

The Special EDGE

Otoño de 2006

Volumen 20

Número 1

Por qué es importante

¿Qué es la representación desproporcionada?

L Por Donald P. Oswald, PhD, investigador y profesor de psiquiatría, Universidad de la Comunidad de Virginia (Virginia Commonwealth University), y Martha J. Coutinbo, PhD, investigadora y profesora, Educación Especial, Universidad Estatal del Este de Tennessee

La representación desproporcionada de los niños de color en educación especial es un problema de larga data que continúa preocupando a los educadores. La Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) (P.L.108-446), reautorizada recientemente, plantea una vez más esta inquietud y exige a los estados que tomen medidas más drásticas de control y respuesta. Sin embargo, pese a la atención y controversia nacional, aún es limitado el consenso con respecto a cuál es la menor manera de definir y responder a los modelos de identificación excesiva e insuficiente por etnia y sexo en las distintas categorías de discapacidad.

El alcance de la desproporcionali-

dad o representación desproporcionada en los estados y distritos escolares varía considerablemente y, desde hace muchos años, la División de Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU. ha supervisado los esfuerzos para reducir la desproporcionalidad. Aunque esta supervisión se ha concentrado en los índices inusualmente elevados de identificación de los niños de grupos minoritarios en algunas de las categorías de discapacidad, la mayoría de los educadores están de acuerdo en que cambiar las prácticas para reducir estas cifras no mejorará necesariamente los servicios y resultados educativos.

Las respuestas adecuadas dependen de un conocimiento integral de la desproporcionalidad, que incluye una consideración de los factores que producen las disparidades en los índices de identificación o ubicación. Un punto de partida para una mayor comprensión de la representación desproporcionada y su importancia es definir e informar con exactitud los índices de representación. Esto proporcionaría tanto una base para investigar por qué ocurre la desproporcionalidad, como los datos objetivos y confiables necesarios para registrar las tendencias a lo largo del tiempo—datos que, a través de un examen, pueden señalar respuestas adecuadas.

Cómo definir la desproporcionalidad

La desproporcionalidad significa que

existen más (o menos) niños de un grupo en particular que están pasando por una situación determinada de los que esperaríamos basándonos en la representación del grupo en la población general. Los casos típicos de desproporcionalidad cuestionaban el hecho de que hay demasiados estudiantes afro-estadounidenses en clases de educación especial para estudiantes con retardo mental, en comparación con la cantidad de estudiantes afro-estadounidenses en el alumnado general de las escuelas.

La mayoría de la atención a la desproporcionalidad aún se concentra en la representación excesiva de los niños de color en algunas categorías de discapacidad de educación especial, específicamente los estudiantes con retardo mental y los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Sin embargo, en los últimos años, los investigadores y los encargados de redactar las políticas han demostrado interés en otros tipos de desproporcionalidad (ej.: la basada en el sexo o la clase socio-económica), y en la desproporcionalidad relacionada con otros temas (ej.: la ubicación en los programas para niños dotados y superdotados, la ubicación en determinados ambientes de educación especial, y la aplicación de sanciones disciplinarias; Skiba y otros, 2006).

Por qué es importante, continúa en la página 6

Contenido: Representación desproporcionada

Evaluación

3

Conducta

5

Modelos de liderazgo

8 & 15

El corazón del problema

24

Directora,	Mary Hudler
División de Educación,	
Especial del Departamento	
de Educación de California	
Control de contratos e	Janet Canning
integración de proyectos	
Redactora	Mary Cichy Grady
Asistentes de redacción	Donna Lee Holly Byers Ochoa
Escritores de planta	Janet Mandelstam
Junta editorial	Maureen Burness Linda Landry Jennifer Mahdavi Geri West
Directores de proyectos	Linda Blong Anne Davin
Colaboradores especiales	Valerie Cook-Morales Martha J. Coutinho Tonika Duren Green Kimberly McDaniel Carlos Nevarez Donald P. Oswald Paul Porter Marcus Karega Rausch Carol A. Robinson- Zañartu Russell J. Skiba Jeffrey Sprague Rebeca Valdivia

The Special EDGE es una publicación cuatrimestral del Proyecto CalSTAT de la Universidad Estatal de Sonoma (Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California). Patrocinado con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial, a través del contrato número 0127 con el Instituto de Servicios Humanos de California (California Institute on Human Services [CIHS]) de la Universidad Estatal de Sonoma. El contenido de este documento no refleja necesariamente las opiniones y directrices de la Universidad Estatal de Sonoma ni del Departamento de Educación de California, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 40,000

La información incluida en este ejemplar es del dominio público a menos que se indique lo contrario. Invitamos a los lectores a copiar y compartir la información, mencionando a CalSTAT como fuente. Este ejemplar está disponible en discos y cintas de audio, o impreso en caracteres más grandes a solicitud del interesado. Visite <http://www.calstat.org/infoPublications.html> para descargar versiones en PDF de esta circular y las anteriores, disponibles en inglés y en español.

Comuníquese con *The Special EDGE* llamando al 707-284-9552, o por correo a la siguiente dirección: *The Special EDGE*
c/o Sonoma State University, CalSTAT/CIHS
1801 East Cotati Avenue,
Rohnert Park, California 94928
o por correo electrónico a donna.lee@calstat.org.



Dedicada a informar y apoyar a los padres, educadores, y otros proveedores de servicios sobre temas de educación especial, con énfasis en las prácticas basadas en investigaciones, en la legislación, apoyo técnico y recursos disponibles en la actualidad

Carta

de la Directora Estatal



La proximidad del primer aniversario de mi mandato como directora estatal de educación especial me recuerda las muchas expectativas que la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA] y su enmienda de 2004) impone al estado, a las oficinas de educación del condado, a las áreas del plan local de educación especial y los distritos escolares. Me sorprende la forma en que California se ha enfrentado a los desafíos que plantea esta legislación. Sin embargo, aún quedan algunos desafíos difíciles de analizar. Uno de éstos es la desproporcionalidad.

En el sentido más amplio, la desproporcionalidad es la identificación excesiva inadecuada de los estudiantes de una raza o etnia como estudiantes con discapacidades. Durante la reautorización de IDEA, el Congreso reconoció que la clasificación y ubicación incorrecta de los estudiantes en programas de educación especial tiene efectos perjudiciales. Esto es especialmente cierto cuando, como consecuencia, se retira a los estudiantes del ambiente o plan de estudios de educación general. En general, estos estudiantes reciben una educación más limitada y expectativas más bajas de los maestros; y esto, por su parte, se traduce en más resultados negativos después de la escuela—entre ellos la participación deficiente en la educación terciaria y las oportunidades de empleo. Para mejorar las inequidades, el Congreso enmendó IDEA en 2004 para que requiera que cada estado reúna y analice los datos en relación con la representación desproporcionada por raza o etnia en cuatro áreas:

1. La identificación de estudiantes en categorías de discapacidades específicas
2. La ubicación de estudiantes en ambientes de educación especial determinados
3. La incidencia, duración y tipo de las medidas disciplinarias, incluyendo la suspensión y expulsión
4. La representación excesiva de estudiantes en educación especial

Se parte del supuesto de que la representación de grupos étnicos y raciales en educación especial debería reflejar su participación en el total del alumnado.

¿Qué significa esto para California?

En California, algunos estudiantes de grupos étnicos y raciales diversos tienen una ubicación desproporcionada en educación especial y reciben servicios en ambientes de educación especial específicos. Por ejemplo, en el año escolar 2004–2005, los estudiantes afro-estadounidenses representaron más del quince por ciento de los estudiantes de educación especial de California (fuente: www.cde.ca.gov/sp/sel/ds/documents/pcktbk0405.pdf) en tanto que constituían sólo el ocho por ciento de los estudiantes inscritos en las escuelas de California (fuente: <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/>). Ante estadísticas alarmantes como éstas, el Departamento de Educación de California está reconsiderando actualmente sus políticas y procedimientos relacionados con la desproporcionalidad para garantizar la identificación, ubicación y tratamiento adecuados de los estudiantes con discapacidades. Cuando estos cambios se hayan implementado, la legislación estatal y federal requerirá que los distritos escolares en los que existe desproporción étnica y racial vuelvan a evaluar sus políticas, prácticas y procedimientos.

Para las escuelas en las que la desproporcionalidad étnica y racial continúe, los distritos escolares requerirán que utilicen una parte del total de sus fondos asignados para IDEA, para implementar servicios coordinados de intervención en una etapa temprana. De esta manera, los estudiantes recibirán instrucción de calidad antes de que se los derive a educación especial. Este enfoque será muy útil para garantizar que no se identifique a los estudiantes porque les faltó la instruc-

Carta, continúa en la página 7

De la clasificación a la evaluación



Por Valerie J. Cook-Morales, PhD; Carol A. Robinson-Zañartu, PhD; y Tonika Duren Green, PhD; Apoyo psicológico y psicología escolar, Universidad Estatal de San Diego

Desde la primera pieza definitoria de legislación sobre educación especial de este país—P.L. 94-142, 1975—hasta las reglamentaciones de la actual Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) 2004, el Congreso y el Departamento de Educación de EE.UU. han ordenado “protección en los procedimientos de clasificación” para evitar la discriminación cultural y lingüística en la identificación de los estudiantes para educación especial. Las dos comisiones nacionales sobre la representación desproporcionada de los estudiantes minoritarios en educación especial (Heller, Holtzman y Messick, 1982; Consejo Nacional de Investigación (National Research Council [NRC]), 2002) han vinculado la desproporcionalidad con los procedimientos de clasificación que se utilizan para identificar las discapacidades de alta incidencia (ej.: discapacidad específica del aprendizaje (specific learning disability [SLD]); retardo mental educable (educable mentally retarded [EMR]); trastornos emocionales y de la conducta (emotional and behavior disorders [EBD])).

A través de los años, los padres y los tribunales se han mantenido firmes con respecto a la función que cumple la evaluación en la identificación incorrecta de estudiantes con características culturales y lingüísticas diversas (culturally and linguistically diverse [CLD]) como estudiantes discapacitados. En California, varios fallos judiciales ordenan la clasificación en el idioma materno (Diana, 1970) y prohíben el empleo de pruebas de medición del coeficiente intelectual (Intelligence Quotient [IQ]) en los estudiantes afro-estadounidenses para fines específicos relacionados con la educación especial (Larry P., 1972, 1974, 1979 y 1984; Crawford, 1994). Sin embargo, la desproporcionali-

dad étnica continúa y las prácticas de clasificación psicológico-educativas tradicionales contribuyen claramente al problema (Artiles y Ortiz, 2002; Harry, 2005; Losen y Orfield, 2002; NRC, 2002; Valencia y Suzuki, 2002).

Evaluación: No clasificación

Las clasificaciones psicológico-educativas cumplen una serie de funciones. (a) Se concentran en el estudiante en particular, (b) comparan las características del estudiante (ej. IQ) con otros (en general, el grupo normativo con predominio de estudiantes de raza blanca de las pruebas estandarizadas), (c) utiliza a los padres y maestros como informantes sobre los antecedentes del estudiante, y (d) determina que existe una discapacidad, establece la elegibilidad y posterior ubicación (o no) en educación especial. Es hora de cambiar: De concentrarse en la evaluación en lugar de en la clasificación. Con la evaluación, (a) el enfoque está en la situación del estudiante, (b) el proceso se orienta a la solución de problemas, (c) los padres y maestros son colaboradores, y (d) los resultados llevan a la resolución de problemas y a intervenciones específicas.

Además, la evaluación e intervención son un concepto “integral”: la evaluación se utiliza para informar intervenciones, controlar el progreso y programar los resultados; y las intervenciones con resultados medidos se utilizan para evaluar la situación y necesidades del estudiante. Este concepto es fundamental para el mandato de IDEA (2004) de utilizar intervenciones basadas en pruebas antes de considerar a un estudiante para educación especial—también llamado evaluación basada en intervenciones o Respuesta a la Intervención (Response to Intervention [RtI]). Los servicios de prevención e intervención temprana, presentados como una práctica habitual de evaluación en un sistema integrado de educación general-

especial, deben reemplazar al modelo actual basado en “esperar el fracaso” en educación general y que lleva a la recomendación para educación especial.

Las dificultades en lectura y/o la manifestación de problemas de conducta son las causas de la mayoría de las derivaciones para educación especial (NRC, 2002). Sin embargo, cuando se implementan los modelos RtI, se ha comprobado que no sólo mejoran la instrucción y las intervenciones en educación general, sino que además reducen en un 50 por ciento o más las derivaciones para educación especial (NRC, 2002). Estos modelos a menudo emplean la evaluación basada en el plan de estudios (curriculum-based assessment [CBA]) y la evaluación de la conducta funcional (functional behavior assessment [FBA]) que producen datos relacionados directamente con la instrucción y la dirección eficaz en la clase. Ambos modelos, sin embargo, en general no logran identificar las características de tipo cultural que son parte del plan de estudios, la instrucción y la forma de percibir el aprendizaje y la conducta. Dicho en otros términos, aunque las CBA y FBA son prometedores, pueden llevar a mantener una representación desproporcionada de estudiantes CLD identificados como discapacitados, a menos que la cultura y el idioma se conviertan en aspectos fundamentales para la evaluación-intervención.

Enfoque de la evaluación: La situación en la clase (Nivel 1 de RtI)

Dos elementos son necesarios en educación general para evitar el fracaso en la escuela de los estudiantes CLD: ambientes que promuevan el éxito académico y el empleo de estrategias de instrucción de eficacia comprobada para los estudiantes CLD (Ortiz, 2002). La NRC (2002) plantea no sólo la necesi-

Evaluación, continúa en la página 4



dad del control sistemático del progreso académico—la evaluación de todos los estudiantes, así como la enseñanza dirigida y en grupos reducidos de aptitudes académicas complementarias—sino también la evaluación general del desarrollo de la conducta social y la dirección eficaz de la clase, con instrucción dirigida a toda la clase o en grupos reducidos para el desarrollo de las aptitudes sociales. Por lo tanto, debemos evaluar una serie de factores de la clase:

- La relevancia cultural del plan de estudios
- El empleo por parte del maestro de estrategias de instrucción que respondan a las características culturales de todos los estudiantes CLD y que sean eficaces para los estudiantes que están aprendiendo inglés (es decir: instrucción académica en inglés elaborada especialmente (Specially Designed Academic Instruction in English [SDAIE])).
- La naturaleza y calidad de las interacciones de los maestros con sus estudiantes CLD
- Las formas y grados en que los maestros integran a los padres de los estudiantes

Además, los psicólogos escolares y maestros de educación especial deben colaborar con los maestros de educación general no sólo para identificar a los estudiantes en particular que más necesitan intervenciones específicas, sino para establecer los métodos para crear tales intervenciones.

Analicemos la situación de los estudiantes que están aprendiendo inglés y que tienen dificultades con la interpretación de textos: algunos quizá necesiten desarrollar su vocabulario en inglés, en tanto que otros necesitarán aprender métodos de interpretación. La verdadera evaluación (incluyendo la CBA) y observación en clase son estrategias comprobadas para crear las intervenciones basadas en la clase. En condiciones ideales, el equipo de evaluación apoyará las intervenciones de los maestros en clase a través de consultas

sobre instrucción y conducta, y utilizará los tipos de necesidades que identifique en todas las clases para elaborar programas generales de intervención para toda la escuela (ej.: Título 1, clases especiales después de clase).

El objetivo de la evaluación-intervención del Nivel I en la mayoría de los modelos RtI es distinguir entre los estudiantes que Ortiz (2002) llama de Tipo I y de Tipo II. Los estudiantes de Tipo I tienen dificultades debido a deficiencias en el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Un enfoque bien constituido para el Nivel I remedia estas deficiencias. En cambio los estudiantes de Tipo II tienen dificultades a pesar de encontrarse en ambientes de enseñanza-aprendizaje adecuados, requieren mayor especificidad e intensidad en su evaluación-intervención.

