intervención (RTI), instrucción en grupos pequeños, intervención conductual positiva (PBIS), instrucción individual en el aula, adaptaciones razonables/504, otros”. (*Sección F*)
- **Adaptaciones razonables.** El informe también tiene espacio para documentar adaptaciones razonables en el aula, enumerando lo siguiente para 1) presentación de materiales (p. ej., impresión ampliada, lector de texto a voz, audiolibros, repetición de instrucción, etc.), materiales de habla, cintas de video con subtítulos especiales, etc. 2) respuesta del estudiante (equipo de toma de notas, procesador de textos, grabador, etc.); 3) entorno (tiempo extendido, pausas frecuentes, cambio de itinerario); y 4) tiempo e itinerario (p. ej., reducción de distracciones, ubicación del pupitre/asiento, etc.).

El manual completo del DEPR de junio de 2018, *Guía de adaptaciones razonables*, explica la diferencia entre las adaptaciones y las modificaciones, y se refiere brevemente a RTI y PBIS.

Por lo anterior, es importante entender la diferencia entre las estrategias educativas aplicables a RTI y PBIS y las adaptaciones. Las estrategias educativas serían una instrucción específica basada en las necesidades de los estudiantes, y las intervenciones que complementan el plan de estudios de la educación general. Como se describe en [Intervention Express](#), las intervenciones son un conjunto sistemático de estrategias y técnicas de instrucción específicas bien investigadas o con base empírica. Abordan el déficit de competencias de un estudiante en áreas tales como la mecánica de lectura (decodificación, fluidez, vocabulario, comprensión, razonamiento, etc.). Por otro lado, las adaptaciones permiten el acceso a la instrucción al proporcionar al estudiante la misma oportunidad de demostrar conocimientos y competencias. Las adaptaciones están diseñadas para proporcionar equidad. No parece que el personal escolar entienda la diferencia.

2. Requisitos de evaluación inicial

Del mismo modo, el proceso de evaluación inicial en la sección 3.2.2 requiere que la evaluación incluya información que muestre si la sospecha de falta de progreso académico de un estudiante se debe a una afección, trastorno o retraso. Este aspecto de la evaluación incluye información contenida en el Informe SAEE-01 sobre Rendimiento Escolar o Académico. Las siguientes áreas de discapacidad tienen criterios que incluyen información específica similar.

- **Perturbación emocional.** Ciertas características del estudiante sugieren que existe perturbación emocional, por ejemplo, tipos de comportamiento o sentimientos inapropiados en circunstancias normales *incluso cuando recibe intervenciones para cubrir sus necesidades socioemocionales*.

- **Problemas Específicos de Aprendizaje** (PEA, también conocido como "Discapacidades Específicas de Aprendizaje"). No cumplir las expectativas correspondientes al grado en una o más áreas: lectura básica, fluidez, comprensión, cálculo matemático/resolución de problemas, expresión oral, comprensión auditiva y expresión escrita. Para descartar que el bajo rendimiento del estudiante se deba a una falta de instrucción adecuada en lectura o matemáticas, el Comité de Programación y Colocación (COMPU) considera:
 - La información o datos que demuestren que previamente, o como parte del proceso de remisión, el estudiante recibió la instrucción apropiada en el ambiente educativo de educación general por personal calificado; y
 - Si las evaluaciones periódicas documentaron y dieron a los padres una apreciación formal del progreso del estudiante durante la instrucción.

Aunque se plantea que la RTI se utiliza en apoyo a este proceso de determinación de “descartes”, el Equipo de Apoyo Estratégico no observó un verdadero proceso de RTI dirigido a apoyar la determinación de “descartes”.

Varios estados incluyen este proceso para establecer la elegibilidad en diversas áreas de discapacidad. Por ejemplo, el *anexo 1a. [Louisiana Bulletin 1508](#)* incluye los requisitos de elegibilidad con los criterios pertinentes.

Anexo 1a. Boletín 1508 de Luisiana para la evaluación del personal que trabaja con los alumnos

- **Autismo.** La evaluación educativa incluirá el examen y análisis de la respuesta del estudiante a las intervenciones científicamente basadas en la investigación y documentadas por los datos de monitoreo del progreso.
- **Perturbación emocional.** Los patrones de comportamiento, coherentes con la definición, existen después de la intervención conductual y/o el asesoramiento y la asistencia educativa implementados a través del proceso de RTI, que incluye intervenciones documentadas basadas en la investigación dirigidas a comportamientos preocupante específicos.
- **La evidencia documentada** debe demostrar que las intervenciones científicamente basadas en la investigación implementadas con fidelidad no modificaron significativamente el comportamiento problemático. Las intervenciones incluirán comportamientos objetivos definidos operacionalmente, medición sistemática de los comportamientos preocupantes, establecimiento de la base de referencia, monitoreo de la respuesta del estudiante a la intervención después de la implementación de la intervención, o previamente con medidas repetidas durante la intervención. La documentación incluirá gráficos de los resultados de las intervenciones, información sobre el tiempo durante el cual se llevó a cabo cada intervención y los cambios o ajustes realizados en una intervención. “*Modificar significativamente*” significa que se demuestra un cambio en el comportamiento a tal grado que, con la continuación del programa de intervención por parte del maestro de educación general y/u otro miembro del personal de apoyo, el estudiante podría continuar en el programa de educación general.
- **Discapacidad intelectual.** De los cinco requisitos, la evidencia documentada debe demostrar que las intervenciones basadas en pruebas implementadas con fidelidad no modificaron significativamente las áreas preocupantes. Las intervenciones deberán incluir comportamientos objetivos operacionalmente definidos, medición sistemática de las áreas académicas y/o sociales preocupantes, establecimiento de la base de

referencia y el monitoreo de la respuesta del estudiante a la intervención. Estos resultados pueden no estar disponibles para estudiantes con deficiencias de baja incidencia.

La evaluación educativa debe incluir evaluaciones informales y formales, la revisión y el análisis de los resultados de la evaluación y la respuesta del estudiante a intervenciones científicamente basadas en la investigación documentadas por datos de monitoreo del progreso.

- **Otros problemas de salud.** La evidencia documentada debe demostrar que las intervenciones científicamente basadas en la investigación implementadas con fidelidad no modificaron significativamente el comportamiento problemático. "*Modificar significativamente*" significa que se demuestra un cambio en el comportamiento a tal grado que, con la continuación del programa de intervención por parte del maestro de educación general y/u otro miembro del personal de apoyo, el estudiante podría continuar en el programa de educación general.
- **Discapacidades específicas de aprendizaje.** Examen exhaustivo y documentado de las intervenciones basadas en pruebas realizadas con fidelidad y por el tiempo necesario para obtener datos suficientes que permitan determinar su efectividad. Las intervenciones deberán ser apropiadas a la edad del estudiante y a los déficits de competencias académicas, y deberán abordar las áreas que generen preocupación. El proceso de RTI proporcionará datos suficientes para determinar si el estudiante está logrando un progreso adecuado en el plan de estudios general. El resumen de la intervención individual debe incluir gráficos de los resultados de la intervención, información sobre el tiempo durante el cual se llevó a cabo cada intervención, y cualquier cambio o ajuste efectuado respecto de una intervención.
- **Deficiencia del habla/lenguaje.** Requisitos para un estudiante en grado K o superior, datos de las intervenciones documentadas realizadas por un logopeda o su auxiliar que indiquen que es poco probable que, dentro de un período de tiempo razonable y partiendo de su índice de aprendizaje, el estudiante adquiera el uso correcto de fonemas específicos, fluidez normal, calidad de voz normal y competencias lingüísticas específicas.

3. Preparación para el PEI inicial

Antes de escribir el PEI inicial, el Manual de Educación Especial, en la sección 7,2.4.iv., requiere que el COMPU recopile toda la evidencia que respalde las necesidades del estudiante. Como mínimo, esto incluye observaciones y/o resultados de intervenciones, adaptaciones razonables o estrategias utilizadas para promover el progreso académico del estudiante.

D. Consecuencias de la descentralización

Un porcentaje mucho mayor de estudiantes puertorriqueños reciben educación especial en comparación con el promedio estadounidense. La tasa de escolarización en educación especial del DEPR para 2015-16 ([32,5 %](#)) aumentó en 4,8 puntos porcentuales para 2023-24 (37,3 %)³⁰. En comparación con esto, la tasa estadounidense de 2015-17 (13,2 %) frente a la de 2021-22 ([14,7 %](#))³¹ aumentó 1,5 puntos porcentuales. La tasa de Puerto Rico en 2021-22 ([34,5 %](#)) fue 29,8 puntos porcentuales más alta que la tasa estadounidense de ese año. Varios entrevistados

³⁰ Datos correspondientes a 2023-24 proporcionados por el DEPR al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo.

³¹ 2021-22 es el último año en que están disponibles los datos de EE. UU.

expresaron su preocupación por el hecho de que hasta 100 estudiantes se inscribieran cada día para una evaluación en una sola región. Aunque varios entrevistados atribuyeron este crecimiento a los desastres naturales y la pandemia, la instrucción de nivel I de alta calidad y las deficiencias en la implementación de RTI parecen contribuir a los inflados índices de educación especial de la isla.

Como se mencionó anteriormente, ya en diciembre de 2016, la Comisión de Transformación identificó la RTI, junto con la instrucción diferenciada, como una de las principales acciones necesarias para transformar la educación especial. (El fortalecimiento de la educación para la primera infancia fue el segundo tema principal.) Los entrevistados también destacaron la necesidad de colaboración entre educación general y educación especial para que la educación especial no sea vista como la única manera de cubrir las necesidades de los estudiantes. Del mismo modo, expresaron su preocupación por el hecho de que, con demasiada frecuencia, la educación especial se considere la primera y única opción para los estudiantes que se quedan rezagados. A este respecto, algunos han considerado que el uso de intervenciones es una opción más que un requisito.

Muchos entrevistados expresaron su deseo de fortalecer la educación general y proporcionar intervenciones significativas de manera temprana para permitir a los estudiantes alcanzar el éxito académico y conductual. Los entrevistados reconocieron ampliamente las expectativas de que antes de la inscripción los estudiantes serían objeto de intervenciones para considerar si mejorarían su desempeño. Sin embargo, el éxito de los estudiantes es menos probable cuando no se implementa el plan de estudios básico según lo previsto, cuando no están disponibles la evidencia y las intervenciones basadas en datos que complementan el plan de estudios, o se utilizan según lo previsto, o cuando no se lleva a cabo el monitoreo del progreso para que las intervenciones puedan ser modificadas según sea necesario. Los entrevistados informaron que demasiados niños están siendo registrados por problemas menores de comportamiento, sin planes de comportamiento, sin implementar planes académicos previos, o bien tras implementar apenas unos pocos de estos planes.

Con base en lo anterior, la documentación que los maestros presentan como parte del proceso de inscripción para demostrar que se intentó poner en práctica estrategias con base empírica para remediar las dificultades de los estudiantes puede tener un valor cuestionable. Dicha documentación es necesaria para demostrar que los problemas de bajo rendimiento y/o de comportamiento no están relacionados con la calidad de la instrucción, sino que reflejan una sospecha de discapacidad. Además, los docentes registran dicha información en los informes SAE-01, los cuales son enviados para su inscripción y pasan a formar parte del proceso de evaluación. Por lo tanto, las preocupaciones sobre la base de esta información permanecen en el proceso de evaluación.

Varios entrevistados ven a la RTI como una cuestión de política pública, que requiere una declaración explícita de la Secretaría de Educación sobre las expectativas de política, procedimiento y práctica. Ven la necesidad de cambiar la cultura escolar con el apoyo de materiales curriculares e intervenciones con base empírica. Otro ingrediente esencial es el desarrollo profesional continuo para que el personal escolar cuente con la información que necesita para ser eficaz y para que los estudiantes logren el éxito. Una sesión no es suficiente para apoyar la aplicación de las prácticas, y es necesario seguir prestando asistencia técnica. Los entrevistados también pidieron un plan de comunicación estructurado para establecer un lenguaje y un propósito comunes.

A medida que la DEPR avanza hacia la descentralización, es esencial que la SEA establezca un marco completo de MTSS por escrito con componentes de base empírica. Tales documentos son comunes en los Estados Unidos y permiten a las SEA establecer estándares estatales y a las LEA adaptar dichos estándares (sobre la base de directrices) a las prácticas locales. Otras consideraciones de SEA y LEA incluyen la identificación de materiales curriculares, intervenciones cada vez más intensivas, recopilación de datos y presentación de informes, así como recursos de personal.

Recomendación 1. Encabezar la comprensión y la implementación de MTSS para mejorar el rendimiento académico y el bienestar socioemocional de todos los estudiantes.

Se recomiendan las siguientes medidas para que el DEPR parta de dos esferas de trabajo que se han utilizado: RTI y PBIS. Aunque el MTSS no es la suma de este trabajo, los modelos son componentes importantes de su marco general. Para este trabajo, se debe identificar un gestor de proyectos que informe directamente al Superintendente de Educación para que realice un seguimiento de las acciones y su estado.

a. Equipos básicos

Reunir a un equipo central de SEA, LEA y representantes escolares comprometidos con el desarrollo de una estrategia para desarrollar, comunicar e implementar el marco MTSS. Involucrar a personas con conocimientos y experiencia en las áreas de RTI, PBIS e instrucción de lectura con base empírica (como primer paso). Iniciar debates sobre el valor de utilizar un marco de MTSS como base para las actividades de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades y los estudiantes que logren resultados en los niveles más altos. Hacer que el grupo elabore informes lo más breves posible sobre su trabajo y que lo envíe a la Secretaría de Educación para su examen y aprobación. (Se debe tener en cuenta que este proceso debe tomar un tiempo relativamente corto, por ejemplo, unos meses.)

Reunir recursos para proporcionar información sobre los principios del MTSS e información conexas. Además del documento técnico del CGCS, hay una gran cantidad de recursos útiles en línea a los que se puede acceder y revisar rápidamente para ayudar a desarrollar un conocimiento práctico común. Muchas SEA han publicado sus modelos, que tienen estándares similares. Algunos de ellos son de [California](#), [Nueva York](#), [Florida](#), [Colorado](#), [Dakota del Sur](#), y [el Distrito Escolar del Condado de Broward](#) (Florida). Véase también el *Model Demonstration Research* correspondiente a los estudiantes de inglés, patrocinado por la Oficina de Programas de Educación Especial de EE. UU. Una simple búsqueda en Google conduce a muchos sitios de centros de asistencia técnica como el Centro de MTSS.

b. Documento técnico de MTSS para el DEPR

Con estos u otros recursos que los miembros del equipo puedan tener, elaborar un documento técnico de MTSS para describir el marco en términos generales. Utilizar el documento técnico para sustentar las conversaciones y la comunicación con las partes interesadas, enfatizando su relevancia para mejorar el rendimiento y el bienestar, especialmente cuando se hace evidente por primera vez que un estudiante no está aprendiendo o comportándose como se espera. Un mensaje importante sería que cuando los estudiantes están mostrando progreso académico y/o mejor comportamiento, sus padres y maestros son menos propensos a considerar la educación especial como una solución necesaria para el niño.

c. Plan de acción de MTSS

Sobre la base de la labor antes mencionada, elaborar un plan de acción para crear un marco del MTSS, abordar su aplicación y supervisar su utilización. Se deben considerar los siguientes componentes para **el contenido del marco**:

- **Liderazgo general y equipo.** Identificar el título de la persona que supervisará el MTSS para la SEA³². Debido a que, por naturaleza, el MTSS se dirige a “cada uno de los estudiantes”, conviene asegurar que la persona tenga una amplia función de supervisión para que las partes interesadas no vean el MTSS como una iniciativa de educación especial.
- **Equipos de liderazgo** a nivel de SEA, LEA y de las escuelas que abarquen todas las disciplinas, por ejemplo, educación general y especial, servicios relacionados, etc.
- **Diseño universal para el aprendizaje** con enfoques flexibles para que los estudiantes accedan al material, lo utilicen y muestren lo que saben.

³² Con miras a la descentralización, se utilizan términos de SEA y LEA para las acciones recomendadas.

- **Descripción de la instrucción/intervención escalonada** en que se imparte instrucción básica de nivel I a todos los estudiantes, e intervenciones dirigidas cada vez más dirigidas (nivel II) e intensivas (nivel III). Describir los procesos utilizados para investigar e identificar intervenciones de lectura escalonadas con base empírica apropiadas para Puerto Rico. A partir de la experiencia de la PBIS, identificar intervenciones centrales relacionadas con el comportamiento cada vez más intensas.
- Utilizar **andamiaje** y otras estrategias útiles en apoyo a la instrucción para la lectura detallada y el acceso a textos más complejos de todos los estudiantes que se beneficiarían.
- Intervenciones de **monitoreo del progreso**, incluidos tipos de modelos de monitoreo, monitoreo de frecuencia basado en el nivel de intervención, ajustes a la intervención, etc.
- **Proceso de resolución de problemas** para revisar los datos de progreso y hacer recomendaciones de intervención.
- Elementos de **formación profesional** basados en componentes identificados necesarios para que el personal de SEA y LEA apoye a las escuelas, y una implementación fiel con base en la escuela. Arriba se aporta un enlace al sitio web de la SEA de Minnesota con un ejemplo de cómo la entidad ofrece formación profesional.
- **Proceso de evaluación** para que las escuelas se autoevalúen y mejoren la implementación del MTSS.
- Estrategias de **participación familiar**.
- **Financiación entrelazada** de múltiples fuentes de financiación para apoyar las actividades de MTSS.
- **Ciclo de retroalimentación** de las LEA, las escuelas y las partes interesadas de la comunidad sobre el borrador del marco.

Consideraciones sobre la aplicación del Plan de Acción

Además, se debe lograr que el plan de acción aborde lo siguiente tras la aprobación de la propuesta del MTSS, y elaborar un plan de implementación que incorpore y amplíe el contenido de la propuesta. Habida cuenta de las numerosas prioridades que enfrentan los nuevos acuerdos de educación superior y las nuevas responsabilidades basadas en las escuelas, se debe permitir un plazo de cuatro años para la aplicación en toda la isla. Incluir el proceso y la plantilla que las LEA y las escuelas deben utilizar para desarrollar sus respectivos planes de implementación, junto con descripciones de las expectativas asociadas. Describir los componentes requeridos basados en los estándares de MTSS y aquellos que sean flexibles, tomando en cuenta las características únicas de la LEA y las escuelas y las necesidades de los estudiantes. Publicar de manera destacada en el sitio web del DEPR el Plan de Aplicación del MTSS aprobado, junto con los enlaces pertinentes a la información sobre la SEA y los recursos

disponibles públicamente. Utilizar el sitio web para publicar documentos a medida que se finalicen, y resaltar las LEA y las escuelas que estén mostrando resultados prometedores. Además, hacer que el plan de implementación incluya los siguientes componentes, prestando atención a su pertinencia cultural y el grado de respuesta:

- Marco guía del plan de estudios básico de español, matemáticas e inglés tomando en cuenta lo siguiente:
 - **Orientación** que operacionalice el plan de estudios para ayudar a los maestros a saber qué enseñar y cómo enseñarlo, así como cómo sabrán si los estudiantes aprendieron lo que se enseñó.
 - **Evaluación de la [biblioteca digital de Santillana](#)** para determinar los materiales complementarios necesarios para la intervención y la instrucción especialmente diseñada para los estudiantes con discapacidades, así como evaluaciones para monitorear el progreso.
- **Enfoque acordado para el desarrollo del idioma inglés** sobre la base de una teoría e investigación sólida, con expectativas claras y no negociables identificadas para facilitar la coherencia entre las aulas y las escuelas. Este enfoque respaldaría una formación profesional más específica y facilitaría el seguimiento. Dada la facilidad con que muchas familias se mudan de un lugar a otro dentro de la isla y el continente, conviene considerar la influencia del inglés en el desarrollo del idioma español; la conciencia metalingüística como un componente clave de la competencia del alumno multilingüe; y la habilidad metacognitiva.
- **Guía escrita** que describa el marco de Puerto Rico con enlaces a información más detallada. En particular, incluir:
 - **Actividades previstas.** Describir y dar ejemplos de instrucción e intervenciones y monitoreo del progreso previsto en apoyo a la sospecha de discapacidad de un estudiante de educación especial o servicios de la sección 504, a fin de añadirlos al Manual de Educación Especial. Ofrecer excepciones para los estudiantes de quienes se sospeche que tengan discapacidades cognitivas significativas u otras discapacidades evidentes. Ponderar las requeridas por el Boletín 1508 de Luisiana del Departamento de Educación de Luisiana. (Para una descripción, véase el anexo 1a. Boletín 1508 de Luisiana para la evaluación del personal que trabaja con los alumnos.)
 - Distinciones entre **adaptaciones e intervenciones**, con ejemplos y uso de cada una. Véase, por ejemplo, [Intervention Express](#).
- **Análisis de la brecha de recursos materiales.** Proporcionar una plantilla escolar para evaluar los recursos materiales actuales frente a los necesarios para implementación. Conviene que las LEA recopilen el análisis de dichas brechas. Proporcionar una fuente de

financiamiento a cada LEA (o a las escuelas, si es factible) con un proceso gradual para colmar las brechas de recursos. Considerar acceder a los recursos del CGCS para obtener ayuda en la búsqueda de materiales que sean cultural y educativamente apropiados para Puerto Rico.

- **Catálogo básico de instrucción e intervención.** Investigación y selección del menú de instrucción e intervención de lectura y comportamiento y bienestar socioemocional aprobado para uso escolar. Esto requiere un proceso de investigación y selección de materiales complementarios de alta calidad para la intervención y el enriquecimiento que se utilizarán de manera coherente en todas las escuelas. Debe considerarse usar un instrumento como el desarrollado por [English Learner Success Forum](#) (ELSF). Otros recursos incluyen la [Revisión de Recursos de Texas](#) (TRR, por su sigla en inglés) de Alfabetización Fundamental en Español Grados K-2. Algunos de los criterios de selección esbozados por el ELSF incluyen:
 - Los materiales reflejan la estructura y las tradiciones de la alfabetización española, desde la inicial hasta la avanzada.
 - Los materiales reflejan, valoran y utilizan los dones lingüísticos de los estudiantes (en todos sus idiomas).
 - Los materiales reflejan la hibridez sociocultural y lingüística de estudiantes y familias bilingües o biculturales
 - Los materiales integran un enfoque lingüísticamente inclusivo de la evaluación
- **Dislexia.** Debe considerarse el trabajo que se está realizando para abordar la dislexia en Puerto Rico y países de habla hispana, así como en programas de doble idioma en los Estados Unidos y en otros lugares. A modo de ejemplo, [Lectores Para el Futuro](#) proporciona capacitación Orton-Gillingham a maestros en Puerto Rico (aunque parece ser principalmente en inglés en este momento) y [Esperanza](#) es un programa con sede en los Estados Unidos continentales que utiliza un enfoque de lenguaje estructurado multisensorial en español para la lectura temprana, escritura, ortografía y orientación educativa con base empírica asociada. Además, véase el [documento sobre la dislexia de la SEA de California](#), particularmente el capítulo 11, *Effective Approaches for Teaching Students with Dyslexia*.
- **Evaluaciones de parámetros e instrumentos para supervisar los progresos.** Conviene revisarlos, seleccionarlos y utilizarlos para identificar y abordar áreas de fortaleza y necesidades. Recopilar y analizar mediciones basadas en el plan de estudios para sustentar las decisiones de instrucción y determinar la necesidad de intervenciones y enriquecimiento, y asegurarse de que sean cultural y lingüísticamente pertinentes y apropiadas, con normas creadas a partir de poblaciones similares, o bien crear normas

locales basadas en los estudiantes en Puerto Rico. Esta acción es fundamental para mejorar los resultados y reducir las remisiones a la educación especial.

- **Soporte de LEA.** Identificar equipos transversales de LEA para apoyar la implementación basada en las escuelas.
- **Formación profesional.** Capacitar al personal de SEA y LEA de múltiples disciplinas para asegurar el desarrollo de un lenguaje común y la comprensión del MTSS. Esto ayudará a alinear y apoyar a las escuelas mientras trabajan en la implementación. Además, incluirá formación profesional para la instrucción de lectura con base empírica. Conviene asegurarse de que la formación profesional sea atractiva y diferenciada en función de las experiencias y necesidades de los participantes. Es importante mantener la formación profesional y la asistencia técnica para el personal nuevo y para los que necesitan apoyo adicional. Se deben incluir oportunidades como las ofrecidas por el Centro de Lingüística Aplicada (cal.org) y conferencias como las ofrecidas por la Asociación Nacional de Educación Bilingüe (nabe.org) y la [Conferencia de Lenguaje Dual La Cosecha de Nuevo México](#).
- **Formadores de alta calidad.** En la medida de lo posible, es importante identificar a los funcionarios de todos los niveles que conozcan y tengan experiencia en diversos componentes del MTSS y desplegarlos como instructores. Se debe ampliar este grupo mediante el entrenamiento intensivo. En caso necesario, se debe complementar a esos funcionarios con expertos ajenos al DEPR.
- **Múltiples formatos de formación profesional.** Conviene utilizar múltiples formatos (p. ej., videos, seminarios web y texto narrativo) y enfoques de presentación (como aquellos basados en la escuela, grupos pequeños). Se deben incluir estos para reforzar, profundizar y explicar más a fondo el entrenamiento inicial.
- **Asistencia de LEA a las escuelas.** Apoyar a los directores escolares y a los equipos de liderazgo escolares, además de los maestros de educación general y educación especial y el personal de servicios relacionados. En la medida en que el personal de LEA tenga experiencia, conviene que creen modelos de instrucción y entrenen a los miembros del personal para reforzar la capacitación y el uso de materiales.
- **Recorridos escolares.** Conviene crear protocolos de recorridos³³ para el personal de LEA a fin de observar la implementación del MTSS, y efectuar seguimiento de los resultados del recorrido para identificar tendencias, fortalezas y medidas propuestas. Utilizar tabletas electrónicas en la medida de lo posible para apoyar este proceso.

³³ El término “recorrido” se utiliza genéricamente y se aplica a todos los modelos de observación escolar utilizados por la LEA.

- **Modelos de implementación ejemplares.** Ofrecer foros de LEA en que el personal de la LEA y las escuelas pueda destacar y compartir las mejores prácticas, lecciones aprendidas, victorias y desafíos. Identificar escuelas ejemplares y permitir que el personal de otras escuelas las visite.
- **Página web de MTSS.** Así como lo han hecho otras SEA, crear una página web de MTSS y utilizarla para publicar de manera destacada toda la información pertinente a la transmisión de mensajes y comunicaciones.

d. Análisis de datos e informes

Revisar la recopilación de datos, análisis e informes actuales y complementarlos con indicadores o métricas que serían útiles para determinar el uso de las prácticas de MTSS por parte de las escuelas y su relación con el rendimiento estudiantil, por ejemplo, el crecimiento basado en la instrucción apropiada y las intervenciones intensivas.

e. Comunicación oportuna y retroalimentación

Asignar la responsabilidad de comunicar la labor del MTSS a las partes interesadas a través de diversos canales, por ejemplo, sitios web, televisión, radio, redes sociales, etc. Diseñar bucles de retroalimentación para la SEA desde las LEA y desde el personal escolar hasta las LEA para abordar problemas que escapen a su control y aportar la asistencia necesaria. Además, contar con un mecanismo para que las partes interesadas de la comunidad retroalimenten a las autoridades locales asociadas y a la SEA.

II DEMOGRAFÍA DE LA DISCAPACIDAD Y ELEGIBILIDAD

La sección I. MTSS para acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes tiene implicaciones para las decisiones de inscripción, las evaluaciones y la elegibilidad de la educación especial. Cuando se implementan según lo previsto, los estudiantes se benefician de los componentes del MTSS, incluida la instrucción básica de alta calidad, intervenciones cada vez más intensivas y monitoreo para reflejar el progreso. Cuando las prácticas del MTSS no se implementan bien debido a la falta de información escrita, recursos materiales y humanos, capacitación, etc., aumenta la promoción de la educación especial para los estudiantes que no estén logrando resultados. Cuando se abordan estas circunstancias y mejoran los procesos de inscripción, evaluación y clasificación, disminuye la dependencia de la educación especial y el personal terapéutico puede dedicar más tiempo a actividades de prevención.

Varios datos a continuación proporcionan un contexto para el amplio grupo de estudiantes con discapacidades de Puerto Rico. Cuando están disponibles, los datos comparan los resultados de EE. UU.,³⁴ el DEPR y la región. Estas comparaciones son útiles para identificar y abordar las razones que subyacen a las grandes diferencias en áreas tales como la remisión para inscripción, la elegibilidad por discapacidad, etc. Además, es importante evaluar las intervenciones disponibles para que los educadores remedien las dificultades de los estudiantes cuando exhiben por primera vez dificultades académicas o de comportamiento, y cómo los evaluadores consideran esta información durante las evaluaciones, y son igualmente consideradas por los equipos del Comité de Programación y Colocación (COMPU) al hacer determinaciones de elegibilidad.

La sección II aborda las siguientes áreas:

- A. Demografía de la educación especial
- B. Inscripción, evaluación y elegibilidad en la educación especial
- C. Datos y operaciones de la sección 504
- D. Consecuencias de la descentralización

A. Demografía de la educación especial

Esta sección resume los datos del DEPR y regionales mediante los siguientes elementos

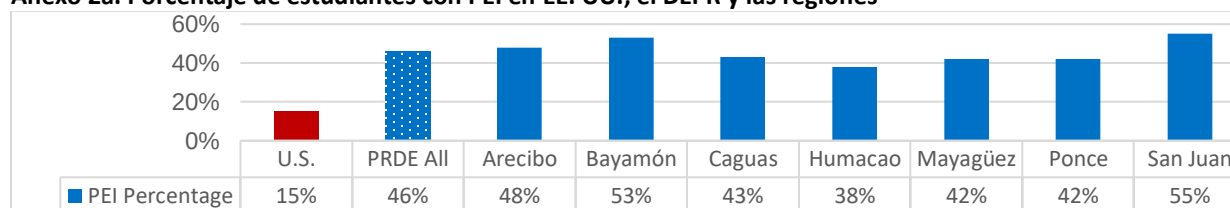
1. Tasas de PEI en general
2. Tasas de PEI por grado
3. Tasas de PEI por área de discapacidad
4. Inscripción y elegibilidad

³⁴ [Las tasas de Estados Unidos](#) incluyen áreas periféricas y estados libremente asociados, y reflejan los últimos datos disponibles para 2022-23. A menos que se indique lo contrario, el DEPR proporcionó todos los datos de los estudiantes para el año escolar 2023-24.

1. Tasas de PEI en general

El porcentaje de estudiantes que reciben educación especial en Puerto Rico (46 %) es 31 puntos porcentuales más alto que el de EE. UU. (15 %). Los estudiantes de Puerto Rico tienen tres veces más probabilidades que los estudiantes estadounidenses de necesitar educación especial. En comparación con la tasa general del DEPR, las regiones variaron en 17 puntos porcentuales. San Juan (55 %) y Bayamón (53 %) tuvieron las tasas más altas, en tanto que Humacao (38 %) tuvo la más baja.

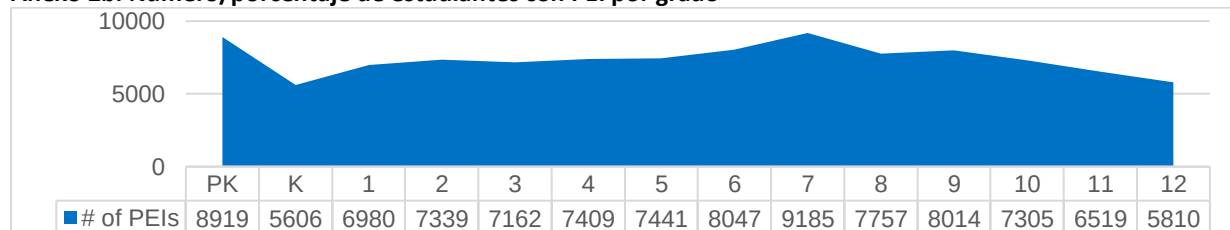
Anexo 2a. Porcentaje de estudiantes con PEI en EE. UU., el DEPR y las regiones



2. Tasas de PEI por grado

Como muestran los datos en el anexo 2b. Número/porcentaje de estudiantes de PEI por grado, las cifras de todos los estudiantes con PEI reflejaron una fuerte disminución de los estudiantes de preK a kindergarten³⁵ (-3.313), un aumento inicial en primer grado (+1.374), y nuevamente en séptimo grado (+1.138). A partir del octavo grado las cifras comenzaron a disminuir, y para el duodécimo grado disminuyeron en 3.375 estudiantes.

Anexo 2b. Número/porcentaje de estudiantes con PEI por grado



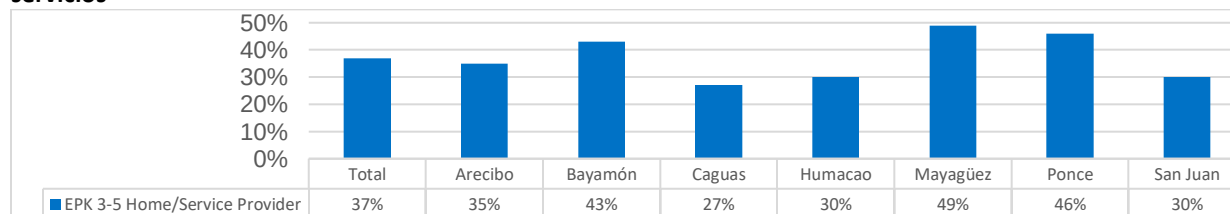
Niños en EPK con PEI que reciben enseñanza en casa o tienen un proveedor de servicios

Las cifras en el anexo 2 c. El número/porcentaje de estudiantes con PEI que reciben enseñanza en casa o tienen un proveedor de servicios muestran un porcentaje sustancial (37 %) de niños pequeños de preK con PEI que reciben enseñanza en este entorno. Las tasas variaron en 15 puntos porcentuales desde Mayagüez (49 %) y Bayamón (43 %) hasta San Juan (30 %). Sería útil indagar las razones de este gran porcentaje de estudiantes que reciben enseñanza fuera de una

³⁵ El prekindergarten (K) incluía EPK (estudiantes en casa o con proveedores de servicios), educación especial de prekindergarten y preescolar Montessori.

escuela pública, y la gran disminución en el número de estudiantes con PEI que asisten a kindergarten.

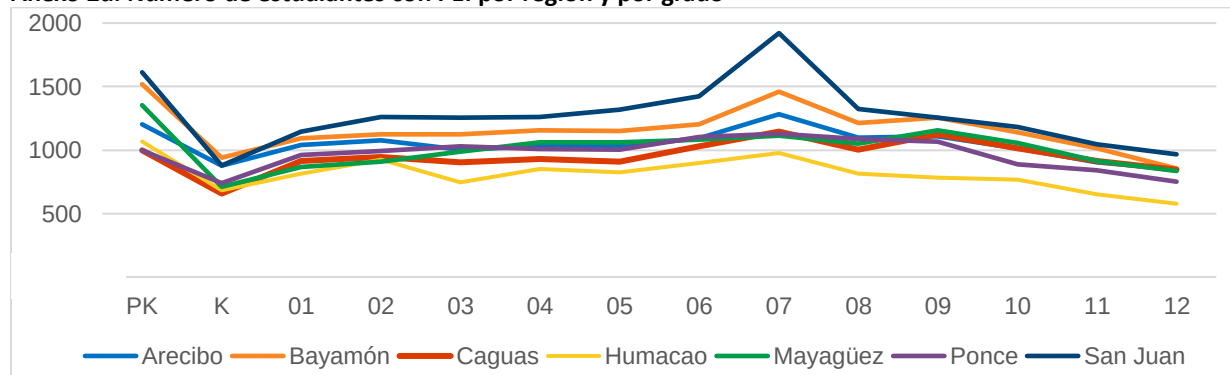
Anexo 2c. Número/porcentaje de estudiantes con PEI que reciben enseñanza en casa o tienen un proveedor de servicios



Tasas de PEI por región y por grado

Datos que figuran en el anexo 2d. El número de estudiantes con PEI por región y por grado muestran patrones similares en todas las regiones, con disminuciones similares en kindergarten y aumentos en el primer grado. Los picos en séptimo grado fueron evidentes en todas las regiones excepto en Mayagüez, y especialmente en San Juan. Todas las regiones registraron una disminución constante después del séptimo grado. Las cifras más bajas de secundaria en el año escolar probablemente reflejaron estudiantes que habían abandonado la escuela.

Anexo 2d. Número de estudiantes con PEI por región y por grado



3. Tasas de PEI por área de discapacidad

Los datos del *anexo 2e* muestran las cinco tasas de área de discapacidad más comunes para los Estados Unidos (incluidas las áreas periféricas y los estados libremente asociados), el DEPR y sus siete regiones.³⁶ Para los EE. UU. y el DEPR, estas áreas comprenden casi todas las áreas de

³⁶ "Ley IDEA Sección 618 Productos de datos: Tablas estáticas Parte B, Cuenta Environ Tabla 3." U.S. Department of Education, 2023, <https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-data-products-static-tables-part-b-count-environ-table3/resources>. Consultado el 17 de julio de 2024.

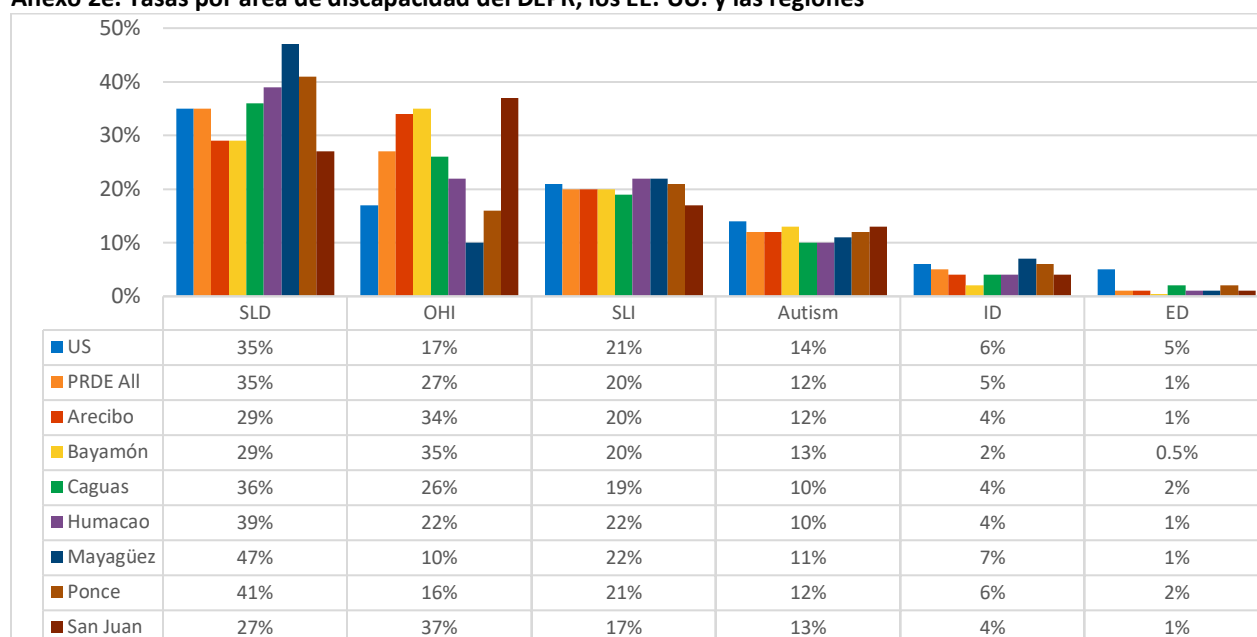
discapacidad (98 % y casi 100 %, respectivamente).³⁷ A continuación, las conclusiones de los datos más notables.

- **Tasas de EE. UU. y del DEPR.** En la mayoría de las áreas, las tasas de EE. UU. y el DEPR son iguales o ligeramente diferentes. Estas incluyen aquellas para discapacidad específica de aprendizaje (35 % cada una), trastorno del habla/lenguaje (21 % y 20 %, respectivamente), autismo (14 % y 12 %) y discapacidad intelectual (6 % y 5 %, respectivamente). Dos áreas muestran tasas dispares en Estados Unidos y el DEPR: otros trastornos de salud (17 % y 27 %, respectivamente) y trastornos emocionales (5 % y 1 %, respectivamente). Nuestra experiencia con el área de otros trastornos de salud es que las altas tasas están asociadas con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). El Departamento de Educación de los Estados Unidos no recopila datos por separado de TDAH porque no es una categoría especificada en el marco de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (ley IDEA), pero está incluida bajo la definición de otros trastornos de salud. Para examinar si esta circunstancia es similar en Puerto Rico, o si esta categoría comprende una proporción mayor que la típica de estudiantes con problemas de salud que no tienen TDAH, el DEPR podría considerar la recopilación de datos de TDAH a fin de comprender mejor este problema.
- **El DEPR y las tasas regionales.** Las regiones muestran diferencias de tasas considerables por área de discapacidad. Las áreas siguientes comprenden al menos el 98 por ciento de cada total regional.
 - **Problemas específicos de aprendizaje.** En comparación con las tasas de EE. UU. y el DEPR (cada una con un 35 %), las tasas regionales oscilaron en 18 puntos porcentuales desde Mayagüez y Ponce (47 % y 41 %, respectivamente) a las tasas de Arecibo y Bayamón (29 %).
 - **Otros trastornos de salud.** En comparación con la tasa del DEPR (27 %), las tasas regionales oscilaron en 27 puntos porcentuales desde San Juan (37 %) hasta Mayagüez (10 %).
 - **Trastorno del habla/lenguaje.** En comparación con la tasa del DEPR (20 %), las tasas regionales oscilaron en 5 puntos porcentuales desde Humacao y Mayagüez (cada una con 22 %) hasta San Juan (17 %).

³⁷ Debido a que el DEPR no utiliza la categoría de discapacidad de retraso en el desarrollo, que está disponible y se usa ampliamente en los Estados Unidos para niños de hasta 9 años, eliminamos esa categoría del análisis de datos de los Estados Unidos para propósitos de comparación.

- **Autismo.** En comparación con la tasa del DEPR (12 %), las tasas regionales variaron en apenas 3 puntos porcentuales desde Bayamón y San Juan (cada una con 13 %) hasta Humacao y Caguas (cada una con 10 %).
- **Discapacidad intelectual.** En comparación con la tasa del DEPR (5 %), las tasas regionales oscilaron en 5 puntos porcentuales desde Mayagüez (7 %) hasta Bayamón (2 %).
- **Perturbación emocional.** Un pequeño porcentaje de estudiantes del DEPR se identifica como que padecen perturbación emocional (1 %) en comparación con los de EE. UU. (5 %). Las tasas regionales variaron desde Caguas y Ponce (2 %) hasta Bayamón (0,5 %).

Anexo 2e. Tasas por área de discapacidad del DEPR, los EE. UU. y las regiones

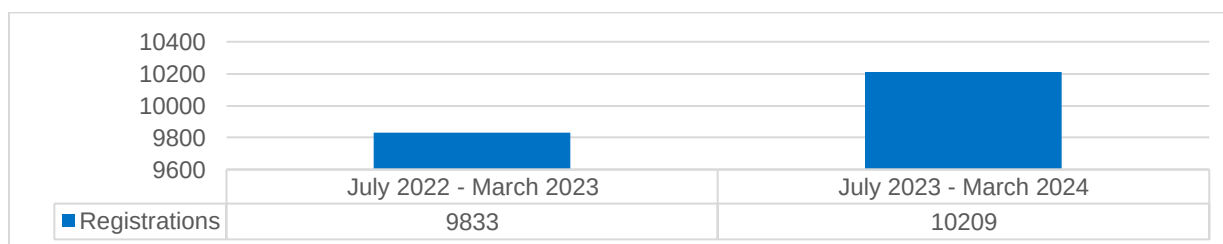


4. Registros y datos de elegibilidad

Las cifras del *anexo 2f. El total de inscripciones (2022-23 y 2023-24)* de julio a marzo muestran que las 9.833 inscripciones del año anterior aumentaron a 10.209 para el mismo período del año en curso. Con este progreso, es probable que la inscripción de 12.589 estudiantes en 2022-23 sea mayor en 2023-24.

Anexo 2f. Total de inscripciones (julio de 2022 a marzo de 2023 y julio de 2023 a marzo de 2024)

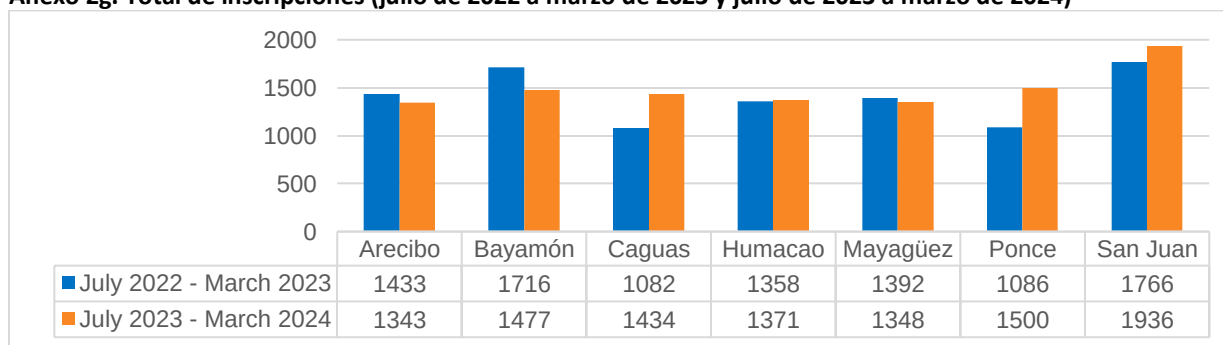
Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización



Julio a marzo (2022-23 y 2023-24) Inscripciones por regiones

Cifras del *anexo 2g. Total de inscripciones (2022-23 y 2023-24)*. Comparar estas cifras por región en los dos cursos escolares de julio a marzo. Durante estos nueve meses, cuatro regiones han aumentado el número de inscripciones. Los mayores aumentos se percibieron en Ponce (414) y Caguas (352), seguidos de San Juan (170) y Humacao (13). Las inscripciones disminuyeron en las tres regiones restantes. Bayamón tuvo el mayor descenso (-239), seguido por Arecibo (-90) y Mayagüez (-44).

Anexo 2g. Total de inscripciones (julio de 2022 a marzo de 2023 y julio de 2023 a marzo de 2024)



Total de evaluaciones de los estudiantes completadas que dieron lugar a elegibilidad (2022-23)

Los datos proporcionados por el DEPR dieron cuenta de que se completaron un total de 16.224 evaluaciones durante 2022-23, de las cuales 2.257 (14 %) fueron realizadas por evaluadores privados. De los estudiantes con evaluaciones privadas, el 81 por ciento fueron elegibles para educación especial.

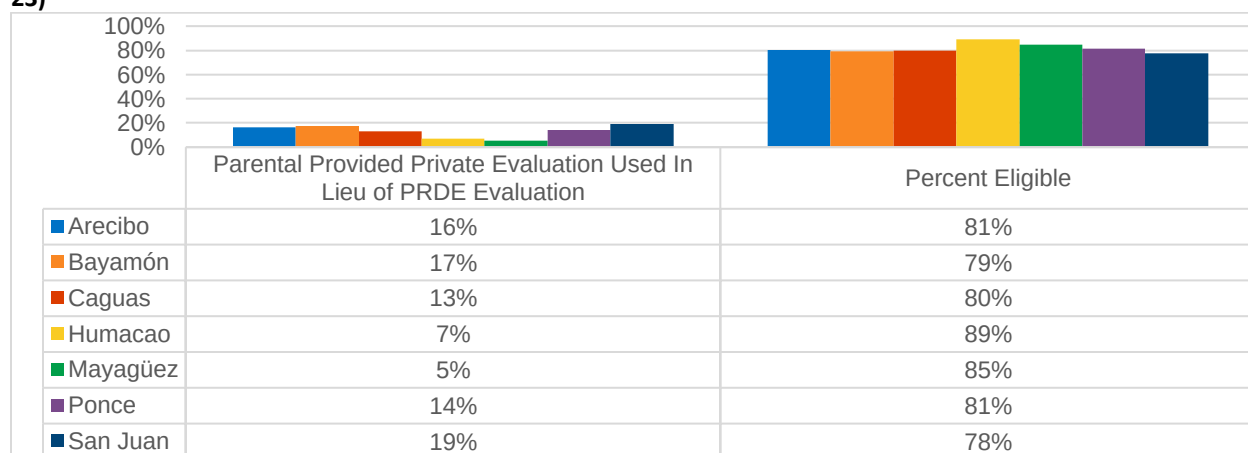
Las cifras del *anexo 2h. Las evaluaciones de estudiantes realizadas por los evaluadores privados y la elegibilidad de la discapacidad (2022-23)* muestran porcentajes de todas las evaluaciones que fueron obtenidas por los padres y los resultados de elegibilidad por área de discapacidad. En todas las regiones, los datos mostraron pequeñas variaciones.

- **Las evaluaciones privadas obtenidas por los padres en lugar de las evaluaciones del DEPR** variaron en 14 puntos porcentuales. San Juan (19 %), Bayamón (17 %) y Arecibo (16 %) tuvieron las tasas más altas, mientras que Mayagüez (5 %) y Humacao (7 %) registraron las tasas más bajas. En nuestra experiencia, los equipos de evaluación del distrito escolar de los Estados Unidos revisan las evaluaciones externas y las toman en consideración mientras

realizan sus propios resultados de evaluación. Los profesionales del distrito escolar revisan las evaluaciones externas para 1) asegurarse de que cumplan los criterios federales y estatales; y 2) ayudar al COMPU en la interpretación y aplicación de los resultados de la evaluación.

- **Evaluaciones realizadas por área de discapacidad.** De todas las evaluaciones efectuadas, las que dieron lugar a una decisión de elegibilidad oscilaron en 11 puntos porcentuales. Humacao tuvo la tasa más alta (89 %), en tanto que Bayamón (79 %) y San Juan (78 %) tuvieron las tasas más bajas.

Anexo 2h. Evaluaciones efectuadas a estudiantes por evaluadores privados y elegibilidad por discapacidad (2022-23)

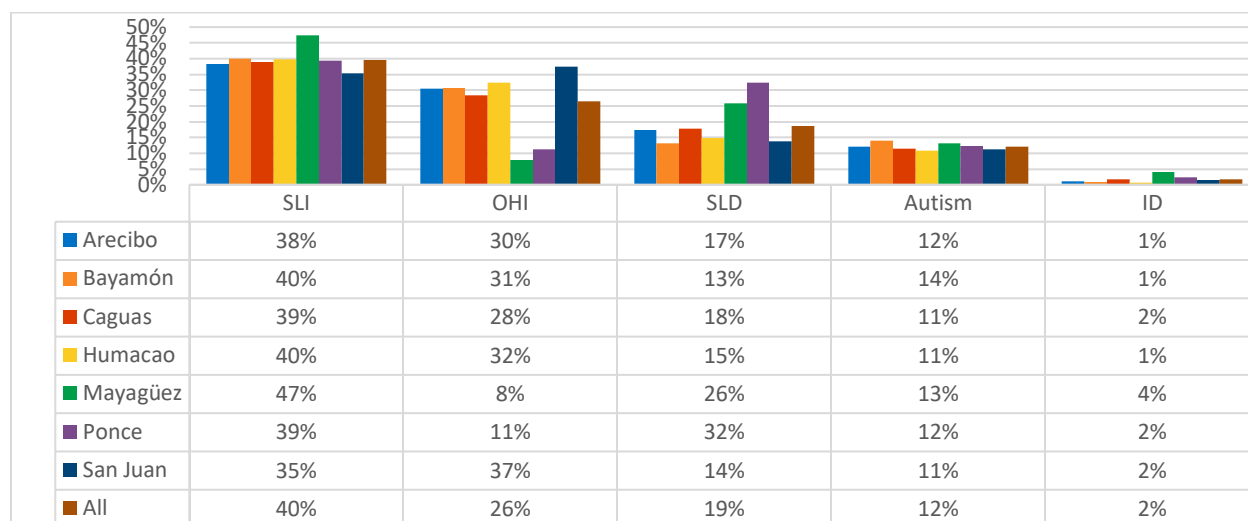


Evaluaciones efectuadas por determinación de discapacidad

Las cifras del *anexo 2i. Las evaluaciones realizadas por determinación de discapacidad (2022-23)* muestran las variaciones más comunes en las áreas de discapacidad por región en comparación con los promedios generales del DEPR. Varias esferas de discapacidad reflejaban disparidades distintas entre las regiones.

Anexo 2i. Evaluaciones efectuadas por determinación de discapacidad (2022-23)

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización



- **Trastorno del habla/lenguaje.** En general, esta área fue la discapacidad más frecuente del DEPR (40 %) mientras las regiones variaron en 7 puntos porcentuales. La tasa de Mayagüez (47 %) fue la más alta, y la de San Juan (35 %) la más baja.
- **Otros trastornos de salud.** Con una tasa general del DEPR del 26 por ciento, las tasas regionales variaron en 29 puntos porcentuales. La tasa de San Juan (37 %) fue la más alta, y la de Mayagüez (8 %) la más baja.
- **Problemas específicos de aprendizaje.** Con una tasa general del DEPR del 19 por ciento, las tasas regionales variaron en 19 puntos porcentuales. La tasa de Ponce (32 %) fue más alta, mientras que las tasas de Bayamón y San Juan (13 % y 14 %, respectivamente) fueron las más bajas.
- **Autismo.** Con una tasa general del DEPR del 12 por ciento, esta área tuvo las tasas más consistentes en todas las regiones con una variación de solo 3 puntos porcentuales.
- **Discapacidad intelectual.** Con una tasa del DEPR del 2 por ciento, las tasas regionales fueron iguales o fueron de 1 por ciento, excepto la tasa de Mayagüez, que fue un 4 por ciento más alta.

Los grupos focales proporcionaron los siguientes comentarios sobre los procesos para las evaluaciones de educación especial y elegibilidad. Sus comentarios abordaron las siguientes áreas:

B. Inscripción, evaluación y elegibilidad en la educación especial

Los entrevistados se refirieron a la tasa inusualmente alta de educación especial de Puerto Rico de varias maneras, que involucraron lo siguiente:

- **Acceso a la atención sanitaria.** Puerto Rico no recibe Medicaid de la misma manera que los

estados de los Estados Unidos y, en consecuencia, los padres tienen menos acceso al seguro médico. Por lo tanto, los padres tienen la motivación de recibir servicios a través del sistema de educación especial. Como se analizó anteriormente, el área de otros trastornos de salud incluye a los estudiantes con TDAH, por lo que la proporción de estudiantes con problemas de salud no está clara.

- **Pobreza.** La alta tasa de pobreza de la isla da lugar a tasas más altas de estudiantes con discapacidades neurológicas. Los entrevistados percibieron que este factor está asociado con mayores tasas de discapacidad intelectual, autismo y discapacidades múltiples. Sin embargo, los datos mostraron que las tasas de Puerto Rico eran más bajas que las de Estados Unidos en cada una de estas áreas: discapacidad intelectual (4 % a 6 %), autismo (12 % a 14 %) y discapacidades múltiples (1 % a 2 %). Otras áreas, como las deficiencias ortopédicas, de la vista y de la audición, que pueden haber sido afectadas, muestran una ligera prevalencia, pues constituyen menos del 1 por ciento de todos los estudiantes que reciben educación especial.
- **Apoyo parental.** Un tema común expresado por los entrevistados se refería a la medida en que los padres buscaban educación especial para que sus hijos obtuvieran acceso a servicios de terapia. Percibieron que la presión de los padres influye indebidamente en los evaluadores y equipos del COMPU que desean evitar conflictos.
- **Creencia del derecho de inscripción de padres a petición.** Existe una fuerte creencia de que el personal del DEPR no tiene derecho a negar la solicitud de inscripción de un padre. Aunque se nos ordenó que examináramos varias estipulaciones de la Rosa Lydia Vélez (RLV) y la Ley 51 (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Discapacidad), nuestro examen no identificó tal requisito. A continuación se aborda plenamente esta cuestión.

1. Desacuerdo del personal con la solicitud de inscripción de los padres

Como se ha señalado anteriormente, una cuestión sorprendente que surgió durante las entrevistas se refería a la necesidad de que el personal escolar procediera con actividades relacionadas con la inscripción a petición de los padres. Esto no se alinea con nuestra comprensión de las reglas de la ley IDEA y las prácticas de los distritos escolares de los Estados Unidos. En cambio, el requisito es que se notifique a los padres de las garantías procesales disponibles para ellos cuando el personal escolar crea que no se justifica una evaluación del niño. A manera de ejemplo, la [página web](#) de la Michigan Alliance for Families aborda este tema y plantea

¿Puede la escuela negar una solicitud de evaluación? Los distritos tienen la responsabilidad de identificar, localizar y evaluar a todos los niños que tengan derecho a servicios de educación especial. Si la escuela se niega a efectuar la evaluación, los padres tienen que ser notificados por escrito. Después de recibir la notificación, los padres tienen la opción de disputar la decisión a través de una

queja estatal [una audiencia de debido proceso o una investigación administrativa de la SEA].

Los estados, como en el caso de Illinois, tienen una regla que requiere que la SEA responda a un padre dentro de los 10 días posteriores a esta (u otra) solicitud denegada. El Manual de Educación Especial no tiene una regla en términos de cronograma, y tiene información contradictoria sobre la inscripción. En la página 339, se define la inscripción como una solicitud escrita para que la Oficina Regional de Educación realice una evaluación cuando se sospeche que un niño tiene una discapacidad y *pueda necesitar servicios de educación especial*. La inscripción se lleva a cabo en el Centro de Servicios de Educación Especial”. (Énfasis nuestro.) Los padres, además del personal escolar y otras entidades gubernamentales, pueden hacer la remisión para inscripción. Sin embargo, el Manual de Educación Especial también incluye el formulario SAE-03b. Notificación previa de evaluación y terapias, que en la parte pertinente se refiere al aviso previo de los padres cuando el Departamento de Educación niega la remisión para una evaluación inicial, y cita la ley IDEA en 34 CFR §300.503(a). Tal como también lo requiere la ley IDEA, el formulario informa a los padres sobre sus garantías procesales. El contenido pertinente de [este formulario](#) se aprecia a continuación en el *anexo 6k. SAE-03b. Notificación previa de evaluación y terapias*.

Anexo 6k. SAE-03b. Notificación previa de evaluación y terapias

- Se le notifica que el Departamento de Educación propone/deniega la remisión para la evaluación inicial ...
- Razones por las que se propone o deniega la acción descrita anteriormente:

- Descripción de todas las evaluaciones, pruebas, informes, registros y/o documentos considerados para esta determinación: _____
- Descripción de otros factores pertinentes para la decisión de la entidad: _____
- ___ Se le proporciona una copia del Documento de Derechos de los Padres
- ___ Se le informa sobre el [derecho a recibir el documento de derechos de los padres, etc.] Bajo la disposición de 34 CFR §300.503(a), la entidad debe darle una notificación previa por escrito (información por escrito) siempre que: ... (2) Se niegue a iniciar ... la... evaluación a su hijo. (Énfasis nuestro.)

Como se describe a continuación, nuestro examen de las estipulaciones relevantes de la RLV y el Manual de Educación Especial no reveló ningún requisito de que el personal del DEPR deba inscribir automáticamente a un estudiante a petición de los padres.

Estipulaciones de la RLV

En respuesta a nuestra pregunta sobre la fuente de algún requisito de que una evaluación deba partir de la solicitud de un padre, el representante del DEPR se refirió al plan de monitoreo del caso en las estipulaciones 4, 49, 50 y 51. Revisamos el Informe de Cumplimiento para el Caso Rosa Lydia Vélez vs DEPR 2022-23 (Informe de Cumplimiento) de la Secretaría Asociada de

Educación Especial (SAEE) del 31 de octubre de 2023. Las cuatro estipulaciones identificadas, que se simplifican a continuación, no incluyen este requisito.

- **Estipulación 4 – Evaluación dentro de los 30 días posteriores a la inscripción.** Procedimientos para evaluar a un niño para educación especial/servicios relacionados completados en el plazo de los 30 días naturales a partir de la fecha de inscripción.
- **Estipulación 49 – Reevaluaciones oportunas.** Reevaluaciones requeridas para determinar la elegibilidad y ofrecer servicios educativos o servicios relacionados que se completarán dentro de los tres años siguientes a la última evaluación.
- **Estipulación 50 – Reevaluación fuera del plazo correspondiente.** Transcurrido el período de tres años sin una reevaluación, un estudiante puede solicitar una reevaluación a través de una solución provisional.
- **Estipulación 51 – Sistema de datos.** Se debe contar con sistemas centralizados para determinar si los estudiantes no reevaluados en el plazo de tres años continúan siendo elegibles para la educación especial. También se debe usar este proceso para estudiantes con evaluaciones pendientes que no han sido reevaluados para servicios relacionados.

Manual de Educación Especial

Varias secciones del Manual de Educación Especial abordan cuándo el personal escolar debe referir a los padres a la Oficina Regional de Educación para efectuar la inscripción para una evaluación. A continuación se presentan dos disposiciones pertinentes que dependen de si el personal escolar o los padres sospechan que existe una discapacidad.

- **El personal sospecha una discapacidad.** Cuando los maestros y otros miembros del personal de la escuela creen que un estudiante está teniendo dificultades académicas o de funcionamiento escolar debido a una posible discapacidad, después de una conversación con los padres se les invita a inscribir al niño para una evaluación de educación especial. (Sección 2,3. 1.a)
- **Los padres sospechan una discapacidad.** Cuando los padres sospechan que su hijo tiene una discapacidad que está interfiriendo con su progreso académico, pueden pedirle al director de la escuela que inicie un proceso de inscripción. En base a esta solicitud, el personal escolar debe reunirse con los padres *“para evaluar el funcionamiento educativo del estudiante y la posible necesidad de servicios de educación especial”*. (Sección 2,5. 3.a-b, énfasis añadido.) Debe tenerse en cuenta que esta sección no requiere que el personal escolar esté de acuerdo con la sospecha de los padres e inicie el proceso de inscripción. Más bien, los participantes de la reunión evalúan el desempeño del estudiante y consideran la posible necesidad.

Como parte de la regulación final del 14 de agosto de 2006 del Departamento de Educación de los Estados Unidos, la entidad publicó un comentario relevante. Reconociendo que un padre puede solicitar una evaluación inicial el comentario plantea:

*Sin embargo, si la entidad pública no sospecha que el niño tenga una discapacidad y negara la solicitud de una evaluación inicial, la entidad pública debe proporcionar una notificación por escrito a los padres, de conformidad con § 300.503(b) y la sección 615(c)(1) de la Ley, que explique, entre otras cosas, por qué el organismo público se niega a realizar una evaluación inicial y la información que se utilizó como base para tomar esa decisión. El padre puede impugnar tal negativa solicitando una audiencia de debido proceso ...”.*³⁸

La alta tasa de educación especial de Puerto Rico tiene un enorme impacto sobre la enseñanza/aprendizaje, los recursos humanos y materiales, la resolución de controversias y el cumplimiento de la RLV. Estas cuestiones se analizan en las secciones IV. Apoyo al rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades, V. Apoyo administrativo y operacional para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades, y VI. Medidas de rendición de cuentas de la educación especial

2. Proceso de registro y consideraciones de descentralización

La información que figura a continuación explora los procedimientos de inscripción basados en el Manual de Educación Especial, estipulaciones de la RLV y comentarios de los entrevistados. Además, esta sección aborda las implicaciones de la descentralización para fines de inscripción.

Proceso escolar que conduce a la inscripción

El Manual de Educación Especial describe el proceso que deben seguir las escuelas cuando sospechan que un estudiante necesita educación especial. (Esto no guarda relación con las solicitudes de inscripción de los padres.) Generalmente, se lleva a cabo una reunión con los maestros, los padres y el director para analizar el progreso educativo del estudiante y la base de esta sospecha. Si los padres están de acuerdo en inscribir al niño, el trabajador social y el maestro cumplimentan los diversos formularios requeridos. El trabajador social entrevista a los padres para elaborar una historia socioemocional y de desarrollo inicial, entrevista al estudiante y recoge los documentos necesarios. Un maestro hace un informe sobre la escuela o el funcionamiento académico del estudiante y recopila muestras de trabajos que den fe del rendimiento y las necesidades educativas del estudiante. Anteriormente hicimos mención del informe SAEE-01 del maestro, en la sección I relativa al MTSS. (Se aplican otros procedimientos a los estudiantes que no están matriculados en una escuela pública.) Esta información se entrega a los padres, que luego visitan el Centro de Servicios de Educación Especial (CSEE) para inscribir al estudiante para una evaluación y entregar el paquete de información de la escuela.

³⁸ Registro Federal, Tomo 71, No. 156, 14 de agosto de 2006, en la página 46636, consultada en <https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf>

Por lo general, los entrevistados describieron el proceso similar al anterior; sin embargo, compartieron varias preocupaciones sobre el proceso que incluyen lo siguiente:

- Cuando un padre solicita una evaluación, las escuelas no siempre organizan una reunión de equipo para revisar las razones de los padres para hacer la solicitud; en lugar de esto, los padres reciben los formularios pertinentes y se les pide que inscriban a su hijo en el CSEE.
- La evaluación del maestro no suele contener suficiente información para describir el problema del estudiante o para mostrar que el estudiante recibió la instrucción apropiada, o bien apoyo de comportamiento. Esta información es similar a las inquietudes expresadas por el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo en la sección I en relación con el MTSS.

