

The Special EDge

Verano de 2010

Volumen 23

Número 3

Causas comunes de la identificación excesiva de niños de grupos raciales/étnicos minoritarios en educación especial

Comprender y resolver la desproporcionalidad

D

esde 1968, cuando Lloyd Dunn* dirigió la atención de los educadores a la representación excesiva de estudiantes de determinados grupos étnicos en educación especial, innumerables estudios de investigaciones e informes—federales, estatales y de distrito—han documentado las distintas facetas de la práctica educativa que influyen en estos índices.

A partir de este trabajo, sabemos mucho sobre el efecto de la desproporcionalidad en la movilidad educativa y social de grupos raciales y étnicos minoritarios. Por ejemplo, los estudiantes de estos grupos tienen menos probabilidades de recibir acceso a un plan de estudios riguroso y completo, y más probabilidades de recibir oportunidades académicas y postsecundarias limitadas; de tener una interacción limitada con compañeros “capacitados” o integrados en el ambiente académico, y una mayor sensación de estigmatización social. Por último, estos estudiantes también tienen más probabilidades de que se los identifique para recibir servicios de educación especial y se los marque con un rótulo de discapacidades que llevarán durante los años de escuela restantes.

Aunque no estamos seguros de cómo

* Niños excepcionales, septiembre de 1968, volumen 35 número 1, páginas 5 a 22

o por qué ocurre la desproporcionalidad, conocemos el efecto de la representación desproporcionada de los estudiantes negros, latinos e indígenas estadounidenses en educación especial. Los investigadores también han agregado a esta lista a los estudiantes que provienen de familias de bajos ingresos. Debido a que el impacto de la desproporcionalidad es generalmente negativo, debemos analizar de qué manera nuestras políticas y prácticas educativas pueden estar colocando en una situación de riesgo a estos estudiantes de grupos minoritarios raciales y étnicos, y de bajos ingresos. Desde 2004, este análisis ha sido la tarea del Centro Metropolitano para la Educación Urbana (también llamado el Centro de Asistencia Técnica sobre Desproporcionalidad [Technical Assistance Center on Disproportionality], en www.steinhardt.nyu.edu/metrocenter/tacd).

Nuestro trabajo en el centro ha incluido ayudar a los distritos escolares citados por desproporcionalidad a (1) entender la citación; (2) identificar las causas profundas de este resultado; (3) elaborar un plan estratégico para encarar las causas profundas; e (4) implementar el plan y desarrollar la capacidad para controlar continuamente los índices de desproporcionalidad. Durante los últimos seis años hemos creado y

piloteado un proceso basado en datos para identificar las causas profundas de la desproporcionalidad, un proceso que también nos ha brindado información sobre las fuerzas (internas y externas de un distrito escolar) que impulsan estas causas profundas. Nuestro trabajo se ha concentrado en analizar distintas áreas del proceso de escolaridad con el fin de comprender la interacción entre las prácticas escolares y los resultados para los estudiantes. Observamos tres áreas:

1. La calidad de los apoyos académicos (ej. tipo de programa básico, etapa de

Causas continúa en la página 6

En este número

**CDE Resolver
La Desproporcionalidad**
3

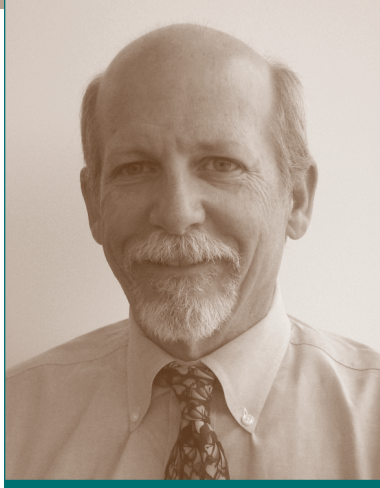
**La evaluación y
los estudiantes afroamericanos**
8

Recursos en la desproporcionalidad
13–15

**Cómo crear clases sensibles
a las diferencias culturales**
16

**Adjunto
La Comisión de Asesoramiento sobre
Educación Especial de California:
Informe anual**

Directora, Special División de Educación, Especial del Departamento de Educación de California	Fred Balcom
Control de contratos e integración de proyectos	Janet Canning-Digmon
Directores de proyectos	Anne Davin
Redactora	Mary Cichy Grady
Redactora	Giselle Blong
Escritores de planta de CDE	Allison Smith
Consultores de contenido	Linda Blong Geri West
Colaboradores especiales	Chris Drouin Edward Fergus Janet Mandelstam



Fred Balcom, Director
Departamento de Educación de California, División de Educación Especial

The Special EDge es una publicación cuatrimestral del Proyecto CalSTAT (California Services for Technical Assistance and Training [Servicios de Asistencia y Capacitación Técnica de California]) de la Oficina de Educación del Condado de Napa Es patrocinada con fondos del Departamento de Educación de California, División de Educación Especial a través del contrato número CN100006 con la Oficina de Educación del Condado de Napa (Napa County Office of Education [NCOE]) y con fondos federales, Subsidios Estatales #H027A080116A. Las opiniones expresadas en la presente son las de sus autores y no reflejan necesariamente la posición del Departamento de Educación de EE.UU., del Departamento de Educación de California, ni de la Oficina de Educación del Condado de Napa, y la mención de marcas de fábrica, productos comerciales u organizaciones no implica aval alguno.

Circulación: 51,000

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. Si visita el sitio web de CalSTAT—www.calstat.org/infoPublications.html— podrá descargar versiones en PDF y texto de esta circular y las anteriores.

Comuníquese con The Special EDge llamando al 707-849-2275; por correo electrónico a giselle.blong@calstat.org, o a la siguiente dirección: *The Special EDge*, c/o NCOE/CalSTAT, 5789 State Farm Drive, Suite 230, Rohnert Park, California 94928



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

Tengo el honor de haber sido seleccionado como nuevo Director de la División de Educación Especial del Departamento de Educación de California (CDE).

Llego a este cargo con los antecedentes y perspectiva que considero continuarán aumentando la calidad de la División, en nuestra tarea por satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidades. He sido maestro y administrador escolar en California, he coordinado programas de educación alternativa y especial, redactado legislación y trabajado con legisladores, escrito y aplicado subsidios, y administrado programas estatales creados para mejorar nuestras escuelas de más bajo desempeño. Me he desempeñado como

Director Ejecutivo de la Comisión First 5 del

Condado de Yolo, promoviendo los beneficios de la coordinación entre servicios y programas dirigidos a niños en la primera infancia y a niños en edad escolar. En la década de los 90, ocupé el cargo de Director de Educación Especial de Idaho. Más recientemente, me desempeñé como Director de la División de Mejoras en los Distritos y Escuelas del CDE, en la cual proporcioné liderazgo estatal para la implementación de todos los aspectos de los programas federales del Título I, educación para las personas sin hogar, y supervisión de programas categorizados.

Esta gama de experiencias y perspectiva me ha brindado una amplia base de conocimientos sobre los numerosos programas y esfuerzos del CDE en general pero, específicamente y lo que es más importante, un conocimiento claro de qué hace falta para satisfacer las necesidades de las personas a las que asistimos: lo que hace falta es que todos trabajemos juntos. Colectivamente somos padres, maestros, administradores, proveedores de servicios y personal de entidades. Sólo trabajando juntos podremos desarrollar la capacidad local para satisfacer las necesidades de nuestros estudiantes. Sólo trabajando juntos podremos mitigar los efectos más graves de la crisis presupuestaria actual de California. Sólo trabajando juntos tendremos éxito todos.

Como su nuevo Director, ya me he reunido con la Comisión de Asesoramiento sobre Educación Especial, administradores de las Áreas del Plan Local de Educación Especial (SELPA), directores del Centro de Asistencia para Padres (Parent Empowerment Center) y del Centro de Capacitación e Información para Padres, y con otros grupos, y he compartido mis experiencias y visión con respecto a nuevas y mejores relaciones. Tengo la fortuna de haber heredado personal comprometido, capacitado y con experiencia, que me ha brindado un apoyo enorme en la transición a esta nueva función, y que además cree en la colaboración y el fomento de las relaciones positivas y productivas.

California ofrece muchos desafíos y oportunidades únicas. Como su nuevo Director, estoy ansioso por enfrentarme a los desafíos y oportunidades que nos esperan en nuestro trabajo conjunto para educar y apoyar a los estudiantes con discapacidades en California. ♦

California encara la desproporcionalidad

En todo el país, los estudiantes tienen una representación desproporcionada en educación especial según la raza y etnia. La Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) requiere que California, junto con otros estados, mida e informe sobre las instancias de desproporcionalidad en las escuelas. La ley requiere que cada estado que reciba fondos de IDEA reúna y analice datos para determinar dos aspectos relacionados con la desproporcionalidad. El primero se refiere a si la “representación desproporcionada” que es resultado de una identificación inadecuada [20 Código de Estados Unidos (U.S.C.) 1416(a)(3)(C); 34 Código Reglamentario Federal (CFR), art. 300.600(d)(3)] basada en la raza o etnia está ocurriendo en las entidades de educación locales (LEA, en general, distritos escolares). El segundo aspecto de la ley requiere que los estados, “como obligación separada e independiente, reúnan y analicen datos numéricos para determinar” si los distritos escolares presentan una “desproporcionalidad significativa” basada en la raza o etnia [20 U.S.C. art. 1418(d); 34 CFR art. 300.646(b)].¹

Existen numerosas hipótesis sobre las causas de la desproporcionalidad: la falta de educación general para saber educar con eficacia a los niños de orígenes diversos; el empleo incorrecto de las pruebas; el hecho de que muchos niños de grupos minoritarios no tienen acceso a instrucción eficaz, buenos maestros o recursos educativos suficientes en la escuela ni en el hogar; y luego el hecho simple e implacable de la pobreza. Russ Skiba, director del Proyecto sobre Equidad de la Universidad de Indiana, escribe que la desproporcionalidad es un fenómeno causado por un conjunto muy complicado de factores en interacción que probablemente incluyen “las caracte-

terísticas de los estudiantes, capacidades y actitudes de los maestros, y fuentes no analizadas de inequidad estructural y estereotipos raciales”.² Debido a las complejidades a las que se refiere Skiba—y a las complejidades de la ley misma—la tarea de medir y reducir las condiciones de desproporcionalidad pueden ser abrumadoras para cualquier estado, y especialmente difíciles para un estado tan grande y complejo como California.