Enfoque de la evaluación: Más allá de la clase (Nivel 2 de RtI)

El objetivo de la evaluación-intervención del Nivel 2 en un modelo de RtI es satisfacer las necesidades de los estudiantes que Ortiz clasifica como de Tipo II—aquellos que no han logrado aprender debido a factores que van más allá de la clase; por ejemplo, falta de uniformidad en la instrucción entre varias escuelas, crisis familiares graves, ausencia excesivas o falta de participación. Además, éstos son los estudiantes que, si no reciben apoyo para resolver sus problemas, corren el riesgo de que se los identifique incorrectamente como discapacitados.

La “evaluación ecosistémica” del Nivel II analiza sistemáticamente el ecosistema del estudiante (es decir más allá de la clase, e incluye al hogar y la comunidad) con el fin de identificar aquellos factores que afectan la situación—tanto los que contribuyen al problema como los que ofrecen recursos potenciales para una intervención. Es fundamental la participación de los padres y/o de otras personas que conocen la cultura del estudiante. Gay (1993) recomienda incluir un intermediario cultural que comprenda los sistemas culturales e interprete los símbolos culturales entre distintos marcos de

referencia para facilitar el proceso de instrucción. Además de la interpretación cultural, los intermediarios culturales pueden ofrecer una defensa de la cultura para garantizar la implementación de explicaciones basadas en la cultura y de intervenciones sensibles al aspecto cultural antes de evaluar las variables personales que pueden estar afectando el desempeño escolar de un estudiante. En este proceso, alcanzamos un mayor conocimiento de familias de orígenes diversos y comprendemos que nuestras propias creencias más profundas son sólo variaciones culturales (Harry, 2002). Por último, este tipo de evaluación-intervención del Nivel 2 promueve la participación de la familia y las asociaciones comunitarias—dos factores esenciales para educar con éxito a los estudiantes CLD.

“Las intervenciones del Nivel 2 van mucho más allá de las listas de control de la intervención típicas de un equipo de estudio de los estudiantes (Student Study Team [SST]) y exigen la evaluación funcional de las aptitudes académicas y de la conducta para desarrollar intervenciones individualizadas, orientadas, intensivas y sistemáticas constantes, basadas en las evaluaciones y cuya eficacia ha sido comprobada” (Green y otros, 2005). Las intervenciones típicas del Nivel 2 incluyen los planes individuales de apoyo de la conducta y/o la instrucción académica individual o en grupos reducidos a cargo de un especialista o educador especial. Las intervenciones más eficaces son orientadas, intensas, sistemáticas y continuas. La evaluación es permanente y se concentra en la integridad y resultados de las intervenciones. Si una intervención no da resultado, se debe implementar un enfoque diferente, nunca se supone que más o mejor de lo mismo necesariamente producirá un cambio.

Un enfoque alternativo prometedor es la evaluación dinámica con intervenciones mediadas del aprendizaje. Este modelo abandona el viejo supuesto de que las aptitudes de un estudiante son estáticas (o no cambian). Se concentra

Cómo reducir la desproporcionalidad racial entre los adolescentes en la disciplina escolar

En qué pueden ser útiles los apoyos de la conducta positiva

P

Por Jeffrey Sprague, PhD, Instituto sobre la Violencia y la Conducta Destructiva, Universidad de Oregon

rácticas inadecuadas para apoyar a la conducta en las escuelas secundarias pueden promover el desarrollo futuro de conductas agresivas, acoso entre compañeros y rechazo social (por parte de los compañeros y maestros). Los estudiantes con diversos estilos de conducta a menudo son víctimas de acoso y rechazo por parte de sus compañeros, lo que aumenta las probabilidades de que se conviertan en miembros de un grupo de compañeros que manifieste los mismos patrones de conducta. Los adolescentes que han sido víctimas de acoso y que por lo tanto se sienten rechazados por sus compañeros y maestros, están motivados para asociarse con otros jóvenes similarmente rechazados, formando así grupos de jóvenes inadaptados. Los grupos de jóvenes inadaptados pueden desarrollar más con mayor probabilidad una serie de problemas, incluida la conducta antisocial, abuso de sustancias, conducta sexual de alto riesgo y depresión.

Este proceso puede ser especialmente intenso para los estudiantes de orígenes raciales y étnicos diversos, que pueden estar más expuestos al rechazo social debido a la falta de comprensión por parte de un maestro de los distintos estilos de conducta, que de hecho pueden ser una expresión de prácticas culturales. El personal de las escuelas puede involuntariamente utilizar prácticas disciplinarias basadas en la exclusión (sanciones, suspensiones y expulsiones) para responder a estos patrones de conducta, lo que lleva a una representación desproporcionada de los jóvenes de grupos minoritarios. La Figura 1 ilustra cómo se puede desarrollar este proceso.

El propósito de las sanciones, suspensión y expulsión de la escuela es castigar a los estudiantes, alertar a los padres y proteger a otros estudiantes y al personal de la escuela, pero existen ciertas consecuencias negativas que no son

intencionales. Entre éstas se incluye el deterioro académico, y cuando no se ofrece ninguna alternativa educativa a los estudiantes, las consecuencias pueden ser el aislamiento del estudiante, la delincuencia, los crímenes y el abuso de sustancias. Los estudiantes de minorías raciales y étnicas a menudo tienen una representación excesiva en los grupos que reciben estas consecuencias.

Los niños y jóvenes que son sancionados o suspendidos de la escuela con frecuencia provienen de un grupo de

parcialidad racial en la aplicación de las medidas disciplinarias en la escuela, pues el índice de suspensiones de los jóvenes afro-estadounidenses es casi el doble del correspondiente a los estudiantes blancos de las mismas regiones. Por último, los niños y jóvenes que consumen sustancias ilegales, cometen delitos, desobedecen las reglas y amenazan con violencia a menudo son víctimas de abuso, están deprimidos o padecen enfermedades mentales.

Debemos preguntarnos cómo podemos evitar este resultado lamentable. Las prácticas de Apoyo de la Conducta Positiva comienzan preguntándonos qué podemos hacer para que nuestro

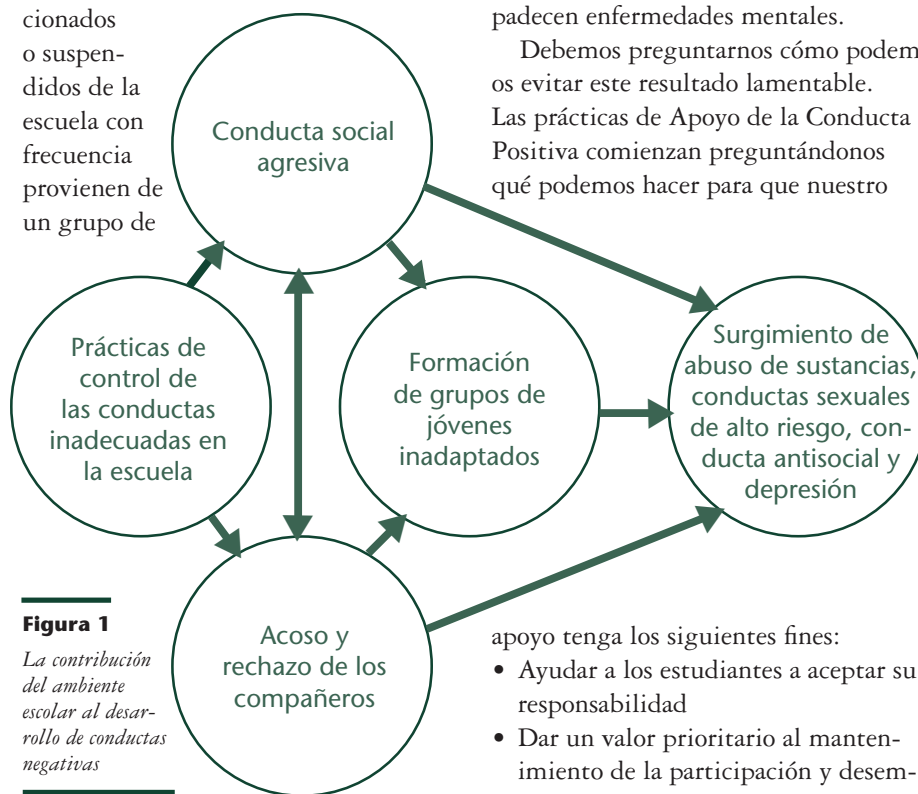


Figura 1
La contribución del ambiente escolar al desarrollo de conductas negativas

la población que en general tiene menos supervisión en el hogar. Según el censo de 2000 de EE.UU., los niños criados en hogares con un ingreso cercano o inferior al nivel de pobreza tienen más probabilidades de ser expulsados. Los niños que viven sólo con la madre o el padre tienen de dos a cuatro veces más probabilidades de ser suspendidos o expulsados de la escuela que los niños que viven con ambos padres en el hogar, aún cuando existan otros factores sociales y demográficos. También puede haber

apoyo tenga los siguientes fines:

- Ayudar a los estudiantes a aceptar su responsabilidad
- Dar un valor prioritario al mantenimiento de la participación y desempeño académicos
- Enseñar conductas alternativas
- Concentrarse en restablecer el ambiente y las relaciones sociales en la escuela
- Garantizar que todos los estudiantes reciban apoyos justos de la conducta

La implementación de sistemas de apoyo de la conducta positiva en la escuela en general para evitar la desproporcionalidad

El apoyo de la conducta positiva en la

Conducta, continúa en la página 18



Por qué ocurre la desproporcionalidad

El hecho de que la desproporcionalidad se considere frecuentemente un problema refleja la idea general de que la proporción de niños que tienen una discapacidad debe ser similar en todos los grupos raciales/étnicos. Esta idea lleva a la conclusión de que, si la proporción para un grupo racial/étnico es considerablemente diferente de la proporción de otro grupo, entonces el sistema utilizado para identificar a los niños con discapacidades no opera de la misma manera en todos los grupos. Asimismo, si la identificación otorga algún beneficio o impone algún estigma, entonces el sistema no sólo opera de manera diferente, sino también discriminatoria.

Sin embargo, se ha propuesto una alternativa a esta idea general: ésta sugiere que la proporción de niños identificados como discapacitados puede ser más elevada para un determinado grupo racial/étnico porque los factores que causan la discapacidad son más comunes en ese grupo. Un ejemplo que se cita con frecuencia sugiere que los niños afro-estadounidenses tienen una representación excesiva entre los estudiantes con retardo mental porque el retardo mental se relaciona con la pobreza, y una cantidad mayor de estudiantes afro-estadounidenses viven en la pobreza en comparación con otros grupos raciales/étnicos (Skiba y otros, 2005).

La mayoría de las afirmaciones sobre las causas de la desproporcionalidad corresponden a una de estas dos posturas: (a) la desproporcionalidad es resultado de un sistema que opera de manera parcial, discriminatoria, o (b) la desproporcionalidad es resultado de factores sociales que llevan a índices más altos de discapacidad en algunos grupos. Es común que los académicos mantengan que la desproporcionalidad que existe en el sistema de educación especial de EE.UU. es resultado de alguna combinación de estos dos factores.

Seguimiento de la desproporcionalidad

Desde 1988, los Informes Anuales al Congreso sobre la Implementación de

IDEA incluyen cuadros que resumen los datos por raza/etnia de los estudiantes con discapacidades, junto con una cantidad considerable de otros datos e información sobre IDEA. Sobre la base del 26o. Informe Anual y con un poco de esfuerzo, es posible calcular que, para el año escolar 2002–2003, la cantidad de estudiantes blancos de 6 a 21 años de edad en los que se identificó algún tipo de discapacidad de acuerdo con IDEA representó el 8.7 por ciento del alumnado residente estimado de niños blancos. Para los estudiantes negros, la cifra comparable es del 12.2 por ciento.

Una de las formas más comunes de describir la desproporcionalidad es dividir el porcentaje de alumnos negros por el de los blancos, lo que produce una cifra que se denomina índice relativo de riesgo. El índice relativo de riesgo para el ejemplo anterior es 1.4, es decir que los estudiantes negros tienen 1.4 veces más probabilidades que los blancos de que se los identifique con algún tipo de discapacidad. Para California, el índice relativo de riesgo comparable es 1.67, lo que indica una desproporcionalidad levemente mayor para los alumnos negros con respecto al país en general.

Aunque no existe un acuerdo generalizado con respecto a qué tan alto debe ser el índice relativo de riesgo para representar una desproporcionalidad, un grupo nacional de trabajo sobre el tema ha propuesto un límite de 1.2, por lo tanto, todo índice relativo de riesgo mayor que 1.2 se consideraría una prueba de desproporcionalidad.

La desproporcionalidad no se manifiesta de la misma manera para todos los tipos de discapacidad. Los datos del 26o Informe Anual indican que un estudiante negro en EE.UU. tiene el doble de probabilidades que un estudiante blanco de que se lo identifique como un niño con un trastorno emocional o de la conducta (emotional or behavioral disorder [EBD]) y casi el triple de probabilidades de que se lo identifique como un niño con retardo mental. La desproporcionalidad en los estudiantes negros es levemente mayor para California que para EE.UU. para EBD (riesgo relativo

= 2.3) pero considerablemente menor para retardo mental (riesgo relativo = 2.0).

La importancia de comprender y responder adecuadamente

La desproporcionalidad es importante porque, en algunos casos, puede indicar la presencia de parcialidad en la identificación de los niños con discapacidades; e identificar incorrectamente a los niños como discapacitados puede ser perjudicial. Por ejemplo, existen pruebas de que, sin otro tipo de diferencias, los niños afro-estadounidenses que van a la escuela en distritos escolares con predominio de niños blancos tienen más probabilidades de que se los identifique como estudiantes EBD que sus compañeros blancos (Coutinho y otros, 2002). Algunos investigadores han sugerido que los educadores tienen una tendencia a rotular a los niños que “se destacan” del alumnado general, en este caso, los niños que “se destacan” debido a su raza/etnia pueden ser identificados como EBD aunque su conducta no sea considerablemente diferente de la de sus compañeros blancos (Oswald, Coutinho y Best 2002). En la medida que ocurre esta identificación incorrecta, los educadores se ven obligados, por razones éticas, morales y ahora legales, a trabajar activamente para superarla.

También existen algunas situaciones que sugieren que la desproporcionalidad de hecho refleja una diferencia de susceptibilidad entre los subgrupos raciales/étnicos. Algunos investigadores sugieren que los niños de grupos minoritarios en comunidades principalmente blancas pueden tener índices más altos de discapacidad no porque “se destacan” sino debido a la tensión propia de vivir como miembros de un grupo minoritario. Existen señales claras, por ejemplo, de que el riesgo de sufrir esquizofrenia es notablemente mayor para las personas que viven en grupos minoritarios (Boydell y otros, 2001). Esta conclusión es importante porque puede sugerir formas en las que el ambiente se podría modificar para reducir la vulnerabilidad. Si pudiéramos comprender por qué causa tanta tensión

y malestar vivir como parte de un grupo minoritario sustancial en una comunidad principalmente homogénea, quizá sería posible crear apoyos o estrategias para sobrellevar la situación que reducirían el riesgo de una discapacidad.

Obras anteriores sugieren que la desproporcionalidad se agrava cuando consideramos el sexo. Existen numerosas pruebas que indican que es menos probable que se identifique a las niñas como discapacitadas que a los niños, sin importar el grupo étnico (Oswald, Best y Coutinho, 2006). En general, la desigualdad en los índices de identificación por sexo en educación especial ha causado muy poca controversia. Sin embargo, un estudio reciente sobre los resultados describe muchos efectos diferenciados por sexo que favorecen a los estudiantes de sexo masculino que recibieron servicios de educación especial, entre ellos una mayor probabilidad de que finalicen la escuela secundaria, ingresos más altos, prestaciones laborales y satisfacción con sus empleos (Coutinho, Oswald y Best, 2006). La identificación insuficiente puede indicar que se niega enseñanza especialmente adaptada a niñas que necesitan servicios, y que aquellas niñas a las que se identifica quizá no reciben servicios correctamente diferenciados y mejorados para que tenga una transición exitosa a la vida adulta.