Implicaciones de inscripción y descentralización

Existe un fuerte deseo de que el modelo de descentralización haga que las escuelas inscriban a los estudiantes para las evaluaciones de educación especial, que es la norma para las escuelas de los Estados Unidos. Según la información proporcionada por el DEPR al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, el proceso de descentralización prevé que los padres inscriban a sus hijos en la escuela a la que asisten. Los padres de otros niños, como aquellos que no asisten a una escuela pública, pueden usar centros de registro designados dentro de cada comunidad. Como se describe más adelante en *la sección VII. Consecuencias de la descentralización* Desde abril de 2024, algunas escuelas han venido aplicando a título experimental la descentralización mediante la inscripción de estudiantes para las evaluaciones con el uso de trabajadores sociales y consejeros escolares. Existe una creencia razonable de que este cambio acelerará este proceso y permitirá que las evaluaciones de los estudiantes comiencen antes.

Los entrevistados del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo aún no habían experimentado el proceso de inscripción, por lo que no tenemos información sobre su implementación, es decir, si dio lugar a un aumento de las inscripciones y/o si la programación de las evaluaciones de los estudiantes fue problemática o se logró realizar de manera oportuna. Los entrevistados expresaron su preocupación en cuanto a que este cambio pudiera dar lugar a un aumento de las evaluaciones de educación especial y de los estudiantes con PEI. Sin procesos específicos establecidos para limitar las evaluaciones a los estudiantes para los cuales la información muestra una base razonable para sospechar una discapacidad, esta preocupación probablemente se materializaría. El proceso de MTSS está diseñado para producir esa información. También se formularon preguntas sobre cómo los trabajadores sociales y los consejeros administrarían sus propias responsabilidades y las de los estudiantes si se les asignaran obligaciones de inscripción.

2. Proceso de evaluación y consecuencias de la descentralización

Los entrevistados y los documentos que revisamos plantearon inquietudes en torno a la manera en que el DEPR depende de evaluadores privados y evaluaciones escolares fuera del recinto. La iniciativa de descentralización que haría que los psicólogos de las escuelas desempeñaran un

papel más importante en la evaluación podría comenzar a reducir esta dependencia y avanzar hacia la evaluación de los estudiantes en su propio recinto escolar. Estas cuestiones se examinan a continuación.

Uso de evaluadores externos

Los entrevistados estaban muy familiarizados con el requisito de que la evaluación se efectuara dentro de los 30 días siguientes a la inscripción, de conformidad con la estipulación 27 de la RLV. Los entrevistados expresaron su preocupación por el hecho de que la gran mayoría de las evaluaciones de los estudiantes fueran realizadas por empresas externas que tienen contratos con el DEPR. Estas evaluaciones privadas no se llevan a cabo en el recinto escolar, y por lo regular tampoco en el CSEE. Esta circunstancia tiene implicaciones importantes, como las que se expresan a continuación:

- Los evaluadores pueden tomar información facilitada por un padre sobre el desempeño educativo del niño sin verificarla directamente a través de una observación o interacción con el niño en la escuela.
- Un evaluador de una corporación puede recomendar terapias que la corporación entonces proporciona. Esto plantea problemas de sesgo y conflicto de intereses.
- Si un padre trae un informe de evaluación obtenido de forma privada, los evaluadores no verifican ni revisan de forma independiente las conclusiones, ni las contrastan con otra información evaluativa.
- Existe el deseo de evaluar a los estudiantes en el recinto local; lo cual los entrevistados consideran que es "lo mejor para el estudiante". Algunos entrevistados vieron este modelo en acción cuando trabajaban en los Estados Unidos continentales y aprecian sus ventajas.
- Con psicólogos que pasan tres días en terapia relacionada con PEI (sesiones individualizadas de 45 minutos o de grupos de cuatro estudiantes) y dos días abordando las necesidades de los estudiantes sin PEI, existe la creencia de que no hay suficiente tiempo disponible para llevar a cabo evaluaciones de educación especial. También es posible que las corporaciones contratadas no estén interesadas en que su personal realice evaluaciones en el recinto escolar porque no es rentable.

El proceso de Puerto Rico difiere de nuestra experiencia colectiva en los Estados Unidos, donde, en ausencia de circunstancias singulares, las evaluaciones se llevan a cabo en la escuela a la que asiste el estudiante, y está a cargo de evaluadores de escuelas públicas. El entorno escolar facilita la comunicación y las observaciones adicionales según sea necesario, y permite a los evaluadores locales estar mejor informados y comprender las preocupaciones académicas y socioemocionales del estudiante en el entorno escolar. También proporciona un ambiente familiar para el estudiante, que podría sentirse nervioso en cuanto respecta a la evaluación y a interactuar con un extraño que lleva a cabo la evaluación.

En el Informe Final de la Comisión para la Transformación del Programa de Educación Especial (diciembre de 2016) se presentaron dos conclusiones pertinentes a estas cuestiones. Se refieren a contratos con megacorporaciones que ofrecen evaluaciones de bajo costo y de mala calidad, que luego conducen a PEI mal creados y a servicios mal prestados. La Comisión recomendó que el DEPR redujera su dependencia de las corporaciones privadas para llevar a cabo evaluaciones, lo que “...podría hacerse de manera más eficaz, ágil y rentable [si la realizan] profesionales contratados por el distrito escolar”.

Consecuencias de la descentralización

Según los representantes del DEPR, las evaluaciones continuarían en los centros regionales de educación especial, pero las evaluaciones realizadas por psicólogos podrían hacerse en el centro escolar cuando cuenten con protocolos de evaluación. La compra de protocolos ha sido un elemento problemático. Los entrevistados informaron que el DEPR no está registrado en un portal necesario para adquirir la popular Prueba de Capacidades Cognitivas Woodcock-Johnson. Se ha utilizado una costosa revisión con psicólogos privados o compradores de empresas que la revenden a psicólogos a un precio más alto. Según se informa, el DEPR está adquiriendo protocolos psicológicos para psicólogos escolares.

Los entrevistados ofrecieron comentarios positivos sobre la realización de evaluaciones a nivel escolar, pero hubo preocupación en torno a que los psicólogos no tuvieran tiempo suficiente para esta actividad. Cabe destacar aquí que el DEPR reportó cifras que mostraban 523 psicólogos escolares equivalentes a jornada completa, de los cuales 398 (68 %) eran contratados. Esta cifra refleja un cociente medio para el país de 44 estudiantes por 1 psicólogo. Al comparar este cociente con otros 73 distritos escolares de EE. UU. con psicólogos equivalentes a jornada completa recopilados en el curso del tiempo, el cociente del DEPR es el segundo más bajo. El cociente total de psicólogos es de 174 estudiantes por 1 psicólogo. (*En la sección V. Apoyo administrativo y operacional para la enseñanza/aprendizaje se presenta un examen exhaustivo de siete áreas de personal de educación especial y servicios relacionados del DEPR.*)

Estas cifras confirman la impresión del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo durante las visitas *in situ* a través del sistema, en cuanto a que el número de psicólogos escolares del DEPR refleja un cociente de estudiantes por personal muy superior a la de los distritos escolares típicos de los Estados Unidos. Como se mencionó anteriormente, en otros grandes distritos urbanos de los EE. UU., los psicólogos comúnmente evalúan a los estudiantes en el recinto escolar. La principal diferencia es que su práctica no incluye tanta terapia o servicios para los estudiantes con discapacidades como en Puerto Rico. La descentralización ofrece una oportunidad para que el DEPR y las partes interesadas evalúen los beneficios que reciben los estudiantes en el marco de las prácticas actuales en comparación con los que se lograrían mediante la evaluación de los estudiantes en los centros escolares. Ello requeriría estrategias para aumentar el número de psicólogos empleados en el DEPR, que podrían complementarse con personal contratado, o bien ajustar sus responsabilidades para desempeñar la función de evaluación. Según se informa, hay

50 escuelas sin psicólogos en comunidades rurales, lo cual dificulta las tareas. Problemas similares, que incluyen áreas remotas u otros lugares con vacantes de personal, son comunes en los Estados Unidos continentales. Es probable que la descentralización no resuelva este problema y que, en su lugar, requiera diversas medidas de incentivo.

3. Proceso de elegibilidad y consecuencias de la descentralización

La estipulación 27, que se refiere a las remisiones de evaluación inicial, describe la determinación de admisibilidad de la siguiente manera:

el proceso por el cual se analiza toda la información recopilada durante el proceso de inscripción y evaluación con el fin de determinar si el estudiante tiene o no una discapacidad y, por ello, necesita una educación especialmente diseñada que le permita progresar en el plan de estudios general. La determinación de si un estudiante es elegible o no para servicios la hace el Comité de Programación y Colocación (COMPU) a partir de las observaciones de especialistas, maestros y padres.

El Manual de Educación Especial, en la sección 4.4 (Procedimiento para determinar la elegibilidad inicial), explica que el COMPU hace la determinación de elegibilidad para la educación especial, que de acuerdo con la estipulación 5 de la RLV debe efectuarse en un plazo no mayor de 60 días a partir de la inscripción. La sección 4.4.4 se refiere a otra sección de una disposición distinta del Manual, la sección 6, para una descripción de los miembros del equipo del COMPU necesarios, que refleja los requisitos de la ley IDEA. *(Véase el anexo 2j. Participantes en el proceso de determinación de elegibilidad requerida por la ley IDEA.)*

Anexo 2j. Participantes en el proceso de determinación de elegibilidad requerida por la ley IDEA

- Un representante del DEPR que esté calificado para impartir o supervisar la prestación de instrucción especialmente diseñada para cubrir las necesidades específicas de los niños con discapacidad; que tenga conocimiento del plan de estudios general; y que conozca la disponibilidad de recursos en la región educativa.
- Al menos un maestro de educación general del estudiante. (Debe tenerse en cuenta que, en el momento de la elegibilidad, aún no se sabría si el estudiante no participaría en una clase de educación general. Para el PEI, si esta circunstancia se aplicara, no se requeriría el maestro de educación general.) Aunque se aborda en la sección relativa a problemas específicos de aprendizaje, el Manual explica que, para los estudiantes sin un maestro de educación general asignado, el equipo debe incluir a uno que esté calificado para enseñar a niños y jóvenes de la misma edad. Cuando el maestro de educación general no pueda asistir a la reunión, se utilizarán medios alternativos, como informes escritos, videollamadas o llamadas telefónicas.
- Por lo menos un maestro de educación especial o, en su caso, por lo menos un proveedor de servicios de educación especial.
- Una persona que pueda interpretar las implicaciones educativas de los resultados de la evaluación (puede ser el representante del DEPR).
- El padre, la madre o el tutor legal del estudiante.
- Además, para los estudiantes de quienes se sospeche que sean elegibles en razón de problemas específicos de aprendizaje, los participantes deben incluir al menos un profesional calificado para realizar pruebas de diagnóstico individuales, por ejemplo, un psicólogo, un logopeda u otro profesional. (Se requieren otros participantes en función de circunstancias adicionales.)

Comentarios de los entrevistados

Los entrevistados compartieron varias inquietudes sobre el proceso de elegibilidad:

- Actualmente, la reunión para determinar la elegibilidad de un estudiante para educación especial se lleva a cabo en el CSEE, y el facilitador regional actúa como representante del DEPR.
- Según se informa, los participantes del COMPU incluyen al director, el facilitador, un psicólogo contratado y el padre o la madre. El Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo escuchó que el personal escolar rara vez asiste y proporciona información principalmente de manera escrita.
- Los informes del evaluador recomiendan la frecuencia, ubicación y duración de la educación especial y los servicios relacionados.
- Existe un malentendido común en el sentido de que deben adoptarse recomendaciones de evaluación externa. En consecuencia, el DEPR no cuenta con un proceso para revisar de forma independiente las recomendaciones obtenidas por los padres u otras recomendaciones de los evaluadores contratados, por lo que los miembros del COMPU suelen aceptar los resultados sin cuestionamientos. Los entrevistados expresaron su deseo de un mayor nivel de escrutinio para tales exámenes, y están preocupados por que el número de estudiantes elegibles siga aumentando sin este resguardo.
- Existe la preocupación de que los CSEE carecen de un protocolo para apoyar las decisiones

apropiadas de elegibilidad y, en consecuencia, se identifica a demasiados estudiantes como necesitados de educación especial. Entienden que esta circunstancia puede fomentar más solicitudes de inscripción y, por ende, una continuación del ciclo.

- Se necesita capacitación adicional para todos los miembros del COMPU a fin de que apoyen el examen de los resultados de la evaluación y la adopción de decisiones sobre elegibilidad.

Consecuencias de la descentralización de la elegibilidad

A falta de directrices y protocolos claros para el proceso de determinación de elegibilidad, la descentralización puede tener el efecto de aumentar la prevalencia de la educación especial. La experiencia del CSEE y la familiaridad con el proceso pertinente pueden haber sido beneficiosas.

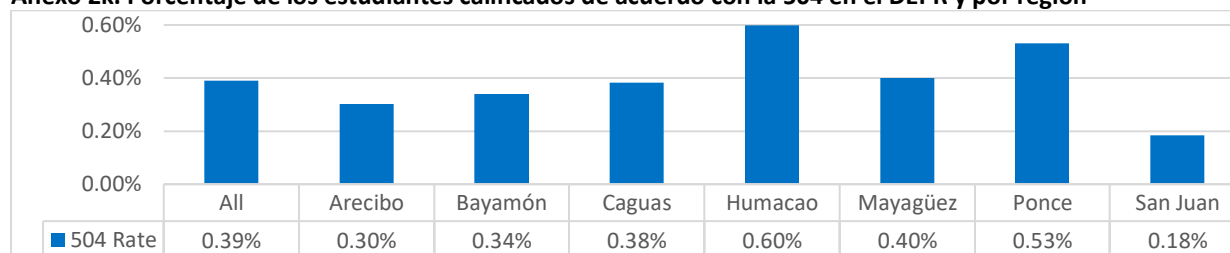
C. Consecuencias de la sección 504 de cara a los datos, la operación y la descentralización.

Los estudiantes con discapacidades pero que no reúnen condiciones para la educación especial suelen ser elegibles para recibir adaptaciones en el marco de la sección 504 de la Ley de Rehabilitación (sección 504 o 504). Esta ley de derechos civiles prohíbe la discriminación basada en discapacidad en todo programa o actividad que reciba asistencia económica federal. Los estudiantes cualificados han de tener un impedimento físico o mental que afecte sustancialmente una actividad importante de la vida. Estos estudiantes no necesitan instrucción de educación especial para cumplir los requisitos de elegibilidad. En cambio, son elegibles para ayudas o servicios relacionados, incluso adaptaciones.

Datos de la sección 504

Según la [recopilación de datos sobre derechos civiles \(CRDC\)](#) más reciente del Departamento de Educación de los Estados Unidos para 2020-21, el 3,25 por ciento de los estudiantes de las escuelas públicas de los Estados Unidos y Puerto Rico son elegibles para recibir adaptaciones y servicios razonables conforme a la sección 504. Esta cifra es mucho más alta que la tasa del 0,39 por ciento del DEPR. Las tasas regionales de la sección 504 variaron en 0,41 puntos porcentuales. La tasa de Humacao (0,60 %) fue la más alta y la de San Juan (0,18 %) fue la más baja.

Anexo 2k. Porcentaje de los estudiantes calificados de acuerdo con la 504 en el DEPR y por región



Comentarios de los entrevistados e Informe de la Comisión de Transformación de la Educación Especial

Varios proveedores de servicios, como trabajadores sociales, psicólogos y enfermeras, informaron que trabajaban con estudiantes que recibían servicios avalados por la sección 504. Sin embargo, muchos entrevistados expresaron preocupación por el hecho de que los procedimientos de la sección 504 no se hayan desarrollado plenamente y, en consecuencia, su aplicación haya sido limitada. Los entrevistados no tenían conocimiento de la supervisión institucional en esta esfera. Del mismo modo, no estaban al tanto de cómo se implementaría lo establecido en la sección 504 a nivel escolar y quién supervisaría las evaluaciones, la elegibilidad y la implementación de servicios. Además, había una falta de conciencia sobre el acceso a la financiación para servicios que escapen a la capacidad actual de una escuela. Según un representante del DEPR, se está estudiando la creación de una fuente de financiación para lo relacionado con la sección 504. El informe de la Comisión de Transformación de la Educación Especial incluyó una recomendación para aumentar la implementación de lo establecido en la sección 504.

Se expresó preocupación en torno a que la educación especial es la primera y única opción para los estudiantes que enfrentan desafíos, y hay estudiantes que deberían estar recibiendo servicios a través de un plan de la sección 504 en lugar de un plan PEI. Hubo quienes expresaron que la sección 504 no se usa más ampliamente porque los padres abogan por la educación especial, y a los miembros del equipo escolar “les falta el coraje” o no están dispuestos a denegar sus solicitudes. La insuficiente comprensión de las diferencias entre la elegibilidad para la sección 504 y para la educación especial contribuye a esta circunstancia.

El Manual de Educación Especial aborda la sección 504 solo cuando un estudiante no es elegible para los servicios de la ley IDEA. Aunque el Manual de Adaptaciones incluye más información sobre las adaptaciones razonables pertinentes a la sección 504, no hay información sobre el proceso de evaluación y determinación de elegibilidad. Véase, por ejemplo, el [Manual de procedimientos integral de la sección 504 de las Escuelas Públicas de Chicago](#), que puede ser una guía útil.

Consecuencias de la descentralización

La información que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo recibió sobre los planes de descentralización no incluyó la sección 504 y cómo, en todo caso, se abordaría el apoyo a la elegibilidad, la planificación y los servicios estudiantiles.

D. Consecuencias de la descentralización

El informe de la Iniciativa para la Descentralización de la Educación y la Autonomía de las Regiones, del 30 de septiembre de 2023 (Informe IDEAR), presentó conclusiones y recomendaciones y abordó los procesos de educación especial, comenzando con la inscripción y la elegibilidad. El apoyo al personal central y regional es esencial para respaldar al personal

escolar a medida que surgen preguntas y problemas críticos, para evitar importantes fallos en el cumplimiento, y para alcanzar los importantes objetivos de la descentralización. La retroalimentación de los padres y el personal de la escuela sobre cuestiones que escapen al control local es importante para responder de manera rápida y eficaz. Los mayores desafíos serán: 1) disponer de salvaguardias que garanticen que las inscripciones sean adecuadas y que las decisiones de elegibilidad se alineen con los criterios establecidos; y 2) abordar el uso de proveedores corporativos de larga data para psicólogos (68 %), logopedas (99 %) y terapeutas ocupacionales (99 %), mientras que al mismo tiempo se logra aumentar sustancialmente la condición de empleados del DEPR de todo el personal involucrado en las evaluaciones.

Recomendación 2. Mejorar las prácticas de registro, evaluación y elegibilidad.

El porcentaje de estudiantes que reciben educación especial en Puerto Rico (46 %) es 31 puntos porcentuales más alto que el de EE. UU. (15 %). Los estudiantes de Puerto Rico tienen tres veces más probabilidades que los estudiantes estadounidenses de necesitar educación especial. Esta dependencia excepcionalmente alta de la educación especial no es sostenible ni manejable, y afecta la prestación de servicios de instrucción y servicios relacionados especialmente diseñados, y el cumplimiento de la RLV.

Para abordar esto, debe haber un amplio reconocimiento público de que la educación especial no es la respuesta adecuada para todos los estudiantes con desafíos educativos y maestros con dificultades de instrucción. La *recomendación 1, Impulsar la comprensión y aplicación del MTSS para mejorar el rendimiento académico y el bienestar socioemocional de todos los estudiantes*, está diseñada con este propósito. Además, debe reconocerse que los procesos de inscripción, evaluación y elegibilidad requieren cambios como los recomendados a continuación. Identificar a un gerente de proyecto que informe directamente al Superintendente Adjunto de Educación Especial (SAEE) para realizar un seguimiento de las actividades y su estado.

a. Equipo básico

Conviene contar con un grupo intersectorial de tamaño razonable (representantes de la educación general y especial y servicios relacionados; SEA, LEA, niveles escolares; representantes de partes interesadas; y técnico de datos) para considerar los problemas identificados a continuación, así como otros que el equipo central identifique. Se debe pedir al grupo que elabore un breve informe de su trabajo y lo envíe al SAEE para su examen y aprobación.

- **Examen de datos.** Se debe pedir al grupo que revise los datos y pruebas enumerados en este informe y otros que solicite, que identifiquen los elementos atípicos y las hipótesis

de la causa fundamental correspondientes a las áreas de preocupación y que necesiten medidas de seguimiento. Se debe presentar un informe con un resumen de las conclusiones al SAEE y al equipo de liderazgo senior.

- **Cuestiones específicas.** Proporcionar acciones de seguimiento para abordar lo siguiente:
 - **Evaluaciones externas.** Se debe pedir al personal experto que revise las evaluaciones externas obtenidas por los padres para juzgar sus conclusiones y cualquier necesidad de una evaluación por parte del personal del DEPR.
 - **Grandes disparidades de tasas.** Con base en las hipótesis de las causas profundas, se debe identificar al personal con alta experiencia [o posiblemente utilizar consultores externos] para revisar una pequeña muestra de los registros de los estudiantes y analizar con personal de la región bien informado las posibles razones de las disparidades.
 - **Inscripción basada en sospecha de discapacidad.** Revisar la sección 34 CFR §300.503(a) de la ley IDEA, [Formulario de Aviso Previo por Escrito](#) del DEPR, otra información relevante, y entrevistar a personas con cualquier evidencia contraria sobre este tema. Después de una exhaustiva evaluación, se deben recomendar las acciones apropiadas para la consideración del SAEE, incluido el protocolo de detección para el personal escolar dirigido a documentar sospechas de discapacidad e información de apoyo necesaria para guiar la toma de decisiones de inscripción.
 - **Facilitación del COMPU.** Conviene desarrollar y utilizar la facilitación del PEI que muchos SEA patrocinan para facilitadores independientes a fin de fomentar el consenso del COMPU. Véase [Acerca de la Facilitación del PEI](#) y la [Facilitación del PEI patrocinada por el Estado](#) para obtener algunos ejemplos.
 - **Evaluable privados y evaluaciones fuera del recinto.** Se debe revisar la información del informe y otra disponible procedente de los miembros del equipo principal y otros participantes. Conviene considerar posibles acciones para que la SEA y las LEA recluten o contraten a un mayor número de personal de evaluación a fin de reducir la dependencia de evaluadores externos, y para que las evaluaciones se lleven a cabo en las escuelas de los estudiantes, excepto en casos de evaluaciones muy particulares. Esta acción eliminaría cualquier posible sesgo asociado con los evaluadores que recomiendan servicios de PEI proporcionados por las corporaciones para las que trabajan. También disminuiría la cantidad de horas de clase que pierden los estudiantes y la dependencia del transporte.
- **Uso de psicólogos.** Después de revisar los datos del informe del CGCS para psicólogos, información sobre su apoyo a estudiantes sin discapacidades y otra información, conviene considerar el proceso para determinar si su número actual es suficiente para realizar

evaluaciones en la escuela con cambios en sus tareas que no requieran cambios asociados de PEI. También conviene considerar las acciones de reclutamiento o asignaciones itinerantes para estudiantes que asisten a escuelas en lugares de difícil acceso.

- **Reuniones de elegibilidad realizadas en la escuela.** Debe invitarse a participantes que actualmente deban participar en las reuniones de elegibilidad de educación especial, y se debe invitar a personas (incluidos los maestros de los estudiantes) que tengan la experiencia y el conocimiento necesarios para revisar críticamente los informes de evaluación (especialmente aquellos de proveedores externos) y para tomar decisiones de elegibilidad. Además, sobre la base de este examen, deben sugerirse medidas para su examen ulterior.
- **Protocolo de elegibilidad.** Debe considerarse un proceso que pueda utilizarse para desarrollar un protocolo por área de discapacidad para apoyar la toma de decisiones de elegibilidad apropiadas. Véanse, por ejemplo, los criterios del [Departamento de Educación de Louisiana](#).
- **Sección 504.** Debe considerarse la tasa proporcionalmente baja de estudiantes que reciben servicios avalados por la sección 504 en comparación con otros distritos en los EE. UU. También, debe tomarse en cuenta cómo se maneja la sección 504 en la SEA, la LEA, y las escuelas, y establecer procesos que mejoren las prácticas de gestión e identificación para que los estudiantes potencialmente elegibles reciban mejor los servicios en el marco de esta Ley. Además, se deben establecer canales de comunicación para informar mejor a la LEA y al personal escolar sobre esta vía de servicio.

b. Plan de acción de SEA

En una acción conjunta entre el equipo central identificado anteriormente y otras personas con información que ofrecer, se debe desarrollar un plan de acción para dar seguimiento a la aprobación por parte del SAEE de las consideraciones del equipo central. Como parte del plan de la SEA conviene incluir actividades relacionadas con:

- Plantillas, con aportes de la LEA y las escuelas, para la planificación de la LEA y las escuelas junto con orientación para la adaptación local.
- Guía escrita, por ejemplo, véase el [Manual de Procedimientos de la sección 504 de las Escuelas Públicas de Chicago](#).
- Formación profesional.
- Recursos humanos y materiales.
- Monitorear las tasas de inscripción, evaluación, área de discapacidad y de la sección 504, y las tasas generales de elegibilidad (por región solamente) para identificar aumentos o incumplimientos en general, así como aquellos posiblemente asociados con la

descentralización. Se debe crear un proceso para que la SEA monitoree los datos regionales y las LEA monitoreen los datos escolares para intervenir según sea necesario.

- Desarrollar circuitos de retroalimentación de la LEA, la región y las partes interesadas. Elaborar una plantilla para el análisis y la planificación de acciones basada en la región y la escuela.

c. Equipo básico de LEA y planes de acción

Con un equipo transversal de LEA con representantes similares a los del equipo de la SEA, se recomienda revisar los datos de LEA en general para comparar los resultados escolares. Igualmente, se debe identificar a las personas con disparidades preocupantes a partir de datos desglosados por escuela. Sobre la base del análisis del equipo de LEA, utilizando la plantilla de la SEA se elabora un plan de acción que identifica los problemas más comunes de todas las escuelas para identificar la necesidad de orientación adicional por escrito, capacitación, asistencia y seguimiento del monitoreo. En el caso de las escuelas individuales con datos atípicos, conviene apoyar su planificación de las acciones que tomar en las áreas específicas que se indican a continuación.

d. Equipos básicos escolares y planes de acción

Con un equipo escolar transversal que tenga representantes como los del equipo de la LEA, se debe usar la plantilla para planificar acciones diseñadas para mejorar los resultados para cada área pertinente. A partir de allí se identifican datos atípicos e información especialmente pertinente a la planificación. Debe notificarse a la LEA sobre las necesidades de capacitación, y utilizar al personal escolar en la medida en que esté disponible y cuente con conocimientos para apoyar la capacitación con base en la escuela.

III DATOS ASOCIADOS CON EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

Esta sección presenta los logros y datos asociados de los estudiantes con PEI. El Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo recopiló datos del DEPR y el Plan de Desempeño del Estado (SPP) requerido al nivel federal con medidas para estudiantes con PEI para las siguientes áreas.

- A. Resultados de niños de 3 a 5 años
- B. Datos relacionados con el rendimiento de estudiantes en edad escolar
- C. Tasas de graduación y deserción escolar
- D. Resultados de la escuela postsecundaria
- E. Suspensiones con expulsión
- F. Entornos educativos (3 a 5 años)
- G. Entornos educativos (6 a 21 años)

A. Resultados de niños de 3 a 5 años

Un indicador del SPP se refiere al rendimiento de niños pequeños con discapacidades de entre tres y cinco años. El indicador tiene tres componentes: 1) comportamiento apropiado; 2) adquisición y uso de conocimientos y competencias; y 3) competencias socioemocionales positivas. Para cada componente se calcula el porcentaje de niños en dos áreas:

- Niños **que funcionan dentro de las expectativas de su edad** a los seis años o que alcanzaron esas expectativas al salir de la primera infancia.
- Niños **con habilidades sustancialmente aumentadas** que entraron en un programa de la primera infancia por debajo de las expectativas de desarrollo para su edad, pero aumentaron sustancialmente su desarrollo a los seis años cuando salieron de la primera infancia con competencias sustancialmente aumentadas.

Estos resultados proporcionan una medida coherente para evaluar hasta qué punto los niños pequeños están en vías de desempeñarse dentro de las expectativas de su edad en kindergarten y/o aumentar sustancialmente su desarrollo. Debe tenerse en cuenta que estos últimos datos disponibles del SPP se aplicaron al año escolar 2021-22; las primeras escuelas con programas del año completo reabrieron para el aprendizaje en clase después de la pandemia. Sería útil contar con los datos relativos al DEPR, incluidos los datos desglosados por regiones y escuelas para los años escolares 2022-23 y 2023-24, a fin de evaluar estos resultados y guiar la enseñanza/aprendizaje para el próximo año escolar.

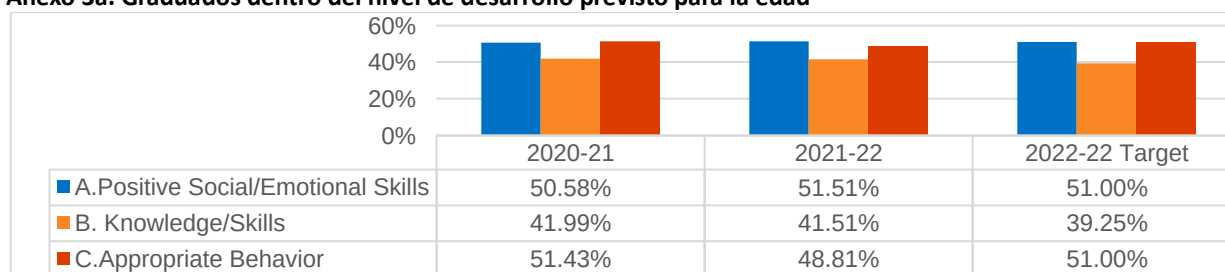
1. Graduados dentro del nivel de desarrollo previsto para la edad

Datos que figuran en el *anexo 3a. Graduados dentro del nivel de desarrollo previsto para la edad* muestran que de 2020-21 a 2021-22 los resultados aumentaron en cuanto respecta al comportamiento apropiado [en 0,93 puntos porcentuales (p.p.)] y disminuyeron en lo tocante al conocimiento/competencias (en -4,8 p.p.) y las habilidades socioemocionales positivas (en 2,63

p.p.). A continuación se presentan las tasas de 2021-22 correspondientes a los estudiantes que alcanzaron los estándares y sus brechas respecto de los objetivos del DEPR.

- **Habilidades socioemocionales positivas.** El 51,51 por ciento alcanzó los estándares (0,51 p.p. por encima del objetivo).
- **Adquisición y uso de conocimientos y competencias.** El 41,51 por ciento alcanzó los estándares (0,51 p.p. por encima del objetivo).
- **Comportamiento apropiado.** El 48,81 por ciento alcanzó los estándares (2,19 p.p. por debajo del objetivo).

Anexo 3a. Graduados dentro del nivel de desarrollo previsto para la edad

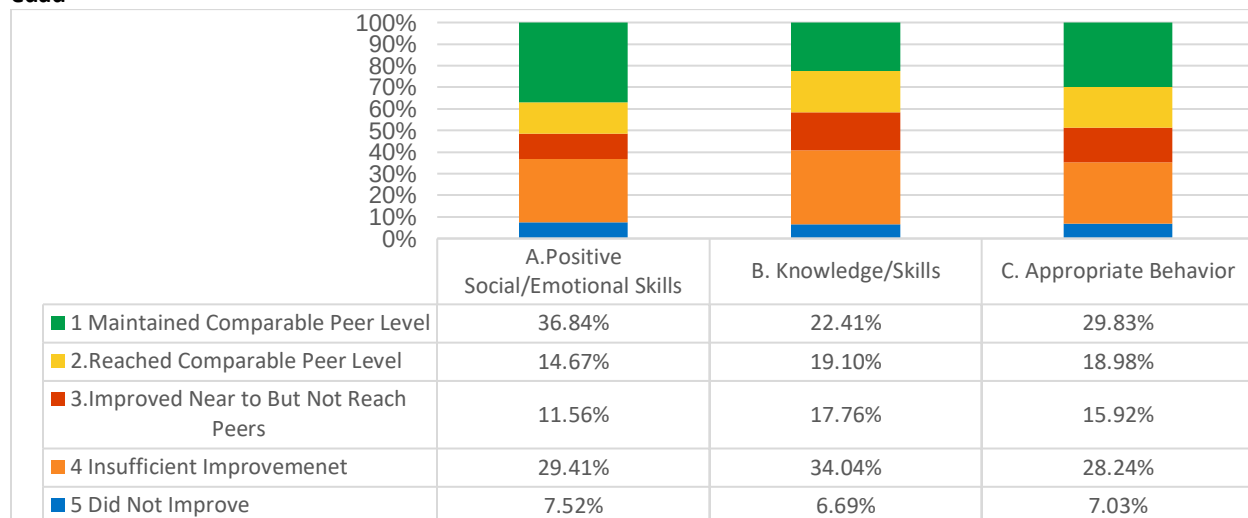


Nivel de mejora del funcionamiento

Sobre la base de cinco niveles, el SPP también mide el grado en que los niños pequeños entraron por debajo de las expectativas de su edad, pero su nivel de funcionamiento mejoró a los seis años, cuando salían de la primera infancia. Los tres niveles más bajos son: 1) no mejoró; 2) mejoró insuficientemente; y 3) mejoró hasta acercarse a sus pares de la misma edad, pero no los alcanzó hasta mantener un nivel comparable a estos. Los dos niveles más altos son: 4) nivel alcanzado; y 5) mantuvo un nivel comparable al de sus pares de la misma edad, que en conjunto comprenden las tasas generales informadas anteriormente en el *anexo 3a. Graduados dentro del nivel de desarrollo previsto para la edad*.

De los tres niveles más bajos, el que estuvo más cerca de alcanzar un nivel comparable (3. mejoró hasta acercarse a los pares de la misma edad, pero no los alcanzó) tuvo tasas de resultados más bajas que el siguiente nivel más bajo (2. mejoró insuficientemente). Se aplicaron tasas de menos del 7,6 por ciento a las tres áreas de resultados para los niños que no mejoraron.

Anexo 3b. Niveles de progreso de niños pequeños hacia el logro de los estándares de desarrollo esperados para la edad

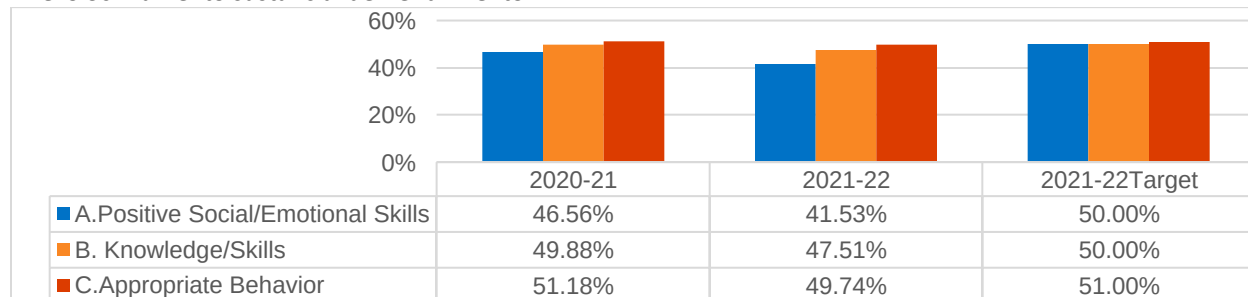


2. Aumento sustancial del rendimiento

Datos que figuran en el *anexo 3c. Aumento sustancial del rendimiento*, muestran que, de 2020-21 a 2022-23, los resultados disminuyeron en las tres áreas medidas: habilidades socioemocionales positivas (en -5,03 p.p.), conocimientos y competencias (en -2,37 p.p.) y uso de comportamientos apropiados (en -1,44 p.p.). A continuación se presentan las tasas de 2021-22 correspondientes a los estudiantes que alcanzaron los estándares y sus brechas respecto de los objetivos del DEPR.

- **Habilidades socioemocionales positivas.** El 41,53 por ciento alcanzó los estándares (2,19 p.p. por debajo del objetivo).
- **Adquisición y uso de conocimientos y competencias.** El 47,51 por ciento alcanzó los estándares (2,19 p.p. por debajo del objetivo).
- **Comportamiento apropiado.** El 49,74 por ciento alcanzó los estándares (2,19 p.p. por debajo del objetivo).

Anexo 3c. Aumento sustancial del rendimiento



B. Datos relacionados con el rendimiento de estudiantes en edad escolar

Los datos que figuran a continuación muestran el logro dentro del DEPR y las tasas asociadas para las siguientes áreas:

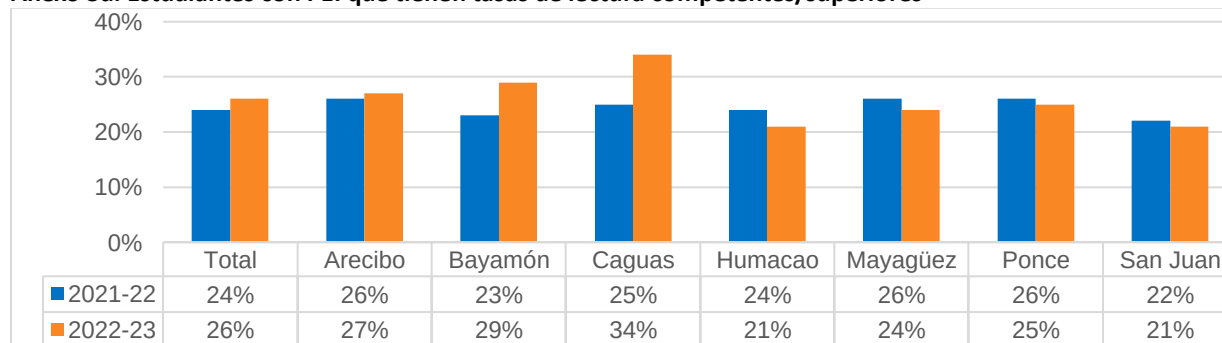
1. Desempeño en la lectura
2. Desempeño matemático
3. Participación en la evaluación alternativa
4. Resultados y metas de graduación/deserción escolar del SPP

1. Desempeño en la lectura

Datos que figuran en el anexo 3d. *Estudiantes con PEI que tienen tasas de lectura competentes/superiores* que el DEPR informó al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo compara los resultados de todos los estudiantes y por región. En general, la tasa para 2022-23, que fue del 26 por ciento para los estudiantes con PEI, fue más alta que la tasa del año anterior (en 2 puntos porcentuales).

- **Las tasas regionales** para 2022-23 variaron desde la tasa más alta de Caguas (34 %) hasta las tasas más bajas de Humacao y San Juan (21 % cada una).
- **Tres regiones registraron tasas más altas en 2022-23 que en el año anterior:** Caguas (25 % a 34 %), Bayamón (23 % a 29 %) y Arecibo (26 % a 27 %). Las cuatro regiones restantes con tasas de 2021-22 a 2022-23 fueron Humacao (24 % a 21%), Mayagüez (26 % a 24 %), Ponce (26 % a 25 %) y San Juan (22 % a 21 %).

Anexo 3d. Estudiantes con PEI que tienen tasas de lectura competentes/superiores



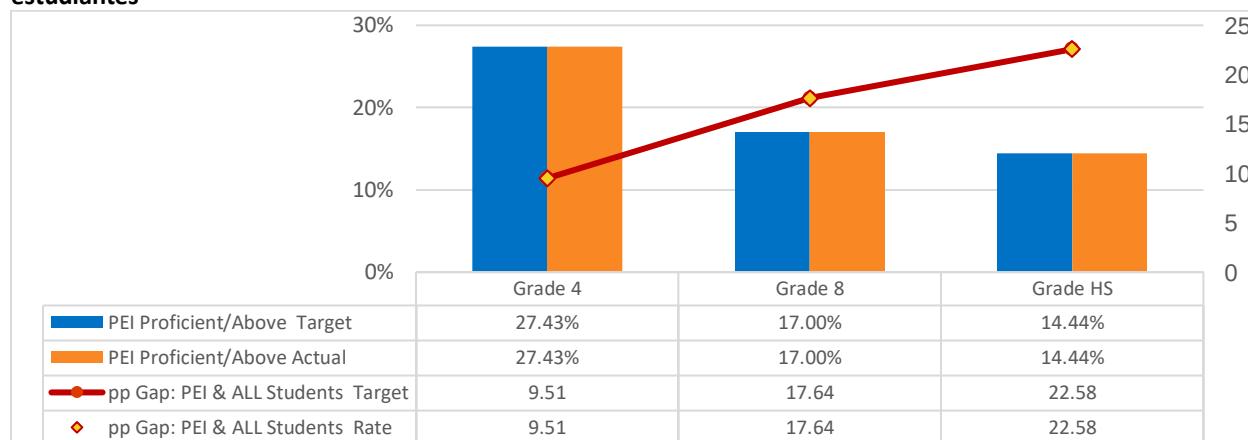
Tasas de lectura competentes/superiores según el SPP de los grados 3º, 4º y la escuela secundaria (2021-22)

Datos que figuran en el anexo 3e, muestran las tasas competentes/superiores de PEI de los grados 3º y 4º y la escuela secundaria, y las metas asociadas del DEPR. También muestran brechas de puntos porcentuales entre los estudiantes con PEI y todos los estudiantes en función de los objetivos y los resultados.

- **Niveles y objetivos de PEI competentes/superiores.** Las tasas de lectura de los grados 4º (27,43 %), 8º (17,00 %) y secundaria (14,44 %) cumplieron sus respectivas metas del SPP. El SPP/Informe Anual de Progreso para el año fiscal federal 2021 explicaba que el DEPR había establecido por primera vez para ese año fiscal parámetros de referencia y metas por grado. Sin embargo, las tasas meta anuales futuras competentes/superiores del PEI aumentarían solo ligeramente para 2025-26: en el cuarto grado (0,27 p.p.), en el octavo grado (0,30 p.p.) y en la escuela secundaria (0,16 p.p.).
- **Diferencia de puntos porcentuales entre el PEI y todas las tasas competentes/superiores de los estudiantes y entre PEI y todas las metas de estudiantes.** Como se muestra en el anexo 3e, no hubo diferencias de tasas entre estos dos objetivos para los grados 4º, 8º y la escuela secundaria. Las metas eran las mismas que las diferencias entre los estudiantes con PEI y todos los estudiantes. Las diferencias fueron las siguientes: cuarto grado (9,51 p.p.), octavo grado (17,64 p.p.) y secundaria (22,58 p.p.). Para 2025-26, las futuras tasas de déficit se reducirían en pequeñas cantidades: cuarto grado (en -0,11), octavo grado (en -0,14) y en secundaria (en -0,13).

Nos preguntamos si el objetivo de reducción del exiguuo déficit de lectura de 2021-22 a 2024-25 es razonablemente ambicioso, y alentáramos una ampliación de los objetivos internos en estos ámbitos.

Anexo 3e. Estudiantes del SPP con PEI competentes/superiores y déficit: estudiantes con PEI y todos los estudiantes

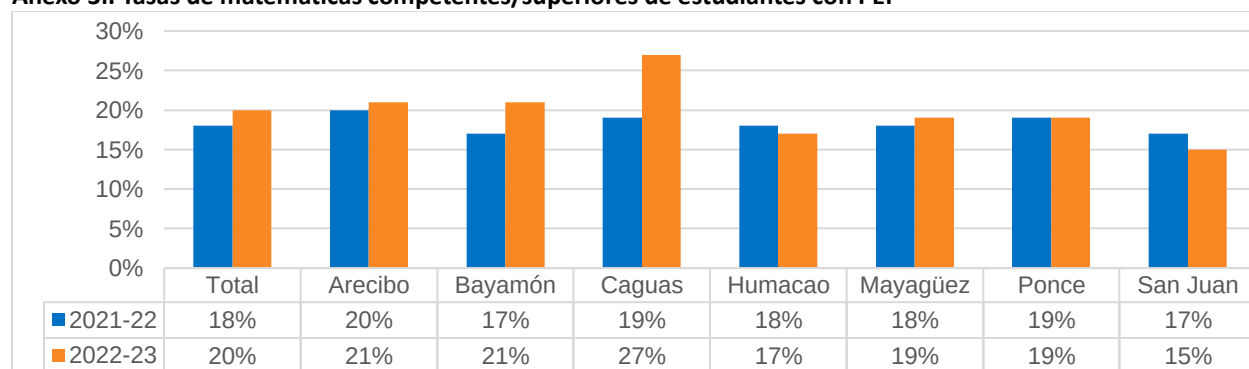


2. Desempeño matemático

Datos que figuran en el *anexo 3f. Estudiantes con PEI que tienen tasas de matemáticas competentes/superiores* que el DEPR informó al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo comparan los resultados de todos los estudiantes y por región. En general, la tasa de 2022-23, del 20 por ciento para los estudiantes con PEI, fue más alta que la tasa del año anterior (en 2 p. p.). Las tasas regionales para 2022-23 variaron desde la tasa más alta de Caguas (27 %) hasta la

tasa más baja de San Juan (15 %). Cuatro regiones registraron tasas más altas en 2022-23 que en el año anterior: el notable aumento de Caguas (27 % a 19 %) fue seguido por Arecibo (21 % a 20 %), Bayamón (21 % a 17 %) y Mayagüez (19 % a 18 %). La tasa de Ponce fue la misma. Las dos regiones restantes son Humacao (17 % y 18 %) y San Juan (15 % y 17 %).

Anexo 3f. Tasas de matemáticas competentes/superiores de estudiantes con PEI



Tasas de matemáticas competentes/superiores según el SPP de los grados 3º, 4º y la escuela secundaria (2021-22)

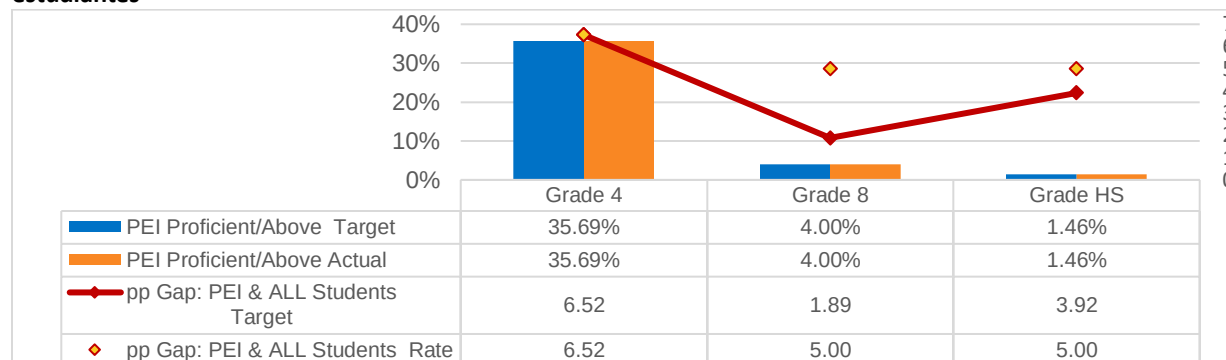
Datos que figuran en el *anexo 3e*, muestran las tasas competentes/superiores de PEI de los grados 3º y 4º y la escuela secundaria, y las metas asociadas del DEPR. También muestran brechas de puntos porcentuales entre los estudiantes con PEI y todos los estudiantes en función de los objetivos y los resultados.

- **Niveles y objetivos de PEI competentes/superiores.** Las tasas de matemáticas de los grados 4º (35,69 %), 8º (4,0 %) y secundaria (1,46 %) alcanzaron sus respectivas metas del SPP. Aunque la tasa de cuarto grado fue superior a la tasa de lectura (27,43 %), las tasas de octavo grado y secundaria fueron mucho más bajas que las tasas de lectura (17,00 % y 14,44 %, respectivamente). Las tasas meta anuales futuras aumentarían solo ligeramente para 2025-26: en el cuarto grado (0,27 p.p.), en el octavo grado (0,30 p.p.) y en la secundaria (0,16 p.p.).
- **Diferencia de puntos porcentuales entre el PEI y todas las tasas competentes/superiores de los estudiantes y entre PEI y todas las metas de estudiantes.** Las deficiencias en las tasas de cuarto grado fueron las mismas para el PEI y todas las tasas meta de los estudiantes, y para el PEI y todas las tasas competentes/superiores de los estudiantes (6,52 p.p. cada una). Las diferencias fueron distintas entre PEI y todas las metas de los estudiantes para el octavo grado (1,89 p.p. y 5,00 p.p., respectivamente) y para la escuela secundaria (3,92 p.p. y 5,00 p.p., respectivamente). Para 2024-25, la tasa de déficit para el cuarto grado desaparecería ligeramente (en -0,02) y seguiría disminuyendo para el octavo grado (en -3,12) y para la escuela secundaria (en -1,09).

Del mismo modo, nos preguntamos si las pequeñas metas matemáticas de reducción del déficit de 2021-22 a 2025-26 son razonablemente ambiciosas y fomentan los objetivos

flexibles.

Anexo 3g. Estudiantes del SPP con PEI competentes/superiores y déficit: estudiantes con PEI y todos los estudiantes

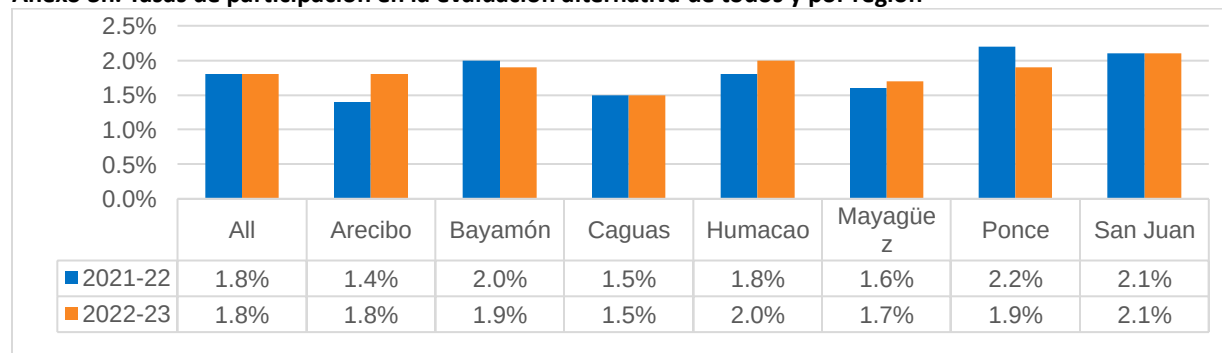


3. Participación en la evaluación alternativa

Según la Ley federal *Every Student Succeeds Act* (ESSA), la participación estatal de los estudiantes en evaluaciones alternativas no debe superar el uno por ciento de todos los estudiantes en las calificaciones de las evaluaciones y dentro de cada área temática. Datos que figuran en el *anexo 3h. Tasas de participación en la evaluación alternativa de todos y por región*, proporcionadas por el DEPR, muestran una tasa de participación general del 1,8 por ciento, por encima del requisito máximo de todos los estudiantes.

Los datos regionales de 2022-23 mostraron que San Juan tuvo la tasa de participación más alta (2,1 %) y Caguas la tasa más baja (1,5 %). Dos regiones tuvieron tasas más bajas entre 2021-22 y 2022-23: Bayamón (2,0 % y 1,9 %) y Ponce (2,2 % y 1,9 %). En dos regiones, las tasas no cambiaron: Caguas (1,5 %) y San Juan (2,1 %). Las tasas de las tres regiones restantes aumentaron: Arecibo (1,4 % a 1,8 %), Humacao (1,8 % a 2,0 %), y Mayagüez (1,6 % a 1,7 %).

Anexo 3h. Tasas de participación en la evaluación alternativa de todos y por región



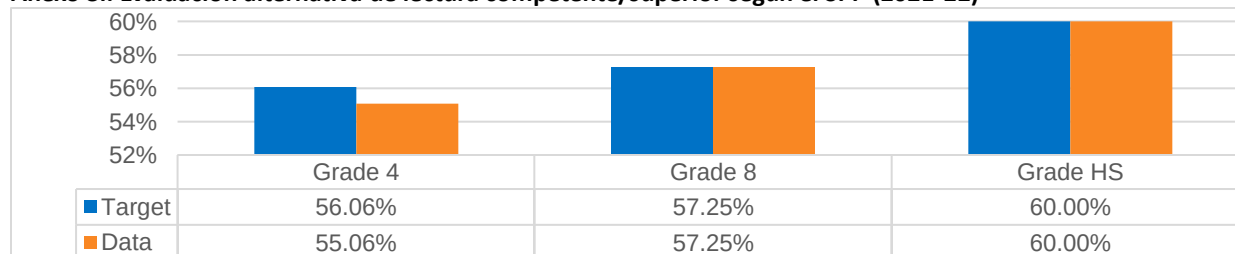
4. Evaluación alternativa de desempeño de lectura y matemático del SPP

La información que figura a continuación proporciona las tasas de rendimiento de evaluaciones alternativas del DEPR en el nivel competente/superior de lectura y matemáticas basadas en los datos del SPP para 2021-22.

Lectura

Datos que figuran en el *anexo 3i. Índices de evaluación alternativa de lectura competente/superiores (2021-22)*, muestran resultados relativamente altos en los grados 4º (55,00 %) y 8º (57,25 %), y en la escuela secundaria (60,00 %). Cada tasa alcanzó los objetivos asociados. El SPP de 2022-22 informó de los siguientes aumentos porcentuales de 2021-22 a 2025-26: cuarto grado (0,14 p.p.), octavo grado (0,15 p.p.) y secundaria (0,10 p.p.)

Anexo 3i. Evaluación alternativa de lectura competente/superior según el SPP (2021-22)

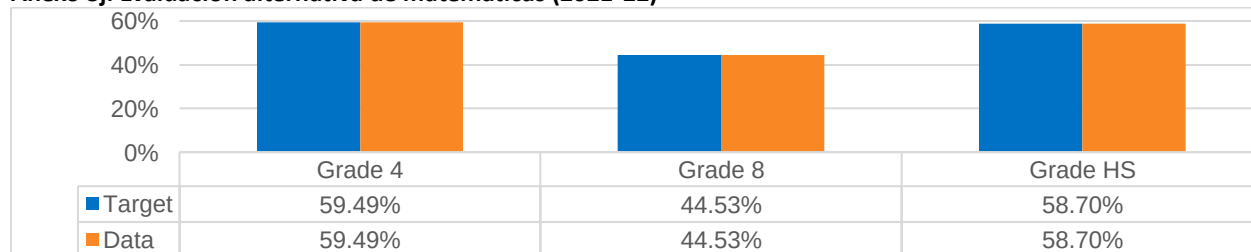


Matemáticas

Datos que figuran en el *anexo 3j. Los índices de evaluación alternativa de matemáticas competente/superior* muestran resultados relativamente altos en los grados 4º (59,49 %) y 8º (44,53 %), y en la escuela secundaria (58,70 %). Cada tasa alcanzó los objetivos asociados.

El SPP de 2022-22 informó de los siguientes aumentos porcentuales de 2021-22 a 2025-26: cuarto grado (0,11 p.p.), octavo grado (0,12 p.p.) y secundaria (0,10 p.p.)

Anexo 3j. Evaluación alternativa de matemáticas (2021-22)



C. Tasas de graduación y deserción escolar

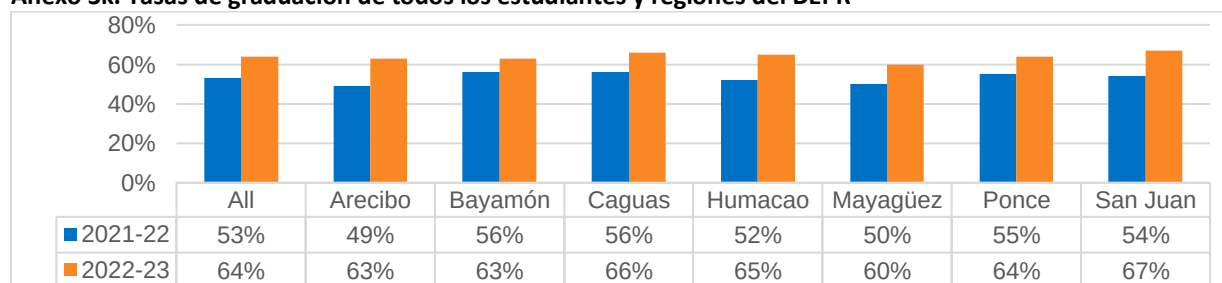
A continuación se examinan los datos relativos a las tasas de graduación y deserción escolar de los estudiantes con PEI. Las tasas del DEPR correspondientes al año escolar 2022-23 no eran

definitivas en cuanto respecta al informe federal 618 cuando se compartieron con el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo.

1. Tasas de graduación informadas por el DEPR

Datos contenidos en el *anexo 3k*. Las tasas de graduación de todos los estudiantes del DEPR y las regiones muestran que las tasas de 2022-23 de todos los estudiantes fueron más altas que en el año escolar anterior (64 % y 53 %). Todas las tasas regionales de 2022-23 fueron más altas que el año anterior, y variaron desde la tasa más alta de San Juan (67 %) hasta la más baja de Mayagüez (60 %). Arecibo logró el mayor aumento (14 p.p.), y Bayamón alcanzó el menor aumento (7 p.p.).

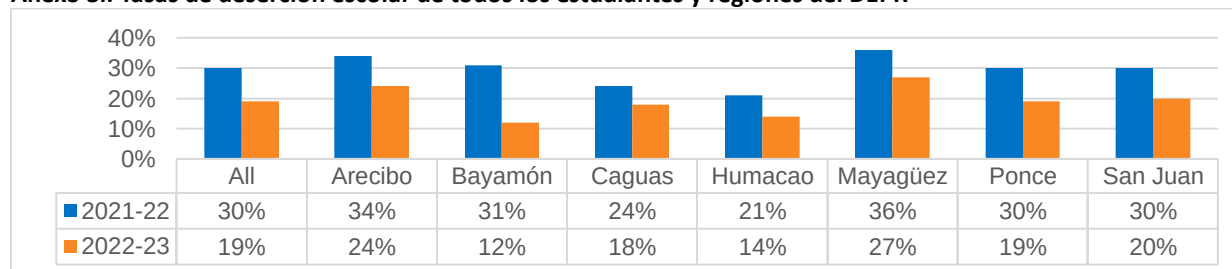
Anexo 3k. Tasas de graduación de todos los estudiantes y regiones del DEPR



2. Tasas de deserción escolar informadas por el DEPR

El *anexo 3l*. Las tasas de deserción escolar de todos los estudiantes del DEPR y las regiones muestra que las tasas de 2022-23 de todos los estudiantes fueron más altas que en el año escolar anterior (30 % y 19 %). Todas las tasas regionales de 2022-23 fueron más bajas. La tasa de Bayamón fue la más baja (12 %) y la de Mayagüez la más alta (27 %). Bayamón tuvo la mayor disminución (-19 p.p.) y Humacao tuvo la menor disminución (-7 p.p.).

Anexo 3l. Tasas de deserción escolar de todos los estudiantes y regiones del DEPR

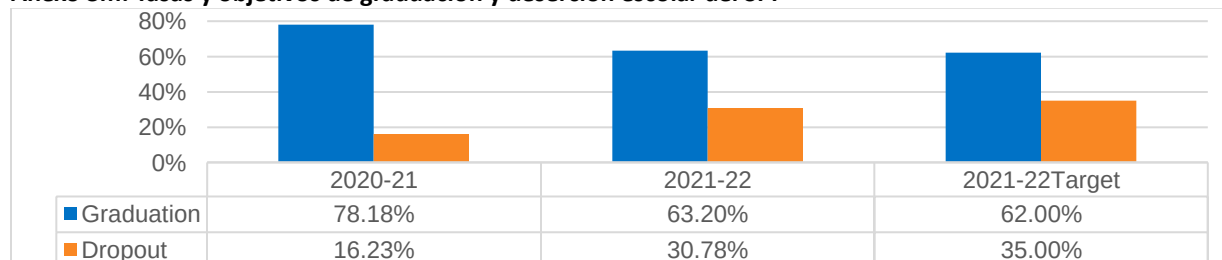


3. Resultados y metas de graduación y deserción escolar del SPP/APR

El Plan de Desempeño del Estado (SPP)/Informe de Desempeño Anual (APR) reportó tasas más bajas de graduación en 2021-22 en comparación con 2020-21 (63,20 % y 78,18 %). La tasa de este último año se situó por debajo del objetivo (62,00 %). Para 2025-26, los objetivos de graduación aumentarán al 67 por ciento.

La tasa de deserción escolar en 2021-22 fue superior a la del año anterior (30,78 % comparada con 16,23 %). Para 2025-26, el objetivo de deserción escolar disminuirá al 33 %.

Anexo 3m. Tasas y objetivos de graduación y deserción escolar del SPP



El SPP/APR explicó que los factores y desafíos económicos de años anteriores provocaron un aumento notable en las tasas de deserción escolar entre 2010-11 y 2012-23 (41,59 %, 43,36 % y 44,81 %, respectivamente). El DEPR explicó que estas circunstancias se estaban sintiendo de nuevo, y que las tasas previstas aumentaron después del inicio de la pandemia de COVID-19 y al regresar al aprendizaje en persona en 2021-2022. Las razones que explican la deserción escolar variaron desde la necesidad de trabajar para alcanzar la independencia económica o la falta de recursos, hasta la apatía escolar o el deseo de enfrentar desafíos académicos menos rigurosos. Muchos estudiantes se inscribieron en programas alternativos de educación y capacitación que les permitieron inscribirse en universidades y/o encontrar trabajo.

A la luz de estas consideraciones, después de vigilar de cerca los datos obtenidos y analizar los datos y tendencias históricos, las partes interesadas del DEPR redujeron las metas de deserción escolar. En ese sentido, “enfataron que establecer metas es más que solo identificar una meta, sino que las metas son una métrica que queremos y creemos que podemos alcanzar”. En la declaración también se mencionaba que las metas significativas debían ser realistas y realizables, al tiempo que se procuraba mejorar los resultados y los resultados cada año.

El Programa de Estudios Especiales midió la alta tasa de deserción escolar de 2021-22 (30,78 %) frente a un nuevo objetivo (35,00 %), con disminuciones de 2 puntos porcentuales en cinco años escolares. Esto no parece ser razonablemente ambicioso. Tal vez el SPP/APR de febrero de 2024 del DEPR (no publicado en el momento de nuestro examen) ajustó estos objetivos considerando que su tasa de 2021-22 superó el objetivo de ese año.

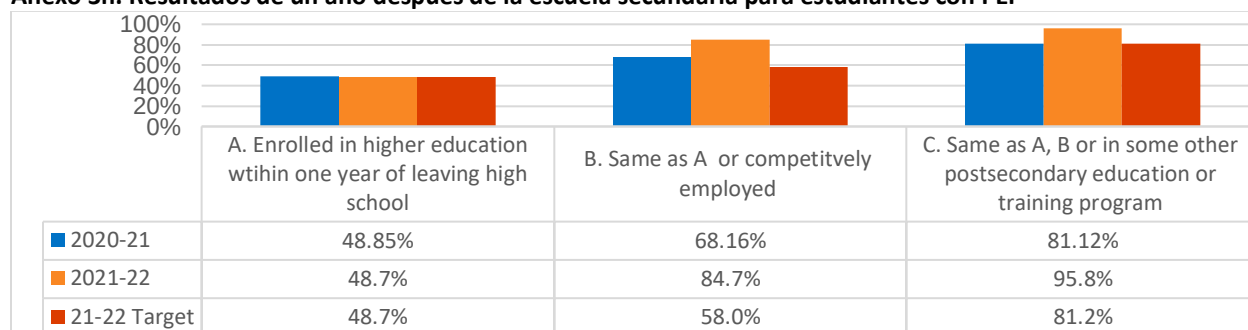
D. Resultados de la escuela postsecundaria

Datos en el *anexo 3n*. Los resultados de un año después de la escuela secundaria de los estudiantes que tenían datos de PEI muestran lo siguiente. Las tasas de criterios de 2021-22 superaron las del año escolar anterior, excepto la tasa de matrícula en educación superior que se redujo ligeramente. Todos los criterios cumplían o superaban sus objetivos asociados del SPP.

Cabe destacar que en 2021-22 se alcanzaron los objetivos de 2025-26. Anticipamos que aumentaron los objetivos no publicados del SPP/APR de febrero de 2024.

- A. Matriculados en educación superior.** La tasa de 2021-20 (48,7 %) alcanzó su objetivo y estuvo ligeramente por debajo de la tasa del año anterior (en -0,16 p.p.).
- B. Criterio A o empleo competitivo.** La tasa de 2021-20 (84,7 %) fue superior a la del año anterior (en 16,54 p.p.) y superó el objetivo (en 26,7 p.p.).
- C. Criterio A, B o en otro programa de educación o formación postsecundaria.** La tasa de 2021-20 (95,8 %) fue superior a la del año anterior (en 14,71 p.p.) y superó el objetivo (en 15,6 p.p.).

