

**Informe Final de la Oficina del Monitor Independiente
en Conclusión del Decreto por Consentimiento
Modificado:
Éxitos, Desafíos y Lecciones Aprendidas**

Decreto por Consentimiento Modificado
OFICINA DEL MONITOR INDEPENDIENTE
13 de diciembre de 2019

RECONOCIMIENTOS

La Oficina del Monitor Independiente (OIM) desea reconocer a algunas de las muchas personas que han contribuido a los esfuerzos de monitoreo durante los últimos 16 años. Los éxitos de los que usted leerá en este informe no habrían sido posibles sin el compromiso y la dedicación del personal de la OIM, los asistentes de investigación y los consultores. Este progreso también fue posible gracias al liderazgo del Abogado de los demandantes y del Consejo de Padres. Por último, un sinnúmero de personal del Distrito, incluyendo liderazgo, administración, maestros y proveedores de servicios, han sido instrumentales en la implementación de estos esfuerzos de reforma y en el mejoramiento del sistema de educación especial.

Me gustaría especialmente reconocer a dos miembros del personal de la OIM que guiaron expertamente a las Partes hacia la reforma dentro de los límites del Decreto por Consentimiento Modificado (MCD). Es con profunda gratitud que formalmente reconozco las invaluable contribuciones del Sr. Jay Alleman y del Dr. Jaime Hernández. Estos individuos son los mejores profesionales dedicados a los estudiantes y a las familias con discapacidades. Ellos han sido la fuerza vinculante para todos los éxitos que usted leerá en este documento, y han trabajado incansablemente para empujar al Distrito a ser mejor. Este decreto por consentimiento no habría experimentado estos éxitos sin estos dos profesionales.

El Sr. Alleman fue instrumental en asegurar que los datos del Distrito fueran precisos, permitiendo la toma de decisiones programáticas sólidas. Su conocimiento de los sistemas de datos y de los programas de educación especial del Distrito le permitió a la OIM concentrarse en las áreas de incumplimiento y medir el progreso. Sus contribuciones sin duda han aumentado la capacidad del Distrito y mejorado los sistemas de datos.

El Dr. Hernández ha sido el motor del MCD. Diseñó metodologías de monitoreo e investigación para identificar las deficiencias sistémicas que afectan el cumplimiento. Guió estos esfuerzos de reforma con estudios de investigación reflexivos y exhaustivos, informes anuales y recomendaciones. Su compromiso para mejorar los sistemas institucionales dejará un legado duradero y tendrá un impacto positivo en los estudiantes con discapacidades y en el campo de la reforma de la educación especial.

Este informe está dedicado a la memoria de Frederick Weintraub y Nick Divito.

Monitor Independiente

David Rostetter (2014 -2019)
Fredrick Weintraub (2005-2014)
Carl Cohn (2003-2005)

Oficina del Monitor Independiente

Jay Alleman (2003-2019)
Jaime Hernandez (2003-2019)
Robert Neary (2010-2019)
Arun Ramanathan (2003-2004)

Editor

Christine Anthony (2014-2019)

Nick P. Divito (2008-2014)

Secretario

Lidia Morales (2008-2019)

Myrna Barragán (2004-2008)

Sonia Silva (2003-2004)

Consultores

Barbara Thorpe, Michael Boga, Tom Heir, Pete Goldschmidt, Daniel Gumarang, David Riley, Sue Gamm, Charlene Green, Judy Elliot, Ron Felton, Doug Fuchs, Edward Kim, Bill Swan, Melissa Barnhart, Katrina Arndt, Susan Hildenbrand, Allen Mori, Michael Norman, James de Jong.

Asistentes de Investigación

Amparo Martínez Cruz, Stephanie Martínez, Pauline Wang, Karintihá Sánchez, Verónica Torres, George Torres, Morry Vann, Trisha Janelle Gragera, Jessica Nguyen, Gina Lammens, Gracie Finnigan-Fox, Honey Ebrahimi, Erica Lee, Nicole Gioia Kelly, Crystal Meza, Kellie Tam, Stacy Hachiya, Edit Tumasian, Isabel Bracamontes, Carly Petersen, Danielle Odom, Lindsay Hardman, Jennifer Brenneman, Kim de Deaux, Ted Johan Mikael Lundell, Vanessa Macias, Theresa Demus, Evan Watanabe, Melanie Crane, Michiko Okamoto, Megan Gaphardt, Hilary Aquino, Jessica Chai, Inger Johnson-Quezada, Regie Simon, Lorena Gomez, Christopher Ugorji, Ariana Marquez, Blaire Johnson, Aileen Liu, Heidi Gómez, Janet Labriola, Bess Rizzi, Nicole Taccariello, Gregory Corralejo, Sarah Adams, Celia Adame, Christine Garcia, Carlos Guerrero, Rosemary Gurrola, Jeannette Park, Marcela Puga

Abogados de los Demandantes

Catherine Blakemore, Robert Myers, David German, Brigitte Ammons, Melinda Bird

Miembros del Consejo de Padres y Miembros Ex-Oficio

Sandra Baker, Rosa Villegas, Teri Blake, Jacquelyn Smith Conkleton, Natalie Demus, Evelyn Mason, Maya Osborne, Norma Pedregon, Bertha Rios, Sharon Suddeth, Paz Velásquez, Carla Vega, Gail Murray, Eric Sheman, Mark Torres, Jerrilyn Hayashi, Nancy Perren, Maria Fausto, Cecilia Hernandez, Jennifer Lewis, Jesus Jim Lira, Zita Elizabeth Suarez, Norma Angelica Alvarez, Efren Di-Chiara, David Plaza

John Cromshow, Pierre Landry, Tim Delia, Barbara Marbach, Sandra Renteria, Joanne Saliba

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| RECONOCIMIENTOS | i |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| PARTE UNO – ESTADO DE LOS 18 RESULTADOS | 3 |
| Resultado 1: Participación en el Programa de Evaluación Estatal..... | 3 |
| Resultado 2: Desempeño en el Programa de Evaluación Estatal | 4 |
| Resultado 3: Tasa de Graduación | 4 |
| Resultado 4: Tasa de Finalización de Estudios..... | 5 |
| Resultado 16: Proveedores Calificados..... | 7 |
| Resultado 5: Reducción de las Suspensiones..... | 8 |
| Resultado 17: Consideración de Factores Especiales por Parte del Equipo del IEP – Intervenciones, Estrategias, y Apoyos Conductuales..... | 9 |
| Resultado 9: Plan de Transición Individual (ITP)..... | 9 |
| Resultado 6: Asignación de los Estudiantes con Discapacidades (SWD) con Elegibilidades de Discapacidad Específica del Aprendizaje (SLD) e Impedimentos del Habla/Lenguaje (SLI)..... | 10 |
| Resultado 7: Asignación en el Ambiente Menos Restrictivo (LRE) | 11 |
| Resultado 8: Escuela de la Zona Donde Vive | 13 |
| Resultado 13: Prestación de Servicios | 13 |
| Resultado 10: Realización Oportuna de las Evaluaciones..... | 15 |
| Resultado 18: Estudiantes Afroamericanos Identificados con Trastornos Emocionales.. | 16 |
| Resultado 11: Tiempo de Respuesta a las Quejas | 17 |
| Resultado 12: Resolución Informal de Disputas | 18 |
| Resultado 14: Mayor Participación de los Padres | 19 |
| Resultado 15: Terminación Oportuna de las Traducciones del IEP | 19 |
| SEGUNDA PARTE – ESTUDIO DE CASOS | 21 |
| Escuelas de Opción | 22 |
| Escuelas Autónomas | 23 |
| Escuelas Magnet | 25 |
| Sistemas de Datos..... | 26 |
| Sistema de Datos del IEP en Welligent | 27 |

| | |
|---|-----------|
| Mi Sistema Integrado de Información Estudiantil (MiSiS) | 29 |
| Datos de Graduación | 32 |
| Resumen..... | 33 |
| Desproporcionalidad..... | 33 |
| Resumen..... | 39 |
| Ambiente Menos Restringido | 40 |
| Reubicación de SWD de los Centros de Educación Especial..... | 41 |
| Preescolar para Todos los Aprendices (PALs) | 43 |
| Centros Vocacionales y de Transición..... | 45 |
| Resumen..... | 47 |
| Involucramiento y Participación de la Familia en el Proceso de Toma de Decisiones del IEP..... | 47 |
| Investigación de Quejas del IEP | 48 |
| Sistema de Gestión de Quejas | 51 |
| Resumen..... | 53 |
| Hacer que las Escuelas Sean Accesibles..... | 53 |
| Autoevaluación y Plan de Transición de la ADA (2017) | 54 |
| Corrección del Incumplimiento en las Escuelas Nuevas y en las Escuelas Autónomas Independientes | 57 |
| Programa de Acceso Rápido (RAP) | 59 |
| Resumen | 59 |
| Prestación de Servicios | 60 |
| Factores que Influyen en la Prestación de Servicios Según fue Comunicado por el Personal en el Campo | 63 |
| Problemas con el Modelo Actual de Prestación de Servicios..... | 65 |
| Resumen | 67 |
| RESUMEN Y RECOMENDACIONES..... | 67 |
| Recomendaciones..... | 69 |

Introducción

El 15 de mayo de 2003, el Juez aprobó una estipulación para reemplazar y suplantar al caso *Chanda Smith contra el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles*¹ con el Decreto por Consentimiento Modificado (MCD). Esto dio lugar a un cambio sustancial en la estructura del decreto por consentimiento original, estableciendo 18 resultados medibles, así como requisitos para desarrollar un sistema integrado de información estudiantil, mejorar el acceso a las instalaciones del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, y asegurar que no haya problemas sistémicos en relación con el cumplimiento sustancial de las leyes y regulaciones de educación especial. El MCD estableció un plazo de tres años para la desvinculación, una vez completados todos los resultados y las obligaciones.

En la primavera del 2019, las Partes (el Abogado de los Demandantes y el Distrito) comenzaron a negociar la conclusión del MCD. El 9 de agosto de 2019, el Honorable Ronald S.W. Lew firmó una orden mediante la cual aprobó la estipulación entre las Partes para la conclusión del MCD, a partir del 31 de diciembre de 2019 (Anexo A).

La estipulación requería que el Monitor Independiente (IM) produjera un informe final sobre el estado y los logros de los resultados del MCD, y el cumplimiento sustancial del Distrito de las leyes y regulaciones federales de educación especial correspondientes. También, debía incluir recomendaciones para ayudar a que el Distrito asegure su cumplimiento con posterioridad a la conclusión del MCD. Este informe es el informe final del Monitor Independiente conforme a la orden por estipulación.

La elaboración y redacción de este informe ha tenido lugar después de una enorme reflexión. El MCD ha sido testigo de muchos altibajos en la mayoría de estos eventos, que fueron bien documentados en la correspondencia entre las Partes y en los informes anuales del Monitor Independiente. En el marco de lo estipulado, la historia del MCD será transferida y custodiada por Disability Rights California (DRC), con la esperanza de que este campo pueda seguir beneficiándose de los desafíos enfrentados y los progresos alcanzados en los últimos 16 años.

Es importante reconocer las vastas contribuciones aportadas por numerosos funcionarios del Distrito, incluidos maestros y proveedores de servicios, que hicieron posible gran parte de este progreso. Estos éxitos son también un testimonio del poder de la supervisión de terceros y del arduo trabajo y diligencia del personal de la Oficina del Monitor Independiente (OIM), los consultores, los asistentes de investigación y los editores.

En primer lugar, el informe proporciona una actualización sobre el estado de los 18 resultados, incluidos breves resúmenes de progreso en relación con los resultados selectos. El informe también incluye una actualización sobre el involucramiento y la participación de la familia en el proceso de toma de decisiones del Programa de Educación Individualizada (IEP), y examina dos áreas que representan desafíos continuos para asegurar el cumplimiento sustancial del Distrito. Concluye con una serie de recomendaciones.

El informe final tiene como objetivo hacer hincapié en algunos de los éxitos más significativos que se han producido en el transcurso del MCD. Examinará estos logros y destacará las lecciones aprendidas para permitir un mayor progreso y reforma de la organización. Los ejemplos incluidos en este informe también mostrarán cómo la supervisión de terceros dio lugar a la identificación de las causas

¹ El Decreto por Consentimiento Chanda Smith entró en vigor el 26 de abril de 1996.

fundamentales del incumplimiento, y llevó a cambios en la política y la práctica, así como al establecimiento de sistemas organizativos. En algunas áreas, estos cambios han dado lugar a un progreso continuo y a un mejor cumplimiento a pesar de muchos cambios de liderazgo, incluidos superintendentes, directores generales de información y superintendentes adjuntos de educación especial.

Este informe incluye lo siguiente:

- Estado de los 18 Resultados
- Escuelas de opción
 - Escuelas Autónomas
 - Escuelas Magnet
- Sistemas de datos
 - Sistema de Datos del IEP en Welligent
 - Mi Sistema Integrado de Información Estudiantil (MiSiS)
 - Datos de Graduación
- Desproporcionalidad
- Ambiente Menos Restrictivo
 - Reubicación de SWD a los Centros de Educación Especial
 - Preescolar para Todos los Aprendices (PALs)
 - Centros Vocacionales y de Transición
- Involucramiento y participación de la Familia en el Proceso de Toma de Decisiones del IEP
 - Investigación de Quejas del IEP
 - Sistema de Gestión de Quejas
- Hacer que las Escuelas y los Programas Sean Accesibles
- Prestación de Servicios de Educación Especial
- Resumen y Recomendaciones

PARTE UNO – ESTADO DE LOS 18 RESULTADOS

Esta sección proporcionará breves resúmenes de los 18 resultados del MCD, destacando los objetivos fundamentales, los progresos logrados y las lecciones aprendidas. Para fines de discusión, esta sección presenta una revisión superficial de los eventos. La Segunda Parte explicará en más detalle los resultados seleccionados como estudio de casos. En algunos de los resultados, no había datos fiables disponibles desde el inicio del MCD (año lectivo 2003-04); en estos casos, se utilizan los datos iniciales más fiables.

Cada uno de los 18 resultados representa un elemento del proceso de reforma previsto en el MCD. El MCD fue diseñado con la intención de mejorar los resultados educativos, el cumplimiento con las leyes y regulaciones federales y estatales de educación especial, y el involucramiento y la participación los padres, y para asegurar acceso equitativo a la par con los estudiantes no discapacitados.

Algunos resultados se han combinado porque comparten objetivos comunes en el mejoramiento del bienestar de los estudiantes y el logro del cumplimiento de áreas específicas de la ley de educación especial (por ejemplo, tasa de graduación y de finalización de estudios). El propósito de los resultados aquí se describe en términos simples y no contienen el lenguaje exacto del resultado. El Apéndice B contiene cada resultado y sus objetivos, la metodología para determinar el progreso y las tablas con las medidas anuales, según fueron reportadas en anteriores informes anuales del Monitor Independiente.

Los anteriores abarcan los resultados educativos y de cumplimiento para los Estudiantes con Discapacidades (SWD) cuyo objetivo es mejorar el logro académico, elevar la tasa de graduación y de finalización de estudios, y reducir la disparidad entre los SWD y sus pares no discapacitados.

Desempeñarse con éxito en estas áreas significa estar en cumplimiento de las leyes o regulaciones federales o estatales de educación especial, y también se promueven las oportunidades de educación postsecundaria o laborales.

- Asegurar que los SWD participen en el programa de evaluaciones estatales con sus pares no discapacitados, y aumentar el porcentaje de estudiantes que se desempeñan en el nivel básico en matemáticas y lenguaje y literatura en Inglés (ELA) (Resultados 1 y 2).

Resultado 1: Participación en el Programa de Evaluación Estatal

Durante el año escolar 2003-04, el 73.4% de SWD participaron en ELA, y el 75.6% en matemáticas de las pruebas de evaluación estatales, con una tasa de participación combinada del 74.4%. Este resultado se cumplió durante el año escolar 2005-06, y fue ayudado por los requisitos de la ley Ningún Niño Quedará Rezagado (No Child Left Behind - NCLB) que exigen una participación del 95% para los SWD. Al final del año escolar 2017-18, el Distrito tenía una tasa de participación combinada del 96.1% de SWD que tomaban estos exámenes.

Un beneficio notable del monitoreo de la OIM en cuanto a este resultado fue la identificación de los SWD que no podían participar en la parte de matemáticas de la evaluación estatal debido a que no participaban en los cursos de matemáticas requeridos. Los datos indicaban que el 56.6% de los estudiantes SWD en 10º grado y el 63.3% de los estudiantes SWD en 11º grado no estaban inscritos en ninguna clase de matemáticas en el semestre de primavera de 2006. Esto difería considerablemente con el porcentaje de los estudiantes no discapacitados que no

estaban inscritos en un curso de matemáticas (15.9% de estudiantes en 10º grado y 24.6% de en 11º grado).

El IM señaló que la baja matrícula de estudiantes en estos cursos no sólo afectaba a la tasa de participación, sino que también contribuía a las bajas tasas de graduación de los SWD, lo que afectaba la capacidad del Distrito de cumplir con el Resultado 3 (Tasa de graduación). Este hallazgo también condujo a que aumente la tasa de aprobación del Examen de Egreso de la Preparatoria de California (CAHSEE), porque la inscripción en estos cursos era necesaria.

Aumentar las tasas de participación de los SWD en los programas de evaluación a nivel estatal fue importante para asegurar la evaluación de la instrucción de los estudiantes, tanto en los planes de estudio básicos como en los alternativos, aumentando así la responsabilidad por los resultados educativos de estos estudiantes. Las tasas de participación de los SWD ahora son comparables con las de sus pares no discapacitados.

Resultado 2: Desempeño en el Programa de Evaluación Estatal

Durante el año escolar 2003-04, el 17.8% de los SWD que participaron en ELA y el 18.3% en matemáticas cumplieron con los estándares básicos de las pruebas del examen estatal (denominado STAR). El Programa de Evaluación Estatal en el año 2014-15 cambió el examen a la evaluación Smarter Balanced, limitando las comparaciones con los resultados anteriores del examen STAR.

Desde que tuvo lugar el cambio a la evaluación Smarter Balanced, ha habido un aumento mínimo en el porcentaje de estudiantes que han recibido puntuaciones *casi alcanzó el estándar* (comparables al nivel *básico*), *alcanzó o superó el estándar*. Para el 30 de junio de 2018, el 24.3% de los SWD recibieron una puntuación de *casi alcanzó el estándar* o mejor en ELA, mientras que el 20.4% tuvo una puntuación de *casi alcanzó el estándar* o mejor en matemáticas.

Aunque los progresos han estado relativamente estancados por años, el Distrito hizo algunos esfuerzos notables para mejorar el desempeño durante el curso del MCD. Esto incluye la implementación del programa de intervención académica Voyager, los campamentos de capacitación para el examen CAHSEE destinados a preparar a los estudiantes para el examen de egreso, y los programas de recuperación de crédito, que resultaron en que los estudiantes retomaran o se inscribieran en los cursos requeridos para recibir un diploma.

La mejora continua en el desempeño de los estudiantes en la evaluación estatal requerirá una colaboración que aumente el acceso de los estudiantes a la enseñanza de calidad en los planes de estudios básico y alternativo. Aumentar el acceso de los SWD en los entornos áulicos que sean Ambientes Menos Restrictivos (LRE) es fundamental para garantizar oportunidades equitativas en el currículo básico.

- Casi la mitad de los SWD se graduarán con un diploma, y menos estudiantes SWD abandonarán los estudios cada año (Resultados 3 y 4).

Resultado 3: Tasa de Graduación

Al inicio del MCD (año escolar 2002-03), los datos del Distrito indicaron que aproximadamente el 34% de los SWD recibieron un diploma. Los esfuerzos de monitoreo de la OIM revelaron muchas

inexactitudes en los datos de graduación y finalización de estudios que tenía el Distrito, un problema que persistió durante más de 10 años. Los problemas con los datos y la solución para corregir estos problemas se discutirán con más detalle en la segunda parte.

A pesar de muchos años de preocupaciones con respecto a los datos, el Distrito se dedicó a realizar esfuerzos para aumentar las tasas de graduación de SWD. Algunos fueron impulsados por los cambios en los requisitos estatales relacionados con CAHSEE, particularmente después de la interrupción de la exención que consideraba que los estudiantes calificaban para el diploma siempre y cuando participaran en el examen de egreso, sin que se les exija aprobarlo. Como resultado de la revocación de la exención, el Distrito invirtió considerablemente en los campamentos de capacitación para el CAHSEE, que proporcionaban programas de intervención académica destinados a ayudar a los estudiantes a aprobar el examen de egreso para recibir un diploma.

El Distrito también invirtió en programas de recuperación de créditos. Los estudiantes que dejaron de asistir o reprobaron cursos podrían regresar a la escuela y/o participar en programas diseñados para recuperar los créditos de los cursos previamente incompletos o no aprobados que son requeridos para el diploma. Estos programas proporcionaron las alternativas necesarias para los estudiantes que, de no ser así, podrían haberse sentido desalentados de completar los requisitos de la escuela preparatoria.

Los esfuerzos resultaron en un aumento significativo tanto de los estudiantes que recibieron diplomas como de los que permanecieron en la escuela hasta el grado 12. Por ejemplo, durante el año escolar 2007-08, el Distrito se graduó 1,061 de los 2,547 SWD (41.7%) matriculados en el 12^a grado a partir del 1^o de diciembre².

Aunque este rendimiento fue suficiente para cumplir la meta del MCD en el Resultado 3, el crecimiento de los SWD que reciben diplomas ha continuado cada año, y casi se ha duplicado. Al final del año escolar 2017-18, 4,338 SWD se inscribieron en el 12^o grado para el 1^o de diciembre, y 3,396 (78.3%) se graduaron con un diploma. Esto representa un aumento del 220% de los SWD que se graduaron con un diploma desde que se cumplió el resultado (1,061 en 2007-08 en comparación con 3,396 en 2017-18).

Lograr la obtención del diploma de preparatoria es el resultado educativo más alto para los SWD en el plan de estudios básico. Este resultado ha dado lugar a que decenas de miles de SWD alcancen el objetivo más alto del programa educativo, aumentando sus oportunidades para la educación postsecundaria y/o el empleo. Por último, el Distrito ahora tiene datos de graduación fiables y precisos y un sistema de datos con mecanismos mejorados para el seguimiento y monitoreo de los requisitos de graduación, que será discutido con más detalle en la Segunda Parte.

Resultado 4: Tasa de Finalización de Estudios

Este resultado tenía como objetivo reducir el número de SWD que abandonan la escuela y, a su vez, aumentar el número de estudiantes que finalizan sus estudios con un diploma o una

² El 1^o de diciembre fue la fecha establecida bajo este resultado para la inclusión de los estudiantes en la cohorte de 12^o grado a los efectos de los Resultados 3 y 4.

constancia de finalización de estudios, o que terminan por mayoría de edad. Este resultado incluye a los estudiantes contados para el Resultado 3, además de los estudiantes en los grados 7º al 12º que abandonaron los estudios,³ lo que resulta en un grupo de cohortes más grande. Aunque los estudiantes que reciben certificados de finalización de estudios principalmente son los que están en el plan de estudios alternativo, algunos estudiantes que participaron en el programa de instrucción básico también podrían recibir una constancia de finalización de estudios si cumplen con todos los requisitos de graduación.

De manera similar al Resultado 3, el Distrito ha aumentado considerablemente la tasa de Estudiantes con Discapacidades (SWD) que han finalizado sus estudios, particularmente porque el número de estudiantes que reciben un diploma se ha aumentado significativamente. A modo de ilustrar este crecimiento, se muestra una comparación de los datos⁴ de finalización de estudios a continuación (Tabla 1), utilizando los datos del año escolar 2005-0⁵ y 2017-18.

Los tres resultados en la finalización de estudios tuvieron mejoras demostrables, con una gran disminución en aquellos estudiantes reportados en deserción escolar. Nótese que el número de deserciones reportadas superó a más de 1,000 estudiantes durante siete años, y a más de 2,000 estudiantes por tres años, con el mayor número de deserciones escolares reportadas en el año 2013-14 (2,154).

³ Los datos de deserción escolar fueron proporcionados por el estado y no validados por la OIM.

⁴ Para simplificar, los datos de los estudiantes que finalizaron por cumplir la mayoría de edad se omitieron ya que representan menos del 0.5% de la cohorte total.

⁵ Los datos de 2005-06 se consideraron más fiables que los datos de referencia iniciales de 2004-05.

Tabla 1. Comparación de los datos de finalización de los estudios de los SWD entre los años escolares 2005-06 y 2017-18

| Nº de estudiantes en la cohorte | SWD que recibieron un Diploma | | SWD que recibieron una Constancia de Finalización de Estudios | | Deserción escolar de SWD 7º-12º grado | | Tasa de Finalización de Estudios |
|---------------------------------|-------------------------------|------|---|------|---------------------------------------|------|----------------------------------|
| | # | % | # | % | # | % | % |
| <i>2017-18</i> | | | | | | | |
| 4,616 | 3,396 | 73.6 | 942 | 20.4 | 278 | 6.0 | 94.0 |
| <i>2005-06</i> | | | | | | | |
| 2,999 | 1,636 | 54.5 | 364 | 12.1 | 778 | 26.0 | 67.1 |

En general, los datos son concluyentes de que los esfuerzos para mejorar la finalización de estudios de los SWD han dado lugar a que muchos más estudiantes permanezcan en la escuela y logren resultados educativos favorables. Estas ganancias son atribuibles a muchos factores, incluyendo cambios en las leyes y/o requisitos federales y estatales, la estructura del MCD y el monitoreo y validación de los datos de finalización de estudios de la Oficina del Monitor Independiente (OIM).

- Los SWD tendrán un maestro calificado comparable a sus pares no discapacitados (Resultado 16).

Resultado 16: Proveedores Calificados

Al comienzo del MCD, el 70.6% de los maestros de educación especial tenían una credencial de educación especial y, por lo tanto, se consideraban altamente calificados. Este resultado mostró un crecimiento extraordinario entre los años escolares 2007-08 (87.9%) y 2013-14 (96.4%). Desde entonces, el número de maestros calificados ha disminuido anualmente, y al 30 de junio de 2019, el número de maestros calificados ha disminuido a un nivel inferior al objetivo del 88% (84.9%).

La escasez de maestros a nivel estatal y nacional es un factor que contribuye a la falta de proveedores calificados. Sin embargo, el Distrito no se vio afectado por la escasez durante la recesión económica experimentada a nivel nacional durante el período de crecimiento mencionado anteriormente; más bien aprovechó la oportunidad para atraer y emplear a maestros calificados de educación especial provenientes de otros distritos escolares.

Anualmente, el Distrito despliega muchos recursos para atraer maestros calificados tanto a nivel nacional como estatal. La regresión en este resultado no es por falta de intentos. La pérdida de proveedores calificados debe examinarse para identificar los factores que podrían estar dentro del control del Distrito. Las actualizaciones del distrito sobre los esfuerzos para alcanzar este resultado no se han centrado en retener a los proveedores calificados. Los eventos como jubilación o los problemas familiares como reubicaciones, enfermedades o cuidado de niños, pueden afectar la retención de proveedores. El crecimiento de las escuelas chárter independientes también puede estar contribuyendo a la pérdida de maestros calificados, ya que algunos empleados del Distrito y nuevos maestros pueden optar por trabajar en estas escuelas.

