



## Reconsiderando las expectativas para los estudiantes con discapacidades

Con reformas basadas en estándares y el énfasis en evaluaciones académicas y responsabilidad, los educadores y legisladores reconocieron la importancia de definir lo que los estudiantes necesitan saber para ser capaces de progresar en la escuela. Fue a partir de ese trabajo cuando vimos la evidencia de las expectativas bajas para los estudiantes con discapacidades. La exclusión de los estudiantes con discapacidades de las evaluaciones educativas a principios de los 90 fue evidencia de que no se esperaba que muchos estudiantes con discapacidades aprendieran el mismo contenido y habilidades que sus compañeros sin discapacidades.

El propósito de este informe es resumir algunas de las pasadas prácticas de exclusión que resultaron de las expectativas bajas que se tenían para los estudiantes con discapacidades, y cómo se corrigieron en las políticas relacionadas con la reforma basada en estándares. El informe está basado en un amplio documento que toma un acercamiento transversal para examinar las expectativas para los estudiantes con discapacidades (Quenemoen & Thurlow, 2019).

En este informe destacamos las respuestas a preguntas críticas sobre las expectativas para los estudiantes con discapacidades, incluidos aquellos con discapacidades cognitivas más significativas, respuestas que se han desarrollado con el tiempo y se basan en lecciones bien aprendidas. Se aportan sugerencias para los legisladores, estados y proveedores de asistencia técnica (TA, por sus siglas en inglés) sobre cómo trabajar con los distritos, escuelas y educadores para reconsiderar las expectativas para los estudiantes con discapacidades.

## Historia de las expectativas bajas

La mayoría de los educadores y legisladores conocen bien las razones para la inclusión de los estudiantes con discapacidades en los sistemas estatales de evaluación y las expectativas relacionadas para la mejora de sus logros. Quizás no conozcan tan bien las fuerzas históricas que dieron forma a unas expectativas más bajas para los estudiantes con discapacidades.

A menudo, una idea central de estas expectativas bajas es la creencia de que una vez que se identifica que un estudiante necesita servicios de educación especial, por definición, no es capaz de alcanzar el mismo nivel que los compañeros de ese estudiante. Los educadores y los legisladores necesitan conocer los efectos de esta creencia que es tan errónea como ampliamente extendida. Discapacidad NO significa no tener la capacidad.

Para que los estudiantes con discapacidades se beneficien de la reforma basada en estándares, es necesario volver a enmarcar las conversaciones sobre lo que estos estudiantes pueden lograr. Después, podemos crear caminos prometedores para elevar las expectativas y mejorar los resultados para todos los estudiantes con discapacidades.

Antes de que podamos mirar al futuro de unas expectativas más altas y mejores resultados, se necesitan revisar tres temas. Los temas siguientes muestran cómo las políticas de reforma basadas en estándares revelaron los efectos de las expectativas bajas para los estudiantes con discapacidades (véase Quenemoen & Thurlow, 2019):

- exclusión de las evaluaciones del distrito y estatales
- propuestas de evaluación fuera de nivel
- desarrollo y ajuste de evaluaciones alternativas

Cada uno de estos temas tiene implicaciones para la instrucción de los estudiantes con discapacidades así como para la evaluación.

## Exclusión de las evaluaciones del distrito y estatales.

Aunque la exclusión de los estudiantes con discapacidades era prevalente en los años 90, todavía es un tema que tiene que reconocerse y reconsiderarse. A principios de los 90, la mayoría de los estados bien incluía menos del 10% de sus estudiantes con discapacidades o, simplemente, no sabía hasta qué punto los estudiantes con discapacidades participaban en sus evaluaciones estatales.

Los educadores de educación especial revelaron que, algunas veces, se les pedía que llevaran a sus estudiantes con discapacidades de excursión el día de la evaluación estatal. Los maestros notaron que, algunas veces, se les animaba a sugerir a los padres que tuvieran a sus hijos con discapacidades en casa durante las evaluaciones estatales debido a lo que se percibía como estrés por las evaluaciones para esos estudiantes.

