Haciendo frente a la sobrerepresentación de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso en la educación especial: Pautas para los padres*



Alfredo J. Artiles, Universidad Estatal de Arizona
Beth Harry, Universidad de Miami

NATIONAL CENTER FOR
Culturally Responsive
Educational Systems
NCCRESt

La misión del Centro Nacional para los Sistemas Educativos Culturalmente Sensibles es apoyar los sistemas estatales y locales de educación a fin de asegurarles a todos los estudiantes una formación educativa culturalmente sensible y de alta calidad.

La Oficina de Programas Especiales del Departamento de Educación de los Estados Unidos subvenciona el Centro Nacional para los Sistemas Educativos Culturalmente Sensibles (NCCRESt) para que éste provea asistencia técnica y capacitación profesional que ayude a cerrar el "vacío de rendimiento" que actualmente existe entre los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso y sus semejantes, y disminuya la frecuencia de referencias inapropiadas a los programas de educación especial. El proyecto busca mejoras en las prácticas culturalmente sensibles, las intervenciones tempranas, la alfabetización y los apoyos positivos de comportamiento.

©COPYRIGHT 2004

*Este documento es una versión adaptada del texto originalmente preparado para el Centro de Colaboración y Práctica Eficaz (CECP). Se ha reimpreso con el permiso del CECP.

Personal de NCCRESt

Alfredo J.Artiles	Investigador Co-Principal
Janette K. Klingner	Investigador Co-Principal
Elizabeth B. Kozleski	Investigador Co-Principal
William Tate	Investigador Co-Principal
Shelley Zion	Coordinadora del proyecto
Grace Zamora Durán	Oficial del proyecto

Centro Nacional para los Sistemas Educativos Culturalmente Sensibles (NCCRESt)

1380 Lawrence Street, Suite 625
Denver, CO 80204

Teléfono: 303.556.3990
Fax: 303.556.6141

Email: nccrest@cudenver.edu
Página web: www.nccrest.org

Subvencionado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Programas Especiales. Beca N° H326E020003.

¿JUEGAN UN PAPEL DETERMINANTE LOS PREJUICIOS O LAS PRÁCTICAS INAPROPIADAS EN LA UBICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN CULTURAL Y LINGÜÍSTICO DIVERSO EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL?

¿ES MAYOR LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BAJOS INGRESOS EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL QUE EN LA POBLACIÓN REGULAR DE LA ESCUELA A LA QUE ASISTE SU HIJO/A?

Si las respuestas a estas preguntas son afirmativas, es posible que la escuela de su hijo/a esté haciendo frente a un problema de "sobrerepresentación" en sus programas de educación especial. Desafortunadamente, este problema no es nuevo. El sistema de educación especial ha sido el objeto de discusiones (como "Diana v. Larry P." en el estado de California) durante las últimas tres décadas, ya que existen demasiados (una sobrerepresentación) estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso que han sido ubicados en programas para estudiantes con discapacidades. Este problema afecta a los afroamericanos, los hispanos, los indios norteamericanos y los estudiantes de bajos ingresos que no hablan inglés como su primer idioma. Los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso frecuentemente son sobrerepresentados en programas para estudiantes con discapacidades cognitivas y programas para estudiantes con problemas emocionales y de comportamiento.

¿CÓMO SABEMOS SI HAY "SOBREREPRESENTACIÓN" EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL?

Se emplean varias fórmulas para determinar si hay sobrerepresentación. Sin embargo, los investigadores no siempre están de acuerdo tocante a este asunto. Por esta razón, sugerimos que usted busque ayuda de la administración escolar o de sus asesores familiares para comprobar si existe un problema en su escuela. Una de las maneras por medio de la cual se puede determinar si existe una "sobrerepresentación" es calcular las posibilidades que tienen los estudiantes de cierto grupo étnico de ser ubicados en un programa de educación especial junto a los estudiantes de otro grupo étnico (o bien, junto a todos los demás grupos).