El estado y el Distrito están experimentando una baja en la inscripción de estudiantes, que inevitablemente afectará el número de maestros que el distrito podrá retener. Este fenómeno podría brindar otra oportunidad para reclutar proveedores calificados, similar a lo que ocurrió durante la recesión económica.

El siguiente conjunto de resultados se centra en aumentar las oportunidades de los SWD en el programa de instrucción, con los servicios y apoyos necesarios para tener éxito y según lo requerido por sus IEP, así como ampliar el acceso a los programas de instrucción en las clases de educación general en su escuela de residencia (LRE). Los dos últimos resultados se centran en asegurar que las evaluaciones iniciales se completen dentro de los plazos establecidos, y que los estudiantes referidos por Trastornos Emocionales (ED) reciban una evaluación integral.

- Menos SWD serán suspendidos y más recibirán apoyos del comportamiento (Resultados 5 y 17).

Resultado 5: Reducción de las Suspensiones

Las suspensiones fuera de la escuela, particularmente la aplicación de suspensiones de un solo día para los estudiantes de educación general y especial fue un problema significativo al principio del MCD. En 2004-05, el Distrito registró sus tasas más altas de suspensiones de estudiantes de educación especial (n=10,741, 14.1%) y sus compañeros no discapacitados (n=42,332, 6.4%). Tener en cuenta que los datos representan a estudiantes individuales suspendidos, y no casos de suspensiones.

Al 30 de junio de 2019, la aplicación de suspensiones fuera de la escuela se halló en su nivel más bajo, alrededor de 1% o menos (SWD n=849, 1.1% en comparación con los no discapacitados n=2,504, 0.5%).

Varios factores contribuyeron al éxito en la disminución de las suspensiones en todo el Distrito. La primera es la aprobación de dos resoluciones de la Junta de Educación (Junta) que establecen políticas disciplinarias para todo el Distrito que emplearon métodos alternativos para corregir la mala conducta de los estudiantes, disminuyendo así el tiempo y los días de instrucción perdidos. En 2005, la Junta adoptó la Política de Disciplina Estudiantil, que generó la Política de Fundamentos de Disciplina en la primavera de 2007. Más recientemente, en 2013, la Junta aprobó otra resolución, la Política de Disciplina Escolar y la Declaración de los Derechos del Clima Escolar. Esta última resolución exige que el personal revise las políticas actuales relacionadas con la disciplina, establezca alternativas para corregir la mala conducta en lugar de las suspensiones escolares, e implemente prácticas de justicia restaurativa para 2020.

Es probable que el Distrito hubiera abordado este problema en ausencia del decreto de consentimiento debido a la pérdida de ingresos (basados en el promedio de asistencia diaria) que causan las suspensiones fuera de la escuela para las escuelas y el Distrito. Sin embargo, la reducción drástica de las suspensiones para todos los estudiantes puede ser directamente atribuible al MCD y la OIM.

En 2006, el Monitor Independiente (IM) exigió a la Junta que aprobara la Política de Fundamentos de Disciplina antes del 30 de octubre de 2006, como condición para la aprobación

del Plan de Estratégicos Específicos⁶. La estructura del Decreto por Consentimiento Modificado (MCD) y la Oficina del Monitor Independiente (OIM) aseguraron que los planes se centraran en los sitios con las tasas más altas de incumplimiento. Para guiar los esfuerzos de intervención del Distrito, la OIM proporcionó listas de escuelas con altos niveles de suspensiones. Algunos de los planteles escolares informaron que a algo más de la mitad de su población de Estudiantes con Discapacidades (SWD) fueron suspendidos al menos una vez. Además, la validación de los datos de suspensión de la OIM reveló que la mayoría de las suspensiones de una sola vez resultaron de dos delitos menores, y el IM ordenó al Distrito que encontrara alternativas a la suspensión para este tipo de infracciones.

Este resultado es un buen ejemplo de la capacidad de la Junta para dar prioridad a los esfuerzos de reforma y aprobar resoluciones que afectan a todo el Distrito en la creación de un cambio sistémico positivo y duradero.

Resultado 17: Consideración de Factores Especiales por Parte del Equipo del IEP – Intervenciones, Estrategias y Apoyos Conductuales

Este resultado se centró en aumentar el número de estudiantes con trastornos emocionales (ED) y con autismo que reciben apoyo conductual según lo prescrito en los planes de apoyo para el comportamiento del IEP. En 2003-04, el 20.1% de los estudiantes con autismo y el 41.1% con ED tenían planes de apoyo conductual. Al 30 de junio de 2019, los IEP de casi todos los estudiantes con ED (98.0%) y la mitad de los de estudiantes con autismo (51.1%) contenían estos apoyos.

Este resultado se cumplió en el año escolar 2005-06 y es un buen ejemplo de la capacidad del Distrito para mejorar el rendimiento y las prácticas de manera oportuna. El progreso de los estudiantes con ED también se vio facilitado por los requisitos impuestos por la OIM para el Resultado 18: Desproporcionalidad.

- Casi todos los SWD de 14 años o más tendrán un plan para ayudarlos en su transición al mundo real después de la escuela preparatoria (Resultado 9).

Resultado 9: Plan de Transición Individual (ITP)

La mayoría de los estudiantes (92.1%) tuvieron un ITP como parte de su IEP al comienzo del MCD. Hasta la fecha, todos los estudiantes (100%) de 14 años y mayores de dicha edad tienen un ITP tal como lo requieren las leyes y regulaciones federales y estatales de educación especial. Este repunte se debió en gran parte a las ediciones de Welligent que requerían que se completara un ITP para todo estudiante de 14 años o más. Este resultado es un buen ejemplo de cómo la tecnología puede ayudar a garantizar el 100% de cumplimiento.

Aunque el resultado no incluyó medidas para mejorar la calidad de los ITP, el Distrito ha estado invirtiendo en Centros Vocacionales y de Transición (CTC) para preparar mejor a los estudiantes en su transición a la vida postsecundaria y la fuerza laboral. Estos esfuerzos se destacarán en la segunda parte.

⁶ Carta de Frederick Weintraub de fecha 11 de agosto de 2006, Re: Aprobación de planes estratégicos específicos

- Aumentar el porcentaje de SWD que reciben su educación en un aula de educación general, en la escuela de su vecindario local (Resultados 6, 7, y 8).

Resultado 6: Asignación de SWD con Elegibilidad de Discapacidad Específica del Aprendizaje (SLD) e Impedimentos del Habla/Lenguaje (SLI)

Este resultado fue diseñado para aumentar el tiempo que los estudiantes con discapacidades de alta incidencia participan en el ambiente instructivo de educación general. Durante el año escolar 2003-04, el 63.2% de los estudiantes con SLD y SLI participaron en el programa de educación general un 40% o más del día de instrucción. Al 30 de junio de 2019, el 87.2% de estos estudiantes reciben instrucción en clases de educación general un 40% o más del día.

La Tabla 2 muestra el crecimiento y el progreso de los estudiantes con SLD/SLI que participan en asignaciones escolares menos restrictivas desde el inicio del MCD. En 2004, el 38.8% de estos estudiantes estaban en aulas con el Programa Especial Diurno (SDP), el entorno de mayor restricción en los campus de educación general. Sólo el 11.4% recibió instrucción en el programa de educación general un 40% o más del día. En abril de 2019, el 37.9% de los estudiantes SLD/SLI participaron en el programa de educación general un 40% o más del día, mientras que los de SDP disminuyeron al 25.4%.

Tabla 2. Datos LRE para Estudiantes con SLD/SLI en 2004 y 2019

| SLD/SLI | SDP | | RSP | | EG | |
|---------------|--------|------|--------|------|--------|------|
| | # | % | # | % | # | % |
| Abril de 2019 | | | | | | |
| 49,514 | 12,521 | 25.4 | 18,112 | 36.7 | 18,681 | 37.9 |
| Abril de 2004 | | | | | | |
| 48,943 | 18,977 | 38.8 | 24,368 | 49.8 | 5,598 | 11.4 |

Este desempeño ejemplifica el cambio hacia mayores oportunidades para los SWD en el LRE, que comenzó su cambio de rumbo durante el año escolar 2007-08. Este resultado dio lugar a varios cambios sistémicos y a la creación de capacidad del personal. La OIM señaló que, durante los primeros tres años de su monitoreo de los resultados de LRE, muchos empleados carecían de una buena noción de cómo calcular el tiempo en el ambiente de instrucción de educación general al determinar el tiempo LRE en el IEP de un estudiante. La OIM también halló discrepancias que mostraban que la implementación del tiempo (horarios de clases) no coincidía con el tiempo especificado en el IEP. Estos resultados se reflejaron en una serie de boletines, capacitación del personal y cambios en el programa Welligent del IEP para mejorar la precisión de los datos y las decisiones de programación en las reuniones del IEP.

Establecer un modelo que permita la participación significativa de los SWD en el entorno de la enseñanza general requiere la colaboración con los maestros de educación general e impacta la planificación maestra de cursos y horarios de los estudiantes para los estudiantes en edad secundaria. También, requiere un cambio en el modelo de prestación de apoyos y servicios. A pesar de ser un reto, los datos muestran claramente que estos esfuerzos han dado sus frutos con un mayor número de estudiantes que tienen más oportunidades de integración y mejores resultados educativos, como graduarse con un diploma.

Resultado 7: Asignación en el Ambiente Menos Restrictivo (LRE)

Este resultado tuvo varias versiones como resultado de las renegociaciones de las Partes. Inicialmente, el resultado se centró en los SWD con todas las demás discapacidades (no SLD/SLI), y luego solo para estudiantes con Múltiples Discapacidades Ortopédicas (MDO). La estructura de estas dos versiones fue considerada problemática y tuvo consecuencias no deseadas para los estudiantes, cuya consecuencia fue que el cumplimiento de estos resultados sea inadecuado y / o imposible de lograr.

En el año escolar 2011-12, las Partes acordaron modificar el resultado para centrarse en reducir el número de estudiantes matriculados en centros de educación especial, coubicando o fusionando a cuatro centros especiales con sus escuelas⁷ de educación general adyacente y aumentando el tiempo que los estudiantes con discapacidades moderadas a severas pasan en el entorno de educación general en estos sitios⁸ ubicados conjuntamente.

⁷ Estas escuelas fueron seleccionadas en función de la posibilidad de fusionarlas. Incluyen las Primarias Blend y Van Ness; Banneker, y la Primaria Avalon Gardens; McBride y la Primaria Grand View; y Miller y la Escuela Preparatoria Cleveland.

⁸ El resultado requirió que los estudiantes con discapacidades moderadas a severas en los sitios coubicados participaran en un ambiente de instrucción de educación general durante un promedio del 12% del día.

Desde la modificación del resultado, el Distrito ha reducido con éxito el número de estudiantes matriculados en centros de educación especial de 2,190 a 834, una reducción del 63% (entre los años escolares 2011-12 y 2018-19). Este esfuerzo cambió la tendencia demasiado dependiente de la segregación de los estudiantes con discapacidades moderadas a severas para satisfacer sus necesidades, a un entorno que ofrece programación, apoyos y servicios a los estudiantes en el LRE.

Durante el año escolar 2012-13, el Distrito se dedicó a planificar actividades para preparar a los estudiantes, los padres y el personal para la apertura de los nuevos planteles a tiempo para el año escolar 2013-14. Esto incluyó la creación de un equipo de integración, con ocho oficinas centrales para coordinar los esfuerzos con el personal de la escuela; otros departamentos, como la División de Instalaciones y Servicios Relacionados; y agencias externas, como Shane's Inspiration y UC Play.

Durante el año de planificación, el equipo de integración comenzó a preparar a las escuelas y al personal mediante la celebración de reuniones conjuntas para integrar al personal y proporcionar desarrollo profesional. Los equipos también identificaron los materiales, suministros y tecnología necesarios para la integración. El personal de Mantenimiento y Operaciones de la División de Instalaciones llevó a cabo visitas a los planteles escolares para identificar las áreas que necesitaban renovaciones para brindar o mejorar la facilidad de acceso. A pesar de estas actividades de planificación, este esfuerzo no estuvo exento de desafíos logísticos y políticos.

El monitoreo de la OIM encontró sitios cúbicados que carecen de muchas las características necesarias para el acceso al programa y garantizar la salud y seguridad de estos estudiantes. Esto incluía la falta de acceso del programa a áreas como baños y áreas comunes. Aunque el Distrito más tarde abordó estos problemas, mostró una falta de preparación logística adecuada antes de trasladar los SWD a los sitios de educación general.

Este resultado fue diseñado para reducir la población de estudiantes que asisten a los centros mediante la localización conjunta de los planteles; sin embargo, el Distrito participó en una iniciativa más grande que incluyó el traslado de clases de otros planteles de educación general, así como la apertura de nuevos programas alternativos. Esto dio lugar a que más estudiantes tuvieran la oportunidad de participar en actividades instructivas y no instructivas con sus compañeros no discapacitados.

Este mayor esfuerzo se destacó en el informe anual 2014-15 del IM, que manifestó: "De aquellos estudiantes que han sido reubicados en los planteles de educación general, sólo 152 (16.6%) asistió a los tres sitios cúbicados. Esto significa que aproximadamente el 85% de la reducción comprendía a los estudiantes que se trasladaban de otros centros o los nuevos estudiantes inscritos directamente en un sitio de educación general. Este esfuerzo es encomiable y muestra el compromiso que tiene el Distrito de crear un gran cambio de sistema para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes con discapacidades moderadas a graves" (p. 3-4).

Inicialmente, hubo un aumento considerable en el tiempo de LRE para los estudiantes con discapacidades moderadas a severas en el entorno de instrucción de educación general en sitios cúbicados. Al comienzo de este esfuerzo, el Distrito proporcionó opciones adicionales de

instrucción para los estudiantes mediante el aumento de programas de música y de arte. Sin embargo, las escuelas informaron que el Distrito comenzó a retirar los recursos dentro en unos años, reduciendo las opciones para participar en LRE. Durante el año escolar 2013-14, los estudiantes pasaron un promedio de 27.65% de tiempo en el LRE; esta cifra se redujo sustancialmente al 9.5% en 2018-19.

A pesar de este retroceso, los Resultados 6 y 7 resultaron en un cambio del panorama de la programación para todos los SWD en el LRE. Este progreso no es una hazaña fácil, y coloca al Distrito y a las escuelas en una buena posición para mejorar estas oportunidades de LRE. La sostenibilidad de estos esfuerzos y la continua inversión en el LRE inevitablemente mejorarán los resultados educativos de los SWD en términos de su desempeño en las evaluaciones a nivel estatal y las tasas de graduación/finalización de estudios.

Resultado 8: Escuela de la Zona Donde Vive

Este Resultado contiene tres partes con siete objetivos que tienen como meta aumentar el número de SWD que asisten a la escuela de la zona donde viven. La primera parte del resultado abordó los SWD con SLD/SLI que asisten a la escuela de la zona donde vive; la segunda parte se enfoca en estudiantes con todas las demás discapacidades en los grados de transición: kindergarten, 6º grado, y 9º grado; y la tercera parte incluyó a los estudiantes con todas las demás discapacidades en los grados 1º al 5º, grados 7º al 8º, y grados 10º y superiores.

La estructura de tres partes del resultado con múltiples metas lo hizo muy difícil de alcanzar y, en última instancia, se cumplió mediante una estipulación de las Partes en 2008. Sin embargo, las oportunidades para inscribirse en la escuela de la zona donde viven los SWD han aumentado considerablemente. Durante el transcurso del MCD, el número de escuelas chárter y magnet ha aumentado drásticamente, demostrando crecimiento también en la matrícula de los SWD. (Esta cuestión se debatirá más adelante en la segunda parte.) Lo más importante es que el Distrito promovió las asignaciones LRE y en la escuela que corresponde por su hogar mediante la creación e integración del formulario Análisis de LRE en el proceso de toma de decisiones del IEP; este formulario guía a los equipos del IEP para asegurar que los estudiantes tengan oportunidades en el salón de clases con sus compañeros no discapacitados, y en su escuela de residencia.

- La mayoría de los estudiantes recibirán los servicios de educación especial según lo especificado en sus Planes de Educación Individualizada (IEP) (Resultado 13).

Resultado 13: Prestación de Servicios

La prestación de apoyos y servicios según se especifica en el IEP de un estudiante es la piedra angular de la ley de educación especial y Educación Pública Adecuada y Gratuita (FAPE). El cumplimiento de los requisitos de prestación de servicios requiere que los maestros y los proveedores de servicios relacionados cumplan con las obligaciones de frecuencia y duración según lo prescrito en el IEP de los estudiantes.

Este resultado ha sido el más difícil de cumplir, debido a que el tamaño y alcance del Distrito requiere recursos significativos para cumplir con las obligaciones en todo el Distrito. La segunda

parte incluirá información adicional sobre esta cuestión, incluidos los resultados de una encuesta reciente de proveedores de servicios relacionados.

Entre los años escolares 2003-04 y 2016-17, este resultado requirió que al menos el 85% de todos los estudiantes recibieran el 100% de sus servicios especificados. Después de muchos años de quedarse cortos en el objetivo de duración y múltiples recomendaciones de la OIM para modificar el resultado, las Partes modificaron este resultado e incluyeron tres partes, centrándose en medidas orientadas a los procesos.

Aunque el resultado mantuvo una medida de desempeño, se centró en agregar los minutos adeudados a todos los estudiantes del distrito, eliminando cualquier responsabilidad individual por la prestación de servicios. Esto significa que siempre y cuando el Distrito pueda mostrar los minutos de servicios prestados durante al menos el 90% de todos los minutos adeudados, esta medida se considerará cumplida. A pesar de las reservas expresadas por la OIM, las Partes incluyeron excepciones para no prestar servicios debido a una "falta de oportunidad", lo que significa que el Distrito obtendría crédito a través de una reducción de los minutos adeudados cuando los estudiantes fueran codificados como ausentes o si hubieran rechazado un servicio. Este resultado se cumplió en su primer año (2017-18); sin embargo, los datos examinados durante las negociaciones mostraron que el Distrito ya estaba rindiendo al nivel objetivo acordado por las Partes.

Las otras dos partes del resultado requirió que el Distrito implementara sistemas para la identificación de los estudiantes que reciben menos del 70% de sus servicios, y requirieron notificar a los padres tanto a través de una carta enviada a casa como a través del Portal para Padres de MiSiS. Estas dos partes también se cumplieron.

A pesar de cumplir con el objetivo y demostrar que la mayoría de los servicios adeudados que prestamos, miles de estudiantes recibieron menos del 70% de sus servicios. Los datos también muestran que miles de personas no recibieron servicios durante todo el año. Aunque el Distrito se ha comprometido a proporcionar servicios compensatorios a estos estudiantes y ha comenzado a prestar, los problemas sistémicos que llevaron a este incumplimiento no han sido remediados.

Lo más preocupante es el número de estudiantes que no reciben ningún servicio durante parte o la totalidad del año escolar debido a la falta de un proveedor de servicios disponible. La cuestión de las escuelas no cubiertas es en parte atribuible a la escasez a nivel estatal y nacional de proveedores de servicios calificados, que se agravó aún más por las licencias (por ejemplo, médicas, por maternidad) durante todo el año. Aunque el Distrito ha desarrollado planes para proporcionar cobertura en estas escuelas y ofrecer servicios compensatorios a los estudiantes afectados, las escuelas pueden permanecer sin cobertura durante largos períodos de tiempo, lo que afecta el cumplimiento general.

En resumen, el Distrito tiene un problema de restricción de recursos que debe ser remediado para tener en práctica sistemas que impidan el incumplimiento sustancial. Durante muchos años, la OIM, la Oficina de Datos y Rendición de Cuentas (AOD) y los Institutos Americanos de Investigación (AIR) han explorado factores que contribuyen a la falta de prestación de servicios y han formulado recomendaciones para mejorar las deficiencias sistémicas.

A medida que el Distrito avanza, su enfoque debe pasar de los problemas de documentación en torno a la prestación de servicios a las deficiencias sistémicas que siguen dejando a miles de estudiantes sin recibir los servicios de sus IEP adeudados. Esto no es una hazaña fácil y requerirá pensar creativamente. El Distrito debe abordar esto de modo similar a los desafíos presentados con la traducción de los documentos del IEP (discutidos más adelante) y encontrar soluciones que funcionen con los recursos disponibles y con las obligaciones colectivas.

Aunque las modificaciones del Resultado 13 hicieron posible el cumplimiento de este resultado, la realidad es que el Distrito tiene un largo camino por recorrer para asegurarse de que todos los estudiantes reciban sus servicios. El resultado estableció sistemas que aumentaran la transparencia de ese incumplimiento, y si se mantienen estos sistemas, deben producir progreso y mejorar la comunicación y la confianza con los padres.

- Después de que un padre solicita una evaluación para ver si su hijo es elegible para los servicios de educación especial, el Distrito completará una evaluación y llevará a una reunión para discutir los resultados dentro de los 60 días.

Resultado 10: Realización Oportuna de las Evaluaciones

Este resultado tenía como objetivo mejorar el cumplimiento para completar las evaluaciones iniciales del IEP en un plazo de 60 días para el 90% de los estudiantes evaluados. Este resultado se cumplió en 2007-08, pero ha visto una disminución considerable en el rendimiento en los últimos dos años escolares. Al 30 de junio de 2019, el 80.4% de los estudiantes tenían su IEP inicial completado a tiempo. Esta fuerte disminución suscita preocupaciones sobre si los recursos existentes se están utilizando eficazmente para cumplir con este indicador fundamental de cumplimiento.

La realización oportuna de las evaluaciones esencial para garantizar que los estudiantes reciban una Educación Pública Gratuita y Adecuada (FAPE). Los retrasos en completar las evaluaciones de los estudiantes elegibles y los IEP tienen implicaciones para una negación de FAPE, ya que los estudiantes carecen de los apoyos y servicios necesarios para tener éxito en su programa de instrucción.

El rendimiento de este resultado también pone de relieve una valiosa lección para garantizar un cumplimiento sustancial. En el futuro, el Distrito debe reconocer que el cumplimiento de las metas de desempeño no significa necesariamente el cumplimiento de los requisitos exigidos por el Departamento de Educación de California (CDE). En este caso, completar el 80% o el 90% de las evaluaciones iniciales a tiempo puede no constituir el cumplimiento del CDE. Es fundamental que el Distrito supervise continuamente dichos datos e inmediatamente haga esfuerzos para remediar la baja en el desempeño.

- Para reducir la sobrerrepresentación en la categoría de trastornos emocionales, cada estudiante afroamericano identificado como ED tendrá un proceso de derivación, identificación y asignación que cumpla con los estándares básicos (Resultado 18: Desproporcionalidad).

Resultado 18: Estudiantes Afroamericanos Identificados con Trastornos Emocionales

Este resultado es un ejemplo de tremendo éxito y se debatirá con más detalle en la segunda parte. A continuación, se proporciona un resumen de su historial.

Durante las negociaciones iniciales sobre el MCD, las Partes reconocieron que los datos indicaban una excesiva representación de los estudiantes afroamericanos identificados con ED, así como de los matriculados en entornos altamente segregados, en particular en las escuelas no públicas (NPS). Las Partes encargaron a la OIM que examinara la cuestión y llegara a un resultado para abordar la desproporcionalidad.

La OIM determinó el resultado después de realizar un estudio para examinar los posibles factores que contribuyen a la identificación desproporcionada de los estudiantes afroamericanos en la categoría de ED. El estudio encontró muchas deficiencias en los procesos de derivación, evaluación y asignación de todos los estudiantes remitidos por ED. Planteó preguntas sobre la validez y adecuación de las evaluaciones para todos los estudiantes, independientemente de su raza/origen étnico, ya que las decisiones de elegibilidad parecían estar impulsadas por la asignación de los estudiantes en entornos más restrictivos. Para corregir estas deficiencias, la OIM creó un "estándar básico" para las evaluaciones integrales, que requerían cambios en el proceso de evaluación y remisión, y también en el proceso de toma de decisiones para determinar la elegibilidad, la asignación y los servicios.

Para asegurar el cumplimiento de este resultado, la OIM creó una lista de comprobación que sirvió como verificación de que las escuelas completaron cada paso de la evaluación integral, incluyendo las decisiones sobre la elegibilidad y la asignación a un programa. La OIM supervisó este proceso para cada evaluación inicial y reevaluación trienal de estudiantes afroamericanos, y una muestra de estudiantes en las categorías blanco, latino y todas las demás razas / etnias.

El Distrito también estableció mecanismos para asegurar de que los estudiantes referidos por ED se sometieran a todos los pasos del proceso de evaluación, creando grupos de revisión de los psicólogos escolares a fin de asegurar que se hayan considerado todos los factores para descartar la posibilidad de ED. Además, los informes psicoeducativos se mejoraron para guiar al personal a justificar la elegibilidad y los criterios de exclusión, lo que dio lugar a evaluaciones e informes muy completos. Por último, la lista de verificación se convirtió en parte del IEP del estudiante y actuó como las declaraciones de elegibilidad y de exclusión, así como verificación de que todos los pasos se completaron.

El éxito de este resultado se mide por el cumplimiento de los pasos de la lista de comprobación. Después de un año de progreso continuo, durante el año escolar 2009-10, el IM determinó que se cumplió la intención de este resultado⁹. El Distrito continúa mostrando un alto nivel de cumplimiento con el estándar de evaluación integral con 92.5% de los estudiantes afroamericanos cumpliendo con el estándar al 30 de junio de 2019.

⁹ Esta determinación se tomó debido a la estructura del resultado que requería que se cumplieran los 33 elementos de la lista de verificación a fin de contar como que hubo progreso hacia el resultado. Además, si un elemento impedía seguir avanzando se consideraría que estaba fuera del control de las escuelas.

Este resultado derivó una reducción de la identificación desproporcionada de los estudiantes afroamericanos como ED, así como los asignados en NPS. Igualmente, importante es que se observó una reducción para todos los estudiantes, independientemente de su raza/origen étnico, validando la teoría inicial de que, al corregir las fallas sistémicas, aumentaría la idoneidad de las identificaciones de ED. También se observaron reducciones en todos los estudiantes con ED inscritos en NPS.

Este resultado es un ejemplo de cómo el examen de un problema llevó a soluciones sistémicas que beneficiaron a todos los estudiantes. También dio lugar a un aumento en la calidad y la implementación de las intervenciones de educación general antes de una referencia, evaluaciones de más alta calidad y justificaciones sólidas para las determinaciones de elegibilidad — es decir, en esencia, un estándar de buenas prácticas que ahora está integrado sistémicamente en la práctica.

Los siguientes cuatro resultados estaban destinados a crear oportunidades para que los padres resolvieran las quejas relacionadas con el cumplimiento sin la necesidad de presentar solicitudes formales del proceso legal establecido, aumentar la participación de los padres en las reuniones del IEP y mejorar su participación en el programa educativo de sus hijos.

- La mayoría de los padres tendrán un lugar al que recurrir para que se puedan resolver sus preocupaciones y quejas y tener la oportunidad de resolver informalmente los desacuerdos con las escuelas en lugar de tener que tomar medidas legales (Resultados 11 y 12).

Resultado 11: Tiempo de Respuesta a las Quejas

El MCD estableció mecanismos para reducir las quejas formales que pasan por el debido proceso. Este resultado se centró en las llamadas recibidas a través de la Unidad de Respuesta a Quejas (CRU) y requirió que la mayoría de las quejas recibieran una "respuesta lícita" en un plazo de 30 días.

A los efectos de esta actualización, a continuación, se incluye un breve resumen de algunos de los desafíos y los esfuerzos de supervisión de la OIM.