Se produjo mucha actividad conforme los estados se hicieron conscientes de la exclusión de las evaluaciones de sus estudiantes con discapacidades y de las implicaciones que esta exclusión tenían en la instrucción (p. ej. aquellos estudiantes excluidos de las evaluaciones tampoco habían sido incluidos en la instrucción académica rigurosa apropiada). Los estados comenzaron a desarrollar normativas para la participación en las evaluaciones estatales.

En 1997, la política federal confirmó que los estados que recibían subvención por la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) Parte B necesitaban incluir a todos los estudiantes con discapacidades en las evaluaciones estatales, proveer las acomodaciones necesarias para cada estudiante y desarrollar (para el año 2000) evaluaciones alternativas para aquellos estudiantes que no tuvieran la capacidad para participar en las evaluaciones estatales normales. Con esta iniciativa política, todos los estados desarrollaron normativas de participación, políticas de acomodación y evaluaciones alternativas.

**Propuestas de evaluación fuera de nivel.** En el año 2000, aunque los estados habían desarrollado pautas de participación, políticas de acomodación y evaluaciones alternativas, administradores y educadores (y el personal del estado) seguían luchando con cómo incluir plenamente a todos los alumnos en las evaluaciones de una forma que tuviera sentido, dado el supuesto de la mala actuación de sus estudiantes con discapacidades. Debido a que muchos estudiantes con discapacidades no habían tenido acceso a la instrucción basada en los estándares académicos, esta suposición parecía cierta. Uno de los planteamientos propuestos por numerosos estados, distritos y escuelas fue bajar sistemáticamente los estándares de contenido y actuación de los estudiantes con discapacidades en una manera que fueran los mismos que para los estudiantes en un grado inferior. Comúnmente conocida como evaluación fuera de nivel, partía de un enfoque basado en numerosos malentendidos.

Los efectos de las evaluaciones fuera de nivel fueron estudiados mientras los estados y distritos intentaban defender el uso de estas evaluaciones con fines de responsabilidad y decisiones sobre la instrucción. Los estudios revelaron que los educadores tenían muchas suposiciones sobre lo que una evaluación fuera de nivel debía hacer. Entre estas hipótesis estaba la de que los estudiantes con discapacidades podrían participar en una evaluación de un grado inferior y todavía contar como competentes a efectos de responsabilidad. También pensaban que los estudiantes no sólo actuarían mejor, sino que se sentirían mejor acerca de la experiencia de la evaluación porque los conceptos serían más fáciles para ellos.

En contraste, los estudios demostraron que los resultados de los estudiantes que participaban en una evaluación fuera de nivel no se incluían en el sistema de responsabilidad y rara vez se informaba a los educadores de una manera que pudieran usarse para tomar decisiones sobre la instrucción. Los investigadores también encontraron que tomar una prueba fuera de nivel no necesariamente mejoraba el rendimiento del estudiante, dado que a los estudiantes, en realidad, no se les enseñaba el currículo basado en los estándares del grado inferior; en su lugar, a menudo se les ofrecía una versión más fácil del currículo del grado en el que estaban matriculados. Además, los estudiantes que tomaban una evaluación fuera de nivel, a menudo informaban que se veía que la prueba era diferente de lo que se les había enseñado. También se les separaba de la misma experiencia de evaluación de sus compañeros de grado. Por tanto, no se lo tomaban en serio.

**Desarrollo y ajuste de evaluaciones alternativas.** Aunque era obligatorio que las primeras evaluaciones alternativas se desarrollaran por ley federal en el año 2000, hubo una considerable confusión en la práctica sobre para quién eran estas evaluaciones y qué era lo que iban a medir. Con el tiempo y el desarrollo de las regulaciones federales, quedó claro que las evaluaciones alternativas podrían basarse en

estándares de logro alternativos, esencialmente manteniendo a algunos estudiantes (hasta el 1% del total de la población estudiantil) en los mismos estándares de contenido que sus compañeros, pero con diferentes expectativas de logro. Las políticas de participación y procedimientos para identificar a estos estudiantes, y las evaluaciones alternativas utilizadas para medir sus logros, se han mejorado con el tiempo y se mantienen en la actualidad.