Anexo 3n. Resultados de un año después de la escuela secundaria para estudiantes con PEI



El SPP/APR reportó una tasa de respuesta bastante baja para 2020-21 (55,75 %) y una tasa más baja para 2021-22 (48,06 %). El DEPR escribió que vigilaría de cerca las respuestas para lograr progresos a intervalos regulares y utilizaría múltiples formas de seguimiento para mejorar la tasa de respuesta. Estas acciones nos parecen razonables. Debe tomarse en cuenta que las bajas respuestas pueden reflejar desproporcionadamente a ex estudiantes que participaron en las actividades encuestadas y querían compartir sus impresiones. Esto puede reflejar los resultados de alto compromiso. Dada la importancia de esta actividad postescolar, es importante que el DEPR (por regiones) interactúe con antiguos alumnos que no respondan para evaluar su compromiso.

E. Suspensiones

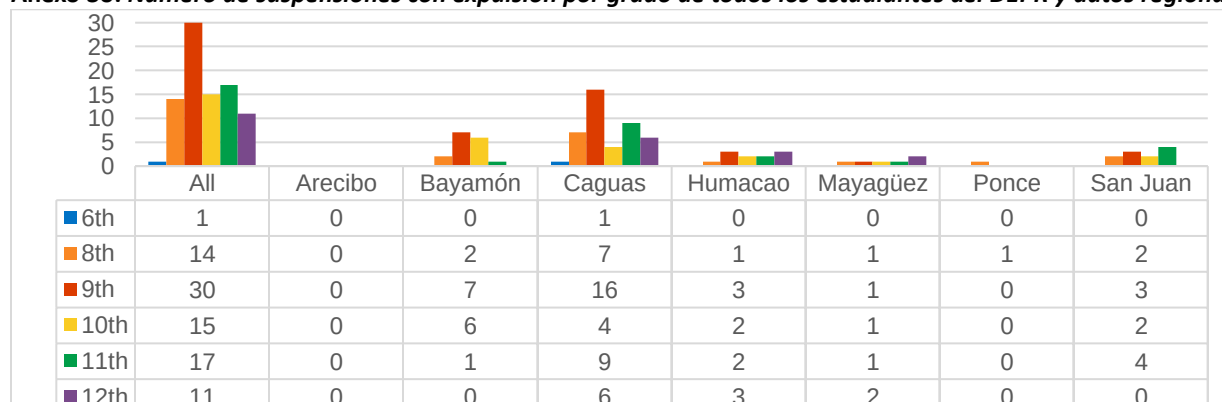
El DEPR compartió con el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo las cifras de suspensiones con expulsión correspondientes a 2022-23 para estudiantes con discapacidades. El representante de la entidad señaló que estos datos no eran definitivos, ya que los datos del informe federal 618 se presentan en una fecha posterior. Las cifras excluyeron los traslados de oficiales de audiencia, las suspensiones en la escuela y los traslados de escuelas a entornos educativos alternativos provisionales asociados con varios delitos graves. En total, solo 88 estudiantes recibieron una suspensión con expulsión durante el año escolar. La experiencia colectiva del Equipo de Apoyo

Estratégico del Consejo rara vez observó datos que reflejaran un uso tan bajo de suspensiones. Suponiendo que estos datos se presenten con exactitud, esta práctica es digna de elogio.

Suspensiones con expulsión por grado de todos los estudiantes y por región

En sentido general, el *anexo 3o. Cifras de suspensiones con expulsión por grado de todos los estudiantes del DEPR y datos regionales*, muestra que el personal escolar no suele usar suspensiones con expulsión para abordar el incumplimiento de las reglas de conducta de los estudiantes con discapacidades. A nivel de todos los estudiantes, solo se reportaron 88 suspensiones con expulsión. Con la excepción de una suspensión con expulsión en sexto grado, el resto se produjo en los grados 8º a 12º, y el número de estudiantes osciló entre 11 (12º grado) y 30 (9º grado).

Anexo 3o. Número de suspensiones con expulsión por grado de todos los estudiantes del DEPR y datos regionales

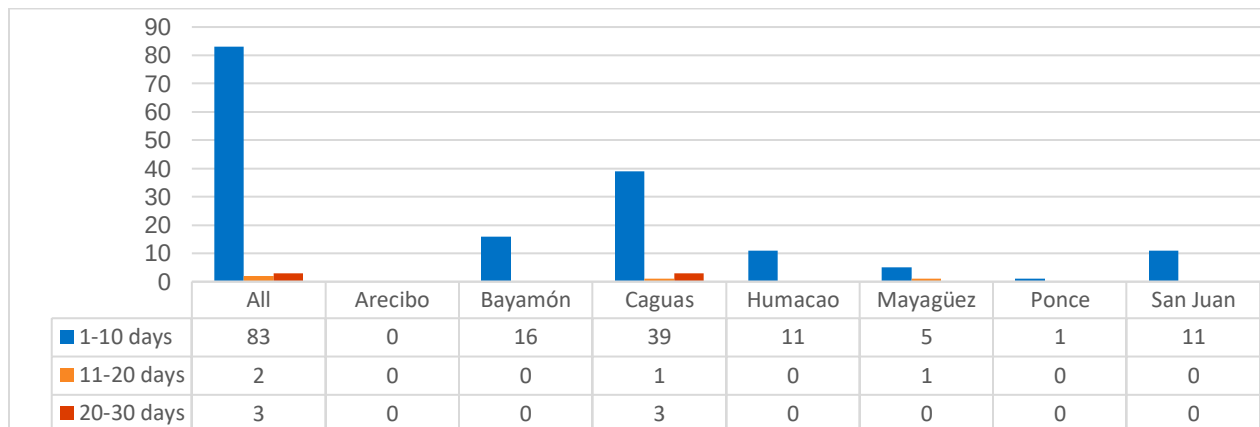


Suspensiones con expulsión por rangos de día de todos los estudiantes y por región

El *anexo 3p. Números de suspensiones con expulsión por rangos de día de todos los estudiantes del DEPR y datos por región*, muestra que para todos los estudiantes casi todas las suspensiones con expulsión son de 1 a 10 días (83), y muy pocas son de 11 a 20 días (2) y de 20 a 30 días (3). No se reportaron suspensiones con expulsión en Arecibo y solo una en Ponce. En las demás regiones, el número de suspensiones con expulsión de 1 a 10 días varió de 6 estudiantes (Mayagüez) a 39 estudiantes (Caguas). Dos regiones reportaron un estudiante suspendido por 11 a 20 días y solo Caguas reportó suspensiones con expulsión de 20 a 30 días (3 estudiantes).

Anexo 3p. Número de suspensiones con expulsión por días de todos los estudiantes del DEPR y por región

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización



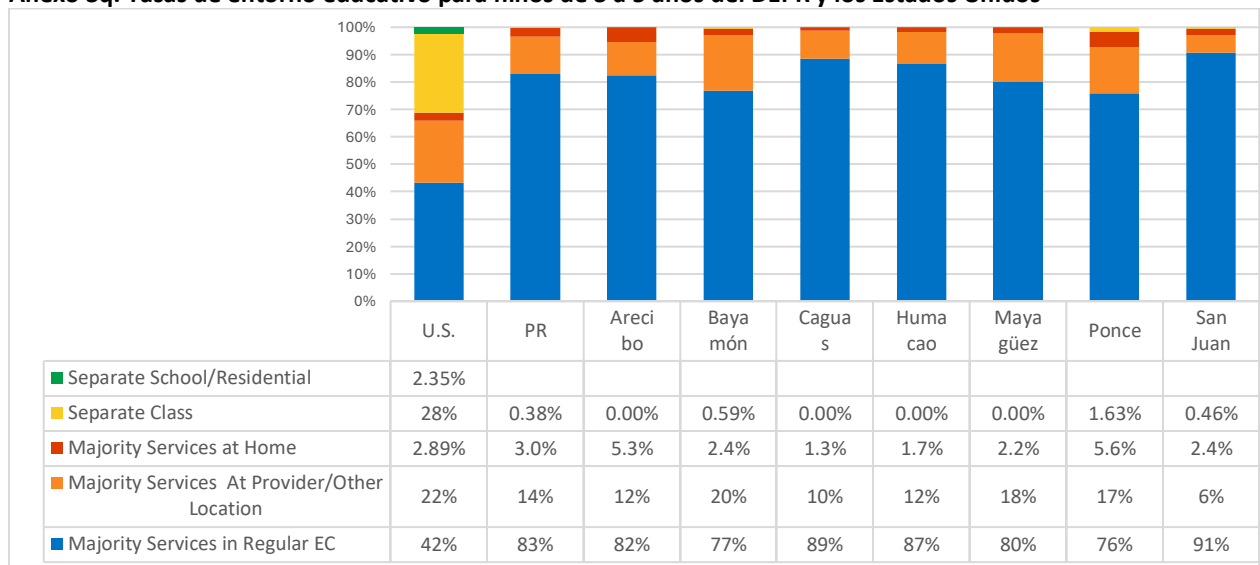
F. Entornos educativos (3 a 5 años)

En general, la mayoría de los estudiantes con discapacidades de Puerto Rico educados en escuelas públicas reciben instrucción en clases de primera infancia junto con sus compañeros típicos. A continuación se examinan los datos comunicados por el DEPR y en el SPP/APR.

1. El DEPR y las tasas de entorno educativo de los Estados Unidos

En el *anexo 3q*. A continuación se muestran y analizan las *tasas de entorno educativo para niños de 3 a 5 años del DEPR y datos de EE. UU. para 2022-23*.

Anexo 3q. Tasas de entorno educativo para niños de 3 a 5 años del DEPR y los Estados Unidos



- **La mayoría de los servicios se prestan en educación general de primera infancia.** Los estudiantes de escuelas públicas de Puerto Rico reciben la mayoría de los servicios en las clases de educación general

de primera infancia a una tasa casi dos veces más alta (83 %) que la [tasa](#) de EE. UU. (42 %). Las tasas regionales variaron desde las más altas de Caguas (89 %) hasta las más bajas de Bayamón (77 %) y Ponce (76 %). Sin embargo, incluso la tasa más baja fue de 34 puntos porcentuales por encima de la tasa promedio de Estados Unidos.

- **La mayoría de los servicios en las instalaciones del proveedor/otro lugar.** El DEPR tuvo una tasa más baja (14 %) de niños pequeños que reciben la mayoría de los servicios en las instalaciones del proveedor, o en otro lugar, que los EE. UU. (22 %). Las tasas regionales variaron desde las más altas de Bayamón (20 %) hasta las más bajas de San Juan (6 %).
- **La mayoría de los servicios en el hogar.** La tasa del DEPR (2,89 %) fue ligeramente menor que la de EE. UU. (3,0). Las tasas regionales variaron desde las más altas de Arecibo (5,3 %) y Ponce (5,6 %) hasta las más bajas de Humacao (1,7 %) y Caguas (1,3 %).
- **Clase separada, escuela independiente y residencial.** En comparación con una tasa relativamente alta en los EE. UU. (28 %), casi ningún niño de Puerto Rico es educado en clases independientes (03.8 %). Las tasas regionales oscilaron entre 0 por ciento en cuatro regiones (Arecibo, Caguas, Humacao y Mayagüez) y la tasa más alta, en Ponce (1,63 %). Si bien hay una tasa relativamente alta en los Estados Unidos (2,35 %), no hay niños de Puerto Rico en escuelas independientes o centros residenciales.

2. Tasas del SPP

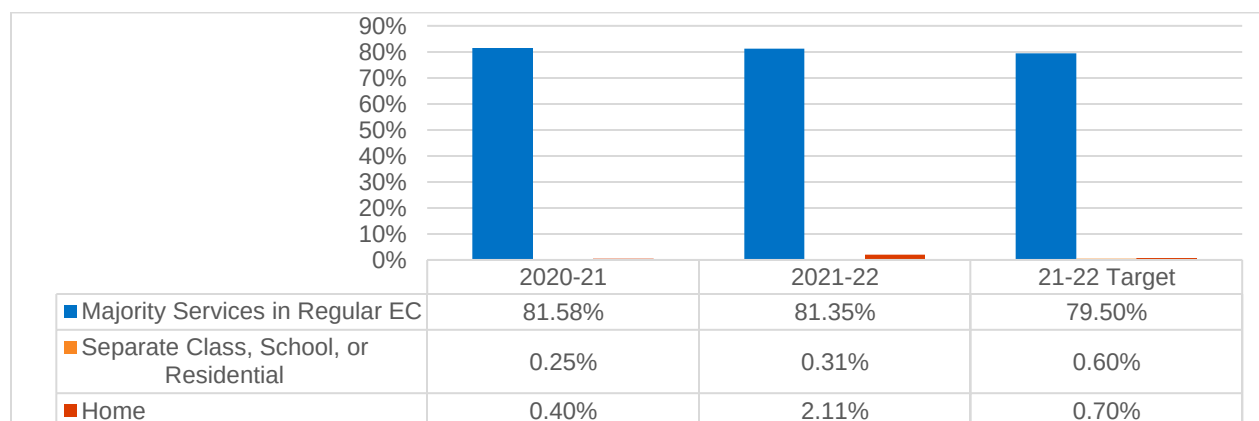
Datos en el *anexo 3r*. Los datos de *tasas de entorno educativo de niños pequeños del SPP* muestran lo siguiente:

- La mayoría de los servicios se prestan en educación general de primera infancia. Se reportaron altas tasas tanto para 2020-21 como para 2021-22 (81,58 % y 81,35 %, respectivamente). La tasa de este último año superó la meta mínima del SPP (79,50 %).
- **Clase separada, escuela o residencial.** La tasa de 2021-22 (0,31 %) fue ligeramente superior a la del año anterior (0,25 %), pero en este último año se redujo casi a la mitad respecto de su objetivo máximo del SPP (0,60 %).
- **En el hogar.** La tasa de 2021-22 (2,11 %) fue superior a la del año anterior (0,40 %), y superó su objetivo máximo del SPP (0,70 %).

El SPP/APR explicó que al DEPR le resultaba difícil identificar una razón definitiva que explicara las reducciones en las tasas. El informe sugirió que una causa podría estar relacionada con la pandemia, incluido un mayor interés en los servicios a domicilio para los estudiantes más jóvenes. El DEPR tenía previsto vigilar y debatir de cerca los datos con las partes interesadas, incluida la consideración de si debieran revisarse los objetivos.

Anexo 3r. Tasas de entorno educativo del SPP para niños pequeños

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización



F. Entornos educativos (6 a 21 años)

En comparación con los Estados Unidos, Puerto Rico educa una mayor proporción de estudiantes con discapacidades en edad escolar en clases de educación general al menos el 80 por ciento del tiempo, y relativamente pocos estudiantes en entornos más restrictivos. Los cocientes son distintos al desglosar los datos por región y por edad.

1. Entorno de educación general para EE. UU., DEPR y regiones

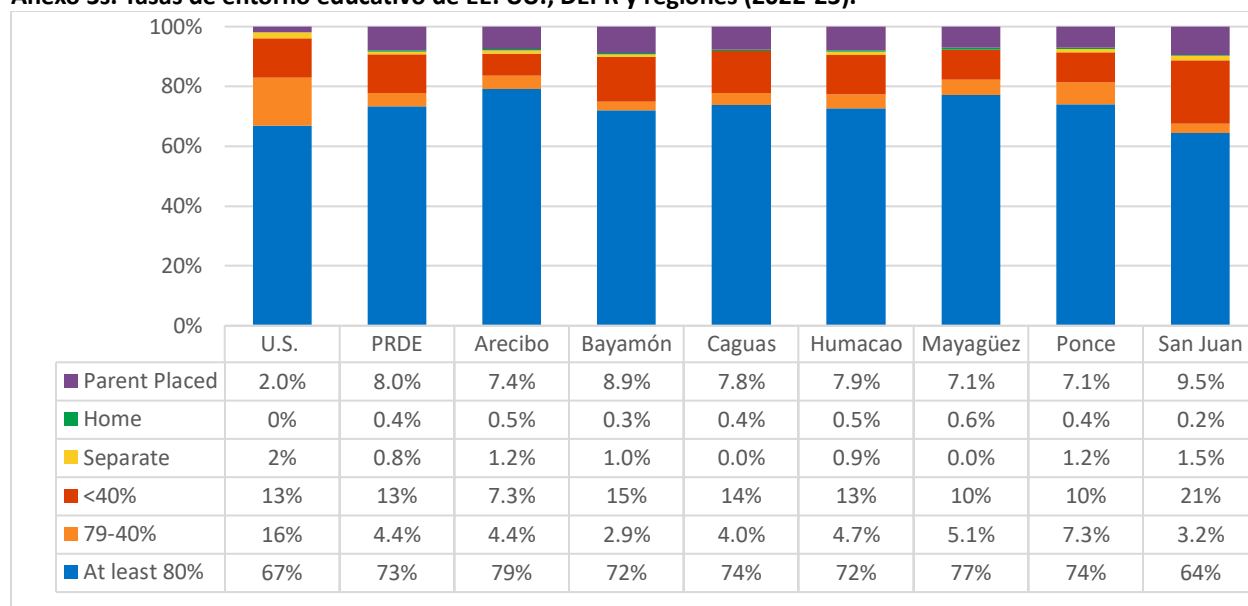
Anexo 3s. Tasas de entorno educativo de EE. UU., DEPR y regiones (2022-23).

- **Educación general 100 % al 80 % del tiempo.** La tasa de estudiantes del DEPR (79 %) para este entorno fue más alta que la [tasa de EE. UU.](#) (67 %). La tasa del DEPR superó el objetivo máximo del SPP/APR para 2022-23 (67,85 %). Las tasas regionales oscilaron entre 79 por ciento (Arecibo) y 64 por ciento (San Juan), una diferencia de 15 puntos porcentuales.
- **Educación general 79 % al 40 % del tiempo.** La tasa del DEPR (4,4 %) para este entorno fue 8,6 puntos porcentuales menor que la tasa de EE. UU. (13 %). El Departamento de Educación de los Estados Unidos no requiere un objetivo del SPP para este entorno. Las tasas regionales oscilaron entre 7,3 por ciento (Ponce) y 2,9 por ciento (Bayamón), una diferencia de 4,4 puntos porcentuales.
 - La ínfima tasa de estudiantes de este entorno merece un examen particular. A manera de ejemplo, si usamos un día escolar de 7 horas como muestra, los estudiantes pasarían al menos 5,6 horas en clases de educación general para el entorno más inclusivo (al menos 80 %). Para el siguiente entorno más restrictivo (79 % a 40 %), la cantidad de tiempo de educación general oscilaría entre 5,5 horas y 2,8 horas. No está claro por qué se

infrautiliza esta modalidad para estudiantes que podrían beneficiarse de la instrucción de educación especial durante una pequeña porción de tiempo adicional.

- **Educación general menos del 40 % del tiempo.** Las tasas del DEPR y EE. UU. fueron las mismas (13 %) para este entorno. La tasa del DEPR superó el objetivo máximo del SPP/APR para 2022-23 (9,55 %). Las tasas regionales oscilaron entre el 21 por ciento (San Juan) y el 7,3 por ciento (Arecibo), una diferencia de 13,7 puntos porcentuales.
- **Escuelas independientes, residenciales y enseñanza en el hogar.** La tasa del DEPR (0,8 %) fue menor que la tasa estadounidense (2 %), y por debajo del objetivo máximo del SPP/APR (2,3). Las tasas regionales oscilaron entre 1,5 por ciento (San Juan) y 0,0 por ciento (Caguas y Mayagüez).
- **Colocación de padres.** La tasa del DEPR (8,0 %) para este entorno fue cuatro veces más alta que la tasa de EE. UU. Las tasas regionales oscilaron entre 9,5 por ciento (San Juan) y 7,1 por ciento (Mayagüez y Ponce).

Anexo 3s. Tasas de entorno educativo de EE. UU., DEPR y regiones (2022-23).



2. Entorno de educación general para todos los estudiantes de 6 a 17 y 18 a 21 años por región

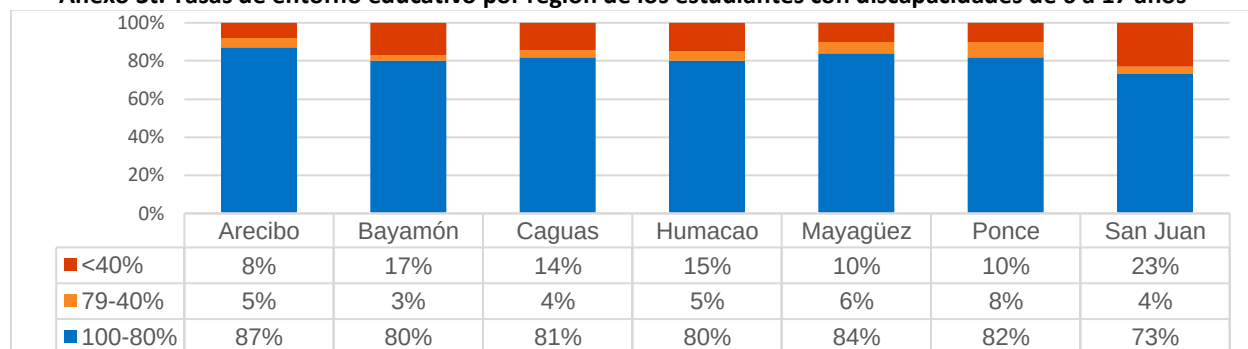
Las tasas del DEPR notificadas de estudiantes que reciben instrucción en clases de educación general variaron significativamente entre los estudiantes de 6 a 17 años en comparación con los de 18 a 21 años, cuando normalmente permanecen en la escuela para recibir servicios de transición secundaria. Los datos de estos dos grupos de estudiantes se muestran a continuación por región.

Promedios regionales de todos los estudiantes de 6 a 17 años

Para este grupo de edad, las altas tasas reflejaron los estudiantes en clases de educación general al menos el 80 % del tiempo. Datos en el *anexo 3t. Las tasas de entorno educativo por región de los estudiantes con discapacidades de 6 a 17 años* muestran los siguientes datos

- **100 % a 80 % del tiempo.** La tasa de Arecibo (87 %) fue la más alta, y la de San Juan (73 %) fue la más baja, con una diferencia de 14 puntos porcentuales.
- **79 % a 40 % del tiempo.** La tasa de Ponce (8 %) fue la más alta y la de Bayamón (3 %) la más baja, con una diferencia de 5 puntos porcentuales.
- **Menos del 40 % del tiempo.** La tasa de San Juan fue la más alta (23 %), y la de Arecibo la más baja (8 %), con una diferencia de 15 puntos porcentuales.

Anexo 3t. Tasas de entorno educativo por región de los estudiantes con discapacidades de 6 a 17 años



Promedios regionales de todos los estudiantes de 18-21 años

La proporción de entornos educativos es más restrictiva para los estudiantes de 18 a 21 años en comparación con los estudiantes más jóvenes. En la experiencia del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo esta circunstancia no es inusual porque los estudiantes generalmente permanecen en la escuela para recibir servicios de transición secundaria.

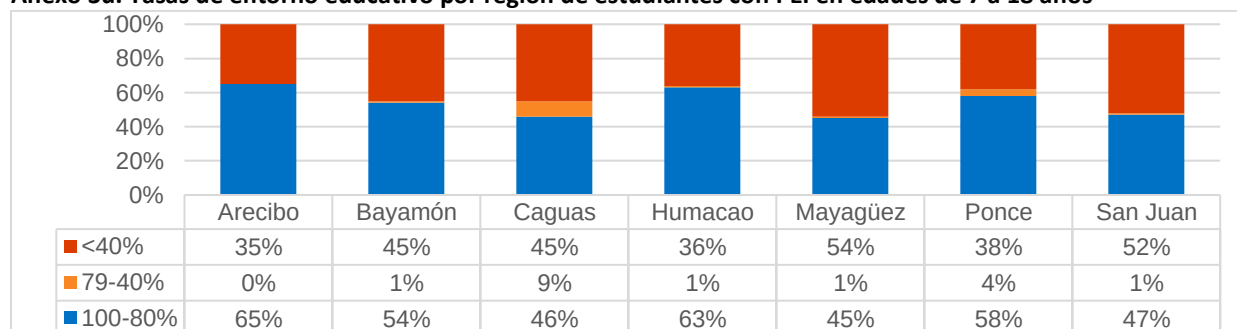
Datos en el *anexo 3u. Las tasas de entorno por región para estudiantes con PEI en edades de 7-18 años* muestran las siguientes variaciones:

- **100 % a 80 % del tiempo.** La tasa de Arecibo (65 %) fue la más alta y la de Mayagüez (45 %) la más baja, con una diferencia de 20 puntos porcentuales.
- **79 % a 40 % del tiempo.** La tasa de Caguas (9 %) fue la más alta y la de Arecibo (0 %) la más baja, con una diferencia de 9 puntos porcentuales. Estas tasas muy bajas merecen un examen

futuro.

- **Menos del 40 % del tiempo.** La tasa de Arecibo (65 %) fue la más alta y la de Mayagüez (45 %) la más baja, con una diferencia de 20 puntos porcentuales.

Anexo 3u. Tasas de entorno educativo por región de estudiantes con PEI en edades de 7 a 18 años



3. Tiempo en educación general organizado por edad y por región

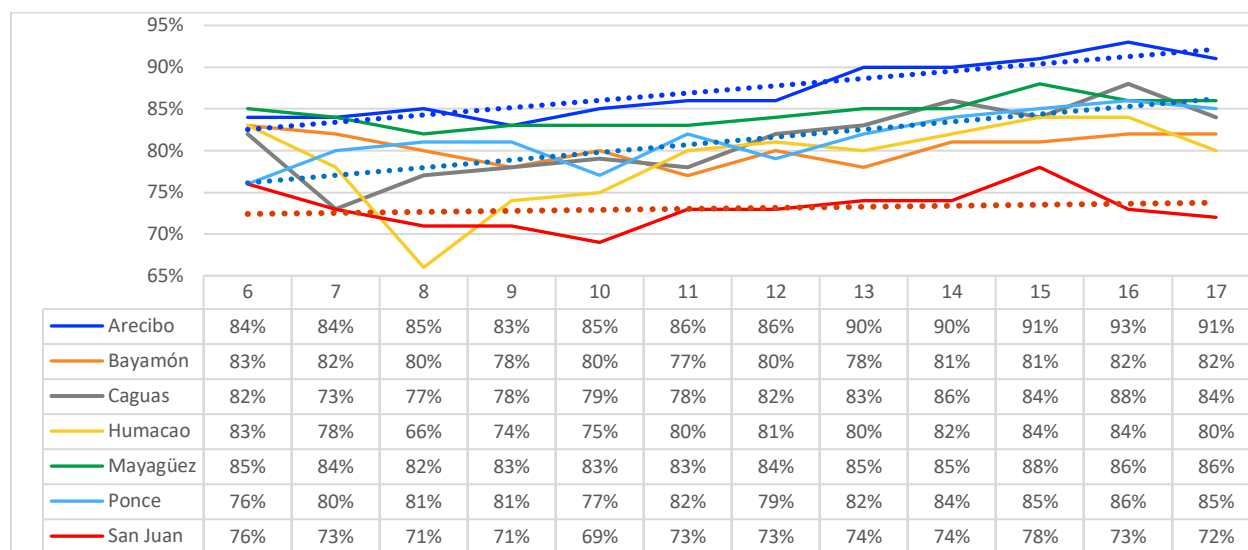
Al desglosar los datos del entorno educativo por edad de los estudiantes, se revelaron patrones que quedan ocultos por los promedios generales de los estudiantes.

Educación general de 100 % a 80 % del tiempo

Las líneas de tendencia punteadas en el *anexo 3*, correspondientes a dos regiones muestran que las tasas en la categoría de tiempo de más de 80+ por ciento generalmente aumentaron a medida que aumentaba la edad de los estudiantes de 6 a 17 años. Los mayores aumentos fueron para Arecibo (84 % a 91 %) y Ponce (76 % a 85 %). Las tasas de San Juan disminuyeron ligeramente (76 % a 72 %). Otras tasas regionales fueron aproximadamente las mismas entre estas dos edades, pero con fluctuaciones.

Anexo 3v. Educación general para el 100 % al 80 % del tiempo (estudiantes de 6 a 17 años)

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

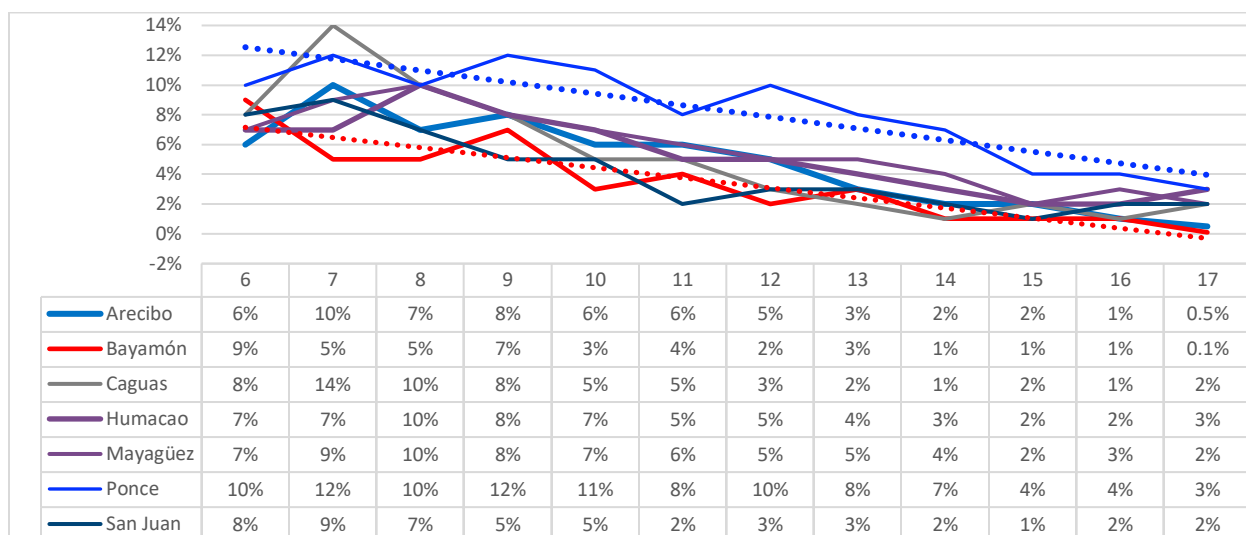


Educación general de 79 % a 40 % del tiempo

Todas las tasas regionales de este entorno educativo disminuyeron significativamente para los estudiantes a medida que envejecían. Los niños de seis años presentaron las tasas más altas en Ponce (10 %) y Bayamón (9 %), en tanto que Arecibo fue la más baja (6 %). Las tres tasas regionales para jóvenes de 17 años disminuyeron al 3 por ciento, 0,1 por ciento y 0,5 por ciento, respectivamente. Las líneas punteadas representan las tendencias de dos regiones.

Anexo 3w. Educación general para el 79 % al 40 % del tiempo (estudiantes de 6 a 17 años)

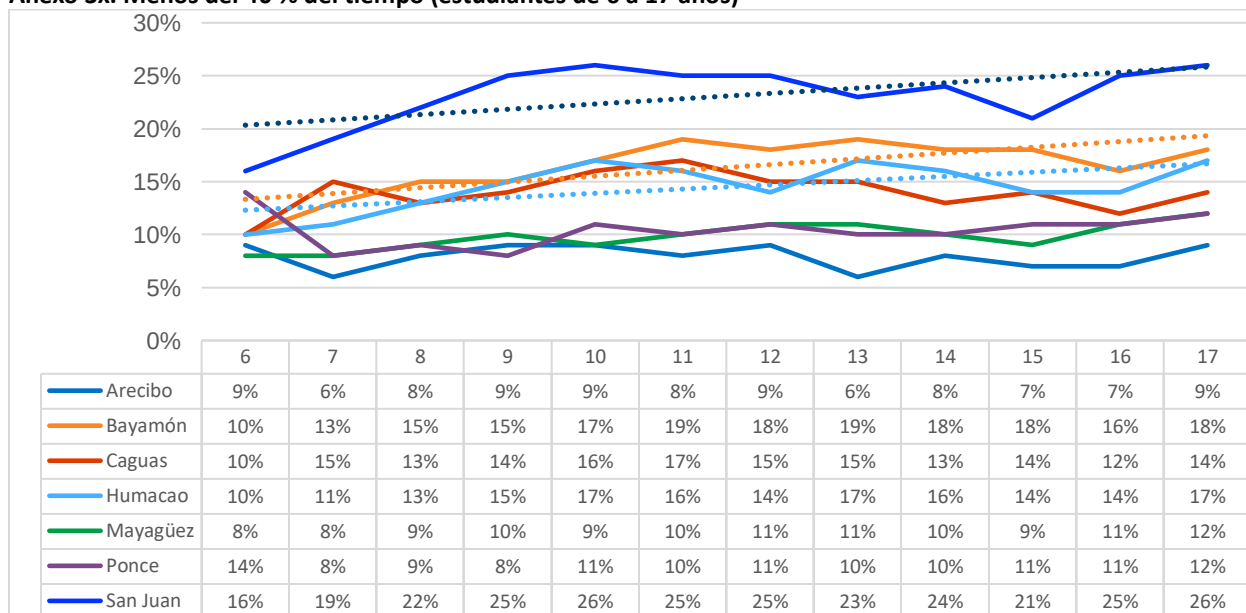
Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización



Educación general de menos del 40 % del tiempo

Los estudiantes de cinco regiones recibieron instrucción en la categoría de menos del 40 % en tasas más altas, ya que tenían entre 6 y 17 años. Las regiones con mayores incrementos en las tasas fueron San Juan (16 % a 26 %, en 10 p.p.), Bayamón (10 % a 18 %, en 8 p.p.) y Humacao (10 % a 17 %, en 7 p.p.). Las tasas de Arecibo se mantuvieron aproximadamente iguales, con cierta fluctuación, y las tasas de Ponce disminuyeron (14 % a 12 %, en -2 p.p.). Las líneas punteadas representan las líneas de tendencia de tres regiones.

Anexo 3x. Menos del 40 % del tiempo (estudiantes de 6 a 17 años)



Recomendación 3. Comparar, hacer seguimiento y usar los datos de desempeño en apoyo a las mejoras

Aunque el cumplimiento es importante, tal vez más esencial sea la evidencia que demuestre que los estudiantes con discapacidades están aprendiendo, progresando y en ruta hacia la educación superior postsecundaria u otro programa de educación o capacitación, y/o empleo competitivo. Es menos probable que los padres se quejen si sus hijos tienen éxito. Las recomendaciones que figuran a continuación sobre el uso de datos para dar cuenta del progreso de los estudiantes y las esferas de necesidad que requieren medidas contribuyen con este objetivo.

a. Equipo de liderazgo de rendimiento de la SEA

Con la colaboración de un equipo transversal de SEA que incluya representación regional y escolar, se deben examinar los datos que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo informó junto con los datos de ausentismo y otros datos que los miembros del equipo identifiquen. Se debe pedir al equipo que utilice esta información para desarrollar una lista de indicadores con datos reportados por la LEA y las escuelas (cuando el tamaño de la celda sea al menos “10”). Conviene notificar a los miembros del equipo sobre los indicadores que incluyen el Plan de Desempeño Estatal (SPP) y las estipulaciones de la RLV. (Debe tomarse en cuenta que este modelo se puede usar también para estudiantes sin discapacidades y/u otros grupos de estudiantes más pequeños). Además, el equipo debe:

- **Hacer comentarios sobre el formato de datos.** Hacer comentarios para producir un formato de presentación de datos fácil de usar para las LEA y las escuelas, que también destaque los datos del SPP y de la RLV.
- **79 % a 40 % del tiempo en educación general.** Se debe obtener retroalimentación de la LEA y las escuelas para considerar el grupo de estudiantes que reciben del 79 % al 40 % de su instrucción en las aulas de educación general. Conviene revisar los datos de los informes correspondientes a este entorno de educación general media, con tasas mucho más bajas que las de cualquiera de los otros dos grupos de aulas de educación general (<80 % y >40 %). Igualmente se debe considerar cualquier obstáculo estructural o de otro tipo que impida que más estudiantes reciban instrucción durante más tiempo en las aulas de educación general. Como ejemplo, ¿influyen los horarios escolares, la disponibilidad de maestros de educación especial, los estudiantes que abandonan la escuela para recibir servicios relacionados en estas decisiones de PEI? ¿Las designaciones especiales de aula son estáticas y equivalen automáticamente a la categoría >40 %?
- Para cualquier consideración relacionada con prácticas que conduzcan a decisiones de colocación más restrictivas, conviene elaborar directrices escritas para abordar las circunstancias pertinentes. Se debe obtener retroalimentación de las regiones, escuelas y partes interesadas antes de finalizar para abordar cualquier consecuencia imprevista.

Es importante publicar, revisar y monitorear los datos relacionados con las orientaciones emitidas. (Coordinar esto con la consideración de este tema en la recomendación 5.)

b. Plan de acción de SEA

Conviene pedir al equipo de SEA que desarrolle un plan que comprenda medidas como las que se indican a continuación, y una plantilla (con retroalimentación de la LEA y las escuelas) para que la LEA y las escuelas redacten planes.

- **Datos del indicador del SPP.** Se deben recopilar datos de cada área del SPP para la SEA y la LEA y cada una de sus escuelas. Entonces se deben informar estos datos periódicamente en función del indicador, y al final de cada año escolar.
- **Objetivos de rendimiento.** Respecto de cada área, es importante que el equipo de la SEA establezca objetivos del DEPR y la LEA que sean razonablemente ambiciosos, y que las LEA fijen objetivos escolares que típicamente reflejen los objetivos generales del SPP y/o la RLV. Además, deben fijarse metas de progreso cuando los resultados actuales estén muy por debajo de las metas establecidas, y se deben revisar anualmente en función de los resultados del año anterior.
- **Participación en la evaluación alternativa.** Debe pedirse a la SEA que revise, en la medida en que resulte necesario, el protocolo utilizado para establecer la elegibilidad de la evaluación alternativa, que monitoree las prácticas de las LEA con datos periféricos, y que haga seguimiento del avance hacia el cumplimiento del límite federal del 1 por ciento.
- **Escuelas ejemplares.** Conviene contar con un proceso para identificar escuelas con resultados ejemplares en una o más áreas para destacar sus estrategias, sus éxitos generales y su progreso, y hay que asegurar que estos resultados se basen en las características demográficas de los estudiantes con discapacidades típicas de la isla.

c. Equipo de liderazgo y planes de acción de LEA

Con un equipo transversal de LEA con representantes similares a los del equipo de la SEA, se recomienda revisar los datos de LEA en general para comparar los resultados escolares, y utilizar datos desglosados por escuela para abordar los valores atípicos. Sobre la base del análisis del equipo, puede entonces desarrollarse un plan de acción que identifique los problemas más comunes para todas las escuelas a fin de crear orientación escrita, capacitación, asistencia y seguimiento. En el caso de las escuelas individuales con datos atípicos, conviene apoyar su planificación de las medidas que tomar en las áreas específicas que se indican a continuación.

Objetivos de progreso de LEA. Además de vigilar los objetivos establecidos de la SEA, conviene fijar objetivos de progreso de la LEA (con retroalimentación de la SEA) para los resultados muy por debajo de los objetivos de la SEA, que se deben revisar anualmente en función de los resultados del año anterior con tasas razonablemente agresivas.

d. Equipo de liderazgo y plan de acción escolar

Con la ayuda de un equipo escolar transversal que cuente con representantes como los del equipo de LEA, se deben desarrollar planes de acción que identifiquen actividades diseñadas para mejorar los resultados en cada área pertinente. Se debe seguir la orientación de la LEA para obtener resultados de datos similares a todas las escuelas. En cuanto respeta a las áreas de datos periféricas, con el apoyo del personal de la LEA, deben identificarse las actividades pertinentes con mayor probabilidad de mejorar los resultados.

Objetivos de progreso escolar. Además de monitorear sobre la base de objetivos establecidos, se deben fijar objetivos de progreso para resultados muy por debajo de los objetivos, siempre con retroalimentación de la LEA, que se deben revisar anualmente en función de los resultados del año anterior con tasas razonablemente agresivas.

IV. APOYO PARA ACELERAR EL RENDIMIENTO Y EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

[El sitio web del DEPR](#) incluye la siguiente descripción apropiada de la educación especial y la notable visión y misión de implementación de la entidad.

Al hablar de educación especial no nos referimos a un lugar. Se trata de una intervención más intensiva que se ofrece a los estudiantes con discapacidades a través de servicios establecidos de acuerdo con sus necesidades individuales.

La visión del programa de educación especial de Puerto Rico es garantizar que cada estudiante con discapacidades elegible para el programa tenga acceso a educación y muestre progreso académico a través de servicios que se establecen de acuerdo con las necesidades individuales del estudiante en el ambiente más inclusivo posible.

Nuestra misión es ofrecer aquellos servicios complementarios, educativos y relacionados que los estudiantes con discapacidades requieran, en el entorno educativo más inclusivo, que les permita demostrar progreso académico.

En general, el personal de educación especial entrevistado se brindó apoyo mutuo y mostraba pasión al trabajar con los estudiantes con discapacidades. El personal involucrado en la educación especial estaba muy bien informado sobre sus áreas de responsabilidad, conocía las políticas públicas e intentaba cumplir los requisitos de la Rosa Lydia Vélez. El personal de educación especial reconoció coherentemente la necesidad de pasar de un sistema de apoyo enfocado en el cumplimiento a un sistema dirigido a mejorar los resultados de los estudiantes. Eran conscientes de que no se habían alcanzado los resultados, pero que estaban mejorando. A medida que se considera la información en esta sección, la tasa desproporcionadamente alta de discapacidad de Puerto Rico (en comparación con los EE. UU.), que se acerca a la mitad de su población estudiantil, tiene profundo impacto sobre las tasas generales de rendimiento del DEPR. Especialmente en este contexto, a medida que la implementación del MTSS mejore en general, y la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades en particular, se obtendrán mejores resultados para todos los estudiantes.

La sección IV se centra en las siguientes esferas importantes a fin de examinar las medidas que la DEPR ha adoptado con ese sentido:

- A. Educar a niños pequeños con discapacidades
- B. Instrucción especialmente diseñada para estudiantes en edad escolar
- C. Servicios relacionados
- D. Seguimiento del progreso
- E. Servicios y apoyo de transición

- F. Formación profesional
- G. Participación de los padres

A. Educar a niños pequeños con discapacidades

La mayoría de los niños de 3 a 5 años con discapacidades aprenden mejor cuando en la mayor medida posible asisten a la escuela con sus compañeros sin discapacidades. Estos entornos ofrecen modelos de lenguaje y comportamiento que promuevan su desarrollo y ayudan a todos los niños a aprender a involucrarse productivamente con diversos compañeros. Las investigaciones confirman que cuando se incluye a los niños con discapacidades en el aula de educación general, estos demuestran niveles más altos de juego social, son más propensos a iniciar actividades y muestran avances sustanciales en habilidades clave, tales como las habilidades cognitivas, habilidades motoras y habilidades de autoayuda.³⁹ Participar en actividades con compañeros con ritmos de desarrollo típico permite a los niños con discapacidades aprender a través del modelado, y este aprendizaje les ayuda a prepararse para el mundo real. Los investigadores han descubierto que los niños con ritmos de desarrollo típico en aulas inclusivas son más capaces de aceptar las diferencias y son más propensos a ver a sus compañeros de clase alcanzando metas importantes a pesar de sus discapacidades. También son más conscientes de las necesidades de los demás.

La importancia de los entornos inclusivos se subraya en el indicador del SPP, establecido por mandato federal, que mide y exige objetivos para los niños pequeños (de 3 a 5 años) que reciben la mayor parte de sus servicios en los programas ordinarios de la primera infancia. Como se plantea en *la sección III. Datos asociados con el rendimiento de los estudiantes con discapacidades*, los datos del SPP de 2022-23 mostraron que Puerto Rico educó a niños **la mayoría del tiempo en clases de primera infancia** a una tasa de (83 %) casi el doble que en los Estados Unidos (42 %). Muy pocos niños de Puerto Rico son educados en **clases independientes** (0,38 %), una tasa mucho más baja que la tasa de EE. UU. (28 %). Las tasas de servicios prestados a domicilio fueron aproximadamente las mismas en Puerto Rico (3,0 %) y EE. UU. (2,89 %). Finalmente, los servicios recibidos en las instalaciones del proveedor de servicios u otra ubicación alcanzaron tasas más bajas para Puerto Rico que para los EE. UU. (14 % en comparación con 22 %).

El Manual de Educación Especial hace referencia a varios entornos educativos que el COMPU puede ponderar. Además de los servicios proporcionados a los estudiantes en los hospitales, se describen los tres siguientes:

- **Entorno natural con servicios relacionados.** Este entorno se describe como la alternativa menos restrictiva de los entornos preescolares disponibles, pues el estudiante recibe

³⁹ *Special Education Task Force Report: Early Learning*. California Department of Education, 2015, <https://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/taskforce2015-early.asp>. Consultado el 17 de julio de 2024.

servicios en el hogar, o en centros de cuidado que reciben servicios relacionados recomendados por PEI en las oficinas de proveedores. El Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo tiene varias inquietudes respecto de esta descripción.

- Para niños de 3 a 5 años, los servicios en el hogar no permiten la interacción con sus compañeros para fomentar el desarrollo. Además, exigir que los niños abandonen sus centros de cuidado para recibir servicios en otro lugar no promueve la interacción entre proveedores y maestros, o bien aleja a los niños de su centro de educación para recibir servicios, o incluso extiende innecesariamente su día escolar.
- La descripción solo se refiere a los servicios relacionados sin mencionar el enfoque primario de educación especial requerido.⁴⁰ La Guía de Servicios Relacionados (pág. 55) señala adecuadamente: “los servicios relacionados *apoyan la educación especial*”. (Énfasis nuestro.)

Además, la ley IDEA en su acápite §300.39(2) declara: “...la educación especial incluye servicios de logopedia, u otros servicios relacionados, *si el servicio se considera educación especial en lugar de un servicio relacionado en el marco de los estándares estatales*”. (Énfasis nuestro.) Por lo regular, los estados definen los servicios de habla/lenguaje como educación especial. Sin embargo, el Manual de Educación Especial establece: “*La recomendación de un servicio de terapia, por sí sola, no representa elegibilidad para recibir servicios de educación especial bajo la ley actual*”. (Énfasis nuestro, página 47.) A continuación este tema y preocupación, así como en la *Sección B. Enseñanza y aprendizaje en edad escolar*.

- **Educación inicial en el aula de educación general.** En este contexto, los estudiantes con discapacidades participan en un contexto preescolar junto con estudiantes sin discapacidades y reciben servicios relacionados. Esto incluye a los estudiantes colocados en el programa Head Start y los preescolares Montessori, preescolares generales y el kindergarten del DEPR.
 - **Servicios relacionados solamente.** Junto con los estudiantes en centros de atención (asumiendo que reciban servicios en ese lugar), consideramos que este entorno es la alternativa menos restrictiva. Nos preocupa que la descripción no incluya el enfoque principal de la educación especial, que se debe apoyar con servicios relacionados.
- **Educación inicial en un aula especial.** En este entorno, los estudiantes participan en un ambiente preescolar con otros estudiantes con discapacidades y reciben enseñanza de un maestro especialista en educación especial. El enfoque está en el desarrollo de competencias previas a la preparación, competencias de preparación y competencias del plan de estudios

⁴⁰ Aunque los estados suelen definir los servicios de habla/lenguaje como educación especial independiente, no encontramos ninguna referencia en el DEPR sobre esta posible disposición.

de la primera infancia modificado o el plan de estudios de kindergarten modificado con estudiantes que, al 31 de agosto del año en curso, tienen cinco años.

- **Falta de opción de interacción.** Esta descripción no incluye la opción de que los estudiantes puedan asistir a clases de educación general de primera infancia por períodos específicos (p. ej., 30 minutos) y propósitos particulares (p. ej., tiempo de círculo, lectura de cuentos, actividades de arte/música, etc.) para interactuar con compañeros no discapacitados. La exclusión de esta opción deja la impresión de que los niños pequeños colocados en aulas especiales no tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros.

B. Instrucción especialmente diseñada para estudiantes en edad escolar

Esta sección aborda los procesos y actividades que apoyan la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en edad escolar con discapacidades. Incluyen las siguientes áreas:

1. Rutas, configuraciones de servicio e instrucción de educación especial en general
2. Instrucción de lectura especialmente diseñada
3. Instrucción de matemáticas especialmente diseñada
4. Acceso al material instructivo adecuado
5. Apoyo al comportamiento estudiantil

1. Rutas, configuraciones de servicio e instrucción de educación especial en general

Dos fuentes de información ayudaron a describir los diversos modelos para entornos educativos en los que los estudiantes con discapacidades reciben educación especial y servicios relacionados: la Enmienda Pública del 29 de mayo de 2019: Política Pública sobre la Organización Escolar para los Requisitos de Educación Especial y Promoción y Graduación de Estudiantes con Discapacidades en las Escuelas del Departamento (Política Pública), y el Manual de Educación Especial. En general, estos documentos contienen criterios detallados de elegibilidad para guiar la toma de decisiones del COMPU. Sin embargo, el Manual de Educación Especial no cuenta con el mismo nivel de detalle que el documento de Política Pública. Sería beneficioso revisar el Manual de julio de 2020 para enriquecerlos, y luego colocarlo en una plataforma electrónica fácil de usar como la utilizada por el [Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles](#).

Rutas hacia la graduación

La información muestra las rutas hacia la graduación y varias opciones de colocación educativa, en que varias incluyen más de una ruta hacia la graduación.

- **Ruta 1.** Los estudiantes aprenden con el programa de estudio de educación general y se gradúan con un diploma de educación general cuando cumplen los requisitos pertinentes.
- **Ruta 2.** Para estudiantes con rendimiento académico medio/bajo y cognición moderada, grave o profunda, y con dificultades moderadas/significativas en la comunicación. Los

estudiantes tienen una edad mental de cuatro años o más por debajo de su edad cronológica o por lo menos cuatro niveles por debajo de su grado, correspondientes a las edades cronológicas. Estos estudiantes reciben un certificado o diploma modificado al cumplir los requisitos de graduación pertinentes.

- El indicador 1 del SPP, que mide las tasas de graduación, no incluye a los estudiantes que se gradúan con un diploma “modificado”. El Manual de Educación Especial no parece tener un procedimiento para informar a los padres en el momento más temprano sobre las implicaciones de esta ruta a largo plazo.
- **Ruta 3.** Para los estudiantes con discapacidades moderadas/severas, la instrucción se centra en las habilidades de vida independiente. Los estudiantes que cumplen la definición de discapacidades cognitivas significativas pueden ser elegibles para recibir un diploma alternativo. La ley federal requiere notificación a los padres sobre esta designación y sus implicaciones a largo plazo.

Colocaciones en clases de educación general

Puerto Rico tiene dos alternativas de colocación que ofrecen servicios complementarios, y ofrecen una vía para obtener diplomas de educación general en la ruta 1.

- **Aula de educación general con servicios complementarios y de apoyo (terapias).** De acuerdo con el Manual de Educación Especial, los estudiantes reciben instrucción junto con compañeros sin discapacidades y reciben servicios relacionados del programa de educación especial. La Política Pública confirma además que los estudiantes en esta colocación alternativa “solo reciben servicios o terapias relacionadas para complementar su proceso educativo. Por esta razón, no se asigna un maestro de educación especial para brindarles servicios”.
 - Sin hacer referencia a la prestación de educación especial, no está claro cómo esta colocación alternativa califica en el marco de la ley IDEA. Si los educadores especiales brindan servicios consultivos a los maestros de educación general de acuerdo con el PEI de un estudiante, entonces esa circunstancia debe explicitarse, junto con otras descripciones de cómo se ofrece la educación especial.
- **Aula de educación general con servicios de maestros de recursos.** En el marco de esta alternativa, los estudiantes reciben instrucción en aulas de educación general, y los maestros de recursos proporcionan instrucción basada en varios modelos.
 - **Servicios en el aula (*Push-In*).** La instrucción se proporciona en pequeños grupos, o uno a uno para (a) completar tareas en el aula utilizando manipuladores, adaptaciones y equipo de tecnología de asistencia; (b) reforzar las habilidades básicas de lectura, escritura y/o matemáticas; y (c) adaptar las pruebas y tareas regulares de los maestros mientras se continúa evaluando las habilidades de los estudiantes.

- **Servicios fuera del aula (*Pull-Out*).** Los estudiantes reciben instrucción de educación especial en pequeños grupos, o bien asistencia individual. Este modelo se recomienda principalmente para estudiantes en grados primarios para abordar el pobre dominio de las habilidades básicas del idioma español (lectura y escritura) y/o matemáticas. El maestro de educación general también puede recibir apoyo, tutoría y entrenamiento.
- **Intervención colaborativo-consultiva.** Se describen tres estrategias de enseñanza que se utilizan conjuntamente de acuerdo con la dinámica del aula de la clase.
 - La Política Pública describe estas estrategias con información útil, pero el Manual de Educación Especial no las describe.
- **Modelo de grupo de educación general con inscripción reducida.** Este modelo, anteriormente mencionado como “grupo de inclusión”, requiere dos maestros (uno de enseñanza general y otro de educación especial) en el aula en todo momento y es para los estudiantes que tienen potencial para recibir educación en clases de educación general si se les da instrucción directa e individual. (En los EE. UU. este modelo se conoce típicamente como modelo de “coenseñanza”). El modelo tiene requisitos específicos que incluyen una evaluación psicológica que muestra que el estudiante ganó 65 o más en una escala general de rendimiento, y dos formas de instrucción previa: 1) servicio colaborativo-consultivo por más de seis meses consecutivos sin progreso; o 2) aula especial de tiempo completo con servicios relacionados, adaptaciones razonables y asistencia tecnológica por más de 6 meses con muestras de progreso significativo. No más del 50 por ciento de los estudiantes del aula deben tener PEI.
 - En nuestra experiencia, en las últimas décadas los distritos escolares han dejado de incluir puntajes de cociente de inteligencia en los criterios de colocación, ya que estos resultados pueden cambiar significativamente con el tiempo.

Clase especial a tiempo completo

Las aulas especiales solo inscriben estudiantes con discapacidades y tienen dos modelos de instrucción. Sin embargo, las descripciones de los modelos no muestran ninguna oportunidad para que los estudiantes participen en clases de educación general o con compañeros sin discapacidad. Esto es inconsistente con los requisitos de la ley IDEA de que los estudiantes con discapacidades: 1) incluidos aquellos en instituciones públicas, privadas u otras instalaciones de cuidado (en la medida máxima apropiada) son educados con estudiantes que no son discapacitados [34 C.F.R. § 300.114(a)(i)]; y 2) no son sacados de las aulas de educación general apropiadas para su edad solamente debido a las modificaciones necesarias en el plan de estudios de educación general. [34 C.F.R. §300.116(e)].

- **Aula especial con promoción de grado de ruta 1 (SEP).** Los estudiantes que reciben instrucción en apego a este modelo presentan un alto funcionamiento académico después de recibir adaptaciones razonables y servicios complementarios. Hay cuatro criterios de

elegibilidad: a) aula de educación general previa con servicios relacionados y complementarios durante al menos 20 semanas sin progreso académico; b) un nivel de gravedad cognitiva leve (evaluado de 55 a 75 del nivel cognitivo); c) edad mental de dos a tres años por debajo de la edad cronológica; y d) competencias académicas de dos a tres grados por debajo del nivel cronológico correspondiente a la edad. El objetivo es que los estudiantes participen en estudios postsecundarios (universitarios) y obtengan un empleo competitivo.

- La revisión de una muestra de PEI que compartió el DEPR incluyó referencia a la puntuación del cociente de inteligencia de un estudiante. Como se mencionó anteriormente, nuestra opinión es que la investigación del cociente de inteligencia de niños en edad escolar cuestiona su dependencia de cara a las decisiones educativas y se arriesga a encasillar a los estudiantes basándose en los resultados de las pruebas en lugar de adoptar una visión holística de sus habilidades. Lo que es más importante, la publicación de puntajes de cociente de inteligencia en PEI tiene el potencial de sesgar la percepción de los educadores respecto de lo que los estudiantes son capaces de aprender.

Según la primera fase de la Política Pública, este modelo se inició en agosto de 2019. En ese momento, los estudiantes de clases especiales fueron categorizados como con problemas específicos de aprendizaje, con discapacidad intelectual leve, con trastornos emocionales, prevocacionales/académicos vocacionales, y comenzaron a ser evaluados con miras a adecuarlos al aula SEP.

- Es digno de mención que muchos distritos escolares con los que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo está familiarizado educan a los estudiantes que toman evaluaciones regulares a nivel estatal (en ruta regular hacia un diploma) en las aulas de educación general durante la mayor parte del día escolar. Este modelo permite a los maestros de educación general brindar a estos estudiantes con discapacidades instrucción curricular correspondiente al grado, mientras que los educadores especiales ofrecen instrucción complementaria especialmente diseñada (es decir, educación especial) para cubrir sus necesidades académicas y de comportamiento.
- **Aulas especiales de tiempo completo modificadas.** Los estudiantes elegibles deben a) tener habilidades cognitivas moderada, severa o profunda, b) tener una edad mental de cuatro años o más por debajo de la edad cronológica, c) tener competencias académicas de cuatro grados o más por debajo de su edad cronológica correspondiente, y d) tener dificultades de comunicación moderadas/significativas. Estas áreas se evalúan utilizando adaptaciones razonables y, si resulta necesario, asistencia tecnológica. El programa de estudio se modifica sobre la base de la vía que siga el estudiante hacia la obtención de un diploma modificado o alternativo.

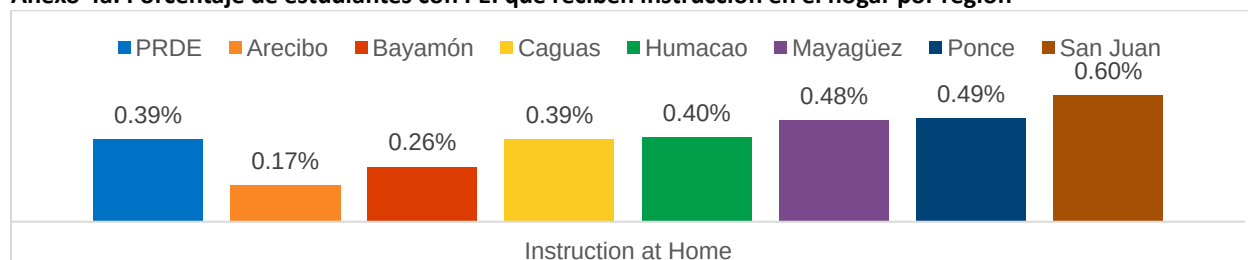
Educación en el hogar

De acuerdo con el Manual de Educación Especial, la instrucción en el hogar es para estudiantes con una afección temporal o permanente que requiera instrucción en el hogar durante 10 a 30 días consecutivos o, por lo menos, durante 30 días consecutivos. El médico primario o especialista del estudiante proporciona información médica para esta determinación. Este entorno se puede utilizar también para estudiantes con comportamiento inapropiado que requieran acción correctiva o disciplinaria por un período de 10 a 45 días escolares consecutivos, siguiendo procedimientos disciplinarios pertinentes a estudiantes con PEI.

- Aunque el entorno del hogar es permitido en el marco de la ley IDEA, notamos que es poco probable que los estudiantes con discapacidades mejoren su comportamiento al recibir educación especial/servicios relacionados mientras están en casa.

Los datos que figuran en el *anexo 4a* muestran que el 0,39 por ciento de los estudiantes del DEPR reciben instrucción en el hogar, sin embargo, las tasas varían mucho según la región. La tasa más alta de San Juan (0,60 %) en comparación con la tasa más baja de Arecibo (0,17 %) tiene una diferencia de 0,43 puntos porcentuales. Estas diferencias merecen una investigación de seguimiento.

Anexo 4a. Porcentaje de estudiantes con PEI que reciben instrucción en el hogar por región



Relación entre PEI-minutos y la categoría de clase de educación general de 79 % a 40 %

Según la ley IDEA, el PEI aborda el grado en que los estudiantes reciben instrucción en educación general o en aulas separadas. Específicamente, los acápites 34 C.F.R. § 300.320.(a) y (a)(4) requieren que cada PEI incluya una declaración de la educación especial de cada estudiante (instrucción especialmente diseñada), servicios relacionados, y ayudas y servicios complementarios, sobre la base de la investigación revisada por pares, en la medida de lo posible. Para estas áreas el PEI debe registrar su frecuencia, ubicación y duración anticipadas. Ni el Manual de Educación Especial ni la Política Pública incluían una referencia o explicación de este requisito. Además, el Manual no presentaba una copia del formulario de PEI para considerar cómo se abordan estos requisitos.

Como se mencionó anteriormente, la categoría de clase de educación general del 79 % al 40 % rara vez se utiliza para Puerto Rico (4,4 %) en comparación con los EE. UU. (8,6 %). Las tasas regionales también variaron (7,3 % a 2,9 %). No queda claro por qué este entorno es

infrautilizado para los estudiantes que pudieran beneficiarse de menos tiempo en una clase especial. Sin contar con un proceso mediante el cual los minutos de PEI de los estudiantes den lugar a la colocación, parece probable que el COMPU toma decisiones en torno a la categoría 80 % a 100 % o <40 %. Sin embargo, la categoría media (79 % a 40 %) representa un período significativo. Considerando un día escolar típico de seis horas, esa categoría comprende de 2,4 a 4,7 horas del día, un largo período durante el cual pocos estudiantes reciben instrucción especialmente diseñada, servicios relacionados y/o ayudas y servicios complementarios.

Cuando los procedimientos requieren que cada área de instrucción especialmente diseñada, servicios relacionados y/o ayudas y servicios complementarios delimite minutos (p. ej., por área de objetivo), las frecuencias, ubicaciones y duraciones se combinan para identificar los entornos educativos correctos. A manera de ejemplo, la [muestra de PEI de la SEA de Washington](#) tiene una Matriz de Resumen de Servicios⁴¹ que ilustra este modelo y ejemplifica el motivo por el cual la educación especial no es un “lugar” sino más bien un grupo de instrucción especialmente diseñada, servicios relacionados y ayudas y servicios complementarios identificados, que interactúan para cubrir las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, requiere un sistema de prestación de servicios lo suficientemente flexible como para cubrir dichas necesidades y poner en práctica este modelo.

Anexo 4b. Modelo de PEI del estado de Washington que muestra la prestación de servicios

Instrucción especialmente diseñada	Empieza	Frecuencia	Cantidad	Ubicación	Fin	Personal responsable
Educación especial (instrucción especialmente diseñada)						
Fonología directa e instrucción de soltura	10/24/23	Todos los días	40 min	Clase separada	10/23/24	Educador especial
Instrucción directa: cálculo, razonamiento y estrategias de resolución de problemas de trabajo	10/24/23	Todos los días	40 min	Clase de educación general	10/23/24	Coenseñar a educadores especiales y generales
(Añada líneas adicionales según sea necesario)						
Servicios relacionados (p. ej., habla, motor, consejería, vista/audición, transporte, servicios de interpretación, orientación/movilidad, formación de padres, etc.)						
Servicios de habla para abordar la falta de soltura/tartamudez que impactan la lectura fluida del texto relacionado	10/24/23	Dos veces por semana	20 min	Clase separada		Logopeda
(Añada más líneas según sea necesario)						

⁴¹ Véanse los modelos de formularios del estado, 6. Programas de Educación Individual, c. Formulario de PEI-sin transición secundaria en la página 7.

Comentarios de los entrevistados

Los entrevistados abordaron con frecuencia dos esferas de gran preocupación.

- La primera se refería a su enfoque primordial en el cumplimiento en detrimento de la instrucción. Aunque esta preocupación es típica entre las planteadas en otros exámenes del CGCS, la tremenda influencia relacionada con el procedimiento de las estipulaciones de la Rosa Lydia Vélez ha intensificado estas preocupaciones en Puerto Rico.
- En segundo lugar, gran parte de nuestro análisis se refería al uso de terapia. Los entrevistados eran conscientes de la necesidad de centrarse en las cuestiones académicas, pero percibieron que se dedica una cantidad desproporcionadamente mayor de fondos a la terapia, dejando muy poco para el apoyo académico. Este tema aparece a lo largo de este informe.

Los entrevistados también compartieron los siguientes comentarios notables:

- El alto volumen de casos de recursos dificulta que los maestros brinden apoyo a sus estudiantes. A pesar de este problema, algunos profesores están tomando la iniciativa de enseñar en equipo y coplanificar.
- Existe el deseo de tener, dentro del Departamento de Planes de Estudio, una persona que tenga experiencia en instrucción de educación especial para apoyar el uso de adaptaciones curriculares para los estudiantes que toman evaluaciones regulares. Como ejemplo, los entrevistados hicieron referencia a las dificultades involucradas en seguir los estándares de cuarto grado para los estudiantes que tienen competencias de lectura o matemáticas muy por debajo del nivel escolar. En consecuencia, creen que estos objetivos no son realistas. También se necesita apoyo adicional para ayudar a los maestros a alinear el plan de estudios para el aprendizaje de los estudiantes sobre la base de las rutas 2 y 3.
- La Política Pública establece que cada aula especial de tiempo completo modificada tendrá al menos un auxiliar de grupo para que apoye al maestro de educación especial durante el “proceso de enseñanza, actividades curriculares y extracurriculares” y “en la medida de lo posible en que haya recursos disponibles”. Cuando no se proporciona un auxiliar, los maestros tienen dificultades para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Hubo referencias frecuentes a adaptaciones e instrucción diferenciada para los estudiantes con discapacidades, que les ayuden a aprender material basado en los estándares curriculares de nivel escolar. Sin embargo, había muy pocas o ninguna referencia al uso de la instrucción especialmente diseñada complementaria para los estudiantes que necesitaban tiempo adicional para centrarse en áreas de aprendizaje que ya no estaban incluidas en su plan de estudios de nivel escolar. Este es otro tema continuo que aparece a lo largo de este informe.