Este resultado se cumplió durante el año escolar 2005-06, y el rendimiento para presentar respuestas legales a los padres continúa superando los estándares, con casi todas las quejas cerradas dentro de los 30 días.

A pesar de este progreso y rendimiento, persistieron muchos problemas que pusieron en tela de juicio la validez y credibilidad del papel de la CRU en el sistema de gestión de quejas. (Será discutida en detalle más adelante, en la segunda parte). La OIM llevó a cabo dos revisiones exhaustivas de la CRU, en 2013 y 2016, y proporcionó conclusiones y una serie de recomendaciones.

Se notó gran mejoramiento en la revisión de 2016, que encontró que las políticas, los procedimientos y los protocolos del sistema de gestión de quejas proporcionaban un marco fundamental para un sistema de quejas válido y creíble. La estructura y los procedimientos establecidos para procesar y resolver llamadas también se vieron como área de fortaleza y mejora. Este progreso fue una prueba de que el Distrito había comprometido un tiempo y

recursos significativos para seguir desarrollando este sistema desde el estudio de la OIM de 2013.

Los progresos realizados en la mejora de la CRU como mecanismo dentro del sistema de gestión de quejas dan motivos para optimismo. El Distrito ha establecido un centro de llamadas que procesa más de 10,000 llamadas anualmente y remite a la CRU a los padres con quejas.

Durante las entrevistas de desvinculación, el director y el personal de la CRU señalaron el papel del MCD y la OIM en la orientación de las mejoras en este sistema, en particular en el establecimiento de normas y procesos para tomar información y documentar las llamadas; mejorar la base de datos; y el perfeccionamiento de los controles de calidad a lo largo del proceso, incluido el escrutinio de las cartas de respuesta legales.

El director de la CRU informó que las funciones de la CRU se mantendrán después del MCD, lo cual es un aspecto importante para garantizar un cumplimiento sustancial. Aunque el director consideró que los datos del debido proceso no respaldan la idea de que este mecanismo redujo las presentaciones de solicitudes formales en general, él cree que algunos casos resueltos informalmente impidieron que se hayan presentado dichas quejas.

Resultado 12: Resolución Informal de Disputas

Este resultado tenía como objetivo reducir las presentaciones formales de debido proceso al tiempo que aumentaba la dependencia en la Resolución Informal de Quejas (IDR), que se puede resolver más rápidamente, minimizar los costos y alentar a los padres y las escuelas a encontrar soluciones a nivel local.

Aunque el Distrito cumplió con el aspecto de la cronología de este resultado en 2005-06, no logró el objetivo de aumentar la dependencia en la Resolución Informal de Quejas (IDR) para evitar la necesidad de recurrir al proceso legal establecido. En el momento en que se alcanzó el resultado, el Distrito recibió 605 IDR y 1,118 solicitudes formales de debido proceso. Al 30 de junio de 2019, el Distrito recibió 1,004 IDR y 1,816 solicitudes formales de debido proceso. Este es el mayor número de solicitudes formales de debido proceso registradas desde 2004-05, con aumentos observados anualmente. Además, las solicitudes de IDR superaron más de 1,500 en nueve de los 15 años rastreados por la OIM.

La OIM no examinó este fenómeno directamente, pero sí realizó dos encuestas telefónicas a los padres preguntándoles sobre su experiencia en las reuniones del IEP. Los datos resultantes, así como los comentarios de los padres de los miembros del Consejo de Padres y los padres que dieron su testimonio en las audiencias anuales, indican que el Distrito en ocasiones alienta a los padres que presenten sus desacuerdos a través del proceso legal establecido. Este fenómeno está respaldado por los datos del Resultado 12, que muestra que más padres dependen de la presentación formal de sus solicitudes a través del proceso legal establecido para que se resuelvan sus reclamos.

El Distrito ha desarrollado mecanismos para resolver las preocupaciones o disputas de los padres sin la necesidad de presentar quejas formales a través del debido proceso legal; debería examinar cómo estos mecanismos pueden promoverse mejor y/o hacerse más eficaces para reducir las quejas formales.

- Aumentar y mejorar el involucramiento y la participación de los padres en las reuniones y programas educativos del IEP (Resultado 14 y 15).

Resultado 14: Mayor Participación de los Padres

El objetivo de este resultado era aumentar el número de padres que asistían a las reuniones del IEP y asegurar que las escuelas realicen esfuerzos de buena fe para informar a los padres sobre la reunión programada. Este resultado se cumplió rápidamente (2005-06), y el Distrito ha hecho un gran trabajo para lograr que los padres asistan, y documentar los intentos de notificar a los padres sobre la reunión del IEP programada para su estudiante.

Durante el año escolar 2018-19, el Distrito celebró 136,958 reuniones del IEP, con 84.3% (114,618) de estas reuniones con la presencia de uno de los padres. Examinando a los estudiantes individualmente, 84.5% de los padres asistieron a la reunión del IEP de su estudiante (73,364 de 86,778). Además, menos del 0.01% de los IEP carecieron de evidencia de sus tres intentos para notificar a los padres de la reunión del IEP programada. Este es un desempeño notable dado el tamaño y alcance del Distrito.

Resultado 15: Terminación Oportuna de las Traducciones del IEP

La provisión de IEP traducidos en el idioma natal de los padres permite una participación significativa de los padres en el programa educativo de sus estudiantes. El Distrito ha demostrado un desempeño ejemplar en este resultado.

Al inicio del MCD, el Distrito tuvo que traducir aproximadamente 8,000 IEP, y completó 8% dentro de 30 días, 13% dentro de 45 días, 18% dentro de 60 días, y 41% después de 60 días. Más de la mitad (n=4,141, 52%) de los IEP estaban pendientes de traducción al final del año escolar. Al 30 de junio de 2019, el Distrito recibió 45,400 solicitudes de IEP traducidos, con 99.99% traducido en un plazo de 30 días.

El cambio en la provisión oportuna de IEP traducidos es un testimonio de lo que se puede lograr cuando se implementan soluciones creativas. El factor más destacado para este rendimiento fue el uso de proveedores externos para satisfacer la alta y creciente demanda de traducciones. Si bien el personal del Distrito trabajó diligentemente para satisfacer esa demanda, los recursos internos eran demasiado limitados para hacer frente a este desafío.

En septiembre de 2019, la OIM se reunió con el personal del Distrito para preguntar más sobre las lecciones aprendidas relacionadas con la gestión, y los planes para garantizar la sostenibilidad de este rendimiento. En esencia, el Distrito creó un sistema para procesar estas solicitudes de manera más eficiente, incorporó un proceso de licitación para proveedores aprobados con puntos de referencia de desempeño establecidos y estableció mecanismos de garantía de calidad.

Un problema con los plazos de reunión fue el retraso causado cuando las escuelas no enviaron solicitudes inmediatamente después de una reunión del IEP, que se resolvió mediante el reenvío directo de solicitudes a través del sistema IEP de Welligent. Los proveedores también deben proporcionar IEP traducidos completados en un plazo de cuatro o seis días, dependiendo del número de paquetes (cada paquete es 100 IEP) en la licitación. La entrega del IEP también

estaba integrada en el sistema Welligent, lo que significa que, una vez traducidos, los documentos estaban disponibles para las escuelas en el sistema Welligent y no requerían otras formas de entrega.

La Junta también aprobó contratos de cinco años que permiten al Distrito aprobar las ofertas sin necesidad de la aprobación recurrente de la Junta. El Distrito puso un alto valor en asegurar que los padres estén bien informados sobre el IEP de sus hijos, y el personal siente que este esfuerzo se mantendrá. El Distrito está en el proceso de presentar un nuevo contrato de cinco años para su aprobación el próximo año. Además, el Distrito se dedica a desarrollar tecnología con proveedores externos para personalizar la plataforma Google Translate con el fin de reducir costos y mejorar la eficiencia.

Este éxito se debió en gran parte a la colaboración entre la División de Educación Especial (DSE) y la Oficina de Servicios de Traducción, y se vio facilitado por la acción de la Junta para asegurar los recursos necesarios para remediar el problema. La OIM también fue instrumental en este esfuerzo, y el personal del Distrito notó que el monitoreo mensual de la OIM les permitió ver progresos y dar crédito al MCD por ayudar a impulsar estas iniciativas.

SEGUNDA PARTE – ESTUDIOS DE CASOS

Como se señaló en la primera parte, el MCD ha dado lugar a muchos cambios organizativos exitosos que mejoran el cumplimiento y los resultados educativos. La segunda parte tiene como objetivo mostrar el progreso que ha dado lugar a un cambio sistémico y ofrecer valiosas lecciones aprendidas para la reforma. En algunas áreas, el cambio se produjo rápidamente, mientras que, en otras, la corrección de los problemas llevó años. Esta sección también incluirá información adicional sobre algunos resultados y áreas relacionadas con el cumplimiento sustancial, destinado a ofrecer información para promover el progreso en estas áreas. Para la mayoría de estos problemas, la OIM llevó a cabo entrevistas finales con los respectivos líderes del programa, y/o recopiló nueva información.

Esta sección resaltaré las siguientes áreas:

- Escuelas de Opción
 - Escuelas Autónomas
 - Escuelas Magnet
- Sistemas de Datos
 - Sistema de Datos del IEP en Welligent
 - Mi Sistema de Integrado de Información Estudiantil(MiSiS)
 - Datos de Graduación
- Desproporcionalidad
- Ambiente Menos Restrictivo
 - Reubicación de SWD de Centros de Educación Especial
 - Preescolar para Todos los Aprendices (PALs)
 - Centros Vocacionales y de Transición
- Involucramiento y Participación de la Familia en el Proceso de Toma de Decisiones del IEP
 - Investigación de Quejas del IEP
 - Sistema de Gestión de Quejas
- Hacer que las Escuelas y los Programas Sean Accesibles
- Prestación de Servicios de Educación Especial

Escuelas de Opción

Uno de los mayores éxitos del MCD ha sido el crecimiento en el número de SWD que se solicitan ingreso y se inscriben en escuelas chárter y magnet, reduciendo la disparidad en la inscripción en las escuelas de opción en comparación con sus pares no discapacitados. Estas mejoras también aumentan las oportunidades para que los SWD participen en el entorno de educación general (LRE) en su escuela de residencia y que asistan a escuelas con instrucción temática enriquecida. Esta sección destacará los esfuerzos de monitoreo de la OIM y las acciones del Distrito para corregir los problemas sistémicos en esta área.

Si bien todas las escuelas estaban sujetas a los mandatos del MCD, el MCD no contenía resultados específicos relativos a las escuelas de opción. El Informe Anual 2009-10 del IM, Parte 1, resumió el papel del MCD en la supervisión de las escuelas de opción.

Si bien el Distrito se enfrenta a muchos desafíos políticos y logísticos, es importante tener en cuenta la intención y el apalancamiento que proporciona el MCD. En resumen, el MCD está diseñado para mejorar los resultados educativos de los estudiantes con discapacidades abordando las desigualdades en la educación y las prácticas discriminatorias que han marginado persistentemente a los estudiantes con discapacidades y sus familias. El MCD no intenta frenar, desalentar o restringir la autorización ni la autonomía de estas escuelas, sino más bien proteger los derechos de los estudiantes y de las familias a tener un acceso equitativo y apropiado en todas las escuelas del Distrito, incluidas las escuelas de opción (p. 18).

En la primavera de 2011, el Distrito tenía 183 escuelas chárter y 169 escuelas magnet, ofreciendo al público 352 escuelas de opción, lo que representa el 30% de todas las escuelas del Distrito. La inscripción combinada de estudiantes en estas escuelas de opción (135,000) representa el 20% de la población estudiantil en general. Debido al gran número de estudiantes que asisten a escuelas magnet y chárter, es fundamental ver si los SWD tuvieron igualdad de oportunidades para asistir a estas escuelas y si hubo alguna diferencia en las políticas, prácticas y/o procedimientos que afectaron la capacidad del Distrito para asegurar un cumplimiento sustancial.

La OIM llevó a cabo dos grandes estudios de las escuelas chárter (2009) y de las escuelas magnet (2011) del Distrito. En los momentos respectivos de los estudios, otros estudios similares hallaron que los SWD estaban menos representados en estas escuelas de opción. Los estudios también encontraron áreas problemáticas dentro de las políticas, los procedimientos y las prácticas que contribuyeron a esta inferior representación y la capacidad general del Distrito de estar en cumplimiento sistémico y sustancial con las leyes federales y estatales de educación especial.

En ambos casos, el Distrito proporcionó respuestas inmediatas y planes para abordar estos problemas sistémicos. Estos esfuerzos han dado resultados positivos con respecto a la inscripción de SWD, al tiempo que abordan eficazmente las prácticas discriminatorias y los procesos rígidos que potencialmente eximían a los SWD de asistir a las escuelas de opción.

El aumento de la inscripción de SWD en las escuelas chárter y magnet es un testimonio del MCD y sus resultados positivos para los SWD. Si bien el aumento de la matrícula en las escuelas de opción no era un resultado específico, el Distrito asumió la responsabilidad por los problemas con las políticas y las

prácticas que resultaban en un acceso desigual a estas escuelas. Esto fue fundamental para asegurar que el Distrito no tenga políticas que impidan el cumplimiento sustancial sistémico.

Para establecer el contexto de esta discusión e ilustrar el crecimiento, se incluyen en la Tabla 3 los datos de inscripción en los años lectivos 2010-11 y 2018-19. Para septiembre de 2019, el Distrito tenía 227 escuelas chárter y 292 escuelas magnet, con una matrícula estudiantil de 13,087 (11.6%) en escuelas chárter y 6,108 (7.0%) en magnet. Desde 2010-11, se muestra un aumento de 130% de SWD que reciben servicios en escuelas chárter y 173% en magnet. Los datos completos de la matriculación de estudiantes en las escuelas de opción se pueden ver en el Anexo C.

Tabla 3. Comparación de la inscripción de estudiantes en escuelas chárter y magnet entre los años lectivos 2010-11 y 2018-19

| Año Escolar | Número de escuelas | Inscripción general | Inscripción SWD | % inscripción SWD |
|-------------|--------------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| 2010-11 | | | | |
| Chárter | 183 | 69,444 | 5,699 | 8.2 |
| Magnet | 169 | 56,556 | 2,236 | 3.9 |
| Total | 352 | 126,000 | 7,935 | 6.3 |
| 2018-19 | | | | |
| Chárter | 227 | 112,485 | 13,087 | 11.6 |
| Magnet | 257 | 87,425 | 6,108 | 7.0 |
| Total | 484 | 199,910 | 19,195 | 9.6 |

Los siguientes estudios de casos son ejemplos de que el Distrito adopta los resultados de los estudios de la OIM y participa en acciones rápidas para corregir las deficiencias sistémicas y las fallas que afectan el cumplimiento sustancial. También muestran un buen liderazgo en hacerse responsables por el incumplimiento y las malas prácticas, la creación de capacidad y el establecimiento de sistemas de rendición de cuentas. La OIM llevó a cabo entrevistas con el liderazgo y el personal de los departamentos de chárter y magnet; las revelaciones de estas entrevistas se incluyen en los debates a continuación.

Escuelas Autónomas

El estudio de la OIM de 2009 encontró varios problemas que afectaron el cumplimiento de las escuelas Autónomas con el MCD, particularmente en los procesos de solicitud e inscripción que parecían tener el potencial de excluir a los SWD, principalmente en las escuelas chárter independientes. Una muestra de las visitas a los planteles escolares también halló problemas generalizados con el acceso a programas en sitios seleccionados por escuelas chárter independientes, limitando la posibilidad de servir a los estudiantes con impedimentos de la movilidad o visuales.

Estos hallazgos motivaron varios años de supervisión sobre el proceso de solicitud e inscripción en las escuelas chárter independientes, así como el acceso al programa en estos sitios, y dieron lugar a cambios importantes en las políticas y prácticas que condujeron directamente a una mayor participación de SWD en estas escuelas de opción y su acceso a ellas.

El Distrito, en particular la División de Escuelas Chárter (CSD), adoptó los resultados del estudio e inmediatamente comenzó a supervisar el proceso de solicitud e inscripción y a trabajar de manera colaborativa con los operadores de chárter independientes y la División de Educación Especial (DSE) para corregir cualquier procedimiento que pudiera haber llevado a la exclusión de SWD. Por ejemplo, la CSD revisó el lenguaje en los documentos de solicitud y petición para aclarar las obligaciones que tienen las escuelas chárter de cumplir con las leyes de educación especial y el MCD. También, desarrolló un manual completo de procedimientos, aprobado por la Junta el 31 de agosto de 2010, consolidando aún más las expectativas de que todas las escuelas chárter cumplan con las leyes de educación especial y el Decreto por Consentimiento Modificado (MCD).

En agosto de 2011, el CSD distribuyó una carta a todas las escuelas chárter para proporcionar orientación y guía con respecto a los formularios de inscripción previos y posteriores a la lotería de las escuelas chárter para abordar problemas que, directa o indirectamente, desalienten a los padres de inscribir a sus hijos en la chárter. Después de dos años de estos esfuerzos, los problemas identificados en estos formularios fueron corregidos en su mayoría.

También, el CSD contrató a la Unidad de Cumplimiento con el Acceso (ACU) de la división de servicios de instalaciones y respondieron con un plan para examinar todos los planteles de las escuelas chárter independientes para determinar áreas de incumplimiento. En un esfuerzo de colaboración entre el Departamento de Edificios y Seguridad de Los Ángeles (LADBS), la ACU y los administradores de escuelas chárter, analizaron 126 sitios. El Distrito completó estas evaluaciones dentro del lapso al que se comprometió, marzo de 2011. La re-inspección de todas las escuelas chárter independientes dio lugar a una "Orden de Cumplimiento" (OTC) para los hallazgos de incumplimiento, y a partir del 17 de agosto de 2012, todas las escuelas chárter independientes, excepto una, habían completado las reparaciones necesarias y LADBS había confirmado que estaban en cumplimiento de los reglamentos. El resto de las escuelas resolvieron su OTC un mes después de que la Junta autorizara a la División de Escuelas Chárter (DSC) para iniciar el proceso de revocación.

Estas acciones representan un esfuerzo increíble para corregir un gran número de hallazgos de incumplimiento y sitios inaccesibles. Para tener una perspectiva, evaluar y corregir 126 sitios dentro de dos años fue un progreso mucho mayor que cualquier esfuerzo de corrección para eliminar obstáculos en las escuelas del Distrito durante los 16 años del MCD.

El rápido crecimiento de las escuelas y la inscripción de SWD en las escuelas chárter independientes también requirieron un aumento en la capacidad de apoyar a las escuelas y de supervisar el cumplimiento de las leyes del MCD y de educación especial. Durante el año escolar 2009-10, el Distrito tuvo que lidiar con la deserción de la supervisión por parte de las escuelas chárter independientes, ya que algunas optaron por retirarse (y muchas más solicitarán su retiro el próximo año) de la Dependencia de Planificación Local de Educación Especial (SELPA) del LAUSD y convertirse en miembros de la SELPA de escuelas Chárter del Condado de El Dorado.

Durante el año escolar 2010-11, el Distrito comenzó a crear una nueva estructura organizativa dentro de SELPA para proporcionar a las escuelas chárter varias opciones de financiamiento para el personal y los programas de educación especial. Esta unidad chárter es una subunidad de la División de Educación Especial (DSE) y proporciona apoyo y supervisión de cumplimiento a cualquier chárter que opte por permanecer en la SELPA del LAUSD. Según el Director Ejecutivo de la División de Escuelas Chárter (CSD), la unidad efectivamente ha dado apoyo y comunicación, administrado los recursos y monitoreado el

cumplimiento en estas escuelas. A partir de octubre de 2019, la mayoría de las escuelas chárter forman parte de la SELPA del LAUSD, con sólo 10 optando por trasladarse a otra SELPA.

El Director Ejecutivo de la CSD atribuyó el monitoreo y los hallazgos de la OIM por haber llevado a cabo conservaciones difíciles con muchas partes interesadas en diferentes niveles. Cree que las políticas, procedimientos y prácticas revisados que pertenecen a los SWD han dado lugar a prácticas institucionalizadas y a una cultura más inclusiva. Los intereses y las obligaciones de rendición de cuentas de SWD para servir a este subgrupo son ahora parte de todos los aspectos de la planificación y supervisión. También, encontró que los esfuerzos de monitoreo del MCD y la OIM fueron especialmente útiles durante un tiempo de rápido crecimiento en el número de nuevas escuelas chárter y el aumento de la inscripción de SWD. Cree que el MCD ayudó a proporcionar otro nivel de supervisión que se necesitaba en ese momento, lo que resultó en el establecimiento de mecanismos proactivos para asegurar el cumplimiento. Por último, expresó la intención de continuar el compromiso de la División de Escuelas Chárter (CSD) de servir a todos los estudiantes, incluidos los SWD, y mantener el nivel actual de supervisión.

Se pueden extraer muchas lecciones de estos esfuerzos. Este estudio de caso muestra lo que el Distrito es capaz de hacer cuando el liderazgo se hace responsable por los problemas que afectan al cumplimiento y las oportunidades equitativas para los SWD. La puntualidad de estas respuestas y la corrección de las deficiencias son dignas de elogios. La creación de la Unidad de Escuelas Chárter (DSE) también muestra la aptitud del Distrito para desarrollar su capacidad y los sistemas de supervisión y para fortalecer los mecanismos de rendición de cuentas a través de la colaboración y la transparencia.

Escuelas Magnet

En mayo de 2011, la OIM llevó a cabo un estudio sobre el cumplimiento del Distrito con el MCD en las escuelas magnet. El siguiente fragmento del Informe Anual de 2010-11 del Monitor Independiente (IM), Parte 1 (5 de octubre de 2011), resume las conclusiones:

El estudio reveló varias áreas dentro de las políticas y procedimientos de las escuelas magnet que parecen estar en violación de las leyes federales y estatales relativas a la educación de SWD. Lo más notable es la política de selección del Distrito para los SWD elegidos para ser inscritos en escuelas magnet; sus políticas de que todos los estudiantes de magnet deben participar en el programa especializado durante el 50% del día; y la política de que los SWD reciban servicios en aulas separadas (clase especial diurna - SDP) no califican para participar en estos programas. Estas políticas se dirigen exclusivamente a los SWD y dan lugar a la exclusión de los estudiantes a través de una "lista de incompatibilidad", negando así a los estudiantes un acceso equitativo a estas escuelas de opción.

El estudio también encontró incoherencias en la implementación e interpretación de estas políticas entre el personal de las escuelas y las unidades de apoyo locales. La falta de procedimientos para aplicar esas políticas también suscitó preocupaciones sobre la intención y coherencia para la que se aplican. En general, no parecía haber una justificación educativa clara para estas políticas, lo que resulta en que los SWD tuvieran menos acceso a las escuelas magnet en comparación con sus compañeros sin discapacidades. Si bien el estudio encontró que el proceso de lotería es justo y equitativo, también encontró que los SWD están poco representados en el programa magnet. Varios factores contribuyen a esta inferior

representación. La primera es la falta de reclutamiento de SWD y la percepción de que las escuelas magnet son programas sólo para estudiantes de alto rendimiento. En segundo lugar, la política de selección del Distrito excluye a los estudiantes antes de la inscripción. Por último, parece haber factores relacionados con el calendario y la programación que no aseguran que los programas se ajusten a las necesidades de los estudiantes, en lugar de ser lo contrario (pág. 14).

El IM también señaló que las dos políticas primarias parecían "arbitrarias" y tuvieron el efecto de "excluir categóricamente a la clase de estudiantes con discapacidades" de asistir a escuelas magnet. La política que requiere que todos los estudiantes magnet o de un centro magnet participen en el programa especializado el 50% del día, afectó negativamente a los estudiantes en programas especiales diurnos, particularmente aquellos que asisten a un programa ubicado en una escuela o centro magnet "anfitrión", en comparación con los inscritos en una escuela magnet independiente o autónoma (estas escuelas tienen programas especiales diurnos (SDP) como parte del programa general).

Además, el estudio encontró que el personal de educación especial de la unidad de apoyo del distrito local estaba aplicando la práctica discriminatoria de la filtración de los SWD seleccionados para inscribirse en magnet. Al ser aceptado el estudiante en su programa magnet respectivo, el personal examinaba su IEP y tomaba la decisión o daba una "recomendación" en cuanto a si se podrían satisfacer allí sus necesidades de educación especial. Si el revisor determinaba que la escuela carecía del programa y/o los servicios, la inscripción de ese estudiante era denegada y se consideraba "incompatible". Los padres eran notificados a través de una carta de que la escuela carecía de estos apoyos y / o programas, y que su estudiante no podía asistir. Es importante señalar que durante las entrevistas de la OIM realizadas para el estudio, el personal se daba cuenta de que estas acciones eran efectivamente discriminatorias y expresaban remordimientos. A medida que avanzaban las entrevistas, los participantes cambiaban su perspectiva con respecto a estas políticas, algunos expresando entusiasmo ante la perspectiva de reclutar e inscribir a más SWD.

Estos hallazgos dieron lugar a varios cambios importantes en las políticas y prácticas que directamente llevaron a una mayor participación y acceso de los SWD a las escuelas de opción. Al igual que los problemas con las escuelas chárter, el Distrito aceptó estos resultados y proporcionó una respuesta oportuna (septiembre de 2011) para resolver las prácticas discriminatorias.

Sistemas de Datos

La necesidad de sistemas de datos funcionales y eficientes se halla en el corazón del MCD y del Decreto por Consentimiento Chanda Smith original. La demandante principal en la demanda inicial, Chanda Smith, alegó que el Distrito no transfirió sus registros educativos de una escuela de LAUSD a otra, lo que resultó en su retención en el 10º grado en dos ocasiones. Además, tuvo que esperar más de dos años para una evaluación de elegibilidad para los servicios de educación especial. La demanda presentada en nombre de la clase alegaba que el sistema de educación especial del Distrito tenía deficiencias en las áreas de poder encontrar, identificar, y hacer el seguimiento de los registros y la asignación de los estudiantes, lo que dio lugar a violaciones sistémicas de los requisitos de la Ley IDEA.

Un sistema de datos mejorado e integrado era un principio esencial del MCD. El MCD estableció 18 resultados basados en el rendimiento y los datos, y requirió el desarrollo e implementación de un sistema integrado de información estudiantil (Sección 11). El MCD también hizo hincapié en el deber del Monitor Independiente (IM) de verificar la exactitud de los datos del Distrito y de hacer determinaciones

basadas únicamente en datos que se consideren precisos, y monitorear el progreso de la implementación del sistema de datos.

Este estudio de caso contiene tres partes y proporciona buenos ejemplos de los desafíos en la implementación a gran escala de sistemas de datos y el impacto que tuvo el liderazgo en su éxito. Además, muestra la importancia de supervisar y validar los datos, y de obtener comentarios de los usuarios; el papel que juegan los sistemas de datos en la automatización del flujo de trabajos; y el impacto del establecimiento de prioridades políticas y organizativas. La primera parte se centra en la implementación y el uso del sistema de datos Welligent para los IEP, que contiene todos los datos de educación especial. El segundo destaca el desarrollo e implementación del Sistema Integrado de Información Estudiantil (MiSiS). El último proporciona un ejemplo de los esfuerzos para corregir los datos de graduación y de finalización de estudios persistentemente problemáticos. Si bien hay muchos ejemplos de desafíos superados y éxitos en todos estos estudios de casos, el debate incluye esfuerzos selectos para ilustrar los logros obtenidos y las lecciones aprendidas.