Las experiencias de los educadores durante las últimas décadas han demostrado que la desproporcionalidad no es un problema que se resuelve fácilmente, ni que se puede ignorar con éxito. El tema tiene connotaciones políticas y la discusión pronto puede volverse intensa y conflictiva. Sin embargo, la experiencia también sugiere que un análisis consciente de los datos empíricos en el contexto de un marco conceptual explícito puede producir avances en este campo y ayudar a mantener el enfoque en un objetivo general compartido: la mejora de las experiencias y los resultados educativos para todos los niños con discapacidades. ♦

Referencias

Boydell, Jane; Jim van Os; Kwame McKen-

zie; Judith Allardyce; R. Goel; Robin G. McCreddie y Robin M. Murray. "La incidencia de la esquizofrenia en las minorías étnicas de Londres: Un estudio ecológico de las interacciones con el medio ambiente" ("Incidence of Schizophrenia in Ethnic Minorities in London: Ecological Study into Interactions with Environment"), *Revista Médica Británica (British Medical Journal)*, 323 (2001), 1336-8.

Coutinho, Martha J.; Donald P. Oswald y Al M. Best. "Diferencias en resultados para estudiantes de educación especial de sexo femenino y masculino" ("Differences in Outcomes for Female and Male Students in Special Education"), *Desarrollo Profesional para Personas Excepcionales (Career Development for Exceptional Individuals)*, 29 (2006), 48-59.

Coutinho, Martha J.; Donald P. Oswald; Al M. Best y Steven R. Forness. "Factores relacionados con el sexo y las características sociodemográficas y la identificación desproporcionada de estudiantes de grupos minoritarios como niños con trastornos emocionales" ("Gender and Socio-demographic Factors and the Disproportionate Identification of Minority Students as Emotionally Disturbed"), *Trastornos de la Conducta (Behavior Disorders)*, 27 (2002), 109-25.

Oswald, Donald P.; Al M. Best y Martha J. Coutinho. "Factores individuales, familiares y escolares relacionados con la identificación de estudiantes del sexo femenino y masculino para educación especial" ("Individual, Family, and School Factors Associated with the Identification of Female and Male Students for Special Education"), *Revista Internacional de Educación Especial (International Journal of Special Education)*, 21 (2006), 120-37.

Oswald, Donald P.; Martha J. Coutinho y Al M. Best. "Factores de la comunidad y la escuela que predicen la representación excesiva de niños de grupos minoritarios en educación especial" ("Community and School Predictors of Overrepresentation of Minority Children in Special Education"), en *Inequidad Racial en Educación Especial (Racial Inequity in Special Education)*. Publicado por Daniel J. Losen y Gary Orfield. Boston: Harvard Education Press, 2002, páginas 1-14.

Oswald, Donald P.; Martha J. Coutinho; Al M. Best y N. N. Singh. "La etnia en educación especial y las relaciones con variables económicas y educativas vinculadas con la escuela" ("Ethnicity in Special Education and Relationships with School Related Economic and Educational Variables"), *Revista de Educación Especial (Journal of Special Education)*, 32 (1998), 194-206.

Skiba, Russell J.; Lori Poloni-Staudinger; Sarah Gallini; Ada B. Simmons y Renae Feggins-Azziz. "Acceso desigual: La desproporcionalidad de los estudiantes afro-estadounidenses con discapacidades en todos los ambientes educativos" ("Disparate Access: The Disproportionality of African American Students with Disabilities across Educational Environments"), *Niños excepcionales (Exceptional Children)*, 72 (2006), 411-24.

Skiba, Russell J.; Lori Poloni-Staudinger; Ada B. Simmons; Renae Feggins-Azziz y Choong-Geun Chung. "Vínculos no comprobados: ¿Puede la pobreza explicar la desproporcionalidad étnica en educación especial?" ("Unproven Links: Can Poverty Explain Ethnic Disproportionality in Special Education?") *Revista sobre Educación Especial (The Journal of Special Education)* 39(2005), 130-44.

Carte

viene de la página 2

ción adecuada en lectura o matemática, por ejemplo, ni debido a su origen. Además, garantizará que sólo se identifique a aquellos estudiantes que necesitan educación especial.

Es importante recordar que cada distrito escolar es único y cada uno debe concentrar sus esfuerzos en mejorar la desproporcionalidad basándose en sus características específicas. Algunos distritos escolares pueden estar identificando a un número excesivo de estudiantes con discapacidades debido a diferencias de idioma, en tanto que otros pueden estar ubicando incorrectamente a los estudiantes afro-estadounidenses de sexo masculino en ambientes más restrictivos debido a problemas de conducta. De acuerdo con las investigaciones, "para reducir la desproporcionalidad se requiere un enfoque integral que incluya la enseñanza de los maestros, evaluación e instrucción adecuadas en el aspecto cultural, sensibilidad cultural, colaboración entre el hogar y la escuela, y un proceso eficaz previo a la derivación." Cada distrito escolar debe iniciar conversaciones para identificar y resolver su propia iteración de desproporcionalidad, si la hubiera. Mientras se inician estas discusiones, el Departamento de Educación de California comenzará a identificar medios de apoyar a los distritos escolares y a las escuelas con el fin de que identifiquen, analicen y pongan fin a la representación desproporcionada en educación especial. ♦

Dos perspectivas producen apoyos eficaces

Ya en 1991, la directora Elizabeth Williams supo que tenía un problema cuando su Escuela Intermedia Marine View recibió a un nuevo grupo de estudiantes como parte de una redistribución del distrito. Al mirar las cifras, recuerda que pensó, “Un momento... ¿por qué tenemos tantos estudiantes que están aprendiendo inglés (English learner [EL]) en educación especial?” Williams debió enfrentarse de pronto con el problema de la representación desproporcionada de los estudiantes con características culturales y lingüísticas diversas ubicados en educación especial.

En lugar de decidir que éste era un problema de educación especial que debía ser resuelto sólo por el personal de educación especial, Williams recuerda que ella y sus colegas de Marine View decidieron analizar los cambios que harían en toda la escuela. “Comenzamos por analizar los problemas de lectura y escritura en su conjunto,” continúa Williams. Ella y sus colegas se preguntaron, “¿Qué tenemos que hacer para ayudar a todo el alumnado en general?”

Las escuelas como Marine View de Huntington Beach, California, están aplicando soluciones reales al desafío de la representación desproporcionada. No muy lejos de allí, en Fountain Valley, la Escuela Intermedia Vista View está haciendo prácticamente lo mismo: buscando soluciones que se basan en evaluaciones sólidas, individualizadas, y creando un enfoque holístico y flexible para educar a los estudiantes con necesidades especiales en lenguaje. “La fluidez de las intervenciones es lo que las hace exitosas para los niños,” explica Williams.

La mayoría de los estudiantes que reciben servicios de educación especial ya han sido identificados con un rótulo cuando llegan a la escuela intermedia. Pero sin importar el rótulo, todos los estudiantes, tanto de Vista View como de Marine View, comienzan el año con una nueva batería de pruebas rigurosas;

luego también se los evalúa periódicamente durante el año. Los datos de estas evaluaciones permiten al personal examinar las percepciones y problemas que pueden guiar incorrectamente la ubicación educativa de un niño. Estos datos ayudan al personal a determinar cómo darle a cada niño lo que necesita en el orden académico, cuando él o ella lo necesita.

La directora de Vista View, Anne Silavs, explica que en muchos casos, utilizan intervenciones para “compensar las diferencias” sin la necesidad de identificar a un niño como estudiante de educación especial. “En un modelo más tradicional, si tuviéramos a un estudiante con dificultades, tendríamos



que seguir el viejo principio de ‘esperar a que fracase.’” Pero, comenta, “Cuando notamos [los problemas] al principio, podemos identificarlos y quizá nunca tendremos que recorrer el camino de la educación especial,” dejando los recursos de educación especial para los estudiantes que realmente los necesitan.

La atención que se les presta a los estudiantes con dificultades es rigurosa en estas escuelas. En Marine View, cada estudiante con un puntaje de menos de 300 en la Prueba de Niveles de Rendimiento de California (California Standards Test [CST]) es evaluado para determinar si necesita otros servicios. Y en ambas escuelas, los maestros que utilizan las evaluaciones e intervenciones reciben capacitación intensa.

Una vez más, la intervención tem-

prana es la clave, según Williams. “Ojalá lo hubiera sabido antes: hay que evaluar a cada niño y no hacer suposiciones basadas en la situación socioeconómica, el rótulo ni el idioma. Luego debemos tomar esos resultados y mirar nuestros programas.” El objetivo es proporcionar programas intensivos cuando sea necesario, para reintegrar a los estudiantes al alumnado de educación general.” Williams repite algo que aprendió de Bill Tollestrup, del Distrito Escolar Unificado de Elk Grove: “Es necesario conocer a cada niño por su nombre y por su necesidad—luego vendrá el resto.”

Para adquirir este conocimiento, se evalúa a los niños de Marine View cada trimestre para determinar su progreso en lectura, escritura y matemática. “El diagnóstico y evaluación nos mantienen orientados,” explica Williams. “No estamos simplemente esperando la evaluación de las Pruebas e Informes Estandarizados (Standardized Testing and Reporting [STAR]).”

En Vista View, se elabora un Plan de Control y Evaluación (Monitor and Assessment Plan [MAP]) para cada estudiante, que describe las necesidades de apoyo y el progreso logrado. Las evaluaciones se revisan, junto con el legajo acumulativo del estudiante, para garantizar que cada

estudiante está recibiendo las intervenciones adecuadas para su necesidad. El personal se reúne mensualmente para compartir información y hacer los cambios necesarios.

El personal de educación especial y el de educación general trabajan juntos además de asistir a las reuniones periódicas. El personal de educación especial enseña las clases de intervención en alfabetización y matemática que combinan—integran estudiantes tanto de educación general como especial. Los maestros de educación general también pueden enseñar intervenciones en lectura y escritura en clases combinadas. El beneficio social positivo de este enfoque es que todos los estudiantes se han vuelto menos conscientes de las clasificaciones de educación especial.

Silavs considera que estos servicios combinados son esenciales por muchas razones, pero principalmente porque conservan los recursos de la escuela. “He trabajado en distritos que no utilizaban servicios combinados,” dice. Pero “¿por qué tener un programa paralelo?” En Vista View, los estudiantes reciben intervenciones en lectura y escritura en grupos de acuerdo con su habilidad, sin tener en cuenta la designación de educación especial. “Estamos tratando de responder a través de la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, y no necesariamente de sus clasificaciones,” explica Silavs.

Para Williams y su personal, la planificación comienza en agosto, antes de que empiecen las clases. Los resultados de las Pruebas de Niveles de Rendimiento de California (California Standards Test [CST]) se analizan en conjunto y para cada estudiante. Además, se evalúa a los estudiantes que aparentemente necesitan apoyo y se revisan sus legajos acumulativos. La escuela consulta a los padres para completar el panorama, y se invita a los estudiantes a la conversación.

Cuando se identifica a los niños que necesitan intervención y se coordina el tipo de intervención con el niño, se programan estos grupos de instrucción y el programa del resto de la escuela se organiza a partir de éstos. Las prioridades están claras: todo gira alrededor de las intervenciones—y éstas son las mejores disponibles: la escuela emplea sólo intervenciones basadas en investigaciones para el aspecto específico de la lectura y escritura que un estudiante o un grupo necesita reforzar.

Si algo tan importante como el programa de la escuela depende de las necesidades de los estudiantes, no es extraño que los programas mismos de la escuela estén creados en torno a estas mismas necesidades. En muchas escuelas, si un estudiante está teniendo dificultades con alguna materia, se le mantiene en su clase habitual y se le ofrece una sesión compensatoria durante un período electivo. Vista View ofrece algo muy diferente a los estudiantes que necesitan ayuda: una clase intensiva y acelerada sobre esa materia durante el mismo período. El objetivo es que los estudiantes se pongan al día para unirse a la clase general. Silavs explica, “No los

enviamos a que trabajen afuera para que luego pierdan otro período tratando de recuperar lo que perdieron.”

Ambas directoras destacan que invitan a los padres a participar en la experiencia escolar de sus hijos. “Cuando más integrados están los padres a la escuela, más apoyado se siente un estudiante”, Silavs señala. “Aconsejo a los padres que se comuniquen con la escuela en todas las ocasiones posibles.” Pero ambas directoras también saben que la escuela puede imponer cierto temor a los padres, especialmente a aquellos que provienen de culturas diferentes o hablan idiomas diferentes; y estas barreras culturales y lingüísticas pueden hacer que la simple idea de entablar una relación con el maestro de su hijo parezca imposible. “Nos encantan los padres”, dice Williams, “pero si ellos están ausentes, no podemos detenernos.” Por eso, aunque un padre no pueda participar, el programa educativo de un estudiante aún progresa.

Uno de los programas especiales en Vista View que sirve para ofrecer un sentido de familia a la escuela es un club especial de tareas para estudiantes EL. Cualquier estudiante tiene la opción de asistir al club de tareas después de clase, pero este club alternativo se ofrece con apoyo de personal para la Adquisición del Idioma Inglés (English Language Development [ELD]). Es un lugar seguro al que pueden acudir los estudiantes que están aprendiendo inglés y sentirse cómodos haciendo preguntas más relacionadas con el idioma.

A medida que los estudiantes avanzan en la escuela, Williams y Silavs pueden ver el éxito. El año pasado, el 40 por ciento de la clase de educación especial de octavo grado de Marine View fue clasificada como de nivel “competente” o “avanzado”. Cuando esos mismos estudiantes estaban en sexto grado, sólo el 9 por ciento de ellos obtuvo un puntaje tan alto. En Vista View, dice Silavs, “Notamos que en los últimos dos años hemos retirado a muchos estudiantes de educación especial. Si su programa es eficaz, eso es lo que debe ocurrir.”

Al igual que Williams, Silavs destaca la necesidad de flexibilidad en el sistema. “Somos muy dinámicos y flexibles y cambiamos a los estudiantes de un lugar a otro cuando es necesario. En cuanto necesitan algo nuevo, lo tienen”,

comenta. Silavs menciona que mantener buenas prácticas requiere atención constante. “Si uno está en una escuela que tiene un Indicador de Desempeño Académico (Academic Performance Indicator [API]) inferior, es obvio que uno está en la misma situación que los estudiantes que tienen dificultades. Pero para algunas escuelas con niveles más altos, quizá no existe la misma presión ni el nivel de preocupación que debería. Creo que debemos observar constantemente a los estudiantes que tienen dificultades.”

Williams considera que la estructura de provisión de fondos para educación especial de California es un desafío, y por ello, los distritos escolares a menudo no están dispuestos a dejar que los maestros de educación especial enseñen otra cosa. Pero debido a que el mejor lugar para el niño puede ser un ambiente que no sea estrictamente de educación especial ni sólo de educación general, sino en cambio un lugar indefinido entre ambas, ella piensa que éste es un problema que el estado deberá resolver.

Silavs aconseja a las escuelas que no teman a las implicaciones políticas de la representación desproporcionada. “Deben tomar una decisión: ¿Hacemos lo que sea mejor para los estudiantes, o nos preocupamos por las consideraciones políticas? A veces asusta ver claramente las cifras, pero es necesario tener el valor para dar ese paso y reconocer el problema y hacer algo para resolverlo en una escala que dé resultado.”

¿Cómo se cambia una estadística? Niño por niño. “En realidad es fácil de decir, ‘Es un problema de idioma... es un problema de educación especial.’ Pero es un problema de los niños,” dice Williams. “Este niño, con este nombre—¿qué necesita?” Estas dos escuelas se plantean esa pregunta todos los días. Y la responden. ♦

la desproporcionalidad, tales como la pobreza o la vida en una familia disfuncional. Aunque las dificultades que acompañan a la pobreza tienden a aumentar el riesgo del fracaso académico, investigaciones recientes han determinado que la pobreza sólo representa una contribución menor a la desproporcionalidad actual de las minorías, y no explica en absoluto las diferencias raciales en los servicios de educación especial.³ Tampoco existen pruebas que apoyen la afirmación de que las familias afro-estadounidenses son en general más disfuncionales que otras familias. Esta perspectiva a menudo lleva a ignorar los sistemas de apoyo positivo de las familias y comunidades afro-estadounidenses y latinas que actúan como un factor de protección contra las condiciones sociales negativas.⁴

Se ha sugerido que la desproporcionalidad de los estudiantes afro-estadounidenses en la ubicación educativa se debe a una representación excesiva en categorías de discapacidad que a menudo reciben servicios en ambientes más restrictivos (ej.: retardo mental y discapacidades emocionales). Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que es menos frecuente que se brinden servicios a los estudiantes afro-estadounidenses dentro del alumnado general, sin importar la gravedad de la discapacidad.⁵

¿Qué otras causas podría haber?