En general, notamos el compromiso de los maestros con los estudiantes con discapacidades significativas.

2. Apoyo de instrucción especialmente diseñada de lectura

El documento del DEPR, *Estrategias para la diferenciación: Estudiantes con discapacidades (K-3)*, ofrece información importante. Sin embargo, como se indicó anteriormente, aunque la instrucción diferenciada ayuda a los estudiantes a aprender material basado en estándares curriculares, no enseña sobre las competencias de lectura explícitas de las que carecen. Ni ese documento ni el *Cuaderno Informativo para el Desarrollo de la Alfabetización del DEPR, Volumen 1*, para el Programa de educación inicial en colaboración con el Programa de español (2023) incluyen ninguna referencia al importante tema de la dislexia y el material didáctico asociado. Varias SEA han publicado excelente información sobre este tema, como las [Directrices sobre la dislexia](#) del Departamento de Educación de California, las cuales, a modo de ejemplo, además de describir las características de la dislexia por grupo de edad, detallan enfoques educativos eficaces. Aunque han sido diseñados para estudiantes con dislexia, estos enfoques son útiles para otros estudiantes que tienen problemas de lectura.

Además de la ausencia de material de lectura estándar patrocinado por el DEPR, no parece que la entidad haya patrocinado materiales especializados para estudiantes que leen muy por debajo de su nivel escolar. Los entrevistados compartieron sus desafíos de enseñanza respecto de estos estudiantes. Los maestros informaron que dependían de recursos como ChatGPT para crear historias. Otros se refirieron al método de lectura “global” que se basa en el reconocimiento de palabras completas en lugar de la decodificación de sonidos de letras individuales. Este método no se basa en las varias décadas de investigación de instrucción de lectura con base empírica.

Un representante del DEPR se refirió a un programa piloto de RTI de 2018 que fue “implementado con éxito” en la Región Educativa de Humacao. Al parecer, los esfuerzos por reiniciar el programa no han tenido éxito. Altas tasas de rotación afectaron al personal de la oficina central del DEPR encargado de presentar los planes de trabajo necesarios para formalizar la implementación de RTI en la isla. Sin embargo, no se proporcionó ninguna información adicional sobre el piloto, aparte de referirse al Plan Estatal de Mejora Sistemática (SSIP) de la SEA y a la información disponible en su [sitio web](#). Esa información citaba una iniciativa limitada para que los estudiantes con discapacidades aumentaran la capacidad de los programas locales de intervención temprana y de las regiones escolares para ayudar a mejorar los resultados académicos y apoyar a sus familias. La información no describía ningún contenido relacionado con la lectura.

3. Instrucción de matemáticas especialmente diseñada

Como se indicó anteriormente en I. Marco MTSS para Acelerar el Rendimiento Estudiantil, el DEPR describió su programa piloto de matemáticas de RTI en su [Plan de Desempeño Estatal/Informe Anual de Desempeño](#) y en su [sitio web](#), como parte de su Plan Estatal de Mejora Sistemática (SSIP). Sobre la base de la información que el DEPR compartió con el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, el piloto fue diseñado para mejorar el rendimiento matemático de

estudiantes con discapacidades de quinto grado que tomaran la evaluación estatal META-PR. En 2021-22 se inició la estrategia en 25 escuelas de la Región de Humacao, que se extendería a 15 escuelas de la Región de San Juan. Sin embargo, el [sitio web del SSIP](#) de 2023 del DEPR identificó 10 escuelas de Humacao y 10 escuelas de San Juan. Estas 20 escuelas representan una pequeña fracción de las escuelas primarias públicas no chárter de la isla. A continuación se aprecia información adicional sobre la iniciativa de matemáticas del SSIP.

Apoyo de instrucción de matemáticas

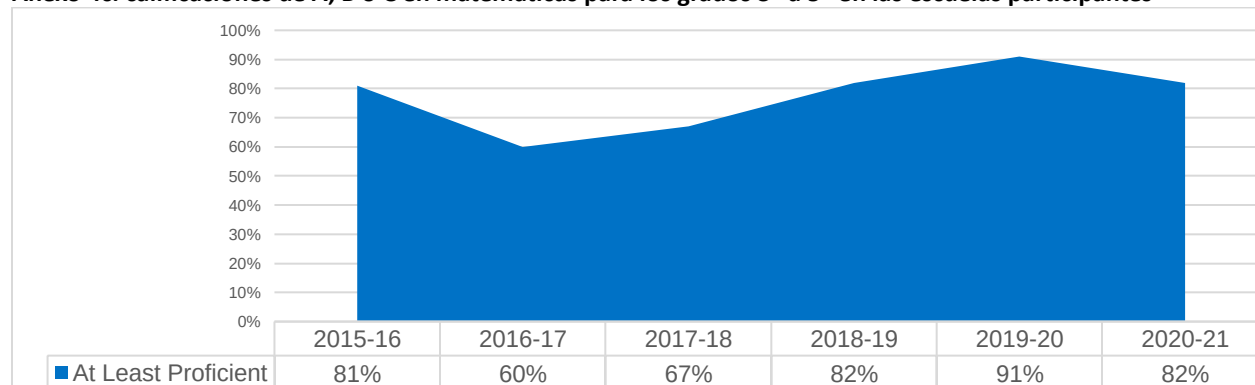
El SSIP describió un típico sistema de apoyos escalonado dirigido a mejorar la instrucción y los resultados de los estudiantes.

- **Prácticas basadas en datos.** Se consideró que el rendimiento continuo y las medidas eficientes de monitoreo del progreso impulsan la determinación de las necesidades individuales de los estudiantes y estiman la respuesta de los estudiantes a la instrucción efectiva de nivel I. Para los estudiantes que responden menos que adecuadamente, la instrucción cada vez más intensa estaría disponible en el nivel II (apoyo a grupos pequeños) y en el nivel III (apoyo individualizado).
- **Equipos.** Se formaron y capacitaron equipos de liderazgo de RTI a nivel de la administración central y regional para apoyar la implementación en las escuelas. El personal escolar también fue entrenado para formar equipos de liderazgo y a formar equipos de maestros de matemáticas. Se indicó que los equipos de educadores se reunían regularmente para analizar los datos de los estudiantes, crear planes de intervención matemática, trabajar en evaluaciones formativas comunes y determinar cómo mejorar las prácticas de enseñanza utilizando estrategias con base empírica.
- **Desarrollo profesional.** Los maestros participantes recibieron desarrollo profesional para implementar un plan de estudios básico de matemáticas basado en la investigación, utilizando estrategias de enseñanza tales como instrucción diferenciada, agrupación flexible, instrucción directa y explícita, andamiaje, retroalimentación de los estudiantes, metacognición, análisis de datos, etc., así como evaluaciones formativas comunes, entre otras. Además, una [página web](#) del SSIP del DEPR alberga siete videos de cápsulas educativas de capacitación, en que el último se presenta en dos partes.
- **Instrucción más intensiva.** Los estudiantes que requieran instrucción más intensiva serían referidos a los niveles II o III, aunque el SSIP no describió prácticas relacionadas. El SSIP tampoco indicó que la instrucción intensiva complementaría y no reemplazaría la instrucción básica.
- **Supervisión de la implementación.** Se proporcionó información adicional para hacer seguimiento a la implementación, incluido el uso de rúbricas de RTI de la [Red de Acción de RTI](#) como guía.

El SSIP contenía datos para los estudiantes con discapacidades de los grados 3º a 5º en las escuelas participantes basados en los estudiantes que ganaron una A, B o C en cursos de matemáticas durante el año escolar. Todas las escuelas primarias eran del antiguo Distrito Escolar de Yabucoa. (Véase el *anexo 4b*.) Según el DEPR, los datos sugieren que las estrategias de mejora del SSIP estaban funcionando y produjeron los resultados esperados. “El porcentaje [90 %] de estudiantes que obtuvieron A, B y C durante el año 2019-20 es el más alto reportado en comparación con todos los años fiscales desde que el DEPR comenzó a analizar estos datos para el SSIP en el año fiscal 2015”.

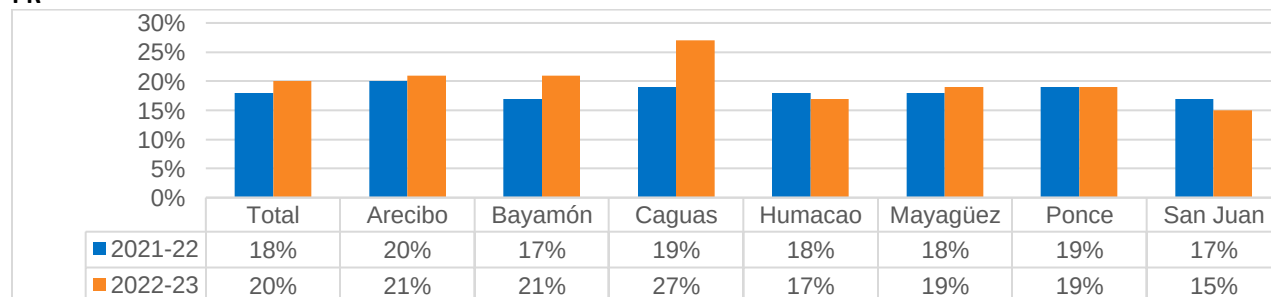
- Debe tenerse en cuenta que esta conclusión resulta curiosa dado que la tasa de 2015-16 (81 %) disminuyó en 2016-17 (60 %). La tasa aumentó en 2017-18 (67 %) y aumentó en 2018-19 (82 %). El DEPR indicó que las tasas de 2020-21 se produjeron durante la pandemia de COVID, cuando casi todo el año escolar se llevó a cabo en el ámbito virtual.

Anexo 4c. calificaciones de A, B o C en matemáticas para los grados 3º a 5º en las escuelas participantes



- No se informaron datos sobre la base de los resultados de la evaluación de META-PR. A efectos de comparación, el *anexo 4d*. Al menos tasas de competencia para los estudiantes con discapacidades en las evaluaciones de META-PR muestran que para 2021-22 y 2022-23 las tasas competentes/superiores son significativamente más bajas. Los datos de evaluación más recientes sobre las escuelas que participan en el proyecto piloto tendrían valor informativo.

Anexo 4d. Al menos tasas de competencia para los estudiantes con discapacidades en las evaluaciones de META-PR



4. Acceso al material instructivo adecuado

Los entrevistados compartieron información sobre su acceso a materiales de instrucción apropiados. Esto reflejó que los maestros generalmente reciben para los estudiantes con discapacidades los mismos libros que reciben los estudiantes sin discapacidades. Sin embargo, normalmente no se dispone de materiales complementarios diseñados para promover el rendimiento académico en áreas que ya no enseñan sus maestros de educación general. Los profesores se amparan en la tecnología, como televisores, computadoras, radios, etc., y se manifestaron inquietudes respecto de computadoras obsoletas y el acceso inadecuado a Internet. Además, hubo ejemplos de libros que se deshicieron y perdieron páginas, y surgió el deseo de obtener materiales físicos para apoyar la experiencia “práctica”.

5. Apoyo al comportamiento estudiantil

Además de la información sobre PBIS que fue analizada en *I. Marco MTSS para Acelerar el Rendimiento Estudiantil*, los entrevistados compartieron información sobre estudiantes con discapacidades. A diferencia de la mayoría de los exámenes de educación especial del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, en que los entrevistados dedican mucha atención al comportamiento problemático de los estudiantes, los entrevistados de Puerto Rico no compartieron tales preocupaciones. El bajo número de estudiantes con discapacidades suspendidos (88 en 2022-23) puede guardar relación con esto.

Los entrevistados que sí abordaron el comportamiento de los estudiantes compartieron los siguientes comentarios notables:

- Los maestros necesitan más apoyo para dirigirse a algunos estudiantes con comportamiento agresivo. Según un facilitador, el ochenta por ciento de las solicitudes de apoyo se relacionaban con las necesidades de apoyo a la conducta.
- Existe el deseo de una guía para manejar a los estudiantes con desafíos de comportamiento que incluya ejemplos de intervenciones y apoyos útiles.
- Aunque el DEPR ha empleado analistas de comportamiento certificados por la Junta (BCBA, por su sigla en inglés) y analistas de comportamiento, hay necesidad de protocolos para guiar el acceso a sus servicios y su apoyo al personal escolar.
- Algunas escuelas han contratado a un psicólogo escolar adicional para apoyar las necesidades de comportamiento de los estudiantes.
- Hay necesidad adicional de trabajar con otras agencias gubernamentales para apoyar a las familias y estudiantes con necesidades de comportamiento y socioemocionales.

C. Servicios relacionados

Esta sección aborda los procesos y actividades que apoyan la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades en edad escolar. Incluyen las siguientes áreas:

1. Datos de servicios relacionados
2. Cocientes de personal equivalente a jornada completa respecto del número de estudiantes
3. Orientación sobre servicios relacionados con el DEPR
4. Servicios subcontratados
5. Servicios relacionados proporcionados fuera del recinto escolar
6. Soluciones provisionales
7. Costos de terapia
8. Informe de la Comisión para la Transformación de la Educación Especial

Con base en la experiencia, los datos y los comentarios de las entrevistas del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, los estudiantes del DEPR reciben una cantidad desproporcionadamente alta de servicios relacionados en comparación con la instrucción especialmente diseñada, lo que parece priorizar servicios relacionados sobre instrucción especialmente diseñada. A manera de ejemplo, tras examinar algunos PEI, un estudiante de 6,6 años con bajo rendimiento académico promedio tuvo una laguna formativa que requería apoyo moderado a significativo. El PEI especificó un total semanal de 60 minutos de "instrucción" y 135 minutos de servicios relacionados (psicológicos y de terapia ocupacional).

Otra indicación de la importancia prioritaria de los servicios relacionados es el uso requerido de planes de intervención (SAEE-SR-1-03), que no son necesarios en el caso de la instrucción especialmente diseñada. Estos planes no son requeridos por la ley IDEA ni son similares a los que están en uso en los distritos con los que tenemos experiencia. A diferencia de la revisión anual de PEI que requiere la ley IDEA con los padres, los planes de intervención requieren reuniones de enero y mayo con los padres, y sus firmas. Este proceso agrega los requisitos burocráticos y los costos externos de la corporación asociados con los proveedores privados de servicios relacionados. De conformidad con la estipulación 45, el DEPR también debe supervisar la finalización del plan de intervención.

Según los datos del DEPR, los cocientes de estudiantes por cada proveedor de servicios relacionados son mucho más bajas en comparación con las basadas en un grupo de 83 distritos escolares sobre los que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo tiene datos. La dependencia excesiva de los servicios relacionados es especialmente problemática porque las corporaciones externas casi exclusivamente proporcionan servicios psicológicos, de logopedia, de terapia ocupacional y de fisioterapia. Además, para muchos estudiantes estos servicios se prestan fuera del recinto, lo que requiere que muchos estudiantes abandonen las escuelas y pierdan instrucción de educación general y especial. Las contribuciones a este problema son variadas. Algunas incluyen: 1) el uso de proveedores externos para evaluar y recomendar la cantidad,

duración y ubicación de los servicios; 2) la ausencia de una orientación clara para la toma de decisiones del equipo del COMPU, incluida la dependencia de las recomendaciones de proveedores externos; y 3) las muchas estipulaciones de la Rosa Lydia Vélez (RLV) que se relacionan con la medición de servicios relacionados con la exclusión de la instrucción especialmente diseñada.

La información que se aprecia a continuación aborda estas y otras condiciones coadyuvantes. Las estipulaciones de la RLV son tema central en la *sección VI. Estipulaciones de la RLV, cumplimiento e impacto en la enseñanza y el aprendizaje*.

1. Datos de servicios relacionados

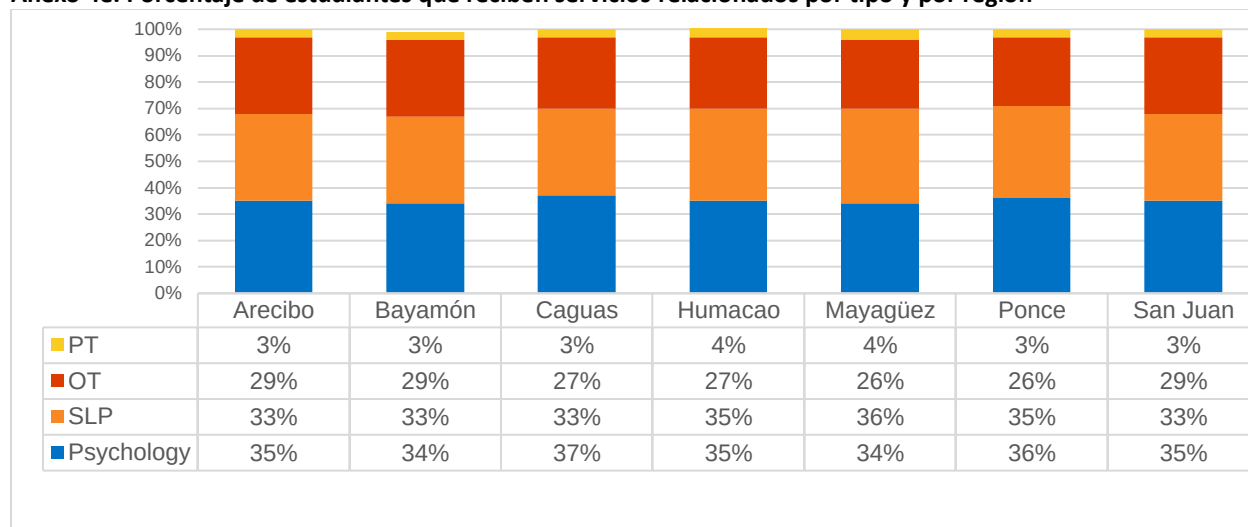
El *anexo 4e. Porcentaje de estudiantes que reciben servicios relacionados por tipo y por región* aborda las cuatro áreas servicios relacionados más comunes de psicología, logopedia, terapia ocupacional y fisioterapia. De estas áreas, la fisioterapia tuvo la representación más baja en general, y tasas bajas entre regiones (3 % a 4 %) según las cifras generales de estudiantes con discapacidades.

Servicios relacionados por tipo y por región

En general, los servicios relacionados proporcionados por un psicólogo y un logopeda son los más comunes. Ambas áreas tienen tasas regionales que son bastante consistentes entre regiones: servicios psicológicos (del 34 % al 38 %), servicios de logopedia (del 33 % al 36 %) y terapia ocupacional (del 26 % al 29 %).⁴² De acuerdo con nuestra experiencia, las tasas de servicios psicológicos y de terapia ocupacional son más altas de lo esperado.

⁴² Los servicios de logopedia incluyen datos del DEPR proporcionados para las terapias de disfagia (dificultad para tragar) y oromotora (que facilita una mejor función de mandíbula, labio y lengua). Juntas, estas dos terapias comprenden el 9 por ciento de todos los estudiantes que reciben servicios de logopedia. En los EE. UU., los estudiantes suelen tener un objetivo oromotor como parte de una meta de articulación. En cuanto al apoyo a la disfagia, los equipos de alimentación trabajan con los equipos médicos de la familia para asegurarse de que se tomen precauciones cuando el niño coma en la escuela. Las recomendaciones del equipo se basan en el estudio de deglución de los estudiantes para identificar tipos específicos de utensilios, tazas y platos útiles, y para entrenar a un paraprofesional o educador especial que estará con el niño durante la hora de la comida. Además, se pueden enumerar objetivos para promover la alimentación independiente. Según la experiencia del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, las bases de datos de servicios relacionados no tienen este nivel de detalle.

Anexo 4e. Porcentaje de estudiantes que reciben servicios relacionados por tipo y por región

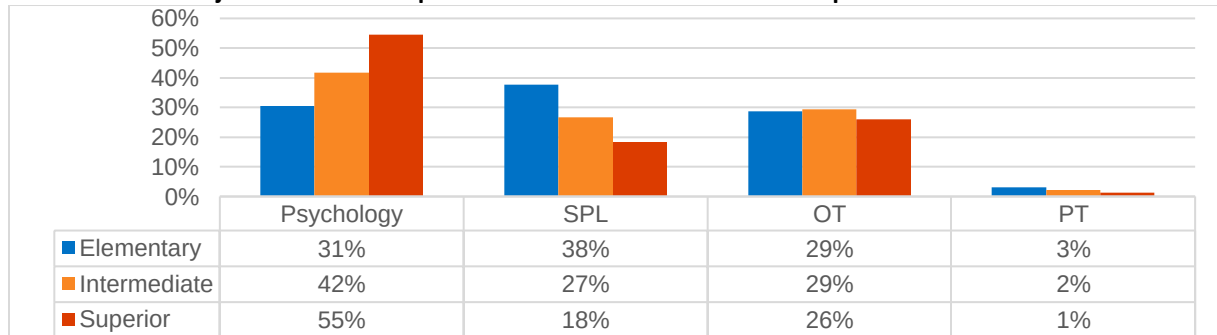


Servicios relacionados por área y por nivel escolar

El anexo 4f. Porcentaje de estudiantes que reciben cada servicio relacionado según los datos de nivel escolar muestra lo siguiente:

- **Psicología.** Un mayor porcentaje de estudiantes recibe este servicio en el nivel superior (secundaria) (55 %) en comparación con los niveles intermedio (42 %) y elemental (31 %).
- **Logopedia.** La tasa de nivel elemental es más alta (38 %), seguida de las tasas intermedia (27 %) y superior (18 %). Esta tendencia decreciente es típica en los distritos escolares de los Estados Unidos, que normalmente parte del éxito de la terapia y la disminución de la motivación de los estudiantes.
- **Terapia ocupacional.** Curiosamente, las tasas de terapia ocupacional son las mismas para los niveles de escuela primaria e intermedia (cada uno con un 29 %) y disminuyen ligeramente en el nivel superior (26 %). Estas tasas son más altas que las que normalmente vemos en los distritos de Estados Unidos.
- **Fisioterapia.** De manera similar a las tendencias de Estados Unidos, las tasas de fisioterapia más altas se encuentran en el nivel elemental (3 %) y no en el nivel superior (1 %).

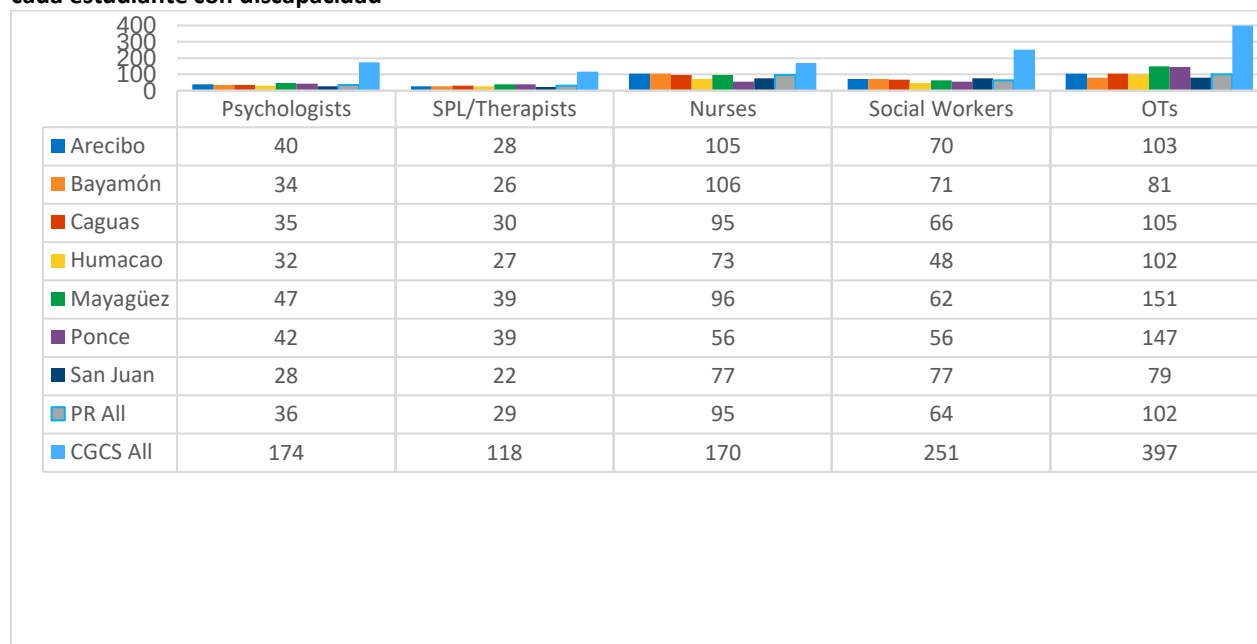
Anexo 4f. Porcentaje de estudiantes que reciben cada servicio relacionado por nivel escolar



2. Cocientes de personal equivalente a jornada completa respecto del número de estudiantes

Los datos sobre personal equivalente a jornada completa para los servicios relacionados incluían las vacantes y el personal contratado externamente, que se desglosan y tratan más adelante. El *anexo 4g. Personal de servicios relacionados por área* incluye psicólogos, logopedas, enfermeras, trabajadores sociales y terapia ocupacional. (Las cifras de fisioterapia se aprecian en el anexo 4h.) Calculamos los cocientes de personal del DEPR comparando las cifras de personal equivalente a jornada completa con el total de estudiantes con discapacidades. Los cocientes comparativos se basan en otros 81 distritos escolares para los cuales el Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades (CGCS) tiene datos. Estas cifras muestran las dramáticas diferencias entre los distritos encuestados y los cocientes del DEPR para los estudiantes con discapacidades respecto de un proveedor en cada área. Los siguientes puntos porcentuales (p.p.) reflejan la medida en que los cocientes de personal del CGCS superan las de Puerto Rico: psicología (en 174 p.p.), logopedia (en 89 p.p.), enfermería (en 75 p.p.), trabajo social (en 187 p.p.), terapia ocupacional (en 295 p.p.).

Anexo 4g. Personal equivalente a jornada completa de servicios relacionados por área (excepto fisioterapia) para cada estudiante con discapacidad



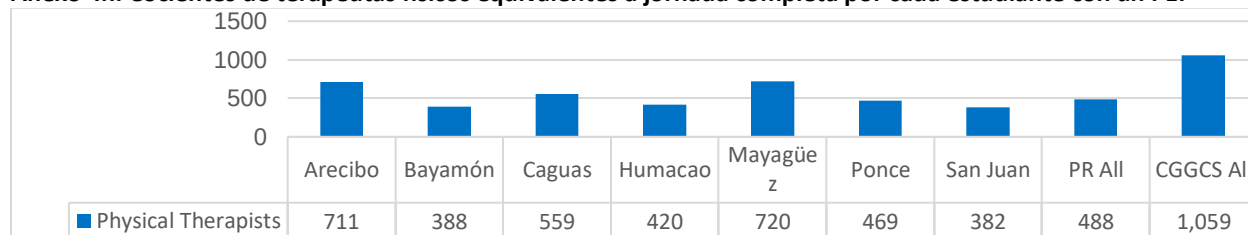
Las variaciones del cociente de personal del DEPR son evidentes por región:

- **Psicólogos.** Los cocientes más altos se encuentran en Ponce (40), en tanto que los más bajos se encuentran en San Juan (28). Los cocientes generales respectivos del DEPR y el CGCS son de 35 y 174 estudiantes por psicólogo.
- **Logopedas.** Los cocientes son los más altos en Ponce y Mayagüez (cada una con 39), en tanto que los más bajos son para San Juan (22). Los cocientes generales respectivos del DEPR y el CGCS son de 29 y 118 estudiantes por cada logopeda.
- **Enfermeras.** Los cocientes más altos se encuentran en Bayamón (106) y Arecibo (105), y los más bajos en San Juan (77). Los cocientes generales respectivos del DEPR y el CGCS son de 95 y 170 estudiantes por enfermera.
- **Estudiantes con discapacidad.** Los cocientes más altos se encuentran en San Juan (77) y los más bajos en Humacao (48). Los cocientes generales respectivos del DEPR y el CGCS son de 64 y 251 estudiantes por cada trabajador social.
- **Terapia ocupacional.** Los cocientes más altos se encuentran en Ponce (151), en tanto que los más bajos se encuentran en San Juan (79). Los cocientes generales respectivos del DEPR y el CGCS son de 102 y 397 estudiantes por cada terapeuta ocupacional.

Mayores cocientes de fisioterapia respecto de estudiantes se aprecian a continuación en el *anexo 4h*. Los cocientes más altos se encuentran en Arecibo (711), en tanto que los más bajos se

encuentran en San Juan (382). Aunque los cocientes generales de fisioterapia son bajos para Puerto Rico, son altos (488) en comparación con los Estados Unidos (1.059).

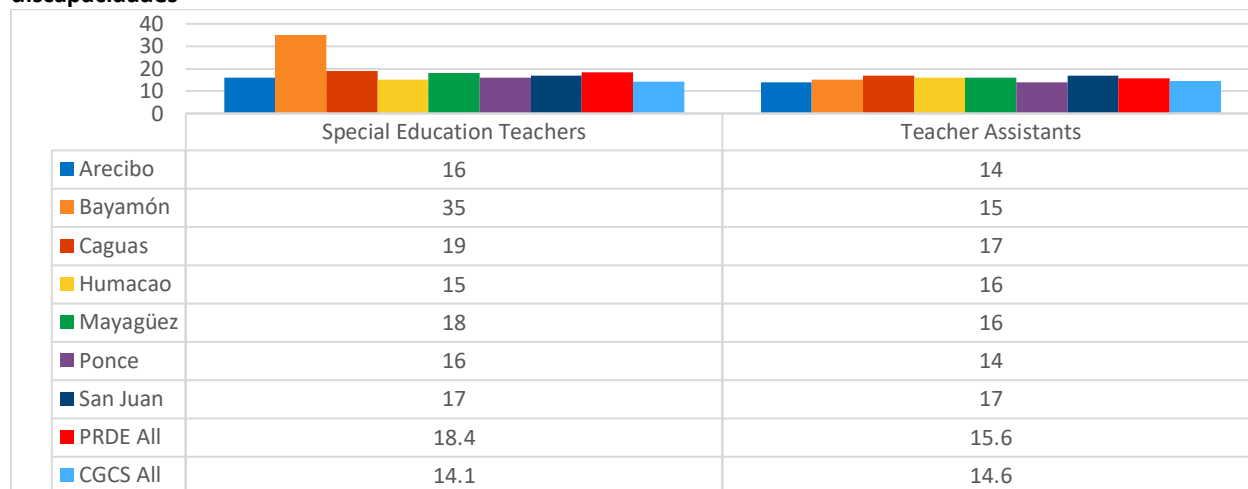
Anexo 4h. Cocientes de terapeutas físicos equivalentes a jornada completa por cada estudiante con un PEI



Cocientes de maestros de educación especial y auxiliares por cada estudiante

Datos en el *anexo 4i. Cocientes de maestros de educación especial y auxiliares por cada estudiante con discapacidad* muestran que, a diferencia del personal de servicios relacionados, los cocientes del CGCS son menores que las del DEPR para educadores especiales (14,1 y 18,4) y para auxiliares (14,6 y 15,6).

Anexo 4i. Cocientes de maestros y auxiliares de maestros de educación especial por cada estudiante con discapacidades



- **Maestros de educación especial.** Los índices más altos se encuentran en Bayamón (35), y los bajos en Arecibo y Ponce (15).
- **Auxiliares de maestros.** Los índices más altos se encuentran en Caguas y San Juan (17), y los más bajos en Arecibo (14).

Comparación de los cocientes de estudiantes con discapacidades por distrito respecto del personal: antecedentes y advertencias

Como es costumbre con los exámenes de educación especial del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, el DEPR compartió datos de personal equivalente a jornada completa de siete áreas

asociadas con educación especial y servicios relacionados que incluía aquellos que están vacantes o han sido contratados, así como datos para calcular la tasa de estudiantes con discapacidades del DEPR. Estos datos se utilizaron anteriormente para calcular los cocientes entre personal del DEPR y PEI. Los datos también se utilizaron para comparar el DEPR con otros distritos escolares para los que el equipo ha recopilado datos.

Se utilizó el mismo cociente de servicios sobre personal para comparar cada una de las siete áreas de personal con el total de estudiantes con discapacidades. Es importante señalar que los cocientes de personal se basan en todos los estudiantes con discapacidades. Los cocientes serían menores para las áreas de personal que no trabajan con estudiantes con discapacidades, por ejemplo, el cociente de 95,4 estudiantes con discapacidades por servicios de logopedia sería menor si se excluye a los estudiantes sin servicios de logopedia. Ocurre lo mismo en todos los distritos. Este análisis basado en PEI ha permitido un gran conjunto de entregas de 81 conjuntos de datos de distrito. Un análisis más preciso haría más difícil esta recopilación y análisis.

Como se ha indicado, estas relaciones comparativas no son precisas, por lo que los resultados deben usarse con precaución y *no se pretende que se confíe en estos ni se debe confiar en estos para tomar decisiones de personal*. Más bien, los cocientes extremos (ya sea bajos o altos) deben usarse para investigar que: 1) el COMPU utilice criterios claros para determinar la necesidad de servicios de los estudiantes fuera de la norma; y 2) el personal asociado satisfaga efectivamente las necesidades de los estudiantes. Además, es posible que los datos encuestados no se informen sistemáticamente y, a veces, se vean afectados por una mayor dependencia de diferentes tipos de colocación, por ejemplo, aulas separadas versus servicios de recursos. Los datos bien podrían contar a todos los estudiantes con discapacidades, incluidos los estudiantes colocados en escuelas chárter, agencias y escuelas no públicas, mientras que otros distritos podrían no contarlos. Sin embargo, estos datos son los mejores a nuestra disposición y son útiles como guía aproximada para comparar los cocientes de dotación de personal.

Análisis de los cocientes del DEPR en comparación con otros 82 distritos

Como muestran las cifras anteriores en los *anexos 4g-1* (cocientes de servicios relacionados, educadores especiales y, como se indica a continuación, cocientes promedio de un proveedor (en cada área) respecto de los estudiantes con discapacidades: educadores especiales (18,4), auxiliares de maestros (15,6), psicología (36), logopedia (29), enfermería (95), trabajo social (64), terapia ocupacional (102) y fisioterapia (488).

En el *anexo 4j*. Al comparar los encuestados de EE. UU. con los datos del DEPR se obtiene lo siguiente: 1) número de distritos con índices para cada área; 2) número de distritos con índices inferiores al DEPR; y 3) porcentaje de todos los distritos con índices inferiores al DEPR. Nota: los distritos con proporciones menores tienen MÁS estudiantes con discapacidades por proveedor de servicios relacionados. En otras palabras, emplean o contratan proporcionalmente a menos proveedores que el DEPR. A modo de ejemplo, en el caso de los estudiantes con discapacidades,

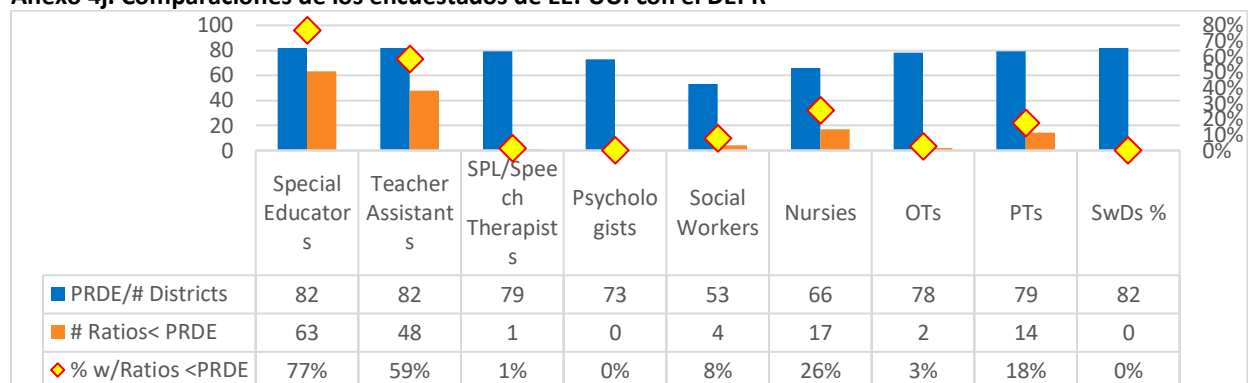
4 de los 53 distritos tenían índices más pequeños que el DEPR. (Véase el apéndice A. *Porcentaje de estudiantes con discapacidades de la matrícula total y cociente de estudiantes con discapacidades por personal en orden ascendente por grupo de personal.*)

Con la explicación anterior en mente:

- Los datos de **educadores especiales por estudiante con discapacidad** mostraron que 63 (77 %) de los 82 distritos tenían tasas más bajas que las del DEPR.
- Los datos de **auxiliares de profesores por estudiante con discapacidad** mostraron que 48 (59 %) de los 82 distritos tenían tasas más bajas que las del DEPR.
- **Servicios relacionados.** Los datos correspondientes a las seis áreas tenían un cociente de estudiantes por personal mucho menor que la del DEPR. Los porcentajes de los distritos con índices menores en orden ascendente son psicología (ninguno, 0 %), logopedia (1 %), terapia ocupacional (3 %), trabajo social (8 %), fisioterapia (18 %) y enfermería (26 %).

Tasas de matriculación de estudiantes con discapacidades. Los datos de las tasas de estudiantes con discapacidades del DEPR y los otros distritos mostraron que la tasa de 37 por ciento de Puerto Rico fue la más alta de todos los informes; la siguiente más alta fue de 21 por ciento, y la más baja fue de 8 por ciento.

Anexo 4j. Comparaciones de los encuestados de EE. UU. con el DEPR



Psicólogos

Hace varios años, los servicios psicológicos del DEPR eran subcontratados. Desde la pandemia, se hizo un esfuerzo para tener al menos un psicólogo en cada escuela. Por ejemplo, todas las escuelas, menos 50, tienen un psicólogo. El objetivo es emplear a 851 psicólogos, y actualmente hay 753. (Esto no incluye otros 1.607 psicólogos subcontratados.) Generalmente, los psicólogos dedican tres días a la semana a la educación especial, con tiempo para cerca de cinco sesiones diarias para los estudiantes. En dos días, trabajan con los maestros y proporcionan intervenciones breves con estudiantes no discapacitados y padres. Los entrevistados comentaron que este enfoque único para el personal escolar puede no ser el mejor enfoque, ya que las escuelas tienen diferentes poblaciones estudiantiles y distintas necesidades de los estudiantes.

Al parecer, así como ha aumentado el número de psicólogos escolares, también ha aumentado el número de estudiantes que reciben servicios psicológicos. Los entrevistados compartieron que los psicólogos abordan el trauma estudiantil (p. ej., la ansiedad y la depresión) relacionado con diversas causas familiares y ambientales, como el impacto continuo de la pandemia, o bien los huracanes y los terremotos. Existe el deseo de poder participar en más tareas de prevención/intervención en favor de todos los estudiantes, y de colaborar con los profesores, pero no hay tiempo suficiente para hacerlo. En algo que ya resulta típico en los exámenes del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, los entrevistados expresaron la necesidad de más personal.

3. Orientación sobre servicios relacionados con el DEPR

El DEPR compartió con el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo tres documentos que proporcionan orientación sobre servicios relacionados. Se trata de la Política Pública, el Manual de Educación Especial y la Guía de 2021-22 para la prestación de servicios relacionados (evaluación y terapia) (Guía de Servicios Relacionados). La información que figura a continuación resume las orientaciones que merecen ser destacadas.

Tipos de intervenciones servicios relacionados

La Guía de Servicios Relacionados describe seis tipos de intervención. Es importante tener en cuenta que solo dos de estas intervenciones se proporcionan fuera del aula del estudiante. (Aunque no se menciona, por definición estas podrían tener lugar en la escuela del estudiante o en una ubicación externa al recinto.) Los cuatro tipos restantes dependen de los servicios prestados en la escuela del estudiante y en estrecha coordinación con los maestros.

....intervenciones proporcionadas fuera del aula

Los siguientes dos modelos de intervención se proporcionan fuera del aula:

- **Intervención directa en grupo:** se administra a grupos homogéneos de dos a cuatro estudiantes para terapias del habla/lenguaje, físicas, psicológicas y de dos a cinco estudiantes para terapia ocupacional.
- **Intervención directa individual:** el especialista ofrece una instrucción más especializada dirigida a habilidades específicas con un estudiante a la vez.

....intervenciones proporcionadas en colaboración con los profesores

Cuatro modelos de intervención se basan en la colaboración docente en el aula

- **Intervención de consultoría:** el especialista consulta con el personal de la escuela, padres u otros profesionales analizando, adaptando, modificando y creando materiales didácticos. El especialista observa el desempeño del estudiante en el aula y se reúne con el maestro para ayudar a planificar y monitorear el progreso del estudiante. Este modelo incluye proporcionar

información, demostrar instrucción efectiva y proporcionar procedimientos para apoyar a los maestros y padres. La consulta se ofrece una vez al mes o por semestre según sea el PEI del estudiante, durante uno o dos años *a discreción del especialista*. (Énfasis nuestro.) No resulta evidente por qué el especialista tendría la facultad discrecional, independiente del COMPU, de fijar la duración de los servicios de consulta (de uno o dos años).

- **Intervención complementaria-colaborativa:** el especialista interviene con el alumno en el aula y el profesor es el instructor especial.
- **Intervención instructiva:** el especialista interviene una o dos veces al mes y reduce gradualmente la cantidad de intervenciones con el estudiante según sean las necesidades del maestro, del padre y del estudiante a quienes se les instruye para que apliquen las estrategias y procedimientos demostrados.
- **Intervención integrada en el aula:** el profesor y los especialistas trabajan junto a cada profesional centrándose en su área de especialización.

Dado el número de servicios subcontratados utilizados en Puerto Rico, cuatro de los seis modelos de terapia parecen ser irrelevantes y no están disponibles para la consideración del COMPU.

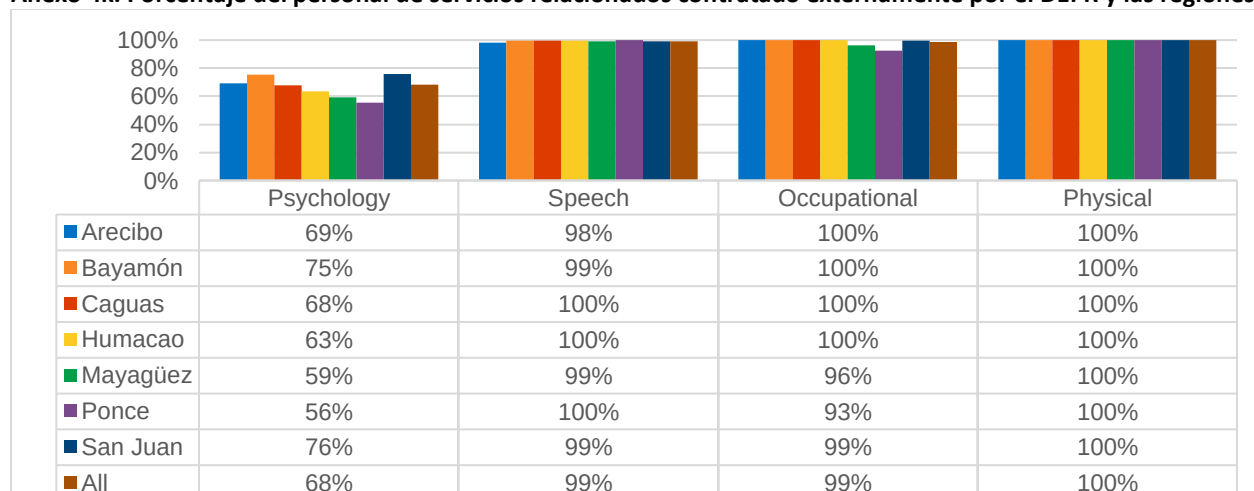
4. Servicios subcontratados

Los servicios de enfermeras y trabajadores sociales no son proporcionados por empresas externalizadas; sin embargo, otros servicios relacionados en su mayoría sí lo son. Es difícil para los terapeutas ofrecer alguno de los primeros modelos de intervención descritos anteriormente, que dependen de la colaboración con los profesores.

Datos contenidos en el *anexo 4k. Porcentaje del personal de servicios relacionados subcontratado por el DEPR y por regiones* muestran hasta qué punto el DEPR depende de corporaciones externas para proporcionar servicios relacionados (por lo general en ubicaciones externas a las escuelas de los estudiantes) a tasas más altas que las que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo ha visto. En general, todos los servicios de fisioterapia son subcontratados, y el 99 por ciento son subcontratados para servicios de logopedia y terapia ocupacional. Las tasas regionales correspondientes a psicología son las que más varían, tal como lo hacen las de terapia ocupacional.

- **Psicología.** La tasa general de contratados del DEPR es del 68 por ciento, en tanto que las tasas regionales variaron en 20 puntos porcentuales entre sí. La tasa de San Juan es la más alta (76 %) seguida de cerca por la de Bayamón (75 %), en tanto que la de Ponce es la más baja (56 %).
- **Terapia ocupacional.** La tasa general del DEPR es del 99 por ciento, en tanto que las tasas regionales variaron en 7 puntos porcentuales. Solo dos regiones tienen tasas inferiores al 99 por ciento: Mayagüez (96 %) y Ponce (93 %).

Anexo 4k. Porcentaje del personal de servicios relacionados contratado externamente por el DEPR y las regiones



5. Servicios relacionados proporcionados con expulsión de los estudiantes

La Política Pública reforzó el valor de los servicios relacionados cuando los estudiantes los reciben dentro de su entorno escolar.

El objetivo del DEPR es que todos los servicios relacionados se ofrezcan dentro del entorno escolar, ya que esto fomenta: (1) la comunicación entre todo el equipo multidisciplinario que cuida al alumno; (2) la planificación transdisciplinaria, donde todos los profesionales trabajan con un objetivo común, de forma colaborativa y activa; 3) la consulta a los profesores de educación general y especial sobre cómo atender las necesidades del alumno en el entorno escolar; y (4) la minimización del impacto del tiempo de enseñanza del estudiante al no tener que salir del recinto escolar. Se insta a cada escuela a contemplar espacios para que estos servicios sean prestados dentro del ambiente escolar. Cuando un estudiante recibe servicios relacionados durante el período escolar, el maestro de educación general será responsable de presentar el material ofrecido en la clase, al día siguiente que (3) consulte con los maestros de educación general y de educación especial sobre cómo asistir al estudiante. Los padres son responsables de guiar al estudiante para que realice las tareas asignadas durante ese tiempo dentro del plazo establecido por el maestro de educación general o con tiempo extendido (si se ha establecido una adaptación razonable en el PEI). (Páginas 6 y 7.)

Desafortunadamente, un tema importante de las entrevistas se refería a las terapias proporcionadas fuera de las escuelas y la cantidad de tiempo de instrucción que se ha dedicado a esta práctica. Destacaron la necesidad de integrar la terapia con los académicos, pero esta estrategia no es común porque los servicios subcontratados han interferido con este modelo. A los maestros les resulta difícil comunicarse con los terapeutas bajo estas circunstancias, lo que nos hace cuestionar cómo se utilizan los servicios relacionados para apoyar la educación especial.

A continuación se señalan los comentarios e inquietudes de los entrevistados:

- Se dieron varias estimaciones sobre el porcentaje de estudiantes con discapacidades que salen de la escuela para recibir terapia, las cuales variaron entre aproximadamente el 75 por ciento y el 10 al 15 por ciento de los estudiantes que reciben servicios relacionados.
- Según se informa, a veces los estudiantes salen de la escuela tres o cuatro veces por semana, o bien para tres clases en un día, etc. En una anécdota, 8 de 17 estudiantes salen para terapia varias veces por semana; en otra, 5 estudiantes salen para terapia que se encuentra a 1 a 1,5 horas de distancia. Otro estudiante tiene cuatro terapias dos veces por semana. A veces, un estudiante puede perderse una buena parte del día escolar.
- Según el Informe de la Comisión de 2015, los estudiantes pueden faltar de dos a tres períodos de clase hasta tres veces por semana.
- Hubo un número inusual de remisiones de estudiantes que recibieron terapia individual, la mayoría durante 45 minutos por sesión.

Papel del maestro cuando los estudiantes salen de la escuela para la terapia

Cuando los estudiantes con discapacidades salen para recibir terapia, se espera que los maestros del aula y de educación especial trabajen con el estudiante para cubrir los materiales perdidos. Los maestros compartieron los siguientes métodos que utilizaron para este propósito:

- Grabar lecciones.
- Impartir tutoría después de la escuela.
- El auxiliar de servicio toma notas y repite las lecciones para el estudiante.

Según el Informe de la Comisión de 2015, los maestros entregan a los estudiantes el trabajo no realizado, para que los padres ayuden a sus hijos a realizarlo. Sin embargo, este modelo, no compensa la instrucción directa de los maestros.

Razones para prestar servicios externos

Los entrevistados aportaron las siguientes razones para las terapias proporcionadas fuera del recinto. (Entre las razones que se citan a continuación hay otras no mencionadas.)

- **Consideraciones económicas.** Según se informa, las corporaciones plantean que no es rentable para ellas enviar terapeutas a las escuelas para ver a unos pocos estudiantes.
- **Espacio.** Varias observaciones se refirieron a la falta de espacio en las escuelas al explicar por qué los estudiantes deben abandonar la escuela para recibir servicios. La escasez de espacio se atribuyó al cierre de las escuelas, lo que dejó espacio insuficiente para los materiales de fisioterapia. Una anécdota se refería al uso de escuelas cercanas para este fin. Otra citó el que encontrar espacio para la terapia dejaba poco espacio para otros fines. Una hizo hincapié en el esfuerzo hecho para encontrar espacio para que los estudiantes permanecieran en la

escuela para la terapia. Una escuela que visitamos había construido mini estructuras en el recinto escolar para dar cabida a los servicios de terapeutas.

- **Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA, por su sigla en inglés).** El ABA se ofrece solo en algunas escuelas y los estudiantes deben viajar muy lejos para recibir estos servicios.
- **Sueldos.** Los salarios del DEPR son más bajos que los ofrecidos por las empresas privadas, lo que incentiva al personal a buscar en estas un salario más alto.
- **Terapia única.** Hubo referencias a terapias que, en la experiencia el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, rara vez se justifica para los estudiantes en los EE. UU. Estas incluyen terapias ecuestres y otras terapias animales, terapia acuática, etc.
- **Apoyo parental.** Existe la creencia generalizada de los padres de que la cantidad de servicios relacionados ofrece a los estudiantes una educación superior. Las referencias eran comunes a los padres y sus defensores, que exigían terapias individualizadas fuera del recinto por razones no relacionadas con el aprendizaje en el aula. Ha sido muy difícil de explicarles y que ellos entiendan que más terapia no necesariamente promueve el rendimiento y el progreso de los estudiantes. El personal de la escuela es reacio a estar en desacuerdo con los padres, pues teme la cobertura de la prensa o una audiencia de debido proceso con oficiales de audiencias poco comprensivos que tienden a apoyar las solicitudes de los padres. Otro factor que influye en el apoyo parental es la falta de Medicaid para los niños en Puerto Rico. En consecuencia, los padres recurren a las escuelas y solicitan servicios que Medicaid suele financiar en los Estados Unidos

Transporte

Otra complicación con la terapia fuera del recinto se relaciona con el transporte hacia y desde el lugar en que se prestará el servicio. Los auxiliares de servicio acompañan a los estudiantes, y los transportistas recogen a los estudiantes en la escuela y los devuelven a las escuelas o a sus hogares. Los entrevistados revelaron que algunos estudiantes podrían ser transportados durante una a dos horas durante los días de servicio, lo que como, se mencionó anteriormente, podría ocurrir varios días a la semana. El tiempo de terapia se agrega al tiempo de transporte, lo que da lugar a una gran pérdida de instrucción. Una anécdota involucró a un auxiliar que salió de la escuela para acompañar a un estudiante, por lo que quedó un auxiliar de maestro para trabajar con estudiantes con discapacidades significativas, incluido el cambio de pañales.

Recomendaciones de terapia

Los entrevistados aportaron información sobre los terapeutas que evalúan a los estudiantes y hacen recomendaciones de servicio de PEI. Nos preocupa que este proceso refleje posibles conflictos de interés en torno a las recomendaciones que benefician a las empresas privadas de los proveedores o a los propios proveedores. En tales casos, los especialistas recomiendan la frecuencia, la duración y el tamaño del grupo de la terapia, que el COMPU tiende a confirmar.

Otras dos consideraciones se aplican al proceso para recomendar y aprobar los servicios de terapia.

- **Lugar de servicio.** Otro factor de PEI es el lugar en que se presta el servicio, es decir, dentro o fuera del aula de educación general. Como se mencionó anteriormente, no queda claro de qué modo los cuatro modelos descritos anteriormente que se basan en servicios en clases de educación general pueden recomendarse para estudiantes atendidos por terapeutas fuera del recinto
- **Toma de decisiones del COMPU.** Otra cuestión es la medida en que los terapeutas subcontratados asisten regularmente a las reuniones del COMPU para redactar PEI. Aunque en teoría el Comité puede estar en desacuerdo o cuestionar las recomendaciones del terapeuta, esto es más difícil cuando se hace sin el terapeuta presente.

6. Soluciones provisionales

Los entrevistados relatan que la terapia individual comúnmente da lugar a una solución provisional cuando no se cumplen los requisitos asociados con numerosos servicios relacionados. Además, la no implementación requiere servicios compensatorios. *Sección VI. Estipulaciones, cumplimiento e impacto de la RLV en la enseñanza y el aprendizaje* presenta información sobre lo anterior y otros asuntos de servicios relacionados afectados por las estipulaciones de la RLV. Algunos entrevistados sugirieron que la atención desproporcionada de las estipulaciones de la RLV a los servicios relacionados, y las consecuencias provisionales del remedio en comparación con la educación especial, contribuye a la inusualmente fuerte defensa de la terapia.

Los entrevistados compartieron razones adicionales por las que el incumplimiento de los servicios relacionados desencadena soluciones provisionales, como retrasos en las adquisiciones que interfieren con la implementación del servicio, personal escolar de servicios relacionados que reporta la carga completa de casos, etc. Otros plantearon que la teleterapia utilizada para la terapia psicológica puede cesar porque la licencia estaba a punto de expirar. No se conocía de planes para continuar con esta prestación de servicios al momento de nuestra visita.

7. Costos de terapia

Según los entrevistados, los servicios adquiridos podrían alcanzar hasta \$45.000 por mes por estudiante, o bien de \$10.000 a \$20.000 por mes en el caso de un estudiante que asista una vez durante ese tiempo. Para cada tipo de servicios relacionados, solicitamos el costo total de los servicios requeridos por PEI y de los recursos provisionales para 2022-23 y 2023-24 hasta la fecha. En lugar de esto, recibimos un estado de costos por servicio sin cálculo de su aplicación a los estudiantes. Ese cálculo (junto con los ahorros en transporte) sería útil para evaluar los beneficios fiscales a fin de aumentar los servicios basados en la escuela, incluso con aumentos salariales y otros incentivos.

8. Informe de la Comisión para la Transformación de la Educación Especial

El Informe de 2016 de la Comisión abordó el tema de los estudiantes que faltan a las sesiones de instrucción para recibir servicios relacionados fuera del recinto, e incluyó las siguientes recomendaciones, que apoyamos:

- Priorizar la centralización de servicios relacionados en las escuelas para permitir a los terapeutas la capacidad de apoyar a los estudiantes en el aula, colaborando en la medida de lo posible con los profesores.
- Construir o reutilizar aulas en las escuelas que sean espaciosas y bien equipadas para proporcionar terapias, a fin de que los estudiantes no pierdan tiempo de instrucción, y solo se ofrezcan fuera del recinto si son altamente especializadas o se justifican para relativamente pocos estudiantes.

Según la Comisión, estas disposiciones reducirían considerablemente los costos de transporte y los efectos negativos sobre los logros. La Comisión informó que el transporte para este propósito alcanza los millones de dólares.

D. Seguimiento de los progresos

Cuando le pedimos al DEPR que proporcionara información sobre el monitoreo del progreso de los estudiantes con discapacidades, la respuesta indicó que el PEI se revisa con la misma frecuencia que se evalúa a los estudiantes no discapacitados, que es cada 10 semanas. Los docentes utilizan sus propias herramientas de monitoreo, basadas en lo establecido en el PEI, y el progreso está documentado en el MiPE. Algunos entrevistados indicaron que usan las calificaciones para medir el progreso, y cuando los estudiantes no están progresando, los maestros se comunican y hablan con los padres. Estos métodos reportados merecen una mejora, que coincide con las solicitudes de los entrevistados.

E. Servicios de transición y apoyo

Tal vez la función más importante de la educación primaria y secundaria es la preparación de los jóvenes para el empleo postsecundario y la vida independiente. Sin embargo, los resultados son sombríos para las personas con discapacidad. La tasa de empleo en los Estados Unidos, que incluye a Puerto Rico, fue de 37,3 % para las personas con discapacidad y 79,3 % para las personas sin discapacidad. La tasa de Puerto Rico fue [la más baja](#) (23,7 %), seguida de Alabama (27,0 %); y la de Dakota del Norte fue la más alta (56,1 %).

La investigación ha vinculado el trabajo durante la escuela secundaria, particularmente en empleos remunerados, con tasas de empleo más altas después de la graduación entre los jóvenes con un PEI.⁴³ Según un estudio de los Institutos Americanos para la Investigación,

Estudios anteriores han demostrado que los estudiantes con discapacidades que tienen experiencias laborales mientras están en la escuela secundaria tienen más probabilidades de ser empleados después de la escuela secundaria. A menudo, la experiencia laboral en la que estaban matriculados condujo a un estudiante directamente a un trabajo postsecundario. Para estos estudiantes, es importante contar con programas de educación técnico-profesional ocupacionalmente específicos, con servicios y adaptaciones de apoyo a la instrucción y adaptación apropiadas, disponibles en la escuela secundaria.⁴⁴

La Colaboración Nacional sobre la Fuerza Laboral y la Discapacidad reforzó aún más esta conclusión al informar que “[l]as experiencias laborales son beneficiosas para todos los jóvenes, y son particularmente valiosas para los jóvenes con discapacidades. Para los jóvenes con discapacidades, uno de los hallazgos más importantes de la investigación muestra que la experiencia laboral durante la escuela secundaria (sea remunerada o no) les ayuda a obtener empleos con salarios más altos después de graduarse”.⁴⁵ La Colaboración Nacional publicó una investigación que muestra que las experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo de calidad incluyen estas características:

- Las experiencias proporcionan exposición a una amplia gama de lugares de trabajo con el fin de ayudar a los jóvenes a tomar decisiones informadas sobre la selección de carreras.
- Las experiencias son apropiadas para la edad y la etapa, y van desde visitas al sitio y visitas a lugares de trabajo, observación del trabajo, pasantías (sean remuneradas o no remuneradas) y experiencia laboral remunerada.
- El aprendizaje en el lugar de trabajo es estructurado y se vincula de nuevo con la instrucción en el aula.
- Un mentor capacitado ayuda a estructurar el aprendizaje en el lugar de trabajo.
- La evaluación periódica y la retroalimentación se incorporan en la capacitación.
- Los jóvenes están plenamente involucrados en la elección y estructuración de sus

⁴³ Newman, L., Wagner, M., Huang, T., Shaver, D., Knokey, A.-M., Yu, J., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., Nagle, K., y Cameto, R. (2011). *Secondary School Programs and Performance of Students with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2012-3000). Departamento de Educación de los Estados Unidos. Washington, DC.: Centro Nacional de Investigación de Educación Especial.

⁴⁴ Brand, Betsy, Andrew Valent y Louis Danielson. "Improving College and Career Readiness for Students with Disabilities." *College and Career Readiness and Success Center* (2013).

⁴⁵ Shandra, Carrie L, y Dennis P Hogan. "School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities." *Journal of vocational rehabilitation* vol. 29,2 (2008): 117-130.

experiencias.

- Los resultados son claros y mensurables.

Finalmente, como planteó el Centro Nacional de Asistencia Técnica sobre la Transición (National Technical Assistance Center, por su sigla en inglés) en su *Competitive Integrated Employment Toolkit (NTAC Toolkit)*:

El Empleo Competitivo Integrado, trabajo real por un salario real, es el estándar de oro de los resultados de transición para los estudiantes con discapacidades. El trabajo debe alinearse con las metas de empleo postsecundario del estudiante y es el resultado de transición deseado para todos los estudiantes con discapacidades que eligen trabajar, independientemente de la discapacidad o las adaptaciones o apoyo necesarios. El empleo competitivo integrado debe ser una expectativa realista y deseable para todos los estudiantes.⁴⁶

1. Orientación escrita

La [Guía para la Transición de la Escuela a la Vida Postsecundaria](#) (Guía de Transición), 2ª edición (27 de agosto de 2021) es la política pública que rige el proceso de transición de la escuela a la vida postsecundaria para los estudiantes elegibles. La Guía de Transición es amplia y cuenta con 118 páginas de información. Desafortunadamente, el documento no tiene índice y es extremadamente difícil de manejar. Hay muchos detalles que no resulta fácil seguir.

Los requisitos uniformes de la ley IDEA rigen la planificación de la transición, lo que hace que los ejemplos de otros estados sean útiles. Después de una rápida búsqueda en Google, el [kit de herramientas de transición](#) de Nueva Jersey, con base en la web, es particularmente útil y fácil de usar. A modo de ejemplo, el kit de herramientas contiene excelente información para realizar evaluaciones de transición, y enumera muestras de inventarios y encuestas de interés profesional gratuitas y accesibles en línea.

Un ejemplo de la Guía de Transición que es inusual y complicado se refiere al uso de un enfoque de MTSS centrado en la información recopilada para el proceso de evaluación vocacional/profesional de los estudiantes. La Guía de Transición identifica tres niveles para evaluar esta información.

- **Nivel I. Mínima intervención.** Si el maestro de educación especial encuentra que el expediente de un estudiante carece de información suficiente para determinar el nivel de funcionalidad académica/ocupacional, se enumeran los pasos que incluyen la remisión a un evaluador de maestros para la prueba o evaluación, y luego la remisión al consejero escolar

⁴⁶ National Technical Assistance Center on Transition: The Collaborative. "Competitive Integrated Employment Toolkit." 2020, transitionta.org/wp-content/uploads/docs/toolkit_CIE.pdf.

para que redacte un Perfil de Estudiantes de Transición (SAEE-12a). Si se necesita más información, por ejemplo, si la escuela no tiene un evaluador de maestros, etc., “el estudiante pasa al nivel II”. (Debe tenerse en cuenta que el problema aquí no son las acciones de los estudiantes, sino las del apoyo de los adultos al estudiante.)

- **Nivel II. Intervención moderada.** Aquí también hay procesos complicados para el maestro de educación especial, el consejero escolar, el director de la escuela (para las escuelas sin consejeros), la solicitud escrita al administrador de servicios estudiantiles de la Oficina Regional de Educación, al facilitador y, si es necesario, al director del programa de consejería para que identifiquen uno o más recursos de ayuda. Si todavía no hay suficiente información disponible, “el estudiante” pasa al siguiente nivel.
- **Nivel III. Intervención significativa.** El consejero solicita un evaluador vocacional/profesional certificado (SAEE-03) y pide una reunión del COMPU. Con el consentimiento de los padres, se lleva a cabo una evaluación adicional a fin de analizar los resultados del proceso de evaluación vocacional.

Para los estudiantes con discapacidades cognitivas se utiliza lo que se conoce como un enfoque MTSS para desarrollar el plan de servicio intensivo del estudiante: 1) intervención mínima (1 o 2 días/semana con *push-in* o enseñanza compartida); 2) intervención moderada (2 o 3 días/semana con modalidad mixta o grupos pequeños dentro del aula); y 3) intervención significativa (4 o 5 días/semana con modalidad *pull-out* o estaciones dentro del aula). Si bien estas descripciones pueden ser útiles, la Guía de Transición no da ningún ejemplo de contenido asociado con los distintos niveles. Es importante destacar que el documento no incluye información que guíe el desarrollo de actividades de trabajo basadas en la comunidad que resultan tan importantes para el empleo después de la escuela.

2. Apoyo administrativo.

Según se informa, el área de transición es una prioridad para el Departamento de Educación Especial. En el momento de nuestra visita, un facilitador de transición de la ORE con conocimientos y un título de doctorado era el coordinador de transición proforma del DEPR. El bajo salario del puesto (por debajo de una escala comparable para maestros), el bajo interés y conocimiento de los solicitantes han dificultado la contratación de puestos de coordinador y facilitador regional. En el momento de nuestra revisión, el facilitador estaba trabajando en un puesto temporal. Como parte de este trabajo, la persona brindó capacitación a los maestros de PEI para orientarlos sobre los requisitos de transición relevantes y los acuerdos interinstitucionales con otras agencias gubernamentales relevantes. También proporcionó información sobre los contenidos y las expectativas de la Guía de Transición. Dada la complejidad del material, la coordinadora prefirió capacitar a pequeños grupos de participantes, pero esto no

fue posible porque ella ha sido la única capacitadora. Existe el deseo de tener módulos de capacitación para diversos fines, como actividades previas al empleo, vida independiente, etc.