Sistema de Datos del IEP en Welligent

Con un decreto por consentimiento basado en datos, la provisión oportuna y la exactitud de los datos por parte del Distrito es esencial. Y lo que es más importante es que son fundamentales para que el Distrito supervise su desempeño y demuestre capacidad para identificar y corregir los incumplimientos. Al comienzo del MCD, el Distrito se encontraba en las primeras etapas de implementación del sistema Welligent para sus IEP y se dedicaba a un esfuerzo agresivo y concertado para aumentar el número de escuelas que usaban el programa Welligent y los estudiantes en la base de datos. El éxito del Distrito en la plena implementación del sistema Welligent en un tiempo relativamente corto, particularmente teniendo en cuenta el gran número de usuarios (más de 30,000 administradores, maestros y proveedores de servicios relacionados).

Esta fue la primera vez que el Distrito tendría una base de datos en línea para administrar los procesos de educación especial, determinando el desempeño de los resultados del MCD y el cumplimiento general con la Ley IDEA. Esta base de datos contiene toda la información de educación especial a nivel del estudiante, que luego se pueden agrupar para informar a los administradores del Distrito en todos los niveles sobre una serie de cuestiones a nivel del sistema, como la demografía de la población de educación especial, los requisitos generales de servicio y programáticos, y una variedad de problemas de cumplimiento, como la realización oportuna de las evaluaciones y de los IEP.

La calidad de los datos en Welligent fueron esenciales para medir el progreso con el MCD. Dada la novedad del sistema, la OIM tenía como objetivo validar los datos a base de varios indicadores y resultados de cumplimiento, obteniendo comentarios de los usuarios a través de encuestas telefónicas o en línea sobre la implementación de Welligent, y guiar y mejorar las decisiones programáticas. La OIM validó los datos durante muchos años en la mayoría de los resultados del MCD, como las suspensiones, los plazos del IEP, la graduación y finalización de estudios, LRE, la prestación de servicios y la desproporcionalidad. Estos esfuerzos de validación revelaron fuentes de errores e identificaron áreas específicas de incumplimiento (por ejemplo, niveles geográficos y/o escolares) y malas prácticas. Las conclusiones dieron lugar a recomendaciones para abordar las deficiencias del sistema con el fin de mejorar la calidad de los datos y guiar los esfuerzos de reforma programática.

La OIM supervisó los datos de los resultados y cumplimiento mensualmente e identificó caídas o picos en el rendimiento durante todo el año escolar. Por ejemplo, la OIM supervisó la realización oportuna de las evaluaciones iniciales del IEP y compartió periódicamente estos datos, junto con los efectos de los esfuerzos de reforma del Distrito, con el asesor legal del Distrito y el abogado de los Demandantes para mantener informadas a las Partes.

La implementación tuvo muchos desafíos y requirió un compromiso continuo y a largo plazo por parte del Distrito. Un esfuerzo notable fue el ingreso en el sistema de datos de los IEP de más de 80,000 SWD, una empresa masiva. Para ello, el Distrito invirtió en capacitación del personal e ingreso de datos por lotes de¹⁰ IEP. El sistema Welligent vio muchos cambios desde el principio, ya que la validación de datos expuso áreas donde el sistema requería mejoras y modificaciones.

Desde su versión inicial, el sistema se ha expandido considerablemente y sigue evolucionando. La capacidad de supervisar el rendimiento e identificar el incumplimiento ha mejorado considerablemente con el desarrollo de mecanismos de presentación de informes a varios niveles. Estas estructuras de los informes han sido fundamentales para identificar el rendimiento de la prestación de servicios y establecer prácticas de supervisión en todos los niveles.

El Distrito ahora puede supervisar y crear informes mediante datos actualizados de la prestación de servicios. Los proveedores de servicios relacionados deben ingresar, mantener y supervisar los datos de prestación de servicios semanalmente. Más recientemente, los datos de prestación de servicios han estado disponibles para los padres a través del Portal para Padres, que muestra tasas periódicas de prestación de servicios a su estudiante. Estas prácticas han permitido que el Distrito ejerza mejor las medidas de rendición de cuentas para abordar el incumplimiento.

El sistema Welligent también describe las expectativas del cumplimiento y de los procesos para guiar a los proveedores y las escuelas. Uno de los primeros ejemplos de esto fue la incorporación de los requisitos del Resultado 18, destinados a reducir la identificación desproporcionada de los estudiantes afroamericanos en la elegibilidad¹¹ de Trastorno Emocional (ED). El Distrito incorporó la lista de verificación creada por la OIM que establecía las expectativas de cumplimiento. Las escuelas y los proveedores están obligados a verificar que todos los elementos de la lista de verificación se cumplieron y proporcionar una justificación para la elegibilidad, descartando los criterios de exclusión. Esta lista de verificación dirigió con éxito la práctica y estableció expectativas claras para identificar adecuadamente a los estudiantes con ED, consolidando así el monitoreo y la rendición de cuentas en esta área. Este modelo se ha reproducido en otras dos áreas, con listas de verificación similares utilizadas al identificar a los estudiantes con discapacidades del habla y del lenguaje, y para guiar a los equipos del IEP durante el proceso de toma de decisiones de asignación al LRE. Los tres formularios/Listas de comprobación se pueden ver en el Anexo D.

La implementación y el desarrollo de Welligent han dado como resultado una mejor capacidad institucional para monitorear la educación especial y corregir el incumplimiento. Esta capacidad es la base para asegurar que el Distrito tenga sistemas para evitar incumplimientos sustanciales. Aunque Welligent proporciona al Distrito las herramientas necesarias para garantizar el cumplimiento y hacer que el personal se haga responsable por un bajo desempeño, la responsabilidad de utilizar estas

¹⁰ El Distrito pagó horas extras para que el personal ingresara lotes de IEP en el sistema Welligent.

¹¹ Este ejemplo se tratará detalladamente más adelante en esta sección.

herramientas recae en los administradores y altos directivos. Esta plataforma sin duda ha permitido al Distrito desarrollar capacidad, administrar el comportamiento organizacional y fortalecer los mecanismos de rendición de cuentas.

Estos éxitos requirieron la colaboración y el compromiso de todas las partes interesadas y de la Junta. El Distrito ha invertido mucho en el desarrollo del sistema Welligent para los IEP, y debe mantener este sistema para garantizar la transparencia y la rendición de cuentas.

Mi Sistema Integrado de Información Estudiantil (MiSiS)

La Sección 11 requiere que el Distrito cumpla con la estipulación de desarrollar e implementar un sistema integrado de información estudiantil (ISIS). Esto requiere que todas las escuelas, incluidas las escuelas chárter, utilicen un sistema de datos común, conectado a todos los sitios, donde se proporcione acceso a los registros de los estudiantes en todo el Distrito. Este requisito era un remanente del Decreto por Consentimiento Chanda Smith y lo estipulado en el MCD.

ISIS tiene una larga y compleja historia de desafíos y contratiempos. A pesar de esto, el desarrollo de Mi Sistema Integrado de Información Estudiantil (MiSiS, por sus siglas en inglés) es un buen ejemplo de lo que se puede lograr cuando las prioridades políticas y organizativas se fusionan con un sentido de urgencia. Este ejemplo también muestra lo que puede lograr una gran organización cuando aprovecha sus recursos.

Entre 2003 y 2013, el Distrito se dedicó a construir el sistema ISIS que reemplazara varias bases de datos existentes. Estas bases de datos eran sistemas independientes que carecían de integración y, por lo tanto, eran vulnerables a errores de ingreso o transferencia de datos, y no proporcionaban acceso a los registros de los alumnos entre los niveles escolares. Esto significa que cuando los estudiantes dejaban la escuela primaria, esos registros permanecían en el sistema de información de los estudiantes de la primaria, y no se transfería al sistema secundario. Las escuelas de adultos y de continuación mantenían su propio sistema, por lo que la transferencia de datos dependía de la diligencia y la precisión del personal. Estos sistemas carecían de datos de educación especial y ediciones o salvaguardias para garantizar datos precisos. Para ilustrar estos problemas y vulnerabilidades, la siguiente parte detallará la problemática con los datos de graduación y finalización de estudios.

Como se mencionó, el desarrollo de este sistema tiene una larga historia de contratiempos. Desde 2003, el desarrollo y la implementación de ISIS se vio acosada por desafíos que incluyen numerosas implementaciones de software incrementales y parciales; múltiples proveedores, incluyendo litigios con uno de los proveedores; significativos cambios tecnológicos; abandono de la plataforma de software seleccionada inicialmente; múltiples metodologías diferentes de desarrollo de software; y repetidos cambios de liderazgo, incluyendo al menos cinco Directores/Gerentes de Proyectos de LAUSD y tres Directores Generales de Información (CIO).

Durante el año escolar 2012-13, el Distrito propuso cambios tanto al proveedor como a la plataforma sobre la que se estaba desarrollando el ISIS. Las partes estuvieron de acuerdo con este cambio y exigieron al Distrito que presentara un plan integral de implementación que se comprometiera a su finalización, incluyendo una lista de funcionalidades a desarrollar. En marzo de 2013, el Distrito presentó un nuevo plan para la finalización de ISIS, y rebautizó al proyecto Mi Sistema Integrado de Información Estudiantil, o MiSiS.

Al comienzo del año escolar 2014-15, el Distrito implementó el mayor paquete de funcionalidad, o módulo (Hito 8), y comenzó a implementar completamente MiSiS en todas las escuelas, incluyendo las escuelas chárter. Esta implementación incluyó funciones como inscripción, programación, expedientes educativos, censo, estándares de graduación y consolidación familiar. Además, el Distrito optó por desarrollar módulos en MiSiS que ya habían sido construidos en el sistema anterior, en lugar de posponer el desarrollo mediante la compilación de interfaces temporales. Estos módulos adicionales incluían asistencia, consejería, disciplina y calificaciones. Si bien esta puede haber sido una buena estrategia para una mejor integración del sistema, incluyó trabajo adicional para llegar al Hito 8.

Durante el desarrollo de los módulos del Hito 8, la programación superó la capacidad del equipo de MiSiS para realizar el control de calidad (QA). Al equipo le faltaron los recursos adecuados para las pruebas de control de calidad, lo que dio lugar a que no se cumplieran varias fechas de "congelación del código de software", es decir, que la programación que debería haberse completado en este momento tuvo que extenderse, haciendo que el trabajo de control de calidad se prolongara hasta la fecha de lanzamiento en agosto.

Los problemas con la implementación del Hito 8 fueron bien documentados por los medios de comunicación, lo que puso de relieve los problemas con la inscripción y programación de estudiantes al comienzo del año escolar 2014-15. Los problemas causados por las conversiones de datos mal ejecutadas se agravaron al ingresar "datos erróneos", con diferentes imprecisiones, en otros sistemas relacionados, como el sistema Welligent de IEP.

Si bien el Distrito reconoció los problemas con la implementación de estos módulos, proporcionó informes contradictorios que restaban importancia al impacto y reflejaban una resolución rápida de los problemas. Debido a estos informes contradictorios, la OIM llevó a cabo una encuesta telefónica en 255 escuelas para comprender mejor el impacto para los SWD. La encuesta encontró que casi todas las escuelas que utilizan el sistema reportaron tener una variedad de problemas con MiSiS. Muchos funcionarios escolares caracterizaron que estos problemas tuvieron un impacto entre moderado y mayor en la capacidad de su escuela para identificar a los estudiantes que asistían a su plantel, así como las asignaciones y los servicios de educación especial correctos que debían recibir los estudiantes. Otras preocupaciones observadas fueron la insuficiencia de la capacitación (si existía) y la falta general de preparación del programa.

Las cuestiones relacionadas con los datos inexactos, la falta de capacitación y los problemas de rendimiento llevaron a una reorganización de MiSiS. Esto incluyó la sustitución de la dirección de MiSiS: el director del proyecto y el CIO dejaron el Distrito, el CIO adjunto ya no participaba en el proyecto y se formaron nuevos comités de direccionamiento y comités asesores para MiSiS. La reorganización resultó en un nuevo patrocinador ejecutivo que directamente se reportaba al superintendente, un nuevo CIO y un nuevo director del programa, una alteración organizacional significativa en poco tiempo.

El nuevo equipo de MiSiS abandonó la estructura organizativa del equipo anterior y el personal se organizó por "módulos" específicos por materia. El equipo de administración también firmó un nuevo acuerdo con Microsoft Consulting e introdujo una metodología de desarrollo diferente. Abordó la multitud de problemas enfocándose en estabilizar el programa y migrando la mayoría de los recursos disponibles a los diferentes eventos basados en las escuelas que requerían el apoyo de MiSiS. Estas funciones se probaron tal como fueron construidas antes de que ocurriera el evento, por lo cual se podrían corregir sus defectos antes de la implementación. El equipo de capacitación de MiSiS también

cambió su enfoque, centrándose en la difusión a las escuelas y la presentación transparente de informes sobre los progresos y los desafíos. El Superintendente realizó informes similares mensualmente. El aumento en la disponibilidad de capacitación, combinado con la comunicación proactiva con las escuelas, hizo que el inicio del año escolar 2015-16 sea mucho más fluido que el año anterior. En ese momento, el Superintendente solicitó apoyo adicional a la OIM y a su consultor.

En mayo de 2015, el Comité de Supervisión de Bonos de Construcción Escolar (BOC) aprobó una asignación de \$79.6 millones de fondos del programa de bonos para mantener el proyecto MiSiS en el año escolar 2015-16. Esta gran asignación de recursos fue fundamental para dar un cambio de rumbo del proyecto y garantizar su éxito final. A pesar de algunas preocupaciones, el BOC expresó confianza en el proyecto MiSiS, señalando que "estaba favorablemente impresionado con la recuperación que tuvo este proyecto desde que fue reorganizado, dotado debidamente de personal con el nivel requerido de experiencia, con la debida atención prestada en los niveles más altos del LAUSD, financiado adecuadamente y, en particular, bien dirigido por los administradores actuales del proyecto y altos dirigentes del Distrito".

En marzo de 2019, el IM proporcionó una evaluación final del desarrollo y la implementación de MiSiS y declaró que la Sección 11 se cumplió. El Distrito ha cumplido efectivamente con los requisitos primarios de MiSiS, y el sistema se consideró un sistema de información estudiantil funcional y estable. Aunque la integración del sistema no cumplía con la visión o las expectativas originales, el sistema funciona esencialmente como la herramienta integrada prevista. Además, el entorno y las herramientas de generación de informes es una capacidad bien hecha y proporciona lo que faltaba anteriormente. A pesar de muchos desafíos, el equipo y el liderazgo de MiSiS demostraron un compromiso persistente con el desarrollo y la finalización del programa.

La OIM realizó una entrevista de desvinculación con dos miembros del equipo de liderazgo de MiSiS para discutir las lecciones aprendidas y las ideas sobre los factores que contribuyeron al éxito del proyecto. Los participantes en la entrevista señalaron que algunas de las lecciones de liderazgo aprendidas se debían a la asignación de las personas adecuadas y al mejoramiento de la comunicación. Creían que el equipo anterior carecía de canales de comunicación que empoderaran a las personas para que expresen sus inquietudes u opiniones sobre la preparación del software. Esto dio lugar a una reducción de gastos que llevaron a fallas durante la implementación del Hito 8.

El nuevo equipo directivo estaba compuesto por personas que tenían relaciones de trabajo previas en diversas capacidades, lo que permitió una comunicación mejor y más abierta. Después de haber aprendido de los errores del régimen anterior, tenían como objetivo mejorar la comunicación capacitando a los miembros del equipo para que expresen sus preocupaciones y tomar un enfoque más conservador antes de lanzar una nueva funcionalidad. Adoptaron un método preventivo, empleando más pruebas de los módulos y pruebas piloto para solucionar problemas antes de la implementación. También señalaron que se habían impuesto plazos arbitrariamente y designaron la preparación del programa como condición para el lanzamiento de nuevos módulos.

Los participantes de la entrevista también reconocieron el compromiso del Distrito de financiar los recursos necesarios, así como su asociación con Microsoft Consulting para salvar al sistema MiSiS en un período tan corto. También, abordaron cuestiones morales, señalando que el personal se sentía sobrecargado de trabajo y desalentado antes del cambio de liderazgo. Además, reconocieron el papel positivo que el MCD y la OIM tuvieron en la finalización exitosa de MiSiS. Creen que la estructura del

MCD y los requisitos acordados por las Partes los mantuvieron enfocados. El papel del consultor de la OIM fue visto como crítico y se consideró más como una asociación que como una supervisión de terceros. Los participantes también reconocieron a la supervisión de la OIM en el mejoramiento de la transparencia ante los problemas y el estado del proyecto. Por último, consideraron que el MCD era también el factor principal en la integración de las escuelas chárter independientes en MiSiS. Aunque esto se hará mediante los API, los datos esenciales interactuarán con MiSiS, lo que permitirá al Distrito acceder a esta información.

Los participantes observaron que hay realces y mejoras previstas para MiSiS a corto y largo plazo. La sostenibilidad del proyecto MiSiS es su principal preocupación, pero sienten que el Distrito está comprometido con el sistema.

Datos de Graduación

El MCD incluyó dos resultados diseñados para aumentar la tasa de SWD que se gradúan con un diploma (Resultado 3) y/o completan la escuela preparatoria (Resultado 4), disminuyendo así el número de quienes abandonan los estudios. Desde el año escolar 2005-06, la OIM validó anualmente los datos de graduación y finalización de estudios.

Uno de los mayores desafíos, y más persistentes, en el mejoramiento de las tasas de graduación fue el seguimiento y mantenimiento de los datos de graduación. Durante años, las herramientas y políticas del Distrito para mantener estos datos carecían de las salvaguardias adecuadas para garantizar que los estudiantes hubieran cumplido con los requisitos de graduación. Durante casi una década, la OIM entregó informes sobre estudiantes que deberían haber recibido un diploma, o que habían sido reportados erróneamente como que recibieron un diploma. Estos problemas fueron el resultado de campos de datos de graduación que compiten entre sí (incluidos los códigos de ausencias por licencia) en el sistema de información estudiantil, y la falta de salvaguardias que crearon demasiada subjetividad e interpretación de los requisitos por parte del personal de la escuela.

En abril de 2015, el IM envió una carta al Superintendente señalando que los problemas asociados con los procesos de ingreso y mantenimiento de los datos de graduación y finalización de estudios impedían la finalización del MCD. El IM señaló que la solución a estos problemas requeriría un liderazgo en todo el Distrito y que abordarlos sería esencial para determinar si el Distrito dispondría de sistemas para garantizar un cumplimiento sustancial. En 2015, el Superintendente Cortines instruyó al equipo de MiSiS, en colaboración con la OIM, que resuelva los muchos problemas que habían plagado al mantenimiento de los datos de graduación.

El equipo de MiSiS creó un conjunto de informes de auditoría que permiten la supervisión proactiva y la validación de los requisitos de graduación. Se implementaron cambios del programa para evitar el ingreso de datos no válidos o incoherentes con determinados códigos de ausencias por licencia. Esto abordó uno de los principales problemas notificados por la OIM: que la falta de salvaguardias era una de las principales causas de datos inexactos. Además, el Distrito comprometió recursos para abordar los prolongados problemas que existían con las políticas, los procedimientos, la responsabilidad y las herramientas utilizadas para administrar los estándares de graduación, que también afectaron la exactitud e integridad de sus datos de graduación.

En septiembre de 2017, el Distrito proporcionó un documento en el que se resumía las mejoras en esta área. Como resultado de los esfuerzos y la implementación de MiSiS, las escuelas tienen una mejor comprensión y aplicación, más coherente y consistente, de los requisitos de graduación, del monitoreo del progreso, la validación de los requisitos de graduación y la rendición de cuentas.

Si bien el Distrito había hecho algunos intentos para mejorar los datos de graduación y finalización de estudios en el pasado, no fue hasta que el equipo de MiSiS se hizo cargo que se resolvieron estos problemas. Los problemas se resolvieron en el plazo de un año. Este es un buen ejemplo de la necesidad de priorizar los problemas a largo plazo de una manera más oportuna. Aunque los esfuerzos se iniciaron por los problemas encontrados con la precisión de los registros de SWD, las mejoras resultantes beneficiarán a todos los estudiantes y escuelas en los años venideros.

Resumen

Estos estudios de caso representan el compromiso del Distrito de mejorar la calidad de los datos y garantizar un sistema que evite el incumplimiento sustancial. También, destacan la importancia de tener un sentido de urgencia y demuestran lo que se puede lograr cuando los altos dirigentes elevan y priorizan los problemas.

La disponibilidad de datos de calidad y sistemas coherentes para mantener dicha información mejora la capacidad para identificar las necesidades de incumplimiento y programación. Estos sistemas de datos también han incorporado elementos de proceso y flujo de trabajo que mejoran la coherencia del personal en sus prácticas, lo que reduce el potencial de inequidades. Estos sistemas han mejorado sin duda la capacidad del Distrito para fortalecer sus sistemas de monitoreo y rendición de cuentas. El Portal para Padres también ha aumentado la comunicación y la transparencia con las familias, fomentando el compromiso y la rendición de cuentas.

Estas mejoras significativas no habrían sido posibles sin los constantes esfuerzos de supervisión de la OIM y el papel de la supervisión de terceros que ofrece el MCD. Como señalaron los entrevistados, el MCD y la OIM ayudaron al Distrito a mantenerse enfocado mientras operaban con más transparencia. Aunque en ocasiones las interacciones entre la OIM y el Distrito fueron polémicas, los logros alcanzados en estas áreas beneficiarán a todos los estudiantes.

Desproporcionalidad

La representación desproporcionada de los estudiantes minoritarios en la educación especial está bien documentada y ha llamado la atención de las agencias federales y estatales, incluyendo a la Oficina de Derechos Civiles (OCR) y la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP). En un esfuerzo por abordar este problema de largo plazo, la Ley IDEA requería que los estados vigilaran la desproporcionalidad y dio a las dependencias educativas locales amplia discreción para imponer sanciones si no se reducían esas disparidades.

Varias teorías prominentes explican el fenómeno de la desproporcionada representación de estudiantes minoritarios y lingüísticamente diversos. Estos incluyen factores sociodemográficos asociados con la pobreza, inequidades en las oportunidades educativas, políticas y prácticas institucionales que contienen sesgos sociales, y los procesos de derivación, identificación y asignación a la educación especial.

La preocupación de que los estudiantes minoritarios y lingüísticamente diversos son identificados inapropiadamente en la educación especial también están bien documentados. La OSEP señala que la raza y la etnia de un niño influyen significativamente en la probabilidad del niño de ser identificado erróneamente, clasificado erróneamente y asignado inadecuadamente en programas de educación especial.

Varias categorías de elegibilidad son más vulnerables a la identificación errónea y el traslapamiento de los estudiantes, aquellos con criterios de elegibilidad más subjetivos como el ED y la Discapacidad Específica del Aprendizaje (SLD). Los posibles factores que contribuyeron a la identificación inadecuada de los estudiantes minoritarios en estas categorías subjetivas, en particular, la elegibilidad ED, incluyen el sesgo dentro del proceso de remisión y evaluación, la determinación de la elegibilidad impulsada por la asignación en el programa (es decir, asignar a los estudiantes en SDP o NPS segregadas) y la interpretación subjetiva de los criterios de elegibilidad de ED.

Durante las negociaciones iniciales del MCD, las Partes reconocieron la necesidad de examinar la cuestión de la identificación desproporcionada de los estudiantes afroamericanos como ED. Como resultado de este reconocimiento, las Partes acordaron incluir una declaración en el MCD (Sección 16.G) que indica que, dentro del primer año del Decreto por Consentimiento, el Distrito proporcionaría al IM los datos y un análisis para determinar si los estudiantes afroamericanos fueron identificados desproporcionadamente como ED. La declaración también acusó al IM de revisar los datos y analizar al Distrito para determinar si se debe establecer un resultado de desempeño.

Durante el año escolar 2003-04, el Distrito proporcionó a la OIM datos y un análisis formal de las tasas de identificación de los estudiantes afroamericanos como ED. La OIM revisó estos datos y análisis, con la aportación de tres expertos en desproporcionalidad y ED. Las revisiones encontraron que los estudiantes afroamericanos tenían un 4.28 de más probabilidades que otros estudiantes de ser identificados como ED y 4.93 más probabilidades de ser asignados en los entornos más segregados de NPS. Los expertos también consideraron que el análisis del Distrito era inadecuado, lo que llevó a la OIM a desarrollar un estudio para identificar los factores que pueden estar contribuyendo a la identificación y asignación desproporcionada de estudiantes afroamericanos como ED.

El estudio se centró en dos fuentes probables de desproporcionalidad identificadas por los expertos: remisiones inapropiada e identificación inadecuadas. El estudio tenía tres objetivos principales. El primer objetivo era evaluar si los equipos individuales del IEP habían seguido un conjunto requerido de criterios para los procesos de remisión e identificación de ED. El segundo era determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre la raza/etnicidad en estos procesos que pudieran presentar pruebas de sesgo y una posible fuente de desproporcionalidad. Por último, después de examinar e identificar variables locales en los procesos de educación especial que podrían estar contribuyendo a las identificaciones y la sobrerrepresentación inapropiadas, la OIM crearía intervenciones específicas para reducir la desproporcionalidad.

El estudio consistió en una revisión de registros globales y los archivos del IEP para determinar si los procesos de identificación y asignación eran consistentes con la política del Distrito y la IDEA y se adherieron. Los datos se capturaron en cuatro áreas dentro de los procesos: intervenciones previas a la remisión y de referencia, provisión de una evaluación multidisciplinaria, determinación de elegibilidad del ED y recomendaciones del equipo del IEP (asignación y servicios) después de la elegibilidad.

Debido a que el enfoque consistía en el proceso de identificación y asignación, el diseño del estudio utilizó una técnica de muestreo por agrupaciones, mediante la cual se recopilaron los datos iniciales de ED en las escuelas secundarias bajo el supuesto de que la mayoría de los estudiantes fueron identificados antes de la escuela secundaria y porque estas escuelas tienen una mayor concentración de estudiantes ED que las escuelas primarias. Esta técnica de muestreo dio lugar a una muestra suficientemente grande y geográficamente dispersa de estudiantes identificados en los grados pre-kindergarten a 8º grado en 207 escuelas.

En general, la revisión encontró pocas diferencias estadísticamente significativas entre los procesos de remisión y asignación del IEP antes de la derivación, la remisión, la evaluación y los procesos de recomendación y asignación del IEP de los estudiantes afroamericanos, latinos y blancos. Sin embargo, el estudio encontró varias deficiencias en los procesos de identificación y de asignación para todos los estudiantes. Por ejemplo, hubo bajas tasas de intervenciones previas a la remisión, como la realización de una reunión del Equipo de Estudio Estudiantil (SST) antes a la remisión a educación especial. Esto indica que a los estudiantes no se les dio la oportunidad de resolver los comportamientos problemáticos con las intervenciones de educación general. Muchos estudiantes también carecieron de evidencia de tener evaluaciones multidisciplinarias integrales, a menudo faltando una o más áreas de evaluación, como una salud o aspecto social/emocional. Además, pocos estudiantes tenían una declaración de elegibilidad y/o criterios de exclusión como parte de su IEP, lo que dificultaba determinar la justificación del equipo del IEP para encontrar al estudiante elegible bajo ED. Después de la identificación, los estudiantes carecieron de servicios y apoyos tales como asesoría y planes de apoyo para el comportamiento. A pesar de la falta de fidelidad en estos procesos, muchos estudiantes tenían asignaciones en entornos altamente segregados, lo que a menudo resultó en un cambio de escuela o inscripción en un NPS.