El cuadro de la página siguiente resume el enfoque del Departamento de Educación de California (CDE) para identificar y resolver la desproporcionalidad. Lo que es más importante, el CDE está interesado en identificar recursos para asistir a los distritos escolares. Para superar este desafío, el CDE obtuvo el talento de los Servicios de Asistencia y Asesoramiento Técnico (TACS) de la Universidad de Oregon, que también es titular del contrato para proporcionar asistencia técnica sobre educación especial a todos los estados de la zona oeste. El TACS tiene experiencia en la elaboración y análisis de datos de estados y distritos escolares, desarrollo de la organización y cambio de los sistemas, y política sobre educación. Bajo la guía de Caroline Moore y Cesar D’Agord, los esfuerzos de asistencia contra la desproporcionalidad de California están ahora en pleno funcionamiento.

Actualización de Larry P.

El TACS está asistiendo al CDE en otras dos iniciativas en las estrategias para mejoras del estado sobre temas relacionados con la desproporcionalidad. Uno se relaciona con el fallo “Larry P.”, que se refiere a la causa legal promovida en 1984 contra el estado de California por padres afroamericanos. Estos padres argumentaban que se evaluaba a sus hijos con pruebas de coeficiente de inteligencia (IQ) que eran parciales en el aspecto cultural y que, debido a estas pruebas, se los identificaba incorrectamente como niños con retraso mental

y se los ubicaba en clases de educación especial. El tribunal falló a favor de los padres. En consecuencia, las escuelas de California no pueden utilizar pruebas de IQ con el fin de identificar a niños afroamericanos como retrasados mentales si estas pruebas no han sido validadas o evaluadas por el Tribunal Federal de Apelaciones para identificar cualquier prejuicio racial y cultural.

Debido a que las pautas y recomendaciones vigentes relacionadas con las conclusiones de Larry P. se elaboraron hace más de 20 años, la Consultora de TACS Sara Doutre está encabezando el esfuerzo por asistir al CDE en la formación de un grupo de tareas que analizará las pautas y recomendaciones originales, y las actualizará utilizando la investigación y prácticas actuales.

El grupo de tareas incluirá a personas que son parte interesada en el resultado: padres, educadores, consumidores, psicólogos, Consejo P-16 y miembros de la junta escolar. Este grupo “ha mantenido sesiones preliminares de planificación y estará en plena operación a fines del verano”, según Moore. El grupo de tareas emitirá en última instancia un informe que actualizará las pautas para crear prácticas de evaluación exactas y eficaces para las escuelas y psicólogos escolares.

Encontrar prácticas ejemplares

IDEA establece que un estudiante no puede ser identificado como un niño con una discapacidad si el problema es la falta de instrucción—o la baja calidad de la instrucción. De manera que California debe garantizar que sus escuelas están implementando prácticas de instrucción eficaces. Esto lleva a la última tarea que el TACS ha asumido para California, una tarea que Moore describe como “la divertida”. Junto con un equipo de colegas a cargo de la evaluación, están buscando a las escuelas que “hacen las cosas bien”. A través del análisis de datos tales como

CDE, continúa en la página 5

La desproporcionalidad significativa y la representación desproporcionada

¿Qué es la desproporcionalidad significativa?

[34 Código de Reglamentación Federal (CFR), art. 300.646]

Definición

La desproporcionalidad significativa es la determinación de que un distrito escolar (Entidad de Educación Local [LEA]) tiene una representación excesiva significativa basada en la raza y etnia en general, por discapacidad, por ubicación en ambientes educativos determinados, o por medidas disciplinarias.

Cálculos

Se considera que un distrito escolar tiene una desproporcionalidad significativa si

- 1) no cumple con el cálculo de disparidad étnica para los tres años más recientes; y
- 2) tiene una o más áreas de representación excesiva por raza/etnia en general, por discapacidad, por medida disciplinaria o por ubicación.

Medidas correctivas necesarias

Si se considera que un distrito escolar tiene una desproporcionalidad significativa, el distrito debe

- 1) evaluar las políticas, procedimientos y prácticas;
- 2) informar públicamente sobre cualquier cambio en sus políticas, procedimientos y prácticas;
- 3) efectuar una autoevaluación programática profunda utilizando un método de evaluación con reconocimiento nacional;
- 4) preparar un Plan de Servicios de Intervención Temprana Coordinados para la Desproporcionalidad Significativa;
- 5) reservar como mínimo un 15 por ciento de los subsidios de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA) para resolver los temas relacionados

con la desproporcionalidad significativa; y

- 6) perder la capacidad de utilizar los fondos de IDEA para reducir su “mantenimiento del esfuerzo” (MOE) hasta en un 50% del incremento de los fondos federales.

¿Qué es la representación desproporcionada?

[34 CFR, art. 300.173 y 300.600(d)(3)]

Definición

La representación desproporcionada es la determinación, dentro de un distrito escolar (LEA), de que los estudiantes de educación especial tienen una representación excesiva o insuficiente basada en la raza/etnia en general o por discapacidad debido a

- 1) políticas, procedimientos o prácticas inadecuadas, relacionadas con la identificación, o
- 2) la incapacidad del distrito de cumplir con requisitos relacionados con la disciplina, con el desarrollo e implementación de los Programas Individualizados de Educación (IEP), y/o con el empleo de intervenciones y apoyos de la conducta positiva y las garantías procesales.

Cálculos

Se considera que un distrito escolar tiene una representación desproporcionada si el distrito

- 1) no cumple con el cálculo de disparidad étnica durante el año más reciente para el que se dispone de datos;
- 2) tiene una o más áreas de representación excesiva por raza/etnia en general, por discapacidad, o por medida disciplinaria; y
- 3) identifica áreas de incumplimiento de los requisitos estatales o federales utilizando las políticas, procedimientos y prácticas del Departamento de Educación de California (CDE).

Medida correctiva necesaria

Si se identifica que un distrito escolar tiene una representación desproporcionada, el distrito debe cumplir con planes de medidas correctivas elaborados por el CDE e informar públicamente de cualquier cambio en sus políticas, procedimientos y prácticas.

Para obtener más información

sobre las condiciones, cálculos y requisitos que figuran en este cuadro, visite el sitio web del CDE en www.cde.ca.gov/spl/se/qa/disproimpacts.asp.

el tamaño de la escuela, la composición de la población estudiantil, el desempeño de las escuelas en las evaluaciones del estado, las características socioeconómicas de la población estudiantil basadas en el almuerzo de bajo costo y sin costo, y las tendencias disciplinarias de la escuela—y las visitas a las escuelas, el equipo seleccionará distritos escolares de características diversas que logran el éxito académico, pero sin desproporcionalidad. “Estamos buscando en particular la implementación exitosa de las intervenciones y apoyos de la conducta positiva (PBIS) y la respuesta a la intervención (RtI)”, dice Moore. “Esperamos identificar grupos con excelencia y, a través de ese descubrimiento, determinar qué estrategias, procesos y enfoques sobre el liderazgo tienen éxito para evitar la desproporcionalidad. Esencialmente, queremos saber qué están haciendo esas escuelas para ser exitosas”. Las estrategias y sistemas eficaces que este equipo descubra nos ayudarán en la elaboración de un proyecto de asistencia técnica para el estado que actualmente está en desarrollo.

Asistencia técnica para la desproporcionalidad

Una parte importante de la asistencia técnica que se proporcionará a los distritos escolares de California provendrá del Proyecto de Asistencia Técnica del Plan de Desempeño del Estado (SPPTA) de la Oficina de Educación del Condado de Napa (NCOE). La SPPTA está reuniendo al personal del CDE y a otros líderes nacionales para que juntos creen un sistema que brinde apoyo a las escuelas y distritos escolares con el fin de reducir y eliminar las instancias de representación desproporcionada. La asistencia estará disponible en tres niveles de intensidad, llamados escalafones.

El escalafón de apoyo más intenso, considerado el tercero o escalafón superior³, tiene el objeto de proporcionar asistencia técnica a aquellos distritos escolares que han sido identificados como considerablemente desproporcionados. A través del plan de asistencia técnica

(TA) subsidiado por el CDE, estos distritos tendrán la oportunidad de utilizar moderadores que estarán capacitados para ayudarlos a obtener acceso a los recursos correspondientes, los vinculará con la capacitación profesional adecuada para cumplir con sus planes de reducir la desproporcionalidad, efectuará visitas periódicas, y en general los ayudará a mejorar sus sistemas. Una de las áreas específicas que este TA tiene el objeto de analizar es cómo y cuándo los estudiantes reciben los servicios que necesitan, y luego promover el RtI mencionado con anterioridad como un enfoque comprobado para eliminar las instancias de “discapacidad de la instrucción”.

El segundo escalafón o escalafón de apoyo intermedio está dirigido a los distritos escolares con datos que muestran algunas áreas de desproporcionalidad. De manera similar a lo que se ofrece en el escalafón tres, el escalafón dos ofrece la disponibilidad de consultores a un número seleccionado de estos distritos. En general, el apoyo del escalafón dos ayudará a los distritos a analizar sus sistemas y obtener la ayuda que necesitan para identificar y resolver las causas de sus áreas específicas de desproporcionalidad.