3. Comentarios de los entrevistados

Los entrevistados compartieron los siguientes comentarios notables:

- **Evaluaciones vocacionales.** Aunque los maestros de educación especial pueden completar las evaluaciones de nivel I, el nivel II debe ser realizado por una escuela, y el nivel III por el personal de rehabilitación vocacional. La falta de personal suficiente para llevar a cabo estas dos últimas evaluaciones repercute en la finalización de esas evaluaciones y en su cumplimiento. En la medida de lo posible, el coordinador del consejero regional apoya a las escuelas sin consejeros.
- **Actividades escolares regulares.** Cada escuela secundaria puede tener uno o dos talleres asociados con la transición. Los estudiantes pueden transferirse a otra escuela secundaria con esa opción. Los maestros de educación especial pueden desarrollar actividades para exponer a los estudiantes a las expectativas del mercado laboral. Las opciones para los estudiantes dependen de los acuerdos de cada municipio con otras entidades.
- **Escuelas de formación profesional.** Hay cuatro escuelas de formación profesional que tienen algunos talleres para personas con necesidades particulares. Tienen requisitos de solicitud, y sus programas no se consideran apropiados para estudiantes con deterioros cognitivos significativos.
- **Oportunidades de trabajo basadas en la comunidad.** En general, las pequeñas empresas han estado más dispuestas que las grandes corporaciones a emplear estudiantes con discapacidades. Las oportunidades incluyen supermercados comunitarios, farmacias, trabajos de limpieza, recepcionistas, repartición de volantes, empresas de neumáticos, etc. Hay algunos trabajos de verano disponibles a través de la agencia de rehabilitación vocacional. Existe necesidad de ampliar considerablemente las oportunidades de trabajo para los estudiantes.
- **Consideración cognitiva del estudiante.** Generalmente, el trabajo comunitario está disponible solo para estudiantes capaces de trabajar de forma independiente.

4. Recursos disponibles públicamente para apoyar las actividades de transición

Una variedad de recursos disponibles públicamente en los Estados Unidos permite apoyar el desarrollo de oportunidades de trabajo comunitario y postsecundario de los estudiantes con discapacidades, incluidos aquellos con deterioros cognitivos significativos. A continuación se aprecia una pequeña muestra de estos recursos:

High School Education and Training Opportunities

Esta publicación del [Superintendente de Instrucción Pública de Washington](#) proporciona un excelente ejemplo de la herramienta en línea de una SEA que proporciona información centrada en las conexiones de oportunidades de educación/capacitación formal e informal entre educación, rehabilitación vocacional, empleo, capacitación, servicios sociales, etc. y entidades de servicios de salud. De particular interés aquí es la sección sobre el empleo apoyado por la escuela y el aprendizaje basado en el trabajo.

Competitive Integrated Employment Toolkit

El [kit de herramientas de transición](#) del estado de Nueva Jersey ofrece una visión general del empleo integrado competitivo, los servicios de transición y la colaboración entre distintas entidades. De especial interés es la sección dedicada al aprendizaje basado en el trabajo (págs. 12 a 15), que incluye ejemplos de aprendizaje profesional, mentores empresariales, orientación profesional, concursos relacionados con las carreras, entrevistas informativas, pasantías, clubes de empleo, observación del trabajo, experiencia laboral no remunerada, formación en el empleo, empleo remunerado, experiencia laboral basada en la escuela, aprendizaje de servicio, voluntariado y visitas al lugar de trabajo para aprender sobre las competencias laborales necesarias. A excepción de los clubes de trabajo, estas actividades pueden ser proporcionadas por la entidad de rehabilitación vocacional bajo los servicios de transición preempleo.

Inclusive Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities

Esta publicación del [Centro Nacional para Padres de Transición y Empleo](#) (PACER, por su sigla en inglés) proporciona información importante sobre la Ley de Oportunidades de Educación Superior (HEOA). La ley otorga a los estudiantes con discapacidades intelectuales ayuda económica para asistir a programas universitarios que cumplan con los requisitos del Programa de Transición Integral (CTP, por su sigla en inglés), que incluye cursos y pasantías universitarias inclusivas. En mayo de 2023 había 310 programas universitarios y universitarios no titulados para estudiantes con discapacidades intelectuales. Estos programas permiten a los estudiantes tomar clases universitarias, participar en actividades de desarrollo profesional y vida independiente, y participar en la vida social del campus. Una búsqueda rápida en Google no identificó ningún programa de este tipo en Puerto Rico.

5. Consecuencias de la descentralización

Los entrevistados compartieron su percepción de que la descentralización ayudaría al personal escolar a desarrollar más y mejores experiencias laborales para los estudiantes. Las agencias de rehabilitación vocacional están divididas por regiones, por lo que existe la esperanza de que los padres y niños ya no tengan que viajar a la oficina central para recibir asistencia, lo que es particularmente difícil para los padres que no cuentan con transporte. Según se informa, el Departamento de Salud actualmente tiene servicios centralizados, pero el gobernador se ha

comprometido a un proceso de acuerdos interinstitucionales. Un componente de descentralización para abordar esta cuestión sería beneficioso.

6. Resumen

El “estándar de oro” de los estudiantes con discapacidades para la transición es el “trabajo real con salario real”. Esto requiere algo más que cumplir con lo estipulado en la ley IDEA o lo relacionado con las estipulaciones 85 y 86 de la Rosa Lydia Vélez. Si bien el cumplimiento es importante, el trabajo fundamental debe crear las condiciones para el éxito. Los procesos relacionados con el cumplimiento son significativos solo cuando hay programas como los descritos anteriormente (p. ej., oportunidades de capacitación significativas, oportunidades de empleo integradas competitivas, opciones de transición basadas en la comunidad y educación postsecundaria inclusiva para estudiantes con discapacidades intelectuales, etc.). Estos esfuerzos merecen el enfoque y la atención del centro, la región, las escuelas y los padres para que los servicios/actividades de transición se basen en una verdadera oportunidad.

F. Formación profesional

Existe gran necesidad de un plan coherente de desarrollo profesional que proporcione el apoyo y la información necesarios a todo el personal. En el mejor de los casos, la comunicación vertical y lateral es pobre. Algunos ejemplos incluyen administradores estatales, regionales y escolares que exigen un desarrollo profesional similar o cambios realizados en un nivel que no se comunican a otros niveles. Existe una preocupación importante de que, en el caso de la educación especial, la formación profesional no aborde suficientemente la enseñanza y el aprendizaje, sino que se centre más en el cumplimiento y el sistema de educación especial MiPE. A modo de ejemplo, cuando los maestros de educación especial cuestionan por qué deben enseñar física a estudiantes con malas habilidades matemáticas, la formación profesional relevante ayudaría a compartir estrategias de instrucción significativas, explicaría por qué esta materia es importante, etc. Dada la presencia primordial de las estipulaciones de la Rosa Lydia Vélez, la tendencia a enfatizar el cumplimiento es comprensible pero preocupante.

Al igual que en los EE. UU., los presupuestos escolares de Puerto Rico financian principalmente personal, y poco queda para formación profesional. Por primera vez, el DEPR destinó recientemente cerca de 3 millones de dólares a escuelas para capacitación, lo que incluyó al personal de educación especial. Si bien esta iniciativa era demasiado reciente para que pudiéramos recibir retroalimentación sobre su impacto, los entrevistados conscientes de esta actividad mantuvieron una actitud positiva sobre su potencial.

Los entrevistados fueron la principal fuente de información sobre la implementación de formación profesional. Como se refleja a continuación, muchas veces la información era contradictoria y reflejaba muchas experiencias diferentes basadas en la fuente (p. ej., oficinas

centrales/regionales y escuelas), y tipo (como facilitador, director de escuela, educador especial/general, tipo de proveedor servicios relacionados, paraprofesionales, etc.).

- **Directrices de capacitación del DEPR.** Según algunas personas, el personal de la oficina central dicta el contenido de capacitación basada en la escuela y no considera las opiniones de los directores escolares sobre las necesidades escolares. Ante esta percepción, se vio con buenos ojos que los directores de las escuelas tuvieran más control sobre la formación profesional y descentralización de esta función. Una encuesta anual de las escuelas, realizada por todas las escuelas, guía los temas que se han de proporcionar en los talleres.
- **Capacitación de la oficina central.** El personal de cada departamento controla la formación profesional de sus respectivas áreas. Sin embargo, este enfoque departamental aislado no promueve una estrategia intersectorial que aproveche los recursos para fines comunes.
- **Calendario de formación profesional de educación especial.** El DEPR proporcionó un calendario para mostrar cómo se ofrece formación profesional a lo largo del año escolar (agosto, octubre, noviembre, enero, marzo, abril y junio). En lugar de a un calendario de formación profesional, la información se parecía más a un calendario de eventos. Cada mes identifica un área de "conciencia" para una categoría de discapacidad distinta, pero no está claro lo que eso realmente significa. Una referencia indica "de conformidad con el Reglamento 9270", pero no hay información adicional, como una lista de temas, objetivos, audiencia, etc.
- **Frecuencia de la capacitación.** Algunos entrevistados aseguraron que nunca habían recibido formación profesional, incluso durante un período de 12 años o más. Otros recibieron formación profesional varias veces durante el año, como dos veces durante el año (al comienzo del año escolar y en febrero) o bien cinco o seis, u ocho o nueve veces cada año. Otros hicieron referencia a un taller de educación especial durante la semana de nuestra visita. También hubo informes de personal del CSEE que capacita a psicólogos, educadores especiales y de educación general y personal escolar a partir de las solicitudes de los directores escolares. De especial importancia es una cumbre de educación especial que incluyó a educadores especiales/de educación general y se centró en adaptaciones y modificaciones.
- **Actitudes de educación especial que impactan la formación profesional.** Hubo varios ejemplos de cómo la baja preocupación por la educación especial afectó la formación profesional. Uno de ellos involucró una capacitación de educación especial para cerca de 50 directores escolares que pasaron el tiempo usando sus teléfonos celulares y no prestaron atención. Después del almuerzo muchos no regresaron para el programa restante. Otro ejemplo se refería a las sesiones escolares para maestros. Algunos compartieron la educación especial como un tema consistente, en tanto que otros afirmaron que fue el último punto del programa y se le prestó poca atención.
- **Comunicación entre regiones.** Los facilitadores no han tenido la oportunidad de reunirse con

sus homólogos de todas las regiones para compartir información, promover mensajes coherentes y compartir conocimientos y recursos. De manera independiente, algunos han contactado a sus pares para compartir información y apoyo.

- **Capacitación de directores escolares.** Al comienzo del año escolar, los directores escolares recibieron capacitación, que está empezando a abordar la educación especial. Según algunos, el contenido se ha centrado en el cumplimiento y no ha abordado la instrucción de educación especial.
- **Formadores.** Cuando el personal de la oficina central de educación especial hace arreglos para que una empresa proporcione capacitación, la capacitación no cubre sistemáticamente las necesidades de la escuela. Un ejemplo se refería a la capacitación basada en problemas que no cumplía las expectativas del personal. Se solicitó otra capacitación para la integración sensorial, pero la información se refería al autismo en general.
- **Temas de capacitación.** Según se informa, la capacitación en educación especial se relaciona predominantemente con los requisitos relacionados con el MiPE y la Rosa Lydia Vélez. Sin embargo, algunos talleres informaron sobre modificaciones educativas y materiales adaptados, instrucción diferenciada, análisis de comportamiento, tecnología (asistencial, ChatGPT, Kahoot, uso de tabletas o portátiles, etc.), comportamiento, lenguaje de señas, etc. También se ha impartido capacitación a psicólogos, certificados de autismo, maestros de estudiantes sordos, con discapacidad auditiva o ciegos. Algunos expresaron su preocupación por el hecho de que la capacitación fuera repetitiva.
- **Áreas de necesidad de la formación profesional.** Se sugirió que se impartiera formación profesional en las siguientes áreas: manejo de casos, métricas de monitoreo de progreso, instrucción para estudiantes con autismo, integración del uso de tecnología en el aula, elegibilidad por discapacidad, etc. Además, existe el deseo de que todos los programas, como *Let's Read* para el aprendizaje temprano hasta el 5º grado, tengan un plan de formación profesional acompañante que se implemente.
- **Formación virtual.** Con frecuencia, la formación se imparte de forma virtual, a través de equipos, etc. Hay deseo de más formación profesional presencial.
- **Formación para maestros de educación general.** Si bien los maestros de educación general pueden recibir orientación de educación especial, debido a que la mayoría de los estudiantes con discapacidades son educados en clases de educación general, sus maestros deben estar mejor capacitados. Algunos han recibido formación profesional de facilitadores de educación especial que proporcionarán formación profesional para maestros de educación general.
- **Capacitación para auxiliares.** Estos miembros del personal tienden a recibir información y capacitación del maestro de educación especial con el que están trabajando. Algunos han participado en talleres patrocinados por el DEPR, que no siempre han sido útiles. Existe la preocupación de que su trabajo no se valore sistemáticamente y acogen con agrado más

capacitación.

G. Participación de los padres

Un amplio cuerpo de investigaciones demuestra los efectos positivos de la colaboración entre padres y profesionales en los resultados de los estudiantes con discapacidades.⁴⁷ La colaboración efectiva a menudo se basa en una sólida relación entre el personal y los padres y en el apoyo combinado de los padres y auxiliares para ayudar a los estudiantes con discapacidades a alcanzar sus metas. Muchos padres quieren participar plenamente en la planificación de los asuntos relacionados con sus hijos, y apoyan los cambios en los servicios. Sin embargo, la colaboración tiende a ser más difícil cuando los padres son nuevos en el país, y cuando los padres provienen de entornos socioeconómicos pobres o bajos.

1. Indicador 8 del SPP. Participación de los padres

El indicador 8 del Plan de Desempeño del Estado (SPP, por su sigla en inglés) mide el porcentaje de padres que aceptaron que las escuelas facilitaran su participación para mejorar los servicios/resultados de sus hijos. El último SPP de Puerto Rico de 2021-22 mostró que el 83,01 por ciento de los padres encuestados estuvieron de acuerdo, ligeramente por debajo del objetivo mínimo (84,5 %).

La tasa de respuesta de la muestra (79,9 %) fue inferior a la del año anterior (93,99 %). La tasa de respuesta regional varió en 42 puntos porcentuales: Arecibo (64 %), Bayamón (86 %), Caguas (100 %), Humacao (95 %), Mayagüez (88 %), Ponce (74 %), y San Juan (58 %). El DEPR planteó que era difícil dar una razón definitiva para explicar estas diferencias. Se indicó que una de las razones podría haber sido el corto tiempo que el DEPR tuvo para distribuir la encuesta y recopilar datos. El organismo organizó varias reuniones con su proveedor de asistencia técnica para recibir información sobre su plan de muestreo. El DEPR tenía previsto utilizar varias estrategias razonables para aumentar la tasa de respuesta, como son vigilar de cerca el progreso de la respuesta por región y evaluar las tasas de respuesta a intervalos regulares.

2. Descripción del DEPR de la capacitación y apoyo de los padres

El DEPR compartió maneras en que los padres reciben capacitación y apoyo en reuniones de educación especial para promover su participación significativa. Se insta a los padres a participar en las Academias de Padres del DEPR para que participen activamente en la educación de sus hijos, por ejemplo, apoyándolos al hacer sus tareas, asistiendo a reuniones escolares y colaborando con los maestros. Las academias para padres incluyen capacitación sobre el proceso

⁴⁷ Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., y Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>

de transición; estrategias de manejo conductual para estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA); conexión entre la escuela, la familia y la comunidad escolar; alternativas/estrategias para niños ciegos y para niños sordos; impacto del trastorno del procesamiento sensorial del comportamiento; higiene personal y actividades de la vida diaria; pubertad y adolescencia; MiPE y Portal de Padres; etc. Al comienzo de cada semestre escolar, los padres pueden asistir a las Ferias de Servicio para aprender sobre los servicios y recursos de educación especial para sus hijos, cómo acceder a ellos, sus derechos y responsabilidades, y la colaboración con el personal educativo para optimizar la experiencia de aprendizaje de sus hijos.

Observamos que, además de estas oportunidades, como se describe en *la sección VI.D.7. Personal del DEPR e impacto fiscal* en relación con las multas impuestas por las sanciones de la Rosa Lydia Vélez, un número sustancial de subvenciones están disponibles para organizaciones sin fines de lucro para proporcionar capacitación y defensa a los padres.

H. Consecuencias de la descentralización

Las conclusiones y recomendaciones de la Iniciativa para la Descentralización de la Educación y la Autonomía de las Regiones del 30 de septiembre de 2023 (Recomendación 4B del Informe IDEAR) contiene una recomendación que se centra en la educación especial. En el Apéndice 10,9 del documento se describe un modelo de descentralización propuesto que se implementaría progresivamente durante cuatro a cinco años. Como información pertinente a esta sección, la guía de descentralización aborda amplias áreas que permiten apoyar el rendimiento, tales como servicios y adaptaciones curriculares, y la gestión de la capacitación de educadores especiales/de educación general con temas más relevantes para apoyar las necesidades de los estudiantes. Otros términos se refieren al cumplimiento de los requisitos de la Rosa Lydia Vélez.

Hemos utilizado el modelo descentralizado del Informe IDEAR como marco para nuestras recomendaciones, a lo largo de este informe, identificando como apropiadas la planificación/acción de la SEA, las LEA y las escuelas. Además, la última sección del presente informe se centra en las actividades y recomendaciones de descentralización (*véase la sección VII Consecuencias de la descentralización para la educación especial.*)

Recomendación 4. Utilizar principios de instrucción especialmente diseñada para acelerar el aprendizaje

Utilizar los principios de instrucción especialmente diseñada que figuran a continuación para acelerar el aprendizaje y orientar la recomendación 5 para la implementación de mejores apoyos educativos y conductuales/socioemocionales dirigidos a acelerar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades.

- **Contar con instrucción inclusiva de alta calidad para niños pequeños.** La mayoría de los niños con discapacidades de 3 a 5 años aprenden mejor cuando en la mayor medida posible asisten a la escuela con sus compañeros sin discapacidades. Utilizar estos entornos para proporcionar modelos de lenguaje y comportamiento que promuevan el desarrollo y ayuden a todos los niños a aprender a involucrarse productivamente con diversos compañeros. Las investigaciones confirman que cuando se incluye a los niños con discapacidades en el aula de educación general, estos demuestran niveles más altos de juego social, son más propensos a iniciar actividades y muestran avances sustanciales en habilidades clave, tales como las habilidades cognitivas, habilidades motoras y habilidades de autoayuda.⁴⁸
- **Los educadores de educación general enseñan a la mayoría de los estudiantes con discapacidades** al menos el 80 por ciento del tiempo. Para acelerar la trayectoria de rendimiento, todo el personal asociado con la enseñanza/aprendizaje de la educación general y de la educación especial, desde la SEA, hasta las LEA, hasta las escuelas, debe participar para dar al personal los recursos que necesita para ser eficaz y para que los estudiantes tengan éxito. Para que los estudiantes con discapacidades aprendan en las aulas de educación general, los maestros deben proporcionar instrucción básica utilizando estrategias que tengan en cuenta las distintas formas en que los estudiantes aprenden. Esto se logra aplicando los principios, adaptaciones/modificaciones curriculares del [Diseño Universal para el Aprendizaje](#), y (como exige la ley IDEA) terapia que ayude a los estudiantes con discapacidades a *beneficiarse de* (no simplemente *además de*) su educación especial. La estrecha colaboración entre los maestros de educación general y educación especial y los proveedores de servicios relacionados se alinea con este propósito estatutario, que se ve derrotado a causa de la dependencia de la terapia más costosa y fuera del recinto.
- **Modelos de recursos flexibles** que sean lo suficientemente flexibles para acomodar a estudiantes con necesidades reducidas o más intensas. El modelo permite la instrucción especialmente diseñada en aulas de educación general. También permite la instrucción separada de pequeños grupos de estudiantes fuera del aula, que puede incluir a estudiantes de diferentes aulas en función de sus necesidades comunes. Estos grupos pueden incluir estudiantes con/sin discapacidades.
- **Uso de instrucción especialmente diseñada** que complementa la instrucción de educación general en el aula (dentro o por períodos cortos de tiempo fuera). Aunque los servicios complementarios (p. ej., las adaptaciones curriculares) son importantes para diferenciar la instrucción, la instrucción especialmente diseñada es necesaria para el aprendizaje específico cuando las necesidades de los estudiantes (p. ej., en la esfera de la fonética) ya no están cubiertas por el plan de estudios específico de grado (como en el quinto grado).

⁴⁸ *Special Education Task Force Report: Early Learning*. California Department of Education, 2015, <https://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/taskforce2015-early.asp>. Consultado el 17 de julio de 2024.

- **Disminución del tiempo en las clases especiales** al aumentar el uso de la categoría de educación general 79 % a 40 % para reducir el aislamiento de los estudiantes con discapacidades de los compañeros no discapacitados. Tal como se plantea en la recomendación 2, el examen de los factores que interfieren con esta acción podría dar lugar a una mejora drástica. Sin embargo, si los estudiantes no están aprendiendo, no tiene sentido impartir más instrucción en educación general. Es importante destacar que la suma de este trabajo debe preparar a los estudiantes para la vida escolar postsecundaria, con servicios de transición y actividades diseñadas para promover ese fin.
- **Reducción del énfasis en servicios relacionados/terapia** a favor de un mayor énfasis en la instrucción especialmente diseñada. El uso desproporcionado de servicios relacionados se evidencia en el alto número de terapia requerida por PEI; las grandes necesidades de personal asociado; proveedores privados más caros; servicios fuera de las escuelas de los estudiantes con sus respectivos tiempos/costos de transporte; y la atención a las estipulaciones de la Rosa Lydia Vélez. Cambiar este paradigma requiere dedicación y una campaña coordinada para informar a las partes interesadas sobre la necesidad de cambio y los diseños correspondientes. (Véase la información conexas en *la sección VI.D. La Rosa Lydia Vélez y su recomendación 9.*) Se deben iniciar conversaciones con las partes sobre la modificación del acuerdo de RLV para centrarse en la promoción del cumplimiento y no interferir con la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades.

Recomendación 5. Mejorar la instrucción especialmente diseñada y las intervenciones y apoyos conductuales/socioemocionales para acelerar la enseñanza/aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con discapacidades.

Un equipo de liderazgo de rendimiento de la SEA debe diseñar un plan para las acciones de la SEA que localicen las LEA y las escuelas para acelerar la enseñanza/aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con discapacidades. Se sugieren las siguientes acciones a fin de lograr este resultado.

a. Equipo de liderazgo de rendimiento de la SEA

Con un equipo intersectorial de la SEA, que incluye representantes de la LEA y de las escuelas, conviene revisar los datos y contenidos de la *Sección V.* y considerar las esferas que figuran a continuación. Para estas actividades, se debe enfatizar que “la educación especial por sí sola no puede componerse a sí misma”. Más bien, se necesitan contribuciones de todas las personas involucradas en la enseñanza/aprendizaje. Se debe identificar a un gerente de proyecto que informe directamente al Superintendente de Educación para rastrear las acciones y su estado. Se debe pedir al grupo que informe brevemente sobre las áreas para la planificación de las acciones, como las que se enumeran a continuación, a la secretaria de Educación para su aprobación con miras a proceder.

b. Áreas de planificación de las acciones

Se sugieren las siguientes:

- **Instrucción especialmente diseñada.** Abordar los principios de la recomendación 4 para incorporarlos en la práctica. En particular, abordar la instrucción especialmente diseñada para acelerar los resultados de lectura, incluidos los de los estudiantes con [dislexia](#). (En el recurso vinculado, véase *el capítulo 11: Effective Approaches for Teaching Students with Dyslexia*.)
- **Estrategias.** Identificar áreas para el estudio y desarrollo ulteriores. Incluir estrategias con base empírica para informar a las LEA y las escuelas acerca de las actividades pertinentes. Como ejemplo:
 - **Graduación.** El texto de la Universidad de Chicago [What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public Schools: A Focus on Students with Disabilities](#) aporta estrategias para que los estudiantes con discapacidades obtengan un diploma de escuela secundaria.
 - **Prevención de la deserción escolar.** [Practices that may Help Prevent Students with Disabilities from Dropping Out of High School](#), junto con la información del sitio web del [PACER Center](#), describe formas de apoyo para que los estudiantes con discapacidades permanezcan en la escuela secundaria.
 - **Ausentismo.** La publicación del Centro Nacional de Resultados Educativos, [Students with Disabilities & Chronic Absenteeism](#), contiene estrategias para reducir el ausentismo.
- **Valor del énfasis actual en servicios relacionados.** Abordar 1) el uso de planes de intervención para servicios relacionados (pero no para educación especial); y 2) reunirse con los padres dos veces al año para revisar los planes de intervención servicios relacionados (pero una vez para la instrucción especialmente diseñada incluida en PEI). (Nota: suponiendo que los planes de intervención sean útiles, no sugerimos que se usen también para instrucción especialmente diseñada con documentación adicional. Tal vez resulten más útiles los planes simplificados y fáciles de usar para servicios relacionados e instrucción especialmente diseñada como adiciones PEI.)
- **Cocientes de tiempo para instrucción especialmente diseñada de servicios relacionados.** Investigación promedio de recepción por estudiante de minutos de PEI para instrucción especialmente diseñada en comparación con servicios relacionados. Analizar los datos mediante varios indicadores, como por LEA, grado, etc., para ayudar a comprender plenamente sus circunstancias, cómo afectan las necesidades del personal, etc. Además, se debe tener una conversación amplia sobre estos resultados y cómo benefician la enseñanza/aprendizaje.

- **Minutos de PEI.** Considerar la orientación/práctica actual para identificar los minutos requeridos por PEI, tales como la “determinación del entorno educativo” primero y luego la asignación de minutos de servicio. (Nota: el PEI primero enumera la ubicación del entorno educativo y luego enumera los minutos de instrucción especialmente diseñada y servicios relacionados.) También conviene considerar cualquier relación entre la cantidad de tiempo que los estudiantes salen de la escuela por necesidades de minutos de servicios relacionados e instrucción especialmente diseñada. En particular, el entorno medio “educación general del 79 % al 40 %” y cómo pueden organizarse los servicios de manera más flexible para adaptar un uso más intenso. Coordinar con la *Recomendación 4*, que incluye este tema, y ver el [PEI de muestra de la SEA de Washington](#) y su Matriz de Resumen de Servicios.⁴⁹
- **Papel del psicólogo.** Recopilar información para considerar la abundante presencia de psicólogos en las escuelas (en comparación con los EE. UU.), sus funciones y capacidad para evaluar la elegibilidad de los estudiantes para la educación especial sin depender de contratistas externos (excepto en las escuelas con poca presencia o sin presencia alguna de psicólogos).
- **Externalización y localización de servicios relacionados.** Considerar todos los factores relacionados con este problema, incluida la capacidad de los proveedores de comunicarse con los maestros sobre preguntas durante las evaluaciones, participar en reuniones de elegibilidad, asistir al COMPU, colaboración y consulta periódica con educadores especiales; capacidad de proporcionar servicios dentro de las aulas de los estudiantes (algo común en los EE. UU.), espacio disponible para la escuela, impacto sobre el transporte, los costos, etc.
- **Terapias inusuales.** Criterios necesarios para terapia con animales, terapia acuática y otras terapias singulares.
- **Publicación de puntajes de cociente de inteligencia en PEI.** Recomendamos que el SAAE ordene el cese de esta práctica.
- **Apoyo y prácticas de transición.** Considerar la disponibilidad de apoyo administrativo y estructura salarial que limite el grupo de solicitantes; limitación de oportunidades de trabajo comunitario para estudiantes que no pueden trabajar de forma independiente; etc. Véase [Aprendizaje Basado en el Trabajo](#) (WBL, por su sigla en inglés), que incluye estudiantes con discapacidades significativas; WBL para estudiantes con [discapacidades intelectuales](#); [kit de herramientas de empleo competitivo](#); y educación postsecundaria para estudiantes con discapacidades intelectuales. Considerar la viabilidad de que las LEA

⁴⁹ Véanse los modelos de formularios del estado, 6. Programas de Educación Individual, c. Formulario de PEI-sin transición secundaria en la página 7.

coordinen actividades con las entidades locales de rehabilitación vocacional para apoyar las conexiones/coordinaciones escolares; y abogar por acuerdos interinstitucionales con el Departamento de Salud para acceder a los servicios localmente.

- **Soluciones provisionales.** Considerar los factores que conducen a soluciones provisionales de alto volumen, como retrasos en las adquisiciones, volumen completo de casos, uso limitado de teleterapia (la licencia para psicólogos estaba a punto de expirar durante nuestro examen *in situ*).
- **Formación profesional.** Considerar los factores relacionados con el acceso y la calidad de la formación profesional a los que se hace referencia en el informe, como:
 - Enfoque aislado de la oficina central que no aprovecha las estrategias intersectoriales y los recursos para fines comunes.
 - Ofertas actuales de formación profesional a las LEA y las escuelas y al personal contratado de servicios relacionados para alinear sus prácticas con las expectativas de la SEA.
 - Énfasis actual de formación profesional en adaptaciones curriculares/instrucción diferenciada en comparación con instrucción especialmente diseñada.
 - Disponibilidad de capacitación transversal de LEA para facilitadores.
 - Formación externa no relacionada con las necesidades escolares.
 - Áreas de formación profesional citadas por los entrevistados, como las correspondientes a educadores generales/auxiliares y temas.
- **Participación de los padres.** Como se describe en la *sección VI.D.7. Personal del DEPR e impacto fiscal*, las costas judiciales de la Rosa Lydia Vélez, han financiado una gran cantidad de capacitación y apoyo a los padres. Véase la recomendación 8, relacionada con *Aumentar la conciencia y mejorar los resultados federales de la rendición de cuentas basada en resultados del DEPR*, que incluye disposiciones para mejorar los procesos de resolución de controversias.
- **Guía de servicios relacionados.** Dirigirse a la orientación para la consulta, que limita su frecuencia a una vez al mes o por semestre por PEI, y la duración de uno o dos años a *discreción* del especialista.
- **Referencias del Manual de Educación Especial.** Considerar las siguientes esferas que se señalan en el informe del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo.
 - **Niños de 3 a 5 años.** La cuestionable referencia del Manual de Educación Especial al “hogar” como un “entorno natural” y un ambiente menos restrictivo. Lo mismo ocurre con los servicios en otros lugares y las limitadas referencias a servicios relacionados. Estas descripciones no reflejan investigaciones que enfatizan los

beneficios de la interacción de niños pequeños con compañeros no discapacitados, o el uso de servicios relacionados sin referencia a la educación especial que benefician. Además, es poco probable que estos lugares produzcan el tipo de resultados que mide el SPP. (Véase la *sección II.A. Resultados de niños de 3 a 5 años.*)

- **Diploma modificado.** Incluir un aviso a los padres sobre las consecuencias a largo plazo de la instrucción basada en una ruta hacia un diploma modificado.
- **Aula de educación general con un modelo de instrucción de terapias** que no incluye ninguna referencia a la educación especial, a la cual benefician los servicios relacionados.
- **Modelo de grupo de educación general con criterios de inscripción reducidos** que incluye la puntuación de un estudiante de 65 o más en una escala de rendimiento general. El uso de estos criterios limitantes es cuestionable.
- **Descripción de clase especial a tiempo completo** que no hace referencia a ninguna oportunidad potencial para que los estudiantes con discapacidades participen en clases de educación general según corresponda.
- **Aula especial con promoción de grado de ruta 1 (SEP)** que incluye criterios de discapacidad cognitiva leve. Conviene asegurar que este criterio no conduzca a una designación automática de SEP. De lo contrario, reconsiderar este requisito basado en la investigación para estudiantes con discapacidades cognitivas [leves a moderadas](#) y [significativas](#).

c. Plan de acción de SEA

El equipo principal, en conjunto con otros con información que ofrecer, debe desarrollar un plan de acción con plantillas para el uso de las LEA y las escuelas. El plan debe incluir lo siguiente:

- **Actividades específicas.** Para cada área de trabajo considerada que apruebe la Secretaría de Educación, describir cómo se abordará cada una con suficiente detalle para guiar las acciones de seguimiento. Esto puede incluir la colaboración con otras personas que tengan experiencia en la esfera que se examina. Establecer parámetros de tiempo para el trabajo pertinente de SEA y LEA.
- **Expectativas escritas.** Identificar áreas que requieren expectativas escritas para la SEA, la LEA y las escuelas. Incluir revisiones del Manual de Educación Especial y la Guía de Servicios Relacionados, tal como se ha indicado, y compartir orientación nueva o modificada. Publicar los manuales en la página web del SAEE con enlaces a más información. Como ejemplo, véase el [manual](#) del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles.
- **Mapear recursos materiales y humanos, analizar y llenar lagunas.** Crear una plantilla para que las LEA y las escuelas identifiquen sus recursos materiales y humanos actuales y

analicen las necesidades y lagunas actuales. Como parte de este proceso, dar orientación sobre cómo identificar los recursos materiales actuales o necesarios con base empírica y aquellos que no cumplen con esta condición. Establecer un proceso para revisar los resultados y hacer determinaciones de financiamiento. Esto puede basarse en una asignación de subvenciones de LEA o en la revisión de cada presentación de LEA.

- **Formación profesional.** Describir los procesos para que las LEA y las escuelas identifiquen la formación profesional que necesitan para implementar sus respectivas áreas de responsabilidad. Desarrollar una plantilla de LEA para este propósito. Describir el proceso de colaboración con las LEA y las escuelas para identificar un número suficiente de personas con experiencia (interna del DEPR en la medida de lo posible) para llevar a cabo los requisitos de capacitación. Describir también la capacitación para el personal de SEA/LEA, incluido el personal de las escuelas, según corresponda, y la asistencia técnica disponible para las LEA.
- **Análisis y seguimiento de datos.** Sobre la base de las actividades del plan de acción, determinar las esferas que requieren la recopilación de datos y la presentación de informes de fácil utilización. Especificar áreas que se superpongan con elementos de datos del SPP y/o de la Rosa Lydia Vélez. Recopilar y reportar datos generales basados en los resultados de LEA; identificar las tendencias a nivel de todo el sistema a que la SEA haga frente; e identificar datos dispares que requieran atención de la LEA.
- **Proceso de recorrido.** Crear orientación para los recorridos escolares junto con una [Guía de Implementación](#) para las LEA y los directores escolares.

d. Equipo de liderazgo y planes de acción de LEA

Crear equipos transversales de LEA similares al equipo SEA, con representantes de diversos sectores.

- **Planes de acción.** Sobre la base de las orientaciones finales de la SEA para cada área, elaborar planes de trabajo alineados, con parámetros cronológicos para las tareas escolares pertinentes.
- **Orientación escrita.** Sobre la base de la guía escrita de SEA, identificar cualquier área que no esté clara o que necesite una explicación más detallada. Describir la orientación con información pertinente a las escuelas, por ejemplo, personal que contactar, dónde ir para obtener información, etc.
- **Mapear recursos materiales y humanos, analizar y llenar lagunas.** Revisar las presentaciones escolares y los resultados agregados (junto con las necesidades de LEA); incluir estimaciones generales de LEA y costos escolares para la revisión y acción de SEA.
- **Formación profesional** con aportes escolares, describir el proceso para proporcionar formación profesional a las partes interesadas de la escuela, tales como directores

escolares, administradores, educadores de educación general y educación especial, auxiliares y personal de servicios relacionados; y entrenamiento de los padres. Describir por igual la asistencia técnica y otros apoyos disponibles para las escuelas.

- **Análisis y seguimiento de datos.** Describir los informes y los datos disponibles con base en la escuela para apoyar la identificación de datos dispares que requieran atención.
- **Recorridos escolares.** Adaptar la guía de SEA a los recorridos escolares de LEA sobre la base de la retroalimentación de la escuela.

e. Equipo de liderazgo y plan de acción escolar

Contar con una estructura de equipo con base en la escuela similar a los equipos de SEA/LEA para elaborar planes de acción escolares adaptados para mejorar los resultados en cada área pertinente.

- **Planes de acción.** Sobre la base del borrador de los planes de guía de LEA para apoyar la implementación escolar. Informar a las LEA sobre la asistencia necesaria para ayudar a la implementación.
- **Orientación escrita.** Localizar la guía para apoyar al personal de la escuela y la comprensión de los padres.
- **Formación profesional.** Describir la coordinación y la capacitación directa de los miembros del personal.
- **Análisis de datos.** Describir la recopilación de datos basada en la escuela y los informes fáciles de usar disponibles para el personal escolar a fin de identificar y abordar las áreas que suscitan preocupación.
- **Recorridos escolares.** Llevar a cabo recorridos de directores escolares basados en la guía de la SEA y según las adaptaciones de las respectivas LEA (sobre la base de la retroalimentación de la escuela).

V. APOYO ADMINISTRATIVO Y OPERACIONAL PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

En esta sección se abordan seis esferas que guardan relación con el apoyo administrativo y operacional a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades. Estas son:

- A. Apoyo administrativo de la oficina central a estudiantes con discapacidades
- B. Oficinas regionales de educación
- C. Centros de servicios de educación Especial
- D. Apoyo a la educación especial en la escuela
- E. Adquisición de materiales y servicios
- F. Gestión del presupuesto

A. Apoyo administrativo de la oficina central a estudiantes con discapacidades

Para aprovechar eficazmente los recursos del distrito para el rendimiento y el bienestar socioemocional de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades, es esencial que todo el personal de la oficina central que apoya la enseñanza/aprendizaje y el liderazgo escolar colabore eficazmente. En nuestra experiencia, los sistemas escolares urbanos se esfuerzan por tener estructuras colaborativas, pero en la práctica tienden a operar en silos. En nuestra experiencia, lo mismo ocurre en el DEPR.

1. Organización de la oficina central

Partiendo del organigrama del DEPR, el SAEE informa a la Secretaría de Educación, junto con la Subsecretaría de Asuntos Académicos/Programáticos, el Subsecretario de Asuntos Jurídicos/Políticas Públicas y la oficina de comunicaciones. Otra persona con responsabilidad de reportar directamente, el Subsecretario de Administración, supervisa áreas estrechamente relacionadas con la educación especial: procesamiento de quejas, recursos provisionales, mediación y jueces administrativos.

Colaboración interdepartamental

En un detalle común entre los distritos escolares con los que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo tiene experiencia, algunos entrevistados perciben que el personal de la oficina central del DEPR para asuntos académicos y para la educación especial mantiene buena comunicación, y que los dos grupos trabajan de manera armónica. Sin embargo, otros piensan que la educación especial funciona como una entidad independiente, y hay comunicación insuficiente entre los departamentos. Si bien se entiende que las decisiones de la oficina central que involucran a los estudiantes siempre deben involucrar educación especial, esto no ocurre consistentemente, lo que da lugar a un reconocimiento a posteriori. Además, los frecuentes cambios de personal de liderazgo conducen a deficiencias en la comunicación y la coordinación para atender las

necesidades de educación especial. Las elecciones tienen lugar cada cuatro años, y el personal de los niveles central y regional cambia, lo que hace que el personal enfrente el desafío de encontrar formas de comunicarse con los nuevos directivos y de adaptarse a diferentes estilos administrativos.

2. Departamento de Educación Especial

El organigrama de Educación Especial muestra la supervisión de siete unidades por parte del SAEE. El gráfico no incluía el número ni las funciones del personal asociado con cada área; identificaba las siguientes responsabilidades por unidad:

- **Especialidades y apoyo regional** aborda la sección 504, dotados y doblemente excepcionales; e involucra a los centros de servicios de educación especial.
- **La administración** supervisa los contratos, las becas de transporte y los servicios generales.
- **Recursos humanos** (no se proporcionó información adicional para esta dependencia).
- Las unidades de **Servicios para Estudiantes, Padres y Comunitarios** brindan apoyo a los padres y diseminan información.
- Las unidades de **Monitoreo y Cumplimiento** apoyan el monitoreo de servicios relacionados y servicios educativos, y el cumplimiento de lo estipulado en la Rosa Lydia Vélez.
- Las unidades de **Docencia y Asistencia Técnica** apoyan la enseñanza, el cumplimiento, Mi Portal Especial (MiPE) y la gestión de calidad y de datos.
- Las unidades de **Asuntos Jurídicos** incluyen las de conciliación y asistencia jurídica.

La información compartida con el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo abordó la auditoría anual del Departamento de Educación Especial para considerar las necesidades de cada escuela en términos de educadores especiales/personal asociado, como los auxiliares, etc., y para proyectar asignaciones para el siguiente año escolar. Los datos del MiPE que muestran la frecuencia y los tipos de servicio requeridos respaldan este análisis. Los entrevistados expresaron preocupación por el grado en que el Departamento de Educación Especial controla el proceso de asignación y adquisición. Se cree que el proceso de descentralización podría apoyar mejor estas actividades. (Esto se examina más a fondo en la *sección VII Consecuencias de la descentralización para la educación especial*.) Además, aunque existe una unidad dedicada a la enseñanza y la asistencia técnica, parece que la mayoría de las funciones se refieren a cuestiones de proceso (cumplimiento, MiPE y gestión de calidad y de datos).

En base a nuestras entrevistas y revisión de documentos, no parece que el Departamento de Educación Especial tenga un grupo activo de personas para apoyar a los estudiantes con discapacidades en términos de enseñanza/aprendizaje. Además, como se examina más adelante, esos grupos están ausentes de las Organizaciones Regionales de Educación y de los Centros de Servicios de Educación Especial. Estas unidades administrativas están presentes en los EE. UU.

tanto a nivel de la SEA como del distrito con diferentes configuraciones. Su ausencia en las estructuras del DEPR deja insuficientemente atendidas las necesidades de instrucción de los estudiantes con discapacidades. A continuación se muestra un gran modelo estadounidense para el apoyo organizativo de la educación especial.

Estudio de caso: Estructura organizativa de educación especial del LAUSD

El Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD, por su sigla en inglés) matricula a 81.962 estudiantes con discapacidades, unos 9.000 menos que en Puerto Rico. Su estructura organizativa de educación especial es un estudio de caso útil. Como suele suceder en los grandes distritos escolares de los Estados Unidos, el Departamento de Educación Especial colabora con los superintendentes regionales del distrito que supervisan a los directores (es decir, a los directores escolares).

El *anexo 5a. Directores y Supervisión de la División de Educación Especial del LAUSD* se basa en una descripción de 28 páginas de la organización y funciones de la División. La información que figura a continuación describe las dependencias departamentales pertinentes, cada una con un director, y las respectivas esferas de responsabilidad.

Anexo 5a. Directores y Supervisión de la División de Educación Especial del LAUSD

DIRECTORES (de cada división)						
Educación especial de la primera infancia	Programas de instrucción/entorno no poco restrictivo y participación de los padres	Servicios relacionados	Debido proceso	Centro de servicios de operaciones de educación especial	Monitoreo. Políticas y procedimientos de educación especial	Planificación estratégica y gestión de datos
Admisión/evaluación Apoyo a la instrucción Head Start de educación especial Educación especial para bebés/niños pequeños	Instrucción básica de primera infancia a 12º grado Apoyo moderado/severo Apoyo de comportamiento, transición	Logopedia Terapia ocupacional, fisioterapia, educación física adaptada Psicología, trabajo social Tecnología de asistencia	Intervención, Debido proceso Investigación/resolución	Padres/comunidad Unidad de respuesta a quejas Centro de llamadas	Cumplimiento del Decreto de Consentimiento Informes de educación especial	Especialistas Administrador principal Administrador Sénior Analistas

Las dos divisiones que se describen a continuación tienen funciones particularmente relevantes para Puerto Rico.

- **Planificación estratégica y gestión de datos.** Las reuniones estratégicas se llevan a cabo mensualmente con especialistas y analistas del Departamento, junto con administradores de centros de apoyo de educación especial. Cada reunión se centra en un tema específico

además de que se revisan datos, se establecen objetivos, se identifican desafíos, etc.

- **Programas de instrucción/entorno poco restrictivo y participación de los padres (Instrucción).** Esta división principal incluye personal descentralizado que se asigna a cada uno de los distritos locales del LAUSD, que son similares a las regiones educativas del DEPR. Además, existen unidades centralizadas de apoyo:
 - Instrucción de preK a 12º grado para estudiantes con discapacidades leves/moderadas que participan en el plan de estudios de educación general. Trabajan en colaboración con el personal del Departamento de Instrucción para apoyar a los estudiantes con discapacidades que reciben instrucción básica.
 - Estudiantes con discapacidades intelectuales moderadas/severas que reciben instrucción basada en un plan de estudios alternativo.
 - Estudiantes con desafíos de comportamiento.
 - Servicios y actividades de transición secundaria.
 - Requisitos de cumplimiento, con personal que trabaja con abogados y gestiona solicitudes de evaluación independientes.
 - Capacitación para educadores de enseñanza general y enseñanza especial y auxiliares.
 - Apoyo a la selección del plan de estudios y la instrucción apropiadas, materiales complementarios, y asesoramiento durante las reuniones curriculares y las selecciones de libros de texto.

A nivel escolar se asigna un facilitador a unas tres escuelas primarias para apoyar cuestiones relacionadas con la educación especial. La mayor parte del tiempo se dedica a actividades tales como programar evaluaciones de educación especial *realizadas en la escuela* y reuniones del PEI; facilitar reuniones del Equipo de Apoyo y Progreso Estudiantil (SSPT, por su sigla en inglés) y reuniones del PEI; para asumir el rol de representante del distrito; para ayudar a desarrollar evaluaciones de comportamiento funcional; para monitorear los datos relacionados con el cumplimiento escolar; y para apoyar las actividades relativas al debido proceso y la resolución de controversias. Cada escuela secundaria tiene un especialista para estas actividades. Al igual que en otros distritos escolares, durante un examen de educación especial del LAUSD los entrevistados expresaron la necesidad de tener un facilitador por escuela (dependiendo del tamaño de la matrícula). Cada escuela tenía un empleado de datos dedicado al Decreto de Consentimiento Modificado de Educación Especial del Distrito.

B. Oficinas Regionales de Educación

Siete Oficinas Regionales de Educación (ORE) tienen los siguientes componentes basados en su organigrama: Recursos Humanos, Gestión Escolar, Monitoreo y Cumplimiento, Asuntos Académicos y Apoyo Integrado. El Departamento de Educación Especial financia ORE para reclutar y contratar personal escolar, como maestros de educación especial, auxiliares o psicólogos, y asignarlos a las escuelas. Los directores escolares presionan por cambios cuando el personal asignado no es el mejor para sus escuelas. Las asignaciones escolares se basan en un análisis anual centralizado de las necesidades de recursos humanos. El personal de Recursos Humanos monitorea los cambios en la matrícula de educación especial durante el año para identificar los cambios necesarios en términos de asignación. Según el Informe IDEAR, la LEA continuará con la práctica regional de seleccionar personal de educación especial. También impartirá capacitación al personal docente y no docente sobre la base de la identificación de las necesidades de las escuelas.

Por lo regular los distritos escolares de los Estados Unidos ejercen un control centralizado sobre la asignación de personal. Sin embargo, ha habido un cambio en los últimos 25 a 30 años en favor de que los directores de escuela seleccionen a su personal, incluidos los maestros de educación general y especial. Debido a que es raro que las escuelas tengan su propio psicólogo u otro personal de servicios relacionados, las contrataciones/asignaciones a varias escuelas se manejan de manera centralizada. Los departamentos centralizados de recursos humanos y presupuestos suelen colaborar y controlar la contratación real, aunque, como en Puerto Rico, las quejas de los entrevistados suelen referirse a procesos engorrosos y retrasos.

C. Centros de servicios de educación Especial

Cada Oficina Regional de Educación tiene al menos uno de 11 Centros de Servicios de Educación Especial (CSEE). Los servicios del centro incluyen las inscripciones, la obtención de los consentimientos de evaluación de los padres, evaluaciones, los procesos de determinación de elegibilidad y la coordinación de los servicios de terapia. El personal también sirve de enlace para los padres y sus hijos desde el nacimiento hasta los tres años que hacen la transición de la evaluación y los servicios de Parte C a B.

1. Estructura organizativa del CSEE

El organigrama del CSEE muestra una estructura que incluye orientación e inscripción, coordinación de servicios y calidad y gestión de datos. Tres áreas muestran unidades de apoyo adicionales:

- **Administración** de facturas, solicitudes, becas de transporte y servicios generales.
- **Servicios para estudiantes, padres y la comunidad**, que proporcionan apoyo a los padres y supervisión de quejas administrativas.
- **Enseñanza, asistencia técnica y servicios**, que proporcionan apoyo a la enseñanza,

cumplimiento, calidad y gestión de datos y soporte tecnológico.

El gráfico del CSEE refleja relativamente poco apoyo para la instrucción especialmente diseñada.

2. Personal del CSEE

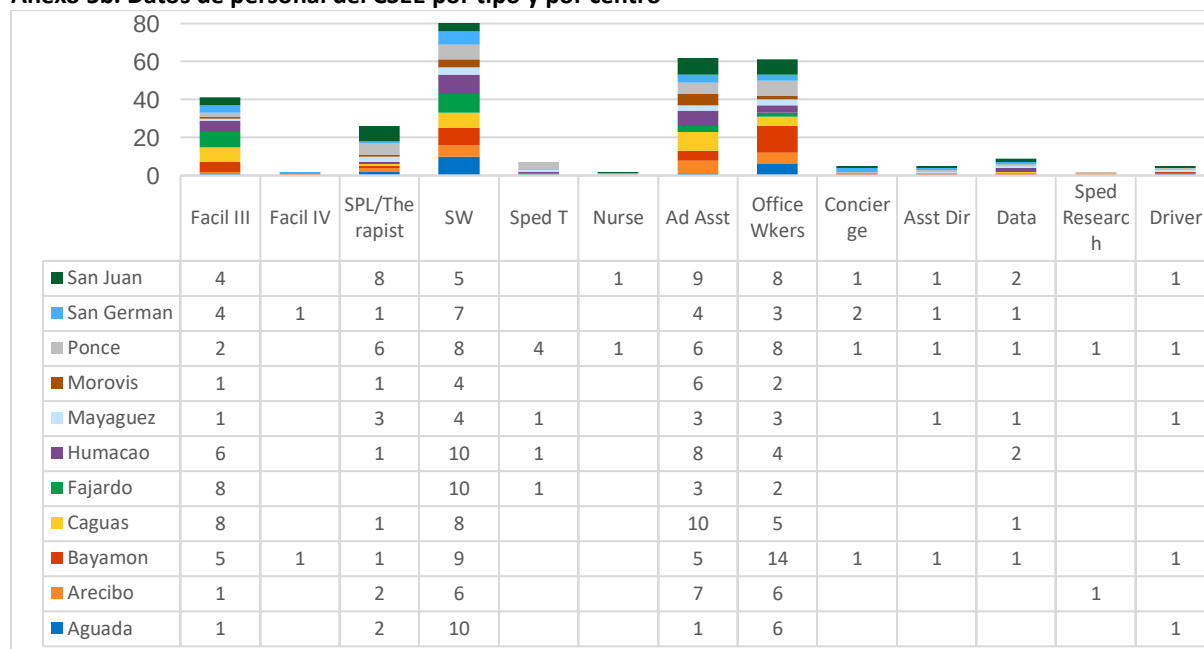
Cada CSEE tiene un director que supervisa al personal y proporciona un liderazgo especial a los directores escolares de la región. Según se informa, el presupuesto del CSEE carece de fondos discrecionales, y el director tiene poco o ningún control sobre cómo se pueden distribuir los fondos presupuestados.

Asignación de personal por el CSEE

Según los datos del DEPR, uno o más de los siguientes miembros del personal están asignados a los CSEE: facilitadores (III o IV), logopeda, maestro de educación especial, enfermera, asistentes administrativos, varios trabajadores de oficina, conserje, subdirector, investigador de educación especial y conductor.

El *anexo 5b. Datos de personal de CSEE por tipo y por centro* muestra la distribución del personal en cada CSEE. Aunque uno esperaría que la distribución variara en función de las diferencias en la población estudiantil, las variaciones son extremas. A modo de ejemplo, las cifras correspondientes a las siguientes áreas de los 11 CSEE son pequeñas: enfermeras (2 CSEE), facilitador IV (2 CSEE) y maestro de educación especial (4 CSEE). En el informe de datos no se indicaba si esas plazas incluían vacantes.

Anexo 5b. Datos de personal del CSEE por tipo y por centro



Función y responsabilidades del facilitador

De acuerdo con el Manual de Educación Especial, el facilitador de educación especial III prepara y revisa las PEI; coordina y participa en las reuniones de revisión de las PEI; determina dónde se proporcionarán los servicios; y brinda apoyo a los requisitos de la ley IDEA. Tanto los grupos de facilitador III como de facilitador IV tienen diversas responsabilidades relacionadas con la colocación. En el Manual también se especifica que, junto con sus directores, los facilitadores de la enseñanza abordan las prioridades académicas de los estudiantes con discapacidades, reciben solicitudes de asistencia técnica de maestros de educación especial, etc.

Los entrevistados informan que el número de casos de facilitadores es demasiado alto para apoyar al personal escolar. En un CSEE, apenas dos facilitadores apoyaron a 248 escuelas. Otro tenía dos facilitadores para 12 municipios con composiciones geográficas muy diferentes. Las funciones de los dos facilitadores (III y IV) se superponen, y su división es artificial. Sin embargo, la fusión de estos puestos no resolvería el problema del volumen de casos que, según se informa, provoca que los facilitadores actúen como bomberos, abordando primero los problemas más apremiantes. Una anécdota involucró un día de labores normales, con visitas a seis escuelas, comenzando a las 6:30 am y terminando a las 5:30 pm.

Los entrevistados compartieron su deseo de visitar las escuelas con más frecuencia y proporcionar asistencia técnica en respuesta a las solicitudes de los maestros. Se publicó un proceso reciente para que los maestros solicitaran asistencia técnica, sin embargo, sin un número suficiente de facilitadores, sus solicitudes probablemente no se cubran plenamente.

Las responsabilidades del facilitador compartidas con el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo incluyen:

- Apoyo a los maestros con evaluaciones alternativas, problemas de comportamiento de los estudiantes, intervenciones académicas, estrategias de enseñanza;
- Tramitación de las quejas con los defensores y abogados involucrados;
- Entrenamiento del personal escolar con planes de mejora escolar;
- Participación en complicadas reuniones del COMPU;
- Participación en las decisiones de admisibilidad;
- Seguimiento de los progresos en materia de cumplimiento;
- Apoyo a la supervisión de los directores escolares del proceso de educación especial;
- Comprobación física de los contenidos de los archivos de los estudiantes y transferencia de una escuela a otra; y
- Fungir como representante del distrito para asuntos que escapen al control escolar local.

En general, no existe una estructura para que los facilitadores se comuniquen regularmente o reciban capacitación en todas las regiones. Se ponen en contacto con sus pares para recibir comentarios o información adicional. Los facilitadores participan en talleres regionales sobre cuestiones relacionadas con el cumplimiento y la inclusión diferenciada, pero no se informó de ninguno relacionado con la instrucción especialmente diseñada. Varios entrevistados expresaron gran satisfacción con su trabajo, pero tendrían más éxito con personal adicional, particularmente con experiencia en el área del autismo. Según se informa, se pidió a la oficina de presupuesto del gobierno que aprobara más facilitadores, pero aún no había respuesta al momento de nuestra visita *in situ*.

Niveles de sueldos

Según los entrevistados, el salario promedio mensual de los facilitadores (\$2.300) es menos de la mitad del de los psicólogos escolares (\$5.000). En consecuencia, las personas calificadas no tienen incentivos económicos para pasar a puestos administrativos que vienen acompañados de más responsabilidades, pero con mayor impacto. Las bonificaciones únicas no van acompañadas de aumentos anuales. (Según se informa, la misma discrepancia salarial se aplica a los directores.)² Esta cuestión afecta a las vacantes de facilitadores, a las reservas de candidatos de alta calidad y a las dificultades para llenar las vacantes. Estas circunstancias hacen que sea más difícil para los facilitadores cumplir con sus responsabilidades y expectativas de cara al trabajo. Una anécdota interesante se refería a un director que también trabajaba fuera de horas como facilitador, lo cual refleja la necesidad apremiante de personas que ocupen estos puestos.

Facilitadores de educación especial con sede en la escuela

Según se informa, durante muchos años los facilitadores estaban en las escuelas y apoyaban el proceso de educación especial, lo que permitía a los maestros de educación especial centrarse en el proceso educativo. En 2016, un cambio de administración y una nueva política pública eliminaron a los facilitadores de las escuelas y sus responsabilidades se transfirieron a los maestros. Al eliminar los facilitadores de las escuelas el proceso de registro y determinación de elegibilidad regresa a los centros de servicios. Con relación al PEI del estudiante, la recomendación de la monitora y el comisionado del caso RLV es que se realice en la escuela con todo el componente escolar para que el COMPU esté debidamente constituido. Además, que es el personal escolar el que conoce los servicios disponibles en su escuela y conoce el funcionamiento del estudiante. Por tanto, es al director escolar (o al personal asignado por el director escolar) al que corresponde coordinar la reunión del COMPU para ver los casos nuevos. La coordinación de los casos de estudiantes que se encuentren en la escuela recae sobre el maestro de educación especial.

Valor puesto en el apoyo escolar a la educación especial

Como se ha examinado anteriormente, y se examina en mayor detalle más adelante (VI. *Estipulaciones, cumplimiento e impacto de la RLV en la enseñanza/aprendizaje*), el valor actual en Puerto Rico del apoyo escolar a la educación especial es cuestionable, especialmente para la enseñanza/aprendizaje. El DEPR destina una gran cantidad de dinero a actividades de implementación/monitoreo de la Rosa Lydia Vélez, y las multas por incumplimiento prohíben dirigir recursos adicionales para mejorar la enseñanza/aprendizaje. Es probable que se disponga de fondos suficientes para apoyar las prácticas de instrucción y cumplimiento en las escuelas con apoyo de personal concentrado, como serían los facilitadores.

D. Administración con sede en la escuela y funcionamiento de la educación especial

Esta sección aborda la administración y operación de la educación especial con base en la escuela desde la perspectiva de los directores escolares, maestros y auxiliares escolares, y los desafíos de la escasez de personal. Los entrevistados, en especial educadores, auxiliares escolares y personal de servicios relacionados, compartieron su compromiso con los estudiantes con discapacidades y la prestación de los servicios que necesitan y a la que tienen derecho.

1. Directores escolares

Los directores de las escuelas reciben desarrollo profesional mensualmente, pero se informa que los temas suelen ser principalmente de naturaleza legal, y se centran en los procesos y el material asociado con la Rosa Lydia Vélez. Los entrevistados compartieron anécdotas de directores que veían la educación especial como algo totalmente separada de la educación general, y no estaban interesados en ampliar su aprendizaje más allá de estos requisitos legales. Sin embargo, otros hablaron de directores que hicieron que sus escuelas se sintieran como una escuela privada.

Cuando se les da orientación por escrito, asistencia técnica y capacitación junto con recursos humanos y materiales apropiados, es importante que los directores de las escuelas sean responsables del liderazgo y prácticas que se esperan de ellos.

2. Maestros de educación especial

Los entrevistados subrayaron repetidamente que los maestros deben cumplir muchas responsabilidades, incluso tareas típicas y otras suplementarias de la Rosa Lydia Vélez, lo que les resta atención para dedicarla a la instrucción. En consecuencia, algunos percibieron que los auxiliares escolares pasan más tiempo enseñando que los educadores especiales. Varios entrevistados mencionaron a los facilitadores como el grupo de personal que podría realizar estas tareas y otras asociadas para que los maestros puedan dedicarse a enseñar.

3. Auxiliares escolares

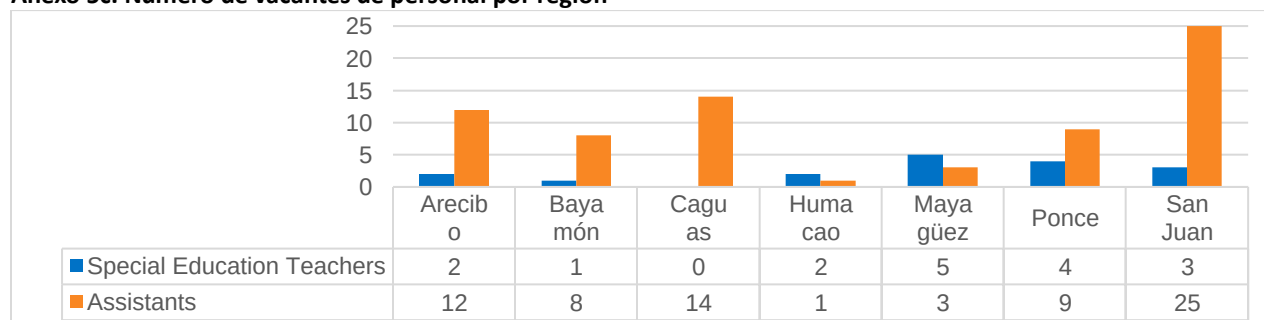
Como grupo, los auxiliares escolares disfrutaban su trabajo, aunque no siempre sentían que eran valorados por los demás. Una preocupación importante se refería a su salario muy bajo, que algunos consideraban inferior al salario mínimo de \$9,50 por hora. Según se informa, los auxiliares podrían ganar más dinero trabajando en negocios como Walmart y su condición de trabajadores contratados les otorga menos seguridad que la condición de empleados. Además, hubo informes de que los nuevos auxiliares tienen que esperar dos meses para recibir su primer cheque de sueldo. Una respuesta común fue que estas circunstancias conducen a altas tasas de rotación de personal.

Otro tema traído a cuenta por los entrevistados se refería a los auxiliares que no estaban suficientemente preparados para desempeñar sus responsabilidades. Hubo informes de algunos con un diploma de escuela secundaria y poca experiencia, pero responsables de brindar apoyo a estudiantes con comportamientos desafiantes; con necesidades de alimentación, higiene, baño; y con necesidades de lectura, escritura y matemáticas. Algunos entrevistados hicieron referencia a la disponibilidad de talleres, pero no recibimos información que describiera las ofertas, su accesibilidad o los requisitos de asistencia.

4. Escasez de personal

El *anexo 5c. Número de vacantes de personal por región* muestra un mayor número de auxiliares que las de maestros de educación especial. Aunque no se reportaron vacantes para psicólogos, logopedas, enfermeras, trabajadores sociales, terapia ocupacional, o terapeutas físicos, los entrevistados hablaron de una escasez de personal. Una de las razones de la falta de vacantes puede estar relacionada con la alta utilización de personal contratado. Según se informa, suele haber sustitutos para educadores especiales y auxiliares de servicio.

Anexo 5c. Número de vacantes de personal por región



Otros comentarios dignos de mención se refirieron a lo siguiente:

- El reclutamiento se ve afectado por los bajos salarios y menos programas universitarios para cubrir las necesidades de formación. En lugar de llevar a cabo un reclutamiento activo, las vacantes se publican y los administradores esperan recibir respuestas.

- Hay muy pocos psicólogos escolares disponibles realizar evaluaciones de educación especial, proporcionar terapia y brindar apoyo a los estudiantes sin discapacidades. Es problemático seguir recurriendo a evaluadores psicológicos externos sin adoptar medidas agresivas para reducir esa dependencia.
-

Recomendación 6. Promover la colaboración con la SEA, mejorar las operaciones de la oficina del SAEE, aumentar el apoyo de la LEA a las escuelas y autorizar que los directores escolares seleccionen personal a tiempo completo.

EL DEPR enfrenta desafíos típicos de los grandes sistemas educativos, lo que incluye silos dentro de la organización, cambios frecuentes de liderazgo y problemas de asignación de recursos. Abordar estos desafíos implica mejorar la colaboración interdepartamental, potenciar las LEA y la toma de decisiones a nivel escolar dentro de un marco centralizado, además de priorizar el apoyo educativo y la formación profesional junto con el cumplimiento. Las siguientes sugerencias están destinadas a promover la colaboración entre los departamentos de la SEA, mejorar las operaciones del Departamento de Educación Especial y aumentar el apoyo de las LEA a las escuelas.

a. Colaboración interdepartamental de la SEA

Considerar las siguientes áreas para la colaboración interdepartamental.

- **Educación general y educación especial.** Establecer mecanismos para maximizar la colaboración interdepartamental entre las dependencias de las oficinas centrales que supervisan las áreas académicas de educación general y de educación especial, a fin de aprovechar sus recursos colectivos en apoyo a las actividades incluidas en estas recomendaciones. A manera de ejemplo, la colaboración es esencial para desarrollar y aplicar un marco de MTSS como el descrito en la recomendación 1. Esto también se aplica a las actividades destinadas a mejorar la instrucción de los estudiantes con discapacidades en las clases ordinarias.
 - **Apoyo curricular.** Considerar la posibilidad de alojar en el Departamento de Planes de Estudio a una o más personas con conocimientos sobre la instrucción de estudiantes con discapacidades que involucren adaptaciones curriculares e instrucción diferenciada, con un informe directo continuo al departamento de SAEE.
 - **Institucionalizar las prácticas.** En la medida de lo posible, contar con un registro escrito de las formas en que la SEA y las regiones operan para minimizar las interrupciones debidas a los cambios de administración. Aunque es probable que los cambios sean
-

inevitables, se deben considerar maneras en que el apoyo escolar continúe sin interrupciones.

b. SAEE/Departamento de Educación Especial⁵⁰

Considerar lo siguiente para mejorar el funcionamiento y la administración del Departamento de Educación Especial.