Para demostrar lo que esto significa, vamos a suponer que queremos calcular las posibilidades que tienen los estudiantes afroamericanos de cierta escuela de ser ubicados en clases para estudiantes con trastornos emocionales/de comportamiento (E/dC) y comparar esta cifra a la que se obtiene para los estudiantes blancos. Esto se hace en tres pasos: (A) dividir el número de estudiantes afroamericanos ubicados en clases de E/dC entre el número total de estudiantes afroamericanos en la escuela (véase punto A debajo). Esta cifra nos da el porcentaje de todos los estudiantes afroamericanos que han sido ubicados en clases de E/dC. (B) Dividir el número de estudiantes blancos ubicados en clases de E/dC entre el número total de estudiantes blancos en la escuela (véase punto B debajo). Esta cifra nos da el porcentaje de todos los estudiantes blancos que han sido ubicados en clases de E/dC. (C) Dividir el resultado del inciso "A" entre el resultado del inciso "B" para determinar la relación que existe entre las posibilidades que tienen los estudiantes afroamericanos de ser ubicados en clases de E/dC y las que tienen los estudiantes blancos (véase enciso C más abajo).

A.

$$\frac{\text{50 (estudiantes afroamericanos en clases de E/dC)}}{\text{250 (todos los estudiantes afroamericanos en la escuela)}} = 0{,}20$$

B.

$$\frac{\text{20 (estudiantes blancos en clases de E/dC)}}{\text{400 (todos los estudiantes blancos en la escuela)}} = 0{,}05$$

C.

$$\frac{\text{0.20 (Porcentaje de estudiantes afroamericanos en clases de E/dC)}}{\text{0.05 (Porcentaje de estudiantes blancos en clases de E/dC)}} = 4{,}0$$

Cuando la cifra obtenida en el inciso C es 1, significa que ambos grupos étnicos tienen la misma posibilidad de ser ubicados en un programa de educación especial. Si la cifra es mayor de 1, significa que los estudiantes afroamericanos (según nuestro ejemplo) tendrían más posibilidades que sus semejantes blancos de ser ubicados en clases de E/dC. En el ejemplo anterior, el resultado de C es 4, lo cual significa que los estudiantes afroamericanos tienen cuatro veces más posibilidades que sus semejantes blancos de ser ubicados en clases de E/dC. Por lo tanto, podemos concluir que los estudiantes afroamericanos de esta escuela están sobrerepresentados en clases de E/dC.

¿POR QUÉ ES UN PROBLEMA? ¿CUÁLES SON SUS CAUSAS?

La sobrerepresentación es un problema si los estudiantes ubicados en programas de educación especial no tienen discapacidades. A veces los problemas de aprendizaje y comportamiento se deben a factores que no tienen que ver con discapacidades, como la existencia de programas inferiores de instrucción, diferencias lingüísticas, o situaciones estresantes en la escuela, la casa, o la comunidad. La sobrerepresentación también es un problema si las decisiones para ubicar a estudiantes en programas de educación especial limitan las oportunidades de estos estudiantes para tener otras experiencias positivas —por ejemplo, acceso al currículo de educación general, acceso a los servicios educativos que ellos necesitan y a los cuales tienen el derecho, acceso a programas de alta calidad, o la obtención de un diploma de educación secundaria—. La imposición de estereotipos por otros estudiantes y por sus maestros también es otro motivo que causa la mala ubicación de los estudiantes en programas de educación especial.