Nuestras experiencias nos han enseñado que prácticamente todos los educadores con los que nos hemos relacionado tienen el deseo ferviente de que sus estudiantes sean exitosos. Sin embargo, las inequidades raciales aún persisten. ¿Cuáles pueden ser las causas?

Una posibilidad surge de lo que los investigadores llaman sistemas y acciones de reproducción cultural (culturally reproductive systems and actions). A menudo sin que tengamos conciencia, nuestras conductas son el resultado de políticas, normas culturales y expectativas institucionales que sirven para apoyar y mantener el statu quo racial. Algunos ejemplos de estos tipos de

procesos de reproducción que llevan a la desproporcionalidad en educación especial fueron ilustrados recientemente por Beth Harry y Janette Klingner en el libro *¿Por qué han tantos estudiantes de grupos minoritarios en educación especial? (Why Are So Many Minority Students in Special Education?)*. Ellos muestran cómo la ubicación en educación especial



de los estudiantes de grupos minoritarios responde a una serie de factores de riesgo inherentes a la escuela, tales como deficiencia en la calidad de la enseñanza, aplicación arbitraria de criterios para determinar la elegibilidad y programas de educación especial que son en sí mismos ineficaces y excesivamente restrictivos.

Existen otros factores que pueden contribuir al problema: los procesos imperfectos de educación especial, en especial los relacionados con la elegibilidad y la toma de decisiones, y la desigualdad en las oportunidades de los estudiantes de color en educación general.⁶ La investigación sugiere que tanto la educación general como la especial tienen deficiencias que interfieren en la identificación justa de los “estudiantes

correctos.” Y es razonable pensar que, cuando la educación general limita las oportunidades educativas de un grupo de estudiantes, el riesgo de que éstos necesiten educación especial aumenta para ese grupo. Lamentablemente, aún se debe analizar directamente la influencia de factores tales como la calidad del plan de estudios de una escuela, instrucción, recursos o capacitación de los maestros sobre la desproporcionalidad en la derivación y elegibilidad para educación especial. Sin duda, necesitamos saber más sobre los factores específicos tanto de educación general como especial; pero lo que es obvio es que la desproporcionalidad en educación especial es un problema complejo, causado y mantenido por la interacción de una serie de factores.

También es importante reconocer que las explicaciones de por qué se producen las disparidades raciales a menudo tienden a surgir principalmente de la cultura dominante. Recientemente, académicos de la Asociación de Investigación Educativa de Estados Unidos (American Educational Research Association) han planteado que, en efecto, las interpretaciones afro-estadounidenses de la inequidad han sido en su mayoría ignoradas y marginadas en la investigación de las disparidades raciales y étnicas. Si esperamos tener éxito en la resolución de estos problemas difíciles y de larga data, debemos asegurarnos de que se plantean y analizan todas las explicaciones de la inequidad.

Nuestra cultura tiene creencias muy arraigadas sobre la raza y la capacidad que tal vez no han sido reveladas y examinadas en profundidad. Hasta hace relativamente poco, el “sentido común” establecía que las personas de ascendencia afro-estadounidense simplemente no eran tan inteligentes como las de origen europeo. La sociedad blanca también “sabía” que la población negra incivilizada era un peligro para la sociedad. Era lógico entonces que las personas negras estuvieran separadas de las blancas en todas las áreas de la vida pública, incluida la educación pública. Es llamativo que, aunque pensamos que

nuestra sociedad moderna ha abandonado el racismo explícito de nuestro pasado, la representación excesiva de los estudiantes afro-estadounidenses es más pronunciada en categorías que ofrecen un juicio sobre la capacidad intelectual de un estudiante (retardo mental) y la capacidad de comportarse correctamente de maneras “adecuadas” (trastorno emocional, suspensión/expulsión). Aunque podemos ceder a la tentación de identificar estos resultados como “coincidencias,” si los ignoramos, corremos el riesgo de fracasar en la comprensión clara de cómo podríamos estar reproduciendo sistemas históricos de inequidad.

Procesos para resolver la inequidad

Nuestros conocimientos más sólidos sugieren que la desproporcionalidad es un fenómeno muy complejo, un producto de una serie de fuerzas sociales que actúan sobre las vidas de nuestros niños. El origen múltiple de la naturaleza de la desproporcionalidad implica que, para resolver este problema con eficacia, debemos intervenir en forma integral y basar nuestra respuesta en las necesidades locales. En el Centro sobre Políticas de Evaluación y Educación (Center for Evaluation & Education Policy) de la Universidad de Indiana, hemos comenzado a trabajar con los distritos interesados en resolver la desproporcionalidad a través de un proceso llamado Desarrollo Activo de la Equidad Local (Local Equity Action Development [LEAD]). Entre los elementos específicos de este proceso se incluyen:

Examinar los datos locales. Las disparidades raciales están tan difundidas en Estados Unidos que constituyen la norma. Por lo tanto, es importante que los profesionales locales examinen sus propios datos de manera crítica con el fin de identificar áreas específicas de desproporcionalidad que requieren atención. No es necesario, y probablemente tampoco es útil, encontrar culpables de la desproporcionalidad. El primer paso necesario, en cambio—y productivo—es aceptar los datos como un indicador de un problema que es necesario resolver.

Considerar todas las hipótesis y elaborar

intervenciones. Es una verdad incómoda pero importante que nuestra reacción ante los problemas de equidad a menudo difieren de acuerdo con nuestro origen étnico. Mientras comenzamos a analizar cuáles pueden ser las causas de la desproporcionalidad en una escuela o distrito, debemos incluir y valorar en este análisis a las distintas voces. Para que nuestras soluciones sean integrales y eficaces, debemos recurrir al conocimiento, perspectivas, sabiduría y experiencia de las comunidades que más han sido afectadas por la inequidad. Para resolver la inequidad también se requiere un diálogo directo y abierto sobre la raza y la disparidad racial, sin importar qué tan incómodo pueda ser. Nos hemos encontrado estancados en nuestra tarea debido a la dificultad que tienen muchos educadores para conversar abiertamente sobre la raza. A menos que abandonemos el tabú de hablar sobre la raza y acepte-

mos tanto el problema como nuestras diversas perspectivas sobre este problema, parece improbable que podamos avanzar hacia una resolución.

Controlar el progreso hacia el objetivo de la equidad. No podemos suponer que los esfuerzos por mejorar un sistema en general cambiarán las diferencias raciales y étnicas en particular. Un distrito puede elaborar un complejo procedimiento de Respuesta a la Intervención (Response-to-Intervention [RtI]) para reducir las derivaciones a educación especial. Pero si lo hiciera sólo reduciendo las derivaciones para la mayoría de los estudiantes (ej.: los estudiantes blancos), este proyecto aumentaría la desproporcionalidad aunque redujera las derivaciones en general. Por lo tanto es importante que nos aseguremos de que implementamos no sólo RtI o apoyos de la conducta positiva (positive behavioral

El corazón, continúa en la página 20

Alianza de transición de WorkAbility I (WorkAbility I Transition Alliance)

El agotamiento en las profesiones de asistencia no es una inquietud reciente. Pero el apoyo eficaz para los profesionales que dedican su vida a ayudar a otros siempre es una noticia digna de ser compartida. Para los educadores dedicados que ayudan a los estudiantes en su transición de la escuela a la vida adulta, este apoyo se manifiesta a través del nuevo programa WorkAbility Transition Alliance. La misión de WorkAbility Transition Alliance (un grupo sin fines de lucro creado conforme al artículo 501(c)(3)), es apoyar las iniciativas de WorkAbility a través de la provisión de servicios ejemplares de preparación para la actividad laboral, servicios que contribuyen a la transición exitosa de los jóvenes con discapacidades a la educación terciaria, la capacitación, el empleo y la vida adulta de calidad. Específicamente, la alianza trabaja para lograr lo siguiente:

- Fortalecer las alianzas con programas que apoyan a los jóvenes en su preparación y transición a la vida adulta
- Oportunidades de crecimiento personal y profesional
- Asistencia y capacitación técnica para los centros locales de WorkAbility
- Boletines electrónicos
- Defensa legislativa y apoyo de WorkAbility para asistir a su programa local.

Estos servicios garantizan que los educadores no tendrán que reinventar la “rueda de WorkAbility” en sus esfuerzos por establecer y mantener programas exitosos de preparación para la vida laboral para los estudiantes con discapacidades.

El boletín de WorkAbility Transition Alliance está en preparación, y su sitio web se inaugurará en breve. La nueva dirección en la web—además de información sobre la próxima conferencia de la alianza—aparecerán en la próxima edición de *The Special Edge*.
¿Quién debe unirse?

Pueden unirse a esta alianza todas las personas interesadas en apoyar a los jóvenes con discapacidades en su transición a la vida adulta, ya sea directamente o a través de funciones de apoyo complementarias. Para obtener más información, comuníquese con Vicki Shadd (en el 530-934-6575, ext. 3203; o envíele un mensaje electrónico a vshadd@glennco.e.org) o con Sherry Snyder (en el 619-401-4344; o envíele un mensaje electrónico a ssnyder@gubsd.net).



La desproporcionalidad en el nivel de preescolar

L

Por Rebeca Valdivia, Directora de Proyectos del Centro de Estudios sobre el Niño y la Familia (Center for Child and Family Studies) de WestEd

os niños que pueden ser educados sin servicios de educación especial deberían serlo. La ubicación en educación especial es muy valiosa para algunos estudiantes, pero los estudiantes a quienes se los ubica incorrectamente a menudo sufren más de lo que se benefician. — Conahan y otros, 2003

El tema de la representación desproporcionada en el nivel de preescolar plantea varias preguntas—y algunas prácticas prometedoras para los educadores en general. Como se menciona en otros artículos de este número, aunque la representación desproporcionada ha sido identificada y analizada durante varias décadas, hasta hoy continúa presente en las clases de educación especial de toda la nación, incluso California—a través de la representación excesiva de los estudiantes de color y de los estudiantes que hablan un idioma que no es el inglés (Artiles y otros, 2005). Existen tanto coincidencias como algunas diferencias en los factores que pueden causar la representación desproporcionada cuando los analizamos para los niños de tres a cinco años de edad que reciben servicios de educación especial, en comparación con los niños de jardín de infantes al grado 12 del sistema de educación. Mi afirmación es provisional, pues la investigación sobre la representación desproporcionada en el nivel de preescolar en California es muy escasa.

Ambientes de preescolar

Existen algunas razones claras por las que esto ocurre en los ambientes de preescolar. El reciente empuje a favor del preescolar universal ha causado un aumento en la cantidad de niños en este nivel que reciben algún tipo de servicio educativo; dado que, una vez que un niño ingresa al ambiente de preescolar, las probabilidades de que los maestros puedan plantear inquietudes sobre el desarrollo del niño son mayores. Éste se convierte en uno de los factores que

puede causar una representación excesiva de los niños que están aprendiendo inglés y son derivados a educación especial. Otro factor que contribuye se relaciona con la preparación de los maestros: los maestros de preescolar como conjunto tienen una preparación mínima, si la tienen en absoluto, sobre la adquisición de un segundo idioma, especialmente en lo que se refiere a los niños pequeños (Chang, 2004). Muchas de las aparentes conductas de los niños que están aprendiendo un segundo idioma—tales como períodos prolongados de silencio, mayor frustración, pronunciación incorrecta de palabras, y frecuente uso incorrecto de la gramática—pueden ser resultado de que un niño se encuentre en un lugar donde ningún adulto habla su idioma materno, y de las dificultades y esfuerzos del niño por aprender un segundo idioma. Quienes hemos viajado por un país cuyo idioma no sabemos comprendemos la ansiedad y los malos entendidos que pueden surgir. Los niños pequeños tienen menos aptitudes lingüísticas y recursos cognitivos a su disposición para comunicarse en una situación semejante; por ello a menudo vemos más momentos de silencio o expresiones de frustración. Si un maestro no puede distinguir entre las dificultades normales relacionadas con la adquisición del idioma y una verdadera discapacidad, es posible que se produzca una identificación excesiva.

Maestros de orígenes diversos o no diversos

Otro factor que contribuye es la diversidad del cuerpo de maestros en sí. Aunque los educadores de preescolar en general tienden a ser más diversos en cuanto a su origen racial y lingüístico que los maestros de jardín de infantes a 12° grado (Centro de Estudio sobre el Empleo en Guarderías, 2006), esta diversidad no se refleja en los educadores especiales y los especialistas que trabajan con los niños de preescolar. Esta desconexión entre las características demográ-

ficas de quienes asisten a los niños con discapacidades y otras necesidades especiales y los niños mismos puede llevar a una representación desproporcionada de los estudiantes de color y de los estudiantes que hablan un idioma que no es el inglés. Se ha comprobado claramente que los maestros que no provienen de grupos lingüísticos y culturales similares a los de los niños a los que asisten a menudo malinterpretan las diferencias de comportamiento. No es inusual que las diferencias en el uso del idioma, la participación en clase y la interacción con los compañeros se interpreten como problemáticas, en lugar de como una manifestación cultural legítima y un aspecto de la asistencia de grupos diversos. En tales situaciones, es más probable que se identifique a los niños como elegibles para recibir servicios de educación especial porque su comportamiento se considera menos académico, menos deseable, menos adecuado a su desarrollo.

Evaluaciones

La reautorización más reciente de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades, IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) 2004, reafirmó una vez más que no se debe considerar a los estudiantes elegibles para recibir servicios de educación especial sólo debido a que tienen “competencia limitada en inglés” (citando el lenguaje de la ley). IDEA 2004 también les recuerda a los profesionales y sus familias que se deben utilizar procedimientos no discriminatorios de evaluación y clasificación para determinar la elegibilidad. Sin embargo no existe un recurso ni un documento estandarizado de clasificación que se pueda considerar libre de parcialidad para todos los grupos de estudiantes. La mayoría de las pruebas estandarizadas disponibles para esta edad no han sido normalizadas para el grupo diverso de estudiantes representado en las escuelas de California.

De manera que, por ejemplo, aunque una prueba esté disponible en español, no hay garantía de que ésta esté normalizada para los niños de las escuelas de California cuyo idioma materno es el español. De hecho, la prueba puede estar normalizada para los niños de otro estado o país cuyas experiencias y procesos vitales de adquisición del primer y segundo idioma diferirán ampliamente de los de la mayoría de los niños en California.

Quienes hemos administrado pruebas y protocolos de evaluación a niños pequeños comprendemos claramente el desafío de lograr una “lectura” precisa del desempeño de un niño, pues nuestros niños pequeños en particular tienen dificultad para demostrar su verdadero nivel de desempeño a un “extraño”. De manera similar, los niños pequeños a menudo demuestran una variedad más amplia de aptitudes en su hogar o en un ambiente igualmente conocido. Sin embargo, a muchos aún se los evalúa en un ambiente clínico o en la escuela—a menudo antes de que se familiaricen o se sientan cómodos con este ambiente. Estos temas se unen a la creciente lista de factores que pueden contribuir a la identificación excesiva y la representación desproporcionada. Conocerlos puede ayudar a guiar a los educadores con el fin de reconsiderar las evaluaciones para que sean exactas.