- **Comparar la oficina del SAEE con las configuraciones del LAUSD** reflejadas en el *anexo 5a. Directores de la División de Educación Especial y supervisión respectiva del LAUSD*. Según corresponda, se debe pedir al SAEE que recomiende cambios apropiados para que las organizaciones del SAEE y las LEA apoyen mejor las actividades escolares.
- **Revisar la auditoría anual del personal escolar y mejorar el apoyo a las LEA y las escuelas** mediante la incorporación de comentarios de las LEA y las escuelas. Contar con borradores de plantillas del SAEE para recopilar sugerencias de las LEA que se envíen al SAEE para su consideración. Institucionalizar el proceso mediante el uso de circuitos formales de retroalimentación para que el SAEE aborde rápidamente las consecuencias imprevistas relacionadas con la orientación y las directrices.

c. LEA

Considerar las siguientes acciones para mejorar el apoyo de las LEA a la administración escolar y el funcionamiento de la educación especial y servicios relacionados. Anticipar los cambios asociados con la descentralización, algunos de los cuales se abordan en la *sección VII Consecuencias de la descentralización para la educación especial*, y considerar las siguientes sugerencias como parte de este proceso.

- **Identificar el personal apropiado de LEA necesario para apoyar la enseñanza/aprendizaje basados en la escuela** Identificar en cada LEA, administradores, tales como facilitadores, disponibles para ofrecer apoyo a la administración con base en la escuela de las prácticas de instrucción dirigidas a estudiantes con discapacidades (es decir, aparte de operaciones tales como inscripción, coordinación de evaluación, determinaciones de elegibilidad, etc.) Evaluar con aportes de la **escuela** el apoyo adicional que necesitan para la capacitación, la asistencia técnica y la mejora de la instrucción necesarias para acelerar el rendimiento de los estudiantes con discapacidades. Enviar esta información al SAEE para que pondere las oportunidades de financiación. Como parte de este proceso, considerar el *anexo 5a. Datos de personal del CSEE por tipo y por centro*, cuyos datos muestran diferencias por LEA.

⁵⁰ Algunas responsabilidades podrían exigir que la autoridad de la SEA y el SAEE autorice a otras instancias. Establecer el nivel apropiado de autoridad al considerar este conjunto de recomendaciones.

- **Establecer niveles apropiados de personal para apoyar las operaciones relacionadas con la educación especial.** En previsión de los cambios de responsabilidad con base en la escuela asociados con la descentralización, considerar lo siguiente para asegurar que haya suficiente personal disponible para asumir las responsabilidades y efectuar las prácticas esperadas, incluidas la inscripción, la coordinación de evaluaciones y el apoyo a la elegibilidad y las reuniones del COMPU.

En particular, en el caso de los **facilitadores**, considerar las siguientes actividades para asegurar que estén bien preparados y adecuadamente disponibles para asumir las responsabilidades actuales y nuevas en el marco de la descentralización.

- **Evaluar las responsabilidades de los facilitadores** con un proceso para que cumplan y documenten el examen de sus responsabilidades actuales, en qué medida han podido llevarlas a cabo con la plantilla actual y en qué medida la descentralización afectará su capacidad para cumplir las expectativas actualizadas. Si esta información requiere personal adicional, conviene que cada LEA documente los fundamentos de sus conclusiones. Debe hacerse que las LEA remitan esta información al SAEE para que la analice y proponga las acciones adecuadas. Como parte de este proceso, se debe asegurar que la asignación de facilitadores a las LEA y las escuelas sea proporcional a las necesidades de estudiantes y maestros.
 - **Capacitación.** Hacer que los facilitadores documenten la capacitación que necesitan para llevar a cabo sus nuevas funciones de descentralización para la consideración y acción de LEA y SAEE.
 - **Estructura salarial.** Hacer que la oficina del SAEE, con personal de recursos humanos apropiado, estudie la estructura salarial de los facilitadores en función de sus responsabilidades, y en qué medida los niveles salariales actuales son apropiados para mejorar los esfuerzos de contratación y aumentar la calidad de la reserva de candidatos para cubrir las plazas vacantes. Como parte de este proceso, evaluar las políticas públicas asociadas con los roles de facilitador de nivel III y nivel IV, y si esta diferenciación está justificada.
- **Cocientes de estudiantes por personal.** Asegurar que el personal que brinda apoyo a los estudiantes con discapacidades esté empleado en cantidades apropiadas y esté disponible para cubrir las necesidades de los estudiantes. Revisar periódicamente, con el concurso de personal del área financiera de la SEA/SEAA, las LEA y personal financiero asociado, los cocientes de personal resumidos en este informe. (Véanse los datos asociados con la *sección IV.C.2.*) Nota: los cocientes relativamente bajas o altas entre estudiantes y personal no necesariamente significan que una determinada área tenga una dotación de personal inapropiada; sin embargo, los cocientes deberían fomentar un

examen adicional de las áreas con proporciones excepcionalmente bajas entre estudiantes y personal.

Recomendación 7. Mejorar la administración y las operaciones de educación especial basadas en la escuela para facultar a los directores escolares y apoyar sus capacidades de liderazgo.

Las investigaciones muestran que los directores que se centran en cuestiones de instrucción, apoyan activamente la educación especial y proporcionan un desarrollo profesional de alta calidad para que los maestros produzcan mejores resultados en favor de los estudiantes con discapacidades y para otros en riesgo de fracaso escolar.⁵¹ El liderazgo del director escolar influye en la medida en que los maestros y especialistas tienen la capacidad de desarrollar e implementar intervenciones diseñadas para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Para ello, los directores deben recibir la formación profesional que requiere esta práctica. Al no poder seleccionar a su propio personal, a los directores se les niega una herramienta esencial para crear su comunidad escolar.

a. Liderazgo del director escolar

Para apoyar y empoderar aún más el liderazgo de los directores escolares, debe hacerse que la SEA considere las siguientes acciones:

- **Poder para seleccionar personal que contratar.** Es importante que la SEA se comprometa a autorizar a los directores escolares para que seleccionen personal escolar a tiempo completo, incluidos educadores de educación general y de enseñanza especial, auxiliares y personal de servicios relacionados. Contar con un proceso para que los directores presenten sus selecciones directamente al personal responsable del proceso ordinario de contratación. Esto incluiría asegurar que el personal seleccionado posea las calificaciones necesarias para ocupar los puestos respectivos, como sería el caso de licencias. Para apoyar esta acción, establecer procesos para que la SEA y las LEA compartan con los directores escolares las agrupaciones de solicitantes acreditados previamente seleccionados para su revisión y entrevista. Además, asegurar que los procesos de contratación se racionalicen lo más posible para evitar demoras cuando se hayan presupuestado fondos para las plazas solicitadas.
- **Formación profesional** Que las LEA encuesten a los directores escolares para determinar la formación profesional que necesitan, por ejemplo, para mejorar la instrucción de estudiantes con discapacidades. Complementar esta información con datos de las LEA que muestren las necesidades específicas de la escuela. Sobre la base de los comentarios de las LEA, hacer que la SEA cree un programa de formación profesional para todo el DEPR

⁵¹ *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*. Departamento de Educación del Estado de Nueva York, 2023, <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-principals-and-special-education-the-critical-role-of-school-leaders.pdf>. Consultado el 17 de julio de 2024.

orientado a directores de escuelas con necesidades comunes. Además, que las LEA hagan lo mismo para los problemas singulares que enfrentan sus directores escolares. En el caso de la formación profesional pertinente a la instrucción de los estudiantes con discapacidades en las aulas de educación general, contar con expertos en educación general y especial que colaboren para elaborar un plan de estudios y coordinar la capacitación. Incluir temas como la coenseñanza, enfoques de lectura especializados, apoyo a estudiantes con desafíos de comportamiento.

- **Apoyo escolar.** Hacer que las LEA encuesten al personal actual para determinar hasta qué punto existe un número suficiente para apoyar adecuadamente el liderazgo del director escolar a través de, por ejemplo, consultas, asistencia técnica y resolución de problemas. Informar a la SEA/SAEE las deficiencias para que adopten medidas de seguimiento.

b. Maestros de educación especial

A partir de una encuesta de plantilla común de la SEA, pedir a los directores escolares que proporcionen retroalimentación a las LEA sobre las tareas administrativas que interfieren con el enfoque de los educadores especiales en la instrucción. Con base en la retroalimentación agregada de las LEA, hacer que el SAEE evalúe y efectúe los cambios de personal necesarios para apoyar mejor a los educadores especiales.

c. Auxiliares escolares

Hacer que la SEA revise y tome medidas para abordar la estructura salarial de los auxiliares escolares en relación con su reclutamiento y retención. También:

- Pedir a los directores escolares que encuesten a los auxiliares y a los maestros de educación especial a fin de que identifiquen las necesidades de capacitación de los auxiliares.
- Pedir al SAEE que utilice esta información para crear materiales de capacitación sobre cuestiones comunes que se pongan a disposición de todo el DEPR, las LEA y las escuelas.
- Hacer que las LEA creen capacitación para temas particulares entre escuelas.
- Pedir a los directores que organicen una capacitación de relevancia singular para sus escuelas.

d. Escasez de personal

Que la SEA determine las necesidades de personal en general y las necesidades de las LEA en términos de educadores especiales, auxiliares y proveedores de servicios relacionados con el propósito de acelerar las prácticas de reclutamiento y retención. Apoyar inmediatamente los esfuerzos de las LEA para llenar plazas vacantes y aumentar el número de solicitantes. Como parte de este proceso, hacer que la SEA colabore con las universidades para investigar o incidir en programas diseñados para aumentar el número de solicitantes calificados. A modo de ejemplo, los distritos escolares de los Estados Unidos comúnmente financian programas

del tipo “Grow Your Own” (“Crece con nosotros”) para que los auxiliares escolares obtengan credenciales especiales de educador. Estos programas por lo regular contemplan el compromiso de continuar el empleo durante un período determinado, con disposiciones de reembolso de los recursos invertidos si el candidato incumple. Otros comienzan con estudiantes de secundaria entre quienes se promueve el interés en la educación especial. Véase, por ejemplo, una revisión nacional de los [programas](#) "Grow Your Own".

e. Personal de servicios relacionados

Hacer que la SEA se comprometa con un plan gradual de cuatro años orientado a contratar a un número suficiente de miembros del personal de servicios relacionados para eliminar la dependencia primaria de proveedores externos.

VI. MEDIDAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Esta sección aborda los siguientes procesos utilizados para responsabilizar al DEPR por la educación especial:

- A. Rendición federal de cuentas basada en los resultados
- B. Proceso de resolución de controversias
- D. Consideraciones de la Rosa Lydia Vélez

A. Rendición federal de cuentas basada en los resultados

Desde 2014, la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) del Departamento de Educación de los Estados Unidos ha utilizado su marco de rendición de cuentas basada en los resultados para hacer determinaciones anuales para las SEA en el marco de la ley IDEA. Dos conjuntos de datos (resultados de desempeño y cumplimiento) producen una calificación general. El 23 de junio de 2023, la OSEP notificó al DEPR su calificación de “necesita asistencia” para los datos de 2021-22. Esta calificación se basó en una puntuación del 70,63 por ciento: resultados de desempeño (55,56 %) y cumplimiento (85,71 %). [Datos](#) de los 50 estados, Puerto Rico y otras entidades, mostraron que 23 cumplían los requisitos, 35 necesitaban asistencia y 2 necesitaban intervención.

Datos en el *anexo 6a. Matrices y calificación de rendición de cuentas basada en los resultados de la ley IDEA* muestran los resultados de desempeño y cumplimiento del DEPR. Esta información también muestra que el DEPR presentó al estado los datos de manera oportuna y precisa, y emitió a tiempo casi todas las decisiones de audiencias de debido proceso (99.33 %). Además, la entidad no tenía problemas de incumplimiento o condiciones especiales de larga data. Sin embargo, no se emitieron oportunamente decisiones de quejas estatales (0,00 %). Esta cuestión se aborda más adelante en la *sección VI.B. Resolución de controversias referidas a quejas administrativas estatales y audiencias de debido proceso*.

Anexo 6a. Matrices y calificación de rendición de cuentas basada en los resultados de la ley IDEA

	Indicador	Porcentaje de rendimiento	Puntuación
Lectura	4º grado participación en el NAEP (1 pt. máx.)	94	1
	8º grado participación en el NAEP (2 pts. máx.)	94	1
	4º grado participación estatal (2 pts. máx.)	93	2
	8º grado participación estatal (2 pts. máx.)	94	2
Matemáticas	4º grado participación en el NAEP (1 pt. máx.)	100	0
	8º grado participación en NAEP (1 pt. máx.)	100	1
	4º grado participación estatal (2 pts. máx.)	93	2
	8º grado participación estatal (2 pts. máx.)	94	2
	4º grado $\geq$ % NAEP básico	33	0
	8º grado $\geq$ % NAEP básico	20	1

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

	Indicador	Porcentaje de rendimiento	Puntuación
Datos finales	Tasa de graduación (2 pts. máx.)	62	0
	Tasa de deserción escolar (2 pts. máx.)	31	0
Cumplimiento Indicadores	Evaluaciones oportunas	96,8	2
	PEI creados/implementados para el 3 ^{er} cumpleaños	96,03	2
	Transición secundaria	97,62	2
Puntualidad	Datos informados por el estado de manera oportuna/precisa	100	2
	Decisiones oportunas de quejas del estado	0,0	0
	Decisiones oportunas de audiencias de debido proceso	99,33	2
	Incumplimiento de larga data		
	Condiciones especiales	Ninguna	
	Sin corregir	Ninguna	

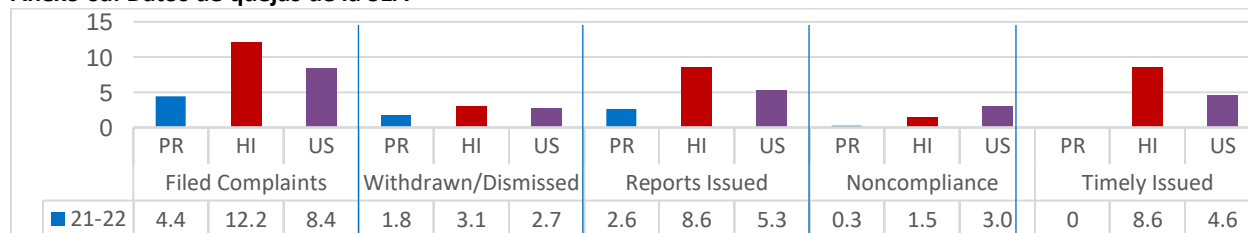
B. Proceso de resolución de controversias

El sitio web del Centro para la Resolución Apropiada de Controversias en Educación Especial (CADRE, por su sigla en inglés), financiado con fondos federales, publica [datos](#) de estados, áreas periféricas y estados libremente asociados de EE. UU. Utilizamos los últimos datos de 2021-22 (reportados en noviembre de 2023) para comparar a Puerto Rico y distintos estados en cuanto a quejas, mediación y solicitudes de debido proceso presentadas por la SEA. Los datos reportados en cada área se refieren a un cierto *número de eventos por cada 10.000 estudiantes con discapacidades*, lo que apoya comparaciones proporcionales con estudiantes con discapacidades.

1. Quejas escritas sobre la SEA

La ley IDEA requiere que cada SEA cuente con un proceso de quejas para que los padres presenten, investiguen, alcancen conclusiones y exijan medidas correctivas cuando sea necesario. Al igual que Puerto Rico, Hawái funciona como SEA y LEA a la vez, lo que permite que los datos comparativos sean igualmente informativos. El *anexo 6a. Datos de quejas de la SEA* [compara](#) los resultados de Puerto Rico, Hawái (HI) y Estados Unidos.

Anexo 6a. Datos de quejas de la SEA



- **Denuncias presentadas por la SEA.** Puerto Rico tuvo 39 quejas escritas, es decir menos por cada

10.000 estudiantes con discapacidades (4,4) que Hawái (12,2) y los Estados Unidos (8,4).

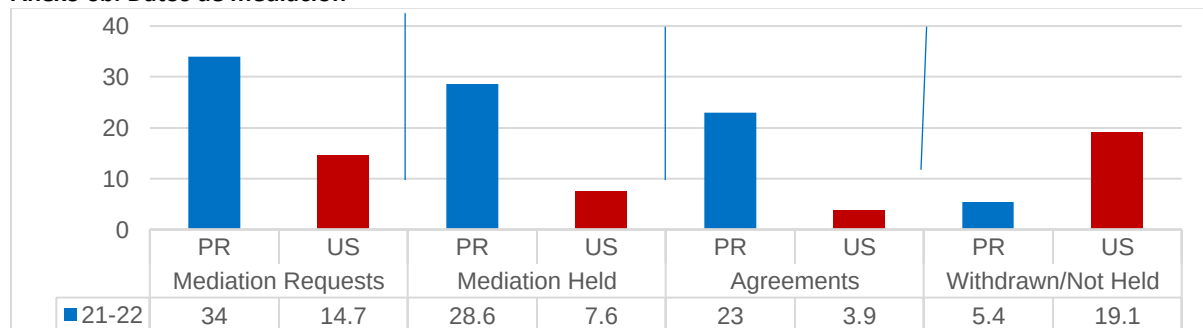
- **Informes publicados.** Restando el número de quejas retiradas o desestimadas, Puerto Rico emitió el menor número de informes (2,6) en comparación con Hawái (8,5) y Estados Unidos (5,3).
- **Conclusiones de incumplimiento.** Puerto Rico tuvo un menor número de constataciones de incumplimiento (0,3 por cada 10.000 estudiantes con discapacidades) y un porcentaje menor (12 %) según los informes en comparación con Hawái (1,5, 17 %) y los EE. UU. (3,0, 57 %).
- **Puntualidad.** El DEPR no emitió informes de quejas de manera oportuna en comparación con las cifras más altas de Hawái (8,6) y los Estados Unidos (4,6).

La recepción relativamente baja de quejas por parte del DEPR en comparación con las solicitudes de audiencia de debido proceso (véase 3. *Solicitudes de audiencias de debido proceso*, las constataciones relativamente bajas de incumplimiento y las prácticas fuera de los plazos merecen una mayor investigación.)

2. Mediación

La mediación está disponible para los padres en diversas circunstancias. Después de solicitar una audiencia de debido proceso, un padre puede solicitar una mediación patrocinada por la SEA después de que se renuncia, de común acuerdo, a una reunión de resolución, o bien como alternativa a solicitar una audiencia de debido proceso o presentar una queja a la SEA. En 2021-22, el DEPR recibió 304 solicitudes de mediación. Datos del *anexo 6b. Datos de mediación* muestran que, en comparación con Estados Unidos, Puerto Rico tenía proporcionalmente más solicitudes (34 contra 14,7), más sostenidas (28,6 contra 7,6) y más acuerdos alcanzados (23 contra 3,9).

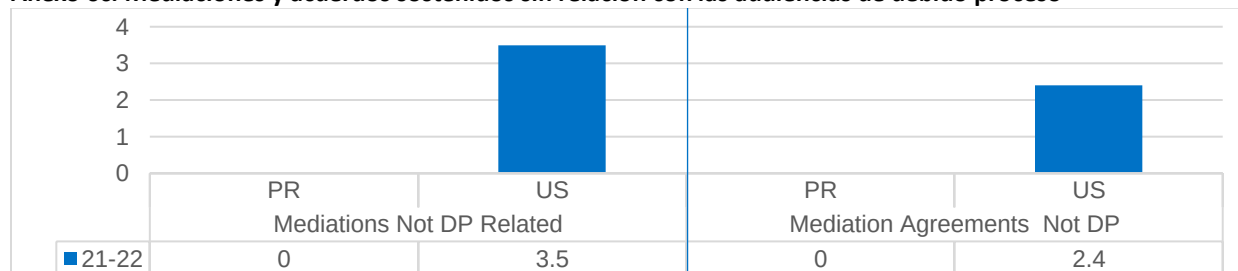
Anexo 6b. Datos de mediación



El *anexo 6c. Mediaciones y acuerdos sostenidos sin relación con las audiencias de debido proceso* muestra que Puerto Rico no tuvo mediaciones no relacionadas con una solicitud de audiencia de debido proceso y, por lo tanto, no se alcanzaron acuerdos bajo estas circunstancias. En comparación, los datos de Estados Unidos muestran 3,4 mediaciones sostenidas y 2,4 acuerdos alcanzados. Aunque el Manual de Educación Especial se refiere a la oportunidad de mediación

fuera de la mediación, a menos que estos datos no se informen con exactitud, la ampliación de la mediación parece ser un área particularmente beneficiosa para la resolución de controversias.

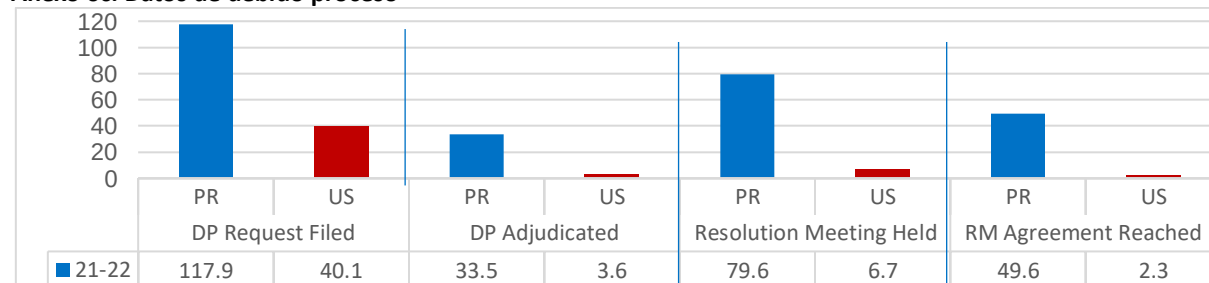
Anexo 6c. Mediaciones y acuerdos sostenidos sin relación con las audiencias de debido proceso



3. Solicitudes de audiencia de debido proceso

Cifras del *anexo 6c. Datos del debido proceso* muestran el excesivamente alto número de solicitudes por cada 10.000 estudiantes con discapacidades presentadas en Puerto Rico (117.9) en comparación con los EE. UU. (40.1). De estos, los que fueron a audiencia y fueron adjudicados (fallados) en los dos grupos fueron de 33,5 contra 3,6, respectivamente. Se celebró un mayor número de reuniones de resolución en Puerto Rico (79.6) en comparación con los EE. UU. (6,7) y un mayor número y porcentaje de reuniones dieron lugar a una resolución en Puerto Rico (49.6, 62 %) en comparación con los EE. UU. (2,3, 34 %).

Anexo 6c. Datos de debido proceso



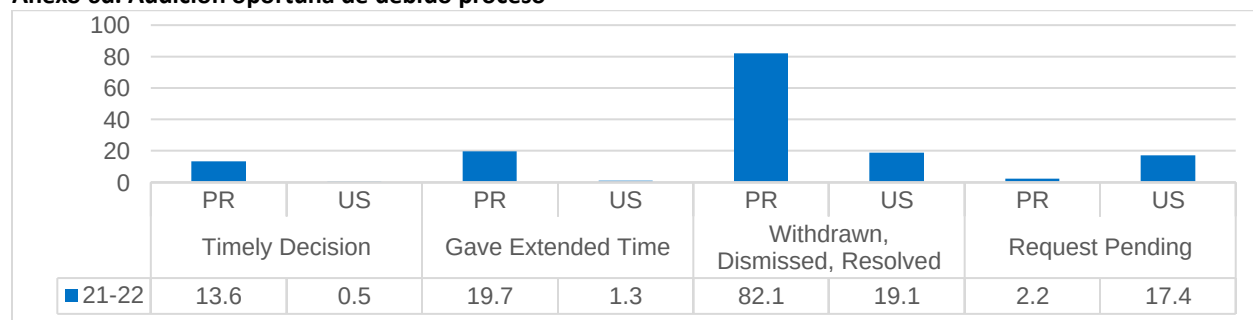
El número proporcional de solicitudes de audiencias de Puerto Rico quedó solo por detrás de la ciudad de Nueva York (348,6) y el Distrito de Columbia (165,5). Una nota interesante es que, a diferencia de otros estados, Nueva York tiene una ley estatal de educación que otorga derechos individuales a estudiantes con discapacidades en escuelas privadas por razones no relacionadas con una educación apropiada. Este factor puede explicar el alto nivel de audiencias solicitadas en ese Estado.

Puntualidad de las audiencias de debido proceso

El *anexo 6d. Puntualidad de la audiencia de debido proceso* muestra que Puerto Rico tuvo audiencias proporcionalmente más oportunas (13,6) en comparación con los EE. UU. (0,5).

Además, comparado con los EE. UU., Puerto Rico tuvo muchas menos solicitudes pendientes al final del año escolar 2021-22 (2,2 contra 17.4).

Anexo 6d. Audiencia oportuna de debido proceso



Declaraciones de audiencias de debido proceso de 2022-23 y 2023-24

El DEPR compartió datos detallados de audiencias correspondientes a los años escolares 2022-23 y 2023-24. Estos datos mostraron lo siguiente:

- En 2022-23, **se solicitaron 1.522 audiencias**, o **168,3** solicitudes por cada 10.000 estudiantes con discapacidades, en comparación con **117,9** del año escolar anterior. (Véase el *anexo 6c. Datos de debido proceso*)
- En 2023-24, terminando el 18 de marzo de 2024, hubo **1.271 solicitudes de audiencia**. Suponiendo que desde entonces hasta finales de junio se solicitaran tantas audiencias como en el año escolar anterior (413), el DEPR recibiría alrededor de 1.684 audiencias, o **168,4** solicitudes por cada 10.000 estudiantes con discapacidades.

4. Características de las solicitudes de audiencia debido proceso de 2023-24

El archivo de datos de solicitudes de audiencia de debido proceso del DEPR de 2023-24 incluía cifras de solicitudes de audiencia por región, estado, tipo de escuela y problemas. A continuación se aprecia un resumen.

Problemas que dieron lugar a audiencias de debido proceso

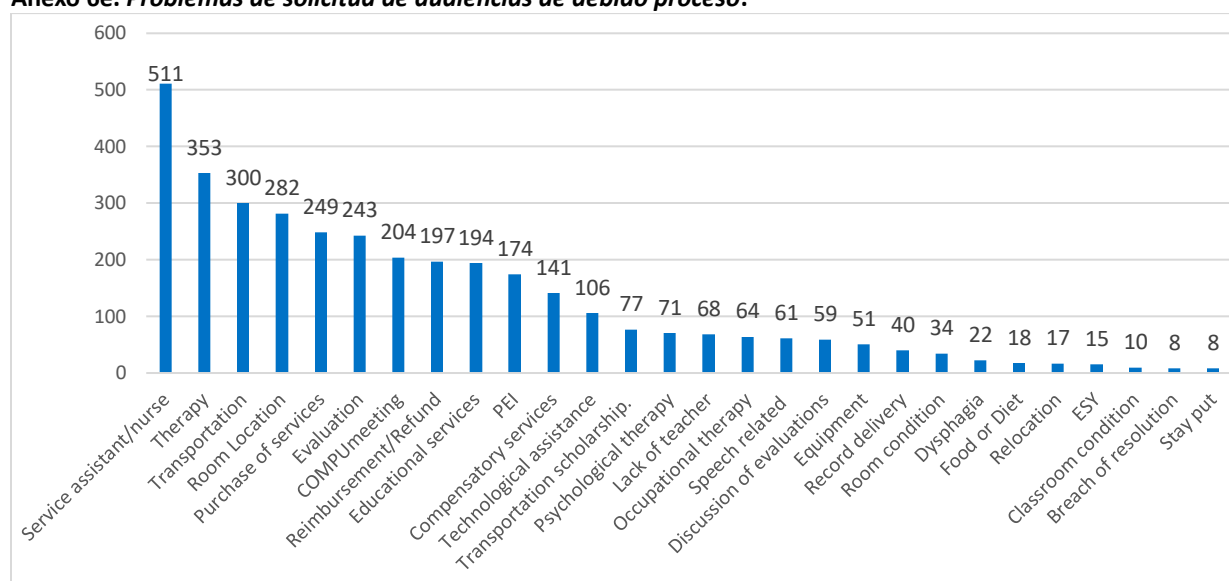
Aunque la base de datos del DEPR registró distintos problemas, estos se enumeraron con cuadros de texto de difícil análisis. A modo de ejemplo, lo siguiente muestra los cuadros de texto de dos estudiantes:

AUXILIAR DE SERVICIOS/ENFERMERA, COMPRA DE SERVICIOS, REEMBOLSO, EVALUACIÓN DE ASISTENCIA TECNOLÓGICA, TRANSPORTE, UBICACIÓN, EVALUACIÓN DE ABA, LOGOPEDIA, TERAPIA DE DISFAGIA, TERAPIA DE EDUCACIÓN, EQUIPAMIENTO, SERVICIOS-TERAPIAS COMPENSATORIAS, COMPENSACIÓN POR SERVICIOS EDUCATIVOS, REUNIÓN DEL COMPU, ENTREGA DE EXPEDIENTE
COMPRA DE SERVICIOS, EQUIPO, AÑO ESCOLAR EXTENDIDO, ANÁLISIS DE EVALUACIONES, COMIDA O DIETA, TERAPIA DE DISFAGIA, TERAPIA ACUÁTICA, TERAPIA FÍSICA, TERAPIA PSICOLÓGICA, LOGOPEDIA, ASISTENTE DE SERVICIO/ENFERMERA,

ENTREGA DE REGISTROS, TRANSPORTE, EVALUACIÓN DE ASISTENCIA TECNOLÓGICA, SERVICIOS COMPENSATORIOS, REEMBOLSO, TERAPIA OCUPACIONAL, REUNIÓN DEL COMPU

El ingresar datos por campos se alcanzaría el análisis por tema, región y escuelas para identificar mejor las áreas que requieren atención. Para tener una idea de los problemas que dan lugar a las solicitudes de audiencia de 2023-24, fusionamos y copiamos en un documento de Word la base de datos del DEPR y usamos la función de búsqueda de palabras. Este proceso produjo la información contenida en *el anexo 6e. Problemas de solicitud de audiencias de debido proceso*. Los 29 problemas que se enumeraban con mayor frecuencia produjeron un total de 3.577 entradas. De estos, los más frecuentes fueron auxiliar de servicio/enfermera (511,14 %) y terapia (353,10 %).

Anexo 6e. Problemas de solicitud de audiencias de debido proceso.

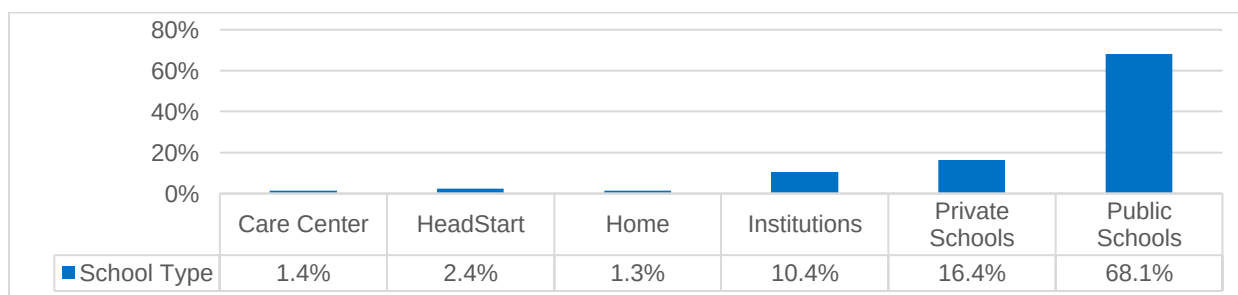


Ubicación del estudiante

El *anexo 6f. Porcentaje de solicitudes de audiencias de debido proceso según la ubicación de los estudiantes* muestra que la mayoría de las solicitudes fueron para estudiantes de escuelas públicas (68,1 %), seguidas de escuelas privadas (16,4 %), instituciones (10,4 %), Head Start (2,4 %), centros de atención (1,4 %) y hogares (1,3 %).

Anexo 6f. Porcentaje de solicitudes de audiencias de debido proceso por ubicación de estudiante

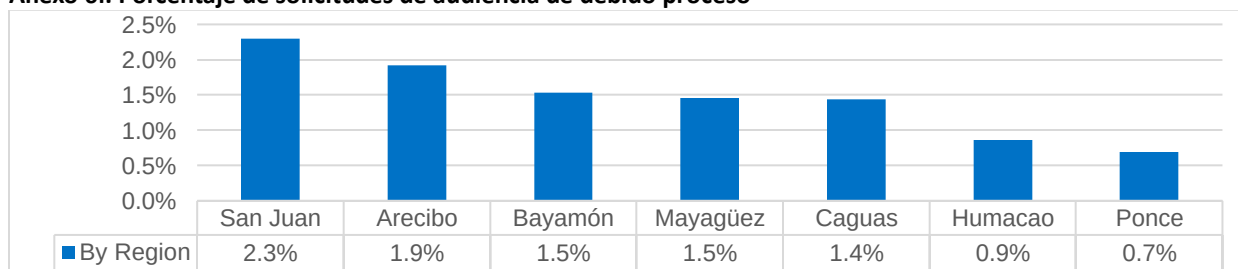
Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización



Solicitudes de audiencias de debido proceso regionales por conteo de estudiantes con discapacidades

El *anexo 6f. Porcentaje de las solicitudes de audiencias de debido proceso* se basa en la inscripción de estudiantes con discapacidades correspondiente a cada región. Sus respectivos porcentajes en orden descendente fueron San Juan (2,3 %), Arecibo (1,9 %), Bayamón y Mayagüez (cada uno 1,5 %), Caguas (1,4 %), Humacao (0,9 %) y Ponce (0,7 %). En conjunto, San Juan y Arecibo representan el 4,2 % de su total de estudiantes con discapacidades.

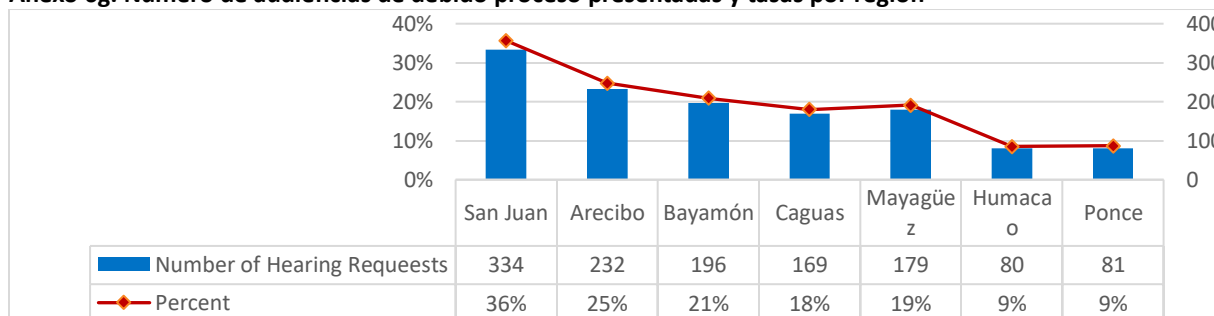
Anexo 6f. Porcentaje de solicitudes de audiencia de debido proceso



Número de audiencias de debido proceso presentadas y tasas por región

El *anexo 6g. Número de audiencias de debido proceso presentadas y tasas por región* muestra que San Juan y Arecibo juntas recibieron 562 solicitudes de audiencias de debido proceso (el 61 % de todas las solicitudes). Como se indica a continuación, la alta proporción en estas dos regiones puede estar influenciada por los datos del *anexo 6h*, a continuación, que muestran una porción de estudiantes solo en estas dos regiones con representación de abogados.

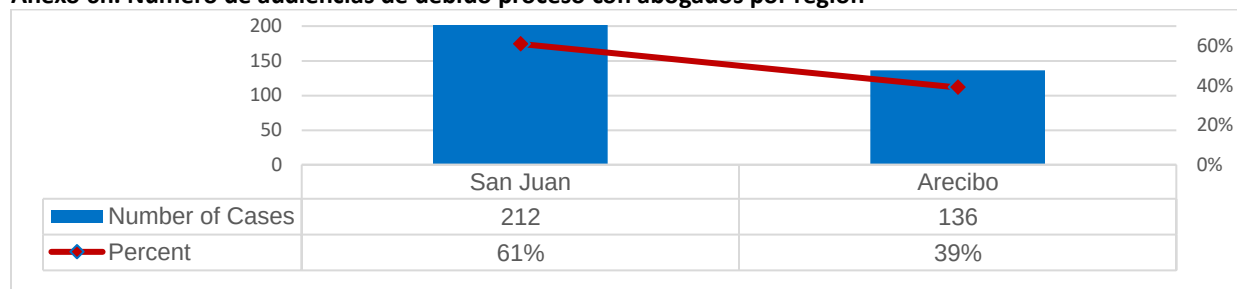
Anexo 6g. Número de audiencias de debido proceso presentadas y tasas por región



Número de audiencias de debido proceso presentadas con el abogado de los padres y tasas por región

El *anexo 6h. Número de audiencias de debido proceso presentadas con abogados por región* muestra que solo las regiones de San Juan (61 %) y Bayamón (39 %) tuvieron datos que reflejaran estudiantes con representación letrada.

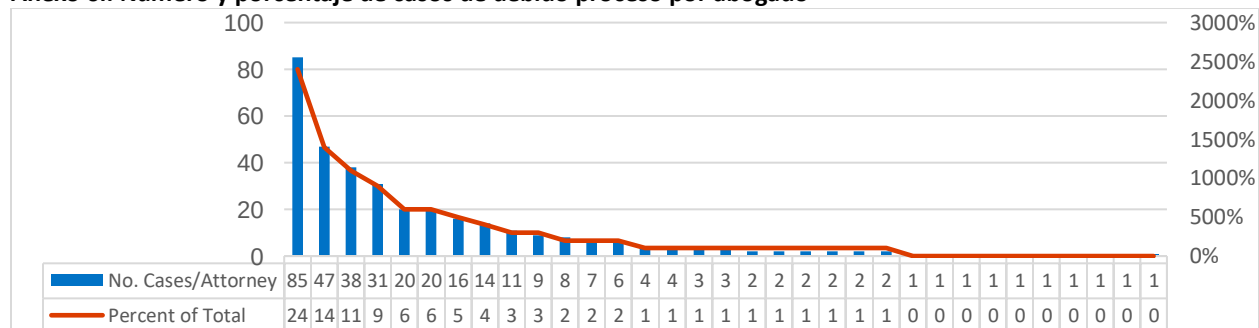
Anexo 6h. Número de audiencias de debido proceso con abogados por región



Solicitudes de audiencia de debido proceso con representación de abogado

Las cifras del *anexo 6i. Número y porcentaje de casos de debido proceso por abogado*, muestran datos de 33 abogados o firmas según los nombres que figuran en la base de datos del DEPR. En total, 349 solicitudes de audiencias de debido proceso fueron representadas por abogados (27,4 %). De estos, cuatro (1,1 %) representaron más de la mitad (58 %) de los abogados que representaron a estudiantes. Según los entrevistados, la mayoría de los abogados aceptan casos con muy poco dinero por adelantado y dependen de los honorarios de los abogados del DEPR otorgados por los acuerdos alcanzados o las decisiones exitosas de las audiencias de los casos en disputa. Con relación al honorario cobrado a los padres por el servicio de representarlos, el DE desconoce los honorarios de los abogados. Por otro lado, cabe mencionar que los abogados de la agencia tienen horarios establecidos y no dependen de que el caso se gane o se pierda.

Anexo 6i. Número y porcentaje de casos de debido proceso por abogado



Comentarios de los entrevistados

Los entrevistados compartieron las siguientes percepciones sobre por qué los padres solicitan audiencias de debido proceso:

- A los padres no les gustan los métodos alternativos de resolución de controversias, e inmediatamente quieren ir a una audiencia. No entienden que la ley IDEA requiere que los representantes y padres del DEPR asistan a una reunión de resolución (o conciliación) después de que se presente una solicitud de audiencia, a fin de determinar si pueden resolver la disputa sin proceder a una audiencia. El DEPR y el padre pueden acordar renunciar a la reunión y en su lugar asistir a una sesión de mediación. No obstante, este malentendido podría aumentar la preocupación de los padres sobre el proceso.
- Las demoras en las adquisiciones sabotean acuerdos de conciliación que se alcancen referentes a los servicios acordados, los cuales entonces no pueden ponerse en práctica con prontitud. Algunas oficinas regionales estimulan a los padres a quejarse, porque creen que eso acelerará la resolución.
- Los abogados de los padres en las reuniones de COMPU pueden influir en el deseo de los padres de obtener servicios privados. (Véase el *anexo 6e. Problemas de las solicitudes de audiencias de debido proceso*, que muestra que 249 solicitudes (7 %) reflejaron este problema.) En estas circunstancias, normalmente es difícil llegar a un acuerdo y se solicitan extienden los procesos.
- Se percibe que los jueces de derecho administrativo de debido proceso tienen un sesgo en favor de los padres, y fallan abrumadoramente en ese sentido. La base de datos del DEPR no incluye campos para mostrar los resultados de la audiencia por tema o en general, por ejemplo, fallo parcial a favor del padre (o del DEPR), etc. Se expresaron inquietudes en el sentido de que un juez de derecho administrativo puede ser comprensivo con las circunstancias de un estudiante en particular y adjudicar servicios que superen lo típicamente apropiado y disponible para otros estudiantes. La ley IDEA parte de este enfoque de las necesidades individuales de los estudiantes y, en ausencia de circunstancias altamente extraordinarias, no permite la consideración de costos o recursos materiales o personales disponibles cuando se aplica a todos los estudiantes con características y necesidades similares.

En comparación con esta percepción de Puerto Rico, según Perry Zirkel, profesor de la Universidad de Lehigh, que estudia leyes de educación especial, las familias ganan casos de audiencias de debido proceso solo una tercera parte del tiempo.⁵²

⁵² Salaz, Lee V. Gaines y Crystal. "Indiana Due Process School Disputes Leave Families of Students with Disabilities in Limbo." *WFYI*, 12 de junio de 2023, <https://www.wfyi.org/news/articles/indiana-due-process-school-disputes-students-with-disabilities-pces>. Consultado el 17 de julio de 2024.

4. Puerto Rico y la Administración Jurídica de Educación Especial del DEPR

Puerto Rico y el DEPR no están organizados de manera efectiva para manejar asuntos legales relacionados con la educación especial. Basándonos en nuestras entrevistas e investigaciones, nos dimos cuenta de lo siguiente sobre la participación del Departamento de Justicia de Puerto Rico y el apoyo jurídico a la educación especial dentro del DEPR.

Departamento de Justicia

El Departamento de Justicia maneja litigios de casos presentados contra el DEPR, como reclamaciones por daños monetarios. Se asigna alrededor de ocho o nueve abogados para estos propósitos. Le preguntamos a un entrevistado sobre las consideraciones que se haya dado a apelar decisiones desfavorables del juez de derecho administrativo ante un tribunal federal. El entrevistado respondió que la ley 38 de Puerto Rico (“Ley de Procedimiento Administrativo Uniforme del Estado Libre Asociado de Puerto Rico”) requiere que los casos administrativos sean apelados en un tribunal estatal. Sin embargo, un examen de ese estatuto no parece confirmar que esa propuesta se aplique a los casos de la ley IDEA. Puede haber ideas erróneas sobre la aplicación de la Ley de Procedimientos Administrativos de Puerto Rico versus la ley IDEA.

Una consideración importante es si, en efecto, hay abogados del Departamento de Justicia disponibles y con la experiencia necesaria para representar al DEPR en casos de educación especial que probablemente sean bastante complejos. Además, existe la percepción de que la entidad no tiene ningún interés en esta área. A modo de ejemplo, incluso para audiencias judiciales importantes de la Rosa Lydia Vélez, los abogados del Departamento de Justicia parecen no estar dispuestos a representar al DEPR, y la entidad debe financiar a contratistas privados para estos fines. Los padres también favorecen a la corte estatal para sus apelaciones de las decisiones del juez de derecho administrativo, con la percepción de que este foro es más favorable para ellos que un tribunal federal. El Departamento de Justicia maneja litigios de casos presentados contra el DEPR, como reclamaciones por daños monetarios. Se asigna alrededor de ocho o nueve abogados para estos propósitos.

División Jurídica del DEPR

La División Jurídica del DEPR (Secretaría de Asuntos Jurídicos y Políticas Públicas) tiene departamentos para áreas tales como contratos, derechos civiles, políticas, quejas y asuntos legales. Las quejas implican presentaciones de casos contra particulares y los asuntos legales implican casos administrativos, como casos de personal. Ninguno de los departamentos aborda temas de educación especial como los de las escuelas con los que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo está familiarizado. Así pues, la División de Asuntos Jurídicos parece estar completamente alejada de todas las cuestiones jurídicas de educación especial, por lo que es poco probable que el DEPR y el Departamento de Educación Especial tengan una estrategia jurídica integral.

Departamento de Asuntos Jurídicos de Educación Especial

El Departamento de Educación Especial tiene una dependencia de asuntos jurídicos con un director de cumplimiento y supervisión que depende directamente del Secretario Adjunto de Educación Especial. La dependencia emplea entre tres y cinco abogados y se contratan abogados adicionales según la necesidad. Según nuestra experiencia, este número de abogados es muy escaso dados los desafíos de debido proceso y cumplimiento del DEPR. El nivel de apoyo no parece suficiente para proporcionar a la oficina central de educación especial, ni al personal regional y escolar el respaldo que probablemente necesiten para reunirse con los abogados de los padres, ayudar a analizar la evolución de las situaciones individuales y las vulnerabilidades de cumplimiento, proporcionar capacitación, etc. Por ejemplo, cuando se le preguntó sobre el proceso que se sigue para apelar los fallos desfavorables de las audiencias de debido proceso, se entendía que el caso Rosa Lydia Vélez regula esta cuestión.

Capacitación para abogados de educación especial

No parece que haya talleres, conferencias u opciones de educación legal continua disponibles para los abogados de educación especial del DEPR que sean específicos de asuntos jurídicos y de cumplimiento. Si la información que hemos recibido describe con precisión a los abogados contratados que cambian con cada administración del DEPR, nos preguntamos si la experiencia y el conocimiento de la educación especial es un requisito para asegurar un contrato. En nuestra experiencia, es esencial que los abogados de educación especial estén altamente capacitados y tengan experiencia en esta área. La complejidad jurídica y la profundidad de los conocimientos requeridos no se adquieren fácilmente.

5. Consecuencias de la descentralización

La documentación escrita y los representantes del DEPR no abordaron específicamente cómo la descentralización apoyaría el cumplimiento de las normas de educación especial y los procesos de resolución de disputas. Los entrevistados creían que los facilitadores regionales seguirían apoyando a las escuelas para abordar las quejas administrativas presentadas ante la oficina central y el proceso de conciliación asociado con las solicitudes de audiencias del PD. Algunos compartían el objetivo de establecer un representante de asuntos jurídicos en cada región, ampliando su presencia actual en tres regiones, que informaría tanto a la unidad de asuntos jurídicos como al superintendente regional. La LEA recientemente establecida tendría la responsabilidad de los asuntos de educación especial, pero no estaba claro si se habían establecido procesos para manejar las quejas administrativas, si habían brindado capacitación, etc. Al momento tenemos abogados ubicados en algunas ORE, pero no han sido orientados con relación a los procesos y al cumplimiento del Programa de Educación Especial. Había un deseo

de que las regiones tuvieran más personas bien capacitadas disponibles para abordar de manera proactiva las posibles quejas y resolverlas rápidamente.

D. Consideraciones de la Rosa Lydia Vélez

El programa de educación especial en Puerto Rico presenta algunos de los desafíos más sustanciales en los Estados Unidos. El caso Rosa Lydia Vélez, que fue decidido en 2002, impone 87 estipulaciones o tareas al Departamento de Educación de Puerto Rico para proporcionar servicios a estudiantes con discapacidades, lo que acentúa las condiciones y plazos para la prestación de servicios.

Informe Final de la Comisión de Puerto Rico para la Transformación del Programa de Educación Especial (28 de diciembre de 2016)

Sobre la base de la información que examinamos y de las entrevistas que efectuamos, la conclusión de la Comisión sigue siendo precisa. La lista actual de 77 estipulaciones, la mayoría con numerosos criterios que deben cumplir de manera particular varios grupos de estudiantes, es demasiado larga para incluirla en el contenido del presente informe. (Véase el *Apéndice B* para una lista completa de estipulaciones.)

Esta sección del informe resume las muchas maneras en que los requisitos de la Rosa Lydia Vélez han obstaculizado el progreso relacionado con el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades. Es evidente que se ha avanzado en el cumplimiento de los plazos y los requisitos de procedimiento. Entre los miembros del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo hay los que tienen experiencia en monitoreo de cumplimiento federal y estatal, y todos valoran la importancia de las prácticas de cumplimiento. Sin embargo, en Puerto Rico, es incomparable la multitud de actividades humanas, y de fondos invertidos, para el desarrollo del cumplimiento, y esto ha representado un costo en materia de apoyo al cuerpo estudiantil. En nuestras dos visitas *in situ* al personal central, regional y escolar del DEPR sostuvimos muchas conversaciones sobre las formas en que las actividades de cumplimiento de la RLV han interferido con su capacidad de enfocarse en las actividades diarias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidades, así como la capacidad de planificar y ejecutar estrategias de mejora.

Durante estas conversaciones, los entrevistados expresaron su grave preocupación por la cantidad de tiempo que el personal debe dedicar a las tareas administrativas asociadas con la RLV, que consumen mucho tiempo. Este trabajo les resta tiempo para comunicarse más con los padres y proporcionar instrucción. Esto ha exigido que la formación profesional se concentre en los requisitos de cumplimiento relacionados con la RLV, y ha reducido el tiempo para centrarse en la instrucción. Al mismo tiempo, los padres de niños con discapacidades y sus defensores se sienten frustrados por los retrasos en la prestación de servicios. Cuando se les preguntó sobre la estrategia del DEPR para cumplir con la RLV, la respuesta fue simplemente cumplir con las

estipulaciones al 100 %. No obstante, los entrevistados perciben que la escasez de personal y otros desafíos hacen que este objetivo sea imposible de alcanzar.

Durante los últimos 20 años, en el marco de los exámenes de la educación especial realizados por el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo, hemos entrevistado a muchas personas en distritos urbanos que se han visto frustradas por actividades de cumplimiento que no van alineadas con la instrucción ni han sido diseñadas para aumentar el rendimiento. Sin embargo, ninguno de estos distritos está cerca de operar en el marco de requisitos comparables a los de la RLV. Entre estos se cuentan grandes distritos escolares urbanos que operan amparados bajo amplios decretos federales de consentimiento de educación especial. En general, se nos dijo que ha sido difícil cambiar el enfoque de la RLV de su concentración de décadas en el cumplimiento de servicios relacionados, lo que parece minimizar para los padres la importancia de la instrucción de alta calidad. Creen que la inversión del público en el caso hace difícil debatir de modo que pueda alcanzarse algún cambio.

Estudio de caso: Decreto de Consentimiento Modificado del LAUSD

Un miembro del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo tiene experiencia ilustrativa con un distrito escolar, el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD), contra el cual se presentó una acción colectiva federal de educación especial integral en 1993. El decreto de consentimiento inicial se basó en una revisión de 10 meses realizada por dos consultores independientes que encontraron 23 áreas de incumplimiento. El decreto requería que un comité de planificación comunitaria con 14 subcomités elaborara 30 planes de implementación distintos. Para 2000, la oficina del monitor independiente tenía 11 empleados a tiempo completo y 20 consultores, y dos años más tarde los dos administradores de decretos de consentimiento no habían aprobado ningún plan.

Basándose en la creencia creciente de que la estructura del decreto de consentimiento era inviable, las partes contrataron al Dr. Thomas Hehir, ex director de la Oficina de Educación Especial (OSEP) del Departamento de Educación de los Estados Unidos, quien ayudó con éxito a renegociar los términos del decreto de consentimiento. El Decreto de Consentimiento Modificado (MCD, por su sigla en inglés) fue aprobado en mayo de 2003. En 2019, 16 años después, las partes estipularon la terminación del MCD. El informe final de 2019 del Monitor independiente incluyó su reflexiva evaluación de los éxitos, desafíos y lecciones aprendidas del MCD. Una lección relevante que compartió fue que:

Después de 16 años de supervisión de parte de tribunales federales terceros, uno de los mayores fracasos del MCD ha sido el énfasis en la documentación de los servicios, lo que ha eclipsado la intención de la ley de garantizar que los estudiantes reciban servicios de calidad que arrojen beneficios educativos y acceso a un entorno poco restrictivo. El cumplimiento sustancial solo se logrará cuando el sistema pueda proporcionar servicios de calidad que beneficien a los estudiantes

mientras responsabiliza al Distrito de estas obligaciones. El modelo actual otorga un alto valor al cumplimiento y a la cantidad de servicios; *esto tiene que cambiar para hacer hincapié en la calidad del servicio y el beneficio educativo.*⁵³ (Énfasis nuestro.)

Con esta lección en mente, las siguientes secciones abordan algunas de las actividades más desafiantes relacionadas con la RLV.

1. Estipulaciones con plazos relacionadas con el registro a través de la implementación del PEI

Once estipulaciones se refieren a los plazos de reunión para la inscripción, la evaluación, la finalización del PEI, la colocación y la implementación de servicios relacionados. Estos se enumeran con vocabulario accesible en el *anexo 6j. Estipulaciones con plazos para la inscripción hasta la colocación/servicios relacionados.*

Anexo 6j. Estipulaciones con plazos para la inscripción hasta la colocación/servicios relacionados.

Estipulación 24. Proceso de inscripción completado el mismo día. Si los documentos que se entreguen no están completos, los documentos presentados no estarán completos. Debido a que el SAE no cuenta con un mecanismo para identificar las inscripciones realizadas oportunamente debido a problemas fuera del control de la entidad, como sería la presentación de documentación insuficiente, los incidentes se cuentan como no conformes. (13 cuadros de datos)

Estipulación 4. Evaluación completada dentro de los 30 días de la inscripción por región y por separado por público, privado, preescolar, colocado en el hogar, centros de atención, Head Start y acuerdos de colaboración. Los datos de estos grupos se aplican a la mayoría de las estipulaciones que figuran a continuación. (5 cuadros de datos)

Estipulación 5. Elegibilidad determinada dentro de los 50 días de la inscripción y **PEI completado** a los 60 días de la inscripción. Cada elemento es medido por separado por los grupos mencionados y por las razones de retrasos que escapan al control de la entidad. (11 cuadros de datos)

Estipulación 29. Elegibilidad determinada dentro de los 50 días de la inscripción y **PEI completado** entre 51-60 días. (2 cuadros de datos)

Estipulación 6. PEI completado y ofrecimiento de colocación/servicios relacionados dentro de los 30 días naturales a partir de la elegibilidad, y no más de 60 días a partir de la inscripción. (4 cuadros)

Estipulación 32. Ofrecimiento del PEI, la colocación y servicios relacionados en el curso de los 30 días naturales a partir de la elegibilidad y dentro de los 60 días naturales posteriores a la inscripción. (4 cuadros de datos)

Estipulación 40. Servicios relacionados proporcionados a estudiantes elegibles por términos establecidos en el PEI. (22 cuadros de datos, incluido el PEI inicial, el PEI modificado, el examen anual del PEI para todos, colocados por los padres en escuelas privadas y por un tribunal o un juez o administrativo.)

Estipulación 41. PEI completado y ofrecimiento con prontitud de servicios relacionados o a través de medidas provisionales, si es elegible. (36 cuadros de datos)

Estipulación 42. Los padres no están de acuerdo con algunos minutos de servicios relacionados del PEI distintos

⁵³ Independent Monitor's Comprehensive Review of Special Education Services in Los Angeles Unified School District. Office of the Independent Monitor, 12 de diciembre de 2019, <https://oimla.com/pdf/20191212/1.pdf>. Consultado el 17 de julio de 2024.

del PEI anterior, a) pueden acordar proporcionar servicios relacionados acordados, b) documentar cómo se abordará la disputa, es decir, mediación, queja administrativa, o c) solicitar una audiencia de debido proceso. (18 cuadros de datos)

Estas 11 estipulaciones requieren 115 cuadros de datos que desglosan información relacionada con muchas variables distintas, como región, público, privado, preescolar, hogar, centros de atención, Head Start y acuerdos de colaboración. La naturaleza excesivamente minuciosa de estos datos es desconcertante y es distinta de cualquiera que hayamos visto que haya requerido la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de los Estados Unidos, o la Oficina de Programas de Educación Especial, la SEA, o se hayan pedido en acuerdos ordenados por tribunales o decretos de consentimiento. Además, varias estipulaciones tienen resultados superpuestos. Como ejemplo, tanto la estipulación 40 como la 41 abordan la prestación puntual de servicios relacionados y, en conjunto, requieren 58 cuadros de datos distintos. Además, la estipulación 42 cuenta con tres criterios que implican el desacuerdo de los padres con los nuevos PEI que tienen una porción de minutos servicios relacionados distinta de la anterior. La ley IDEA establece varios procesos de resolución para los padres (no para la SEA o la LEA). El requisito de cumplimiento de la estipulación por parte del DEPR es cuestionable.

Estas estipulaciones requieren la medición de pequeños componentes dentro de procesos mayores mediante múltiples indicadores, que exigen enormes recursos para recopilar, analizar y producir 115 cuadros diferentes correspondientes solo a estas estipulaciones. Estos datos no producen información alguna sobre las condiciones subyacentes que dan lugar a actividades que ocurren fuera de los plazos, evaluaciones y la calidad de la toma de decisiones sobre elegibilidad, o bien el alto número de solicitudes de registro, o sustentan la calidad de las consideraciones del COMPU sobre instrucción especialmente diseñada, necesidades de servicios relacionados, etc. Además, estas medidas de conteo de tiempo no están relacionadas con la práctica de instrucción especialmente diseñada dirigida a acelerar el aprendizaje en áreas tales como la lectura y las matemáticas. Basándonos en nuestras entrevistas, creemos que hay muchas personas dentro de las oficinas centrales y regionales, y las escuelas, que quieren participar en actividades diseñadas para abordar lo anterior, pero que se dejan de lado por las demandas de la recopilación de datos y otras actividades necesarias para implementar los requisitos de la RLV.

2. Hincapié en los servicios relacionados en la RLV

La estipulación 40 requiere que el DEPR proporcione directamente o a través de un contrato servicios relacionados a los estudiantes con discapacidades que tengan derecho a estos, incluso a través de medidas provisionales, si es necesario. El Informe de Monitoreo de 2022-23 del DEPR para esta estipulación exigía para cada área servicios relacionados (22 total) el número/porcentaje de ofertas puntuales de tres tipos de PEI (inicial, modificado y anual). En nuestra experiencia, el amplio desglose que se requiere es poco común.

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

El *anexo 6l. Estipulación 40 - Servicios relacionados recomendados/recibidos oportunamente*, muestra un modelo de los datos comunicados. No está claro por qué se incluyen las evaluaciones, si la ley IDEA no los define como servicios relacionados.

Anexo 6l. Estipulación 40 - Servicios relacionados recomendados/recibidos oportunamente

	PEI inicial		PEI modificado		PEI anual	
	Número	Porcentaje ofrecido	Número	Porcentaje ofrecido	Número	Porcentaje ofrecido
Becas educativas	*		25	93 %	3864	92 %
Becas de terapia	12	100 %	24198	89 %	6285	94 %
Operador educativo	28	43 %	1670	69 %	5324	87 %
Transporte habitual	*	76 %	252	68 %	4177	78 %
Evaluación del habla/lenguaje	58	87 %	439	81 %	14562	83 %
Logopedia	6649	50 %	5932	81 %	1746	80 %
Evaluación auditiva	909	63 %	63	60 %	195	56 %
Intérprete	1	100 %	7	71 %	195	62 %
Evaluación psicológica	6461	81 %	1283	80 %	45398	79 %
Terapia psicológica	4656	36 %	8652	68 %	66411	74 %
Evaluación de fisioterapia	738	57 %	134	53 %	2658	53 %
Fisioterapia	155	46 %	1118	66 %	5456	67 %
Evaluación ocupacional	6697	79 %	478	68 %	19128	70 %
Terapia ocupacional	912	43 %	9120	62 %	51980	66 %
Servicio de identificación temprana	1119	99 %	85	86 %	356	99 %
Consejería de rehabilitación	664	100 %	1484	100 %	48191	100 %
Servicios médicos	0	12 %	*	21 %	2444	11 %
Enfermería	316	33 %	*	94 %	384	99 %
Trabajo social en la escuela	5584	100 %	2713	100 %	83128	100 %
Asesoramiento y orientación de los padres	0	n/a	0	n/a	91836	n/a
Monitor de dispositivos médicos	37	68 %	877	74 %	7131	92 %
Otros	2768	76 %	1726	57 %	10484	67 %
Tasa de estudiantes con recomendación a quienes se ofrecieron servicios relacionados		71 %		81 %		85,3 %

*Los datos no fueron reportados.

La especificidad de los datos anteriores permitió al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo calcular el cociente promedio de servicios relacionados requerida por alumno al comparar los totales de servicios relacionados y las cifras de cada área con el número de estudiantes con discapacidades. El *anexo 6m. Estipulación 40. Promedio general de servicios relacionados por estudiantes con discapacidades* presenta estas proporciones calculadas para los tres tipos de PEI desglosados (inicial, modificado y anual). Esto muestra que había 3,39 servicios relacionados de PEI iniciales, 2,7 servicios relacionados de PEI modificados y 5,2 servicios relacionados de PEI anuales por estudiante.

Anexo 6m. Estipulación 40. Promedio general de servicios relacionados por estudiantes con discapacidades

	PEI inicial	PEI modificado	PEI anual
--	-------------	----------------	-----------

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

Todos los estudiantes con discapacidades por área	11.650	26.132	103.018
Número servicios relacionados recomendado	39.476	70.636	532.077
Promedio de servicios relacionados por 1 estudiante	3,39	2,7	5,2

El *anexo 6n. Estipulación 40. Porcentaje de servicios relacionados por tipo de PEI* muestra el porcentaje de servicios relacionados recomendado (por área) en comparación con el número de estudiantes con discapacidades por tipo PEI. Cabe destacar, si bien no está claro, por qué los porcentajes de servicios relacionados más notables fueron para los PEI modificados y anuales. Los porcentajes más altos por área correspondientes a los tres tipos de PEI son:

- **PEI inicial.** Logopedia (57 %), fisioterapia (40 %), evaluación de terapia ocupacional (57 %) y trabajo social en la escuela (48 %).
- **PEI modificado.** Logopedia (23 %), fisioterapia (33 %) y fisioterapia (35 %)
- **PEI anual.** Fisioterapia (64 %), terapia ocupacional (50 %), consejería de rehabilitación (80 %), trabajo social en la escuela (89 %) y asesoramiento/orientación para padres (89 %). Aunque los estudiantes mayores probablemente reciban consejería de rehabilitación para servicios de transición, esta tasa parece ser inusualmente alta.

Anexo 6n. Estipulación 40. Porcentaje de servicios relacionados recomendado por tipo de PEI

	Porcentaje de estudiantes contabilizados por servicios relacionados		
	PEI inicial	PEI modificado	PEI anual
Becas educativas		*	4 %
Becas de terapia	0,1 %	93 %	6 %
Operador educativo	0,2 %	6 %	5 %
Transporte habitual		1 %	4 %
Evaluación del habla/lenguaje	0,5 %	2 %	14 %
Logopedia	57 %	23 %	2 %
Evaluación auditiva	8 %	0,2 %	0,2 %
Intérprete		0,03 %	0,2 %
Evaluación psicológica	55 %	4 %	44 %
Terapia psicológica	40 %	33 %	64 %
Evaluación de fisioterapia	6 %	1 %	3 %
Fisioterapia	1 %	4 %	5 %
Evaluación de terapia ocupacional	57 %	2 %	19 %
Terapia ocupacional	8 %	35 %	50 %
Servicio de identificación temprana	10 %	0,30 %	0,3 %
Consejería de rehabilitación	6 %	6,0 %	47 %
Servicios médicos			2,0 %
Enfermería	3 %		0,4 %
Trabajo social en la escuela	48 %	10 %	89 %
Asesoramiento y orientación de los padres			89 %
Monitor de dispositivos médicos	0,3 %	3 %	7 %
Otros	24 %	7 %	10 %

Como se ha examinado anteriormente en la *sección IV.C.1. Datos de servicios relacionados*, el DEPR tiene índices más bajos (menos estudiantes con discapacidades por proveedor de servicios relacionados) que los otros 81 distritos escolares para los que el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo tiene datos: psicología (por 174 p.p.), logopedia (por 89 p.p.), enfermería (por 75 p.p.), trabajo social (por 187 p.p.) y terapia ocupacional (por 295 p.p.). (Véase el *anexo 4j. Número de encuestados de distrito y porcentaje con ratios y tasas de estudiantes con discapacidades inferiores a las del DEPR.*) Además, los datos que figuran más arriba (el *anexo 4e. Porcentaje de estudiantes que reciben servicios relacionados por tipo y por región*) muestra las altas tasas de servicios relacionados que los estudiantes reciben en Puerto Rico. Aunque las tasas variaron por región, fueron consistentemente más altas de lo que esperábamos en cuanto a los servicios psicológicos (entre 34 % y 38 %) y terapia ocupacional (26 % a 29 %).