Frecuentemente los profesionales asumen que el problema le corresponde al estudiante o bien a su familia. Por ejemplo, algunos creen que los niños de familias pobres no tienen experiencias que les ayudan a desarrollar las técnicas necesarias para tener éxito en la escuela. Otra teoría sostiene que las escuelas les dan valor a ciertas técnicas sociales, emotivas, lingüísticas, de comportamiento y de aprendizaje que son distintas a las que aprenden muchos estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso en su seno familiar y en sus comunidades. Otros arguyen que la sobrerepresentación es un reflejo del racismo y de la discriminación que sufre la gente de origen cultural y lingüístico diverso en nuestra sociedad. Un aspecto de este fenómeno puede relacionarse a la probabilidad de que los barrios pobres tengan escuelas inferiores y que sus estudiantes no gocen de las mismas oportunidades educativas como los estudiantes de clase media o clase media alta. La sobrerepresentación es un problema complejo que ha sido afectado por todos estos factores.

LAS ACCIONES QUE PUEDEN TOMAR LOS PADRES

Hay al menos tres acciones inmediatas que los padres pueden tomar si creen que la sobrerepresentación es un problema en su escuela:

1. Aprender sobre el proceso de la educación especial
2. Involucrarse en el proceso de la educación especial

Tabla 1. Algunos de los más importantes requisitos del distrito y los derechos de los padres bajo la ley actual (adaptado de García, 2002).

LOS DISTRITOS EDUCATIVOS:	LOS PADRES TIENEN EL DERECHO DE:
a) invitarán a los padres a participar en las reuniones relacionadas con la identificación, evaluación y ubicación, b) informarán a los padres por escrito de cualquier intención de iniciar o cambiar la identificación, evaluación y ubicación de su hijo, c) informarán a los padres sobre los recursos que pueden ayudarles a comprender el contenido de las noticias escritas, y presentarán la noticia en la lengua nativa del padre y en un formato que puede ser comprendido por el padre, d) proveerán a los padres una copia de todas las salvaguardas de tipo institucional, la cual les explicará todos sus derechos y responsabilidades legales.	a) dar permiso escrito para la referencia, la evaluación, la reevaluación y la ubicación de su hijo/a en un programa de educación especial, b) revisar todos los registros educativos relacionados con la identificación, la evaluación y la ubicación, c) tener acceso a un intérprete si su lengua nativa no es el inglés, d) dar información a todas las evaluaciones, discusiones y decisiones iniciales o subsecuentes, e) pedir una evaluación independiente –sin tener que pagar nada– si no están de acuerdo con la diagnosis o evaluación conducida por el distrito, f) participar en la determinación de elegibilidad y ubicación, y recibir una copia de la evaluación del informe y documentación de la determinación de la discapacidad, y g) recibir informes periódicos del progreso una vez que se haya ubicado el niño en un programa de educación especial.

3. Entrar en contacto con las escuelas y organizarse para vigilar y hacer frente a la sobrerepresentación

1. *CONOCIMIENTO ES PODER: APRENDA SOBRE EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.* Los padres deben informarse de sus derechos legales para saber cuáles servicios deben serles proveídos a sus hijos y comprender lo que espera la escuela de ellos. El Acto de Educación para Personas con Impedimentos (IDEA) contiene muchas provisiones para proteger los derechos de las familias y exige que los padres participen en el proceso de la educación especial. La Tabla 1 presenta algunos de los más importantes requisitos del distrito y los derechos de los padres bajo la ley actual.
2. *INVOLÚCRESE EN EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.* La participación de los padres debe comenzar aun antes del comienzo del proceso de la educación especial. Por ejemplo, los padres deben tomar parte en las decisiones sobre la forma de instrucción que adopte la escuela y ayudar a determinar cómo la escuela va a manejar problemas de aprendizaje y de comportamiento (véase Tabla 2). Típicamente, una vez que se sospecha que un niño tiene problemas de aprendizaje o de comportamiento, el proceso de la educación especial incluye las siguientes etapas:

- Referencia: el maestro, el padre u otro adulto responsable se da cuenta de que el niño tiene dificultades de aprendizaje o de comportamiento en la escuela. Sobre la base de esta situación, se entrega una recomendación formal pidiendo que el estudiante sea evaluado.
- Evaluación: un equipo de evaluación,
- el cual incluye personal de la escuela, los padres y en algunos casos el estudiante, se reúne para discutir e idear estrategias para mejorar el rendimiento del estudiante; estas estrategias pueden incluir una recomendación de un proceso de evaluación más extenso y formal.
- Elegibilidad: Sobre la base de los resultados de la evaluación, el equipo determina si el niño debe recibir servicios de educación especial. Si el niño es

elegible para estos servicios, se desarrolla un Plan de Educación Individualizado (IEP) que incluye a los padres.