El primer escalafón tiene el alcance más amplio: se concentra en incrementar la conciencia sobre temas relacionados con la desproporcionalidad y en difundir información a todos y cualquiera de los distritos que trabajan activamente para garantizar que los estudiantes de ciertos grupos étnicos no tienen una representación excesiva ni insuficiente en educación especial. Actualmente, el CDE cuenta con un sitio web que describe los efectos de la desproporcionalidad en la educación especial y proporciona una gran cantidad de enlaces con información basada en investigación y recursos (www.cde.ca.gov/sp/se/qa/diproimpacts.asp). El proyecto SPPTA está creando otro sitio web para apoyar los esfuerzos del CDE a través de seminarios en línea y módulos de capacitación interactiva.

Según la Especialista del Proyecto NCOE, Linda Blong, el SPPTA está en

desarrollo, algunas partes ya están implementadas y otras aún están en formación. Lo que recomienda el grupo de tareas de Larry P., por ejemplo, dará forma a los recursos y módulos de capacitación que estarán en los dos sitios web, el del CDE y el del SPPTA, al igual que las estrategias exitosas que descubran los equipos de Moore y D’Agord en los distritos escolares exitosos diversos y sin desproporción.

Un equipo de consultores del CDE con experiencia en temas relacionados con la desproporcionalidad está trabajando para crear e integrar a todo el sistema de SPPTA, con aportes de un grupo de enfoque compuesto por padres, maestros y representantes de SELPA y distritos escolares—quienes “ofrecen respuestas firmes y muy útiles sobre lo que se necesita en el campo”, dice Blong. “Estos socios están trabajando para perfeccionar los tres escalafones y este esfuerzo en evolución está creando paulatinamente un plan que será flexible, cohesivo y sensible a las necesidades de los distritos en particular. La meta final es garantizar que los esfuerzos de los distritos escolares para reducir la desproporcionalidad sean eficaces, y que están integrados y se fusionen sin interrupción con el plan principal (Plan de la Entidad de Educación Local (LEAP) de manera que las iniciativas se apoyen unas a otras y no se dupliquen entre sí”.

Más allá de la desproporcionalidad

Aunque inicialmente el sistema de SPPTA se está elaborando para resolver la desproporcionalidad, la meta final es que la estructura esencial del sistema sirva como modelo de entrega de TA para otras áreas importantes de mejoras escolares, desde la evaluación en preescolar hasta el empleo posterior a la escuela. Los tres escalafones de apoyo del sistema—la entrega de (1) una base amplia de información general a todas las escuelas, (2) asistencia dedicada para aquellas escuelas o distritos cuyos datos muestran un problema en surgimiento, y (3) asistencia detallada donde existen casos de incumplimiento—reflejan una planificación cuidadosa desde su inicio

CDE continúa en la página 8

implementación del programa básico, capacidad del personal de instrucción y resultados en el aprendizaje de los estudiantes)

2. Los servicios provistos para los estudiantes con dificultades (ej. tipo de intervenciones disponibles, frecuencia de empleo de las intervenciones, etapa de implementación, duración de la implementación de la intervención y cantidad de estudiantes que participan en los programas de intervención por raza/etnia, sexo y nivel de grado)

3. Las creencias culturales predominantes (percepciones de raza y clase, percepciones sobre cómo la raza y clase interactúan en la práctica escolar, y sensibilidad cultural de las políticas y prácticas vigentes)

Al examinar los datos recopilados durante seis años en 30 distritos, hemos identificado causas profundas comunes de la desproporcionalidad. Estas causas corresponden a una de estas tres categorías: (1) deficiencias en la implementación del plan de estudios y la instrucción, (2) falta de consistencia en el proceso previo a la recomendación para educación especial, y (3) creencias predominantes (y contraproducentes) sobre la capacidad. Aunque las causas que mencionamos no son exclusivas, tienden a estar presentes en todos los distritos y a influenciar de manera considerable el índice de desproporcionalidad en los distritos escolares.

Deficiencias en la implementación del plan de estudios y la instrucción

Un problema endémico en la mayoría de los distritos escolares es la “integridad” de la instrucción, que incluye la sensibilidad. ¿La instrucción logra—y puede—optimizar la capacidad de aprendizaje de todos los estudiantes? En nuestro proceso basado en datos para identificar las causas profundas, hubo múltiples causas relacionadas con la eficacia del plan de estudios y la instrucción, que se manifestaron como

factores que contribuyen a los índices de desproporcionalidad.

1. Un plan de estudios básico con un mínimo de flexibilidad, y falta de apoyo consistente de la capacidad de enseñar

Debido a distintos factores, muchos distritos escolares no disponían de un plan de estudios ni de un enfoque de la instrucción actualizados que tomaran en cuenta los distintos grados de capacidad de los estudiantes. En consecuencia, los estudiantes que de manera reiterada no lograban alcanzar el nivel de competencia en el examen estatal, eran derivados sin demora para recibir servicios de educación especial. Además, algunos distritos cambiaban o agregaban continuamente al plan de estudios, evaluaciones y estrategias de instrucción de un año a otro. Aunque todos los distritos se enfrentan a tales cambios, notamos que en los distritos que estudiamos, tales cambios estructurales afectaban en mayor grado a los estudiantes con dificultades. Por ejemplo, los estudiantes del cuartil de desempeño más bajo estaban recibiendo servicios para resolver deficiencias de aptitudes, al mismo tiempo que ocurrían cambios en el plan de estudios y los programas de evaluación. Por lo tanto, el personal de instrucción estaba atravesando su propia curva ascendente de aprendizaje sobre el nuevo plan de estudios y/o evaluación mientras trabajaba con los estudiantes para superar deficiencias de aptitudes basadas en el plan de estudios o evaluación anteriores.

Remedio: Identificar y apoyar la implementación de programas básicos adecuados para lectura y matemática, ordenados en secuencia desde jardín de infantes hasta el grado doce. Además, planificar una secuencia y continuidad del apoyo para que los maestros no titulares y titulares desarrollen su capacidad de implementar con eficacia el plan de estudios y las evaluaciones.

2. Demasiadas intervenciones para los estudiantes con dificultades

En nuestra evaluación del plan de estudios y las intervenciones relacionadas, observamos que muchos distritos escolares mantenían una lista exhaustiva de intervenciones para los estudiantes que demuestran dificultades académicas. Este exceso de intervenciones para los estudiantes con dificultades significaba que el plan de estudios básico en sí no tenía capacidad para brindar apoyo a una amplia variedad de estudiantes; también significaba que la correspondiente capacidad de instrucción del personal no estaba organizada para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. Lamentablemente, sin un plan de estudios básicos organizado con coherencia y un programa de instrucción que asista a todos los estudiantes, esta deficiencia afecta de manera desproporcionada no sólo a los estudiantes con dificultades sino también a los estudiantes que son nuevos en los distritos (incluso a los estudiantes de idioma inglés (English Language Learners [ELL]) recién llegados).

Remedio: Identificar e implementar programas de intervención dirigidos, basados en investigaciones, para los estudiantes que demuestran dificultad académica, mientras se reestructura el programa del plan de estudios básico.

3. Falta de consistencia en el conocimiento del objetivo e implementación del plan de estudios, evaluación o estrategia de instrucción

Numerosos distritos escolares estaban utilizando recursos inadecuados para diagnosticar deficiencias en las aptitudes de lectura, y debido a que el personal del distrito no tenía un conocimiento profundo sobre el empleo de estas evaluaciones, los maestros utilizaban intervenciones y estrategias que no estaban adaptadas para satisfacer las necesidades específicas de los niños en cuestión. En consecuencia, los equipos de apoyo de la instrucción y/o los equipos de estudio del niño recibían información sobre la dificultad en lectura de un niño después de un año de

intervenciones inadecuadas.

Remedio: Proporcionar capacitación profesional continua sobre el objetivo, aplicación e implementación del plan de estudios, evaluación y estrategias de instrucción.

4. Servicios de intervención mal estructurados para los estudiantes con dificultades

Aunque la legislación de algunos estados requiere servicios de intervención académica para los estudiantes con dificultades, en especial en los distritos escolares del Título 1, nuestro proceso de identificación de causas profundas reveló que la implementación de estos programas no era consistente y que se convirtieron en un medio para recomendar a estudiantes para educación especial. Por ejemplo, los estudiantes derivados y clasificados para recibir educación especial tendían a tener una competencia inferior al nivel básico, y el personal responsable de las intervenciones académicas no había recibido capacitación sobre cómo ayudar a estos estudiantes a adquirir la competencia adecuada.

Remedio: Elaborar un sistema escalonado de apoyos académicos para los estudiantes con dificultades; identificar intervenciones basadas en investigación para grupos específicos de estudiantes; y perfeccionar el desarrollo profesional para el personal de intervención académica (tanto maestros titulares como no titulares, inclusive especialistas en contenido).

Falta de consistencia en el proceso previo a la recomendación

Nuestro proceso para identificar las causas profundas también reveló los siguientes errores que contribuyen a los índices de desproporcionalidad.

1. Falta de consistencia en el proceso de recomendación, inclusive las estrategias de intervención y formularios de derivación

Los distritos escolares en general cumplen con las normas de educación especial, tales como los plazos para derivaciones y la participación de los profesionales. Observamos, sin embargo, que los distritos escolares no

mantenían información consistente sobre la etapa previa a la derivación y utilizaban formularios diferentes para cada edificio escolar de un distrito. Aunque la mayoría de estas incoherencias del sistema no eran intencionales, reflejaban la bifurcación que a menudo existe en los distritos entre educación especial y educación general. En muchas situaciones, los directores de educación especial describieron cómo sólo les era posible sugerir a los administradores de edificios que adoptaran un formulario de recomendación común, o que los administradores insisten en que los maestros de educación general completen los detalles específicos de las estrategias previas a la recomendación.