No obstante, surgieron intentos para mantener a los alumnos, **además** de aquellos en la evaluación alternativa basada en estándares de logro alternativos, en diferentes niveles de actuación. A mediados de los 2000 surgió la elaboración de un reglamento para apoyar evaluaciones alternativas basadas en estándares de logro modificados (a veces llamada la regla del 2%), y así como con las evaluaciones fuera de nivel, los estados y los investigadores empezaron a estudiar su uso, encontrando que la mayoría de los estudiantes identificados para esta prueba no había recibido la instrucción adecuada. Además, las “evaluaciones del 2%” que fueron desarrolladas por algunos estados no resultaron en un número significativamente mayor de estudiantes competentes (debido a problemas con la instrucción). Basándose en esta investigación, en el 2015 se revocó la regulación del 2%.

El desarrollo de evaluaciones alternativas basadas en estándares de logro modificados confirmó la tendencia continuada a tener unas expectativas más bajas para los estudiantes con discapacidades. Su rescisión apoyó asimismo la necesidad de luchar contra esta tendencia a reducir las expectativas para los estudiantes con discapacidades.

## Respuestas a preguntas críticas

Hay tres preguntas que son fundamentales para cualquier debate sobre las expectativas mantenidas para los estudiantes con discapacidades. Las preguntas pueden ser examinadas desde la perspectiva de las mejores prácticas educativas y el juicio profesional, aunque a veces los requisitos

legales son parte de los debates. Hay dos decisiones del Tribunal Supremo que están relacionadas con la cuestión de fondo sobre qué es lo que se espera de los estudiantes con discapacidades. Los dos casos son *Board of Education of Hendrick Hudson Central School District contra Rowley* (1982) y *Endrew F. contra Douglas County School District RE-1* (2017).

Aunque la terminología de los casos de la corte es diferente de la que se usa en contextos educativos, hay una similitud general entre Amy Rowley y la mayoría de los estudiantes con discapacidades (es decir, aquellos estudiantes sin discapacidades cognitivas significativas) y entre Endrew F. y estudiantes con discapacidades cognitivas significativas para quienes la evaluación alternativa basada en estándares de logro alternativos es adecuada. En ambos casos, los tribunales hicieron hincapié en la necesidad de confiar en el criterio profesional del educador a la hora de tomar decisiones sobre estudiantes individuales. Las tres preguntas críticas que siguen resumen lo que ahora sabemos que puede influir en el juicio profesional de lo que se puede esperar de los estudiantes con discapacidades:

### **1. ¿Qué evidencia existe de que hay estudiantes con discapacidades que no pueden alcanzar el mismo nivel previsto para otros estudiantes, incluso después de recibir instrucción basada en la evidencia y en el programa general de educación basado en los estándares estatales?**

El límite de participación en la evaluación alternativa basada en estándares de logro alternativos promulgado en 2015 (ESSA, 2015; Thurlow & Lazarus, 2017) indicó que aproximadamente el 1.0% del total de la población de estudiantes evaluados (o aproximadamente el 10% de los estudiantes con discapacidades) podrían beneficiarse de un estándar de logro alternativo. El experimento de evaluación del 2% sugirió que hasta que podamos garantizar que a todos los estudiantes se les enseña lo que se espera a nivel del grado, con la instrucción especializada y los apoyos necesarios, no podemos hacer suposiciones acerca de lo que pueden aprender.

No todos los estudiantes con discapacidades tendrán éxito, pero asumir que probablemente fracasarán significa que fracasarán. Una expectativa definida y articulada por el estado sobre lo que los estudiantes **deben** aprender protege a los estudiantes contra cualquier perjuicio.