- Decisiones sobre la ubicación: Sobre la base de la información sobre la discapacidad del estudiante y del IEP, se toma la decisión de ubicar al estudiante en un programa educativo determinado.
- Resultados a largo plazo: los estudiantes, los padres y el personal de la escuela evalúan el progreso del estudiante en el programa de acuerdo con el IEP; el cual incluye los objetivos, las metas y las normas de referencia o "benchmarks".
- La educación especial existe para apoyar a los estudiantes. El proceso de la educación especial debe ser revisado frecuentemente (al menos una vez por año) para asegurar que los estudiantes progresen, que se escuchen las opiniones de los padres y que la escuela provea una educación culturalmente sensible.

La Tabla 2 presenta algunas pautas y sugerencias a fin de que los padres participen plenamente en el proceso de la educación especial. Esta lista no es general; sin embargo, es importante estar involucrado en las etapas tempranas del proceso para prevenir la sobrerepresentación de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso. Su grupo local de padres debería tener más información.

Tabla 2. Pautas para la participación de los padres de origen cultural y lingüístico diverso en el proceso de la educación especial (García, 2002; Ishii-Jordan, 1997; Ortiz, 1997, 2002; Warger & Burnette, 2000).

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN GENERAL/INTERVENCIONES PRE-REFERENCIALES

Filosofía escolar y clima con respecto a las diferencias culturales:

a) ¿Es el/la director/a un fuerte promotor de los intereses y el bienestar de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso? ¿Cómo se manifiesta este compromiso?
b) ¿Refleja el currículo escolar las experiencias, las contribuciones y los puntos de vista de distintos grupos étnicos y lingüísticos?
c) ¿Cómo explican el/la director/a y su personal las diferencias en el rendimiento educativo que existen entre distintos grupos étnicos y lingüísticos? Por ejemplo, ¿atribuyen la culpa a los niños y/o a sus familias?
d) ¿Cómo se manejan las diferencias que existen entre los valores de las familias y los de la escuela? Por ejemplo, ¿las familias se ven obligadas a aceptar los valores de la escuela?
e) ¿De qué manera demuestran la administración escolar y su personal respeto por las diferencias culturales y lingüísticas?
f) ¿Tiene la escuela expectativas altas para todos los estudiantes y el currículo escolar es suficientemente arduo? ¿Cuáles son las pruebas que se utilizan para apoyar tales expectativas?
g) ¿Es seguro y ordenado el ambiente escolar?

POLÍTICAS E INTERVENCIONES PARA PREVENIR LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE/COMPORTAMIENTO Y LAS REFERENCIAS A PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL:

a) ¿Están incluidas las diferencias lingüísticas y culturales en el currículo escolar, la enseñanza y las prácticas de evaluación?
b) ¿Se utilizan lenguas no inglesas en la enseñanza y/o durante las actividades escolares? Existe un programa de Inglés como Segundo Idioma (ESL)?
c) ¿Participa la escuela en programas que fomenten su colaboración con la comunidad? ¿Provee apoyo profesional para sus maestros por medio de colaboración/consultación continua? ¿Ofrece actividades de desarrollo profesional basadas en las necesidades expresadas por los maestros? ¿Cuenta con sistemas de apoyo más allá de la educación especial (p.ej., equipos de apoyo docente, programas de educación bilingüe, programas de tutoría)?
d) ¿Son promovidas las técnicas básicas y de orden elevado en la lectura, la escritura y las matemáticas a través de un discurso interactivo y la valorización del conocimiento anterior del estudiante?