Remedio: Elaborar un proceso y formulario comunes para la etapa previa a las recomendaciones, y establecer revisiones anuales para evaluar la integridad de este proceso.

2. Información limitada sobre las estrategias de intervención

Uno de nuestros pasos para analizar las causas profundas incluyó evaluar una muestra representativa de registros; lo que abarcó entre 40 y 100 archivos, según la cantidad de estudiantes de un distrito que recibían servicios de educación especial. En la mayoría de los formularios, encontramos un espacio para que los maestros de educación general describieran las estrategias que ya habían utilizado en su esfuerzo por ayudar al estudiante con dificultades. En la mayoría de los casos, estos maestros indicaban que ciertas estrategias—tales como cambiar de asiento al estudiante, asignarle un compañero, o presentar el contenido o aptitud nuevamente pero a un ritmo más lento—no ayudaron, aunque los maestros consideraban que cada estrategia era viable. La gran mayoría de las estrategias carecían de pruebas documentadas de que servían como una respuesta competente. Los maestros tampoco incluyeron ningún tipo de resumen previo o posterior a la evaluación

sobre el impacto final de las estrategias. En cambio, su respuesta común era “lo probé pero no dio resultado”.

Remedio: Proporcionar capacitación profesional específica e integrada a los maestros y personal del distrito sobre la respuesta a la intervención (Response to Intervention [RtI]), específicamente intervenciones basadas en investigaciones, evaluaciones, control del progreso y equipos de apoyo de la instrucción o equipos de asistencia de maestros.

3. Conocimiento limitado de las evaluaciones

A través de nuestro proceso de análisis de datos de los distritos escolares, descubrimos que la falta de consistencia en cuanto al objetivo e implementación del plan de estudios, evaluación o estrategias de instrucción también afectó el índice de derivaciones para educación especial. Algunos distritos escolares, por ejemplo, estaban utilizando recursos de evaluación para diagnosticar deficiencias en las aptitudes de lectura cuando estos recursos fueron creados únicamente para evaluar a los estudiantes en riesgo de tener dificultades en lectura. La falta de consistencia en los conocimientos relacionados con las evaluaciones permitió que se utilizaran intervenciones y estrategias no adaptadas para satisfacer las necesidades específicas de los niños. En consecuencia, los equipos de apoyo de la instrucción y/o los equipos de estudio del niño recibían información sobre la dificultad en lectura de un niño después de un año de intervenciones inadecuadas.

Remedio: Proporcionar capacitación profesional especializada sobre las evaluaciones, inclusive las de centros de intercambio, tales como www.rti4success.org.

Creencias predominantes sobre la capacidad

1. La educación especial es vista como un medio para “reparar” a los estudiantes con dificultades.

En la mayoría de los distritos escolares, el personal de educación

Causas, continúa en la página 8

general y el de especial pocas veces se relacionan uno con otro. Los maestros de educación general recomiendan a los estudiantes para una evaluación basándose en la creencia de que la educación especial contiene el “polvo mágico” que “reparará” la capacidad de aprendizaje y los resultados de los estudiantes. Como parte de nuestro proceso de análisis de datos, creamos un equipo multidisciplinario compuesto por varios miembros fundamentales: el superintendente del distrito, directores, maestros de educación especial, maestros de educación general, supervisores de contenido, un supervisor de educación especial, un psicólogo, un representante del grupo de padres, padres, y el coordinador de intervenciones previas a la derivación. En la mayoría de los casos, cuando se reunió inicialmente a los equipos, muchas de las personas no se conocían ni comprendían la tarea asignada a unos y otros. Debido a que muchas de estas personas pocas veces se relacionaban, sus respuestas a las preguntas relacionadas con la instrucción y la intervención carecían de una perspectiva interdisciplinaria.

Remedio: Los maestros de educación general y especial participan juntos en la el desarrollo profesional que se enfoca en el plan de estudios, la evaluación y estrategias de instrucción, que incluyen las reglamentaciones sobre educación especial. Tanto los maestros de educación general como los de especial participan en el análisis de los datos relacionados con las intervenciones para los estudiantes con dificultades.

2. Se considera que los estudiantes pobres y de minorías raciales/étnicas no están “listos” para la escuela.

A menudo escuchamos que miembros del personal de los distritos escolares tenían dificultades para aceptar que, de alguna manera, pertenecer a una familia de bajos ingresos y a un grupo étnico o racial minoritario determina lo “listos” que están estos estudiantes para el ambiente escolar. Más específicamente, el personal de las escuelas y distrito

en ocasiones consideraba que las prácticas culturales del hogar hacían que los estudiantes de familias de bajos ingresos y de minorías raciales/étnicas no pudieran aprender. En un distrito, muchos de los educadores defendían el concepto del “comportamiento urbano” para explicar por qué los estudiantes negros estaban en educación especial. En otro distrito, un maestro de inglés como segundo idioma (English as a Second Language [ESL]) planteó la hipótesis de que los estudiantes de idioma inglés tenían una representación excesiva en educación especial por impedimentos del habla/lenguaje porque en “la cultura latina se escucha música a alto volumen”. Y otro distrito sugirió que los estudiantes latinos y de ELL son una distracción tan seria en el aula, que se los asistiría mejor con “otros” grupos de discapacidades.

Lamentablemente, tales perspectivas no se encuentran exclusivamente en los distritos escolares citados por desproporcionalidad racial/étnica. De hecho, estas perspectivas se pueden encontrar en muchos distritos escolares urbanos, suburbanos y rurales. Parte de la dificultad con este tipo de creencias es que distraen al educador de su capacidad de identificar la importancia de la enseñanza en los resultados académicos. Es decir, que encontramos profesionales que estaban dispuestos a identificar a la familia y a la comunidad como la razón por la que los estudiantes tenían dificultades académicas, pero que atribuían el desempeño de los estudiantes competentes a sus propias prácticas de enseñanza. Debe existir una coordinación paradigmática con respecto a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Remedio: Proporcionar capacitación profesional continua dirigida a cómo crear ambientes escolares sensibles a las características culturales a través del liderazgo, apoyo entre colegas y mentores.

Conclusión

Nadie intenta decir que estos temas

son fáciles de resolver. En conjunto, las causas profundas de la desproporcionalidad representan un grupo de circunstancias que pocos distritos escolares pueden resolver por sí solos. Existe apoyo disponible en muchos estados, y California está elaborando un sistema de asistencia técnica para identificar y remediar las causas de la desproporcionalidad (ver el artículo de la página 3). Independientemente de los desafíos a los que se enfrente un distrito escolar, es importante recordar que no todos tienen que ser resueltos al mismo tiempo. Los cambios pequeños, constantes y firmes—hechos con un buen corazón—pueden llevar a una transformación fundamental para las escuelas. Y lo que es más importante, para los estudiantes negros, latinos, indígenas estadounidenses y de bajos ingresos.

debido a que el sistema está siendo modificado, tanto en su estructura como en su filosofía, a partir de la estructura de pirámide de las intervenciones y apoyos de la conducta positiva (PBIS). Teniendo en cuenta los resultados asombrosos logrados por el PBIS, el esfuerzo sistemático de California para resolver la desproporcionalidad se está construyendo sobre una base sólida. ♦

Notas

1. Memo de la División de Programas de Educación Especial (OSEP): “La desproporcionalidad de grupos raciales y étnicos en educación especial” (“Disproportionality of Racial and Ethnic Groups in Special Education”), 24 de abril de 2007.

2. Russel J. Skiba, y otros, “Cómo lograr la equidad en educación especial: historia, situación y desafíos actuales”, *Niños excepcionales*, 74(3) 264–288.

3. Los escalafones reproducen la pirámide de PBIS: el primer escalafón corresponde a la base del triángulo (o pirámide) y está dirigido al grupo más grande de la población. El segundo escalafón está en el medio y brinda un nivel más intenso y concentrado de apoyo y asistencia; y el tercer escalafón ofrece la ayuda más intensa para remediar temas de (en este caso) desproporcionalidad. Para obtener más información, visite www.pbis.org.

La evaluación de los estudiantes con pruebas que evitan la parcialidad

Un psicólogo escolar está enseñando un truco de magia a un niño. Parece que están jugando pero, en realidad, el psicólogo está anotando datos mientras observa y evalúa las aptitudes del niño para procesar y resolver problemas. Todo esto está ocurriendo en un ambiente informal, no intimidatorio, que está separado intencionalmente de los procesos y ambientes de aprendizaje tradicionales. Las observaciones del psicólogo se convertirán en un componente de un enfoque multifacético para evaluar a los estudiantes de educación especial.

Esta evaluación holística—observar a un niño en múltiples ambientes y efectuar entrevistas con los padres y “intermediarios culturales”—está siendo desarrollada y probada en la práctica por el Centro de Diagnóstico del Norte de California, bajo el liderazgo de Mary Anne Nielsen, su Directora. El enfoque actual del centro son los estudiantes afroamericanos que ya están asignados a educación especial, pero quienes proponen este enfoque de la evaluación dicen que se podría utilizar con otros grupos de estudiantes y en otros momentos—en particular para la evaluación inicial para educación especial.

Han pasado más de 30 años desde que los tribunales de California prohibieron las pruebas basadas en el cociente intelectual (IQ) en los estudiantes afroamericanos, para su ubicación en educación especial. La causa judicial en cuestión, *Larry P. v. Riles* (ver página 3), fue una demanda colectiva promovida en nombre de los niños

de grupos minoritarios que tenían una representación excesiva en las clases de educación especial.