Identificación insuficiente

Hasta ahora el análisis ha identificado los factores que pueden llevar a la identificación excesiva de niños de orígenes culturales y lingüísticos diversos. Sin embargo, también existe el riesgo de la identificación y prestación de servicios insuficientes a los niños de orígenes culturales y lingüísticos diversos. Los niños pequeños de origen latino representan casi dos tercios de los niños que ingresan a jardín de infantes, sin embargo éste es el grupo con menor representación en los programas de preescolar en todo el estado. Una vez más existen varios factores que contribuyen a esta disparidad. Un factor es que muchos programas creados para asistir a estos niños no tienen más capacidad, de manera que las

familias disponen de opciones limitadas para inscribir a sus niños. Bridges y otros (2004) determinaron lo siguiente:

- Los niños latinos tienen muchas menos probabilidades que los niños blancos de asistir a programas ofrecidos en centros en el año anterior a jardín de infantes (el 38 por ciento comparado con el 58 por ciento respectivamente); y los niños latinos que asisten a programas ofrecidos en centros tienden a ingresar un año más tarde que los blancos, en promedio.
- Entre los niños que asisten a programas ofrecidos en centros, los niños afro-estadounidenses participan como promedio durante 20 horas por semana, comparado con 7 horas para los niños latinos, 12 horas para los niños asiático-estadounidenses y 14 horas para los niños blancos.

Debido a que las familias prefieren dejar a sus niños al cuidado de personas que hablan su propio idioma y, si es posible, del mismo país de origen, muchos niños que podrían estar inscritos en programas públicos de preescolar quedan, en cambio, a cargo de miembros del grupo familiar más amplio (López & de Cos, 2004).

Se han implementado o se están elaborando soluciones para resolver todas estas inquietudes. Como afirman Losen y Orfield (2002), “Las desigualdades en educación especial a menudo están vinculadas con problemas de educación general; las soluciones deben dirigirse a las deficiencias de las opciones de programas y servicios de educación especial y general” para los estudiantes de preescolar con discapacidades. Por lo tanto, con el fin de evitar o reducir donde sea necesario la representación desproporcionada de los niños de preescolar en educación especial, la solución deberá surgir como resultado de un examen de los posibles factores contribuyentes en ambos sistemas de educación (Bailey, 2002). A continuación figuran algunos esfuerzos prometedores:

- El Centro Nacional Para Sistemas Educativos Sensibles a las Diferencias Culturales (National Center for Culturally Responsive Educational Sys-

tems [NCCRESt]) situado en Denver, Colorado, ha creado un folleto de fácil consulta para padres: *Cómo resolver la representación excesiva en educación especial de los estudiantes con características culturales y lingüísticas diversas: Guía para padres*. (*Addressing Cultural and Linguistically Diverse Student Over-representation in Special Education: Guidelines for Parents*). Este folleto está disponible en inglés y español en www.nccrest.org.

- El personal del Departamento de Educación en Escuelas Públicas del Condado de Charles ha podido reducir la representación excesiva de los estudiantes afro-estadounidenses en un 68 por ciento a través de un proceso modificado de intervención previa a la derivación. Visite www.inmotionmagazine.com/er/charles.html para obtener su informe completo: “Cómo resolver la representación desproporcionada de los estudiantes minoritarios en las ubicaciones de educación especial perfeccionando el proceso de derivación” (“Addressing Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education Placement by Refining the Referral Process”).
- Existe un número creciente de programas de capacitación para maestros que ofrecen certificación doble en educación especial y educación general en la primera infancia: la Facultad de Graduados en Educación de Bank Street College (Bank Street College Graduate School of Education) de Nueva York es un programa que reconoce la necesidad de preparar a los maestros para asistir a un grupo amplio de niños. Visite www.bnkst.edu/ para obtener más información sobre este enfoque.

La educación especial en la primera infancia ha estado a la vanguardia, ofreciendo servicios centrados en la familia e inclusivos. Al examinar y encarar los factores que pueden contribuir a la representación desproporcionada, también podemos emprender el camino para ofrecer servicios a los niños que realmente

Preescolar, continúa en la página 19



en las funciones cognitivas deficientes específicas y actúa directamente para desarrollar y apoyar las aptitudes del pensamiento constructivo y de resolución de problemas del estudiante (tales como la capacidad de hacer comparaciones y organizar información mentalmente), aptitudes que apoyan directamente el aprendizaje y desempeño del estudiante. Además, se utiliza para crear intervenciones basadas en el hogar y la escuela (es decir intervenciones mediadas para el aprendizaje) que producen tanto un cambio cognitivo como crecimiento académico. La evaluación dinámica y el aprendizaje mediado se basan en un modelo de afirmación cultural del aprendizaje y la capacidad cognitiva, y ayudan al interventor a construir un puente desde el aprendizaje del estudiante basado en la cultura hacia el aprendizaje basado en la escuela (Reschly y Robinson-Zañartu, 2000). La eficacia de este modelo, que incluye la transferencia de aptitudes cognitivas a tareas académicas, ha sido documentada para estudiantes de origen indígena-estadounidense, latino y afroestadounidense (Robinson-Zañartu y Aganza, 2002).

Enfoque de la evaluación: Diferencias individuales y discapacidades (Nivel 3 de Rtl)

Al llegar a este punto, con estos dos niveles ya implementados, la mayoría de los estudiantes de Tipo I y de Tipo II ya habrán logrado éxitos. Por lo tanto, nuestro enfoque se dirige a considerar las diferencias individuales que interfieren con el éxito del estudiante en la escuela, es decir a identificar a los estudiantes de Tipo III que “realmente tienen discapacidades” (Ortiz, 2002) y necesitan recibir instrucción y servicios especializados a través de la educación especial. Los Niveles 1 y 2 producen una gran variedad de datos de evaluación: auténticos, ecológicos y dinámicos. La necesidad y selección de otros procedimientos de evaluación o evaluación psicológico-educativa en el Nivel 3 se debe determinar individualmente,

influenciada por la legislación estatal y federal, basándose en hipótesis, y diseñada para elaborar nuevas intervenciones (incluida la educación especial).

Sin duda, el equipo de evaluación debe poder satisfacer los criterios legales que rigen la discapacidad que se sospecha. Si el estudiante manifiesta dificultades en todas las áreas académicas y ha logrado un progreso considerablemente menor que otros estudiantes que participan en las intervenciones del Nivel 1 y 2, el equipo puede sospechar que existe un retardo mental leve y necesitará un historial evolutivo sólido del niño y datos sobre su conducta de adaptación (teniendo en cuenta que no se pueden utilizar pruebas de IQ para los estudiantes afro-estadounidenses). Si el equipo sospecha que existe una EBD, tal vez deba incrementar los datos del Nivel 1 y 2 a través de antecedentes evolutivos-sociales, escalas de clasificación de la conducta y/o una evaluación funcional de la conducta más profunda. Con mayor frecuencia, el equipo sospechará que existe una discapacidad del aprendizaje. IDEA 2004 abandona el modelo basado en la discrepancia entre el IQ y el desempeño utilizado desde hace años para identificar una discapacidad del aprendizaje, y dirige la atención a la evaluación de la discrepancia entre la respuesta del estudiante a las intervenciones en comparación con las respuestas de otros estudiantes. Para poner fin al ciclo de representación desproporcionada en educación especial, debemos comparar las respuestas del estudiante con la de otros con antecedentes culturales y lingüísticos similares. Sólo cuando existan datos que sugieran que el desempeño de un estudiante en particular se aparta del grupo cultural-lingüístico podremos avanzar en la consideración de las características individuales asociadas con una discapacidad del aprendizaje (learning disability [LD]).

Sin importar la discapacidad que se sospecha, existen pautas generales que se deben seguir para la evaluación psicológico-educativa de los estudiantes CLD. Al evaluar a estudiantes con

conocimientos de dos idiomas, el equipo debe emplear criterios de aculturación y desarrollo-competencia en los idiomas para decidir qué idioma o idiomas se utilizarán para las pruebas, si fuera necesario (Rhodes, Ochoa y Ortiz, 2005). Antes de determinar que un estudiante afro-estadounidense tiene una discapacidad, el fallo emitido en la causa de Larry P. requiere la clasificación en cinco áreas: (a) desempeño académico, (b) antecedentes evolutivos-sociales, (c) conducta de adaptación, (d) desempeño en clase, y (e) aptitudes e inaptitudes específicas.

Aunque la evaluación psicológico-educativa del Nivel 3 determina la elegibilidad para educación especial, el equipo debe utilizar la evaluación para identificar la naturaleza y alcance de los servicios que necesita el estudiante para poder participar y tener éxito en educación general. Sin embargo, las pruebas demuestran que los estudiantes CLD con discapacidades tienen más probabilidades que sus compañeros blancos de que se los sitúe en ambientes educativos restrictivos (Fierros y Conroy, 2002). De los estudiantes CLD con discapacidades, sólo el 37 por ciento de los afro-estadounidenses y el 43 por ciento de los latinos, comparados con el 55 por ciento de los blancos, son incluidos en educación general. Por ello, es fundamental tener en cuenta que la educación especial consiste en instrucción y/o servicios, no en un “lugar”, y ninguna clasificación de educación especial debe ser considerada equivalente a un programa determinado. Por último, una vez que se proporcionan los servicios, se requieren evaluaciones continuas de los resultados y las necesidades para refinar, modificar y/o interrumpir las intervenciones de educación especial.

Conclusión

“Las políticas del sistema pueden cambiar, pero cambiar las creencias de las personas que integran el sistema es mucho más difícil... Nuestros pensamientos, sentimientos y creencias tienen un efecto importante en la forma en que implementamos las prácticas sensibles a las características culturales” (Green y

Evaluación, continúa en la página 17

Cómo resolver la representación desproporcionada

Un programa innovador de liderazgo educativo

Aunque “innovador” e “integrador” son palabras que desde hace tiempo no se utilizan para describir a los programas de capacitación para directores y superintendentes escolares, universidades de todo California han estado trabajando intensamente para cambiar este hecho. CANDEL representa uno de los tipos más recientes de estas escuelas realmente innovadoras. CANDEL—Doctorado en Liderazgo Educativo del Área Norte de la Capital (Capital Area North Doctorate in Educational Leadership)—es un programa doctoral conjuntamente desarrollado en el que participan tres universidades del norte de California: UC Davis, la Universidad Estatal de Sacramento y la Universidad Estatal de Sonoma (Sonoma State [SSU]).

Tradicionalmente, existía una cierta “desconexión cultural” en el sistema general, de acuerdo con el Dr. Paul Porter, uno de los creadores originales de CANDEL. “Nuestros maestros, consejeros escolares y directores han logrado aprovechar nuestras universidades estatales (el sistema de Universidades Estatales de California [California State University: CSU]), dado que parte de su misión fundamental es educar a los profesionales en estas áreas. Sin embargo, los niveles más altos de liderazgo escolar a menudo requieren un doctorado, y por ello, los superintendentes y los ejecutivos de escuelas universitarias comunitarias han tenido que obtener sus títulos a través de instituciones privadas o fuera del estado, debido a que ninguna de nuestras universidades estatales había recibido autorización para ofrecer el título de doctorado en liderazgo educativo, y la mayoría de las escuelas del sistema de la Universidad de California no tenían ningún programa en esa área. Cuando nuestros maestros y líderes educativos reciben capacitación en diferentes sistemas, no es de sorprender que el resultado sea una mentalidad de ‘nosotros y ellos’. Cuando los enviamos a instituciones completamente diferentes a obtener sus títulos, estamos perdiendo una oportunidad magnífica para que los maestros y

administradores aprendan juntos, innoven juntos, vean juntos los problemas y oportunidades para los estudiantes de California, y traten de colaborar más unos con otros,” dice el Dr. Porter, actual director del programa en SSU.

CANDEL ha dado una aplicación práctica a un programa doctoral y una práctica académica al entorno de escuelas públicas. “CANDEL no es sólo un matrimonio perfecto,” dice Porter. “Para cambiar de metáfora, es una calle bidireccional dinámica donde la investigación informa a la práctica y, al mismo tiempo, la práctica se revierte para informar a la investigación.”

Parte del ímpetu que dio lugar a CANDEL fue la conciencia de la inequidad—el hecho de que las personas de grupos minoritarios y las mujeres tienen una representación desproporcionadamente inferior en puestos de liderazgo en las escuelas (ej.: presidentes universitarios, funcionarios directivos, superintendentes). De hecho, uno de los cuatro objetivos fundamentales de CANDEL se basa, precisamente, en la equidad y la justicia social: “El desarrollo de la comunidad en una sociedad diversa”.

“Las personas a menudo asisten a un programa de doctorado en educación para aprender a ser ‘mejores educadores,’ comenta Porter, refiriéndose a las tendencias a repetir los métodos educativos que sólo han alcanzado un éxito marginal en el pasado. “En CANDEL, queremos algo más que simplemente ‘más de lo mismo.’ Queremos que nuestros candidatos sean agentes del cambio, que tengan conciencia de las inequidades, que cuestionen los supuestos y prácticas implícitas de nuestras escuelas y miren con honestidad—y con curiosidad científica—los problemas y oportunidades que existen en las escuelas. En muchos sentidos, el modelo de respuesta a la intervención (response to intervention [RTI]) se creó a través de la práctica informada por nuestra investigación. Durante tantos años pensamos que si pudiéramos encontrar la prueba o evaluación correcta,

esto produciría los datos perfectos y luego la mejora para un estudiante en particular. En algún momento alguien tuvo la sensatez de decir que quizá la mejor prueba de lo que ayudaría a los estudiantes se encuentra en las respuestas mismas de los estudiantes a las intervenciones que probamos. Eso, más que ninguna prueba por sí sola, podría revelar información valiosa para ayudarnos a asistir a cada estudiante. En otras palabras, si algo no está dando resultados, no debemos seguir utilizándolo con modificaciones menores. Debemos buscar una mejor solución a través de la investigación práctica.” Esto es lo que el programa CANDEL está tratando de lograr.

“Cuando creamos CANDEL, vimos que las personas que ocupan puestos de liderazgo en la educación con frecuencia no comprenden los temas relacionados con la justicia social en las escuelas. También vimos—y aún vemos—una cierta vacilación por parte de las escuelas cuando se trata de analizar y categorizar aún más los datos. Aquí es cuando el monstruo de la inequidad social realmente se hace presente—los puntajes generales de la escuela pueden verse bien, pero cuando se los categoriza se ponen de manifiesto las historias dolorosas—una de las cuales es la representación desproporcionada.”

Algunos investigadores insisten en que las escuelas están aún más segregadas hoy que en la década de los cincuenta. La “huída de los blancos” a los suburbios y vecindarios selectos sin duda contribuye al problema. Pero Porter insiste en que aunque “los líderes escolares no pueden por sí solos convertir a los vecindarios en centros florecientes de equidad económica y diversidad cultural, es mucho lo que aunque sea un solo director puede hacer a través de la forma en que trabaja para reestructurar la escuela y crear un ambiente saludable: uno en el que todos los maestros y administradores sean responsables de educar a todos los estudiantes, donde los maestros de educación especial y

CANDEL, continúa en la página 16



La Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) y la representación desproporcionada

Lo que dice la ley ...

... sobre la recopilación de datos y la desproporcionalidad

Cada uno de los estados que recibe asistencia a través de esta parte [la Parte B de IDEA] y la Secretaría del Interior, debe establecer la recopilación y análisis de los datos para determinar si existe una desproporcionalidad significativa basada en la raza y etnia en las entidades educativas del Estado y locales (local educational agencies [LEA]) del Estado con respecto a—

(A) La identificación de los niños como niños con discapacidades, lo que incluye la identificación de los niños con un impedimento específico descrito en el artículo 602(3);

(B) La ubicación de tales niños en ambientes educativos determinados; y

(C) La incidencia, duración y tipo de medidas disciplinarias, incluyendo las suspensiones y expulsiones. [618(d)(1)]

... sobre los requisitos cuando existe desproporcionalidad

En caso de que se determine que existe una desproporcionalidad significativa con respecto a la identificación de los niños como niños con discapacidades, o a la ubicación de tales niños en ambiente educativos deter-

minados de acuerdo con el párrafo (1)...según corresponda, deberá:

(A) Implementar la revisión y, si corresponde, la modificación de las políticas, procedimientos y prácticas utilizados en tal identificación o ubicación, para garantizar que tales políticas, procedimientos y prácticas cumplan con los requisitos de este título;

(B) Requerir que toda LEA identificada en el párrafo (1) reserve la mayor cantidad de fondos conforme al artículo 613(f) para proporcionar servicios de intervención tempranos integrales y coordinados para asistir a los niños en la LEA, en particular a aquellos incluidos en los grupos en los que existe una identificación excesiva de acuerdo con el párrafo (1); y

(C) Requerir que la LEA informe públicamente sobre la modificación de las políticas, prácticas y procedimientos descritos en el subpárrafo (A) [618(d)(2)].