Estas deficiencias no eran específicas de ninguna raza o etnia, y la falta de adhesión al proceso de identificación parecía impulsada por el deseo de asignar a los estudiantes en entornos segregados. Como resultado, las Partes acordaron el siguiente resultado: "Para reducir la sobrerrepresentación de los estudiantes afroamericanos bajo la elegibilidad ED, el Distrito debe demostrar evidencias de que el 90% de los estudiantes identificados como ED recibieron una evaluación integral según lo definido por el IM durante una evaluación inicial o trienal". El objetivo era asegurar la protección de los derechos procesales de los estudiantes afroamericanos mediante el proceso legal establecido durante el proceso de remisión, evaluación y asignación bajo la elegibilidad ED.

Además, las Partes acordaron que un resultado basado en la mejora del proceso de identificación reduciría posteriormente la posibilidad de cualquier consecuencia no intencional que pueda estar asociada con un resultado basado¹² en la reducción, como la falta de identificación de los estudiantes afroamericanos o el aumento de las tasas de identificación como ED de estudiantes de otras etnias, con el fin de reducir la sobrerrepresentación. La lógica detrás de esta intervención era mejorar la calidad de la identificación ED para todos los estudiantes, reduciendo así las identificaciones inapropiadas, incluidas las de los estudiantes afroamericanos. Además, esbozar claramente las expectativas de estos procesos y centrarse en las etapas concretas de la evaluación global aumentaría el control de la intervención.

¹² Esto evitó un resultado destinado a reducir las tasas de identificación de los estudiantes afroamericanos debido a la posibilidad de consecuencias no deseadas, como la falta de identificación adecuada de los estudiantes con ED.

La OIM determina los criterios de cumplimiento del resultado, con los elementos de la evaluación integral colocados en una lista de verificación, que el Distrito ingresó al sistema Welligent del IEP. Esta lista de verificación serviría como una herramienta de monitoreo y comprobación, y también como un registro de la elegibilidad y de las declaraciones excluyentes en los IEP de los estudiantes.

Para demostrar el impacto de la intervención a lo largo del tiempo, la Tabla 4 muestra el número y porcentaje de estudiantes identificados con ED entre los años escolares 2003-04 y 2018-19. En 2003-2004, los estudiantes afroamericanos reunieron el 12% de la población total y el 36% de los estudiantes con ED (n=1,477 de 4,106). En los últimos 16 años, el número total de los estudiantes identificados con ED ha disminuido en un 61.8%, mientras que la identificación de los afroamericanos disminuyó un 75%. Comparativamente, las identificaciones de los estudiantes blancos disminuyeron un 73%, mientras que los estudiantes latinos bajaron un 44.5%.

La disminución constante de las identificaciones a lo largo del tiempo, así como la reducción observada en todos los grupos raciales/étnicos, indica que la intervención se aplicó consistentemente en todo el Distrito. Esto también sugiere que los problemas asociados con las identificaciones inapropiadas de los estudiantes no se debieron principalmente a sesgos, sino más bien factores como las recomendaciones de las escuelas para la asignación en entornos más segregados.

Los datos de ubicación a lo largo del tiempo también muestran disminuciones coherentes en las inscripciones de NPS de todos los alumnos. En 2003-04, 2,121 estudiantes con ED fueron asignados en NPS, los estudiantes afroamericanos representaron el 39% (n=823) de los estudiantes en estas asignaciones segregadas. En 2018-19, 708 estudiantes con ED fueron inscritos en NPS, con los estudiantes afroamericanos constituyendo el 26.1% (n=185) de estudiantes con ED en estos sitios. Esto representa una reducción del 78% de estudiantes afroamericanos asignados a NPS, y una disminución del 67% en general.

Tabla 4. Estudiantes Identificados con ED por raza/etnicidad entre 2003-04 y 2018-19

| | 2003-04 | | 2004-05 | | 2005-06 | | 2006-07 | | 2007-08 | | 2008-09 | | 2009-10 | | 2010-11 | |
|--------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| AA | 1,477 | 36.0 | 1,312 | 35.0 | 1,129 | 33.0 | 947 | 33.1 | 840 | 32.2 | 841 | 32.7 | 868 | 33.3 | 657 | 31.6 |
| Blanco | 855 | 20.8 | 747 | 20.0 | 723 | 21.1 | 635 | 22.2 | 558 | 21.4 | 558 | 19.7 | 505 | 19.4 | 406 | 19.5 |
| Latino | 1,666 | 40.6 | 1,589 | 42.4 | 1,489 | 43.5 | 1,218 | 42.6 | 1,135 | 43.5 | 1,135 | 44.5 | 1,172 | 44.9 | 974 | 46.8 |
| Otro | 108 | 2.6 | 97 | 2.6 | 79 | 2.3 | 58 | 2.1 | 75 | 2.9 | 79 | 3.0 | 63 | 2.42 | 44 | 2.11 |
| <i>Total</i> | <i>4,106</i> | <i>100</i> | <i>3,745</i> | <i>100</i> | <i>3,420</i> | <i>100</i> | <i>2,858</i> | <i>100</i> | <i>2,608</i> | <i>100</i> | <i>2,571</i> | <i>100</i> | <i>2,608</i> | <i>100</i> | <i>2,081</i> | <i>100</i> |
| | 2011-12 | | 2012-13 | | 2013-14 | | 2014-15 | | 2015-16 | | 2016-17 | | 2017-18 | | 2018-19 | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| AA | 653 | 31.4 | 601 | 32.3 | 549 | 30.9 | 468 | 27.8 | 438 | 26.8 | 430 | 25.1 | 397 | 24.0 | 364 | 23.2 |
| Blanco | 377 | 18.1 | 318 | 17.1 | 280 | 15.8 | 282 | 16.8 | 247 | 15.1 | 291 | 17.0 | 265 | 16.0 | 230 | 14.7 |
| Latino | 1,005 | 48.3 | 908 | 48.8 | 902 | 50.8 | 891 | 52.9 | 888 | 54.3 | 945 | 55.1 | 960 | 57.0 | 924 | 58.9 |
| Otro | 45 | 2.2 | 35 | 1.9 | 44 | 2.5 | 42 | 2.5 | 64 | 3.9 | 49 | 2.86 | 51 | 3.0 | 51 | 3.3 |
| <i>Total</i> | <i>2,080</i> | <i>100</i> | <i>1,862</i> | <i>100</i> | <i>1,775</i> | <i>100</i> | <i>1,683</i> | <i>100</i> | <i>1,637</i> | <i>100</i> | <i>1,715</i> | <i>100</i> | <i>1,673</i> | <i>100</i> | <i>1,569</i> | <i>100</i> |

Se utilizaron tres indicadores para examinar los efectos de la intervención sobre la desproporcionalidad: el índice compuesto, el índice de riesgo, y el riesgo relativo. El índice compuesto simplemente compara la tasa de identificación de un subgrupo con la de la población general de ese grupo en el Distrito. Por ejemplo, se observa predominio cuando el porcentaje de estudiantes con ED es considerablemente superior (es decir, más del 20%) al porcentaje del subgrupo en toda la población. Durante el año escolar 2003-04, los afroamericanos representaron el 36% de los estudiantes con ED, pero solo el 12% de la población general, lo que indica un predominio en esta categoría de elegibilidad.

El índice de riesgo proporciona la estadística o probabilidades de que un estudiante de un grupo racial/étnico esté en una categoría de discapacidad específica. Se calcula dividiendo el número de estudiantes de una raza/grupo étnico en particular en una categoría de discapacidad determinada, como ED, por la inscripción total del mismo grupo racial/étnico en la población general. Antes de la intervención, 1.67 de cada 100 estudiantes afroamericanos tenían la probabilidad de ser identificados con ED (Tabla 5). A partir de 2018-19, el riesgo de que los estudiantes afroamericanos sean identificados con ED disminuyó 56%, por lo que ahora 0.72 de 100 estudiantes afroamericanos están en riesgo de ser identificados con ED.

Para identificar la desproporcionalidad, se usó el riesgo relativo para comparar el riesgo de los estudiantes afroamericanos a ser identificados con ED, al riesgo de todos los demás estudiantes. Las agencias de supervisión como OSEP a menudo utilizan proporciones de riesgo para determinar los niveles de desproporcionalidad en los estados o los distritos escolares.

En 2003-04, los estudiantes afroamericanos tenían 4.28 veces más de probabilidad de ser elegibles por ED en comparación con todos los demás estudiantes. Al 30 de junio de 2019, esta proporción había disminuido a 3.31. Dos factores contribuyen al perdurable alto nivel de desproporcionalidad. La primera

es la disminución constante de las identificaciones ED de los estudiantes de todas las razas/etnias, negando así el impacto total de las reducidas identificaciones de afroamericanos. El segundo factor es la composición demográfica del Distrito.

Debido a que la LAUSD se compone predominantemente de estudiantes latinos (aproximadamente el 70% de la población estudiantil en general), con el fin de reducir la desproporción, las tasas de identificación de los estudiantes latinos tendrían que reflejar fielmente a la población general (70%). Esto significa que la única manera de encontrar un coeficiente proporcional es aumentar las identificaciones de los latinos, manteniendo las identificaciones de los afroamericanos más cerca de la composición de su población general del 10%.

Aunque no se refleja plenamente en la relación de riesgo, la intervención acercó las tasas de identificación a la composición demográfica de cada uno de los tres grupos raciales/étnicos más grandes. La representación de los subgrupos en la categoría ED se alinea más estrechamente con la composición (estimada) de la población en cada grupo de la siguiente manera: afroamericano (12% en general, 36% ED vs. 23.2% - 2018-19); Blanco (10% en general, 20.8% frente a 14.7% – 2018-19); y latinos (70% en total, 40.6% frente a 58.9% - 2018-19).

Tabla 5. Riesgo y relación de riesgo de los estudiantes afroamericanos (AA) con ED entre 2003-04 y 2018-19

| | 2003-04 | | 2004-05 | | 2005-06 | | 2006-07 | | 2007-08 | | 2008-09 | | |
|----|---------|--------------------|---------|--------------------|---------|--------------------|---------|--------------------|---------|--------------------|---------|--------------------|--------|
| | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo |
| AA | 1.67 | 4.28 | 1.51 | 4.05 | 1.36 | 3.88 | 1.2 | 3.93 | 1.1 | 3.92 | 1.1 | 4.07 | 1.1 |
| | 2011-12 | | 2012-13 | | 2013-14 | | 2014-15 | | 2015-16 | | 2016-17 | | |
| | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo | Relación de riesgo | Riesgo |
| AA | 1.01 | 4.35 | 0.97 | 4.58 | 0.92 | 4.44 | 0.82 | 4.00 | 0.78 | 3.55 | 0.81 | 3.68 | 0.7 |

Varios factores contribuyeron a los hallazgos positivos descritos anteriormente y sirven como lecciones para lograr la reforma institucional. Este resultado es evidencia de que las soluciones basadas en la investigación se centraron en mejorar los factores a nivel local, al tiempo que fortalecen las salvaguardias procesales de IDEA, son un enfoque eficaz para hacer frente a fenómenos complejos como la desproporcionalidad, que persiste hoy en día.

Este estudio de caso sugiere firmemente que los estudios e intervenciones de la OIM fueron muy eficaces para mejorar la calidad general de las identificaciones y asignaciones de los estudiantes remitidos bajo ED, al tiempo que se asegura que los estudiantes que necesitan y que califican para estos programas y servicios tienen acceso a estos programas y apoyos. La reducción de los estudiantes inscritos en NPS tiene implicaciones financieras, ya que estas asignaciones en escuelas privadas son más costosas que los entornos menos restrictivos en los programas operados por el Distrito.

Un aspecto crítico para garantizar la implementación efectiva de la intervención fue el monitoreo y la supervisión constante de la OIM y DSE. Para asegurar el cumplimiento de los elementos de la lista de verificación, la OIM revisó todas las evaluaciones iniciales y trienales de los estudiantes afroamericanos, mientras tomaba muestras de estudiantes en otros subgrupos raciales/étnicos durante muchos años. El Distrito también llevó a cabo revisiones de cumplimiento y finalmente se hizo cargo de las tareas de monitoreo, compartiendo sus hallazgos con la OIM. Cuando se creó el resultado, el Distrito también inició un proceso de revisión de casos mediante el que los psicólogos escolares presentaron informes de evaluación psicopedagógica de estudiantes con sospecha de ED para una revisión de colegas. Esto ayudó a garantizar que los estudiantes recibieran los elementos de la evaluación integral antes de su reunión del IEP. Esta curva de retroalimentación generó mecanismos de monitoreo y rendición de cuentas, a través de la creación de capacidad y el apoyo del personal.

La DSE se hizo cargo del problema, revisó los requisitos de las evaluaciones psicopedagógicas de los psicólogos escolares y ordenó evaluaciones e informes más completos. Esto dio lugar a que los psicólogos tuvieran un papel en la supervisión de la adhesión de los planteles a los elementos de la evaluación integral, incluidas las intervenciones de educación general. Esto aumenta enormemente la validez y adecuación de las identificaciones— los estudiantes referidos mostraron necesidades mucho más altas de apoyo social/emocional y académico, y tenían mucha más evidencia de múltiples intervenciones de educación general antes de la remisión en comparación con las observadas en el estudio inicial.

La tecnología desempeñó un papel importante en la aplicación efectiva de esta intervención. Hubo más conciencia sobre el problema de la desproporcionalidad y el requisito de adherirse a los procesos de identificación y asignación mediante la incorporación de la lista de verificación en el sistema Welligent del IEP. La lista de verificación también guió a los equipos del IEP en su consideración de servicios, asignaciones y apoyos posteriores a la identificación y sirvió como declaración de elegibilidad y criterios para la exclusión de estudiantes. La presencia en el IEP y en las evaluaciones psicopedagógicas de las declaraciones de elegibilidad y de exclusión dio una clara justificación y razón para las determinaciones de elegibilidad. Sólo esto presenta un impacto positivo considerable en la lucha contra la desproporcionalidad, ya que los criterios de elegibilidad son las últimas garantías procesales que pueden impedir la identificación inapropiada de los estudiantes.

Los resultados de esta intervención también demuestran formas apropiadas de medir la desproporcionalidad e implementar soluciones para hacer frente a la sobrerrepresentación. A pesar de la disminución sustancial en el número de estudiantes identificados con ED, la desproporcionalidad todavía existe en el contexto del índice compuesto y el riesgo relativo para los estudiantes afroamericanos. Debido a que el LAUSD es predominantemente latino, la dependencia del índice de riesgo de los estudiantes afroamericanos proporciona una mejor visión (en comparación con la relación de riesgo compuesta y relativa) en el progreso realizado para asegurar la idoneidad de las identificaciones, abordando así la desproporcionalidad.

Resumen

Este estudio de caso ejemplifica cómo el MCD y la OIM han proporcionado una buena orientación y una visión de los problemas sistémicos que tienen un cumplimiento limitado. El enfoque reflexivo que utiliza la investigación y el examen de los factores de nivel local ha demostrado ser crítico para garantizar esfuerzos de reforma exitosos. Aunque la exposición de estas deficiencias y fallas sistémicas puede

hacer que el Distrito se vea mal, sin la supervisión de terceros, estos problemas habrían dejado a muchos estudiantes vulnerables a ser remitidos, identificados y asignados inapropiadamente. Este estudio de caso muestra cómo las medidas proactivas y la creación de capacidad con mecanismos internos de garantía de la calidad pueden crear reformas efectivas. El uso del enfoque de la lista de verificación por parte del Distrito para garantizar el cumplimiento y la adhesión a los procesos y políticas confirma la decisión de la OIM de diseñar un resultado destinado a mejorar y promover un comportamiento organizacional consistente. Este resultado ha dado lugar a muchos resultados positivos y cambios en la práctica, y debería considerarse un modelo nacional para abordar la desproporcionalidad.

Por último, es importante reconocer el compromiso de tiempo del Distrito en esta labor y el tratamiento de este esfuerzo. Después de 16 años, las identificaciones ED continúan siendo tomadas muy en serio. El Distrito tiene altos estándares para la prestación de intervenciones estudiantiles en el entorno de educación general antes de una referencia de educación especial, y de realizar las evaluaciones de los estudiantes que se sospechan de tener ED. La inclusión en el proceso del IEP de la evaluación integral, y el nivel de atención prestado por una multitud de profesionales, coloca claramente en primer lugar a los intereses de los estudiantes. Este no era el caso cuando comenzó el MCD.

Ambiente Menos Restrictivo

El Ambiente Menos Restrictivo (LRE) es el requisito de la ley federal de que los SWD reciban su educación, en la medida máxima apropiada, con sus compañeros no discapacitados. La ley impone a los distritos que garanticen que los estudiantes reciban las ayudas y los servicios complementarios en las aulas de educación general antes de removerlos de este entorno. Cuando la discapacidad de un estudiante es tan grave que su participación en las clases de educación general no se puede lograr satisfactoriamente, los equipos del IEP deben recomendar la asignación segregada más apropiada.

LRE incluye una gama continua de opciones de asignación escolar, siendo la menos restrictiva el ambiente de instrucción en educación general con o sin apoyos y servicios de educación especial. La restricción aumenta gradualmente cuando los estudiantes reciben servicios fuera del salón, como RSP, y al trasladarse a clases de educación especial independientes en un plantel de educación general. Los ambientes más restrictivos son las asignaciones en entornos NPS o residenciales. Cualquiera de estos ambientes constituye la asignación en el LRE, siempre que el equipo del IEP y la escuela consideren, en la medida de lo posible, las ayudas y servicios suplementarios necesarios y ofrezcan la asignación más adecuada para ese estudiante. Un factor importante en la integración exitosa de los SWD en el LRE es la planificación y preparación de los programas de educación general y educación especial en los planteles escolares regulares.

Uno de los escollos en el ejercicio de la mejor opción de LRE para los estudiantes es el proceso de toma de decisiones para los programas categóricos. Esto significa que un estudiante identificado con autismo o ED es asignado en sus programas respectivos (es decir, SDP para Autismo o SDP para ED) debido a su elegibilidad, sin haber sido considerado completamente para la asignación en entornos menos restrictivos.

Reubicación de SWD de los Centros de Educación Especial

El MCD contenía tres resultados relacionados con el LRE, y dos de ellos habían sido modificados en el transcurso de la demanda. Las Partes están de acuerdo en que los centros de educación especial son sólo una de las opciones del programa en una gama continua completa de educación especial y servicios relacionados en el LRE. El MCD ha experimentado un enorme crecimiento en los SWD que participan en el LRE; sin embargo, este logro vino con desafíos considerables. Este estudio de caso pondrá de relieve los factores que han impedido el éxito en esta área.

Como se señaló en los debates sobre los Resultados 6 y 7 de la LRE en la Primera Parte, se ha avanzado mucho en el número de SWD que reciben instrucción en los entornos de educación general en los planteles escolares regulares. El número de estudiantes en SDP ha disminuido considerablemente al 38. El 8% de los SWD en estas clases en 2004 se comparan con el 25.4% en 2019. Además, más estudiantes (37.9%, 2019) con SLD/SLI participan en el aula general que cuando comenzó el MCD (11.4%). También se ha reducido el número de centros de educación especial, y el número de estudiantes matriculados en centros de educación especial disminuyó en un 163% (de 2,190 a 834, 2019). Sin duda, estos esfuerzos han mejorado la previa gran dependencia en la segregación de los SWD para satisfacer sus necesidades.

Además, el Distrito continúa abriendo nuevos programas para SWD en las escuelas de educación general, particularmente para los estudiantes de preescolar en los programas de Preescolar para Todos los Aprendices (PAL). Antes, durante los primeros días del MCD, muchos estudiantes de preescolar de tres a cinco años que eran elegibles para los servicios de educación especial eran asignados a centros de educación especial (n=333, 2004 en comparación con n=12, 2019). Para estos estudiantes, comenzar sus carreras educativas en centros de educación especial significaba matricularse en clases primarias y secundarias en estos sitios segregados. Para algunos estudiantes, esto reduciría en gran medida las oportunidades de que sus necesidades educativas se satisfagan en una escuela de educación general con sus compañeros no discapacitados.

En el año escolar 2011-12, el Resultado 7 fue modificado para reducir el número de estudiantes con discapacidades moderadas a severas que asisten a centros de educación especial mediante la reubicación de cuatro centros con sus escuelas de educación general adyacentes. Este fue el comienzo de una iniciativa más grande para trasladar las clases de los centros a los sitios de educación general.

Durante el año escolar 2012-13, el Distrito se dedicó a planificar actividades para preparar a los estudiantes, padres y personal para la apertura de los nuevos sitios a tiempo para el año escolar 2013-14. Esto incluyó la creación de un equipo de integración compuesto de ocho funcionarios de las oficinas centrales para coordinar los esfuerzos con el personal de la escuela, y la celebración de reuniones de personal conjuntas para integrar al personal y proporcionar desarrollo profesional. El personal de Mantenimiento y Operaciones de la División de Instalaciones llevó a cabo visitas a los sitios para identificar las áreas que necesitaban renovaciones para proporcionar o mejorar la accesibilidad. A pesar de estas actividades, la transición de los estudiantes de los centros a los sitios reubicados y a otros sitios de educación general, carecía de una planificación y preparación adecuadas para garantizar la salud y la seguridad de estos estudiantes.

En el verano de 2014, la OIM visitó 11 escuelas (incluyendo tres sitios reubicados) para examinar el progreso de las renovaciones o los planes propuestos para mejorar la accesibilidad de los programas. Para estos sitios, el Distrito había preparado un plan de tres años para la eliminación de barreras y para

hacer renovaciones. En el momento de la visita de la OIM, el Distrito estaba en el segundo año de su plan.

Las visitas encontraron una falta general de preparación y consideración para garantizar el acceso al programa, particularmente con las decisiones del Distrito con respecto al acceso a baños, cambiadores, y zonas de carga y descarga de autobuses. Los cambiadores eran un área de especial preocupación, con una escuela que ofrecía una de esas salas utilizadas por tres aulas, mientras que las escuelas se encontraban dentro de las aulas que carecían de agua corriente y drenaje. También se cuestionaron las decisiones para la selección de baños, especialmente en una escuela donde los baños a reformar estaban a más de 350 pies de las aulas a pesar de otros baños más cercanos.

Además, la renovación para abordar la falta de acceso al programa no se esperaba que comenzara hasta el verano de 2015. Dos escuelas tuvieron problemas con el área seleccionada para la zona de carga y descarga de autobuses. Uno requería que los estudiantes con discapacidades visuales se desplazaran por pendientes y escalones desiguales para llegar a sus aulas. El otro contenía grandes barreras en el camino y no era una opción factible. Para los sitios con planes de tres años, la remoción y renovación de barreras difería de los alcances de trabajo proporcionados. En algunos casos, el trabajo no se había completado o las renovaciones no cumplían con las reglas.

El IM requirió que el Distrito abordara los problemas relacionados con los baños y las zona de carga y descarga de autobuses al comienzo del año escolar 2014-15. Si bien algunos de los problemas principales se resolvieron antes del primer día de escuela, faltaba la preparación de estos sitios. Las visitas también revelaron una falta de participación en el desarrollo del plan por parte de la ACU y los administradores o personal de la escuela. Sólo un administrador era consciente de la labor en curso y futura que debía realizarse en una escuela en particular, mientras que los directores restantes tenían un cierto conocimiento mínimo de los esfuerzos para mejorar la accesibilidad del programa. En consecuencia, el IM ordenó al Distrito que se reuniera con todos los directores del sitio y el personal de la escuela para obtener sus aportes sobre las barreras a ser removidas e identificar problemas adicionales que podrían estar afectando la accesibilidad del programa.

En ese momento, el IM contrató a dos consultores externos para revisar la integración de los estudiantes reubicados y el tiempo que pasaron en el entorno de instrucción de educación general. Esta revisión incluyó visitas a sitios de educación general y coubicados, y entrevistas con los directores de la escuela y el personal.

Los directores reconocieron el compromiso de la oficina central con este esfuerzo y diversos apoyos brindados para asegurar que sus escuelas tuvieran los recursos para ofrecer programas de instrucción para la integración. La mayoría de estos recursos están relacionados con programas curriculares no básicos como las artes, la educación física y la jardinería. Nuevamente, la OIM señaló las diferencias en los programas ofrecidos en las escuelas, habiendo algunos sitios coubicados que tenían más programas integrados que otros.

Para hacer un resumen de los comentarios y las preocupaciones de los directores y del personal, había una falta de dirección en la reubicación de estas clases y la integración educativa de estos estudiantes. Un director lo caracterizó afirmando que integrar a los SWD "es algo que no se hace de forma improvisada. Es necesario tener un marco de referencia." También, querían más apoyo administrativo y presencia en los sitios.

El tiempo de planificación común, la preparación o las capacitaciones para estrategias, las mejores prácticas para la integración, la instrucción diferenciadora y la gestión del comportamiento también se observaron como áreas de necesidad.

La transición de los estudiantes de los centros a los sitios de educación general ofreció varias lecciones. Es importante reconocer los esfuerzos del Distrito y el compromiso con la reubicación de estas clases; asumió un esfuerzo mucho mayor que el detallado en el resultado, que sólo requería cuatro sitios coubicados.

Estos esfuerzos, aunque bien intencionados, mostraron una falta de capacidad para desarrollar la accesibilidad al programa antes de la reubicación de los estudiantes de los centros de educación especial. Además, una mala planificación y comunicación con los administradores del sitio dio lugar a la revisión y nueva priorización de los planes iniciales de eliminación de obstáculos. Los problemas relacionados con la salud y la seguridad de los estudiantes, incluidas las zonas de carga y descarga seguras, eran preocupaciones básicas que deberían haberse resuelto antes de la transición de estos estudiantes a los planteles de educación general.

Aunque se identificaron algunas prácticas de integración positivas en los sitios coubicados, la falta de un marco común hizo que la implementación de este esfuerzo sea paradójica. Las incoherencias en los recursos disponibles para la integración de los estudiantes en el programa de instrucción crearon disparidad entre los sitios. A pesar de las actividades de preparación, la falta de tiempo de planificación común y la capacitación adicional de las escuelas dieron lugar a la falta de preparación del personal para integrar a los SWD. Aunque el Distrito invirtió mucho en esta iniciativa, asumió más de lo que estaba preparado para hacer y se adelantó sin un marco coherente para guiar la reforma. La supervisión de terceros fue fundamental para señalar las deficiencias de este esfuerzo y para garantizar que las partes interesadas se incluyeran en la planificación y la toma de decisiones necesarias para facilitar la reubicación exitosa de los estudiantes.

Preescolar para Todos los Aprendices (PAL)

Como parte de sus esfuerzos de monitoreo del programa de eliminación de barreras del Distrito, la OIM observó problemas con los cambiadores de los programas PAL en dos sitios (abril de 2016). La OIM visitó otros 11 sitios con programas PAL para examinar si estas preocupaciones eran problemas sistémicos en estos programas.