POLÍTICAS E INTERVENCIONES PARA PREVENIR LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE/COMPORTAMIENTOY LAS REFERENCIAS A PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL:

e) ¿Hay una evaluación sistemática y continua del progreso estudiantil?
f) ¿Hay una evaluación sistemática y continua de la calidad de los programas educativos?
g) ¿Se toman las decisiones de manera compartida? ¿Quiénes participan y quiénes están excluidos?
h) ¿Hay instrucción temática? ¿Se emplea el aprendizaje colaborativo?

REFERENCIA

a) ¿Están incluidos los padres e individuos con pericia en la diversidad cultural en los equipos de referencia?
b) ¿Se discuten los siguientes factores antes de que se recomiende una evaluación comprensiva?:
» b.1) El clima de las aulas y de la escuela,
» b.2) Los esfuerzos pre-referenciales de intervención y sus resultados,
» b.3) Los problemas temporales en casa, en la comunidad, o en las aulas,
» b.4) Los posibles malentendidos a causa de las diferencias culturales,
» b.5) Los esfuerzos para edificar sobre los puntos fuertes y los conocimientos/experiencias culturales de los estudiantes,
» b.6) Una observación de la aula desde la que el estudiante se ha referido. Esto es especialmente importante si el estudiante ha sido referido por problemas de comportamiento, ya que es posible que el acercamiento adoptado por el/la maestro/a para manejar el comportamiento del estudiante exacerbe el problema. Las observaciones deben ser conducidas por un individuo competente que esté familiarizado con las diferencias culturales y (si posible) un padre.

c) Para los estudiantes que no hablan inglés como su primer idioma, las referencias son apropiadas cuando:
» c.1) las adaptaciones de enseñanza han sido aplicadas y los estudiantes se comunican bien en su primer idioma, pero su rendimiento académico sigue a la zaga de los otros estudiantes que hablan el mismo idioma;
» c.2) los estudiantes tienen alta competencia en inglés, han recibido instrucción eficaz de lectura y siguen teniendo dificultades al leer;
» c.3) el uso académico del lenguaje por parte del estudiante no se mejora aun después de la intervención de programas eficaces de ESL o de instrucción bilingüe.

EVALUACIÓN

a) ¿Están incluidos los padres e individuos con pericia en la diversidad cultural en el equipo? Los padres deben participar en el proceso de evaluación dado que es durante este proceso que los profesionales acumulan la información que será usada para determinar si el/la niño/a tiene una discapacidad.
b) ¿Se incluye en el plan de evaluación una variedad de perspectivas? Por ejemplo, ¿se utilizan varios instrumentos y participan distintos profesionales? ¿Cómo se manejan las dificultades y cuáles son las consecuencias en cada caso?
c) En el caso de los estudiantes que no hablan inglés como lengua nativa, es importante evaluarlos en su lengua dominante para determinar si la discapacidad se manifiesta en aquella lengua. La lengua dominante se define como la lengua en la que el/la niño/a tiene el mayor nivel de fluidez.
d) Se debe obtener información sobre la proficiencia lingüística del estudiante en su primer idioma y en inglés.
e) Se debe obtener información sobre el rendimiento educativo del estudiante en su primer idioma y en inglés.
f) El equipo de evaluación debe obtener información de los padres sobre sus percepciones sobre el problema de su niño/a. El equipo debe preguntarles a los padres sobre sus valores y creencias, y también sobre sus expectativas acerca de las dificultades de aprendizaje o de comportamiento que afectan a su hijo/a.