Estas altas tasas de servicios relacionados fomentan la excesiva dependencia de Puerto Rico respecto de las corporaciones privadas que atienden a los estudiantes fuera del recinto, lo que puede incluir tiempo durante el día escolar y sacarlos del proceso de aprendizaje.

Mes de mayo para PEI anuales

Otra cuestión planteada por los entrevistados que llamó nuestra atención se refería a su percepción de que todos los exámenes anuales de PEI deben realizarse en mayo. Los representantes del DEPR respondieron a nuestra consulta sobre esta práctica y compartieron un memorando del SAE del 8 de febrero de 2024 [para PEI y planes de servicio](#) para el año escolar 2024-25. Este documento establece que los borradores de propuestas de PEI comenzarán el 12 de febrero de 2024. Del 15 de marzo al 31 de mayo de 2024, Los COMPU sostendrán debates sobre los PEI para el año escolar 2024-2025. También abordó los plazos para los estudiantes que se gradúen y para el proceso de salida (estudiantes que terminan su cuarto año de secundaria o alcanzan la mayoría de edad).

Cabe destacar que el documento contiene un plan de trabajo detallado de 7 páginas que, para cada período, identifica al personal responsable y las tareas que deben realizarse. Además, hay un formulario de plan de trabajo para cada escuela con un ejemplo de un formulario lleno. El contenido incluye cada equipo de trabajo y sus participantes (p. ej., tres), el número de PEI para 2023-24 (85) y para 2024-25 (98), el número de PEI asignados a cada equipo (p. ej., 25 a 115), el número promedio de PEI cada día (p. ej., 2 a 5), y la distribución de documentos completados y firmados de marzo a junio (6 a 63). Además, el formulario muestra situaciones que podrían afectar la preparación de los PEI y los planes de servicio, y que podrían exigir que intervenga la Oficina Regional de Educación, como en el caso de una licencia de maternidad). Este documento está firmado por el director de la escuela y se presenta a la Oficina Regional de Educación.

Además de la oferta de asistencia al personal docente y administrativo, en el memorando se describían ejercicios de vigilancia y medidas de rendición de cuentas por inacción o deficiencias.

F. El personal de la Unidad de Vigilancia y Cumplimiento del SAEE, en colaboración con el personal de la Oficina Regional de Educación, realizará varios ejercicios de monitoreo antes, durante y después del período de examen. Esto así con el fin de garantizar que los procesos se lleven a cabo según lo establecido en el "Manual de Procedimientos de Educación Especial" (2020), y para abordar con prontitud cualquier deficiencia o limitación en los planes de trabajo. Por lo tanto, se instruye que la inacción o deficiencia de los funcionarios del DEPR en lo referente a esta responsabilidad conducirá a la activación del procedimiento para la aplicación de medidas correctivas, establecido en el Reglamento 7565 "Medidas correctivas y medidas disciplinarias". La evaluación del personal docente y administrativo podría verse afectada, o en el caso de los contratistas, el SAEE se reserva el derecho de rescindir el contrato, no renovarlo, o ambos. (Página 4)

Tenemos varios comentarios sobre la información anterior.

- El detalle de la descripción del plan de trabajo y el formulario que debe llenar cada escuela es impresionante y refleja el compromiso del DEPR en lo relativo a cumplir con los requisitos para la creación de PEI/planes de servicio anuales. No tenemos información sobre la aplicación de planes de trabajo detallados en otras áreas. Sin embargo, este plan muestra la manera en que al menos un requisito de proceso puede volverse abrumador y restar atención a la enseñanza/aprendizaje.
- El compromiso del SAEE con la asistencia técnica y la rendición de cuentas demuestra el compromiso del Departamento con el cumplimiento. Tales disposiciones de rendición de cuentas no suelen formar parte de las notificaciones escritas al personal escolar en los Estados Unidos (pero deberían incluirse).
- Aunque los entrevistados perciben que las reuniones de PEI de mayo no fueron correctas, el calendario de primavera sigue siendo restrictivo y dura apenas unos meses. Dependiendo de la cantidad de PEI y planes de servicio que se completarán y firmarán, el volumen es probablemente grande. En el marco de este modelo, las reuniones del COMPU para el personal escolar tienen prioridad sobre otras responsabilidades. Además, debido al elevado número de PEI, los entrevistados compartieron su percepción de que las reuniones se festinan para cumplir los plazos.

3. Estipulaciones relacionadas con la transición secundaria y la puntualidad del transporte

Los entrevistados compartieron sus preocupaciones sobre las estipulaciones relacionadas con la transición secundaria y el transporte. Estas cuestiones se abordan a continuación.

Transición secundaria

Tres estipulaciones de transición, que requieren 34 cuadros de datos y un informe cualitativo, son:

- **Estipulación 85. Actividades de transición** realizadas según sea necesario (10 informes de datos);
- **Estipulación 86. El DEPR hace un seguimiento** con otras responsabilidades de la agencia cuando no se cumplen los acuerdos (24 informes de datos); y
- **Estipulación 87. Alternativas de transición de investigación/estudio del DEPR con otras entidades** para estudiantes que por su condición no se dirigen al mundo laboral (informe cualitativo).

Los entrevistados expresaron preocupación porque el DEPR nunca pueda alcanzar el cumplimiento total de los datos. Repitieron las observaciones que otros habían compartido anteriormente en el sentido de que había que dedicar demasiado tiempo a la labor administrativa y a explicar el incumplimiento. Estas actividades casi no dejan tiempo para colaborar con otras entidades e investigar y apoyar los lugares de trabajo comunitarios para los estudiantes con discapacidades. Aunque el DEPR cumple los requisitos de evaluación de la transición, tiene dificultades para cumplir con el área muy importante de la experiencia laboral, que requiere mucho tiempo: más del que tiene a su disposición. El [informe de transición](#) del DEPR aborda los esfuerzos para trabajar con otras entidades.

Transporte

Diez estipulaciones de transporte, que requieren 39 cuadros de datos, se enumeran en *el anexo 6o. Estipulaciones relacionadas con el transporte*

Anexo 6o. Estipulaciones de transporte

1. **Estipulación 48. Cuando interfiera con servicios relacionados**, asegúrese de que los servicios continúen sin interrupción [1 cuadro de datos que muestra 12 estudiantes en toda la SEA, con 3 (79 %) resueltos fuera de los plazos.] *Debe tenerse en cuenta que las cifras bajas exageran el problema de cumplimiento.*
2. **Estipulación 54. Proporcionar según sea necesario** y para terapias cuando ocurran fuera del campus escolar (14 cuadros de datos)
3. **Estipulación 55. Con rampas, etc.,** dentro/fuera del campus escolar (12 cuadros de datos)
4. **Estipulación 56. Actividades extracurriculares, etc.** 63.449 estudiantes elegibles; 85.6 % de cumplimiento. (1 cuadro)
5. **Estipulación 57.** Los vehículos y porteadores cumplen los criterios de seguridad (2 cuadros, 100 % de conformidad para ambos)
6. **Estipulación 58. No se limita** a los transportistas públicos contratados tradicionales (3 cuadros de datos)
7. **Estipulación 59.** Para la evaluación cuando el problema de transporte interfiere con el servicio (1 cuadro, 10 de 14.046 estudiantes identificados y el problema resuelto)
8. **Estipulación 65. Servicio de porteador oportuno** para estudiantes elegibles (3 cuadros de datos)
9. **Estipulación 66.** Transporte de porteadores por PEI (1 cuadro)

10. Estipulación 67. Difundir el aviso de ruta/subasta de servicio adecuado durante el año escolar (1 cuadro)

Por lo general, los municipios proporcionan servicios de transporte. Los transportistas contratados transportan a los estudiantes: 1) a citas relacionadas con servicios fuera del recinto; 2) a los que tienen necesidades significativas; y/o 3) a quienes requieren auxiliares en el autobús. Los entrevistados compartieron desafíos de transporte comunes también de los distritos escolares de Estados Unidos, como rutas problemáticas debido a la distancia y/o ubicación, control de proveedores, modificación de rutas para los estudiantes que cambian de escuela, etc. Existe el objetivo de implementar el transporte dentro de cinco días.

Los entrevistados informaron que las plataformas electrónicas han mejorado la capacidad del personal de localizar rutas de transporte. Pueden organizar rápidamente un nuevo servicio cuando hay una ruta actual. Las nuevas rutas requieren un nuevo contrato que el personal de la Oficina Regional de Educación debe enviar a la oficina central para su aprobación y firma, y esperar a recibir financiación. Las principales preocupaciones de los entrevistados enumeradas a continuación no son exclusivas de Puerto Rico:

- Hay un portal de transporte disponible para los superintendentes regionales y los directores del área de transporte. Sin embargo, se producen demoras cuando los directores del área de transporte no han cargado los datos. Actualmente se fusionaron las plataformas de MIPE con SMTE (plataforma de transporte) lo que permite mayor visibilidad para identificar que un estudiante de educación especial no ha recibido el servicio con prontitud.
- En la actualidad hay dos plataformas de datos para el transporte. El proceso sería más sencillo con una sola plataforma.
- Si los representantes de los estudiantes en los municipios avisan con retraso al personal del DEPR que no podrán prestar el servicio de transporte, se retrasa la fecha de inicio del servicio del estudiante.

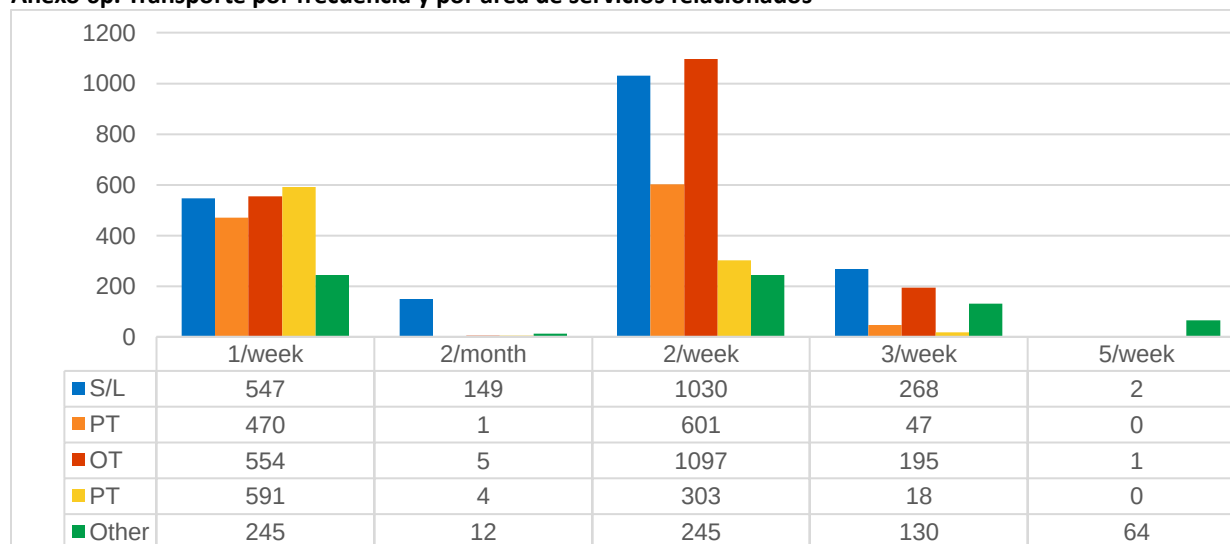
En general, se justifica una mejor comunicación entre todas las partes interesadas. Hubo informes de pagos de hasta \$30.000 por estudiante para remediar el incumplimiento.

Transporte de estudiantes con discapacidades para que reciban servicios relacionados en ubicaciones fuera de su recinto

Los datos del DEPR que muestran el número de estudiantes con discapacidades transportados para recibir servicios relacionados en ubicaciones fuera del recinto reflejan un desafío que no suelen enfrentar los distritos escolares de los Estados Unidos con los que tenemos experiencia. En total se transportan 6.621 estudiantes con discapacidades en diferentes horarios (p. ej., 1 a 5 veces por semana, etc.) y a muchos lugares distintos. El *anexo 6p. Frecuencia de transporte por tipo servicio relacionado* muestra servicios de 1 a 5 veces por semana y 2 veces por mes. Los datos reflejaron otras frecuencias (4 veces por semana, 1 vez por mes, 3 veces por mes y quincenales) pero estas distintas frecuencias no abundaron. Los estudiantes con discapacidades fueron

transportados más comúnmente 2 veces por semana para terapia ocupacional (1.097), logopedia (1.030) y fisioterapia (601). Las intensidades de estos horarios no son comunes en los Estados Unidos

Anexo 6p. Transporte por frecuencia y por área de servicios relacionados



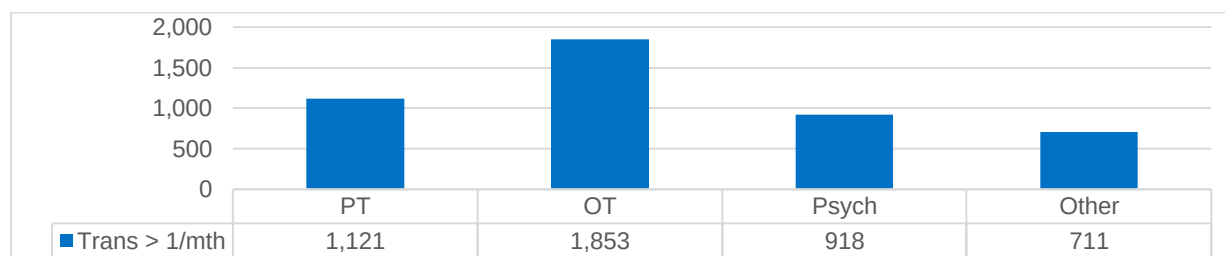
Total general de servicios relacionados por tipo y por región y área

Cifras del *anexo 6q. Transporte de estudiantes con discapacidades para recibir servicios relacionados* correspondientes a estudiantes con al menos un servicio relacionado cada mes. Estas cifras, que se suman al transporte habitual de estudiantes con discapacidades, reflejan desafíos significativos.

- **Por región.** Número de estudiantes con discapacidades transportados: Arecibo (883), Bayamón (1.180), Caguas (952), Humacao (292), Mayagüez (1.274), Ponce (1.129), y San Juan (855).
- **Por terapia.** Estudiantes con discapacidades transportados por tipo de terapia: trastornos del habla/lenguaje (2.018), fisioterapia (1.121), terapia ocupacional (1,1843), psicológica (918), y otros tipos (711).

Anexo 6q. Transporte de estudiantes con discapacidades para recibir servicios relacionados

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

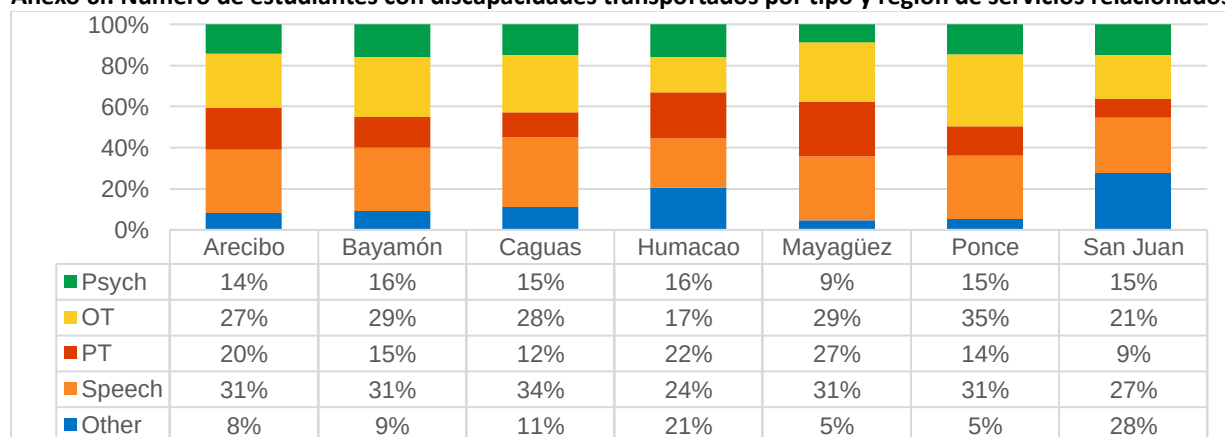


Tasas de servicios relacionados por tipo y región

Anexo 6r. Porcentaje de estudiantes con discapacidades transportado por tipo y región de servicios relacionados, en que las cifras muestran que los estudiantes con al menos un servicio relacionado cada mes:

- las **tasas de terapia psicológica** oscilaron en 7 puntos porcentuales: Bayamón/Humacao (16 %) a Mayagüez (9 %);
- las **tasas de terapia ocupacional** oscilaron en 18 puntos porcentuales: Ponce (35 %) a Humacao (17 %);
- las **tasas de fisioterapia** oscilaron en 18 puntos porcentuales: Mayagüez (27 %) a San Juan (9 %);
- las **tasas de logoterapia** oscilaron en 7 puntos porcentuales: Caguas (34 %) a San Juan (27 %); y
- las **tasas correspondientes a otros tipos de terapia** oscilaron en 13 puntos porcentuales: San Juan (28 %) a Mayagüez y Ponce (5 %).

Anexo 6r. Número de estudiantes con discapacidades transportados por tipo y región de servicios relacionados



4. Soluciones provisionales

Si después de 30 días naturales a partir de la fecha, el COMPU completó y el padre firmó el PEI o el plan de servicio con servicios relacionados especificados y/o servicios complementarios que no comenzaron, el padre puede solicitar (con los documentos requeridos) una solución provisional. Dentro de los 20 días naturales a partir de la solicitud, el CSEE tiene 20 días naturales para responder que los servicios están disponibles en la Oficina Regional de Educación o en una Oficina Regional de Educación cercana. Si el servicio no está disponible, los padres reciben un enlace y 20 días, a partir de la fecha de recepción de la solicitud, para seleccionar un proveedor de entre los disponibles. Los padres tienen 90 días para coordinar un contrato con el servicio aprobado. Si no se cumple el plazo, la aprobación se cancela y los padres deben presentar una nueva solicitud para iniciar otra solución provisional.

Según los entrevistados, si uno de los padres rechaza un servicio apropiado ofrecido porque, por ejemplo, no es local, el DEPR sigue siendo responsable por el servicio no honrado. No pudimos confirmar esta declaración a través del Manual de Educación Especial ni de documentos de la RLV. Si es genuina, la disposición impone una carga indebida sobre el DEPR al permitir que los padres rechacen injustificadamente a un proveedor apropiado.

5. MiPE

La gran dependencia de datos de las estipulaciones pone una carga desmesurada sobre la plataforma informática de educación especial del DEPR para que produzca evidencia de todas las actividades asociadas. Habida cuenta de los detalles que se exigen de la presentación de datos que figuran en los informes de vigilancia del DEPR, y que exige el Monitor para su corroboración, el MiPE parece ser bastante sofisticado. Basándonos en nuestra experiencia, los campos y la complejidad del MiPE son significativamente más extensos que los de los sistemas de EE. UU.

Los entrevistados compartieron sus inquietudes sobre las demandas tecnológicas que se imponen al personal del DEPR en las oficinas centrales/regionales y en las escuelas, pues se les otorga un número específico de días para cargar información en el MiPE. Las principales preocupaciones incluyen:

- Los cambios que ocurren anualmente en el MiPE no se notifican de manera efectiva y consistente a los facilitadores y usuarios. La notificación se produce mediante un mensaje de error que se produce en el sistema durante el proceso de carga de información, que luego requiere una lectura adicional sobre cuál fue el cambio. Cabe mencionar que los cambios se informan a través de política pública que se envía a través del correo oficial de la agencia a todo el personal, incluidos los superintendentes regionales, superintendentes académicos, directores escolares, personal de los centros de servicio, facilitadores, maestros, en fin, a todo el personal que labora en el DE. Por otro lado, la secretaria asociada coordina adiestramientos y en ocasiones se graban videos explicativos, que se suben a la página del DE

para que los usuarios tengan acceso directo a la información y les sirva de apoyo en el proceso de cambio.

- Fallos en el servicio de Internet que interfieren con la entrada de datos, pero los usuarios son penalizados por no realizar las tareas a tiempo.
- El volumen de la entrada de datos y las demandas de capacitación para la información asociada al MiPE y a la RLV interfiere con la enseñanza y la terapia.

6. Monitorear la corroboración de los datos del informe de seguimiento del DEPR

El año pasado, 11 estipulaciones fueron cerradas administrativamente (archivadas). El monitor de la RLV ha venido validando los resultados a través del proceso de corroboración. El *anexo 6s. Niveles de cumplimiento de la RLV* y observaciones se basa en la presentación de Power Point del DEPR para su Informe de Evaluación Anual de Cumplimiento 2022-23 (Power Point). Esta información muestra la medida de cumplimiento y la información relevante.

Anexo 6s. Niveles de cumplimiento de la RLV

Puntuación	Descripción de la medida de cumplimiento	Observaciones
0	No se presentaron datos de cumplimiento	Líneas asignadas para las cuales el DEPR no ha presentado datos o información claras y precisas correspondientes al informe
1	Por debajo del nivel mínimo aceptable (menos del 50 %)	Puede considerarse un nivel crítico de incumplimiento
2	Nivel mínimo aceptable de cumplimiento (50 % a 69 %).	El cumplimiento es inferior al nivel estipulado y requiere una intervención notable o significativa;
3	Nivel satisfactorio de cumplimiento (70 % a 89 %)	El cumplimiento está por debajo del nivel previsto, pero podría alcanzarlo con relativa rapidez
4	Alto nivel de cumplimiento (90 % a 100 %)	

Los entrevistados informaron que el DEPR debe alcanzar una puntuación de 4 durante tres años consecutivos con la corroboración del Monitor de Casos para el cierre de una estipulación.

Tipos de muestreo de datos

Representantes del DEPR informaron al Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo que el 15 de septiembre de 2022, los abogados presentaron una moción en nombre del Departamento para cerrar varias estipulaciones basadas en la duración del cumplimiento: estipulaciones 9, 12, 13 y 18 (por lo menos 6 años), estipulación 16 (5 años) y estipulación 20 (4 años). Según se informa, el DEPR puede archivar administrativamente una estipulación con un nivel de cumplimiento superior a 3,5 cuando haya tres años de datos.

El documento, [Tipos de Muestreo para el Plan de Corroboración](#), describió el proceso que sigue el Monitor para revisar los datos de monitoreo del DEPR. En el Plan se describía la corroboración,

que involucraba muestreo aleatorio simple, muestreo aleatorio por estratos y muestreo con propósito. El volumen de documentación de información del DEPR para la corroboración del Monitor es enorme, además de los requisitos de producción de informes de monitoreo y cuadros del DEPR. Si bien nos faltó tiempo para leer la totalidad de la información, contamos las páginas de cada tipo de documento para ilustrar su amplitud.

- **Informes de monitoreo del DEPR.** Informe de 2020-21 (344 páginas), informe de 2021-22 (416 páginas) e informe de 2022-23 (559 páginas), para un total de 1.319 páginas.
- **Presentación de Power Point del DEPR** que muestra los cuadros de datos del informe de 2022-23 (83 diapositivas).
- **Estipulación y explicaciones conexas.** Descripciones de cada estipulación, criterios que deben medirse, datos pertinentes que hay que revisar y fecha de cierre de la recolección de datos (52 páginas).
- **Explicaciones de corroboración.** Datos necesarios para corroborar cada estipulación (92 páginas).
- **Informe del Monitor de 2020-21.** Informe de Cumplimiento al Honorable Tribunal del 18 de enero de 2022 (344 páginas) Este es el último informe que recibió el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo.

Estudio de caso: Estipulación 49. Información requerida para la corroboración

Un ejemplo del extenso proceso de corroboración del Monitor se aprecia en *el anexo 6t* a continuación.

Anexo 6t. Corroboración requerida para la estipulación 49

Estipulación 49. El Programa llevará a cabo las reevaluaciones necesarias para determinar la elegibilidad y ofrecer servicios educativos y de servicios relacionados dentro del período de 3 años establecido por la ley, o antes, si se determina que es necesario.

Criterio 1. Porcentaje de estudiantes con evaluación trianual antes de la expiración del proceso, del total de estudiantes elegibles para la reevaluación trianual después de la recomendación del COMPU.

Datos necesarios para la corroboración: Lista en Excel que incluye: región; distrito; municipio; escuela; nombre de los estudiantes elegibles para la reevaluación trianual en el año escolar que se va a corroborar; SIE; fecha de la última determinación de elegibilidad; fecha del Análisis de la Información Existente (AIE); personas que formaron el COMPU para completar el AIE; resultado de la AEI; fecha de remisión para la evaluación trianual; fecha de finalización de la reevaluación trianual; tiempo transcurrido entre la última determinación de elegibilidad y la reevaluación trianual (en días). La lista debe tener indicadores/identificadores para los estudiantes: 1) cuya AIE determinó que la reevaluación trianual no era necesaria, 2) se recomendó la reevaluación trianual y 3) se realizó la reevaluación trianual. Además: Formulario de determinación de elegibilidad anterior Formulario de análisis de la información existente - Actas de la reunión para llevar a cabo el AIE -Referencia a la reevaluación trianual- Reevaluación trianual

Análisis que realizar: 1) Revisión del contenido del formulario de determinación de elegibilidad, actas del COMPU, reunión de AIE, referencia a la reevaluación trianual para validar que ha sido completada en todas

sus partes. 2) Verificar las fechas y firmas requeridas en el formulario de determinación de elegibilidad, actas de la reunión del COMPU, AIE, referencia a la reevaluación trianual. 3) Validar la recomendación de si se realiza una reevaluación trianual en AIE. 4) Validar el número de días transcurridos entre la última determinación de elegibilidad del estudiante y la reevaluación trianual. Determinar si el comité para llevar a cabo la AIE y hacer la recomendación de reevaluación trianual está debidamente constituido mediante documentos oficiales. (Hay 3 criterios en total)

Confirmación de la elegibilidad del estudiante. La adjudicación del cumplimiento de diversas disposiciones se hace teniendo en cuenta la elegibilidad de los estudiantes para recibir servicios específicos, según lo establecido y reportado por el distrito escolar. Cuando la identificación de estos estudiantes depende del servicio que se incluya en el PEI electrónico, realizamos un ajuste matemático para dar cuenta de los estudiantes que sean elegibles, pero que no hayan sido incluidos en las cifras presentadas por el distrito escolar porque no disponen de un PEI electrónico.

Informe final de corroboración de la estipulación 4. Plazos

El DEPR compartió un ejemplo del informe de corroboración del Monitor correspondiente a la estipulación 4, que aborda las evaluaciones realizadas dentro de los 30 días de las fechas de inscripción. El informe correspondiente a este indicador único tenía 42 páginas. Se seleccionó de manera aleatoria una muestra de estudiantes de Arecibo, Bayamón y Caguas. El Monitor encontró un menor nivel de cumplimiento que el reportado por el DEPR en 2018-19, 2019-20 y 2020-21. Aunque el cumplimiento de 2020-21 se mantuvo en 4 (nivel máximo), el Monitor consideró poco probable que se mantuviera si se corroboraban las demás regiones. El promedio de los tres años escolares de las tres regiones fue de 3,33 en lugar de los 4 que presentó el DEPR. El Monitor hizo hincapié en que la puntuación reducida de cumplimiento se relacionaba principalmente con varios expedientes de estudiantes que no se habían localizado. Según los expedientes localizados, el cumplimiento en las regiones habría sido del 91,8 % (2018-2019), del 80,8 % (2019-2020) y del 88,6 % (2020-2021). El Monitor determinó que el DEPR debe mantener registros de estudiantes inscritos, independientemente de si después no son elegibles para la educación especial o se gradúan del programa. En cambio, el DEPR obtuvo una puntuación de "0", lo que redujo el promedio general. En consecuencia, el Monitor tenía previsto corroborar los registros muestreados en San Juan para determinar si el cumplimiento se mantiene en el nivel 4 o si se ha reducido a 3. Dependiendo del resultado, las demás regiones se corroborarían en 2020-2021 y se considerarían la primera de los tres años en que se exigía esa corroboración.

En nuestra experiencia, los monitores sustituirían nuevos registros de estudiantes por otros no localizados por razones como las anteriores, y continuarían el proceso de corroboración. Con un proceso de monitoreo tan complejo y detallado, es poco probable que un distrito escolar de los Estados Unidos pueda cumplir con estos altos estándares.

7. Personal del DEPR e impacto fiscal

Las actividades relacionadas con la RLV antes descritas y otras demasiado largas para mencionarlas tienen un gran costo para el personal y el presupuesto del DEPR. Estas cuestiones se tratan a continuación.

Necesidades de personal del DEPR

Según se informa, el personal del DEPR debe compilar un mínimo de 80 informes mensuales, más de 1000 informes al año. Además, se organizan audiencias administrativas mensuales con el Comisionado, el Monitor y el personal asociado, incluidos abogados del Departamento y padres. De estas y otras reuniones surgen preguntas con solicitudes de información adicional. Los informes sobre el progreso de los casos varían de cada dos semanas a tres meses, dependiendo de las solicitudes del Monitor y/o de las partes interesadas.

Horas de producción y costo de la Oficina de Monitoreo/Abogado Demandante

Sobre la base de los documentos proporcionados por el DEPR y las observaciones de los entrevistados.

- **Servicios Profesionales del DEPR.** El Informe del Caso Vélez mostró el número de horas reportadas en apoyo a la producción de informes de monitoreo: 2020-2021 (14.152 horas, o 6,8 años de trabajo), 2021-2022 (17.113 horas, u 8,3 años de trabajo), 2022-2023 (18.033, u 8.7 años de trabajo), y 2023-2024 a febrero (14.152 o 13 años de trabajo). Esto no incluye las muchas horas adicionales que el personal del DEPR dedica a las actividades de la RLV.
- **Oficina del Monitor.** En 2022-23 y 2023-24, el DEPR pagó casi 1 millón de dólares a los funcionarios de la Oficina de Supervisión, \$400.000 y \$560.000, respectivamente. Los registros muestran que el presupuesto trimestral de la Oficina aumentó en enero de 2024 (de \$80.000 a \$100.000).
- **Honorarios del abogado demandante.** Hasta la fecha parece que se pagaron 7 millones de dólares en honorarios a los abogados demandantes. Esta cantidad se incrementaría con los gastos de los abogados internos y contratados del DEPR.

Multas

Según se informa, el Tribunal de Primera Instancia ha sancionado al DEPR con multas por incumplimiento desde 2002. Con base en los datos del DEPR, se estimaron \$11.000 por día desde al menos el año escolar 2022-23-2009, lo que totaliza \$8.041.000 para el período de dos años. El fondo creado con estos honorarios se puede utilizar para proyectos y programas para miembros de la clase. Algunos ejemplos son el Comité Directivo, que ofrece servicios de defensa a los padres, y la Corporación de Servicios Legales, que ofrece servicios legales gratuitos a los padres de educación especial.

El DEPR compartió dos informes finales correspondientes a 2020-21 y 2022-23 para el Comité Timón, en los que se apreciaban los montos de las subvenciones y cómo se gastaron los fondos. El Comité

Timón es una organización sin fines de lucro compuesta por miembros de las familias de estudiantes con discapacidades, o sus representantes.

- El **Informe Final de 2020-21** reflejó una subvención de \$259.178, y 439 reuniones del COMPU con los padres, 92 demandas (quejas), 4.209 seguimientos de los padres, 165 solicitudes provisionales de apoyo, 55 reuniones de reconciliación, etc. Otras actividades fueron, por ejemplo, talleres familiares, participación en eventos educativos (ferias, convenciones, etc.), difusión de información, colaboración y comunicación con el DEPR en relación con el cumplimiento de las estipulaciones, memorandos de entendimiento con universidades, ONG, etc. Un grupo de actividades en particular llamó nuestra atención; se trata de situaciones de incumplimiento y/o conflictos que dieron lugar a cobertura de prensa, conferencias, entrevistas, informes, denuncias, etc. Un entrevistado expresó su preocupación debida al mayor enfoque que hace la prensa de las multas presentadas al DEPR en comparación con la atención que presta a los excelentes ejemplos de instrucción. Esto parece reflejar la actividad del Comité Timón.
- El **Informe Final de 2022** reflejaba una subvención de \$136.320 durante dos años. La mayoría de los fondos se destinaron a servicios profesionales, aunque en el informe se afirma que el comité es un grupo de voluntarios. Las actividades incluyeron 413 nuevos casos, asistencia a reuniones del COMPU, ayuda con solicitudes de soluciones provisionales, etc. Se solicitó la misma cantidad para el siguiente trimestre, principalmente para continuar las mismas actividades desde el período actual.

Un tema de los entrevistados se refería a la manera en que las multas de la RLV desviaron fondos que el DEPR debería utilizar para mejorar la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades. La larga lista de actividades y apoyo deseados incluyen: maestros adicionales de educación especial, auxiliares de aula y terapeutas para reducir la dependencia de corporaciones externas; mayor colaboración/consulta entre maestros de educación general y de educación especial, facilitadores escolares en cada escuela para ayudar con las tareas administrativas (recopilación de datos, PEI, COMPU, contactos con los padres, informes de progreso de metas, etc.); apoyo adicional para los servicios de transición; formación profesional para la capacitación y los procesos de evaluación del comportamiento funcional, y todas las áreas que afectan a la educación especial.

7. Consecuencias de la descentralización

~~La descentralización no mejorará los resultados de la RLV a menos que se aborden sus fundamentos de estipulación subyacentes, las exigencias de datos y el proceso de monitoreo.~~

Recomendación 8. Aumentar la conciencia y mejorar los resultados de rendición de cuentas federal basada en los resultados (RDA) del DEPR y mejorar la representación jurídica de debido proceso para la educación especial.

Utilizar indicadores de RDA para que el DEPR 1) mida y mejore la efectividad de la resolución de controversias, y 2) comunique la importancia y la relación de los resultados de estudiantes con

discapacidades con la rendición de cuentas federal. Como parte de este proceso, conviene aumentar la concienciación y el uso de la mediación para la resolución de controversias. Igualmente, se debe abordar la capacidad del DEPR para litigar cuestiones de debido proceso, incluso las apelaciones.

a. Indicadores y mediciones de RDA

Utilizando el sitio web del DEPR y los canales de comunicación regulares, hacer que la SEA explique las medidas de resultados de la RDA y los resultados de la RDA. En lo tocante a los indicadores pertinentes, utilizar las medidas para publicar los resultados de la LEA y de las escuelas, y mostrar los progresos. Identificar aquellos que se superpongan con las estipulaciones de la RLV, como es el caso de las evaluaciones oportunas.

b. Quejas administrativas estatales

Pedir a la SEA que considere contratar a un consultor con experiencia en la administración de quejas administrativas estatales para revisar una muestra de archivos que permita evaluar los resultados, y entrevistar al personal pertinente para entender las razones por las que se presentan informes fuera de los plazos y el bajo uso de quejas.

- Que la SEA desglose los datos de las quejas de cada LEA a los que tenga acceso. Incluir en los campos de datos las quejas y su resolución.
- Pedir a las autoridades locales que revisen los datos para identificar las tendencias que requieran capacitación y otras medidas para reducir el incumplimiento.
- Disponer que la SEA agregue los resultados de la LEA para determinar las necesidades comunes de capacitación de la isla y las medidas de seguimiento.

c. Mediación

Pedir a la SEA que investigue su proceso de mediación para determinar en qué medida está disponible para asuntos no relacionados con una solicitud de audiencia de debido proceso, y el conocimiento de los padres del proceso. (Véase el *anexo 6c. Mediaciones y acuerdos no relacionados con el debido proceso* Datos para obtener más información).

- En la medida en que las mediaciones no se administren a nivel de personal de la región y de la LEA, pedir a la SEA que inicie esa acción, asegurando que se disponga de personal adecuado y apropiado para este fin. Contar con personal neutro capacitado en disposición de mediar.
- Hacer que la SEA recopile y comparta con las LEA datos sobre el uso de la mediación, incluido su éxito.

- Iniciar la Facilitación del PEI patrocinada por el Estado para aumentar el consenso del COMPU y reducir la necesidad de procesos de resolución de controversias en el próximo paso. (Referencia cruzada con la recomendación 2a)

d. Audiencias de debido proceso

Dado el alto uso de las solicitudes de audiencias de debido proceso para resolver controversias, pedir a la SEA que contrate a un consultor para revisar la administración y las operaciones del DEPR. Se deben usar principalmente las sugerencias anteriores para aumentar la mediación y la facilitación del PEI con miras a reducir la opción de los padres a las solicitudes de audiencias de debido proceso. (Véase el *anexo 6c. Datos relativos al debido proceso*, *anexo 6d. Puntualidad de la audiencia de debido proceso*, *anexo 6e. Cuestiones de solicitudes de audiencia de debido proceso*, *anexo 6f. Porcentaje de solicitudes de audiencias de debido proceso*, y *anexo 6g. Número de audiencias de debido proceso presentadas y tasas por región*.)

- Hacer que la SEA establezca campos separados para las solicitudes de audiencias de debido proceso con el fin de analizar sus razones. Dadas las muchas razones que los cuadros de texto enumeran actualmente, con la ayuda de las LEA, los representantes de los distritos escolares y las partes interesadas, identificar campos que reflejan razones más amplias para apoyar el análisis y las actividades de seguimiento, como son la capacitación, la asistencia técnica, las principales tendencias en la resolución de problemas, etc.
- Que la SEA desglose los datos de las audiencias de debido proceso de cada LEA a las que tenga acceso. Incluir datos relevantes para el uso de las LEA.
- Pedir a las LEA que revisen sus datos para identificar las tendencias de LEA que requieran capacitación y otras medidas necesarias para reducir la necesidad de los padres de solicitar audiencias y conclusiones a la SEA.
- Disponer que la SEA agregue los resultados de las LEA para determinar las necesidades comunes de capacitación de la isla y las medidas de seguimiento.

e. Representación jurídica

Examinar críticamente la capacidad actual del DEPR de litigar audiencias de debido proceso, incluidas las apelaciones al tribunal federal y la participación del Departamento de Justicia para este propósito. Para mejorar los resultados del DEPR, debe asegurarse que los abogados de DEPR estén bien capacitados y cuenten con la preparación necesaria para llevarse a cabo en cualquier escenario. En la medida de lo posible, conviene coordinar la capacitación con el Departamento de Justicia para aumentar la participación de esa entidad. Como se analiza más adelante en la recomendación 9, relativa a las actividades de la RLV, se deben considerar los recursos jurídicos y los conocimientos y capacidades necesarias para alcanzar éxito. Igualmente, conviene considerar hacer una consulta con un representante legal de un distrito

miembro del CGCS con historial exitoso en esta área a fin de compartir prácticas y lecciones aprendidas.

f. Consecuencias de la descentralización

Hacer que cada superintendente de LEA forme un equipo interdisciplinario con datos disponibles para identificar los patrones de cumplimiento basados en la escuela y proporcionar intervención y apoyo específicos para los asuntos que más probablemente requieran resolución de controversias. El equipo debe incluir personal de educación general y de educación especial, así como personal de servicios relacionados. El personal con funciones de monitoreo permitiría a los equipos de LEA familiarizarse con las necesidades escolares y con las sugerencias creativas pero realistas que contribuyan a cubrirlas. Conviene considerar las siguientes medidas para mejorar la resolución de controversias en cada LEA:

- Contar con personal suficiente y bien informado que apoye la resolución de problemas fuera del control del personal escolar; responder oportunamente a las solicitudes de asistencia; proporcionar capacitación para abordar las áreas preocupantes; etc.
- Mecanismos para obtener rápidamente recursos materiales y humanos en la medida de lo posible a fin de cubrir las necesidades de los estudiantes que probablemente no se satisfagan de manera oportuna.
- Personal encargado de investigar o sugerir resoluciones a las quejas administrativas; y de apoyar la resolución de las audiencias de debido proceso y la participación en estas por parte del DEPR.

De igual manera, conviene fortalecer los equipos de cumplimiento de SEA/LEA y asegurar que tengan interacción periódica con los asesores de educación especial para entender las reglas y limitaciones de elegibilidad y asegurar que los equipos tengan la capacidad de apoyar al COMPU y a las escuelas.

Recomendación 9. Se deben iniciar conversaciones con las partes sobre la modificación del acuerdo de RLV para centrarse en la promoción del cumplimiento y no interferir con la enseñanza/aprendizaje de los estudiantes con discapacidades. A corto plazo, tomar medidas para abordar actividades de gestión específicas que impacten el cumplimiento.

Nuestra descripción de varias estipulaciones de la RLV y cómo afectan a la educación especial y los servicios relacionados, si bien detallada, no comprende todos los requisitos asociados con este asunto. Los miembros del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo con un amplio conocimiento y experiencia de monitoreo federal/estatal, incluido un veterano de la administración superior de la Oficina de Derechos Civiles, no están al tanto de un caso similar de demanda colectiva (estatal o federal) con requisitos tan extensos como la RLV.

Basándonos en nuestro examen de los voluminosos documentos y cuantiosos datos que recibimos y los comentarios de los entrevistados, **concluimos que la estructura actual de cumplimiento de la RLV es insostenible, tiene términos que ni el DEPR ni ningún distrito escolar de los Estados Unidos podrían cumplir, y los esfuerzos de implementación durante muchos años han tenido un alto costo para los estudiantes.** [La Iniciativa para la Descentralización de la Educación y la Autonomía de las Regiones](#) (Informe IDEAR) también planteó que las estipulaciones de la RLV y las tareas conexas han exacerbado las condiciones y el tiempo que deben dedicarse a cumplir y prestar servicios a los estudiantes. En el informe se pedía que el DEPR trabajara de manera coordinada para superar los obstáculos que impidieran racionalizar el sistema, cumplir los compromisos y prestar servicios a los estudiantes.

a. Conclusiones del Informe IDEAR que apoyan nuestras recomendaciones

Las siguientes conclusiones del Informe IDEAR apoyan las recomendaciones del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo:

- Un crecimiento de la educación especial más allá de la capacidad de cualquier sistema escolar.
- La creciente influencia de la terapia, es decir, de los servicios relacionados, de tal manera que los terapeutas superan proporcionalmente en número a los educadores especiales y los auxiliares.
- Proporcionalmente más terapeutas por estudiante que casi todos los distritos encuestados por el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo; el cual no es el caso de los educadores especiales y los auxiliares.
- Percepción de que la terapia aporta mayores beneficios que la instrucción especialmente diseñada, lo que evidencia por el número considerablemente mayor de requerimientos y mediciones estipuladas por la RLV en comparación con la instrucción especialmente diseñada, aunque la ley IDEA requiere terapias y/o servicios relacionados solo si es necesario para apoyar la instrucción especialmente diseñada.
- Escasa atención al valor de la instrucción especialmente diseñada, lo que se evidencia por su limitado tiempo de capacitación y escaso apoyo material disponible, ya que no hay estipulaciones de la RLV que exijan algo distinto.
- Dependencia de proveedores externos más costosos y servicios externos que hacen que los estudiantes con discapacidades abandonen la escuela y pierdan tiempo de instrucción que los estudiantes y sus padres deben recuperar de forma independiente.
- Capacidad reducida o nula de los educadores especiales de colaborar y coordinar con los terapeutas aunque, en términos legales, sus servicios están para beneficiar la educación especial.

- Aumento de la necesidad de transporte costoso y largo para los estudiantes con discapacidades para que puedan asistir a terapia fuera del recinto
- El hacer hincapié en cumplir el plazo estipulado para la finalización de la evaluación (que es más corto que el que concede la ley IDEA) incentiva la aceptación automática de las recomendaciones de terapia contratada, en lugar de conceder el tiempo requerido para un examen independiente y exhaustivo.
- Recomendaciones de terapia que suelen hacer los empleados del contratista.
- La formación profesional está más centrada en el cumplimiento que en la enseñanza/aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con discapacidades.
- Los extensos requisitos de monitoreo y corroboración de la RLV dejan poco tiempo y recursos para apoyar administrativamente la enseñanza/aprendizaje.
- Las enormes necesidades de entrada de datos del MiPE le quitan tiempo al educador especial para dedicarlo a la instrucción.
- Requisitos de análisis/informes de datos de estipulaciones de la RLV con plazos y costos de producción extraordinarios.
- Las sanciones por incumplimiento con multas no apoyan ninguna medida específica diseñada para acelerar el rendimiento de los estudiantes con discapacidades y mejorar su bienestar. En su lugar, financian el apoyo parental, lo que incluye comunicados de prensa negativos y comentarios y publicaciones en las redes sociales.

b. Simposio

Que el DEPR, tal vez con los demandantes de la RLV, patrocine un simposio importante con oradores que puedan comunicar formas en que las actividades de la RLV han apoyado el progreso educativo, pero deben cambiar con un enfoque de “cumplimiento sustancial” orientado a mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con discapacidades. Presentar lo que podría ser el futuro de los estudiantes con discapacidades puertorriqueños con la implementación del MTSS, la instrucción básica con base empírica, intervenciones cada vez más intensivas, instrucción especialmente diseñada (junto con servicios relacionados que la beneficien) y la significativa participación de los padres. El personal del Departamento de Educación de los Estados Unidos podría ser un socio valioso y aportar sugerencias para este propósito.

c. Utilizar el modelo LAUSD para remodelar las acciones de la RLV

Recomendamos que el DEPR siga el enfoque del LAUSD, que dio lugar a su Decreto de Consentimiento Modificado (MCD) federal y contrate a un consultor que respeten las partes de la RLV para iniciar conversaciones que conduzcan a este fin.

Para ilustrar un enfoque alternativo a la estructura de cumplimiento actual de la RLV, los principales términos del MCD del acuerdo Chanda Smith se resumen a continuación. El resumen consta de dos partes. La primera describe el proceso de planificación del MCD y los resultados más relevantes para Puerto Rico. (Por ejemplo, se excluyen los resultados del MCD por desproporcionalidad racial/étnica.) La segunda se relaciona con un marco para que el DEPR demuestre que su programa de educación especial no tiene problemas sistémicos que impidan el “cumplimiento sustancial” de las leyes y regulaciones federales y estatales de educación especial pertinentes.

d. Ejemplos de resultados del MCD

A continuación se resumen las disposiciones pertinentes del MCD a fin de que se examine con prontitud un enfoque que permita remodelar las estipulaciones de la RLV.

- **Plan anual.** Describe para cada indicador las medidas que muestran el progreso hacia el cumplimiento de los resultados con puntos de referencia que deben alcanzarse en el momento de la conclusión del plan, las medidas para alcanzarlos, el personal responsable, la evidencia que se exige para mostrar la realización de la medida y la fecha aproximada de finalización.
- **Los indicadores** se basan en el SPP federal y son, entre otros, los siguientes. El DEPR identificaría los objetivos correspondientes a los espacios en blanco que se aprecian a continuación:
 - **Participación en la evaluación a nivel estatal.** Por ejemplo, el _____ 75 % de los estudiantes con discapacidades participa con adaptaciones estándar o no estándar. Porcentaje comparable a la tasa de estudiantes sin discapacidades. Los PEI identifican carencia de adaptaciones y/o adaptaciones estándar/no estándar; y evaluación alternativa.
 - **Rendimiento.** Medida de resultados para aumentar y reducir la disparidad con los estudiantes sin discapacidades.
 - **Graduación.** Aumentar el número de estudiantes con discapacidades de 12º grado con diplomas sobre la base de los datos mediante: ≥ 5 % durante el año escolar _____; y ≥ 5 % para los próximos _____ años escolares.
 - **Suspensiones.** Reducir las tasas de suspensión de estudiantes con discapacidades a largo plazo: Para _____, reducir el porcentaje de estudiantes con discapacidades suspendido _____ o más días acumulativos al _____ % desde _____ % de todos los estudiantes con discapacidades.

- **Entorno educativo.** En el caso de los estudiantes con discapacidades de 6 a 21 años, al menos _____ % estudiaron en educación general del 100 % al 40 % del tiempo y no más del _____ % en educación general menos del 40 % del tiempo.
- **Planificación de la transición.** Para _____, _____ % de todos los estudiantes con discapacidades tendrán un Plan de Transición Individual en virtud de lo establecido en la ley IDEA.
- **Finalización oportuna de la evaluación.** 90 % finalizada en un plazo de 50 días; 95 % finalizada en un plazo de 65 días; 98 % finalizada en un plazo de 80 días
- **Finalización de la audiencia de debido proceso.** Porcentaje finalizada en un número determinado de días con tasas que muestran una mejora en la puntualidad.
- **Solución de controversias.** Para _____ se afianzará la práctica de la resolución informal de disputas al aumentar la capacidad de resolver oportunamente el _____ % de estas a través del proceso informal de resolución de controversias en un plazo no mayor de _____ días laborables.

El Administrador Jefe de Educación Especial tiene autoridad para dirigir al personal del distrito según sea necesario con miras a corregir todo incumplimiento de las leyes y regulaciones de educación especial.

e. Cumplimiento sustancial

El Monitor Independiente juzga si el programa de educación especial no tiene problemas sistémicos que impidan el cumplimiento sustancial de las leyes y regulaciones federales y estatales de educación especial pertinentes. Esto se demuestra mediante:

- La supervisión efectiva del cumplimiento y la capacidad para corregir el incumplimiento.
- La iniciativa demostrada y el liderazgo comprometido.
- La entrega de los recursos necesarios para crear y mantener la capacidad del sistema más allá de la conclusión del MCD.

Cinco elementos generales del marco

- Sistema de datos capaz de monitorear indicadores clave de cumplimiento y desempeño a nivel de distrito, región y escuela.
- Proceso para monitorear el cumplimiento y el desempeño de la educación especial a nivel regional y escolar.
- Proceso para recibir y resolver quejas de cumplimiento.
- Proceso para resolver controversias del PEI.

- Estructura administrativa y de gestión con autoridad para supervisar y hacer cumplir el cumplimiento.

Además, el Distrito debe presentar informes, documentos y/o conclusiones de los últimos tres años de agencias federales, estatales o judiciales (p. ej., SPP, fallos de la Oficina de Derechos Civiles) que muestren hallazgos de incumplimiento.

f. Tomar medidas a corto plazo para abordar los impedimentos para alcanzar el cumplimiento.

Además de lo anterior, conviene tomar medidas a corto plazo para abordar los impedimentos al cumplimiento señalados en nuestro informe. Estos son, entre otros:

- **Difundir las reevaluaciones durante el año escolar.** Nuestra experiencia indica que hace décadas que los distritos escolares de Estados Unidos comenzaron a cambiar su horario anual de examen de primavera y decidieron distribuirlos a través de todo el año escolar. Este modelo evita tener que organizar un gran número de reuniones durante un corto período, abrumando así al personal escolar. Conviene considerar el modelo estadounidense para la implementación inicial de los distritos escolares, con exámenes anuales por etapas, realizados antes de las fechas indicadas. Para acomodar los PEI que cubren dos años escolares, los distritos han trabajado con sus proveedores de sistemas informáticos para hacer posible esta práctica. Tales PEI tendrían dos conjuntos de información: 1) el correspondiente a los meses restantes del año escolar actual; y 2) el correspondiente al número apropiado de meses en el próximo año escolar. Los distritos miembros del Consejo que utilizan este modelo estarían dispuestos a prestar asistencia.
- **Abordar los problemas de transporte**, como acelerar la implementación de nuevas rutas, esperar la carga oportuna de datos de transporte, explorar la creación de un portal de transporte, trabajar con las autoridades superiores para que los representantes municipales den aviso oportuno sobre los estudiantes con discapacidades que no pueden ser transportados, y contar con un proceso de comunicación estructurada entre todas las partes necesarias.
- Investigar las disparidades en el transporte a partir de varios indicadores, tales como región, razón del transporte, etc.
- Revisar la percepción del DEPR de la responsabilidad continua por la falta de servicios relacionados cuando los padres rechazan el servicio apropiado ofrecido porque, por ejemplo, no es local. Si es preciso, se debe incluir este problema para la posible modificación de las estipulaciones de la RLV.
- Comunicar oportunamente los cambios a los facilitadores de la LEA y las escuela y a los usuarios del MiPE.

VII CONSECUENCIAS DE LA DESCENTRALIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Para comprender los objetivos y el movimiento hacia la descentralización que ha emprendido el DEPR, nos basamos en documentos del propio Departamento, comentarios de los entrevistados y conclusiones y recomendaciones de 2023 de la Iniciativa para la Descentralización de la Educación y la Autonomía de las Regiones (Informe IDEAR). Una conclusión, a la vez importante y pertinente, del Informe IDEAR fue que la estructura centralizada del Departamento ha limitado la eficiencia, efectividad y relevancia de la educación especial.

Durante el año escolar 2023-24, se identificaron tres regiones para los pilotos: área de montaña (2 municipios), área occidental/urbana (3 municipios) y zona Sur (3 municipios). Las tres regiones reflejaban dos áreas urbanas (una con un rendimiento académico promedio y la otra con un rendimiento académico bajo) y una zona rural. Los números seleccionados permitieron que los pilotos operaran a una escala manejable que posibilitara un aprendizaje relativamente rápido y anticiparan tanto como fuera posible las circunstancias potenciales de despliegue en toda la isla. Las tres áreas piloto recibieron de las ORE asociadas tres facilitadores y tres administradores de procesos. Doce escuelas piloto con 19 asistentes auxiliares se distribuyeron de la siguiente manera: la región 1 tenía 3 escuelas (4 asistentes); la región 2 tenía 5 escuelas (7 asistentes); y la región 3 tenía 4 escuelas (8 asistentes).

Los entrevistados compartieron su percepción de que la descentralización sería útil en general y mejoraría el cumplimiento de la RLV. El personal de todo el distrito en general estaba al tanto y esperaba que los cambios empoderaran al personal escolar para apoyar mejor los procesos de enseñanza/aprendizaje y el cumplimiento. Los representantes de la comunidad (incluidos los

padres) acogieron con agrado los servicios escolares propuestos, como la inscripción, que eliminarían el tiempo de viaje a las oficinas regionales. Los representantes del distrito informaron sobre reuniones con directores de las escuelas piloto que luego se esperaba que compartieran información con el personal. Las escuelas recibieron una encuesta de percepción para dar retroalimentación a los CSEE sobre cómo visualizaban los servicios escolares.

A continuación se aprecian comentarios importantes que hicieron los entrevistados sobre la descentralización:

- **Claridad del proceso de educación especial.** No existe una comprensión universal de los procesos de educación especial que pasarán a las escuelas o permanecerán en las oficinas regionales. Aunque la inscripción en la escuela parecía ser clara, procuramos más aclaraciones sobre la evaluación y los lugares en que decide la elegibilidad. Con esta información parece que las evaluaciones se mantendrán a nivel regional y eventualmente se trasladarán a las escuelas, y las determinaciones de elegibilidad se tomarán en la escuela.
- **Comunicación.** El proceso piloto de descentralización parecía estar ocurriendo con poca o ninguna comunicación o aporte del personal escolar que se esperaba que implementara procesos con sede en la escuela. Existe preocupación por el hecho de que el proceso piloto estuviera demasiado fracturado para captar todos los desafíos que se avecinan, y que debían resolverse antes de su plena aplicación. Esto ha generado temor a que aumenten las cargas de trabajo y las consecuencias afecten las actividades conexas de los estudiantes con discapacidades y el cumplimiento. Algunos problemas de comunicación parecieron relacionarse con la capacidad de los maestros de asistir a reuniones celebradas durante el día escolar.
- **Capacitación.** Las LEA⁵⁴, los directores de escuelas y su personal requieren más capacitación para administrar la educación especial y sus fondos.
- **Comité Asesor de LEA (CAL).** Después de cuatro reuniones, algunas personas solicitaron información adicional sobre el proceso de descentralización, las funciones de los miembros del CAL, la disponibilidad de recursos y la preparación para ejecutar las actividades requeridas. Se manifestó asimismo el deseo de estar más involucrados, mejor entrenados, y de sentir que las sugerencias del CAL fueron escuchadas y consideradas. No obstante lo anterior, en general la descentralización y su éxito recibieron gran apoyo.

⁵⁴ Para esta sección, el término “LEA” se utiliza en alusión a las regiones.

Cuestiones de descentralización

A continuación se presentan varias cuestiones que deberán abordarse plenamente como parte del proceso de descentralización.

- **La operación en silos del Departamento de Educación Especial.** Los 35 exámenes de educación especial del Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo han determinado que los departamentos de educación especial operan hasta cierto punto de manera independiente respecto de otros departamentos, especialmente de aquellos que supervisan la instrucción de educación general. Dado que la mayoría de los estudiantes con discapacidades reciben instrucción en clases de educación general, es esencial que el personal de la oficina central colabore estrechamente y envíe mensajes unificados a los directores de las escuelas y a los maestros de educación general y especiales. Véase la *recomendación 6a. Colaboración interdepartamental de la SEA* que aborda este problema.
- **Aumento de la proporción de matriculados en educación especial.** El significativo aumento de la proporción de estudiantes con discapacidades de Puerto Rico en los últimos 10 años, que ha crecido de 2012 (19 %) a 2022 (30 %), es un desafío para la descentralización. Este alto porcentaje [actualmente 37 %] da lugar a una mayor presión sobre el sistema, exige recursos y dificulta la satisfacción a tiempo de todas las necesidades de los estudiantes con discapacidades.
- **La Guía Centralizada** no proporciona requisitos amplios que permitan que las LEA y las escuelas se adapten para satisfacer sus necesidades singulares y para prestar adecuado servicio sobre la base de sus características demográficas.
- **Evaluación centralizada del CSEE/determinaciones de elegibilidad.** La ubicación del CSEE para estos procesos esenciales ha eliminado al personal escolar de estas decisiones críticas y ha requerido que los padres recorran distancias más largas para participar. (Todos los distritos escolares con los que tenemos experiencia localizan la inscripción, la evaluación y la elegibilidad en cada escuela. Se presentan algunas variaciones para los estudiantes matriculados en escuelas privadas/parroquiales, para evaluaciones muy especializadas, o para decisiones de elegibilidad involucradas en la resolución de controversias que requieren ubicaciones neutrales.)
- **Servicios relacionados.** Los numerosos problemas asociados con servicios relacionados incluyen altas tasas de terapia, bajas proporciones de estudiantes respecto de proveedores, servicios fuera del recinto, retrasos en la prestación de servicios, proveedores privados más costosos, colaboración escasa o nula entre educadores especiales y proveedores de servicios relacionados, problemas de transporte, incumplimiento y multas en virtud de la RLV.
- **Contrataciones con base en la escuela.** El personal regional controla el proceso de selección y contratación del personal escolar a tiempo completo.
- **Equipo del COMPU.** El Manual de Educación Especial, en la Sección 6, describe el equipo con

los requisitos de la ley IDEA, que incluye a una persona que pueda interpretar las implicaciones de los resultados de la evaluación. A menos que esa persona tenga experiencia en cada área de evaluación pertinente, es probable que acepte las recomendaciones sin examinarlas con espíritu crítico. En el caso de las evaluaciones privadas, esta circunstancia puede tener el efecto de inflar la autorización y facturación de servicios relacionados privados. En estas circunstancias, la descentralización podría tener éxito en llevar el proceso de evaluación y elegibilidad a las escuelas, pero no mejorar la calidad de sus resultados. Además, con una pérdida de personal regional experimentado, las tasas de elegibilidad y los tipos y montos de los servicios de terapia podrían aumentar.

- **Adquisición de materiales y servicios.** Según el Informe IDEAR, la actual política de adquisiciones del DEPR tiene un impacto negativo en la compra de servicios y materiales. Los plazos de respuesta son excesivos, incluso en las áreas aprobadas por el presupuesto escolar. Los controles internos y externos requieren que algunas transacciones reciban hasta 18 pasos de aprobación, incluidos cuatro de los fideicomisarios. Las inquietudes de los entrevistados incluyeron ejemplos de compras recibidas que no se solicitaron, en lugar de las que en efecto necesitaban los estudiantes. Otros ejemplos fueron:
 - **Procesos que consumen mucho tiempo** y requieren que el personal de la escuela envíe solicitudes de aprobación, como es el caso de los equipos especializados, primero al personal del CSEE, luego al director regional y después a varias personas en la oficina central. Con suma frecuencia el proceso se retrasa pues permanece en el escritorio de alguien, donde podría o no ser aprobado. Una anécdota se refirió a la cancelación de las transacciones de una escuela por un monto de \$300.000 debido a aprobaciones fuera de los plazos, y sus fondos no fueron repuestos. En una nota positiva, un Oficina Regional de Educación recibió la aprobación para contratar personal de compras a tiempo parcial. Se contrató a diez personas para complementar a los cuatro funcionarios actuales a tiempo completo.
 - **Proceso de subasta.** El DEPR emplea un proceso eficaz para compras sistémicas, es decir, subastas, para autorizar contratos para grupos de proveedores. No obstante, para pedidos no contemplados en los contratos subastados, el agente de compras debe recibir tres cotizaciones para cada tipo de artículo. Entre los ejemplos de solicitudes retrasadas figuraban las de sillas especiales, mesas para cambiar pañales, juguetes sensoriales; libros apropiados, protocolo de pruebas de evaluación, etc. Una anécdota se refería a un estudiante que esperó dos años para recibir una silla de ruedas, aunque para ese momento el estudiante había superado la silla solicitada originalmente.

La demora en las adquisiciones tiene consecuencias relativas al incumplimiento. Cuando el equipo requerido por un PEI, la tecnología de asistencia u otros productos no se reciben de manera oportuna, los padres tienen buena razón para solicitar una audiencia de debido proceso, presentar una queja o solicitar una solución provisional.

- **Gestión del presupuesto.** El proceso de aprobación de la oficina central ha restringido la capacidad de la Oficina Regional de Educación y de la escuela para administrar su presupuesto y recursos a fin de atender las necesidades de la comunidad escolar. En el Informe IDEAR se recomendaba que, mediante la descentralización, las regiones y las escuelas participaran más en la definición y gestión de sus presupuestos. Las inquietudes de los entrevistados fueron, entre otras, las siguientes:
 - Los procesos de descentralización no solucionarán presupuestos que no estén financiados adecuadamente, y seguirán dejando pequeñas cantidades para gastos discrecionales.
 - Las proyecciones para el siguiente año escolar son insuficientes para cubrir el volumen de transacciones necesarias. Anecdóticamente, durante el año escolar se toman decisiones para reducir la cantidad de fondos presupuestados.

Recomendación 10. Ampliar las actividades de descentralización descritas para abordar las circunstancias que interfieren con la instrucción y otros servicios a fin de acelerar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes con discapacidades.

El movimiento hacia la descentralización ofrece una oportunidad para un liderazgo audaz y valiente de la SEA, de los superintendentes de la LEA, de los Consejos Asesores (CAL), las juntas y los directores escolares. Solo la robustez de este movimiento (apoyado por fuerzas comunitarias positivas) será lo suficientemente poderosa como para desafiar y modificar la mentalidad actual generalizada de Puerto Rico, que ha promovido las minucias de cumplimiento y el predominio de los servicios relacionados, que las estipulaciones de la RLV han fomentado y reforzado. Estas condiciones, combinadas con otros requisitos de estipulación de la RLV, han creado presiones significativas y singulares que fueron anteriormente abordadas y resumidas en la recomendación 9.

Los planes de descentralización que se ocupen únicamente de las responsabilidades de la SEA, las LEA y las escuelas no abordan las circunstancias mencionadas que interfieren con el rendimiento y el éxito de los estudiantes con discapacidades. Junto con sus nuevos roles, la SEA, las LEA y las escuelas deben centrar su atención en el contenido del trabajo y cambiar el curso. De lo contrario, las actividades de descentralización serán un reflejo de la forma sin tomar en cuenta el fondo.

Recomendamos la planificación de medidas para introducir los cambios descritos a continuación con miras a mejorar la administración y el funcionamiento de la educación especial y la enseñanza/aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con discapacidades. Para cada área de acción de trabajo conviene considerar: 1) la orientación escrita de SEA requerida con retroalimentación de las LEA y las escuelas; 2) los recursos de personal para la implementación

de las LEA, el apoyo y monitoreo escolar, y apoyo para la implementación escolar; y 3) la formación profesional necesaria para llevar a cabo nueva orientación, además de la capacitación especificada a continuación.

a. Recomendaciones para la labor pertinente de descentralización de los estudiantes con discapacidades

Algunas de estas esferas se abordaron en recomendaciones anteriores, pero se repiten aquí para examinarlas a fondo.