En la revisión se constató que los 13 sitios compartían problemas comunes indicativos de fallas sistémicas para garantizar la accesibilidad de los programas y la salud y seguridad de los SWD. Estas visitas también demostraron evidencia de falta de planificación al seleccionar escuelas en las que se colocarían programas para SWD en preescolar. En resumen, las aulas carecían del equipo necesario, incluyendo las mesas de cambio apropiadas, pantallas de privacidad, ventilación y agua corriente. Varias escuelas usaban escritorios como cambiadores, en una se cambiaba a los estudiantes sobre un tapete ubicado sobre el piso del baño, y algunas escuelas tenían cambiadores en baños privados que carecían de espacio libre necesario o de taburetes adecuados para subirse al cambiador. En todos los casos, los baños carecían de las características básicas compatibles, incluyendo alturas aceptables, barras de sujeción, inodoros, dispensadores o lavabos. Muchos de estos sitios también carecieron de pantallas de privacidad, con el personal cambiando a los estudiantes en las aulas abiertas detrás de paneles o sin nada en absoluto. Además, las escuelas carecían de los suministros necesarios para cambiar a los

estudiantes, conocidos como "precauciones universales", e informaron que no habían recibido estos materiales de manera oportuna para apoyar a los estudiantes.

En la mayoría de los sitios, había una falta de acceso al programa en las áreas comunes como auditorios, áreas de almuerzo y fuentes para beber, así como una falta de acceso vertical a programas en aulas portátiles o edificios de dos pisos. La entrada principal de una escuela era accesible sólo por escaleras.

Estos hallazgos plantean preocupaciones con respecto a los procesos de planificación, preparación y toma de decisiones para la asignación a los programas PAL. El IM señaló que las condiciones observadas no eran conformes con la ADA y los propios procedimientos del Distrito, así como con los manuales existentes, orientación y estándares de salud y seguridad en el código de California y los requisitos del condado. Otra preocupación era la limitada participación de los directores del sitio antes de abrir nuevos programas, y su falta general de conocimiento de los recursos disponibles para garantizar el acceso a los programas, en particular la aplicación y el proceso del Programa de Acceso Rápido (RAP). Notando que estos problemas eran consistentes con el bajo desempeño general para hacer que las escuelas sean accesibles, el IM ordenó al Distrito que presentara un plan para abordar estas deficiencias.

El Distrito proporcionó un plan, expresando resistencia a algunos problemas como las necesidades de ventilación en las aulas donde se cambiaba a los estudiantes. Esto comenzó dos años de supervisión de la OIM en los programas PAL, coincidentemente en un momento en que el Distrito estaba expandiendo rápidamente estas clases. Durante los dos años siguientes, el Distrito implementó su plan para abordar estos problemas, actualizando las políticas y los procedimientos asociados con los suministros de precaución universal, instalando mesas de cambio montadas en la pared en los baños y proporcionando mesas de cambio y pantallas de privacidad.

Durante este mismo tiempo, la OIM continuó visitando los programas PAL al comienzo de cada año escolar para monitorear los cambios. Aunque se observaron progresos, después de dos años el Distrito aún no había implementado plenamente su plan, con sitios que todavía informaban no tener el equipo adecuado y materiales de precaución universales para cambiar a los estudiantes. Además, la OIM informó que algunos baños utilizados por los programas PAL carecían de características de accesibilidad necesarias como barras de sujeción. La OIM también señaló que a los programas recién abiertos le faltaban mesas o pantallas, y baños con las características de acceso necesarias.

El monitoreo de la OIM proporcionó valiosos comentarios con respecto a la utilidad de las mesas montadas en la pared que instaló el Distrito, y la necesidad de otros materiales como escaleras para evitar tener que levantar a los estudiantes a las mesas para cambiarlos. Muchos maestros informaron que no usaban las mesas montadas en la pared porque sus estudiantes eran demasiado grandes para las mesas, y carecían de las escaleras adecuadas para garantizar la seguridad de los empleados. Los maestros también expresaron la necesidad de barras de sujeción, ya que muchos estudiantes se cambian de pie, y observaron que los estudiantes a menudo se aferran a las paredes, dispensadores o una persona mientras se cambian.

En septiembre de 2019, la OIM realizó una visita final a los programas PAL para determinar si los sitios tenían el equipo necesario, las características de acceso al programa y los suministros de precaución universales. Estas visitas incluyeron 102 escuelas, 213 aulas y 208 baños. Todas las aulas tenían acceso a mesas de cambio y pantallas de privacidad en el aula, baño autónomo o cercano, y/u otro lugar como la

oficina de enfermería. Poco más de ocho de cada 10 maestros (81.2%) informaron haber recibido sus suministros de precaución universal el primer día de clases, mientras que aproximadamente la mitad (46.2%) de los baños observados contienen barras de sujeción en los compartimentos del inodoro.

El Distrito ahora tiene programas PAL en más de 200 escuelas. Con el rápido crecimiento de estos programas, la planificación y la ejecución oportuna de estos esfuerzos logísticos son fundamentales para abrir escuelas con los equipos y suministros necesarios. Si bien la mayoría de los sitios tenían el equipo de cambio necesario y los suministros de precaución universal antes del primer día de escuela, el Distrito necesita continuar mejorando estos procesos y supervisión para asegurar que el 100% de los sitios estén listos.

La implementación de su plan para mejorar las condiciones para cambiar a los estudiantes en los sitios PAL en tres años muestra una falta de urgencia para corregir el incumplimiento y garantizar la salud y seguridad de los estudiantes. La falta de planificación y supervisión de nuevos programas también era una preocupación. La implementación en todo el Distrito de pequeñas mesas montadas en la pared en estos programas, aunque bien intencionada, no fue bien pensada y ha tenido un beneficio limitado en las escuelas. A pesar de tener valiosos comentarios de los maestros y el personal que trabajan con programas PAL, la oficina central no parecía haber tomado esa información en consideración al tomar decisiones.

La resistencia del Distrito a corregir algunos de estos elementos también ha limitado el acceso al programa. Lo más preocupante es la opinión del Distrito de que no todos los baños utilizados por los programas PAL requieren características accesibles, como barras de sujeción. Si bien la justificación para no hacer que los compartimentos de los inodoros sean compatibles con estos estudiantes (niños de tres a cinco años que tienen diversas habilidades y discapacidades) podría racionalizarse al mirar el Distrito en su totalidad, estas posturas plantean preguntas sobre el sentido de defensa estudiantil que tienen los altos funcionarios con autoridad al tomar decisiones, particularmente en relación con un grupo de jóvenes estudiantes de diversas habilidades. El Distrito puede discutir si las barras de agarre son requeridas por la ley, pero se pierde el objetivo de hacer simplemente lo que sea mejor para sus estudiantes y personal.

Centros Vocacionales y de Transición

La reducción de los SWD que asistieron a centros de educación especial puso a disposición estos sitios, y muchos se convirtieron en Centros Vocacionales y de Transición (CTC). Desde el año escolar 2011-12, el Distrito comenzó a impulsar una iniciativa para desarrollar CTC para estudiantes de 18 a 22 años. El Distrito ahora tiene ocho CTC, teniendo por lo menos uno en cada distrito local.

El desarrollo y el desempeño de los estudiantes en los CTC no fue un enfoque directo del MCD, pero representan esfuerzos para asegurar LRE y preparar a los estudiantes que están en transición a una vida de empleo después del nivel secundario. Es importante reconocer el trabajo que se está haciendo para desarrollar y mejorar estos programas, ya que estas son opciones viables para que los estudiantes mejoren su empleabilidad y habilidades. Los CTC proporcionan capacitación en áreas tales como artes culinarias, paisajismo y lavado en detalle de automóviles.

Para obtener más información sobre estos programas, la OIM realizó entrevistas de desvinculación con altos directivos del DSE, así como con todos los directores del CTC. Los participantes estaban

entusiasmados por discutir el desarrollo de estos programas e informaron de un aumento en su conciencia y demanda por parte de las familias. Señalaron que desde 2014, la inscripción en los CTC se ha duplicado e incluso ha recibido notificación de otros distritos y países.

Los participantes informaron que los programas se están desarrollando, utilizando un marco común. El uso de un marco garantiza programas consistentes y equitativos, y estandariza los equipos y materiales necesarios. Señalaron que el desarrollo de los CTC ha sido un esfuerzo de colaboración que incluye departamentos como instalaciones, y ha construido y/o fortalecido asociaciones con empresas locales, centros regionales y universidades.

Un factor que ha contribuido al desarrollo exitoso de los CTC fueron las reuniones mensuales con otros administradores de CTC desde el año escolar 2011-12. Esto les ha ayudado a compartir éxitos, desafíos e ideas con respecto al desarrollo e implementación de sus programas. Los participantes reconocieron el firme compromiso de la DSE con la creación de estos programas, particularmente porque estas escuelas no generan financiamiento para alumnos ni asistencia diaria promedio como otras escuelas, y por lo tanto requieren un compromiso financiero del Distrito.

Otro factor para asegurar el éxito ha sido la contratación de maestros y personal. Los participantes informaron que tener personal entusiasta ha ayudado a establecer una cultura que valora las capacidades de los estudiantes con discapacidades moderadas a graves. Construir una cultura que cambie la mentalidad de la vieja percepción de un centro de educación especial, a una de formación profesional para preparar a los estudiantes para la fuerza de trabajo, ha ayudado a mejorar la forma en que se ven a estos estudiantes.

Los participantes señalaron algunos desafíos, como hacer que los sitios fueran accesibles, señalando que muchos de los centros estaban obsoletos y no cumplían con las normas. Otro desafío era asegurarse de que se adquiriera el equipo adecuado y de que las instalaciones se completaran de manera oportuna. Esto requería crear infraestructura para mantener a los CTC, que tomó tiempo, pero finalmente ha tenido éxito.

La divulgación a los socios comunitarios y a las escuelas locales que les envían estudiantes también ha sido un desafío; los participantes señalaron que se necesita un enfoque de divulgación uniforme, ya que cada sitio lleva a cabo el suyo propio. El reclutamiento de estudiantes y familias fue un reto, en particular cuando estos sitios se estaban desarrollando. El reclutamiento ha mejorado, y ahora las familias son un factor importante para crear conciencia sobre estos programas. La formación de los padres también ha sido fundamental para aliviar las ansiedades o preocupaciones que puedan tener con respecto a una multitud de problemas, como el impacto del empleo de sus estudiantes en los servicios sociales y sus beneficios. Esto ha requerido la creación de confianza y asociaciones con las agencias comunitarias y las familias.

Estas oportunidades han llevado a un mayor énfasis en la promoción de SWD y en la enseñanza de la auto abogacía de los estudiantes. Los participantes señalaron que una de las principales preocupaciones con respecto a la sostenibilidad es la naturaleza precaria de la financiación, porque estas escuelas no generan una asistencia media diaria y podrían verse afectadas por los recortes presupuestarios. A pesar de esta realidad, los participantes se sienten seguros de que el Distrito ha hecho un compromiso serio y ve valor en estos programas y estudiantes a los que sirven.

Resumen

Las dos primeras discusiones sobre la reubicación de los estudiantes de los centros de educación especial y el crecimiento del programa PAL son ejemplos de grandes iniciativas para mejorar la LRE y las oportunidades educativas en los sitios de educación general. Estas iniciativas se pusieron en marcha para mejorar las oportunidades de algunos de los SWD más vulnerables y se requirió urgencia y mejor planificación.

Estos dos ejemplos comparten puntos en común en los esfuerzos de reforma que, a pesar de ser bien intencionados, no satisfacen las necesidades de los estudiantes. La falta de un marco común para asegurar una implementación coherente y equitativa creó desafíos adicionales para que las escuelas crearan programas y aseguraran una transición sin problemas. A pesar de que el Distrito comprometió una gran cantidad de recursos, estos planes no lograron completamente una implementación exitosa durante años.

En ambos casos, el Distrito defendió los malos resultados y respondió con resistencia a los hallazgos de incumplimientos. La falta de adopción de estos problemas dio lugar a retrasos en las soluciones y críticas de la OIM. Además, los comentarios de quienes están en el campo proporcionaron información valiosa sobre las necesidades de estos programas. El Distrito debe buscar constantemente y darles valor, antes de tomar las determinaciones de las soluciones.

La supervisión de terceros fue clave para impulsar los esfuerzos de implementación del Distrito con transparencia. Se requería una supervisión más estricta del Distrito de estas iniciativas para asegurar la corrección oportuna de comportamientos y condiciones no conformes.

El compromiso del Distrito con la construcción de programas de CTC de calidad es encomiable. Estos programas proporcionarán mucho beneficio a los SWD y a las familias a medida que pasan a la fuerza laboral y a la edad adulta. Es fundamental que el Distrito sostenga estos sitios y sea proactivo y receptivo a las necesidades de las familias y el personal del sitio.

El Distrito tiene varias iniciativas de LRE para ampliar las oportunidades de integración para SWD; en particular, hay 85 escuelas participando en "Aumentar las Oportunidades de Inclusión". Aunque esta revisión no examinó este esfuerzo, el Distrito se beneficiaría de la elaboración de un marco que guíe esta iniciativa y garantice una aplicación coherente para promover un acceso equitativo.

Involucramiento y Participación de la Familia en el Proceso de Toma de Decisiones del IEP

El involucramiento y la participación de la familia son factores importantes para promover el crecimiento y el logro educativo de los estudiantes. El papel de las familias en el proceso de toma de decisiones del IEP es una salvaguardia procesal de IDEA, destinada a asegurar que los padres sean tratados como miembros iguales del equipo del IEP. La relación entre padres-escuelas para las familias de SWD se describe en IDEA, la base de esta relación es el IEP del estudiante. Dos de los principios fundamentales de la ley son la participación de los padres en la toma de decisiones relacionadas con la educación de sus hijos y su capacidad para ejercer los derechos del proceso legal establecido.

El MCD contiene varias áreas que promueven el involucramiento y la participación de los padres, así como mecanismos para que los padres resuelvan las disputas sin la necesidad de presentar un proceso legal formal. Esto incluye un resultado para aumentar la asistencia de los padres a las reuniones del IEP y

asegurar que las escuelas hagan intentos de buena fe para notificar a los padres de la reunión. También incluye un resultado para asegurar que los padres que son de habla inglesa como idioma natal reciban una copia traducida del IEP de su estudiante (si es necesario), y dos resultados para mejorar las relaciones entre los padres y la escuela cuando surgen disputas. Además, el MCD contiene requisitos para permitir que los padres participen en el equipo de revisión de cumplimiento interno del Distrito o en la Revisión de Validación del Distrito (DVR, por sus aires), y tengan representación en el consejo asesor del MCD, conocido como el Consejo de Padres. También es obligatorio obtener comentarios de los padres y de la comunidad en general, y el IM fue encargado de celebrar audiencias públicas anuales.

En el transcurso del MCD, la OIM participó en varios grupos focales y encuestas para medir la conciencia de los padres, la participación y la satisfacción con los programas de educación especial de sus estudiantes. La razón de estas actividades fue reunir comentarios para que el IM considerara en su determinación sustancial de cumplimiento. En 2005 y 2006, la OIM contrató a SRI International para llevar a cabo grupos focales y dos encuestas telefónicas a gran escala¹³ sobre el involucramiento y la participación de los padres y la satisfacción con los procesos de toma de decisiones del IEP de sus estudiantes.

Investigación de Quejas del IEP

En el otoño de 2014, al cumplir con los procedimientos establecidos en la Sección 14 del MCD, el abogado de los Demandantes presentó una queja alegando que los equipos del IEP carecen de autoridad para determinar los servicios y la asignación escolar durante las reuniones del IEP y que estas decisiones a menudo están predeterminadas por los funcionarios de la escuela. La queja hizo hincapié en que los equipos del IEP predeterminaron las ofertas de Educación Pública Gratuita y Adecuada (FAPE, por sus siglas en inglés) y les dijo a los padres que, si no estaban de acuerdo con la oferta, debían recurrir a procedimientos de resolución formal de disputas. La queja también suscitó preocupaciones sobre la falta de conocimientos relacionados con la disponibilidad de recursos del Distrito (programas y servicios).

Como parte de la investigación de la OIM, llevó a cabo una encuesta telefónica de los padres, centrándose en su experiencia en las reuniones del IEP. En el verano de 2015, el IM publicó un informe de los hallazgos de la investigación y una serie de acciones correctivas. La investigación encontró que todas las acusaciones eran válidas y dieron información que requerían cambios en los procedimientos y prácticas del Distrito. El IM también declaró que estos resultados apoyan más de 10 años de investigación, monitoreo y hallazgos, así como las aportaciones de los padres y la comunidad recibidas en las reuniones del Consejo de Padres y audiencias anuales.

En cuanto a las denuncias relacionadas con el involucramiento y la participación de los padres, la investigación indica que:

- Los equipos del IEP no abordan los procesos de toma de decisiones para determinar los servicios y las asignaciones escolares de una manera que considere a los padres como socios iguales.
- Muchos miembros del equipo del IEP se comportan de manera que socavan el proceso del IEP, por ejemplo, presentando servicios y asignaciones escolares predeterminados, con una

¹³ Aproximadamente 2,000 familias por encuesta.

oportunidad mínima para la participación de los padres y fomentando resoluciones fuera de las reuniones del IEP.

- Los equipos del IEP carecen del conocimiento de la disponibilidad de recursos del Distrito y requieren asistencia fuera del proceso del IEP.
- Los miembros del equipo del IEP hacen recesos de las reuniones para acomodar los procedimientos administrativos asociados con la obtención de los servicios y la asignación.

Sobre la base de la evidencia de la investigación, el IM decidió que el Distrito participa en comportamientos que contribuyen a violaciones sistémicas de la IDEA, y ordenó al Distrito que implementara 12 acciones correctivas y cesara inmediatamente tales comportamientos. Cinco de las acciones correctivas abordaron directamente la participación de los padres:

1. Preparar una declaración para ser leída y que esté disponible en cada reunión del IEP. Antes de que una reunión del IEP pueda continuar, la declaración debe estar en el sistema Welligent con una casilla de verificación que indique que fue leída.

Esta declaración debe informar a los participantes que:

- una reunión del IEP es un proceso colaborativo, y todos los participantes tienen la oportunidad de hacer preguntas y proporcionar recomendaciones y sugerencias;
 - el equipo del IEP tiene la autoridad y la responsabilidad de diseñar un programa en el cual el niño pueda obtener beneficios significativos;
 - el borrador del IEP, el plan de intervención del comportamiento o el plan de evaluación podrían cambiar como resultado de las deliberaciones del equipo del IEP;
 - el IEP continuará hasta que se complete, a menos que todos los miembros acepten una prórroga;
 - la decisión sobre los servicios relacionados y la asignación ocurrirá durante la reunión del IEP, a menos que el equipo acuerde que no hay suficiente información para tomar una determinación para la asignación escolar;
 - el Distrito considera a la familia como socios iguales en el proceso de toma de decisiones educativas; y
 - cualquier miembro del equipo puede agregar un objetivo o meta al IEP, incluso si no estuviera incluido en el banco de metas de Welligent.
2. Desarrollar una lista completa y descripciones de todos los servicios relacionados y opciones de programa disponibles. Esto debe formar parte del sistema Welligent y estar disponible en las reuniones del IEP.
 3. Aclarar los procedimientos para hacer un receso de las reuniones del IEP. No se puede utilizar un receso para disuadir o retrasar una determinación de asignación o la prestación de servicios relacionados.
 4. Hay que asegurar que cada vez que el Distrito inicia o rechaza una evaluación, cambio en la asignación o provisión de FAPE, se proporcione aviso a los padres. Cada vez que la unidad de operaciones reciba un aviso para buscar un cambio de asignación, los padres deben ser notificados.
 5. Establecer desarrollo profesional para abordar estas acciones correctivas y mejorar el proceso de colaboración del equipo del IEP.

Muchos de los hallazgos de la investigación de quejas del IEP y la encuesta validaron problemas sistémicos que han persistido en el transcurso del MCD. Por años, los padres informaron a la OIM de sus experiencias durante las reuniones del IEP en las que el personal de la escuela no tenía conocimientos y/o carecía de la autoridad para asignar servicios y programas sin la participación del personal del distrito local o de la oficina central. También describieron una cultura en la que los padres no son tratados como socios colaborativos en las reuniones del IEP y no se les da otra opción que recurrir a los procedimientos de resolución de controversias para resolver desacuerdos.

Para examinar si la perspectiva de los padres sobre su participación en el proceso de toma de decisiones del IEP había cambiado desde la encuesta anterior (2015), la OIM repitió la encuesta telefónica de la investigación de quejas del IEP (septiembre de 2019). Se agregaron dos puntos para evaluar si las escuelas estaban abriendo reuniones del IEP con la declaración introductoria y si los padres percibieron que los equipos del IEP tenían la autoridad para asignar servicios y apoyos.

En general, las respuestas fueron similares a las de la encuesta anterior (see Attachment E). Dos tercios (66.7%) de los padres consideraron que los funcionarios de la escuela presentaron una oferta predeterminada de FAPE, con un 69% que informó que se les dio la oportunidad de proporcionar información y cambiar el contenido del IEP, o estuvo de acuerdo con la oferta hecha. Aproximadamente cuatro de cada 10 padres (42.2%) informaron que los funcionarios de la escuela les dijeron que, si no aceptaban la oferta de servicios, su única opción era recurrir al procedimientos de resolución de controversias.

Una diferencia notable en las respuestas en comparación con la encuesta de 2015 fue el aumento de los niveles de satisfacción de la participación en el proceso de toma de decisiones educativas, con un 36.7% (frente al 44.7%) declarando que querían estar más involucrados, mientras que el 62.2% (frente al 54.3%) dijo que estaban involucrados a un nivel correcto. Dos tercios de los padres informaron participar "plenamente" (37.8%) y "principalmente" (28.9%) como un miembro igual e importante del equipo del IEP en el proceso de toma de decisiones para determinar el servicio y las asignaciones escolares (en comparación con un 60.6% combinado en 2015).

En el estudio más reciente, aproximadamente ocho de cada 10 padres (78.9%) informaron que el equipo del IEP leyó en voz alta la declaración introductoria que informaba al equipo del IEP de su autoridad y que el Distrito considera a los miembros de la familia como un socio igualitario en el proceso de toma de decisiones educativas. Aproximadamente dos tercios (64.4%) de equipos del IEP actuó de acuerdo con esta declaración.

Estos hallazgos muestran la necesidad de capacitación continua y esfuerzos para mejorar la relación entre los padres y la escuela. Estos comentarios, junto con las tendencias que muestran aumentos anuales en las presentaciones formales del proceso legal establecido, indican que las escuelas necesitan hacer un mejor trabajo para resolver controversias en la reunión del IEP, o antes. Los altos dirigentes deben monitorear y examinar las razones por las que el personal de la escuela hace declaraciones para alentar a los padres a buscar mecanismos de resolución de controversias en lugar de encontrar resoluciones a nivel local. Esta práctica, que ha perdurado a lo largo del MCD, puede abordarse con una directiva que prohíba tales declaraciones. Aunque se espera que los funcionarios de la escuela faciliten los procedimientos de solución de controversias, alentar estos procedimientos sin esfuerzos de buena fe para encontrar un terreno común socava la intención de la ley.

Las acciones correctivas de la investigación de quejas del IEP fueron diseñadas para mejorar la transparencia dentro del proceso del IEP: los padres y el personal deben estar al tanto de los derechos de los estudiantes y la familia y los servicios y programas disponibles. El Distrito debe esforzarse por promover, a través de la capacitación y la política, la promoción por parte de los padres, estudiantes y personal. Es importante que el Distrito reconozca estos problemas y participe en esfuerzos proactivos para mejorar la confianza y la colaboración con las familias.

La retroalimentación de los padres es una fuente esencial de información para evaluar el cumplimiento de la ley por parte de una escuela. También proporciona información valiosa sobre las experiencias de las familias durante el proceso del IEP y puede ayudar a los líderes con mayor antigüedad a identificar áreas de capacitación para mejorar esta relación. El MCD y la OIM proporcionaron un mecanismo para buscar la retroalimentación de los padres, a través de la investigación y las audiencias anuales. El Distrito se beneficiaría de continuar con estos esfuerzos y desarrollarlos, con objetividad y transparencia.

Sistema de Gestión de Quejas

El desarrollo de un sistema de gestión de quejas ha sido un aspecto central del MCD, y ha evolucionado considerablemente después de años de seguimiento y dos revisiones formales de la OIM. Aunque se han hecho progresos, este caso sirve como un buen ejemplo de reforma que requiere una continua priorización de los altos dirigentes y de la Junta para garantizar un sistema eficaz. A pesar de los diversos esfuerzos para mejorar este sistema, queda mucho trabajo por cumplir la intención del MCD y el marco sustancial de cumplimiento. Este estudio de caso es una continuación del debate sobre el Resultado 11 en la Primera Parte; e incluye información de entrevistas finales con el personal de DSE.

El MCD requiere que el Distrito aborde y mejore su cumplimiento sistémico y sustancial con la ley de educación especial. El IM, a través de informes anuales, el marco sustancial de cumplimiento y correspondencia con el Distrito ha declarado consistentemente que un sistema de gestión de quejas viable es necesario para el cumplimiento sustancial. Además, una de las acciones correctivas de la investigación de quejas del IEP fue que el Distrito "Establezca un mecanismo de investigación de quejas objetivo y neutral que tiene la autoridad para cesar el comportamiento no conforme y asegurar los recursos."

Durante el año escolar 2014-15, la DSE estableció la unidad de Servicios de Apoyo Escolar y Familiar (SFSS, por sus) que apoya y supervisa el sistema de administración de quejas del Distrito. La Unidad de Respuesta a Quejas (CRU), establecida por el MCD, se fusionó con la SFSS; la unidad combinada es ahora responsable de responder a las quejas de los padres y emitir una respuesta legal.

Para examinar la eficacia del sistema de gestión de quejas del Distrito, la OIM completó dos estudios formales (en 2013 y 2016) que incluyeron revisiones de políticas, procedimientos y comunicación relacionadas con el sistema de gestión de quejas y otras políticas del Distrito; una muestra de llamadas al centro de llamadas (SFSS y CRU); y entrevistas al personal.

Como se señaló en el debate sobre el Resultado 11, las políticas, procedimientos y protocolos del sistema de gestión de quejas proporcionan una buena base para un sistema válido y creíble. Los mecanismos establecidos para procesar y resolver llamadas son áreas de fortaleza y mejoramiento. El liderazgo de SFSS parece tener una buena comprensión de los procesos y la dirección del sistema de gestión de quejas para asegurar el cumplimiento sustancial sistémico.

Aunque el Distrito ha comprometido un tiempo y recursos significativos para desarrollar este sistema, persisten varios problemas continuos, reduciendo su eficacia. Muchas cuestiones pendientes se relacionan con incoherencias en la ejecución en diferentes áreas de estos procesos, como los mecanismos de garantía de calidad. Esto incluye prácticas de documentación, con muchos casos que faltan las variables como tipo de llamada, tema de la llamada y pasos de investigación (CESAR).

La revisión de documentos de 2016 de la OIM y las entrevistas con el personal también encontraron incoherencias en la aplicación y comprensión de los procesos para categorizar los tipos de llamadas (queja, preocupación, consulta), cerrar casos y determinar los tipos de respuesta legal. Las discrepancias y la falta de claridad en la documentación de pruebas y/o medidas para remediar la queja—tanto en los datos del sistema de gestión de reclamaciones como en las cartas de respuesta legales, dieron lugar a incoherencias en los tipos de resolución, así como a fluctuaciones en la puntualidad.