Aún la tienen. Utilizando datos del Departamento de Educación de California para 2006-2007, el Centro de Diagnóstico observó que los estudiantes afroamericanos representan el 7.6 por ciento del alumnado de las escuelas públicas pero constituyen el 16.2 por ciento de los estudiantes inscritos en educación especial. (Los estadounidenses de origen europeo, en cambio, representan el 29.4 por ciento del total del alumnado, pero sólo el 12.4 por ciento está asignado a educación especial). Y los psicólogos escolares aún están teniendo dificultades para implementar el fallo de Larry P.

Para tener una idea clara de la situación actual con respecto a las evaluaciones, el Centro de Diagnóstico encuestó a psicólogos de los principales distritos escolares de todo el norte de California en 2006. “La encuesta confirmó nuestras sospechas de que las personas en el campo no estaban seguras de qué hacer. En general estaban confundidas y buscaban algún tipo de estructura”, dice Renee Dawson, PhD, Directora Adjunta del centro. La mitad de los encuestados indicaron que no estaban satisfechos con los métodos actuales disponibles para evaluar a los estudiantes afroamericanos. La encuesta mostró que el 71 por ciento de los distritos no tenían un procedimiento establecido para evaluar a los estudiantes afroamericanos. Según Dawson, la encuesta también demostró que el Centro de Diagnóstico podía asistir a los psicólogos buscando “un pro-

ceso psicológico adecuado para examinar a un niño. Una prueba tomada en un salón en circunstancias artificiales, mide sólo lo buena que es una persona en las pruebas con lápiz y papel”, dice Dawson. “A muchos niños no les va bien en las pruebas con lápiz y papel, pero pueden resolver problemas y buscar estrategias por otros medios. Decimos que ‘miren al niño en múltiples ambientes’”.

De manera que Dawson y sus colegas del Centro de Diagnóstico se propusieron elaborar un proceso para efectuar evaluaciones adecuadas en el aspecto cultural sin utilizar pruebas estandarizadas. Crearon un modelo que tiene en cuenta distintas aptitudes, entre ellas razonamiento, formación de conceptos, planificación, y memoria y aprendizaje. Los datos utilizados para evaluar estas funciones se recopilan de muchas formas, que incluyen las observaciones en múltiples ambientes; entrevistas con los padres, maestros de clase y, dependiendo de la edad, al estudiante; y la revisión de registros escolares y ejemplos del trabajo del estudiante.

Este plan, dice Dawson, está coordinado con los procedimientos de evaluación descritos en la Ley de Educación para Personas con Discapacidades de 2004, que requiere el empleo de “una variedad de recursos y estrategias de evaluación para reunir información funcional, de desarrollo y académica relevante” sobre un estudiante. El plan también cumple con las normas actuales del Departamento de Educación de California (CDE), que establecen que una evaluación no

Evaluación continúa en la página 10

puede discriminar sobre la base del “ambiente, cultura y desventaja económica”; y que las personas que dan e interpretan la prueba deben “tener conocimiento de y ser sensibles a los antecedentes culturales y étnicos de los estudiantes”.

“Es necesario salir de nuestro ambiente conocido y observar al estudiante”, dice Dawson. “Mirar a un niño en el patio de juegos, por ejemplo, permite observar sus aptitudes sociales, de resolución de problemas, lenguaje. ¿Su comportamiento es lo que él necesita?” Mirar a un niño cuando participa en un juego puede sin duda revelar mucho sobre su conducta: ¿Pudo recordar las reglas? ¿Siguió los pasos necesarios? ¿Cómo reaccionó cuando ganó o perdió?

Pero no sirve cualquier juego, “Se deben ofrecer actividades características de la cultura del niño”, dice Dawson. “Se deben conocer los juegos y ambientes adecuados en los que observar”.

Dawson cuenta una historia sobre una niña afroamericana que tenía mudez selectiva y no hablaba en la clase. “Sacamos un tablero que ella conocía y comenzó a jugar. Simulé que estaba confundida sobre las reglas del juego”. Finalmente, la niña le habló a Dawson. Sin la ansiedad y tensión del ambiente de la clase, “pude ver que ella tenía lenguaje y podía usarlo correctamente”. Sin embargo, “no podemos suponer que comprendemos la conducta simplemente por observarla”, dice Dawson. Es necesario tener entrevistas para decidir si lo que observamos—y la forma en que lo interpretamos—es exacto. Para ello, es necesario un intermediario cultural. Esta persona puede ser un padre, otro miembro del personal o un miembro de la comunidad que esté famil-

iarizado con la historia, creencias y características de la cultura del estudiante, y pueda mediar entre las culturas. Un padre, dice Dawson, es el intermediario ideal, “y a través de una entrevista cuidadosa es posible obtener información importante”.

El proceso de observación y entrevistas no es nuevo, dice Dawson, “pero puede ser un desafío y llevar tiempo”, especialmente en su etapa inicial. “Siempre estamos explorando y modificando el proceso, y pensamos que con el tiempo podrá ser más rápido”. Pero continuará siendo necesario un esfuerzo de colaboración en el nivel de la escuela y el distrito.

La idea de una evaluación holística del Centro de Diagnóstico está siendo probada en la práctica en el Distrito Escolar Unificado de Mt. Diablo, en el condado de Contra Costa, donde Carolyn Sakkis es la psicóloga escolar a cargo. “Estuvimos a favor de esto desde el principio”, dice, “porque hace mucho tiempo que nos preocupa la identificación excesiva” de los estudiantes de grupos minoritarios “y quisiéramos hacer mejores evaluaciones de estos niños”. (En el año escolar 2008–2009, los niños afroamericanos representaron el 5.2 por ciento del alumnado general en Mt. Diablo, pero el 9.3 por ciento de la población en educación especial).

Cuatro psicólogos del Distrito Escolar Unificado (USD) de Mt. Diablo recibieron capacitación y están trabajando con un psicólogo del Centro de Diagnóstico para participar en este proyecto piloto. “Es un trabajo en curso”, dice Sakkis. “Se trata de cambiar la actitud mental. Un niño es más que un número en una prueba. Es necesario conocer la calidad del niño, cómo aprende o no aprende. Al prestar atención a lo que uno

observa y aprende a través de las entrevistas, se conocen matices que no se apreciaban históricamente, cuando las pruebas estaban adaptadas a los niños blancos de clase media”.

El proyecto piloto está trabajando con estudiantes que ya han sido identificados como niños que necesitan servicios de educación especial, la mayoría de los cuales están en la escuela primaria y han recibido educación especial durante tres años como mínimo. Pero Sakkis y otros comprenden la importancia de utilizar esta evaluación más temprano en el proceso de educación especial. “Me gustaría probarla con estudiantes que aún no han sido identificados”, dice. Y Dawson se pregunta: “Si hiciéramos esto en la evaluación inicial, ¿tendríamos menos niños en educación especial?”

Hasta ahora, Dawson dice que las pruebas en la práctica demuestran que algunos niños, con apoyo, pueden ser retirados de educación especial. La etapa piloto del proyecto finalizará en diciembre de 2010. Dawson dice que el Centro de Diagnóstico planea “informar al público” en el otoño de 2011.

Además de tratar el tema de la identificación excesiva de los niños de grupos minoritarios en educación especial, la intención del proceso, explica Dawson, es dirigir el proceso de instrucción. La información recopilada en el modelo sobre el razonamiento, procesamiento, aprendizaje y otras aptitudes del estudiante permite a los educadores encarar la instrucción de manera tal que el estudiante pueda—y que, de hecho, se lo aliente a—utilizar esas aptitudes en la clase. La evaluación holística, dice, puede convertirse “en un mapa de ruta que ayude a tomar decisiones más exitosas para el niño”. ♦ —Janet Mandelstam

la Escuela de Estudios Profesionales de la Universidad del Estado de California en Monterey Bay), y la Dra. Joyce E. King, (Presidenta de Benjamin E. Mays, Profesora de Fundamentos Sociales de la Educación en la Universidad del Estado de Georgia)—propuso un marco de referencia sobre lo que necesitaban los educadores en su capacitación profesional para enseñar con eficacia a una población estudiantil cada vez más diversa.

La División P-16, dice el Dr. Sia-Maat, “luego aplicó este marco de referencia a la práctica. Tuvimos tres reuniones de grupos de enfoque en el norte, centro y sur de California para recibir aportes del personal de las escuelas y distritos”. En octubre de 2008, “presentamos el marco de referencia y los aportes de los grupos de enfoque ante la Alianza para la Equidad (Equity Alliance) de la Universidad del Estado de Arizona y dijimos ‘esto es lo que tenemos para trabajar’. Les pedimos que nos ayudaran a desarrollar módulos de capacitación profesional sensibles a las diferencias culturales para los maestros”.

El CDE no podría haber encontrado una organización mejor capacitada. En las palabras de la Directora Adjunta de Asistencia Técnica de la Alianza para la Equidad, Kathleen King Thorius, la organización “ha desarrollado trabajo relacionado con la desproporcionalidad a través de una serie de proyectos, desde hace varios años”. Quizá esto sea una subestimación. Fundada originalmente luego de la sanción de la Ley de Derechos Civiles y el fallo ejemplar de la Corte Suprema “Brown contra la Junta de Educación”, la primera versión de la Alianza para la Equidad fue encargada hace más de 40 años de ayudar a eliminar la segregación en las escuelas públicas. Posiblemente más conocida como el Centro Nacional para Sistemas Educativos Sensibles a las Diferencias Culturales (National Center for Culturally Responsive Educational Systems [NCCRESt]), la Alianza para la Equidad tiene su sede en la Universidad del Estado de Arizona

y ha promovido, desde su creación, “la equidad, acceso, participación y resultados para todos los estudiantes”. Guiado por los investigadores y profesores principales Elizabeth Kozleski y Alfredo Artilles, expertos en desproporcionalidad de renombre nacional, y por la Directora JoEtta Gonzales, recientemente el centro “recibió un subsidio federal para actuar como el Centro de Asistencia para la Equidad de la Región IX”; dice King Thorius. “Nuestro trabajo es apoyar a los sistemas escolares estatales y locales en Arizona, California y Nevada sobre temas relacionados con la equidad, trabajando además con la Oficina de Derechos Civiles, el Departamento de Justicia y el Departamento de Educación”.