EVALUACIÓN

g) Es importante evaluar las traducciones o el uso de intérpretes a la hora de determinar si los estudiantes que no hablan inglés como su primer idioma tienen graves limitaciones (Figueroa, 2002). Si la escuela no puede evitar la implementación de cualquiera de estos métodos:
- » g.1) exija que la escuela provea pruebas de la pericia de los intérpretes,
- » g.2) pida que el equipo base sus conclusiones en varias fuentes de información (procedimientos formales e informales de evaluación) a fin de que las decisiones sobre la elegibilidad no estén basadas en sólo un instrumento o resultado,
- » g.3) el equipo debe usar como "normas" a estudiantes del mismo grupo étnico y/o lingüístico,
- » g.4) si los exámenes no son válidos, pida que el equipo de evaluación busque patrones de rendimiento dentro de los sub-exámenes en vez de depender de resultados absolutos.

h) En el caso de los estudiantes referidos por problemas de comportamiento, los exámenes "proyectivos" pueden ser muy subjetivos (p.ej. 'dibuja una familia o un árbol' o interpretaciones de dibujos ambiguos). Estos exámenes intentan interpretar los pensamientos y sentimientos del estudiante. ¿Se recoge información adicional para confirmar las interpretaciones basadas en este tipo de examen?

ELEGIBILIDAD Y UBICACIÓN

a) ¿Están incluidos los padres e individuos con pericia en la diversidad cultural en el proceso de tomar una decisión?

b) ¿Considera el equipo si las dificultades del estudiante son el resultado de diferencias sociales o culturales? ¿Existen posibles circunstancias mitigantes (tales como la migración y/o la falta de asistencia por razones extraordinarias) que puedan explicar las dificultades del estudiante? ¿Cuáles son las pruebas que se utilizan para responder a estas preguntas?

c) Si se determina que el/la niño/a tiene una discapacidad, ¿hay planes específicos para revisar su situación en el futuro para decidir si es necesario reclasificarlo/la?

d) Si el/la niño/a es elegible para servicios especiales de educación, ¿el equipo hace un esfuerzo para ubicarlo/la en el programa menos restrictivo? ¿Cómo se sabe? ¿Son ubicados los estudiantes de la misma edad y con el mismo tipo de discapacidad en programas parecidos? ¿Por qué?

3. *CONECTARSE CON LAS ESCUELAS Y ORGANIZARSE PARA VIGILAR Y HACER FRENTE A LA SOBREREPRESENTACIÓN.* Los padres necesitan conocer a los maestros y administradores escolares de su hijo/a. Los padres deben hacerles preguntas para determinar si la escuela cumple con las necesidades de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso. De manera parecida, los padres pueden trabajar con los grupos que defienden sus derechos o los individuos y los profesionales que vigilan la sobrerepresentación en el distrito y la escuela de su hijo/a. Estos esfuerzos colectivos pueden ser cooperativos; de hecho, los padres y los grupos que defienden sus derechos pueden trabajar con la escuela o la administración del distrito para desarrollar estrategias para prevenir la sobrerepresentación de los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso en la educación especial y para mejorar la educación de todos los estudiantes. Por supuesto, los padres y los grupos que defienden sus derechos deben ejercer presión sobre las escuelas y los distritos en los que hay problemas de sobrerepresentación. Al fin y al cabo, estos esfuerzos colaborativos deben tener como su meta el desarrollo de acercamientos globales para prevenir la sobrerepresentación y mejorar de manera significativa las oportunidades educativas para los estudiantes de origen cultural y lingüístico diverso.

SOBRE LOS AUTORES

Alfredo J. Artiles, Ph.D., es profesor de Educación Especial en la Universidad Estatal de Arizona. En su trabajo investigativo, examina el papel de la cultura en la construcción de la competencia en dos contextos: las prácticas relacionadas con la educación especial y el aprendizaje de los maestros en escuelas urbanas y multiculturales.

Beth Harry es profesora de Educación Especial en el Departamento de la Enseñanza y el Aprendizaje en la Universidad de Miami, Florida. Sus áreas de mayor interés incluyen la desproporcionalidad étnica en la educación especial y las experiencias y percepciones de las familias culturalmente diversas que tienen niños con discapacidades.