Una de las principales preocupaciones son las interpretaciones erróneas del personal y el liderazgo de la CRU de los cuatro tipos de respuesta legales. A pesar de los múltiples informes de la OIM que proporcionan orientación y directivas, el Distrito utiliza predominantemente sólo dos tipos de respuesta legales: una que indica que se proporcionó un recurso, y otra que indica que, después de la investigación, la queja se consideró infundada. Los dos tipos que rara vez se utilizan son las derivaciones a agencias externas, como centros regionales, y sugerencia de tomar acción, como iniciar el proceso legal establecido para resolver las controversias. Como se señaló en ambas evaluaciones de la OIM, este tipo de casos y respuestas se clasificaron erróneamente en la base de datos y en las cartas de respuesta legales, respectivamente. Aunque la calidad de las cartas de respuesta legales ha aumentado, la supervisión de los datos y las cartas requieren mejoras adicionales.

El sistema necesita una guía clara y mecanismos para cerrar los casos y asegurar que las escuelas o las unidades de apoyo sigan adelante con recursos o acciones para resolver la preocupación de los padres. Un sistema creíble de gestión de quejas debe basarse en la ejecución de recursos, no en que las escuelas o unidades de apoyo prometan que tendrán lugar.

Un sistema confiable de gestión de quejas fomentará la participación de los padres al tiempo que permitirá al Distrito responder a las quejas con transparencia y rendición de cuentas. Además, la información obtenida de las quejas proporciona una base para identificar el incumplimiento sistémico y las políticas, procedimientos y prácticas que requieren corrección.

El MCD proporcionó una orientación sólida para establecer un mecanismo de reclamación creíble y viable. Además, los comentarios de la OIM sobre la eficacia del sistema establecido determinaron un camino para realizar las mejoras necesarias. Aunque el Distrito respondió a la mayoría de las recomendaciones de la OIM, las persistentes inconsistencias indican una falta de priorización para corregir estos procesos.

Como se mencionó en el debate sobre el Resultado 11, las entrevistas de desvinculación con el director y el personal de la CRU señalaron el papel del MCD y la OIM en la orientación de mejoras en este sistema, en particular para establecer normas y procesos para un registro inicial de información y documentación de las llamadas; mejoras a la base de datos; y mejoras en el control de calidad a lo largo del proceso, incluyendo el escrutinio de cartas de respuesta legales. El Distrito sostiene que las

funciones de la CRU se mantendrán después del MCD y considera que esto es un aspecto importante para garantizar el cumplimiento sustancial.

Resumen

Este informe ha señalado ejemplos en los que el Distrito reconoció sus deficiencias sistémicas y movilizó recursos para solucionar estas cuestiones de manera oportuna. Este no ha sido el caso con el sistema de gestión de reclamos. Estas cuestiones persisten porque los altos dirigentes aún no se han comprometido plenamente a garantizar un sistema operativo. Aunque un sistema eficaz de gestión de quejas expondrá el incumplimiento en las escuelas y los programas, esta transparencia es fundamental para garantizar un cumplimiento sustancial a través de una mayor rendición de cuentas. Esto requiere que los responsables de la supervisión del sistema de gestión de quejas sean objetivos y profesionalmente críticos con la DSE, los colegas y el personal de la escuela. En esencia, deben abordar la supervisión como un tercero lo haría, centrándose en establecer sistemas para identificar y corregir el incumplimiento, incluso si esto significara señalar fallas sistémicas y violaciones de FAPE. Aunque es difícil, la integridad del sistema inevitablemente conducirá a su mayor uso, lo ideal es reducir la necesidad de los padres de seguir procedimientos formales y/o informales para la solución de controversias.

Hacer que las Escuelas Sean Accesibles

El MCD tenía varios requisitos para que las escuelas fueran accesibles. Requería que todas las nuevas construcciones y renovaciones o reparaciones del Distrito cumplan con la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación y la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA, por sus siglas en inglés). El Distrito también debía gastar al menos \$67.5 millones en renovaciones o reparaciones de accesibilidad en las escuelas existentes y establecer una unidad para atender las solicitudes de accesibilidad "por pedido expreso". El MCD encargó al IM que determinara si los problemas sistémicos en las escuelas del Distrito impiden el cumplimiento sustancial de acceso al programa.

La expectativa para cumplir con estas obligaciones incluía el cumplimiento de los requisitos de la ADA para los planes de transición y autoevaluación que identifican las barreras, un cronograma para la eliminación de barreras en todas las escuelas y edificios del Distrito, la designación de un coordinador de la ADA y la capacidad para realizar encuestas consistentes y exhaustivas. El programa "por pedido expreso", conocido como Programa de Acceso Rápido (RAP), fue una parte vital para asegurar un sistema que pueda prevenir el incumplimiento sustancial, ya que este es un mecanismo para corregir las condiciones de incumplimiento de la forma más rápida posible con el fin de asegurar que los estudiantes tengan acceso a los programas, bienes y servicios en sus escuelas.

A lo largo de la historia del MCD, estas obligaciones crearon considerables desafíos debido a la falta de capacidad, supervisión y rendición de cuentas dentro de la División de Servicios a las Instalaciones (FSD). El progreso a menudo se dilató por inacción y retrocesos, lo que prolongó la supervisión federal del MCD.

Los esfuerzos para mejorar la accesibilidad de los programas y el monitoreo de estas obligaciones por parte de la OIM están ampliamente documentados. A veces, las interacciones entre la OIM y el Distrito fueron polémicas, pero sin embargo condujeron a una mayor capacidad y transparencia. Este estudio de caso pondrá de relieve algunos acontecimientos destacados para ilustrar los problemas persistentes y las lecciones aprendidas. A pesar de los grandes avances en esta área, hacer que las escuelas sean

accesibles sigue siendo uno de los mayores desafíos para corregir los incumplimientos que persisten desde hace mucho tiempo.

El Distrito tiene un largo historial de incumplimiento con la ADA y la Sección 504. Estas leyes prohíben la discriminación de las personas con discapacidades por razón de que las instalaciones de la entidad son inaccesibles e inutilizables, lo que impide el acceso al programa. Se requiere que las entidades públicas aseguren que los programas, beneficios, servicios y actividades ofrecidos, al ser vistos en su totalidad, sean accesibles para las personas con discapacidades. Estas leyes también exigen que las instalaciones nuevas y modificadas cumplan con estándares más estrictos de "fácil acceso". El Distrito debía crear un plan de transición de la ADA que abordara los cambios estructurales necesarios para cumplir con los requisitos de accesibilidad del programa de la ADA. Estos cambios físicos debían haber sido completados para el 26 de enero de 1995.

En todo el MCD se observaron deficiencias persistentes en los procesos de diseño, construcción e inspección establecidos para asegurar el cumplimiento de los trabajos, incluso en la última ronda de visitas de la OIM en el verano de 2019. Algunas áreas de incumplimiento resultaron de una combinación de pobre diseño, construcción que no se adhirió a los planos, e inspección de calidad deficiente. Las insuficiencias en la supervisión y comunicación del trabajo realizado por la Unidad de Mantenimiento y Operaciones (M&O) también han dado lugar a instalaciones que no cumplen con la reglamentación. Este estudio de caso discutirá sólo algunos de los muchos casos en los que se identificaron incumplimientos con el fin de destacar algunos desafíos de liderazgo y sistémicos que se presentan a medida que el Distrito se dirige hacia el cumplimiento de la ley.

Autoevaluación y Plan de Transición de la ADA (2017)

A lo largo de la historia del MCD, el Distrito se esforzó por crear un plan de autoevaluación y transición funcional conforme con la ley ADA y un plan para cumplir con los requisitos de la Sección 504. Después de seis intentos, el Distrito completó un plan que cumplió satisfactoriamente con los requisitos de la ADA. En el otoño de 2017, 22 años después de la aprobación de la ADA, la Junta aprobó el Plan de Autoevaluación y Transición bajo la ley ADA, cumpliendo con esta obligación. La Junta consolidó este compromiso asignando 600 millones de dólares para la ejecución de la primera fase.

Para determinar si el plan cumplía con los requisitos de la ADA y la Sección 504 y para asegurar que el Distrito no tuviera problemas sistémicos de accesibilidad al programa que impidieran el cumplimiento sustancial de los requisitos de acceso al programa de las leyes y reglamentos federales de educación especial, la OIM llevó a cabo una revisión y análisis del plan¹⁴.

El 31 de agosto de 2017, la OIM presentó las conclusiones de esta revisión y sus comentarios sobre el plan. En general, el plan incluyó una cantidad extraordinaria de trabajo de recolección de datos mediante encuestas de alto nivel en todos los planteles y mejoró en gran medida el enfoque del Distrito para abordar sus largos años de incumplimiento con la ley ADA y la Sección 504. El IM notó que este plan era un camino viable para alcanzar niveles aceptables de acceso al programa y al mismo tiempo aumentar la transparencia para mantener a las Partes y al público informados sobre la magnitud del incumplimiento en todo el Distrito.

¹⁴ <http://oimla.com/pdf/20171004/responseadafinal083117.pdf>

El plan describe tres componentes principales para lograr el cumplimiento: (1) la implementación de mejoras en las instalaciones, (2) soluciones operativas, y (3) políticas y capacitación. El plan define tres niveles de acceso en las escuelas. Las escuelas de Categoría 1 serán totalmente accesibles y cumplirán con las nuevas normas de construcción o renovación (de fácil acceso); los sitios de Categoría 2 cuentan con espacios e instalaciones centrales accesibles, al mismo tiempo que ofrecerán acceso para las actividades del programa, y las de Categoría 3 ofrecerán un nivel básico de acceso a los edificios.

El plan está diseñado para lograr la accesibilidad del programa en tres fases, la primera de las cuales abarca de ocho a diez años. Para el final de la Fase 1 (2025), el Distrito tiene la intención de establecer accesibilidad al programa desarrollando aproximadamente tres estructuras de escuelas remitentes que contienen una escuela secundaria, una o dos escuelas intermedias y tres o cuatro escuelas primarias en cada distrito local. Esta fase proporcionará mejoras en 235 sitios escolares (un total de 742), o un tercio de las escuelas del Distrito.

La Fase 2 comenzará a más tardar en 2025 y abarcará aproximadamente un tercio de las escuelas, mientras que los sitios restantes se abordarán en la Fase 3, sin existir un cronograma proyectado para la finalización de ninguna de las dos fases.

Como parte del esfuerzo de recolección de datos del plan, el Distrito llevó a cabo encuestas de alto nivel para identificar las áreas de incumplimiento. La OIM llevó a cabo una revisión exhaustiva de estos hallazgos y señaló varias preocupaciones significativas que indican problemas sistémicos de accesibilidad al programa, que impiden el cumplimiento sustancial de los requisitos de accesibilidad del programa bajo las leyes y reglamentos federales de educación especial, incluyendo:

- Una de cada cinco escuelas carece de una entrada principal accesible, y aproximadamente dos tercios de estos sitios están programados para mejoras en la Fase 2.
- Uno de cada cuatro planteles tiene problemas de acceso vertical, con más de la mitad programados para mejoras en la Fase 2.
- Casi nueve de cada 10 escuelas tienen problemas generalizados o no cumplen con las condiciones de la zona de carga y descarga de pasajeros.
- Menos de un tercio de las escuelas tienen baños accesibles en el campus.

Aunque el plan finalmente guía al Distrito con un enfoque sólido para lograr el cumplimiento, la ejecución inconsistente y deficiente de varios factores ha contribuido y podría seguir contribuyendo a los desafíos. Esto incluye una prolongada falta de capacidad para completar encuestas integrales para identificar las áreas de incumplimiento. Además, la falta de supervisión en cuanto a la revisión del diseño para asegurar que los arquitectos elaboren planes que cumplan con los requisitos ha llevado al incumplimiento, aumentando el costo y retrasando para los estudiantes el acceso al programa.

El éxito del plan a la hora de garantizar un sistema que evite incumplimientos sustanciales depende en gran medida de la implementación de soluciones operativas, como la reubicación de programas, y de la realización de pequeñas mejoras a través del proceso "por pedido expreso" o RAP. Sin embargo, ni el plan ni los posteriores datos enviados a la OIM proporcionaron detalles o ejemplos de cómo se determinarían e implementarían las soluciones operativas.

Dado el alcance actual del incumplimiento en todo el Distrito y el plazo propuesto de 10 años para cumplir con los requisitos de accesibilidad del programa en sólo un tercio de las escuelas, el Distrito

necesita sistemas que funcionen bien para implementar soluciones operativas y del Programa de Acceso Rápido (RAP).

Durante la primavera y el verano de 2019, la OIM llevó a cabo dos rondas finales de monitoreo de los sitios de la Fase 1 que se completaron para el 31 de agosto de 2019. Los recorridos revelaron una mejora en la finalización de los trabajos conformes a los reglamentos y una identificación precisa de los elementos no conformes que necesitaban ser reparados antes del cierre de la obra. Otros hallazgos positivos incluyeron rampas que no habían sido diseñadas simplemente para cumplir con los estándares mínimos, lo que permitió flexibilidad en la construcción debido a las condiciones no prevista de las instalaciones; asientos más accesibles en los auditorios, y mejores condiciones de los baños, barandas y pendientes que cumplen con los reglamentos.

En ese momento, la OIM también discutió los desafíos con el personal de la Unidad de Cumplimiento con el Acceso (ACU) y de la División de Servicios a las Instalaciones (FSD) responsables de la supervisión de los proyectos. Algunos informes eran inexactos, afirmando que el trabajo se había completado y que estaban cumpliendo con los reglamentos, a pesar de que las visitas al plantel revelaron que la construcción estaba incompleta o no se había construido de conformidad con los reglamentos. Los informes del personal de la FSD indicaron que algunos de los ítems revisados se habían vuelto a corregir dos o tres veces debido a errores de los profesionales de la construcción y del diseño ya que no cumplían con las normas. En algunos casos, los contratistas construyeron estos artículos a pesar de saber que no estaban cumplían con los reglamentos. La dificultad de supervisar varios proyectos, que a veces implicaban a múltiples contratistas y profesionales del diseño, hicieron que los esfuerzos en estas escuelas iniciales fueran inconexos. El personal también informó que M&O a veces instaló nuevas barreras durante la construcción debido a la falta de capacitación sobre los requisitos de accesibilidad.

En septiembre de 2019, la OIM mantuvo entrevistas de desvinculación con los funcionarios de alto nivel de la FSD, incluido el Director Ejecutivo, para discutir el progreso de las mejoras en las escuelas de la Fase 1 y obtener información sobre las lecciones aprendidas en el curso del MCD.

Los participantes en la entrevista reconocieron que la primera ronda de escuelas experimentó desafíos de gestión, particularmente porque muchos sitios con trabajo en la Fase 1 también tenían otros proyectos de ADA previamente definidos. Esto condujo a una falta de coordinación entre los gerentes de proyecto, los contratistas y la supervisión. Los altos funcionarios creen que los proyectos más recientes son más cohesivos, ya que todos los esfuerzos se enmarcarán en el mismo alcance de la obra.

Otra fuente de desafíos fue el volumen de trabajo y los plazos limitados y autoimpuestos del Distrito para cumplir con estas obligaciones. Los participantes estuvieron de acuerdo en que los recursos sobrecargados hacían que la gestión de estos proyectos fuera abrumadora. Señalaron la necesidad de avanzar más lentamente con el fin de disponer de más tiempo para asegurar que los diseños cumplan con los reglamentos y para brindar una mejor supervisión. El volumen de trabajo, así como el auge de la construcción en general, ha limitado la disponibilidad de profesionales de calidad y ha aumentado los costos.

Las revisiones de viabilidad de la construcción también fueron un problema; no todos los arquitectos visitaron los sitios para examinar las condiciones tal como están en relación con el diseño. Aunque el Distrito tiene recursos para llevar a cabo estas revisiones, todavía hay carencias en este proceso. Los participantes reconocieron que M&O en ocasiones se involucró en proyectos que, aunque bien

intencionados, resultaron en la introducción de barreras o nuevas condiciones que no cumplían con los requisitos. El personal reconoció la necesidad de una formación continua y una mejor comunicación entre los departamentos y la ACU.

Uno de los mayores desafíos para la finalización de los proyectos de la Fase 1 es la financiación. El Director Ejecutivo informó que necesitaba 1,000 millones de dólares adicionales para realizar mejoras hasta 2025. Actualmente, quedan \$200 millones para nuevos contratos, con 94 proyectos de ADA y 22 proyectos de modernización integral aprobados por la Junta Directiva.

Los participantes informaron haber aprendido varias lecciones desde el inicio del MCD. El primero fue la necesidad de crear capacidad a través de la ACU, asegurando la participación de este grupo en todos los aspectos de la construcción. Señalaron que la adquisición de conocimientos especializados requería una capacitación constante de la ACU y de otros departamentos, así como de algunos consultores.

La necesidad de hacer trabajos de corrección en las nuevas escuelas enseñó a la FSD a evaluar los fracasos para aumentar la eficiencia. Un participante señaló que la construcción de las últimas 30 nuevas escuelas (de un total de 131) era mucho más eficiente, ya que el trabajo se estaba haciendo correctamente la primera vez. Además, este equipo mejoró los mecanismos de revisión de los trabajos terminados y eliminó a los contratistas y arquitectos de baja calidad.

También es prioritario asumir una carga de trabajos más manejable. Los participantes señalaron que en la Fase 1, asumieron más de lo que podían gestionar, comprometiendo la calidad y la supervisión. Consideran que estas lecciones han conducido a la mejora de los sistemas y las políticas que ahora se han institucionalizado.

Corrección del Incumplimiento en las Escuelas Nuevas y en las Escuelas Autónomas Independientes

Antes de la aprobación del Plan de Autoevaluación y Transición de la ADA en 2017, la OIM informó sobre muchas deficiencias para asegurar el cumplimiento en los procesos de las instalaciones. Un ejemplo de la continua falta de capacidad y responsabilidad para hacer que las escuelas sean accesibles fue la rehabilitación de las nuevas escuelas construidas y abiertas entre 2006 y 2012.

A medida que la OIM monitoreaba las nuevas construcciones, encontró un incumplimiento significativo. Como resultado, las Partes firmaron un acuerdo de estipulación que requiere que el Distrito trate los hallazgos de incumplimiento en las escuelas abiertas después del 30 de junio de 2006. El Distrito también se comprometió a inspeccionar las escuelas nuevas sin abrir aún, que no estaban incluidas en las encuestas anteriores, para asegurar que el incumplimiento se abordara antes de la ocupación, elevando a 81 el número total de escuelas nuevas a ser rehabilitadas. Esto le permitió al Distrito hacer responsables a los contratistas y arquitectos mientras permanecían bajo contrato.

Durante el año escolar 2008-09, el Distrito se comprometió a volver a inspeccionar todas estas escuelas para identificar las áreas de incumplimiento que fueron identificadas en exceso o identificadas insuficientemente, y a desarrollar planes de acción correctiva para cada plantel. El Distrito mejoró este proceso al priorizar las correcciones de estas deficiencias para tener un mayor impacto para los estudiantes. Esto incluía enfocarse desde el principio en las deficiencias que presentaban barreras significativas para el acceso a los programas, y las que se consideraban de alto riesgo.

Los esfuerzos de corrección debían realizarse en cuatro fases y completarse para el 31 de diciembre de 2012. En marzo de 2011, la OIM y sus consultores, Disability Access Consultants, Inc. (DAC), visitó seis de las 13 escuelas terminadas para confirmar que el trabajo cumplía con los requisitos. Después de visitar varias escuelas con la ACU, se determinó que el progreso en estas escuelas no coincidía con lo que reportaron algunos funcionarios. En resumen, las visitas revelaron que estas escuelas aún estaban en construcción y no contaban con trabajos para cumplir con los reglamentos. Además, las correcciones se basaban en estudios inadecuados e inconsistentes.

En ese momento, los funcionarios de la ACU solicitaron que la OIM suspendiera sus visitas de validación para que el Distrito pudiera evaluar el progreso de estas escuelas. La ACU consideró que los esfuerzos existentes eran inadecuados e inconsistentes y decidió abandonar las encuestas completadas en favor de un sondeo electrónico más efectivo y consistente. Esto resultó en el desarrollo por parte de la ACU de un nuevo plan para inspeccionar las 81 escuelas, sin embargo, el Distrito mantuvo su compromiso de completar todas las reparaciones para la fecha original del 31 de diciembre de 2012.

Un aspecto positivo de la identificación y corrección del incumplimiento en las nuevas escuelas fue la participación y el aumento de la capacidad de la ACU, que en ese entonces se conocía como el Equipo MCD de Instalaciones Existentes. La ACU identificó muchas áreas de incumplimiento no detectados por el Inspector de Registros (IOR) y los inspectores externos contratados por el Distrito. Muchos de estos hallazgos fueron confirmados por la OIM y sus consultores, estableciendo un acuerdo sobre las inexactitudes del sondeo y de su validación. Esto mostró que el Distrito había mejorado la capacidad interna necesaria para inspeccionar nuevas escuelas, lo cual era particularmente importante antes de participar en la fase de acción correctiva de las nuevas escuelas. Además, se requirió que el Distrito se comprometiera con agencias tales como la División del Estado de Arquitectura (DSA) y LADBS para asegurar que las deficiencias fueran abordadas en colaboración.

El Distrito también comenzó a demostrar una mejor capacidad para averiguar las especificaciones de los componentes identificados incorrectamente por los fabricantes como que cumplían con la ADA. Por ejemplo, durante un recorrido en una escuela se observó que el Distrito había comprado inodoros que no cumplían con las normas de la ADA, reconoció que los inodoros no cumplían con las normas por diseño y se dirigió al fabricante. Estos inodoros que no cumplían con las normas fueron reemplazados por otros que sí las cumplían sin costo alguno. Otro cambio positivo fue el cambio del Distrito de las encuestas en papel realizadas por inspectores externos, que posteriormente se ingresaban en una base de datos, a un mecanismo de encuesta en línea que guiaba a los inspectores internos a través de las inspecciones y permitía la inclusión de fotografías para las condiciones de incumplimiento. Estas medidas proactivas fueron alentadoras, ya que facilitaron el cumplimiento sistémico, aseguraron la rendición de cuentas de los proveedores y ahorraron valiosos recursos al identificar y corregir los errores a tiempo.

Otra área de incumplimiento significativo fue la de las escuelas chárter o autónomas, que requería la inspección y corrección de incumplimientos en 126 sitios independientes entre 2011 y 2012. Aunque la supervisión de este proceso fue principalmente relegada al Departamento de Edificios y Seguridad de Los Ángeles (LADBS), la ACU fue instrumental para asegurar y aumentar la capacidad de la LADBS para inspeccionar los sitios. Aunque este fue un paso positivo, el no identificar el incumplimiento durante el proceso de prestación de servicios por pedido expreso y su aprobación resultó en un alto número de sitios que gastaron recursos limitados después de asumir el cumplimiento de un sitio al recibir su

certificado de ocupación. Esto se aborda ahora de forma proactiva mediante la incorporación de los requisitos de cumplimiento de la ADA para los nuevos peticionarios, lo que ahorra recursos al operador al evitar los sitios que no cumplen con las normas y/o permitiendo la negociación de las condiciones con los propietarios de los edificios.

Programa de Acceso Rápido (RAP)

El MCD estableció un programa por pedido expreso para responder a las solicitudes de cada plantel a fin de mejorar la accesibilidad del programa para los SWD que asisten a estas escuelas. Este programa tuvo el fin de brindar flexibilidad para dirigir renovaciones menores de una manera expedita para que los estudiantes pudieran participar en programas y actividades. A lo largo del MCD, este programa sufrió de mala administración y falta de dirección al tratar de asegurar un acceso rápido al programa. La OIM señaló repetidamente las deficiencias y destacó la falta de liderazgo claro y de competencia para abordar el acceso por pedido expreso y rápido a los programas. Los proyectos por pedido expreso han tardado meses o años en completarse, con un beneficio mínimo o nulo para los estudiantes que requieren acceso al programa durante el año escolar en que se hizo la solicitud.

En los últimos años se han observado mejoras en la reducción de los plazos de finalización; sin embargo, el número de solicitudes recibidas anualmente es insignificante en comparación con el elevado número de sitios y características que no cumplen con los reglamentos identificados en las encuestas del Plan de Autoevaluación y Transición de la ADA y en las visitas a los sitios de la OIM. Durante estas visitas, muchos administradores y maestros desconocían el programa RAP a pesar de estar disponible desde 2004. Esto incluye personal en muchos sitios con programas Preescolar para Todos (PAL), clases que fueron reubicadas de centros de educación especial, y programas recientemente abiertos para estudiantes con discapacidades moderadas a significativas.

A través de los años, el Distrito presentó modificaciones de los procesos para gestionar las solicitudes de Acceso Rápido (RAP) y renovó los plazos para asegurar que la solicitud se completara en 30 días. Algunos de los desafíos han sido la falta de conocimiento de los administradores y del personal de la escuela sobre la accesibilidad de los programas y/o las soluciones operativas; es posible que estas personas no tengan la capacitación adecuada para comprender plenamente los problemas y las soluciones.

Resumen

La magnitud del esfuerzo para lograr el cumplimiento de la ADA en todo el Distrito sigue siendo gigantesca. Aunque se lograron avances en el transcurso del MCD, éstos han sido insuficientes para asegurar un cumplimiento sustancial y sistémico, y es un ejemplo de una de las partes menos exitosas de la reforma. Aunque el Distrito se encuentra ahora en una posición mucho mejor en términos de capacidad, gestión y responsabilidad, el progreso se vio limitado por reveses durante 14 años. Esto se evidencia en los resultados de las encuestas de alto nivel y en el hecho de que el Distrito necesitará 1,000 millones de dólares adicionales para cumplir con las normas en un tercio de sus escuelas para el año 2025. Se desconoce cuándo el Distrito logrará el cumplimiento en todas sus escuelas y si podrá obtener los recursos necesarios.

El establecimiento de la Autoevaluación y Plan de Transición de la ADA en 2017 fue el punto crucial, indicando el compromiso total y a largo plazo del Distrito de hacer que las escuelas sean accesibles. Aunque fue un logro positivo, simplemente tomó demasiado tiempo.

El Distrito ahora tiene una buena capacidad dentro de la ACU; sin embargo, a veces administró mal a su personal y utilizó su experiencia de manera ineficaz. Aunque ha mejorado la capacidad de realizar encuestas coherentes y exhaustivas, sigue habiendo preocupaciones. En general, el Distrito no ha tenido un largo historial en hacer que las escuelas sean accesibles correctamente en el primer intento, ensombreciendo el optimismo con dudas.

Aunque el Plan de Autoevaluación y Transición de la ADA proporciona un buen marco de trabajo, muchas variables podrían tener un impacto negativo en su ejecución. Estos factores incluyen el tamaño y el alcance de este esfuerzo, lo que disminuye la capacidad de la gerencia para supervisar a todos los actores involucrados. Sin una supervisión adecuada y sistemas establecidos para prevenir el incumplimiento, la cantidad de tiempo y costo para mejorar el acceso al programa aumentará, comprometiendo su progreso. Aunque la OIM no pudo validar u obtener una buena comprensión de la integridad del enfoque por categorías del plan, la prueba real para determinar el cumplimiento es si las mejoras resultan en sitios que garanticen la accesibilidad del programa tal como se ha definido.