Al asumir la tarea de la División P-16, la Alianza para la Equidad “desarrolló contenido en colaboración con el CDE y otros grupos interesados en la educación de California, y luego creó los procesos y la plataforma” para entregar el contenido, dice King Thorius. Desde entonces, el proyecto se ha reunido con numerosos grupos—Escuelas Seguras y Saludables (Safe and Healthy Schools), el Grupo de Trabajo sobre Desproporcionalidad de California, la División de Educación Especial, maestros y administradores de distrito de todo el estado y representantes de oficinas de educación de varios condados—cuyos aportes han ayudado a continuar desarrollando y perfeccionando el contenido y proceso para la capacitación profesional.

La primera parte de este sistema incluye cursos en línea para maestros, pero este módulo ofrece más que estrategias de instrucción. “Para llegar a los temas relacionados con la equidad”; dice King Thorius, “es tan importante que los maestros examinen sus propias identidades antes de analizar los temas de su práctica. De manera que [a través de estos cursos en línea] ayudamos a los maestros a analizar y cuestionar sus propias creencias, actitudes y valores, y la forma en que estos factores—a menudo inconscientemente—se manifiestan en la clase”. El módulo también ayudará a los maestros a reflexionar sobre el valor de otros idiomas, fuera del inglés, que

son el primer idioma de algunos de sus estudiantes; a reconocer la importancia de las diferencias entre la cultura de la escuela y la de los estudiantes y sus familias y luego, cuando sea posible, a mitigar esas diferencias; a reconocer e incorporar a la clase actividades de valor cultural que los niños traen a la escuela; y a proporcionar materiales de instrucción que sean sensibles a las diferencias culturales.

Con el módulo para maestros ya casi finalizado, la Alianza para la Equidad se concentra actualmente en crear un componente de capacitación profesional para los líderes y administradores escolares que apoye la implementación de los cursos para maestros. En la opinión de King Thorius, “es de importancia fundamental integrar a las personas que conocen el clima cultural, personas que pueden resolver las necesidades y transitar el proceso, de acuerdo con las necesidades de un centro en particular. Nuestra intención es que el aprendizaje sea contextual. Por eso estamos haciendo todo lo posible para crear un diseño que incluya a personas que están conscientes de los temas específicos en cada etapa del camino.

“Este [componente para el liderazgo] ayudará a los líderes y administradores de los distritos a aprender a guiar las conversaciones sobre el contenido de los módulos en línea. No podemos simplemente publicar los módulos y decirles a los distritos ‘háganlos’. Los líderes de los distritos deben comprender y creer en el valor del contenido, pero también tienen que ser conscientes de la variedad de reacciones posibles que los maestros podrían presentar al aplicar el contenido, y poder guiar las conversaciones tanto formales como informales sobre la raza, cultura y equidad en la educación. De manera que este componente para el liderazgo también ayudará a reunir a los maestros y administradores en tiempo real para que puedan conversar sobre el contenido y utilizar la nueva información sobre las necesidades de los maestros, y sobre las de los estudiantes.”

Sensible, continúa en la página 12

El modelo ha sido probado y tanto el curso en línea como el componente para el liderazgo se implementarán como programas piloto en el otoño. “Estamos en el proceso de seleccionar tres distritos para que nos ayuden a perfeccionar todo el sistema”, dice King Thorius. “Luego habrá representantes de los maestros y administradores de tres escuelas de cada distrito y dos enlaces de cada distrito, uno que comprenda los requisitos de la infraestructura técnica, y el otro que comprenda el contexto cultural y las necesidades de contenido de las escuelas. Revisaremos los módulos de acuerdo con sus sugerencias y lanzaremos todo en una mayor escala”.

Aunque el enfoque y diseño de estos módulos se basa en la experiencia de la Alianza para la Equidad, éstos también tienen su fundamento en la investigación y teoría, en particular el trabajo de John Bransford, Ann Brown y Rodney Cocking,³ quienes plantean que los estudiantes operan en dos ámbitos culturales. Como explica King Thorius, un ámbito se refiere a “las creencias, conocimiento y hábitos culturales que los estudiantes adquieren en su comunidad cultural a lo largo de sus vidas”, y el segundo “abarca las prácticas culturales de las instituciones en las cuales [los estudiantes] reciben educación formal— las escuelas y clases”. La conciencia de los educadores sobre estos dos ámbitos es importante, dice King Thorius, porque las investigaciones muestran cómo las prácticas culturales de las escuelas y sistemas educativos “pueden perpetuar las condiciones de inequidad de grupos de estudiantes que históricamente han estado marginados debido a su raza, idioma, sexo u origen nacional”. La Alianza para la Equidad se centra en “crear nuevos enfoques para resolver temas inextricables unidos a la cultura, tales como la equidad”.

Por supuesto, la implementación de estos nuevos enfoques depende en última instancia de los maestros y administradores de escuelas. Y lo que la investigación parece sugerir es significativo:

que el éxito de algunos niños de grupos minoritarios está inseparablemente unido a la capacidad de los maestros no sólo de entregar el contenido, sino también de reflexionar sobre y “de comprender la naturaleza del estudiante desde estas dos perspectivas culturales”—y luego responder con creatividad pedagógica y sensibilidad cultural. La Alianza para la Equidad está desarrollando estrategias para integrar estos tipos de aptitudes en ambos componentes de la capacitación profesional, moldeándolos en más que simples sistemas de entrega de información sobre la raza y la cultura. Ambos componentes incluirán ciclos de averiguación y estrategias para integrar activamente a los participantes en el contenido y aplicarlo directamente.

La Alianza para la Equidad también ha trabajado para incrementar la capacidad de los líderes a fin de encarar temas relacionados con la raza y la cultura, y su personal ha creado y enseñado muchos cursos en línea. Pero, dice King Thorius, “ésta es la primera vez que el enfoque en la sensibilidad cultural, los cursos en línea y el desarrollo de la capacidad de persona a persona se combinan en un conjunto de experiencias de aprendizaje para los educadores. Es muy emocionante”.

King Thorius, Sia-Maat, Gonzales y muchos otros que participan activamente en el desarrollo de módulos de capacitación tienen un compromiso profundo con la importancia de la enseñanza sensible a las diferencias culturales. Y sus esfuerzos parecen aportar un cierto grado reconfortante de pragmatismo. “Estamos tratando de encontrar la forma de compensar las deficiencias de desempeño y los efectos de la desproporcionalidad”, dice Sia-Maat. “El CDE tiene interés en continuar perfeccionando ambas piezas [los componentes para los maestros y para los administradores] para garantizar que tengamos el tipo de capacitación correcta. Esencialmente, estamos volando y construyendo al mismo tiempo”. Y luego agrega, “Pero si lanzamos este piloto y nos damos cuenta de que no funciona, lo anularemos. Si no va a compensar las deficiencias de de-

sempño, no vamos a utilizarlo”. Dado el compromiso de todos los que participan en el proyecto, su enfoque riguroso para determinar el mejor contenido y proceso, y el historial de la Alianza para la Equidad, el sistema de capacitación profesional encierra una gran promesa de éxito, tanto para los maestros como para los estudiantes.

Para obtener más información, envíe un mensaje de correo electrónico (e-mail) a Shadidi Sia-Maat en ssiamaat@cde.ca.gov. ♦

Notes

1. Kozol, Jonathan. (2005). *La vergüenza de la nación: La reinstauración de la segregación en las escuelas de Estados Unidos (The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America)*. Nueva York: Crown Publishers.

2. King, K.A., Kozleski, E.B., Gonzales, J., Capullo, K. (2009). Educación inclusiva para la equidad. Serie de módulos de aprendizaje para profesionales (*Inclusive Education for Equity*. Professional Learning Module Series). Alianza para la Equidad de la Universidad del Estado de Arizona

3. Cómo Aprenden las Personas (How People Learn), por Bransford, Brown, y Cocking, es gratuito y está disponible en línea en www.nap.edu/openbook/0309065577/html/index.html.

La Biblioteca de Recursos en Educación Especial (RiSE) presta materiales sin cargo a los residentes de California; las personas que utilizan los materiales sólo pagan los cargos de franqueo por la devolución. Visite www.php.com/services/libraries para ver el catálogo completo de la biblioteca. Para solicitar materiales, llame por teléfono o envíe un mensaje de correo electrónico a la bibliotecaria de RiSE, Judy Bower: 408-727-5775; judy.bower@php.com.

Libros para líderes escolares

Conversaciones valientes sobre la raza: Una guía práctica para lograr la equidad en las escuelas

Glenn Eric Singleton y Curtis Linton. 2006. 304 páginas. Analizando las deficiencias de desempeño a través del prisma de la raza, este libro explica cómo ayudar a los educadores a entender por qué persiste la inequidad en el desempeño y cómo crear un plan de estudios que promueva una verdadera paridad académica. Incluye una guía para el moderador. Llamadas números 24150, 24151, 24152 o 24153.