... sobre las políticas y procedimientos

El Estado ha puesto en vigencia, de conformidad con los fines de este título y con el artículo 618(d), políticas y procedimientos destinados a evitar la identificación excesiva incorrecta o la representación desproporcionada por raza y etnia de los niños como niños con discapacidades, incluyendo aquellos con un impedimento en particular descrito en el artículo 602 (612)(a)(24).

...sobre asistencia técnica y proyectos de demostración

(a) La Secretaría proporcionará subsidios competitivos o celebrará contratos o acuerdos de cooperación con entidades elegibles para brindar asistencia técnica, apoyar proyectos de demostración de modelos, difundir información útil e implementar actividades apoyadas por investigaciones con validez científica. [663(a)]

(b) Las actividades que se pueden implementar de acuerdo con este artículo incluyen actividades destinadas a mejorar los servicios provistos conforme a este título, que incluyen las prácticas de profesionales y de otras personas que intervienen en la provisión de tales servicios, con el fin de promover el desempeño académico y mejorar los resultados de los niños con discapacidades a través de modelos de demostración para la preparación del personal, para garantizar la ubicación y servicios adecuados para todos los estudiantes y reducir la desproporcionalidad en la elegibilidad, ubicación y medidas disciplinarias para los niños de grupos minoritarios y con competencia en el conocimiento del inglés. [663(c)(9)]

Para obtener más información, visite www.dssc.org/frc/NCCRES1%20draft%20rubric-101205-.pdf

CANDEL

viene de la página z15

educación general colaboren, donde se desarrollen periódicamente pruebas comprobadas por la investigación—y éstas informen a la enseñanza, y demás. Pero los líderes escolares deben estar comprometidos con estas prácticas. Y el compromiso surge de la convicción de su eficacia. Esto ocurre con más frecuencia cuando la teoría se encuentra con la práctica. Yo lo he visto. Es entonces cuando los niños tienen éxito y sus vidas cambian para mejor.”

Carlos Nevarez, profesor de CANDEL de la Universidad Estatal de Sacramento, toma seriamente la representación excesiva de algunas minorías étnicas. “La representación excesiva es un hecho,” indica. “Lo que promovió nuestra misión y visión en CANDEL fueron los datos. Son demasiados los estudiantes que no cumplen con las expectativas. Miles de estudiantes abandonan la escuela todos los años—las cifras lo demuestran claramente. Tenemos que hacer algo diferente. En CANDEL, estamos intentando crear no un líder-

azgo que no se dedique a “seguir con la rutina.” Estamos tratando de formar líderes escolares que tengan nuevas formas de pensar y empleen nuevas estrategias, para que podamos tratar con justicia a los estudiantes a los que se evalúa, clasifica y ubica incorrectamente en educación especial.

“Estamos capacitando a profesionales con un nivel de doctorado para que sean audaces. En el curso de estudios y en sus disertaciones, los invitamos a que elijan temas, tales como la representación desproporcionada, y hagan un verdadero trabajo de investigación práctica: a que hablen con las personas directamente afectadas por la clasificación incorrecta, a que sugieran inquietudes y recomendaciones para informar la política y la práctica.

“Esencialmente, estamos capacitando a directores ejecutivos de la educación, a líderes de la transformación que pueden ser agentes estratégicos del cambio; a quienes no les asuste encarar directamente temas difíciles relacionados con la equidad y la justicia social. Nuestro objetivo en CANDEL es preparar a pro-

fesionales para que sean investigadores, capaces de aplicar dimensiones prácticas en su investigación de la clase, para que esta realidad práctica luego informe a la investigación. La mayoría de los programas de doctorado en educación como el nuestro son una combinación de teoría y práctica. Nos agrada pensar que estamos haciendo un trabajo especialmente bueno.

“Es interesante observar”, comenta Nevarez, “que algunos de los mejores modelos de liderazgo surgen del sector de la rentabilidad, donde el dinero ha generado la necesidad de examinar detenidamente—y decidir—qué constituye un liderazgo eficaz. Pero pensamos que el beneficio que buscan los educadores es algo más valioso: la calidad del futuro de miles y miles de jóvenes. Debemos actuar con la misma urgencia que una compañía de Fortune 500. En cada año de mala dirección, se compromete el futuro de miles de jóvenes.

“Creo que el liderazgo en educación especial es un área especialmente descuidada. Para encarar este problema, nos esforzamos por crear líderes que

actúen basándose en la importancia de las prácticas avaladas por la investigación, insistimos en (y además requerimos que utilicen) las decisiones basadas en datos en todos los niveles, para exigir una evaluación con neutralidad cultural, para promover el empleo de métodos de evaluación que garanticen que se están utilizando prácticas equitativas y justas para controlar—y para sacar—a los estudiantes de los programas de educación especial.”

“Con demasiada frecuencia, si se ubica a un estudiante en educación especial, sin importar su raza ni cultura, éste se convierte en ‘los otros’. Con demasiada frecuencia la educación especial no se considera una parte de la función esencial de la escuela.” Debemos asegurarnos de que todos en la escuela están recibiendo los mejores recursos y evaluaciones, y el plan de estudios más rico posible. En CANDEL, estamos trabajando para crear líderes que asuman este compromiso no sólo como un valor o una prioridad importante, sino como un imperativo.”

Los resultados sólo pueden prometer mejores servicios y oportunidades educativas más equitativas para todos los estudiantes de California, pero especialmente para aquellos con discapacidades. ♦

Evaluación

viene de la página 14

otros, 2005). La evaluación sólo se convertirá en parte de la solución cuando abandonemos las perspectivas orientadas a las deficiencias que forman parte del proceso de clasificación. La clasificación puede decirnos cómo se compara un estudiante con otros, pero la evaluación nos dice qué hemos logrado, cómo aprende el estudiante, y lo que se necesita para garantizar el éxito futuro del estudiante. ♦

Puede comunicarse con los doctores Cook-Morales, Robinson-Zañartu y Green en el 619-594-7730 o en schpsych@mail.sdsu.edu.

Referencias

Los estudiantes que están aprendiendo inglés con necesidades de educación especial: Identificación, evaluación e instrucción (English Language Learners with Special Education Needs: Identification, Assessment, and Instruction). Editado por A. J. Artiles y A. A. Ortiz. McHenry,

IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co., Inc. 2002.

Fierros, E. G. y J. W. Conroy. “Doble juicio: Un análisis de las restricciones y la raza en la educación especial” (“Double Jeopardy: An Exploration of Restrictiveness and Race in Special Education,” en *La inequidad racial en la educación especial (Racial Inequity in Special Education)*). Editado por D. J. Losen y G. Orfield. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2002, 39–70.

Figueroa, R. A. “Hacia un nuevo modelo de evaluación” (“Toward a New Model of Assessment”), en *Los estudiantes que están aprendiendo inglés con necesidades de educación especial: Identificación, evaluación e instrucción*. Editado por A. J. Artiles y A. A. Ortiz. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co., Inc. 2002, 51–63.

Gay, G. “Cómo construir puentes culturales: Una propuesta audaz para la educación de los maestros” (“Building Cultural Bridges: A Bold Proposal for Teacher Education”), *La educación y la sociedad urbana (Education and Urban Society)*, 25(3) (1993), 45–51.

Green, T. D.; A. S. McIntosh; V. J. Cook-Morales; y C. Robinson-Zañartu. “Desde las escuelas de ayer hacia las escuelas del mañana: Evaluación psicológico-educativa de los estudiantes afro-estadounidenses” (“From Old Schools to Tomorrow’s Schools: Psychoeducational Assessment of African American Students,” *Educación compensatoria y especial (Remedial and Special Education)*, 26 (2005), 82–92.

Harry, B. “Tendencias y problemas de la prestación de servicios a familias de distintas culturas con niños con discapacidades” (“Trends and Issues in Serving Culturally Diverse Families of Children with Disabilities”), *Revista de Educación Especial (The Journal of Special Education)*, 36 (2002), 131–8.

Harry, B. *¿Por qué hay tantos estudiantes minoritarios en educación especial? Análisis del aspecto racial y las discapacidades en las escuelas (Why Are So Many Minority Students in Special Education? Understanding Race and Disability in Schools)*. Nueva York: Teachers College Press, 2005.

Consejo Nacional de Investigación (National Research Council). *Los estudiantes minoritarios en la educación especial y para niños prodigio (Minority Students in Special and Gifted Education)*. División de Ciencias de la Conducta y Sociales y Educación (Division of Behavioral and Social Sciences and Education). Editado por la Comisión de Representación Minoritaria en Educación Especial (Committee on Minority Representation in Special Education); M. S. Donovan y C. T. Cross. Washington, DC: National Academy Press, 2002.

Ortiz, A. A. “La prevención del fracaso escolar y la intervención temprana para estudiantes que están aprendiendo inglés” (“Prevention of School Failure and Early Intervention for English Language Learners”), en *Los estudiantes que están aprendiendo inglés con necesidades de educación especial: Identificación, evaluación e instrucción*. Editado por A. J. Artiles y A. A. Ortiz. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co., Inc. 2002, 31–48.

Cómo situar a los niños en educación especial: Una estrategia para lograr la equidad (Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity). Editado por K. A. Heller; W. H. Holtzman y S. Messick. Washington, DC: National Academy Press, 1982.

La inequidad racial en la educación especial (Racial Inequity in Special Education). Editado por D. J. Losen y G. Orfield. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2002.

Reschly, D. J. y C. Robinson-Zañartu. “Las pruebas de aptitud en la clasificación y ubicación educativa” (“Aptitude Tests in Educational Classification and Placement”) en el *Manual de Evaluación Psicológica (Handbook of Psychological Assessment)* (tercera edición). Editado por G. Goldstein y M. Hersen. Boston: Allyn y Bacon, 2002, 183–201.

Rhodes, R. L.; S. H. Ochoa y S. O. Ortiz. *La evaluación de estudiantes diversos en lo cultural y lingüístico: Una guía práctica (Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide)*. Nueva York: Guilford Press, 2005.

Robinson-Zañartu, C. y J. Aganza. “La evaluación dinámica y el contexto socio-cultural: Cómo evaluar integralmente al niño” (“Dynamic Assessment and Socio-cultural Context: Assessing the Whole Child”), en *Evaluación Dinámica: Modelos y aplicaciones prevalecientes (Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications)*. Editado por C. S. Lidz y J. G. Elliott. Oxford, Reino Unido: JAI/Ablex, 2002, 433–88.

Valencia, R. y L. A. Suzuki. *Las pruebas de inteligencia y los estudiantes minoritarios: Fundamentos, factores de desempeño y problemas de evaluación (Intelligence Testing and Minority Students: Foundations, Performance Factors, and Assessment Issues)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.



escuela en general (School-Wide Positive Behavior Support [SWPBS]) es un enfoque basado en los sistemas que promueve la seguridad y el orden en las escuelas. Investigadores de la Universidad de Oregon han desarrollado pruebas prácticas de la eficacia de los enfoques SWPBS para reducir los problemas de conducta y promover un clima positivo en las escuelas. El SWPBS es un enfoque basado en múltiples sistemas para encarar los problemas que surgen cuando unos estudiantes manifiestan conductas antisociales, y cuando otros estudiantes deben enfrentarse a conductas negativas de otros estudiantes.

El SWPBS se compone de siete prácticas claves:

- Se proporcionan a los estudiantes y miembros del personal definiciones claras de las conductas positivas adecuadas que se esperan.
- Se ofrecen a los estudiantes y miembros del personal definiciones claras de las conductas problemáticas y sus consecuencias.
- Se brinda instrucción y asistencia periódica programada sobre las conductas sociales deseables; esta instrucción y asistencia permiten que los estudiantes adquieran las aptitudes necesarias para lograr la conducta positiva que se desea.
- Se ofrecen incentivos y sistemas de motivación eficaces para alentar a los estudiantes a comportarse de manera diferente.
- El personal de la escuela se compromete a permanecer dentro de la intervención a largo plazo y a controlar, apoyar, asesorar, informar y brindar lecciones eficaces a los estudiantes cuando sea necesario, para mantener las mejoras alcanzadas.
- El personal recibe capacitación, opiniones y asesoramiento sobre la implementación eficaz de los sistemas.
- Se establecen e implementan sistemas para medir y controlar la eficacia de la intervención.

Recomendaciones para considerar

Las escuelas que han implementado con éxito el SWPBS se concentran en

una serie de estrategias y procesos para apoyar este esfuerzo con más eficacia:

- Los datos sobre las prácticas relacionadas con las sanciones, suspensión y expulsión se deben actualizar e informar con regularidad al personal para evitar la representación excesiva involuntaria de los jóvenes de grupos minoritarios. Los sistemas de seguimiento de los datos sobre sanciones y suspensiones, tales como el Sistema de Información para la Escuela en General (School Wide Information System) (www.swis.org) incluyen información e informes que ayudan al personal de las escuelas a identificar y analizar toda representación desproporcionada de un grupo étnico en particular o del grupo de los estudiantes de educación especial.
- Si un estudiante recibe sanciones crónicas, se debe efectuar una evaluación funcional de la conducta para identificar las características del ambiente que pueden estar causando la conducta negativa. Esto también es válido para los estudiantes que no están en educación especial.
- La ubicación de los estudiantes fuera de la escuela para su suspensión o expulsión se limita a las circunstancias más graves.
- Para la expulsión y la suspensión en el hogar, la escuela debe poder demostrar que la asistencia a la escuela, incluso en un ambiente alternativo con una proporción menor de estudiantes por maestro altamente capacitado, sería inadecuada para evitar que el estudiante se dañe a sí mismo o a terceros. Mantener al estudiante en la escuela es la primera prioridad y tarea.
- Se deben analizar con los padres los aspectos relacionados con la seguridad y supervisión cuando se prohíba la asistencia de su hijo a la escuela. Esto incluye, entre otros, evaluar los antecedentes de los padres para identificar la presencia de armas de fuego en el hogar.
- Se debe efectuar una evaluación completa del joven expulsado o suspendido para identificar problemas sociales, médicos y de salud mental. Las conductas negativas en las es-

cuelas representan un problema social importante y una barrera para el aprendizaje eficaz. Las estrategias tradicionales de “mano firme” han demostrado no ser eficaces, y no logran reducir los incidentes de representación desproporcionada. Las investigaciones demuestran que la base de todos los sistemas de apoyo de la conducta en las escuelas comienza por establecer una cultura social positiva que defina, enseñe y recompense las conductas adecuadas. El SWPBS es un método comprobado y eficaz no sólo para garantizar que se evita que se identifique a los estudiantes incorrectamente como jóvenes con discapacidades emocionales o de la conducta, sino que además está al servicio de todos los estudiantes. ♦

Recursos para la conducta

Centro Nacional para las Intervenciones y Apoyo de la Conducta Positiva (National Center on Positive Behavior Interventions and Supports):

www.pbis.org

Departamento del Analista Legislativo (Legislative Analyst's Office), Estado de California. *La delincuencia juvenil: Perspectiva para California (Juvenile Crime: Outlook for California)*. Sacramento, CA: Departamento del Analista Legislativo, 1995. Disponible en: www.lao.ca.gov/kkpart3.html

Federación Estadounidense de Maestros (American Federation of Teachers). *Encuesta sobre códigos disciplinarios en los distritos escolares de las grandes ciudades (Survey of Discipline Codes in Large City School Districts)*, agosto de 1995. Disponible en: www.aft.org/research/reports/collbarg/discplin/settings.htm

los necesitan y crear sistemas de apoyo y estrategias para todos los maestros en sus esfuerzos por asistir de manera adecuada y equitativa a todos los estudiantes. ♦