**2. ¿Pueden los educadores acordar y determinar con fiabilidad qué estudiantes con discapacidades, que han recibido instrucción basada en evidencia en el programa general de educación basado en estándares, se puede esperar que no aprendan al mismo nivel esperado para otros estudiantes?**

Todos los estados tienen ahora pautas de participación en la evaluación alternativa prácticamente con los mismos criterios, basados en las características de cada alumno (Thurlow, Lazarus, Larson, Albus, Liu, & Kwong, 2017). Estas son las pautas que reconocen las características complejas de estudiantes similares a Andrew F. El 1.0% de límite de participación a nivel estatal, en lugar de a nivel de distrito, proporciona un amplio espacio para la variación a través de las agencias de educación locales. Aunque tomó muchos años llegar a este punto, existe un consenso general acerca de cómo identificar al pequeño grupo de estudiantes que pueden beneficiarse de un estándar de logro alternativo.

Por otro lado, nunca hubo consenso sobre qué alumnos podían estar sujetos a estándares de logro modificados (la evaluación del 2%). Una considerable parte de los estudios sobre esta evaluación indicó que (a) la percepción del educador sobre quiénes eran los estudiantes era muy variada; (b) la mayoría de los estudiantes identificados para la evaluación no había recibido instrucción adecuada; y (c) las evaluaciones del 2% desarrolladas por los estados no habían resultado en un número significativamente mayor de estudiantes con grado de competente debido a cuestiones de instrucción (Thurlow, Lazarus & Bechard, 2013).

**3. ¿Puede definirse un estándar de expectativas, apropiadamente ambicioso y al mismo tiempo diferente para aquellos estudiantes de los que no se puede esperar que aprendan al mismo nivel, que asegure que estos estudiantes no están excluidos de los beneficios de la responsabilidad escolar?**

Establecer estándares de logro alternativos debe tener como objetivo beneficiar a los estudiantes, no perjudicarlos. Una expectativa, articulada y definida por el estado sobre lo que se DEBE esperar que los estudiantes aprendan, protege a los estudiantes contra cualquier perjuicio – las Amy Rowleys y los estudiantes de menor rendimiento (p. ej., el 2%), sujetos a *estándares de logro generales* (es decir, la mayoría de los estudiantes con discapacidades, aproximadamente el 90%), y los Andrew F.s sujetos a *estándares de logro alternativos* (es decir, un pequeño porcentaje de los estudiantes con discapacidad, alrededor del 10%).

Cada estado ha desarrollado políticas que definen lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer como parte de los sistemas de responsabilidad requeridos a nivel estatal y federal, tanto para las expectativas generales como para las alternativas. Se llaman descriptores del nivel de rendimiento. Estos fueron desarrollados a través de largos procesos en los que intervinieron las partes interesadas y fueron diseñados para proteger a todos los estudiantes con discapacidades, especialmente a los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas, del perjuicio procedente de no esperar nada de ellos, lo cual era a menudo el caso antes de la introducción de los estándares de logro alternativos.

Estas declaraciones de la política estatal están disponibles al público, ya sea en línea o mediante solicitud. Un educador, padre, defensor, miembro de la comunidad o académico jurídico puede utilizar los descriptores de nivel de rendimiento del estado, ya sea para los estándares de logro generales o alternativos, para determinar si se ha proporcionado acceso a un estudiante al currículo general definido por los estándares para el estado en el cual se educa el estudiante.

## **Sugerencias para los legisladores, estados y proveedores de asistencia técnica**

Los estudios han confirmado que lo que se puede esperar que consiga un estudiante no debe basarse en las características o la etiqueta de la discapacidad del alumno y, también, que lo que los maestros esperan influye en el logro estudiantil. Un patrón continuo de expectativas bajas entre los legisladores y profesionales de la educación debe abordarse directamente, porque esas expectativas se reflejan en la propuesta de políticas, la planificación del Programa de Educación Individualizado (IEP, por sus siglas en inglés), la instrucción en el salón de clase y el acceso al currículo general. En última instancia, el rendimiento escolar se ve afectado por constantes falsas suposiciones sobre lo que los estudiantes con discapacidades pueden saber y hacer. Los legisladores estatales, los departamentos de educación y los proveedores de asistencia técnica pueden contrarrestar las expectativas bajas teniendo en consideración las siguientes sugerencias:

***Analizar la historia de las expectativas bajas.*** Es importante recordar el pasado para no volver a vivirlo. Esto significa que quienes toman las decisiones deben ser conscientes de la historia de las expectativas bajas para los estudiantes con discapacidades y la manera en la que esa historia ha llevado al campo de la educación a donde está hoy. Este debate podría implicar una revisión de las iniciativas políticas, las experiencias de los estudiantes y los padres que estuvieron expuestos a las expectativas bajas, y las experiencias de los estudiantes y padres cuyas expectativas fueron altas.