La escuela competente en el ámbito cultural: Una guía de implementación para líderes escolares

Randall B. Lindsey. 2004. 192 páginas. Creado para los directores, subdirectores y otros líderes escolares, este libro ofrece estrategias prácticas, métodos y recursos para lograr que las escuelas sean competentes en el ámbito cultural. Llamada número 24137.

Competencia cultural: Manual para líderes escolares

Randall B. Lindsey. 1999. 274 páginas. Esta guía ofrece a los líderes escolares aplicaciones prácticas y comprobadas de conceptos relacionados con la competencia cultural. El libro incluye actividades estructuradas para crear competencia cultural en ambientes educativos. Llamadas números 24145 o 24146.

Cómo mejorar a las escuelas para los estudiantes afroamericanos: Una guía de lectura para líderes educativos

Sheryl Denbo y Lynson Moore Beaulieu, editores. 2002. 288 páginas. Esta colección de artículos trata temas tales como la

¿Para qué comprar . . . si se puede tomar presado?

reforma de las políticas, la importancia de la enseñanza de alta calidad y las mejoras en las escuelas con el fin de apoyar el desempeño académico de los estudiantes afroamericanos. Llamada número 24138.

Liderazgo con propósito: Prácticas promotoras para los estudiantes afroamericanos e hispanos

Rosemary P. Papa. 2002. 105 páginas. A partir de las mejores prácticas de 13 escuelas ejemplares, este libro destaca de qué manera estudiantes de etnias diversas (afroamericanos y latinos) pueden alcanzar el éxito educativo. El libro ofrece estrategias de liderazgo para los directores, tácticas para el éxito del plan de estudios y la instrucción en clase, y enfoques para relacionarse de manera productiva con los padres. Llamada número 24144.

Libros para maestros

Los cuidadores de sueños: Maestros exitosos de niños afroamericanos

Gloria Ladson-Billings. 2009. 256 páginas. Es esta segunda edición de su libro aclamado por la crítica, la autora muestra cómo se alcanza la relevancia cultural en clase trabajando con los aspectos fuertes únicos de cada niño. El libro invita a los lectores a imaginar clases con rigor intelectual y relevancia cultural que mejoren las vidas no sólo de los estudiantes afroamericanos, sino de todos los niños. Llamada número 24143.

Los estudiantes de idioma inglés con necesidades de educación especial: Identificación, evaluación e instrucción

Alfredo Artiles y Alba Ortiz, editores. 2002. 250 páginas. Al describir los desafíos relacionados con identificar, ubicar y enseñar a niños que están estudiando inglés y tienen necesidades de educación especial, este libro describe programas y enfoques modelo, métodos de evaluación, estrategias para la colaboración entre padres y escuelas, y más. Llamadas números 24133 o 24134.

Cómo enseñar a estudiantes que no se parecen a usted: Estrategias de enseñanza con relevancia cultural

Bonnie M. Davis. 2006. 184 páginas. Estructurado como un libro de actividades de reflexión para maestros que trabajan

con estudiantes de distintos orígenes, este libro ofrece estrategias exitosas para maestros de todas las materias y grados, y para establecer un clima escolar para enseñar a estudiantes diversos. Llamada número 24149.

Escalonar la lengua, escalonar el aprendizaje: Cómo enseñar a estudiantes con un segundo idioma en una clase integrada

Pauline Gibbons. 2002. 165 páginas. Este libro explica cómo los maestros de clases integradas de la primaria, con poca a sin capacitación en inglés como segundo idioma, pueden satisfacer las necesidades de estudiantes con diferencias lingüísticas. Llamadas números 24147 o 24148.

Cómo enseñarles a leer a los estudiantes afroamericanos: Perspectivas y prácticas

Bill Hammond. 2005. 368 páginas. Este libro guía a los maestros, educadores y administradores en la selección de las mejores prácticas basadas en investigaciones para enseñar con éxito a leer a los estudiantes afroamericanos. Identifica las mejores prácticas, considera la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y analiza temas relacionados con la evaluación. Llamada número 24136.

Hacia la excelencia con equidad: Una nueva visión para compensar las deficiencias de desempeño

Ronald F. Ferguson. 2007. 283 páginas. El autor resume 15 años de investigaciones sobre de qué manera las políticas y prácticas escolares afectan el progreso para reducir la deficiencia de desempeño, y sobre la importancia de los estilos de vida y los procesos sociales informales que tienen lugar entre los niños y sus padres y compañeros. El autor plantea una visión amplia y convincente para compensar las deficiencias de desempeño. Llamada número 24132.

Los estudiantes minoritarios en la educación especial y para niños prodigio Comisión sobre la Representación de Minorías en Educación Especial.

2002. 488 páginas. Este libro analiza por qué los estudiantes de minorías raciales y étnicas tienen una representación desproporcionada en los programas de educación especial y para niños prodigio y dotados. Llamada número 24142.

Asistencia para reducir la desproporcionalidad

www.cde.ca.gov/sp/selqal/disproimpacts.asp

Esta página del sitio web del Departamento de Educación de California presenta materiales relacionados con valores y creencias fundamentales, origen, datos y estrategias sobre la desproporcionalidad.

www.cde.ca.gov/sp/selqal/disproresources.asp

El Departamento de Educación de California ofrece una lista de recursos que las entidades locales de educación (LEA) de California pueden utilizar para resolver temas relacionados con la representación desproporcionada y la desproporcionalidad significativa.

www.nccrest.org/Briefs/students_in_SPED_Brief.pdf

Este sitio ofrece una lista de recursos de asistencia técnica con subsidios federales, proyectos de demostración, información e investigación con fundamento científico para ayudar a los estados y LEA a reducir los casos de desproporcionalidad.

La enseñanza sensible a las diferencias culturales

www.maec.org/cross/index.html#return

La Comunicación Intercultural: Una Dimensión Esencial para la Educación Eficaz explica cómo los estudiantes que tienen normas culturales diferentes corren el riesgo de fracasar en la escuela “si los maestros tienen poco conocimiento, sensibilidad o valoración de la diversidad en los estilos de comunicación”. Este folleto está disponible en la URL anterior y explica cómo los maestros pueden utilizar sistemas de lenguaje vernáculo para enriquecer su instrucción del inglés tradicional. Se tratan técnicas para este enfoque.

www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.btm

“Diversidad, Estilo de Aprendizaje y Cultura” examina el efecto de la diversidad en el aprendizaje de los estudiantes, y explora cómo el conocimiento de los estilos de aprendizaje y la cultura por parte del maestro puede ayudarlo a examinar sus propias “prácticas institucionales y volverse más sensible para proporcionar experiencias de aprendizaje diversas. La diversidad inten-

cional de la instrucción puede beneficiar a todos los estudiantes”.

www.nccrest.org/publications/tools/assessment.html

Equidad en la Ubicación en Educación Especial: Una Guía de Autoevaluación para las Escuelas para una Práctica Sensible a las Diferencias Culturales es un recurso de autoevaluación creado para ayudar a las escuelas primarias a crear programas e instrucción sensibles a las diferencias culturales para todos los estudiantes, incluso para aquellos de orígenes culturales y lingüísticos diferentes.

www.alliance.brown.edu/tdll/tl-strategies/crt-principles.shtml

Principios para la Enseñanza Sensible a las Diferencias Culturales describe las características de un enfoque pedagógico que reconoce la importancia de incluir las referencias culturales de los estudiantes en todos los aspectos del aprendizaje.

www11.georgetown.edu/research/gucbdl/nccc/documents/Checklist.CSHN.doc.pdf

Cómo Promover la Diversidad Cultural y la Competencia Cultural: Lista de Control para la Autoevaluación del Personal que Proporciona Servicios y Apoyo a los Niños con Discapacidades y Necesidades Médicas Especiales y a sus Familias es una lista de control creada para promover la conciencia y sensibilidad del personal sobre la importancia de la diversidad cultural y la competencia cultural en los ambientes de servicios humanos. El documento proporciona ejemplos concretos de los tipos de valores y prácticas que promueven tal ambiente.

http://books.nap.edu/catalog.php?record_id=9853#toc

Esta nueva edición ampliada de *Cómo Aprenden las Personas: El Cerebro, la Mente, la Experiencia y la Escuela* conecta las actividades de la clase con la conducta de aprendizaje; también ofrece una nueva investigación sobre la mente y el cerebro, y responde a preguntas tales como “¿Cómo aprenden los expertos y en qué se diferencia esto de los no expertos? ¿Qué pueden hacer los maestros y escuelas con los planes de estudios, ambientes de clases y métodos de enseñanza para ayudar a los niños a aprender con más eficacia?”

Estudiantes de idioma inglés
www.alliance.brown.edu/pubs/nclr/edells_assessment.pdf

Cómo Educar a los Estudiantes de Idioma Inglés: Cómo Comprender y Utilizar la Evaluación guía a las escuelas para desarrollar su capacidad de proporcionar un plan de estudios, instrucción y evaluación adecuados a los estudiantes de idioma inglés.

También ofrece sugerencias para aumentar la conciencia de los educadores sobre cómo tener acceso a recursos útiles. Aunque pone énfasis en las escuelas públicas independientes, la guía sería útil para cualquier escuela de jardín de infantes al grado 12.
<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice-guides/20074011.pdf>

Alfabetización e Instrucción en Idioma Inglés Eficaces para Estudiantes de Idioma Inglés de la Escuela Primaria de e es una guía creada por expertos para maestros, directores, personal especializado y administradores de distrito. Ofrece cinco recomendaciones para la enseñanza de alfabetización para estudiantes de idioma inglés de la escuela primaria.

http://education.state.mn.us/MDE/Learning_Support/Special_Education/Evaluation_Program_Planning_Supports/index.html

El Compañero de Estudiantes de Idioma Inglés (ELL) para Reducir la Parcialidad en la Evaluación de Educación Especial (disponible a través del enlace del “Manual compañero de ELL” [ELL Companion Manual] situado en la columna de la derecha de la página web anterior) ofrece evaluaciones y pautas para determinar la elegibilidad para los profesionales de educación especial. Estas pautas se pueden utilizar cuando los procedimientos de evaluación tradicionales pueden no ser adecuados. Las pautas reflejan una amplia gama de conexiones entre programas de ELL y educación especial. Las conclusiones del manual se basan en aspectos de la diversidad, tales como la raza, cultura, el proceso de aculturación, la alta movilidad entre las familias y los índices de pobreza.