Referencias

- Artiles, Alfredo J.; Robert Rueda; Jesús Salazar e Ignacio Higuera. "Diversidad dentro del grupo en la representación desproporcionada de las minorías: Los niños que están aprendiendo inglés en los distritos escolares urbanos" ("Within-Group Diversity in Minority Disproportionate Representation: English Language Learners in Urban School Districts"), *Niños Excepcionales (Exceptional Children)*, 71 (2005), 283–300.
- Bailey, Don. *¿Qué puede aprender el preescolar universal de la educación especial? (What Can Universal Prekindergarten Learn from Special Education?)* Nueva York: Fundación para el Desarrollo Infantil (The Foundation for Child Development), 2002.
- Bridges, Margaret; Bruce Fuller; Russell Rumberger y Loan Tran. "Preescolar para los niños de California: Beneficios prometedores, acceso desigual" ("Preschool for California's Children: Promising Benefits, Unequal Access"), *Análisis de Políticas para la Educación en California (Policy Analysis for California Education [PACE])* y el Instituto de Investigación sobre las Minorías Lingüísticas de la Universidad de California (University of California Linguistic Minority Research Institute [UC LMRI]) *Informe sobre políticas (Policy Brief)* 04-3 (2004).
- Centro de Estudio sobre el Empleo en Guarderías, Instituto de Relaciones Industriales, Universidad de California en Berkeley (Center for the Study of Child Care Employment, Institute of Industrial Relations, University of California at Berkeley) y la Red de Recursos y Derivaciones de Guarderías de California (California Child Care Resource and Referral Network). *Estudio sobre la fuerza laboral en la atención y educación de la primera infancia en California: Información sobre centros de guardería y proveedores de cuidado infantil familiar habilitados en todo el Estado (California Early Care and Education Workforce Study: Licensed Child Care Centers and Family Child Care Providers Statewide Highlights)*, julio de 2006.
- Chang, Hedy. *Prepararse para la calidad: Cómo elaborar y apoyar una fuerza laboral para la primera infancia, competente y con características étnicas y lingüísticas diversas (Getting Ready for Quality: Developing and Supporting a Skilled, Ethnically and Linguistically Diverse Early Childhood Workforce)*. Oakland, CA: California Tomorrow, 2004.
- Conahan, Frank; Karen Burggraf; Vivian Nelson; Arden Bailey y Marilyn Ford. "Cómo resolver la representación desproporcionada de los estudiantes minoritarios

en la educación especial perfeccionando el proceso de derivación" ("Addressing Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education Placement by Refining the Referral Process"), en *InMotion Magazine*, 2003. Disponible en el sitio web del Departamento de Educación Especial en Escuelas Públicas del Condado de Charles: www.inmotionmagazine.com/er/charles.html

López, Elias y Patricia L. de Cos. *La inscripción en preescolar y en guarderías en California (Preschool and Child Care Enrollment in California)*. Sacramento, CA: Departamento de Investigación de California (California Research Bureau), 2004.

La inequidad racial en la educación especial (Racial Inequity in Special Education). Publicado por Daniel Losen and Gary Orfield. Boston, MA: Harvard Educational Publishing Group, 2002.

Nuevo recurso para el acceso a los resultados deseados en la primera infancia

Cómo evaluar a los niños con discapacidades que están aprendiendo inglés (Desired Results access: Assessing Children with Disabilities Who Are English Learners)

Llame al 707-284-9576; disponible en línea en www.draccess.org después de enero de 2007

Recursos en línea

viene de la página 22

practitionerbriefs

El Centro de Lingüística Aplicada (Center for Applied Linguistics) ofrece informes de investigación, informes sobre práctica de la educación y demás materiales dedicados a crear programas exitosos para los estudiantes de idioma inglés.

www.centeroninstruction.org/index.cfm

El Centro sobre Instrucción (Center on Instruction) es una asociación de cinco organizaciones que brinda recursos y experiencia sobre lectura, matemática, ciencia, educación especial y estudiantes de idioma inglés. (Haga clic en Reading [Lectura] y en English Language Learners [Estudiantes de idioma inglés]).

www.fcrr.org/

El Centro para la Investigación de la Lectura de Florida (Florida Center for Reading Research) ofrece un sitio repleto de estrategias e información práctica basada en investigaciones sobre la ciencia de la lectura, el plan de estudios y la instrucción, los programas de evaluación y las intervenciones para estudiantes con dificultades en la lectura. www.ed.gov/programs/readingfirst/index.html

A través de **Leer Primero (Reading First)**, los estados y distritos reciben apoyo para

aplicar investigación sobre la lectura y recursos de instrucción y evaluación basados en investigaciones científicas, con el fin de garantizar que todos los estudiantes aprendan a leer bien antes de finalizar el tercer grado. También visite www.readingfirst-support.us, un sitio para maestros, directores, padres, y todas las personas interesadas en mejorar la instrucción en lectura y el desempeño general de los estudiantes.

www.successforall.com/

El plan de estudios **Éxito para Todos (Success for All)** es un enfoque sistemático comprobado para la enseñanza de lectura en los primeros grados; ayuda a los estudiantes de idioma inglés a adquirir rápidamente las nociones básicas de lectura que necesitan para tener éxito en la escuela.

Calendario

viene de la página 21

nccrest.org/events/events/national_forum_2.html, o comuníquese con Diane Thornton en Diane.Thornton@cudenver.edu o en el 303-352-3939.

Del 8 al 10 de febrero

Foro sobre la Reforma de la Escuela Secundaria: Comunidades de aprendizaje más pequeñas (Forum on High School Reform: Smaller Learning Communities)

Se presentarán las mejores prácticas y diferentes modelos de comunidades de aprendizaje más pequeñas en las escuelas intermedias y secundarias, así como el empleo de las comunidades profesionales de aprendizaje, el modelo de academias profesionales, y más. Garden Grove, CA. Para obtener más información, visite www.edualliance.org, o comuníquese con Janet McShane en admin@edualliance.org o en el 831-425-0299.

21 de febrero

Evaluación Alternativa de Desempeño de California (California Alternative Performance Assessment [CAPA])

Esta sesión de capacitación ayudará a los participantes a familiarizarse con los niveles, claves, tiempo de espera, modificaciones y adaptaciones de la prueba. Apple Valley, CA. Para obtener más información, comuníquese con Rose Terracciano en rose_terracciano@sbcss.k12.ca.us o en el 760-242-6333.

23 de febrero

Trabajando juntos: Una nueva frontera (Bridging Together: A New Frontier)

Esta 26a. Convención Anual de CARS+ analizará la disparidad en el desempeño educativo entre estudiantes de distintos orígenes raciales, culturales y lingüísticos. Burlingame, CA. Para obtener más información, visite www.carsplus.org/conventions.php, o comuníquese con Cassandra Campanelli en cassandra@rdlent.com o en el 916-443-0218.

supports [PBS]), sino que elaboremos programas RtI o PBS que sean adecuados en el orden cultural, y que continuemos controlando el efecto de estos programas en la desproporcionalidad de las minorías.

Conclusión

Es sumamente importante comprender que las inequidades actuales de nuestro sistema de educación, incluyendo la desproporcionalidad de la minorías en educación especial, no son de ninguna manera algo nuevo, sino que son el producto de cientos de años de opresión, discriminación y segregación. Es incómodo y molesto enfrentarse a estas disparidades. Es aún más incómodo aceptar que nuestra interpretación de los hechos varía de acuerdo con nuestro origen racial o étnico. Pero a menos que estemos dispuestos a vivir y trabajar para superar esta incomodidad, es casi seguro que nuestros esfuerzos nunca lograrán cambiar las inequidades que aún están arraigadas en nuestras instituciones. La inequidad racial tiene raíces profundas en la mentalidad estadounidense y en las instituciones de nuestra nación, el proceso de deshacer y rehacer también llevará mucho tiempo, y requiere un esfuerzo consciente y honesto. ♦

Notas

1. Por ejemplo, visite el sitio web del Proyecto sobre la Equidad (Equity Project) en <http://ceep.indiana.edu/equity>.
2. Consejo Nacional de Investigación (National Research Council [NRC]). *Los estudiantes minoritarios en la educación especial y para niños prodigio. (Minority Students in Special and Gifted Education)*. Editado por la Comisión de Representación Minoritaria en Educación Especial (Committee on Minority Representation in Special Education); M. S. Donovan y C. T. Cross. Washington, D.C.: National Academy Press, 2005.
3. Skiba, R.J.; L. Poloni-Staudinger; A. B. Simmons; L. R. Feggins-Azziz; y C. Chung. "Los nexos no demostrados: ¿Puede la pobreza explicar la desproporcionalidad étnica en educación especial?" ("Unproven Links: Can Poverty Explain Ethnic Disproportionality in Special Education?") *Revista sobre Educación Especial (The Journal of Special Education)* 39(2005), 130-144.

4. Harry, B. y J. Klingner: *¿Por qué hay tantos estudiantes minoritarios en educación especial? Análisis del aspecto racial y las discapacidades en las escuelas. (Why Are So Many Minority Students in Special Education? Understanding Race and Disability in Schools)*. Nueva York: Teachers College Press, 2005.
5. Skiba, R.J.; L. Poloni-Staudinger; S. Gallini; A. B. Simmons y L. R. Feggins-Azziz. "Acceso desigual: La desproporcionalidad de los estudiantes afro-estadounidenses con discapacidades en todos los ambientes educativos" ("Disparate Access: The Disproportionality of African American Students with Disabilities across Educational Environments"), *Niños excepcionales (Exceptional Children)*, 72 (2005), 411-24.
6. Skiba, R.J.; M. K. Rausch; A. B. Simmons; S. Ritter; J. Cuadrado y A. Gibb. "La interpretación de la inequidad en educación especial" ("Understanding Inequity in Special Education") *Niños excepcionales*, en prensa.

14 de noviembre

Reuniones sobre las reglamentaciones de IDEA 2004 (IDEA 2004 Regulations Meetings)

Estas reuniones en las comunidades ofrecerán una descripción general de las nuevas reglamentaciones de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]). Cada participante recibirá numerosos recursos. No se requiere inscripción con anticipación. Sacramento, CA. Para obtener más información, visite www.ed.gov/policy/speced/guid/ideal/chpml/index.html, o comuníquese con Tanya Kosinski en tanya.kosinski@ed.gov o en el 202-245-7404.

Del 27 al 29 de noviembre (Fresno) Del 4 al 6 de diciembre (Sacramento)

Parte I del Instituto sobre la Ley Ningún Niño es Dejado Atrás (No Child Left Behind [NCLB]), Título III: Cómo garantizar el éxito académico de los estudiantes que están aprendiendo inglés (Ensuring Academic Success for English Learners)

Esta primera parte de la capacitación es gratuita y se referirá a los requisitos de asignación de responsabilidades y el recurso de Autoevaluación del Subgrupo de Estudiantes de Inglés para la evaluación de datos. La segunda parte cuesta \$175 y amplía el contenido de la primera parte y su aplicación a situaciones de la vida real. Para obtener más información, comuníquese con Marcela Rodríguez en mrodriguez@cde.ca.gov o en el 916-322-9385.

Del 4 al 8 de diciembre

Sexta Semana Anual Nacional sobre Escuelas Inclusivas (6th Annual National Inclusive Schools Week)

Este evento anual se concentra en las prácticas inclusivas con el fin de garantizar la educación de calidad para un alumnado de estudiantes diversos. El tema de este año es "El seguimiento de un viaje inclusivo a través de la escuela, el trabajo y la vida: La planificación de la transición exitosa para todos los estudiantes" ("Charting an Inclusive Journey through School, Work, and Life: Successful Transition Planning for All Students"). Para obtener más información y numerosos recursos, materiales y productos, visite www.inclusiveschools.org.

Del 11 al 13 de enero

Cómo crear asociaciones en un clima de cambio (Building Partnerships in a Changing Climate)

El 18o. Congreso Anual de Invierno de las Regiones 1 y 4 está dirigido a los maestros, administradores, padres y otros profesionales interesados en crear asociaciones de

colaboración entre la educación general y especial, para brindar un mejor servicio y apoyo a todos los estudiantes. Los temas analizados incluirán la conducta, alfabetización, métodos de instrucción y participación de la familia. Para obtener más información, visite www.mcoe.us; llame al 707-964-9000; o por fax al 707-964-6219.

18 de enero

El síndrome de Asperger y el autismo de alto funcionamiento: Método para aumentar el éxito de los estudiantes y los maestros (Asperger's Syndrome and High Functioning Autism: Strategies to Enhance Student and Teacher Success)

Este curso ofrecerá un marco para comprender el síndrome de Asperger y el autismo de alto funcionamiento (Asperger's Syndrome/High Functioning Autism [AS/HFA]) e incluye temas relacionados con el diagnóstico, implicaciones educativas y recomendaciones de programación. Apple Valley, CA. Para obtener más información, comuníquese con Daria Raines en daria_raines@sbess.k12.ca.us o en el 760-242-6333.

22 y 23 de enero

Conferencia 2007 de CRESST (CRESST's 2007 Conference)

El Centro Nacional de Investigación sobre Criterios de Evaluación y Pruebas para Estudiantes (National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing [CRESST]) analiza el futuro de la asignación de responsabilidades educativas basadas en las pruebas. Dirigido a los educadores, administradores educativos y maestros, esta capacitación analizará temas relacionados con la asignación de responsabilidades, confiabilidad, justicia y validez. Los Ángeles, CA. Para obtener más información, visite www.crestst.org, o comuníquese con Dana Schacter en dschacter@cse.ucla.edu o en el 310-794-9174.

24 de enero

Hacerse cargo de la transición 2007: Imagine las posibilidades (Take Charge of Transition 2007: Imagine the Possibilities)

Esta conferencia, presentada por el Proyecto TEAMS y auspiciada por el Consejo sobre Discapacidades Evolutivas del Estado de California y PRIDE Industries, ofrecerá la oportunidad de que los jóvenes con discapacidades evolutivas, sus familias, educadores y otras personas que los apoyan tengan acceso a recursos para una transición exitosa de la escuela a la vida adulta. Sacramento, CA. Para obtener más información, visite www.projectTEAMS.org/events.php, envíe un mensaje electrónico a TEAMS@prideindustries.org, o llame al 916-788-2227.

2 de febrero

Instituto Regional RCAT-Plus

Auspiciado por el Departamento de Educación del Condado de Riverside (Riverside County Office of Education [RCAT]), esta presentación de un día de duración presenta un modelo basado en pruebas para mejorar el desempeño de todos los estudiantes. Es evento está dirigido a las personas interesadas en reproducir un modelo existente para cambiar los sistemas utilizando formatos de Respuesta a la Intervención (Response to Intervention [RtI]). Los superintendentes y superintendentes adjuntos de departamentos de educación de los condados y los grandes distritos escolares están invitados a asistir. Riverside, CA. Para obtener más información, visite <http://rcat.rcoe.k12.ca.us>; o comuníquese con Mike Jones en MJones@rcoe.k12.ca.us o en el 915-826-6648.

Del 7 a 9 de febrero

Liderazgo para la equidad y excelencia: La transformación de la educación (Leadership for Equity and Excellence: Transforming Education)

Destinado a los educadores, los encargados de redactar las políticas, los grupos de defensa y los padres, esta conferencia analizará cómo los sistemas educativos pueden garantizar la equidad en los resultados de todos los estudiantes. Washington, DC. Para obtener más información, visite www.

Calendario, continúa en la página 19

Nueva reglamentación de IDEA: Capacitación gratuita por webcast

El Departamento de Educación de California (California Department of Education [CDE]) ofrecerá un curso gratuito de capacitación por webcast de un día de duración para el personal de educación especial y educación general. La capacitación brinda información sobre la reglamentación federal final para la implementación de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]), y sus enmiendas de 2004. Art Cernosia, Esq., un experto reconocido en legislación y reglamentación federal sobre educación especial, estará a cargo de la capacitación. Esta capacitación por webcast está programada para el martes 30 de enero de 2007 y se archivará en su totalidad para acceso y capacitación posterior. Si tiene alguna pregunta, comuníquese con Janet Canning, Consultora, en jcanning@cde.ca.gov o en el 916-327-4217.