***Alentar a los educadores de todos los niveles a evaluar sus propias expectativas para los estudiantes con discapacidades.*** La autorreflexión puede ayudar a los que toman las decisiones y a los maestros a reconocer cualquier expectativa baja a la que estén sujetos los estudiantes con discapacidades. Esto puede realizarse de forma individual o en grupos de educadores. Si todos

los administradores, maestros y proveedores de servicios relacionados no entienden el poder de las expectativas sobre lo que cada estudiante puede aprender, y su responsabilidad de mantener esas expectativas altas, entonces todo el trabajo para aumentar las expectativas para los estudiantes con discapacidades será inútil. La participación de los equipos de IEP en este tipo de autorreflexión también puede ser de gran utilidad.

***Revisar la toma de decisiones para la participación en las evaluaciones y los porcentajes de estudiantes que participan en evaluaciones alternativas basadas en estándares de logro alternativos.*** Si los porcentajes son superiores a los esperados, se debe hacer un seguimiento para determinar si las expectativas son las apropiadas. La participación en evaluaciones alternativas basadas en estándares de logro alternativos para un grupo muy pequeño de estudiantes asignados apropiadamente puede beneficiar a esos estudiantes, pero puede perjudicar a otros estudiantes más allá de ese pequeño grupo reforzando expectativas artificialmente bajas.

***Identificar a los estudiantes persistentes en rendimiento bajo, con y sin discapacidades, para intervenir en su instrucción.*** Las avenidas para incrementar las expectativas, y en definitiva el logro, requerirán un compromiso sistemático para reducir los porcentajes de alumnos persistentes en rendimiento bajo, con y sin discapacidades, mejorar el acceso al desafiante currículo del nivel del grado y a una instrucción de alta calidad con una combinación de aceleración y de remediación para estudiantes que se queden retrasados. Estas y otras mejores prácticas y estrategias basadas en la evidencia no se aplican plenamente en la mayoría de las escuelas.

***Hacer que los descriptores de nivel de rendimiento estén fácilmente disponibles y proporcionar formación sobre cómo utilizarlos.*** Todas las partes interesadas deberían aprender a hacer uso de los descriptores de nivel estatales para saber qué implica el progreso de un grado a otro para los estudiantes como Amy Rowley, y qué implica un estándar de

logro alternativo pero riguroso para estudiantes como Andrew F. Poniendo estas definiciones de la política del rendimiento esperado en práctica, podemos eventualmente ayudar a los legisladores y tribunales, ya que ambos dependen de criterios profesionales acerca de cuáles son las expectativas apropiadamente ambiciosas para cada estudiante en particular.

**Proporcionar apoyo a los padres y defensores para ayudarles a comprender lo que el estado ha determinado que todos los estudiantes necesitan para tener éxito.** Los padres y defensores necesitan apoyo para comprender y hacer uso de lo que el estado ha determinado que todos los estudiantes necesitan para tener éxito, y así poder aprovechar ese trabajo para estudiantes individuales. Ayudar a los padres a entender lo que su hijo o hija necesita para tener éxito en el futuro puede llevar a los padres y estudiantes a comprender que los estudiantes con discapacidades tendrán que trabajar más duro que otros alumnos para superar los efectos de sus discapacidades.