- **Revisión de la solicitud de inscripción de los padres.** Modificar la política/orientación de la SEA según sea necesario para autorizar al personal escolar a revisar las solicitudes de inscripción de los padres de acuerdo con las reglas de la ley IDEA y el contenido del [Formulario de notificación previa para evaluación y terapias](#) de SAE-03b. Explicar el proceso para la revisión por parte del personal escolar de las solicitudes de los padres y su aceptación o denegación, incluyendo el aviso de salvaguardias procesales. Además, proporcionar orientación para revisar la información de los padres y la escuela para determinar si se justifica la necesidad de educación especial.
- **Protocolo y control de calidad.** Asegurar que haya protocolos listos para guiar las evaluaciones e informes (por tipo) y las decisiones de elegibilidad de la educación especial, servicio relacionado, y decisiones del COMPU sobre instrucción especialmente diseñada y servicios relacionados (p. ej., minutos, duración, intensidad, ubicación). La formación profesional debe contar con personal privado de evaluación y servicios relacionados (modificando las disposiciones de contrato, según sea necesario).
- **Apoyo suficiente del facilitador.** Elaborar una fórmula para calcular la asignación de los facilitadores regionales a las escuelas sobre la base de las características y necesidades de las escuelas y de los estudiantes con discapacidades. Además, se debe tomar en cuenta la necesidad de proporcionar asistencia técnica, apoyo docente, capacitación y monitoreo.
- **Implementación de evaluaciones escolares y servicios relacionados.** Agilizar, en la medida de lo posible, las evaluaciones y los servicios con sede en la escuela (además de las decisiones planificadas de inscripción y elegibilidad). Hacer que un grupo de interesados que apoye estas medidas haga aportes a las estrategias diseñadas para emplear a un número adecuado de personal necesario. Como parte de este proceso, compartir los costos de servicios relacionados y transporte, los cuales podrían recuperarse a medida que los servicios se vayan llevando a las escuelas, y el ahorro se puede utilizar para financiar incentivos de contratación, como aumentos salariales. (Los distritos miembros del Consejo utilizan universalmente este modelo y podrían ofrecer asistencia técnica.)

- **Experiencia del equipo del COMPU.** Pedir a un grupo de personas con conocimientos sobre la evaluación actual y la toma de decisiones de elegibilidad que reúna información para sugerir formas de asegurar que los miembros del COMPU tengan (o puedan obtener mediante capacitación) el conocimiento que necesitan para revisar de manera crítica e independiente las evaluaciones y sus recomendaciones de servicio.
- **Recursos humanos.** Aunque el Equipo de Implementación n.º 6 de la Iniciativa IDEAR abordó los Recursos Humanos, no hay referencias a la necesidad de que los directores escolares seleccionen personal escolar a tiempo completo. Nota: las Escuelas Públicas de Chicago efectuaron una transición exitosa a este proceso hace unos 30 años. Incluir en la planificación de la descentralización un proceso mediante el cual los directores escolares entrevisten y seleccionen al personal sobre la base de plazas abiertas/presupuestadas aprobadas y un grupo de solicitantes calificados depurado por Recursos Humanos. Además, contar con un proceso que acelere el proceso de contratación real basado en la selección del director de la escuela.
- **Adquisiciones.** En circunstancias especificadas, autorizar a los directores de escuela a adquirir materiales y servicios de forma independiente. A manera de ejemplo, durante décadas, las Escuelas Públicas de Chicago han tenido un proceso de adquisiciones que autoriza a los directores de escuelas (con parámetros) a firmar contratos por montos de hasta \$10,000. Uno de esos parámetros requiere que los proveedores sean aprobados e incluidos en lo que el DEPR llama un "catálogo de adquisiciones". Este proceso es guiado por la ley estatal y las reglas de la junta escolar de las Escuelas Públicas de Chicago. (Véase el [Manual de Adquisiciones de las Escuelas Públicas de Chicago](#) para obtener más información). El uso de dicho modelo por parte del DEPR ayudaría a agilizar la recepción de materiales y servicios de educación especial.
- **Gestión del presupuesto.** Si bien los planes para que las LEA y las escuelas administren presupuestos y recursos resultan positivos, es poco probable que tengan muchos beneficios si la asignación de fondos es insuficiente y/o disminuye durante el año escolar. Como ya se ha indicado, podría apoyarse la financiación adecuada mediante ahorros derivados de la reducción de la dependencia del personal contratado, el transporte al servicio externo, la costosa producción de los informes requeridos por la RLV, entre otros.
- **Auditoría.** Para fortalecer el proceso de auditoría de educación especial, puede ser útil la información de dos grandes distritos miembros del CGCS.
 - La [Guía de Presupuestos Escolares](#) del Distrito Escolar de Filadelfia (2023-24) describe los procesos para el desarrollo de presupuestos escolares.
 - El [Apéndice B. Fórmulas de financiamiento escolar](#) de las Escuelas Públicas de Chicago, que se refieren a “estudiantes diversos”, es decir, estudiantes con discapacidades, describen numerosas circunstancias en torno a estudiantes y escuelas pertinentes al

desarrollo del presupuesto de cada escuela. A modo de ejemplo, un proceso permite a las escuelas “rechazar” el presupuesto y presentar al personal de la oficina central documentación para apoyar sus posiciones.

b. Ejemplo de matriz que muestra las actividades del CGCS por SEA, LEA y escuelas

Los siguientes ejemplos de matriz de MTSS representan las acciones de los componentes de SEA, LEA y las escuelas. Este proceso puede aplicarse a otras áreas de acción recomendadas y desarrollarse como una actividad grupal.

	SEA	LEA	Escuela
MTSS			
Equipo de liderazgo	Equipo de liderazgo de SEA	Escuela del equipo de liderazgo de LEA	Equipo de liderazgo
Marco	Desarrollar c/insumos y comentarios de LEA-escuelas	Localizar dentro de la guía de la SEA	Localizar para la escuela dentro de la guía
Plantilla de plan de acción	Borrador c/insumos; para uso de LEA-escuelas	Adaptar la plantilla a las directrices de SEA	Adaptar la plantilla a las directrices
Planificación de las acciones	Plan de SEA	Plan de LEA	Plan para las escuelas
Expectativas escritas	Fijar expectativas para las esferas básicas del MTSS	Localizar las expectativas dentro de la guía	Localizar las expectativas dentro de la guía
Catálogo	Materiales básicos con base empírica/crecientemente intensivos	Con las escuelas, seleccionar opciones de LEA del catálogo para facilitar la capacitación	Seleccionar de las opciones de LEA
Deficiencias de recursos humanos y materiales	Redactar un borrador de plantilla para el análisis; identificar las lagunas de recursos de SEA para la elaboración del presupuesto	Completar el análisis de la brecha de recursos para LEA; agregar las brechas escolares	Completar el análisis de brecha de recursos humanos y materiales y compartir con LEA
Asignación de fondos	Sobre la base del análisis del déficit de recursos de LEA y de la financiación disponible; capacitar en el uso de la financiación entrelazada	Asignar fondos para LEA y equitativamente a las escuelas sobre la base de análisis de brechas; ponderar la financiación entrelazada	Planificar el presupuesto según los fondos asignados; ponderar la financiación entrelazada
Formación profesional e intercambio de información	Sobre la base de las expectativas desarrollar formación profesional para LEA e información comunitaria; apoyar la capacitación de LEA	Identificar las necesidades de formación profesional sobre la base de las expectativas de SEA; compartir con la SEA; ofrecer formación profesional al personal de LEA y de las escuelas; compartir información con la comunidad	Identificar las necesidades de formación profesional según las expectativas de SEA y LEA; comunicar a la LEA; coordinar formación profesional en las escuelas; compartir información con los padres, entre otras actividades.
Recopilación y análisis de datos	Desarrollar aún más la capacidad de datos basada en los requisitos del MTSS; capacitar a la LEA; apoyar la capacitación escolar	Para la LEA y para orientación de las escuelas	Coordinar la capacitación del personal adecuado

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

	SEA	LEA	Escuela
Monitoreo	Redactar una plantilla de guía escolar (con retroalimentación de la LEA y las escuelas); llevar a cabo otros monitoreos según sea necesario; destacar las escuelas ejemplares	Llevar a cabo recorridos escolares con un equipo interdisciplinario; ofrecer retroalimentación escolar; identificar escuelas y prácticas ejemplares; compartir con la SEA	Realizar recorridos; abordar las conclusiones de LEA; informar a la LEA sobre las acciones tomadas; compartir prácticas escolares ejemplares con la LEA
Sitio web	Desarrollar la página web del MTSS; actualizarla continuamente; destacar escuelas y prácticas ejemplares	Introducción al personal de LEA y de las escuelas	Introducción al personal escolar;
Circuitos de retroalimentación	Establecer el proceso de retroalimentación para y desde la LEA, las escuelas y la comunidad	Retroalimentación continua desde las escuelas y la comunidad y a la SEA	Retroalimentación continua desde las escuelas y la comunidad a la LEA

APÉNDICES

APÉNDICE A. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES EN LA MATRÍCULA TOTAL Y COCIENTE DE PERSONAL RESPECTO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES EN ORDEN ASCENDENTE

El cuadro que se aprecia a continuación muestra la tasa promedio del PEI y el cociente de estudiantes respecto del personal de cada uno de los distritos escolares de los Estados Unidos encuestados y del DEPR. La tasa de PEI de Puerto Rico y sus cocientes se destacan en amarillo y reflejan la clasificación del DEPR. Para los cocientes de estudiantes respecto del personal, los cocientes más pequeños tienen menos estudiantes promedio por cada miembro del personal.

Categoría	% de PEI	Maestros de educación especial	Paraeducadores	Logopedas Patólogos	Psicólogos	Trabajadores sociales	Enfermeras	Terapeutas ocupacionales	Fisioterapeutas
1	8 %	7	4,3	26	36	26	58	64	128
2	8 %	7	5,26	29	55	40	60	75	172
3	9 %	7,6	6,3	37	64	56	62	102	173
4	9 %	8,6	7	44	77,7	61	64	103	219
5	9 %	9	7	44	85,5	64	67	112	241
6	9 %	9	7	47	79	67	68	140	283
7	10 %	9,1	7	50	90	69	73,5	141	293
8	10 %	9,5	7	58	94	73	75	142	349
9	10 %	9,8	7,6	59	100	73	82	147	350
10	10 %	9,8	8	59	100	75	83	154	354
11	10,3 %	10	8	60	102	78	85	154	367
12	10,4 %	10	8	63	104	82	89	163	384
13	11 %	10	8,3	65	110	86	89	171	449
a	11 %	10,3	8,5	68	110	88	89	172	462
15	11 %	10,9	8,6	71	110	89	93	174	488
16	11 %	11	9,4	71	111	95	93	180	492
17	11,2 %	11	9,7	73	111	96	94	181	497
18	11,2 %	11	9,7	73	112	105	95	186	498
19	11,3 %	11	10	74	113	110	96	187	523
20	11,4 %	11,4	10	74	115	115	98	189	526
21	12 %	11,7	10	76	117	116	98,6	199	538
22	12 %	12	11	77	121	124	100	205	556
23	12 %	12	11	78	123	126	104	210	596
24	12 %	12	11,1	79	123	127	110	211	599
25	12 %	12	12	80	124	134	111	216	615
26	12 %	12	12	80	124,7	135	113	219	620
27	12 %	12	12,6	80	125	140	114	225	639
28	12,3 %	12,3	12,8	81	127	142	115	231	649
29	12,69 %	12,5	12,9	83	128	142	119	240	659
30	12,5 %	13	12,9	84	129	153	119	242	663
31	12,7 %	13	13	85	130	158	120	256	676
32	13 %	13	13	89,1	134	160	121	276	680
33	13 %	13	13	92	138	165	124	265	703
34	13,1 %	13	13	93	140	170	126	285	724
35	13,7 %	13	13	94	142	188	127	300	737
36	13,9 %	13,4	13	95	144	197	127	309	761
37	14 %	13,7	13	95	150	221	129	325	762
38	14 %	13,8	13	95,4	151	249	133	326	772
39	14 %	14	13	96	154	284	142	332	819
40	14 %	14	13	96,5	155	300	142	332	823
41	14 %	14	13,5	98	155	300	144	344	864
42	14 %	14	14	100	159	303	148	366	869

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

Categoría	% de PEI	Maestros de educación especial	Paraeducadores	Logopedas Patólogos	Psicólogos	Trabajadores sociales	Enfermeras	Terapeutas ocupacionales	Fisioterapeutas
43	14 %	14	14	102,6	166	312	153	367	873
44	14 %	14	14	103	169	334	155	374	875
45	14 %	14	15	103,6	171,5	384	162	384	885
46	14 %	14,9	15	104	178	389	163	388	900
47	14,1 %	15	15	105	178	487	165	408	903
48	14,1 %	15	15	105	179	495	175	413	953
49	14,6 %	15	15,6	106	195	525	178	417	991
50	14,7 %	15	16	108	198	557,4	184	424	1011
51	15 %	15,2	16	111	199	652	184	431	1079
52	15 %	15,7	16	111	208	673	186	450	1035
53	15 %	16,0	16,4	112	210	705	195	470	1100
54	15,3 %	16,3	16,6	112	213		199	473	1100
55	15,4 %	16,3	16,6	112	213,7		206	474	1105
56	15,5 %	17	17	114	214,4		217	477	1134
57	16 %	17	17	115	218		230	494	1222
58	16 %	17,0	17,1	116	219		220	498	1262
59	16 %	17,2	17,9	117	223		241	518	1270
60	16,2 %	17,1	18	121	225		245	525	1309
61	17 %	17,5	18	127	232		248	547	1326
62	17,4 %	18	18,4	128,3	233		266	550	1491
63	17,7 %	18	19	130	240		386	577	1488
64	18 %	18,4	19	133	243		398	601	1532
65	18 %	19	19,1	135	263		700	616	1553
66	18 %	19	20	136	265		834	644	1630
67	18 %	19	20	137	287			693	1650
68	18,1 %	19	20	139	295			702	1685
69	19 %	19,5	20,5	140	300			713	1690
70	19 %	20	21	144	319			772	1740
71	19,3 %	20,3	21	158	337			810	1786
72	19,4 %	20,6	22	172	376			872,8	1849
73	20 %	21	22	192	396			1029	2023
74	20 %	21	24	218				1125	2187
75	20 %	21	25	263				1170	2574
76	20,4 %	22	26	265				1479	2574
77	20,5 %	22,6	26	314				1513	2701
78	20,9 %	23	26	341				1685	2773
79	21 %	23,5	27	596					2941
80	21 %	24	31						
81	21 %	24	33						
82	37 %	37	56						
Promedio.	14,1 %	14,1	14,6	118	174	251	170	397	1.059

APÉNDICE B. ROSA LYDIA VÉLEZ

Partiendo del Informe Anual de Cumplimiento correspondiente a 2022-23 del Departamento de Educación de Puerto Rico para el caso Rosa Lydia Vélez vs DEPR, se agruparon 77 estipulaciones en cuatro grupos y se reportaron en las páginas 11 a 15.

18 estipulaciones (23 %) Puntuación de 3,17

Términos de servicio

4. Evaluación dentro de los 30 días posteriores a la inscripción.
5. Borrador de PEI dentro de los 60 días posteriores a la inscripción de los estudiantes elegibles
6. Reunión del COMPU para preparar PEI (oferta de colocación/servicios relacionados) dentro del plazo de los 30 días naturales siguientes a la elegibilidad y dentro del plazo de los 60 días posteriores a la inscripción.

Proceso de inscripción y determinación de elegibilidad

24. Procedimiento de registro continuo, eficiente, sencillo y accesible
25. Monitorear el impacto del cambio de inscripción de los centros distritales a los centros regionales
26. Igual que 25 para preescolar.

Procesos de determinación de elegibilidad

27. Remitir/evaluar completa y apropiadamente dentro del plazo de los 30 días posteriores a la inscripción. Procedimientos descritos en detalle. (No hay descripción de retraso en el desarrollo)

Evaluaciones iniciales del sistema de monitoreo

28. Sistema de datos centralizado para identificar a los estudiantes en centros públicos, privados y preescolares que esperan evaluaciones iniciales, período de espera, razones del retraso

Procesos de preparación de PEI

29. Proceso del distrito escolar para estudiantes con PEA y estudiantes sin PEA
32. Después de determinar la elegibilidad, el COMPU se reúne para preparar y firmar el PEI, que incluye la oferta de colocación y servicios relacionados en el plazo de los 30 días a partir de elegibilidad y no más de 60 días después de la inscripción
33. Sistema de preparación de PEI finalizado dentro de los 60 días naturales siguientes a la inscripción

Evaluación: Soluciones provisionales

30. Si la evaluación inicial no se realiza a tiempo, el padre puede solicitar una solución provisional.

Participantes en la determinación de elegibilidad

31. Elegibilidad la realiza un grupo de profesionales calificados y de padres

Transporte para la evaluación inicial

59. Cuando el transporte interfiere con el servicio de evaluación para la elegibilidad, se tomarán medidas para asegurar que la evaluación sea oportuna

Tecnología de asistencia

80. Se utiliza tecnología de asistencia para ayudar a mejorar, mantener y aumentar la capacidad funcional, entre otros motivos.
81. No se considerará el costo de negar o proporcionar servicios o tecnología de asistencia si es necesario.
82. Todos los trámites de adquisición (compra, alquiler, etc.) se gestionan rápidamente y se prestan de manera oportuna.
83. La asistencia tecnológica puede incluir, entre otras actividades, la evaluación funcional, la capacitación, etc.
84. La tecnología de asistencia se debe expresar en el PEI, independientemente de si está disponible o no.

4 estipulaciones (5 %) Puntuación de 2,25

Becas de transporte

61. Pagar becas de transporte dentro del plazo los 50 días a partir del final de cada mes escolar

62. El Departamento de Educación debe presentar informes mensuales que muestren el procesamiento del pago de becas de transporte

63. Pagar becas de transporte de acompañante, si es necesario

Asistencia tecnológica

79. Proporcionará el equipo o los servicios de asistencia tecnológica necesarios para una educación adecuada.

82. Entrega rápida de equipos de asistencia tecnológica

25 estipulaciones (33 %) Puntuación de 2,87

Divulgación de la evaluación

10. El directorio de las conclusiones se distribuirá entre todas las escuelas de Puerto Rico

16. Al comienzo de cada semestre y antes de que comiencen las clases, la escuela ampliará la orientación a la comunidad general sobre los servicios de educación especial que se ofrecen.

18. El director, los maestros de educación especial u otra persona designada del director analizarán con la comunidad académica en la reunión del primer semestre escolar los derechos de los padres y los servicios educación especial que se ofrecen.

Ubicación

38. Durante la primera etapa de monitoreo, el Departamento de Educación debe evaluar los lugares disponibles y proporcionar alternativas para remediar las deficiencias

39. Si las opciones de colocación no son suficientes, el Departamento de Educación presentará un plan para corregirlas dentro de los plazos definidos

Servicios compensatorios

44. Si no hay servicios relacionados disponibles durante el año escolar regular, los proporcionará como servicio compensatorio durante el verano

Transporte

48. Cuando el problema de transporte interfiera con servicios relacionados, debe asegurarse que los servicios continúen sin interrupción

49. Reevaluaciones oportunas

50. Si se produce una reevaluación fuera del plazo correspondiente, el estudiante tiene derecho a solicitar una reevaluación a través de una solución provisional

59. Proporcionar transporte cuando haya problemas que interfieran con el servicio de evaluación

Transporte escolar

54. Proporcionar **transporte** según sea necesario, y para terapias cuando ocurran fuera del recinto

55. Transporte proporcionado dentro/fuera del recinto escolar/autobuses con rampas, etc.

56. Definición de transporte (según la ley)

57. El transporte cumplirá los criterios de seguridad, con mucho más detalle

58. El transporte no se limitará a los transportistas públicos contratados tradicionales

65. Procedimientos para los servicios de transporte a través de porteadores para los estudiantes elegibles con prontitud tras la solicitud de servicio

66. El Departamento de Educación está obligado a proporcionar transporte con porteadores durante lo requerido en el PEI

67. El Departamento de Educación debe difundir ampliamente la notificación/subasta de rutas de transporte para un servicio adecuado a través del año escolar

Barreras arquitectónicas

69. Asegurar la movilidad/acceso a las necesidades de movilidad física al preparar un PEI

70. Escuelas sin barreras arquitectónicas que tienen programas que cubran las necesidades de los estudiantes

71. Si hay barreras en las escuelas, el Departamento de Educación debe asegurarse de que los programas/servicios serán accesibles

72. El Departamento de Educación estará en consulta con la secretaría auxiliar de servicios integrales de educación para personas con discapacidad

Quejas

78. El Departamento de Educación cumplirá fiel y diligentemente las órdenes y acuerdos del juez administrativo a través de quejas o mediación

Transición postsecundaria

85. Actividades de transición realizadas según sea necesario.

86. El Departamento de Educación hará un seguimiento de las responsabilidades de otras entidades cuando no se cumplan los acuerdos.

87. El Departamento de Educación investigará/estudiará alternativas de transición con otras entidades para estudiantes que, debido a su condición, no se dirigen al mundo laboral

18 estipulaciones (23 %) Puntuación de 3,18

Alcance del Acuerdo

1. [Los ámbitos/ público y privado ofrecerán todos los servicios educativos relacionados, complementarios y suplementarios

Escuelas privadas

2. Los estudiantes colocados en escuelas privadas por el Departamento de Educación reciben instrucción pública gratis y adecuada (FAPE)

Divulgación de información

9. Evaluación para búsqueda de niños (*Child Find*). Detalles del alcance de las actividades de divulgación a las entidades, etc.

12. Anuncios de noviembre ... 7 criterios (archivado)

13. Marzo: 2 anuncios en 2 periódicos, etc.

17. Coordinar la participación en las convenciones nacionales, sanitarias, educativas y de educación especial. (Archivado)

19. El video mostrará los servicios ofrecidos y se presentará en distintos canales de televisión, etc.

21. El contenido que figura más arriba será debatido/acordado con los representantes de la clase antes de ser implementado.

Administración

23. Buscar recursos fiscales del gobierno central para mantener y, si es necesario, aumentar el financiamiento de la educación especial. Notificar a los representantes de clase sobre cualquier disminución que pueda instar al tribunal a intervenir

Monitoreo de servicios relacionados

45. Monitorear a los estudiantes que no reciban servicios relacionados: razones y medidas correctivas

46. El Departamento de Educación debe evaluar el banco de recursos para servicios relacionados para remediar cualquier deficiencia, incluida la calidad, continuidad, frecuencia, ubicación, cualificación del personal y supervisión

47. Coordinar esfuerzos con universidades y asociaciones profesionales de salud para que las escuelas se utilicen como centros de práctica

Monitoreo Triannual de Procesos

51. Sistema de datos para determinar si los estudiantes sin evaluación oportuna continúan siendo elegibles

Presentación de informes mensuales

74. Informes mensuales de monitoreo de denuncias, recursos provisionales, pago a jueces/mediadores, cumplimiento de órdenes, etc.

Quejas

73. Contar con procedimientos operativos para las quejas a través de la Unidad de Secretaría

75. El programa puede revisar el procedimiento de quejas administrativas ...

76. El Departamento de Educación compilará, reproducirá y distribuirá las decisiones de audiencias de educación especial

12 estipulaciones (16 %) Puntuación de 3,00

Divulgación de información

- 11. Distribución de octubre del folleto con información sobre educación especial a (varios grupos)
- 14. 14. Abril. Carteles distribuidos en lugares identificados, y tramitar nuevos carteles de reemplazo para que estén disponibles de manera continua
- 15. Manual de derechos de los padres similar a los que prepara Legal Services Corp. Incluir directorio telefónico de oficinas específicas, etc.
- 20. Los directores, SW y otros funcionarios escolares tendrán hojas sueltas disponibles sobre el programa de educación especial

Examen de PEI

- 34. Instruir al personal para que revise los PEI al menos 5 días antes del final de año escolar para asegurar que estén actualizados al comienzo del próximo año escolar
- 35. Preparación/examen del PEI conforme lo dispuesto por la ley

Ubicación

- 36. Hacer disponibles colocaciones para los estudiantes elegibles en función de las necesidades, etc.
- 37. Cuando sea necesario determinar la ubicación apropiada, otras entidades participarán sobre la base de acuerdos interinstitucionales

Servicios relacionados

- 40. Ofrecerá directamente o mediante contrato todos los servicios relacionados a los que los estudiantes elegibles tengan derecho, incluidos los de alivio provisional
- 41. En cuanto se haya completado el PEI, los servicios relacionados comenzarán de inmediato. Si no, los estudiantes afectados tienen derecho a un alivio provisional
- 42. En ningún caso la falta de examen o desaprobación del PEI impedirá la continuación de los servicios relacionados durante la resolución de controversias
- 43. Si la evaluación muestra recomendaciones distintas a las del PEI anterior y no hay controversia, el PEI puede ser parcialmente aprobado para proporcionar servicios relacionados y minutos

APÉNDICE C. DATOS Y DOCUMENTOS EXAMINADOS

Además de las fuentes identificadas a lo largo del informe, el Consejo examinó los siguientes datos y documentos solicitados.

Solicitud inicial de datos:

- A. Todos los estudiantes por grado. (Lo mismo que por región)
 - B. **Todos los estudiantes con PEI por grupos de edad** 3-5, 6-22, mayores de 18 años. (Lo mismo que por región)
 - C. Todos los estudiantes con planes 504 por grado. (Lo mismo que por región)
 - D. **Número de estudiantes por cada área de discapacidad.** (Lo mismo que por región y cualquier escuela que no esté en una región)
 - E. **Número de estudiantes por** discapacidad específica de aprendizaje, autismo, trastorno del habla/lenguaje, otros trastornos de salud, discapacidad intelectual, discapacidad emocional y otros por grado. (Lo mismo que por región)
 - F. **Evaluaciones iniciales.** Para 2022-23, número de estudiantes con una evaluación propia de la ley IDEA realizada. De las realizadas, número que fue juzgado elegible para un PEI por área de discapacidad. Número de evaluaciones pendientes. (Lo mismo por región).
1. **Tasa de graduación** para todos los estudiantes y para los estudiantes con PEI en 2021-22 y 2022-23 (lo mismo por región)
 2. **Tasa de deserción escolar** para todos los estudiantes y para los estudiantes con PEI en 2021-22 y 2022-23 (lo mismo por región)
 3. **Ausencias injustificadas.** Total de 2022-23 de estudiantes con ausencias injustificadas por intervalos de día, p. ej., 0-10, 11-20, 21-30, etc. de estudiantes sin PEI y con PEI. (lo mismo por región)
 4. **Suspensiones con expulsión** - para estudiantes sin y con PEI para el año escolar 2022-23 (lo mismo por región)
 - a. Número de suspensiones con expulsión de más de 10 días escolares acumulados
 - b. Número de suspensiones con expulsión por 11-20 días, 21-30 días, etc. por 10 días hasta que todos los estudiantes estén incluidos
 - c. Número de suspensiones con expulsión de más de 10 días escolares acumulados por grado
 5. **Rendimiento.** Para 2021-22 y 2022-23, si está disponible ...
 - a. Para todos los estudiantes sin y con PEI, el porcentaje que cumple o supera los estándares de competencia (a nivel escolar) en lectura y matemáticas en las evaluaciones estatales. (Lo mismo por región)
 - b. Total de estudiantes por cada año en grados que participan en evaluaciones estatales.
 - c. Total de estudiantes por cada año que toman evaluaciones alternativas.
 - d. Si el número en “c” es superior al 0 % de “b”, adjunte una copia de la explicación presentada para esta tasa (o bien explique la tasa de >1 %).

6. Entornos educativos (6-21 años)

- a. Número de estudiantes con PEI en el aula de educación general con el 80 % o más del tiempo, entre 40 % -79 % del tiempo, con menos del 40 % del tiempo, en escuelas especiales (dentro y fuera del distrito), y en centros residenciales. (Lo mismo aquí y más abajo por región)
- b. Para estudiantes de 6 a 18 años
- c. Para estudiantes mayores de 18 años
- d. Por grado y por área de discapacidad primaria (problemas específicos de aprendizaje, trastornos del habla/lenguaje, otros trastornos de salud, autismo, discapacidad emocional, discapacidad intelectual, retraso en el desarrollo y otras)

7. Estudiantes de 3-5 años. Número que asiste al programa regular de la primera infancia al menos 10 horas/semana y recibe la mayoría de los servicios 1) en otro lugar ... 2) y en el programa de la primera infancia; que asiste regularmente al programa de primera infancia menos de 10 horas/semana y recibe la mayoría de los servicios 3) en otro lugar ... y 4) en el programa primera infancia; números educados en 5) clase separada; 6) escuela separada; 7) centro residencial; 8) en casa; y 9) en una ubicación de proveedor de servicios. (Estos son los mismos datos que se reportan al Departamento de Educación de los Estados Unidos). También, por región.

8. Dotación de personal. Número de empleados con equivalencia de jornada completa (incluidos los contratados) en las siguientes áreas. Para cada uno, incluir en el número de equivalencia de jornada completa de todas las plazas vacantes; en otra columna identificar el total de las plazas vacantes.

	Total de equivalencia de jornada completa (incluidas las vacantes y los contratos)	Total de vacantes de equivalencia de jornada completa	Total de contratos de equivalencia de jornada completa
Maestro de educación especial			
Auxiliar			
Etc.			

- a. Maestros de educación especial
- b. Paraprofesionales para estudiantes con PEI (describir cualquier número asignado como parte de una fórmula; y número de PEI requerido). Si hay varios tipos de paraprofesionales, por ejemplo, auxiliares de maestros, dar el número total.
- c. Psicólogos
- d. Diagnosticadores educativos (si los hay)
- e. Logopedas (incluidos los auxiliares)
- f. Trabajadores sociales (incluidos los que trabajan en departamentos ajenos a la educación especial)
- g. Enfermeras (incluidas las alojadas en cualquier departamento ajeno a la educación especial)
- h. Terapeutas ocupacionales (incluidos los auxiliares)
- i. Terapeutas físicos (incluidos los auxiliares)

9. Fiscal

- a. Presupuesto total de 2022-23 del Distrito Escolar Independiente de San Antonio para todos los estudiantes por fuente federal y de la Commonwealth

- b. Presupuesto total de 2022-23 para la educación especial por fuente federal y de la Commonwealth

Solicitud de datos subsiguiente

1. Relacionados con la RLV

- Cantidad promedio de tiempo y número de personas con equivalencia de jornada completa necesarias para producir informes. (Se puede dividir por tipo de informe o de cualquier otra manera que tenga sentido.)
- Para 2022-23 y 2023 hasta la fecha, la cantidad de dinero que el DEPR ha tenido que pagar por multas de la RLV.
- Para 2022-23 y 2023 hasta la fecha, cualquier documento que muestre cómo se han gastado los fondos de las multas.

2. Servicios relacionados.

- **Para cada tipo de servicios relacionados con el PEI**, número de estudiantes a) individual y b) por grupo pequeño. Clasificar para cada región por nivel escolar (elemental, medio y alto) y total para cada nivel escolar.
- **Costo.** Para cada tipo de área de servicio relacionado, el costo total de los servicios del PEI y de las soluciones provisionales para 2022-23 y 2022-23 hasta la fecha. Lo mismo para el personal del DEPR y para el personal contratado.

3. Centros Regionales y Centros de Servicios de Educación Especial.

Por región y total, número de personal de educación especial por tipo, p. ej., facilitador de educación especial.

4. Costo.

Evaluaciones y pagos por servicio de terapeuta privado para 2022-23 y 2023-24 hasta la fecha

5. Monitoreo del progreso de la terapia.

Todo dato que muestre el progreso que los estudiantes hacen en cada área de terapia para 2022-23 y/o 2023-24 hasta la fecha.

6. Inscripciones.

Número de inscripciones por región y total del DEPR por mes en 2022-23 y 2023-24 hasta la fecha.

7. Estudiantes con PEI colocados por padres.

Para 2022-23 y 2023-24 hasta la fecha, número de colocaciones por las que el DEPR debe pagar (total y por región).

8. Quejas relativas al debido proceso.

Para 2022-23 y 2023-24 hasta la fecha (para el DEPR y por región), número de solicitudes, número de quejas resueltas, número de audiencias, número de decisiones de audiencias a favor o mayoritariamente a favor de los padres.

Solicitud inicial de documentos

1. Organigramas

- a. **De la oficina central.** Incluir todo departamento que proporcione apoyo a las escuelas para la enseñanza/aprendizaje, presupuesto, transporte, tecnología, etc.
- b. **Maestros de educación especial.** Escribir una breve oración describiendo cada puesto.
- c. **Oficinas regionales.** Resaltar todas las plazas de educación especial. Describir la relación entre el Departamento de Educación Especial y los superintendentes regionales.

2. Último informe de **cumplimiento de las estipulaciones de la demanda colectiva Rosa Lydia Vélez**.
3. Últimos dos informes de monitoreo de la **Rosa Lydia Vélez**.
4. Último informe sobre los indicadores del **Plan de Desempeño del Estado**
5. Partiendo de la **carta del 23 de junio de 2022 del Departamento de Educación de EE. UU. al Departamento de Educación de Puerto Rico con la conclusión de “Necesita asistencia”**, proporcione una copia de la información que el Departamento presentó para su Matriz de rendición de cuentas basada en resultados de la Parte B de 2022, y una explicación de la matriz.
6. **Planificación de mejoras.** Copias o acceso a todo plan de mejora del distrito y plantillas para planes de mejora con base en la escuela que sean pertinentes a todos los estudiantes, incluidos aquellos con PEI.
1. **Chárter y de elección.** Proporcione información de antecedentes sobre las escuelas chárter y de elección del Departamento, incluido el número de cada tipo por región.
2. **Sistema de Apoyos Escalonado (MTSS).** Proporcionar orientación sobre el uso del MTSS y, si se utiliza, describir brevemente los problemas de aplicación. Incluir cualquier programa de lectura que el Departamento apoye para la lectura básica y las intervenciones de los niveles 2 y 3.
3. **Apoyo Instruccional de Educación Especial. Para los estudiantes de la primera infancia y en edad escolar,** describir brevemente y/o proporcionar copias de todo documento relevante que refleje las iniciativas y capacitación del distrito con respecto a las siguientes áreas de cara a los resultados educativos positivos, y describir brevemente los desafíos que enfrenta.
 - a. **Inclusión.** Aumentar la provisión de instrucción *significativa* a los estudiantes con PEI en clases de educación general con el apoyo de educadores especiales y/o paraprofesionales.
 - b. **Clase separada** Apoyar una mejor instrucción y el rigor de los estudiantes educados en clases/escuelas separadas (que toman la evaluación general y la evaluación alternativa).
 - c. **Estudiantes que toman evaluaciones alternativas.** Apoyar una mejor instrucción de los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas que participan en evaluaciones alternativas.
 - d. **Tecnología de asistencia.** Mejorar el acceso y el uso de la tecnología de asistencia.
 - e. **Transición postsecundaria.** Apoyar la prestación de mejores actividades y servicios de transición para el éxito postsecundario, incluido el acceso a experiencias laborales basadas en la comunidad.
 - f. **Transición entre niveles de grado.** Apoyar la transición de los estudiantes con PEI que están haciendo la transición entre niveles de grado, es decir, de preescolar a kindergarten, a la escuela intermedia, a la escuela secundaria.
4. **Desarrollo profesional.** Proporcionar el número de días disponibles para el desarrollo del personal (según la escuela y en todo el distrito) y cualquier política actual con respecto a la naturaleza obligatoria de actividades de desarrollo profesional para la educación especial. Brevemente, describir cómo se proporciona el desarrollo profesional y el contenido relacionado con los

estudiantes con PEI. Además, describir brevemente qué desarrollo profesional se integra para educadores especiales conjuntamente y en colaboración con maestros de educación general u otros.

5. **Modelos de dotación de personal.** Para cada modelo o programa de instrucción de educación especial, p. ej., inclusión (con o sin coenseñanza), programa multicategorico, especializado, proporcionar cualquier protocolo o guía que muestre el modelo de dotación de personal para educadores especiales y paraprofesionales.
6. **Gestión de casos.** Describir brevemente los roles y responsabilidades con base en la escuela para supervisar la educación especial, el manejo de casos para las evaluaciones y las reuniones del PEI, incluidos los títulos o la descripción de las personas responsables de la supervisión.
7. **Maestros de educación especial.** Describir brevemente el método para determinar la asignación de educadores especiales a las escuelas y quién contrata a estos maestros (la Oficina central de educación especial o el director)
8. **Paraprofesionales**
 - a. **Tipos.** Si hay más de un puesto para paraprofesionales o ayudantes asignados para apoyar a los estudiantes con PEI, describir los distintos puestos y deberes.
 - b. **Determinación de la necesidad.** Describir brevemente y/o proporcionar documentos que ofrezcan orientación a los equipos del PEI para determinar la necesidad individual de apoyo adicional de adultos de un estudiante.
 - c. **Asignación.** Describir brevemente el método para determinar la asignación de paraprofesionales a las escuelas.
 - d. **Contratación/supervisión.** Describir brevemente el proceso de contratación y supervisión para paraprofesionales, especificando el papel de los directores y de la oficina central.
9. **Servicios relacionados.** Describir brevemente el método que se usa para asignar el número de personal de servicios relacionados (p. ej., trabajadores sociales, psicólogos) a las escuelas.
10. **Desproporcionalidad significativa.** Indique si ha habido alguna conclusión de desproporcionalidad significativa en cualquier área, lo que exigiría el uso del 15 % de los fondos de la ley IDEA para servicios de intervención. En caso afirmativo, especifique los ámbitos y los índices de riesgo de desproporcionalidad significativa.
11. **Audiencias imparciales**
 - a. **Número de solicitudes imparciales de audiencias de debido proceso** de 2022-23
 - b. **Número de audiencias resueltas.** Del número de audiencias resueltas, cifras de: honorarios de abogados padres, educación compensatoria, servicios, etc., por tipo.
 - c. **Número que fue a una audiencia.** De este número, total con cualquier conclusión en contra del Departamento. Además, el monto de los honorarios del abogado de los padres, educación compensatoria, servicios, etc., por tipo.
 - d. **Número de solicitudes pendientes** de 2022-23.

- e. Número de solicitudes pendientes de 2021-22.
 - f. Resumir los principales problemas de la educación especial planteados por los padres y tutores en 2022-23, e indicar si alguno es distinto de los planteados en el pasado.
- 12. Fiscal.** Describir las áreas de educación especial de alto costo, incluida el área preocupante, y la información fiscal actual relevante, así como cualquier información histórica útil.
- 13. Padres.** Describir brevemente las formas en que los padres reciben capacitación y apoyo en reuniones de educación especial que promueven su participación significativa.
- 14. Rendición de cuentas.** Describir brevemente y proporcionar copias que expliquen los sistemas de responsabilidad del Departamento relacionados con el desempeño del personal y/o la instrucción de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con PEI. Proporcionar cualquier informe ilustrativo, boletines de calificaciones, etc.

Solicitud de documentos subsiguiente

1. Razón o consideraciones para no utilizar la **categoría de la ley IDEA de retraso en el desarrollo**
2. **Uso de las multas de la RLV.** Descripción de 2022-23 y 2023 hasta la fecha de las actividades pagadas con las multas de la RLV. (Puede asociarse esto con la pregunta de datos anterior.)
3. **Guías escritas de RTI o PBIS** para administradores y personal escolar, y las expectativas de uso antes de que un equipo escolar decida reenviar a un estudiante para que se registre para una evaluación de educación especial. (En ese sentido, creo que Juliana Rosado mencionó un folleto de entrenamiento que usó.)
4. Descripciones de programas de **desarrollo profesional** organizados por la oficina central o los centros regionales para mejorar la instrucción de los estudiantes con PEI.
5. Descripción de **iniciativas y proyectos de alfabetización del DEPR** para todos los estudiantes y para los estudiantes con PEI.
6. **Presentación de estipulaciones y criterios de la RLV** con estatus (creo que *el nombre del miembro del personal* se refiere a esta presentación)
7. **Verificación de la estipulación.** Información escrita sobre el proceso que utiliza el monitor para verificar que una estipulación puede ser archivada, p. ej., cronograma, etc.
8. **Orientación de servicios relacionados.** Información que guíe a los equipos del COMPU a decidir el tipo y la cantidad de cada tipo de servicio relacionado para un estudiante. Lo mismo para el personal del DEPR y para el personal contratado.
9. **Fórmula de dotación de personal** (si la hubiere) utilizada para guiar el número de maestros de educación especial y auxiliares especiales de cada escuela sobre la base de factores tales como el número de estudiantes con PEI, rutas para cada uno, etc.
10. **Rutas.** Descripción de las rutas 1, 2, 3 y 4, y **orientación para que los equipos del COMPU** asignen una ruta al alumno.

11. Lectura. ¿Existe alguna guía o documento de desarrollo profesional para ayudar a los maestros a enseñar lectura a estudiantes sin PEI en los grados de la educación primaria? ¿Y para estudiantes con PEI? ¿Se ha adquirido algún programa para estos dos grupos de estudiantes?

12. Monitoreo del progreso de la terapia. Descripción de cómo el DEPR espera que los terapeutas monitoreen el progreso de los estudiantes. (Por área de terapia si el monitoreo del progreso es distinto en distintas áreas.)

13. Programas de educación especial

- Nombres de distintos programas, por ejemplo, autismo/vida independiente
- Descripción de las características de los estudiantes de cada programa.
- Para cada programa, proporcionar el tamaño máximo de clase y el número de auxiliares especiales asignados a cada clase.

14. Transición

- Guía de transición
- Plan de trabajo de transición y obstáculos que dificultan la implementación

15. Mostrar las evaluaciones iniciales y los PEI a nivel elemental

- Un estudiante con problemas específicos de aprendizaje (ruta 2)
- Un estudiante con autismo (ruta 2)
- Un estudiante con problemas específicos de aprendizaje (ruta 3)

16. Lectura de mapas curriculares

Número de documentos para temas específicos

Además, se proporcionó un gran número de documentos para mapas curriculares (29), documentos para la corroboración de la RLV (21) y Head Start (31).

APÉNDICE D. REUNIONES *IN SITU*

Las siguientes personas fueron invitadas a reunirse con el Equipo de Apoyo Estratégico del Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades.

25 de febrero – 1 de marzo de 2024

Domingo 25 de febrero	
6:30 pm	Cena del equipo con la secretaria de Educación Loredana Valtierra, Asesora de Políticas del Departamento de Educación de EE. UU. (DEEU) Francisco Martínez Oronoz, Asesor Ray Hart, Director Ejecutivo del CGCS Christina Kishimoto, Consultora Mary Lawson, Asesora General del CGCS Miguel Pabón, Consultor Alka Pateriya, Directora de Estrategia y Alianzas del CGCS Sue Gamm, Consultora Nicole Mancini, Encargada de Asuntos Académicos del CGCS
Lunes 26 de febrero	
8:20 am	Oficinas del DEPR
9:00 am	Noelia Cortes, subsecretaria de Educación Especial
10:00 am	Enid Díaz, Directora de Administración de Educación Especial - Finanzas
10:30 am	Rosa Ríos, Recursos Humanos
11:00 am	Jessica Santiago, Asistente Especial - Transporte
11:30 am	Dra. Beverly Morro, Directora Académica
1:00pm	Daiber Carrión, Director de Monitoreo y Cumplimiento
2:00 pm	Jocelyn Carrasquillo, Directora de la División Jurídica
3:00 pm	Jessica Santiago, *Yahaira Graci, Daiber Carrión - Rosa Lydia Vélez
4:00 pm	Defensores de la Universidad de Puerto Rico María Garay, Decana de Asuntos Administrativos; Georgina Candal; Celeste Freyetes González, Profesora Adjunta de la Facultad de Derecho; Carmen Warren
Martes 27 de febrero	
8:40 am	Oficinas del DEPR
9:00 am	Juliana Rosado, Gerente de Operaciones de Educación Especial y Jessica Díaz
9:45 am	Jessica Díaz y Juliana Rosado, Gerente de Operaciones de Educación Especial - Problemas de Comportamiento
11:00 am	Sr. Daniel Ruse
12:00 - 12:45 pm	Dina Romero- Secretaria Auxiliar de Servicios Estudiantiles Integrados Regina Cibes, Psicología; Regina D. Cibes Silva, Evelyn Rivera, Enfermería; Evelyn Rivera García, Andrea Irizarry, Trabajo Social; Maribel de Jesús, Trabajo Social

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

2:00 pm	Centro de Educación Especial de San Juan – Carmen Larregui, Directora de Operaciones Generales, 504
3:00 -3:45 pm	Helga Milán, Facilitadora (Facilitadores de Enseñanza - Necesidades de Comportamiento, Instrucción de Lectura)
3:45 4:45 pm	Jorge A. Santiago Ramos, Director Regional de San Juan Sr. Ony Álvarez, Director Ejecutivo de Horario Extendido en las Tardes

Miércoles 28 de febrero

8:40 am	Oficinas del DEPR. Sala de Conferencias de Educación Especial
9:00 am	Encuentro con maestros de educación especial; Educación Primaria: María Rosado Ramos
10:00 am	Encuentro con maestros de educación especial Educación Secundaria: Xiomaraly López Cruz; Educación Secundaria: Rafael Quiñónez Díaz- Escuela Vocacional en San Juan
11:00 am	Educación Secundaria: Juan E. Borrero
1:00 pm	Reunión con auxiliares de servicio/paraprofesionales Educación Primaria: Ana Candelario, Istria Aponte Muñoz Educación Intermedia: Jonathan González, Amaury Erazo Educación Secundaria: Haydée Vázquez Albino (salón a tiempo completo vida independiente); Ivette Cabrera Rodríguez-
2:00 pm	Janet López, Coordinadora Estatal de Transición
2:00 pm	Ray Hart se une a la Reunión de Descentralización del DEPR

Jueves 29 de febrero

9:00 - 11:00 am	Lucille Grillasca en Ponce, Escuela 9 am – José Ojeda Ruiz – Director 9:30-10:00 am Maestros de Educación General JACKELINE MORALES SANTIAGO y OLIVETH CORTADA CAPPA Maestras de Educación Especial VONNE RÍOS TORRES y JOSÉ LEÓN CRUZ 10:00-10:30 am Paraprofesionales LAURA RIVERA TORRES y ANAÍS COLÓN VEGA 10:30-11:00 am Trabajadora social escolar y psicóloga MARÍA TORO RIVERA y MARÍA GARCÍA TORO
1:00 pm	Vanessa Aponte, Directora del Centro de Educación Especial de Ponce
2:00 pm	Edgar Ortiz Santiago y José E. González Rullán (Facilitadores de Enseñanza, Necesidades de Comportamiento, Instrucción de Lectura)
3:00 pm	Gabriel J. Hernández Santos (Líder de Transición)
3:30pm	Christina Rivera Costa (Directora Auxiliar del Centro de Servicio - Finanzas)

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

Viernes 1º de marzo	
10:00 am	Oficina Regional de Ponce
10:45 am	Roberto Rodríguez, Director Regional y personal de servicios estudiantiles. Enrique Torres Tore, Superintendente Auxiliar de Servicios Estudiantiles
11:30 am	Jorge Almodóvar Lucena, Líder de Asuntos Académicos

Martes 26 de marzo	
9:00 am	Escuela Carmen Casasús Martí del Municipio de Añasco <i>La directora de la escuela (Dra. Yarelis Molina) coordinará con diferentes grupos en sesiones separadas:</i> (9:00 - 9:15 am) Directora de la Escuela **Dra. Yarelis Molina Acompañada de Elie Omar y Ricardo Pitre Feliciano (9:15 - 9:45 am) Maestras de Educación Especial: Prof. Jennifer Serrano; Prof. Soamy Hernández; Prof. Yolanda Arce; Prof. Rivera (9:45 - 10:15 am) Maestros de Educación General Prof. Nelson Martí; Prof. Noel Díaz; Prof. Dayanara Ramírez (10:15 - 10:45 am) Trabajador social y Psicología Prof. Madeline Feliciano; Prof. Alexandra Traverso (trabajadora social); Sra. Rocío Carrasquillo; Marta Mendoza, auxiliar; auxiliar de autismo P1 10:45 - 11:00 am Paraprofesionales de Educación Especial junto con trabajadores sociales y psicólogos
1:00pm -1:45 pm	**Elie Omar Ríos Sojo, Directora del Centro de Educación Especial de Mayagüez, junto con** Limaris Olan, Directora del Centro de Educación Especial de Aguadilla
1:45pm -2:15 pm	**Ricardo Pitre Feliciano, Superintendente Regional
2:15pm -2:45 pm	Lorna Medina, Madre, T1 y Miembro de la Junta del Piloto (CAL)
2:45 - 3:30 pm	Reunión de Facilitadoras de Educación Especial Dra. Jessica Aponte; Dra. Risela Ferrer; Prof. Noemí Minguela; Prof. Lissette Rojas; Prof. Aida Seda; Dra. Victoria García; Dra. Vanessa Álvarez; Prof. Carolina Rivera
3:30 - 4:15 pm	Coordinadores de servicios Sra. Vanessa Vélez, Sra. Marta Valentín, Sra. Emily Ramos, Sra. Brenda Sánchez, Sr. Mario Torres, Sra. Nilda Padilla
4:15 - 5:00 pm	Determinación – Inscripción – Servicios para Padres (Todos trabajadores sociales con varias funciones) Myraida Álvarez, Julievette Arroyo, Geraldine Rivera, Paula Ortiz Yadira Soto, Josué Rosas
5:00 – 5:30 pm	Aileen Pérez, Omar Castillo, Dicxean Rivera Richardo

Mejorando la enseñanza/aprendizaje de estudiantes con discapacidades y otros alumnos diversos y consecuencias de la descentralización

Miércoles 27 de marzo	
9:10 – 9:40 am	Oficina Regional del Departamento de Educación Prof. Lisete Quintana, Coordinadora de Datos y Cumplimiento de Educación Especial Prof. Tatiana Pérez, Facilitadora de la Primera Infancia Prof. José Felipe Pérez, Superintendente de Servicios Estudiantiles
9:40 - 10:05 am	Servicios Estudiantiles Sra. Grace Flores, Coordinadora de Enfermería Dr. Alberto Cortés, Coordinador de Participación Familiar Prof. Leonardo Vázquez y Prof. Ermelinda Feliciano, Coordinadores de Trabajadores Sociales
10:05 -10:40 am	Servicios Estudiantiles Dra. Eliane Otero, Coordinadora de Psicología Consejeros escolares, Prof. Miguel Torres, Jennifer Mercado, Consejera escolar en el centro vocacional
10:40 - 11:15 am	Reunión con Recursos Humanos, Héctor Vélez, Director de Recursos Humanos Académicos Sra. Ivy Leen Ortiz Efre, Coordinadora de Recursos Humanos No Académicos Mariel López Rodríguez, Investigadora de Quejas Legales
11:15- 12:00 pm	Directora Académica General Dra. Ivelis Román, Dra. Risela Ferrer, Dra. Jessica Aponte
1:15 1:30 pm	Visita a una escuela: Escuela Manuel A. Barreto
1:30 - 2:00 pm	Vilmarie Rivera, Directora de Escuela
2:00 pm	Despacho de la Oficina Regional de Educación
2:15pm - 3:00pm	Personal del proyecto – Prof. William Matías (Superintendente Piloto) Prof. Betania Feliciano; Prof. Maribel López; Dra. Risela Ferrer
3:00pm - 3:45pm	Reunión de educación técnico-profesional – Dr. Juan Carlos Cruz Cintrón Mirrael Ruiz Zapata, Director Ocupacional, facilitador, mecánico de automóviles Samuel Cotto Ramírez, Director de escuela con un programa de Educación Técnico-Profesional
3:45pm - 4:15pm	Transporte (Educación Especial y Educación General) Sra. Brenda Varela (Directora de Finanzas) Sra. Wilnelia Pérez. (Directora de Transporte de Escuelas Públicas)

APÉNDICE E. MIEMBROS DEL EQUIPO DE APOYO ESTRATÉGICO

Dr. Ray Hart, Director Ejecutivo del Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades (CGCS). El Dr. Raymond C. Hart es el Director Ejecutivo del Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades. Hart, quien tiene más de 30 años de experiencia en investigación y evaluación, fue anteriormente Director de Investigación del Consejo, y su trabajo ha abarcado áreas de políticas tales como el éxito postsecundario y la preparación para la universidad, comunidades de formación profesional y mejoramiento escolar, efectividad de los maestros y análisis de valor agregado, educación en la primera infancia y alfabetización de adultos y trabajadores. Ha trabajado con clientes de varias entidades federales, entre las que se cuentan el Departamento de Educación de los Estados Unidos, el Departamento de Vivienda y Desarrollo Urbano de los Estados Unidos, el Departamento de Estado de los Estados Unidos, la Fundación Nacional de Ciencias y varios departamentos de educación estatales y locales.

Antes de unirse al Consejo, Ray dirigió recientemente la Tarea de Apoyo Técnico Analítico del Laboratorio Educativo Regional – Región Mesoatlántica. También se desempeñó como Director Ejecutivo de Investigación, Planificación y Responsabilidad de las Escuelas Públicas de Atlanta, Presidente y CEO de RS Hart and Partners, que es una firma de consultoría de evaluación y valoración, y profesor auxiliar de investigación, medición y estadísticas en la Universidad Estatal de Georgia. Su carrera comenzó en 1989 como director de programas para estudiantes afroamericanos, hispanos e indígenas en ciencias e ingeniería. Ray tiene un doctorado en Evaluación y Medición de la Universidad Estatal de Kent, una maestría en Educación con enfoque en Currículo e Instrucción - Investigación Educativa, de la Universidad Estatal de Cleveland, y una licenciatura en Ingeniería Industrial del Instituto de Tecnología de Georgia.

Dra. Tamara Alsace, Consultora del CGCS. Educadora y académica toda su carrera, Tammy se retiró de las Escuelas Públicas de Buffalo, donde ocupó varios puestos durante más de 32 años, entre los que figuran maestra bilingüe de educación primaria y especial, especialista en desarrollo profesional y, más recientemente, Directora de Educación Multilingüe. En ese puesto, dirigió los programas bilingües, de ESOL y de idiomas mundiales. Desde que se “jubiló”, ha trabajado como consultora independiente para la Red Regional de Recursos de Educación Bilingüe (RBE-RN) y para el Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades. Actualmente es investigadora asociada de la Iniciativa de Inmigración y Educación de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY-IIE). La Dra. Alsace también trabaja en varias juntas sin fines de lucro y colabora activamente en organizaciones profesionales y comunitarias en Buffalo y a nivel estatal y nacional. Defensora incansable de los derechos educativos de los estudiantes multilingües/inmigrantes y sus familias, es ex presidenta de la Asociación de Educación Bilingüe del Estado de Nueva York (NYSABE) y parte del actual equipo de liderazgo de NY Advocates for Fair/Inclusive Resources for Multilingual Learners (NY-AFFIRMS). Es, igualmente, coeditora del libro: *Bilingual Special Education for the 21st Century: A New Interface* (IGI Global, 2022)

Dra. Christina De Jesús Kishimoto, fundadora y directora ejecutiva de Voice4Equity. Nativa del sur del Bronx, en la ciudad de Nueva York, es una audaz defensora de la justicia social y líder nacional en política educativa y asuntos de equidad. Antes de fundar Voice4Equity, Christina se desempeñó como Superintendente Estatal de Educación del Estado de Hawái y en el Gabinete del Gobernador David Ige. También se desempeñó como Superintendente de Distrito en Hartford, Connecticut, y en Gilbert, Arizona. Ha desempeñado importantes funciones de estrategia y liderazgo en la educación PK-12, la educación superior y el sector privado, y hoy aprovecha esas redes para convocar la cumbre nacional anual de políticas y tecnología de la educación "When Women Lead" (Cuando las mujeres dirigen). Christina ha servido en una serie de juntas directivas, tales como el [Consejo de Directores Estatales de Escuelas](#); la [Asociación de Administradores y Superintendentes Latinos](#), donde se desempeñó como Presidenta; la [Fundación de Educación Nellie Mae](#); y actualmente se desempeña como Miembro de la Junta Asesora del [Grupo 21](#).

Sue Gamm, JD, Experta Nacional y Consultora del CGCS. Sue es una educador especial y abogada que ha pasado más de 40 años especializándose en el mejoramiento sistémico y la educación eficaz de estudiantes con discapacidades y aquellos con desafíos académicos y de comportamiento. Sue ha combinado su singular experiencia en programas de educación legal y especial con sus experiencias como directora de servicios especializados para las Escuelas Públicas de Chicago, abogada y directora de división de la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE. UU., y maestra de educación especial para convertirse en experta nacional altamente considerada como autora, consultora, presentadora y evaluadora. Mientras trabajaba con las Escuelas Públicas de Chicago, Sue copresidió la iniciativa del distrito para desarrollar escuelas alternativas y seguras con un presupuesto de 12 millones de dólares. Desde que se jubiló de las Escuelas Públicas de Chicago, en 2002, Sue ha trabajado en 34 estados y el Distrito de Columbia, con 72 distritos escolares y cinco entidades educativas estatales para mejorar la instrucción y el apoyo a los estudiantes con discapacidades. Ha escrito manuales de procedimientos operativos estándar de educación especial y/o MTSS para 10 distritos escolares, y ha compartido su conocimiento de la ley IDEA, sección 504, y la Ley de Estadounidenses con Discapacidades, y temas relacionados en más de 70 conferencias nacionales, estatales y locales. Sue ha sido autora/coautora de numerosas publicaciones periódicas y publicaciones, que incluyen la Guía en Línea para la Identificación de Discapacidades de Aprendizaje basada en RTI (Centro Nacional para Discapacidades de Aprendizaje); Uso de Sistemas de Apoyos Escalonados (Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades) y Desproporcionalidad en la Educación Especial: Identificar dónde y por qué ocurre la sobreidentificación de estudiantes (LRP Publications). También ha testificado ante los comités legislativos del Congreso y de Illinois, y ayudó a preparar los informes *Amicus Curiae* de la Corte Suprema de los Estados Unidos para el Consejo de Escuelas de las Grandes Ciudades, además de haber servido como testigo experto en nueve casos de educación especial en tribunales federales.

Mary Lawson. Mary es la Asesora General del Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades, donde desarrolla opiniones legales del Consejo que representan las necesidades y preocupaciones de los sistemas de escuelas públicas urbanas y asesora al liderazgo del Consejo en temas de educación en las esferas jurídica, legislativa y regulatoria. Antes de pasar al Consejo, Lawson fue consejera auxiliar general de la Junta Escolar del Condado de Miami-Dade. También se desempeñó como asesora auxiliar general para la Junta Escolar del Condado de Broward y fue abogada asociada en Hogan Lovells, LLP. Mary comenzó su carrera en el aula, donde pasó ocho años como maestra de estudios sociales en las Escuelas Públicas de Pittsburgh, las Escuelas Públicas del Condado de Broward y las Escuelas Públicas del Condado de Anne Arundel de Maryland. Mary tiene una licenciatura en ciencias políticas y una maestría en enseñanza de la Universidad de Pittsburgh. Recibió un J.D. de la Escuela de Derecho de la Universidad de Howard, en Washington, DC. y tiene derecho a practicar en el Distrito de Columbia y en la Florida.

Nicole Mancini, Encargada de Asuntos Académicos del CGCS. Nicole ayuda a los distritos urbanos a mejorar los sistemas de instrucción para aumentar el rendimiento estudiantil. Antes de unirse al Consejo, Nicole se desempeñó como directora académica de las Escuelas Públicas del Condado de Broward, en la Florida, donde ofreció comunicación estratégica y apoyo a los administradores, entrenadores y maestros de escuelas y distritos sobre prácticas eficaces de enseñanza y aprendizaje. También fue vicepresidenta de servicios educativos de la Asociación de Habla y Audición de Florida, y miembro adjunto de la facultad de la Universidad Atlántica de la Florida, donde enseñó cursos de educación clínica y de primera infancia. Nicole tiene una licenciatura en Psicología (Cum Laude), Maestría en Ciencias en Logopedia, y completó los cursos necesarios para la Certificación de Liderazgo Educativo de la Universidad Atlántica de la Florida. Tiene un Doctorado en Educación con un enfoque en Estudios Infantiles y Juveniles: Alfabetización temprana y lectura de la Universidad Nova Southeastern. También tiene su Certificado de Competencia Clínica en Logopedia (CCC-SLP) de la Asociación Americana del Habla-Lenguaje-Audición y su Licencia Profesional de Logopeda del Estado de la Florida.

Miguel Pabón, Superintendente Adjunto de las Escuelas Magnet del Consejo de Educación de la Región de Capitol (CREC), ubicadas en la Región de Hartford, Connecticut. En este rol, Miguel está involucrado en todas las áreas del liderazgo del distrito, con un enfoque particular en la Educación Especial y los Servicios Estudiantiles. Es originario de Manatí, Puerto Rico, y fue criado en Bridgeport, Connecticut desde la edad de cinco años. Desde 2005, Miguel ha ocupado una variedad de puestos de liderazgo en varios distritos escolares de Connecticut, incluyendo Hartford, CREC, Windham y Waterbury. Mientras estaba en las Escuelas Públicas de Hartford, desempeñó funciones de liderazgo como Coordinador de Servicios Psicológicos, Subdirector y Supervisor de Educación Especial. Desde entonces, Miguel ha servido como Director de Educación Especial y Servicios Estudiantiles en Windham, Connecticut durante 4 años y medio, y luego en Waterbury, Connecticut durante más de 2 años, antes de regresar a CREC en la función de Superintendente Adjunto. Miguel tiene una licenciatura de la Universidad de Connecticut, una

maestría y Certificado de Estudios Avanzados de Posgrado (CAGS) en Psicología Escolar de la Universidad Northeastern (Massachusetts), así como un grado de sexto año en Liderazgo Educativo de la Universidad Estatal de Connecticut Central.

Alka Pateriya, Directora de Estrategia y Alianzas del CGCS. Pasó a formar parte del Consejo en 2021. Antes, Alka proporcionó apoyo a los distritos TUDA de NAEP y también gestionó otros proyectos de evaluación y recopilación de datos a gran escala en Westat. Trabajando en estrecha colaboración con la Fundación Bill y Melinda Gates, apoyó a los seis distritos participantes y a los asociados de investigación involucrados en el proyecto "Measures of Effective Teaching" (Medidas de Enseñanza Eficaz). Más recientemente, dirigió Tripod Education Partners, asociándose con escuelas y distritos en los Estados Unidos y en el extranjero para captar comentarios de estudiantes, padres y maestros. Alka inició su carrera como maestra y administradora en el área de Washington DC., enseñando estudios sociales de secundaria en Silver Spring, Maryland, y sirviendo como decana de estudiantes en una escuela en Washington, DC. Tiene un M. Ed. en Educación Secundaria de la Universidad George Washington y un B.A. de la Universidad Northwestern.

Valeria Silva, Consultora del CGCS. Valeria ha sido Superintendente del Distrito Escolar Público de St. Paul (Minnesota) por más de siete años, y pionera en el campo de la educación. Después de dejar su puesto como superintendente de distrito, se mudó a Puerto Rico para presentar la Academia de Superintendentes de la AASA, que llegó a más de 180 líderes educativos en todo el Estado Libre Asociado. Con la Fundación Educativa de Puerto Rico, proporcionó entrenamiento ejecutivo a tiempo completo a los superintendentes regionales en la isla. Desde entonces, Valeria ha continuado trabajando como consultora educativa en los Estados Unidos e internacionalmente, así como a través de organizaciones entre las que se cuentan el Departamento de Educación del Estado de Minnesota, la Academia de Liderazgo de la Ciudad de Nueva York, Nuevos Líderes, AASA, CGCS, PUCV, y Lideres Educativos, de Chile. En reconocimiento a estas y otras actividades, fue honrada como una de las "Líderes de las cuales aprender" en la Semana de la Educación, y una de las '100 Mujeres Líderes de Chile. Sus antecedentes educativos abarcan instituciones en Chile y los Estados Unidos, e incluyen la Broad Superintendent Academy, un riguroso programa de gestión ejecutiva de diez meses diseñado para aspirantes a líderes del sistema escolar.

APÉNDICE F. ACERCA DEL CONSEJO Y LA HISTORIA DE LOS EQUIPOS DE APOYO ESTRATÉGICO

El Consejo de las Escuelas de las Grandes Ciudades es una coalición de 78 de los sistemas de escuelas públicas urbanas más grandes de la nación. La Junta Directiva de la organización está compuesta por el superintendente, el director ejecutivo o canciller de escuelas y un miembro de la junta escolar de cada ciudad miembro. Un comité ejecutivo de 24 personas, dividido en número igualitario entre superintendentes y miembros de la junta escolar, proporciona supervisión frecuente de la organización tipo 501(c)(3). La composición de la organización la convierte en el único grupo nacional independiente que representa el liderazgo rector y administrativo de la educación urbana, y la única asociación cuyo solo propósito gira en torno a la escolarización urbana.

La misión del Consejo es abogar por la educación pública urbana y ayudar a sus miembros a mejorarla y reformarla. El Consejo presta servicios a sus miembros en las áreas de legislación, investigación, comunicaciones, plan de estudios e instrucción, y gestión. El grupo también convoca dos grandes conferencias cada año; lleva a cabo estudios de las condiciones y tendencias de las escuelas urbanas; y opera redes permanentes de administradores de distritos escolares superiores con responsabilidades en áreas tales como programas federales, operaciones, finanzas, personal, comunicaciones, instrucción, investigación y tecnología. Por último, la organización informa a los responsables de la formulación de políticas de la nación, los medios de comunicación y el público sobre los éxitos y desafíos de las escuelas en las grandes ciudades de la nación. Los líderes escolares urbanos de todo el país utilizan la organización como fuente de información y como marco para sus actividades y preocupaciones conjuntas.

El Consejo fue fundado en 1956 e incorporado en 1961, y tiene su sede en Washington, DC. Desde la fundación de la organización, la diversidad geográfica, étnica, lingüística y cultural ha caracterizado a los miembros y al personal del Consejo. El siguiente cuadro enumera la historia de los Equipos de Apoyo Estratégico del Consejo.