Recursos en línea

Cómo resolver la desproporcionalidad

<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n38/>

Los Archivos sobre Análisis de las Políticas de Educación ofrecen el artículo “Cómo resolver la representación desproporcionada de estudiantes con diferencias culturales y lingüísticas en educación especial a través de sistemas educativos sensibles a las diferencias culturales” (“Addressing the Disproportionate Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in Special Education through Culturally Responsive Educational Systems”).

www.renniecenter.org/research_docs/0609_GenderBrief.html

¿Los niños están pasando de grado? (Are Boys Making the Grade?) Las diferencias de sexo en el desempeño y logros (Gender Gaps in Achievement and Attainment) es un Informe sobre Políticas del Centro Rennie que ofrece información sobre el creciente conjunto de pruebas que sugiere que los varones están atrasados con respecto a las niñas en su desempeño y logros educativos. www.inmotionmagazine.com/er/charles2.html

Completo y disponible en línea, el artículo “Resistir a la tendencia” (“Bucking the Trend”) analiza distintos medios para crear apoyos que ayuden a los estudiantes afroestadounidenses de educación especial a continuar en la escuela secundaria.

<http://disabilitystudies.syr.edu/resources/education.aspx>

El Centro de Estudios sobre Políticas Humanas, Derecho y Discapacidades (Center on Human Policy, Law, and Disabilities) de la Universidad de Siracusa (Syracuse University) ofrece información sobre la educación de las mujeres y niñas con discapacidades.

<http://education.indiana.edu/~safeschl/cod.pdf>

El color de la disciplina: Las fuentes de desproporcionalidad racial y entre sexos en los castigos escolares (The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment) es una publicación disponible en el sitio web del proyecto sobre Escuelas Seguras y Sensibles (Safe and Responsive Schools) de la Universidad de Indiana.

<http://ericec.org/digests/e596.html>

“Cinco estrategias para reducir la representación excesiva en educación especial de los estudiantes con características culturales y lingüísticas diferentes” (“Five Strategies to Reduce Over-representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in Special Education”), un artículo sumamente

práctico, está disponible a través del Centro de Información sobre Discapacidades y Educación para Niños Superdotados (Center on Disabilities and Gifted Education) del Consejo para Niños Excepcionales (Center for Exceptional Children).

www.nccrest.org/publications/briefs.html

El Centro Nacional en Pro de Sistemas Educativos Sensibles a las Diferencias Culturales (The National Center for Culturally Responsive Educational Systems [NCCRESt]), brinda asistencia técnica y desarrollo profesional para compensar las diferencias de desempeño entre los estudiantes de distintos orígenes culturales y lingüísticos y sus compañeros con el fin de reducir las derivaciones incorrectas a educación especial.

www.osepideasthatwork.org/toolkit/index.asp

El Conjunto de recursos para la enseñanza y evaluación de los estudiantes con discapacidades (The Tool Kit on Teaching and Assessing Students With Disabilities) del Departamento de Educación de EE.UU. analiza cómo evaluar a los estudiantes, controlar su progreso e implementar estrategias de respuesta a las intervenciones. El documento también incluye prácticas de instrucción para alfabetización, estrategias para intervenciones para la conducta en toda la escuela, adaptaciones eficaces, y más.

Conducta

www.naspcenter.org/factsheets/pbs_fs.html

La Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (National Association of School Psychologists) ofrece una hoja de información muy completa sobre los apoyos de la conducta positiva (Positive Behavior Supports [PBS]).

www.pbis.org/schoolwide.htm

El Centro de Asistencia Técnica sobre las Intervenciones y Apoyos para la Conducta Positiva (National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports) (Positive Behavioral Intervention and Supports [PBIS]) ofrece una serie de apoyos a las escuelas que están trabajando para implementar algún tipo de PBIS.

Escuelas sensibles a las diferencias culturales

www.coedu.usf.edu/laser/RTP/RTP_Culturally_Responsive.pdf

Cómo crear clases sensibles a las diferencias culturales (Creating Culturally Responsive Classroom Environments), una publicación del programa Vínculo entre Profesionales Académicos y Recursos Educativos (Linking Academic Scholars to Educational Re-

sources [LASER]) de la Universidad del Sur de la Florida, analiza por qué los estudiantes afro-estadounidenses e hispanos del sexo masculino tienen una representación excesiva en los programas para estudiantes con trastornos emocionales y de la conducta, y ofrece estrategias para resolver el problema.

<http://ericec.org/digests/e584.html>

“Conductas y estrategias claves para la enseñanza” (“Critical Behaviors and Strategies for Teaching”) describe las conductas y estrategias de instrucción para ayudar a los maestros a crear una relación más fuerte entre la enseñanza y el aprendizaje en sus estudiantes de culturas diversas.

www.rrfnetwork.org/content/view/306/54/

Esta página web rica en recursos, Preparación del personal y desarrollo profesional sensible a las diferencias culturales (Culturally Responsive Personnel Preparation and Professional Development) ofrece numerosos documentos gratuitos destinados a asistir a los educadores en sus esfuerzos para mejorar los programas, prácticas y políticas que afectan a los niños y jóvenes con discapacidades. Entre los títulos disponibles se cuentan La preparación y apoyo de líderes competentes, diversos y sensibles a las diferencias culturales: Consideraciones sobre prácticas y políticas, (Preparing and Supporting Diverse, Culturally Competent Leaders: Practice and Policy Considerations) y Andando el camino: Raza, diversidad y justicia social en la educación de los maestros (Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education).

www.nccrest.org/Briefs/Pre-referral_Brief.pdf

Cómo evitar la representación desproporcionada: Intervenciones previas a la derivación sensibles a las diferencias culturales y lingüísticas (Preventing Disproportionate Representation: Culturally and Linguistically Responsive Prereferral Interventions) es una publicación gratuita del Centro Nacional en Pro de Sistemas Educativos Sensibles a las Diferencias Culturales, que tiene el fin de ayudar a eliminar el fracaso escolar en los estudiantes con distintas características culturales y lingüísticas.

www.alliance.brown.edu/tdl/

Este sitio web sobre La enseñanza de estudiantes diversos (Teaching Diverse Learners) ayuda a los maestros a trabajar con más eficacia y equidad con los estudiantes que están aprendiendo inglés a través del acceso a información que promueve un alto desempeño.

Estudiantes de idioma inglés

www.cal.org/crede/pubs#

Recursos en línea, continúa en la página 19

La Biblioteca de Recursos de Educación Especial (Resources in Special Education [RiSE]) presta materiales sin cargo a los residentes de California. La lista de materiales de esta página es sólo una muestra de los que están disponibles. Visite www.phpb.com para ver el catálogo completo de la biblioteca y solicitar materiales por correo electrónico. Para hacer pedidos por teléfono, llame a Judy Bower al 408-727-5775.

Conducta

La mejor conducta: Cómo promover el apoyo de la conducta positiva en las escuelas (Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools)

BLa mejor conducta: Cómo promover el apoyo de la conducta positiva en las escuelas (Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools)

Escuelas seguras y sanas: Estrategias prácticas de prevención (Safe and Healthy Schools: Practical Prevention Strategies)

Por Jeff Sprague y Hill Walker. Nueva York: Guilford Press; 2005. 200 páginas. Este libro ofrece una guía paso a paso para elaborar un plan integral de seguridad para las escuelas. Llamadas números 23698 y 23699.

Cómo reducir la desproporcionalidad

Cómo resolver la representación desproporcionada en educación especial y para estudiantes dotados en grupos de diversas culturas (Reducing Disproportionate Representation of Culturally Diverse Students in Special and Gifted Education)

Por Alfredo Artiles y Duran Grace. Reston, VA: Consejo para Niños Excepcionales (The Council for Exceptional Children); 1997. 98 páginas. Utilizando una perspectiva aplicada, este libro trata el problema de la representación desproporcionada a través del análisis de las causas de la ubicación incorrecta. Llamada número 22358.

Liderazgo escolar

De bueno a excelente: Por qué algunos lo logran y otros no... (Why Some Companies Make the Leap...and Others Don't)

Por Jim Collins. Nueva York: HarperCollins; 2001. 300 páginas. Este libro que ya es un clásico, describe cómo la transición de bueno a excelente requiere una cultura que encuentra y promueve a las personas disciplinadas a pensar y actuar en forma disciplinada. Llamada número 23806.

El cambio exitoso en las escuelas: Cómo crear ambientes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Successful School Change: Creating Settings to Improve Teaching and Learning)

Por Claude Goldenberg. Nueva York: Teachers College Press; 2004. 224 páginas. Basándose en 15 años de investigación y enseñanza en escuelas de bajos ingresos, Goldenberg ofrece un método de cambio escolar eficaz para aquellos que desean implementar la reforma en la escuela o la clase. Llamada número 23906.

Escuelas sensibles a las diferencias culturales

Retratos de los niños: Evaluación competente basada en la cultura (Portraits of the Children: Culturally Competent Assessment)

(Paquete de capacitación: video, CD-ROM, Guía para el Usuario, folletos y listas de referencias). Producido en colaboración con IDEAs que funcionan, el Consejo para Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children [CEC]) y la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]). Bethesda, MD: Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (National Association of School Psychologists); 2003. Este paquete de recursos multimedia para el desarrollo profesional fue creado especialmente para brindar información sobre antecedentes y técnicas prácticas eficaces necesarios para permitir la evaluación competente en el aspecto cultural para la elegibilidad para educación especial. Llamadas números 23913 y 23914.

Estudiantes de idioma inglés

La enseñanza de lectura a los estudiantes que están aprendiendo inglés (Teaching English Language Learners to Read)

Lectura a toda velocidad (Reading Rocks). Washington, DC: WETA; 2004. Duración: 90 minutos. Esta presentación en video de las mejores prácticas basadas en investigaciones para enseñar a leer a los estudiantes que están aprendiendo inglés ha sido recopilada por un panel de académicos reunidos por el Departamento de Educación de EE.UU. Llamada número 23469.

Cómo establecer la derivación adecuada para educación especial de los estudiantes que están aprendiendo inglés: Guía de auto evaluación para directores (Determining Appropriate Referrals of English Language Learners to Special

Education: A Self-Assessment Guide for Principals)

El Proyecto ILIAD (The ILIAD Project). Arlington, VA: Consejo para Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children); 2002. 72 páginas. Aunque la desproporcionalidad en educación especial afecta a otros grupos de estudiantes, esta guía se concentra en aquellos que están aprendiendo inglés como segundo idioma. Llamadas números 23910 y 23911.

El doble desarrollo del idioma y los trastornos: Manual para estudiantes bilingües y de un segundo idioma (Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning)

Por Fred Genesee, Johanne Paradis y Martha B. Crago. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.; 2004. 233 páginas. Este libro se concentra en el desarrollo típico del idioma en niños bilingües y en la identificación de los niños con trastornos de desarrollo que requieren atención clínica. Llamada número 23908.

Los estudiantes de idioma inglés con necesidades de educación especial: Identificación, evaluación e instrucción (English Language Learners with Special Education Needs: Identification, Assessment, and Instruction)

Alfredo J. Artiles y Alba A. Ortiz, Eds. McHenry, IL: Delta Systems Company; 2002. 250 páginas. Este libro describe los programas y enfoques del modelo para estudiantes de idioma inglés (English Language Learners [ELL]) e incluye la intervención temprana, evaluación, colaboración entre los padres/la escuela e instrucción en la lengua materna y bilingüe. Llamada número 23907.

Los estudiantes multiculturales con necesidades especiales del idioma: Estrategias prácticas para la evaluación e intervención (Multicultural Students with Special Language Needs: Practical Strategies for Assessment and Intervention)

Por Celeste Roseberry-McKibbin. Oceanside, CA: Asociados en Comunicación Académica (Academic Communication Associates); 2002. 364 páginas. Este libro ofrece un caudal de información sobre los grupos culturales y las variables que se deben analizar en la evaluación y planificación de programas para los estudiantes multiculturales con trastornos del lenguaje y otras necesidades especiales de aprendizaje. Llamada número 23909.

El corazón de la desproporcionalidad racial

L

Por Marcus Karega Rausch, PhD; y Russell J. Skiba, PhD; Facultad de Educación, Programas de Psicología Escolar, Universidad de Indiana

a desproporcionalidad de las minorías en la educación especial ha sido identificada como un problema casi desde el comienzo de nuestro campo—y hoy continúa siéndolo. ¿Por qué es tan difícil cambiar las disparidades raciales en la educación especial? ¿Qué hace que sea tan difícil lograr una mejora en este problema en particular?

Esta aparente intratabilidad sugiere que, para resolver la desproporcionalidad—o, en el mismo sentido, cualquiera de las numerosas inequidades de nuestro sistema educativo—debemos buscar más allá de la superficie para entender los medios por los que nuestros sistemas educativos pueden estar perpetuando la inequidad. Junto con la necesidad de un análisis profundo encontramos el imperativo de una observación más amplia, pues son muchas posibles razones por las que puede existir desproporcionalidad. A menos que podamos considerarlas todas, incluso las actitudes y actos inexactos y perjudiciales que pueden existir en nuestros sistemas, probablemente seguirá siendo imposible que resolvamos todas las causas profundas de la inequidad en nuestras escuelas.

En este ensayo, ofrecemos algunas reflexiones sobre por qué sigue existiendo desproporcionalidad en educación especial. Estas reflexiones se basan en nuestras experiencias personales, interpretación de la literatura y experiencias de trabajo con equipos de distritos escolares para resolver la desproporcionalidad en educación especial durante los últimos cinco años.¹ También ofrecemos algunas sugerencias sobre cómo podremos iniciar el proceso, difícil pero necesario, para mejorar esta situación.

Lo que sabemos sobre la desproporcionalidad racial y étnica

La información² más exacta de que disponemos sobre la desproporcionalidad

sugiere que:

- **Ha sido documentada metódicamente.** Desde que fue identificada en la literatura académica por Lloyd Dunn, la desproporcionalidad se ha producido en niveles relativamente estables desde 1968. Dada la atención que la desproporcionalidad ha recibido del gobierno federal y las comunidades de investigación, esta estabilidad es digna de mención.
- **Afecta más sistemáticamente a los estudiantes afro-estadounidenses.** Las conclusiones sobre la representación excesiva de los estudiantes latinos no han sido constantes hasta la fecha. Para los estudiantes afro-estadounidenses, sin embargo, se ha observado de manera constante que tienen de 2 a 3 veces más probabilidades que otros estudiantes de que se los identifique como elegibles para recibir servicios de educación especial.
- **Se ha identificado en categorías de discapacidad más “subjetivas.”** Los niños afro-estadounidenses tienden a tener una representación excesiva en categorías de discapacidad más

“subjetivas,” como retardo mental y trastorno emocional, y no tienen una identificación desproporcionada en categorías más “objetivas,” como trastornos del oído y la vista.

- **Se ha encontrado en ambientes educativos.** Además de que se los identifique como niños con discapacidades en índices más elevados de lo que esperaríamos, los estudiantes afro-estadounidenses discapacitados están más expuestos a que se los sitúe en ambientes más restrictivos. Las investigaciones que analizan las ubicaciones más comunes para los estudiantes con discapacidades, indican que es más probable que los estudiantes afro-estadounidenses sean situados en una ubicación separada de la clase que otros estudiantes con una discapacidad, y menos probable que se los incluya en una ubicación de educación general.

Factores que no explican del todo la desproporcionalidad

De hecho, la investigación no apoya algunas de las explicaciones más típicas de

El corazón, continúa en la página 20

Envíe esto por correo . . . y recibirá una suscripción sin cargo a *The Special Edge*

Solicitud de suscripción

- Nueva suscripción Cambio de dirección Cancelar la suscripción

Suscripción electrónica: *The Special Edge* se le enviará por correo electrónico como archivo PDF

Puesto

- Administrador escolar Educador
 Familiar Otro _____

Dirección postal

Nombre y apellido _____

Escuela/Organización _____

Dirección _____

Ciudad/Estado/Código postal _____

Dirección electrónica _____

Otros intereses

- Cursos en línea Talleres y cursos de capacitación
 Liderazgo para padres Consultoría sobre educación

Envíelo por correo a

Sonoma State University
CalSTAT/CIHS
1801 East Cotati Avenue
Rohnert Park, CA 94928
707-849-2275
donna.lee@calstat.org