Para asegurar que los objetivos de la política estatal se traducen en la implementación a nivel local se requieren mensajes sólidos y coherentes de que todos los estudiantes deben tener acceso al currículo general del grado en el que están matriculados. Algunos estudiantes pueden no alcanzar los niveles esperados, incluso con la oportunidad de aprender, pero los estudios sobre pruebas fuera de nivel y la evaluación del 2% indican que no hemos desarrollado la capacidad (ni datos suficientes para defender las decisiones) para determinar qué estudiantes deben mantenerse a diferentes estándares de logro antes de enseñarles todos. La hipótesis menos peligrosa (Donnellan, 1984) es la de volver a centrarse en la mejora de las oportunidades de aprender para los estudiantes que persisten en un rendimiento bajo, tanto si tienen discapacidades como si no las tienen.

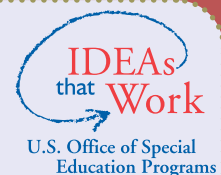
## Referencias

- Donnellan, A. M. (1984). The criterion of least dangerous assumption. *Behavioral Disorders*, 9(2), 141-150.
- ESSA (Ley Cada Estudiante Triunfa). (2015). Elementary and Secondary Education Act (ESEA) of 2015, 20 U.S.C. §§ 6301 *et seq.* (1994).
- Quenemoen, R. F., & Thurlow, M. L. (2019). *Students with disabilities in educational policy, practice, and professional judgment: What should we expect* (NCEO Report 413). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Thurlow, M. L., & Lazarus, S. S. (2017). *Strategies for meeting the 1% state-level cap on participation in the alternate assessment* (NCEO Brief 12). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., & Bechard, S. (Eds.). (2013). *Lessons learned in federally funded projects that can improve the instruction and assessment of low performing students with disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., Larson, E. D., Albus, D. A., Liu, K. K., & Kwong, E. (2017). *Alternate assessments for students with significant cognitive disabilities: Participation guidelines and definitions* (NCEO Report 406). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

## NCEO Brief #17, Mayo de 2019

Martha L. Thurlow y Rachel F. Quenemoen contribuyeron a la redacción de este informe.

Martha Thurlow, Directora de NCEO; Sheryl Lázaro, Directora Asociada de NCEO; Kristin Liu, Subdirectora de NCEO.



Todos los derechos reservados. Este documento puede ser reproducido y distribuido parcialmente o en su totalidad sin autorización previa, siempre que se mencione la fuente como:

Thurlow, M. L. y Quenemoen, R. F. (2019, Mayo). *Revisitando las expectativas para los estudiantes con discapacidades* (NCEO Informe #17). Minneapolis, MN: Universidad de Minnesota, Centro Nacional de Resultados Educativos (NCEO).

NCEO quisiera agradecer a Miguel González la cuidadosa traducción de este documento al español.

NCEO está financiado por la subvención (#H326G160001) de División de la Investigación a la Práctica (Research to Practice Division) de la Oficina de Programas de Educación Especial, Departamento de Educación de EE.UU. El Centro está afiliado al Instituto de Integración Comunitaria de la Facultad de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Minnesota. El contenido de este informe se desarrolló bajo un acuerdo cooperativo con el Departamento de Educación de EE.UU., pero no reflejan necesariamente la opinión o la política del Departamento de Educación de EE.UU. u otras Oficinas integradas en él. Los lectores no deben asumir el aval por parte del gobierno federal.

Jefe de proyecto: David Egnor

NCEO trabaja en colaboración con Applied Engineering Management (AEM), el Consejo de Directores Estatales de Educación (CCSSO), la Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación Especial (NASDSE) y WestEd.



Visite nuestra página de Internet: [www.nceo.info](http://www.nceo.info)

Esta publicación está disponible en formatos alternativos si lo requiere. Dirija sus solicitudes a:

Centro Nacional de Resultados Educativos (NCEO)  
University of Minnesota • 207 Pattee Hall  
150 Pillsbury Dr. SE • Minneapolis, MN 55455

Teléfono 612/626-1530 • Fax 612/624-0879

INSTITUTE OF COMMUNITY INTEGRATION

UNIVERSITY OF MINNESOTA

La Universidad de Minnesota es una institución que contrata y educa en igualdad de oportunidades.