ORGANIZACIONES

El Centro para la Colaboración y la Práctica Eficaces
1000 Thomas Jefferson St., NW, Suite 400
Washington, DC 20007
Teléfono: (202) 944-5400
Llamar gratis: 888-457-1551
Fax: (202) 944-5454
Correo electrónico: center@air.org

Centro PACER
8161 Normandale Blvd.
Minneapolis, MN 55437-1044
888-248-0822
http://www.taalliance.org

El Consejo para los Niños Excepcionales
1920 Association Drive
Reston, VA 20191-1589
http://www.cec.sped.org

Departamento de la Educación de los Estados Unidos Oficina para los Derechos Civiles
Equipo del Servicio al Cliente
May E. Switzer Building
330 C Street, SW
Washington, DC 20202
800-421-3481
Correo electrónico: OCR@ED.gov
www.ed.gov/offices/OCR/ocregion.html

PROVEEDORES DE SERVICIOS LEGALES

Asociación Nacional de Sistemas de Protección y Abogacía (NAPAS)
900 2nd Street, NE, Suite 211
Washington, DC 20002
202-408-9514
Correo electrónico: hn4537@handsnet.org
http://www.protectionandadvocacy.com

RECURSOS ESTATALES SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDADES

Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades (NICHCY)
P. O. Box 1492
Washington, DC 20013
800-695-0285
Correo electrónico: nichcy@aed.org
http://www.nichcy.org

REFERENCIAS Y RECURSOS

REFERENCIAS PARA ESTE ESCRITO

Garcia, S. (2002). Parent-professional collaboration in culturally sensitive assessment. In A. Artiles & A. Ortiz (Eds.), *English Language Learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction* (pp. 87-103) Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Ishii-Jordan, S. (1997). When behavior differences are not disorders. In A. J. Artiles & G. Zamora-Durán (Eds.), *Reducing disproportionate representation of culturally diverse students in special and gifted education* (pp. 27-46). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Ortiz, A. A. (2002). Prevention of school failure and early intervention for English Language Learners. In A. Artiles & A. Ortiz (Eds.), *English Language Learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction* (pp. 31-48). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Ortiz, A. A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities,* 30, 321-332.

Warger, C., & Burnette, J. (August, 2000). *Five strategies to reduce overrepresentation of culturally and linguistically diverse students in special education.* ERIC EC Digest #E596. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Figueroa, R. (2002). Toward a new model of assessment. In A. Artiles & A.Ortiz (Eds.), English Language Learners with special needs: Identifi cation,assessment and instruction (pp. 51-63). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

REFERENCIAS ADICIONALES RELACIONADAS A ESTE TEMA

Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J., & Higareda, I. (2002). English-language learner representation in special education in California urban school districts. In D. Losen & G. Orfield (Eds.), *Racial inequity in special education* (pp. 117-136). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Harry, B., Rueda, R., & Kalyanpur, M. (1999). Cultural reciprocity in sociocultural perspective: Adapting the normalization principle for family collaboration. *Exceptional Children*, 66, 123-136.

Oswald, D. P., Coutinho, M. J., Best, A. M., & Singh, N. N. (1999). Ethnic representation in special education: The influence of school-related economic and demographic variables. *Journal of Special Education*, 32, 194-206.

Rueda, R., Artiles, A. J., Salazar, J., & Higareda, I. (2002). An analysis of special education as a response to the diminished academic achievement of Chicano/Latino students: An update. In R.R. Valencia (Ed.), *Chicano school failure and success: Past, present, and future* (2nd ed.) (pp. 310-332). London: Routledge/Falmer.

The Civil Rights Project (2001). *Discrimination in special education.* Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University. http://www.law.harvard.edu/groups/civilrights/alerts/sped.html

Townsend, B. L. (2000). The disproportionate discipline of African American learners: Reducing school suspensions and expulsions. *Exceptional Children*, 66, 381-391.