Del 14 al 17 de octubre

26a. Conferencia Anual Internacional de la División para la Primera Infancia (DEC) sobre Niños Pequeños con Necesidades Especiales y sus Familias

Esta conferencia de la DEC divulgará prácticas eficaces que producen mejores resultados para los niños pequeños con discapacidades, sus familias y el personal que los asiste. El evento está dirigido a los familiares de niños con discapacidades y al personal que trabaja con ellos. Kansas City, MO. Comuníquese con el 406-543-0872 o dec@dec-sped.org; o visite www.dec-sped.org/Conference.

Del 28 al 30 de octubre

Decimoséptimo Foro Nacional sobre la Educación del Carácter

Esta conferencia nacional está auspiciada por la Asociación de la Educación del Carácter y presenta como oradores principales a Sandra Day O'Connor y al Dr. Hal Urban. La conferencia se concentrará en la investigación actual sobre la educación del carácter, el efecto de la educación del carácter en las iniciativas para cambiar permanentemente la cultura y el clima de las escuelas, y el apoyo para los estudiantes en situación de riesgo. El evento también incluye talleres antes del foro (sobre temas tales como "Aspectos neurológicos del desempeño" y "Optimizar la experiencia en la escuela secundaria" más de 70 sesiones de apertura, discusiones sobre temas candentes dirigidas por expertos, recorridos y visitas a escuelas, y oportunidades para trabajar en colaboración con colegas y expertos. El evento está dirigido a todas las personas interesadas en la educación del carácter. San Francisco, CA. Comuníquese con Becky Sipos en rsipos@character.org, 202-296-7743; o visite www.character.org/2010forum.

Del 11 al 13 de noviembre

Caminos hacia el Bienestar, la Salud Mental y la Capacidad de Adaptación

Esta 22ª Convención Internacional Anual para Niños y Adultos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (ADHD), está dirigida a los familiares, médicos, psicólogos, educadores, proveedores de la salud y trabajadores

sociales que desean la información más actualizada y basada en investigación científica sobre ADHD. Atlanta, GA. Comuníquese con el 301-306-7070, conference@cbadd.org o CHADDconference@cbadd.org; o visite www.cbadd.org.

Del 14 al 16 de noviembre

Simposio sobre la Transición Secundaria: Mapa del Éxito

Este simposio, auspiciado por la Comunidad de Práctica sobre la Transición Secundaria de California (CoP) está abierto para los maestros, administradores, personal de WorkAbility, especialistas en transición, proveedores de servicios, líderes estudiantiles, familiares y personas a cargo, y asociaciones de entidades y empresas. El evento está organizado como un foro para compartir actividades profesionales, las que incluyen prácticas educativas y estrategias apoyadas por investigaciones para mejorar los servicios de transición de los estudiantes con discapacidades de 16 a 22 años de edad. Los módulos sobre contenido incluyen "Actividades de aprendizaje basadas en las escuelas", "Preparación para actividades laborales y actividades de aprendizaje relacionadas con el trabajo", "Conectar las actividades", "Participación familiar y apoyos" y más. Se invita a los partici-

pantes a asistir en equipo. Los Ángeles, CA. Si tiene preguntas, comuníquese con Jill Larson (jl Larson@cde.ca.gov o al 916-327-0866); para inscribirse, comuníquese con Karen Nichols (knichols@cde.ca.gov o al 916-323-2538). O visite www.cde.ca.gov/sp/rel/ac/cop2010.asp para obtener más información.

8 y 9 de diciembre

Alfabetización de los Adolescentes: Equidad y Oportunidad para Todos

Auspiciada por el Departamento de Educación de California, esta X Cumbre sobre Alfabetización Secundaria destaca las mejores prácticas para mejorar la alfabetización entre los adolescentes, con un enfoque en lectura, vocabulario académico, interpretación, escritura y alfabetización de contenido. Las sesiones también se referirán a los Criterios Básicos Comunes, respuesta a la intervención (RtI), y estrategias de instrucción para compensar las deficiencias de desempeño para los estudiantes de idioma inglés y los estudiantes con necesidades especiales. Costa Mesa, CA. Para obtener más información, comuníquese con Sharon Johnson en el 916-323-6269 o sbjohnson@cde.ca.gov. O visite www.cacompcenter.org/cs/caccl/print/btdocs/caccl/secondaryliteracy.htm.

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

Solicitud de suscripción	<input type="checkbox"/> Nueva suscripción <input type="checkbox"/> Cambio de dirección <input type="checkbox"/> Cancelar la suscripción
Puesto	<input type="checkbox"/> Suscripción electrónica: The Special EDge se le enviará por correo electrónico como archivo PDF <input type="checkbox"/> Administrador escolar <input type="checkbox"/> Educador <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Otro _____
Dirección postal	_____ Nombre y apellido _____ Escuela/Organización _____ Dirección _____ Ciudad/Estado/Código postal _____ Dirección _____
Otros intereses	<input type="checkbox"/> Cursos en línea <input type="checkbox"/> Talleres y cursos de capacitación <input type="checkbox"/> Liderazgo para padres <input type="checkbox"/> Consultoría sobre educación
Envíelo por correo a	California Services for Technical Assistance and Training (CalSTAT) c/o Napa County Office of Education 5789 State Farm Drive, Suite 230 Rohnert Park, CA 94928 707-849-2275



Cómo crear clases sensibles a las diferencias culturales



La Ley de Derechos Civiles se convirtió en tal hace 50 años pero aún existen numero-

sas fuentes de inequidad relacionada con la raza en el sistema educativo de nuestra nación, según afirma el educador Jonathon Kozol.¹ Una de estas fuentes se relaciona con la representación desproporcionada de ciertas minorías étnicas en educación especial.

Los investigadores han estudiado esta desproporcionalidad desde hace décadas y plantean numerosas razones conflictivas como causas de su persistencia. Una solución, sin embargo, ha adquirido un fuerte apoyo tanto de investigadores como de educadores: instruir directamente a los maestros de educación general sobre cómo enseñar con éxito a niños de distintos orígenes. Esto equivale a crear “clases y escuelas sensibles a las diferencias culturales, [donde] la enseñanza y el aprendizaje eficaz ocurran en un contexto con apoyo cultural, basado en el aprendizaje centrado en el alumno, a través del cual se identifiquen, promuevan y utilicen los aspectos fuertes que los estudiantes llevan a la escuela para promover su desempeño”.²

En 2007, el Superintendente de Instrucción Pública del Estado de California, Jack O’Connell, lanzó una iniciativa para resolver las inequidades educativas y “compensar las deficiencias persistentes de desempeño entre nuestros estudiantes de desempeño más alto y más bajo”. En la opinión de O’Connell, esa deficiencia de desempeño “ha dejado a nuestros estudiantes de color, estudiantes pobres, estudiantes que están aprendiendo inglés y estudiantes con discapacidades,

Napa County Office of Education
California Services for Technical Assistance and Training
5789 State Farm Drive, Suite 230
Rohnert Park, CA 94928-3609

PRSR STD
U.S. Postage
PAID
Permit No. 470
Santa Rosa, CA

atrasados con respecto a sus compañeros blancos y asiáticos”. Posteriormente ese mismo año, O’Connell encargó a su Consejo P-16 de California “desarrollar, implementar y mantener un plan específico y ambicioso que haga al estado de California responsable de crear las condiciones necesarias para compensar las deficiencias de desempeño”. El consejo presentó 14 recomendaciones—entre ellas, proporcionar capacitación profesional orientada al aspecto cultural para todo el personal escolar. En síntesis, ayudar a los maestros a crear clases que sean “sensibles a las diferencias culturales relacionadas con los distintos orígenes raciales y culturales, y con las necesidades de sus poblaciones estudiantiles”.

Al avanzar en el cumplimiento de esta responsabilidad en particular, los miembros del personal de la División P-16 del Departamento de Educación de California (CDE) comprendieron que no eran los únicos que estaban tratando de ayudar a los estudiantes de bajo desempeño. “Comenzamos trabaja-

ndo con colegas de otras divisiones del CDE—Plan de Estudios e Instrucción, Servicios de Apoyo del Aprendizaje y Educación Especial—para determinar la naturaleza de lo que necesitábamos”, dice el Dr. Shadidi Sia-Maat, Consultor de Programas de Educación para la División P-16, y a cargo de reclutar personal para el Consejo P-16 de California. “Todos comprendíamos que no podemos hacer este trabajo solos y sabíamos que había personas con mucha experiencia en todo el país que podían asistirnos”. Entonces el Dr. Sia-Maat y sus colegas convocaron a un panel de expertos que ayudaron a crear un marco para el desarrollo profesional sensible a las diferencias culturales de los maestros. El panel—que en última instancia incluyó personalidades notables tales como la Dra. Geneva Gay, (Profesora de Educación de la Universidad de Washington-Seattle quien, según Sia-Maat, “escribió la biblia de la enseñanza sensible a las diferencias culturales”), la Dra. Christine Sleeter (Profesora Emérita de

Sensible, continúa en la página 11