Un gran desafío para mantener el progreso es la actitud hacia el incumplimiento. La resistencia a los hallazgos y las recomendaciones de la OIM retrasó el progreso y dio lugar a enfoques equivocados que aumentaron los costos y retrasaron el cumplimiento. En ocasiones, el Distrito retuvo información y negó el acceso a los profesionales de la División de Servicios a las Instalaciones (FSD), gastó energía en las maneras de limitar sus obligaciones que eventualmente requirieron dar marcha atrás, y argumentó en contra de los requisitos de sentido común que estaban en el mejor interés de los estudiantes y el personal. Esperamos que, al finalizar la supervisión federal de terceros, el Distrito pueda concentrarse en el cumplimiento de las leyes y reglamentos de la ADA, aplicar los códigos de construcción como deben ser aplicados, sin buscar maneras de eludir las obligaciones, y hacer promesas y establecer plazos realistas. El cumplimiento de la ADA es una tarea enorme. Los enfoques positivos con el mejor interés de los estudiantes y de la organización contribuirán en gran medida a demostrar credibilidad y transparencia al público.

Las entrevistas de desvinculación con el personal directivo superior de la FSD validaron el papel y el impacto que el seguimiento del MCD y la OIM tuvieron en el progreso. Los participantes notaron que la OIM mantuvo al Distrito enfocado en cumplir con las regulaciones de la ADA con frecuentes comunicaciones y reuniones. Sin la supervisión del MCD y la OIM, el Distrito no estaría donde está en términos de capacidad y con una sólida hoja de ruta para mejorar la accesibilidad del programa. El MCD requirió que el Distrito asignara fondos y recursos y priorizó el acceso al programa al planificar proyectos de construcción. Aunque a veces la OIM era exigente y polémica, la supervisión de terceros era necesaria, y sirvió como la defensa imprescindible para garantizar a los estudiantes y el personal un sistema que evitara el incumplimiento sustancial.

Prestación de Servicios

En un año dado, el Distrito tiene más de 80,000 SWD con IEP. Estos estudiantes pueden recibir una variedad de apoyos y servicios de educación especial, incluyendo servicios de instrucción como el Programa de Especialistas en Recursos (RSP), servicios relacionados como Habla y Lenguaje (LAS), consejería, Terapia Ocupacional (OT) y Terapia Física (PT). La prestación de servicios es la piedra angular de la ley de educación especial para asegurar que los estudiantes reciban una educación gratuita y apropiada (FAPE). La instrucción de educación especial y los servicios relacionados tienen la intención de ayudar a los estudiantes a tener acceso al plan de estudios y a participar en las actividades escolares. Los

servicios son individualizados y pueden ser proporcionados en el ambiente más adecuado para el estudiante. Las metas y objetivos de desempeño son la base para determinar el progreso y la eficacia de estos servicios.

A los estudiantes se les prescribe una cierta cantidad de servicios usando un modelo de frecuencia (cuántas sesiones por período de tiempo) y duración (duración de la sesión). Los proveedores de servicios pueden recomendar recetas mensuales, semanales o anuales, con diferentes niveles de frecuencia y duración. El cumplimiento de las obligaciones de prestación de servicios se basa en el valor de la duración, lo que significa que, si un IEP requiere cuatro sesiones de 30 minutos en un mes, el estudiante debe recibir 120 minutos de ese servicio durante cada mes para estar en cumplimiento.

Aunque esto parece conceptualmente sencillo, los modelos de prestación de servicios en los sistemas educativos compiten con la dinámica de los acontecimientos escolares cotidianos. Esto incluye una variedad de factores que podrían impedir que los proveedores trabajen con los estudiantes, tales como ausencias estudiantiles, asambleas o actividades escolares, crisis socioemocionales, asistencia de los proveedores a las reuniones del IEP, cambios en el horario escolar y ausencias de los proveedores. Estas variables producen inconsistencias en la disponibilidad de los estudiantes e interrupciones en los programas de instrucción de los estudiantes, lo que limita la capacidad de los proveedores de servicios para trabajar en los casos en un día determinado. Además, los proveedores deben ser sensibles al programa de instrucción de cada estudiante y asegurarse de que los estudiantes no sean retirados de la instrucción básica. Esto se complica aún más por la naturaleza itinerante de los proveedores de servicios relacionados que pueden ser asignados a una escuela sólo un día a la semana.

Este estudio de caso examinará los factores que contribuyen a los problemas sistémicos que limitan la capacidad del Distrito para cumplir con sus obligaciones de prestación de servicios, observando el problema a través de un lente de limitación de recursos. Una restricción de recursos limita lo que se puede hacer para llevar a cabo una tarea debido a la falta de disponibilidad de un recurso. En este caso en particular, el término "recurso" se refiere al personal capacitado necesario para prestar los servicios que se le deben. Suponiendo que los recursos disponibles sean insuficientes para cumplir las obligaciones de prestación de servicios, las soluciones requerirán desglosar las necesidades de la organización en esta esfera, identificar las relaciones de dependencia de las actividades que afectan a los recursos y compiten por ellos, y asignar eficazmente esa cantidad limitada de recursos.

Una solución viable debe tener en cuenta las tareas competitivas de los proveedores de servicios que impiden su capacidad de trabajar directamente con los estudiantes. ¿Cuáles de sus tareas pueden ser limitadas o eliminadas para servir a los estudiantes según lo dispuesto en sus IEP? Una solución también debe reevaluar el modelo actual de prestación de servicios para encontrar maneras más efectivas de satisfacer las necesidades de los estudiantes con los recursos existentes.

El MCD tuvo un resultado de tres partes relacionado con la prestación de servicios, que fue modificado en 2017. La discusión en la Primera Parte proporcionó una actualización de la situación sobre este resultado, señalando que se cumplió a pesar de que miles de estudiantes no habían recibido la mayoría de sus servicios. Los desafíos y esfuerzos para corregir este incumplimiento han sido bien investigados y documentados a lo largo del MCD. Un reciente esfuerzo de colaboración del OIM, los Institutos Americanos de Investigación (AIR) y la Oficina de Datos y Rendición de Cuentas (ODA) proporcionaron información y recomendaciones valiosas y, a pesar de los avances, hubo un techo de rendimiento: muchos estudiantes todavía no recibían la mayoría de los servicios que se les debían.

Al 15 de noviembre de 2019, más de 10,000 servicios fueron proporcionados por menos del 70% de la duración especificada en los IEP de los estudiantes (Tabla 6), mientras que 3,540 servicios no fueron proporcionados en ningún momento desde el comienzo del año escolar. De los que no se proporcionaron, 1,127 eran del Habla y el Lenguaje. Las comparaciones con los datos del 15 de noviembre de 2018 muestran que el desempeño en cada medida fue similar al de este año escolar, con un ligero aumento en los servicios prestados durante menos del 90% de la duración. El Anexo E incluye una lista completa de las tarifas de prestación de servicios por tipo de servicio tanto para 2018 como para 2019.

Tabla 6. Comparación de las tasas compuestas de prestación de servicios entre el 15 de noviembre de 2019 y el 15 de noviembre de 2018

| Total | Menos del 90% | | Menos del 70% | | Menos del 50% | | No se prestaron servicios (0%) | |
|----------------------|---------------|-------|---------------|------|---------------|------|--------------------------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nov. 15, 2019 | | | | | | | | |
| 115,460* | 24,686 | 21.38 | 10,214 | 8.85 | 6,239 | 5.40 | 3,540 | 3.07 |
| Nov. 15, 2018 | | | | | | | | |
| 111,942* | 19,897 | 17.77 | 9,424 | 8.42 | 5,891 | 5.26 | 3,283 | 2.93 |

* Esto representa un número total de servicios, no de estudiantes. Algunos estudiantes reciben más de un tipo de servicio.

Aunque el Distrito cumplió con las tres partes del Resultado 13, los datos anteriores muestran un incumplimiento sistemático y validan la necesidad continua de reformar el modelo de prestación de servicios. Durante el transcurso del MCD, la OIM llevó a cabo muchas investigaciones para comprender mejor estas deficiencias sistémicas, incluyendo grupos focales y encuestas a los proveedores de servicios. Estos esfuerzos condujeron a muchos cambios e intentos de mejorar la prestación de servicios; sin embargo, la mayoría se dirigieron a mejorar la documentación y no abordaron directamente otras áreas problemáticas.

Si bien la documentación precisa de los servicios es vital, las causas fundamentales de las deficiencias sistémicas han permanecido prácticamente inalteradas. Esto incluye una gran cantidad de casos y cargas de trabajo, un gran volumen y un aumento en las tareas administrativas, personal de apoyo limitado (tanto administrativo como de oficina), un gran volumen de evaluaciones que se deben realizar y de reuniones del IEP a las que se debe asistir, y apoyo a los estudiantes de educación general y especial que no se encuentran en la lista de casos. El desempeño no mejorará hasta que la gerencia aborde estos factores, permitiendo a los proveedores priorizar la prestación de servicios de calidad.

Los esfuerzos de monitoreo e investigación de la OIM produjeron hallazgos repetidos que validaron el impacto de estos factores en el transcurso del MCD. Del 16 de septiembre al 1 de octubre de 2019, la OIM, en colaboración con la Oficina de Datos y Rendición de Cuentas (ODA), llevó a cabo una encuesta en línea de todos los proveedores de servicios relacionados, similar a la realizada en abril de 2017. Esta encuesta incluyó preguntas sobre la prescripción de servicios, la retención del personal y la eficacia de la administración. Este esfuerzo se centró una vez más en las personas que trabajan sobre el terreno, pidiendo a los proveedores que identifiquen los factores que limitan su capacidad para cumplir con las obligaciones de servicio de los estudiantes en sus casos.

Las cuestiones que aquí se presentan ponen de relieve los problemas actuales que consideran los que se plantean sobre el terreno. La capacidad de los proveedores para servir a los estudiantes es el objetivo

final, y su retroalimentación sobre las limitaciones de primera línea debe ser de la mayor preocupación para los gerentes y el personal directivo superior. Los siguientes son algunos de los hallazgos de la reciente encuesta en línea, completada por 874 proveedores de servicios relacionados. Los resultados completos se pueden ver en el Anexo F.

Factores que Influyen en la Prestación de Servicios Según Fue Comunicado por el Personal en el Campo

Cuando se les preguntó acerca de los factores laborales que afectan negativamente la prestación de servicios, los proveedores informaron que los siguientes son factores moderados o importantes:

- Realización de evaluaciones y/o redacción de informes – 71.7%.
- Asistir a las reuniones del IEP - 68.1%.
- Número de casos de estudiantes a su cargo – 63.3%.
- Tiempo dedicado al ingreso de documentación en el sistema Welligent – 60.1%.
- Completar el papeleo no relacionado con el sistema Welligent – 58.3%.
- Coordinación y programación de las reuniones del IEP – 40.3%.

Además, los proveedores consideraron que el número de casos (71.3%) y la carga de trabajo (78.6%) eran factores moderados e importantes de su capacidad para prestar servicios. Cuando se les preguntó acerca de los factores escolares que limitan su capacidad de servir a los estudiantes, los proveedores reportaron lo siguiente como factores de moderados a mayores:

- Incapacidad para recuperar las sesiones debido al horario del estudiante – 58.6%.
- Incapacidad para recuperar las sesiones debido al tiempo limitado en la escuela – 53.2%.
- Proporcionar servicios o consultas a estudiantes o familias que no trabajan con estudiantes en su base de casos – 34.0%.

Es evidente que los proveedores tienen una gran cantidad de casos y cargas de trabajo que impiden que puedan cumplir con todas las obligaciones de prestación de servicios de sus estudiantes. Las demandas del trabajo, las limitaciones asociadas con estar en múltiples escuelas y la naturaleza dinámica de las escuelas no sólo comprometen la capacidad de los proveedores para ver a los estudiantes, sino que también impactan la calidad de los servicios.

La encuesta permitió a los proveedores escribir sobre diferentes inquietudes. Los proveedores informaron que otras razones para no poder cumplir con sus obligaciones de servicio fueron

- Tener que completar demasiadas evaluaciones
- Tener que asistir a demasiadas reuniones del IEP
- Alta frecuencia de ausencias de estudiantes
- Tener que responder a crisis socioemocionales en las escuelas
- Días festivos que requieren sesiones de recuperación para esos días dados
- Demasiados estudiantes en su base de casos
- Gran volumen de documentación requerido
- Competir por la disponibilidad del estudiante con otros proveedores de servicios
- Tomar días personales o por enfermedad que requieren servicios de recuperación

Cuando se les preguntó acerca de las estrategias para ponerse al día en el cumplimiento de las obligaciones de prestación de servicios, los métodos más comunes fueron los siguientes

- Agrupación de más estudiantes en sesiones – 71.7%.
- Duplicación o aumento de la frecuencia de las sesiones – 57.2%.
- Extensión de los períodos de las futuras sesiones – 52.1%.

Los proveedores agregaron otras preocupaciones y estrategias para ponerse al día en la prestación de servicios, siendo las más frecuentes las de completar documentación (Welligent) y escribir informes en casa o fuera del horario de trabajo, extender las sesiones de los estudiantes, reorganizar los horarios de los estudiantes y proporcionar servicios a través de un modelo dentro del salón de clases del estudiante.

A pesar de reportar condiciones de trabajo abrumadoras, la mayoría de los proveedores (63.1%) creían que tenían las herramientas adecuadas para hacer el trabajo. A lo largo de los años, los grupos de enfoque y las visitas a los planteles han encontrado muchos profesionales dedicados que simplemente estaban cansados y frustrados. La OIM ha transmitido estas frustraciones para que el liderazgo de la División de Educación Especial (DSE) se ocupe de los factores que limitan su recurso más valioso. Esta retroalimentación ha revelado consistentemente las mismas condiciones de trabajo que impactan la prestación de servicios e impiden el cumplimiento. En pocas palabras, cuando los proveedores están abrumados, el sistema de prestación de servicios es ineficaz.

El Resultado 13 revisado dio concesiones para acreditar las sesiones canceladas o perdidas cuando los proveedores no tuvieron la oportunidad de servir a los estudiantes. Esto significa que cuando un estudiante estaba ausente en un día en que estaba programado para recibir un servicio, el tiempo de esta sesión se reduciría de los minutos totales adeudados, perdiendo esencialmente la provisión de esa sesión. Aunque conceptualmente esto tiene sentido, estas excepciones fueron unilaterales y favorables para el Distrito y vulnerables a la manipulación del personal para mostrarse en cumplimiento. La falta de límites a estas exenciones también hizo posible que los estudiantes no recibieran servicios durante la mayor parte del año escolar, siempre y cuando se utilizaran códigos de cancelación. Las razones aceptables para la falta de prestación de servicio son sólo la falta de disponibilidad del estudiante o de los padres o el rechazo del servicio. La ausencia o indisponibilidad del proveedor no es una justificación para la falta de prestación de los servicios; sin embargo, no existe un código Welligent que indique la ausencia del proveedor como motivo de una sesión perdida. A pesar de la objeción de la OIM a estas concesiones, el Distrito y el Abogado de los demandantes hicieron de estas exenciones una parte del modelo de prestación de servicios.

La encuesta incluyó tres preguntas sobre estas concesiones para obtener las percepciones de los proveedores sobre la transparencia y si el código de cancelación fomenta la manipulación para que parezca más conforme. Cuando se les preguntó si el uso del código de cancelación y el ajuste de los minutos debidos representaban con precisión las tasas de prestación de servicios, el 17.6% de los encuestados consideraron que se trataba de una representación exacta. Un 33.1% de los encuestados, no estaba seguro y casi la mitad (49.3%) no estaba seguro de que los códigos representaran con precisión la prestación de servicios, por lo que estos hallazgos no son un respaldo importante a la transparencia. Aproximadamente uno de cada cinco proveedores (18.1%) creía que el uso de códigos de cancelación podría alentar a los proveedores a no compensar los servicios prestados a los estudiantes con frecuentes ausencias, con otro 42.9% sintiéndose incierto acerca de este comportamiento. Cuando

se les preguntó directamente si estos códigos de cancelación hacían que la documentación de servicio fuera susceptible de manipulación, el 8.1% creyó que lo era, mientras que el 50.6% no estaba seguro. Esto significa que sólo cuatro de cada diez proveedores creían que estas exenciones no fomentaban la manipulación de la documentación de prestación de servicios, lo que planteaba dudas sobre si estos subsidios afectaban a la transparencia.

Problemas con el Modelo Actual de Prestación de Servicios

El modelo actual de prestación de servicios ha cambiado como resultado del MCD. En particular, para cumplir mejor con las obligaciones del Resultado 13, se dio más flexibilidad en la forma en que se prescriben los servicios individuales. El método principal para aumentar la flexibilidad fue usar rangos para la variable de la frecuencia mientras se mantiene la duración, por ejemplo, las fórmulas en los IEP requieren que un estudiante sea visto de una a cinco veces a la semana. Otra forma en que los proveedores han buscado la flexibilidad es utilizando fórmulas de servicios mensuales o anuales. Por ejemplo, para un servicio mensual, si los servicios se pierden durante una semana en particular, hay otras tres semanas para cumplir con lo prescrito. Los servicios anuales ofrecen aún más flexibilidad; dependiendo del número de sesiones que se vayan a impartir (frecuencia), todos los servicios podrán ser atendidos al principio o al final del año. Esto significa que es posible no dar a un estudiante ningún servicio durante un período prolongado sin que el estudiante no cumpla con los requisitos.

Una gran preocupación con el modelo actual de prestación de servicios es que contiene limitaciones de políticas que pueden funcionar tanto favorablemente como desfavorablemente para los estudiantes y los proveedores. Una limitación incluye la concesión de sesiones perdidas por ausencia del estudiante, por estudiantes que se niegan a recibir un servicio o que no se presentan a la sesión, por padres que se niegan a asistir a la sesión, por evaluaciones estatales o ciertos cierres de la escuela. Estas excepciones son desfavorables para los estudiantes porque reducen el número de minutos que se les debe. Esto significa que si un estudiante está ausente y el proveedor intenta ver al estudiante y lo anota como ausente en los registros de Servicios de Welligent, se anula el número de los minutos de esa sesión, lo que aumenta la tasa general de la prestación del servicio. El sistema se vuelve vulnerable a la manipulación y es engañoso a la hora de informar a los padres sobre la tasa de prestación de servicios. La falta de un código de cancelación que especifique la ausencia del proveedor es otro problema, ya que este código identificaría estos minutos perdidos como debidos y permitiría una representación precisa de por qué se perdió un servicio. La falta de un código de ausencia del proveedor reduce la transparencia y pone en duda el compromiso del Distrito de proporcionar todos los servicios. Los códigos de cancelación no pueden favorecer sólo al Distrito al reducir sus obligaciones de servicio a los estudiantes.

Uno de los mayores fracasos del MCD ha sido el énfasis en la documentación de los servicios, que ha eclipsado la intención de la ley de asegurar que los estudiantes reciban servicios de calidad que resulten en beneficios educativos y acceso al LRE. El cumplimiento sustancial se logrará sólo cuando el sistema pueda proporcionar servicios de calidad que beneficien a los estudiantes y, al mismo tiempo, hacer que el Distrito sea responsable de estas obligaciones. Desafortunadamente, el MCD redujo esta responsabilidad con la revisión del Resultado 13.

Por años, la OIM ha sostenido que el modelo actual de prestación de servicios promete demasiado lo que es capaz de ofrecer. El método de la fórmula para la prestación de servicios puede reconfigurarse para satisfacer mejor los recursos disponibles, teniendo en cuenta al mismo tiempo los factores

legítimos que compiten entre sí y que aumentan la probabilidad de incumplimiento. Por ejemplo, el Distrito podría considerar un modelo para la prestación de servicios en el que se contabilice un cierto número de sesiones perdidas, permitiendo la indisponibilidad del estudiante o de la familia. Este concepto se alinea con el modelo de fórmula anual para la prestación de servicios, en el que se ofrece a cada alumno un cierto número de minutos (duración) a lo largo del año, y permite recuperar a lo largo del año las sesiones perdidas por factores y acontecimientos externos. Por ejemplo, si el año escolar consiste en 180 días o 38 semanas, es razonable anticipar de dos a cuatro semanas en las que los factores que compiten entre sí, como las pruebas a nivel estatal, las actividades de los días festivos y los desafíos logísticos del comienzo del año dificultarán el servicio a los estudiantes. Por lo tanto, las fórmulas deben tener en cuenta estos factores y ofrecer una cantidad de servicios que los proveedores y las escuelas puedan satisfacer de manera realista. Esta flexibilidad tendrá un efecto exponencial en la reducción de la carga de trabajo. Por ejemplo, si un estudiante típicamente recibe una sesión de 30 minutos por semana, y se le ofrecen 34 sesiones por un año, la reducción de cuatro sesiones durante el año para un terapeuta del habla que tiene 55 estudiantes con duraciones similares en sus casos, resulta en 220 menos sesiones prometidas. Esto debería proporcionar la flexibilidad necesaria para satisfacer otros factores de la carga de trabajo, al tiempo que se tienen en cuenta circunstancias normales como la enfermedad del estudiante y del proveedor. Esto también aliviaría la ansiedad que los proveedores han expresado acerca de sentirse castigados cuando se toman días de enfermedad para sí mismos o para cuidar a la familia.

Este tipo de modelo debería considerarse sólo si la intención es mejorar la calidad de los servicios prestados. Esto significa que los grupos de estudiantes deben disminuir a niveles manejables y efectivos, y los proveedores deben ser responsables de la realización de todas las sesiones. Otra consideración es la distribución uniforme de estos servicios a lo largo del año escolar, de modo que el modelo no permite a los proveedores completar todas las sesiones durante uno o dos meses del año.

Las descripciones anteriores del modelo tienen la intención de ser generales; el Distrito debe considerar y sopesar cualquier consecuencia y vulnerabilidades potenciales no previstas. También, debe desarrollar un plan para informar a las escuelas y a los padres de cómo este modelo resultará en una mejor calidad de servicio.

La administración y el personal directivo superior deben ocuparse de los problemas sistémicos del actual sistema de prestación de servicios. Aunque la gestión también está limitada por condicionamientos, las decisiones ejecutivas podrían reducir la carga de trabajo de los proveedores al eliminar tareas burocráticas innecesarias. La gerencia también debe desarrollar políticas viables para tratar con los estudiantes que no reciben servicios porque su escuela carece de un proveedor de servicios. El problema de las escuelas descubiertas se ha abordado mediante políticas inadecuadas que aceptan el incumplimiento sin tener en cuenta a los estudiantes y las familias. La política actual requiere solamente que las escuelas o los proveedores informen a los padres que un proveedor no está disponible debido a la escasez nacional o a un permiso de ausencia, y que los servicios serán recuperados cuando un proveedor esté disponible y/o se hará una oferta de servicios compensatorios en la próxima reunión del IEP del estudiante. La falta de cobertura podría durar meses, resultando en la negación de FAPE y limitando el acceso del estudiante al currículo y a las actividades escolares. Este enfoque pasivo del cumplimiento muestra una falta de conciencia o desconocimiento del impacto de la pérdida de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Los servicios compensatorios no siempre pueden compensar estas sesiones perdidas. La falta de cobertura en algunas escuelas es una cuestión de

equidad, y está dentro del control de la administración implementar una política más proactiva y receptiva.

Resumen

El modelo actual otorga un alto valor al cumplimiento y a la cantidad de los servicios; esto necesita cambiar para hacer énfasis en la calidad del servicio y el beneficio educativo. La provisión de más servicios o más sesiones más largas con grupos más grandes de estudiantes podría ayudar a que los proveedores cumplan con las normas, pero no beneficiará a la mayoría de los estudiantes. Cuando el cumplimiento compromete la calidad, no hay ganadores.

Estos problemas de limitación de recursos no son exclusivos del LAUSD. El modelo de prestación de servicios utilizado en la mayoría de los distritos es deficiente y arcaico. El Distrito está en posición de ser un líder en esta área, pero esto requerirá ideas creativas y valor.

Este estudio de caso también muestra que no se han tenido en cuenta las deficiencias sistémicas, sino que se ha prestado más bien atención a las soluciones para excusar el incumplimiento. La creación de exenciones es un buen ejemplo de cómo crear políticas para justificar el incumplimiento en lugar de remediarlo. La falta de un código para los servicios perdidos debido a las ausencias de los proveedores es una renuncia directa a la responsabilidad. Los estudiantes y las familias no son el problema, y no se puede estructurar un sistema de prestación de servicios para verlos como tales. La transparencia debe estar a la vanguardia de la reforma, ya que los padres tienen derecho a una representación exacta de los servicios prestados a sus hijos.

Los recursos son limitados y restringidos. Es vital que los líderes reconozcan que estas limitaciones no se solucionarán con exenciones. La realidad es clara. El liderazgo y la gestión deben hacer viables las condiciones de trabajo para cumplir con las normas. Los esfuerzos del Distrito no deben comprometer el bienestar y la retención de su recurso más valioso, y la desconexión entre la administración y los proveedores debe ser eliminada.

Como se ha observado en otras áreas, el Distrito es capaz de enfrentar los desafíos más difíciles. A demasiados estudiantes se les niega una Educación Pública Gratuita y Adecuada (FAPE), lo que compromete a la rendición de cuentas sistémica. Al terminar la supervisión del tribunal, el Distrito ahora debe emplear lo que ha aprendido para reformar estos desafiantes problemas sistémicos.

RESUMEN Y RECOMENDACIONES

Después de 16 años de supervisión del tribunal federal por parte de terceros, el Distrito está en una mucho mejor posición para identificar y corregir el incumplimiento de las leyes y reglamentos de educación especial. Este informe ha destacado muchos éxitos, retos y áreas que requieren mejoras continuas y ha ofrecido algunas lecciones aprendidas. El Distrito ha demostrado que es capaz de reformarse y debe continuar y mejorar su compromiso de cumplimiento.

El MCD, la OIM y el Abogado de los demandantes fueron fundamentales para mejorar la capacidad sistémica y la rendición de cuentas necesarias para asegurar un cumplimiento sustancial. Es importante reflexionar sobre el papel del MCD, la supervisión de terceros y el Consejo de los Demandantes como componentes que guían a los funcionarios de las escuelas públicas y los hacen responsables. Estas entidades han servido como un vehículo para la defensa, invertido solamente en ver al LAUSD mejorar

como una organización para servir mejor a los estudiantes y a las familias. Su papel nunca es personal, y si bien implica una crítica a los funcionarios y departamentos de la escuela, esta imparcialidad es necesaria cuando una organización carece de la capacidad de hacerse responsable. Este papel requiere objetividad y valor, y ahora recae únicamente en los funcionarios del Distrito. Mantener el progreso y hacer avanzar a la organización requerirá tal valor frente a las disputas y las represalias. Se desconoce si el Distrito puede llevar a cabo estas tareas sin dejar de ser objetivo y transparente, y responsabilizar a sus colegas por el comportamiento que no cumpla con las normas.

La supervisión de terceros fue aún más difícil debido a la naturaleza burocrática de una organización pública de este tamaño y alcance. Muchos de los esfuerzos de reforma requirieron un examen y cambios de políticas, procedimientos y prácticas que a veces habían llevado al incumplimiento y se habían institucionalizado en el sistema. El sólido enfoque del MCD y la OIM para el monitoreo a través de la realización de investigaciones y la obtención de retroalimentación del campo ha sido instrumental en la creación de un cambio sistémico sostenible. Se han establecido nuevos sistemas que funcionan bien y que antes no existían, se han desarrollado e institucionalizado las mejores prácticas y la promoción de los intereses de los SWD se ha convertido en parte de la cultura de muchos departamentos.

Algunos de los mejores ejemplos del progreso del Distrito tenían algunas cosas en común: los problemas sistémicos y el incumplimiento fueron reconocidos y aceptados por la alta dirección, y la reparación y las soluciones fueron priorizadas en los niveles más altos de la organización. Las personas a cargo abordaron estos temas con enfoques de corrección reflexivos e integrales, un sentido de urgencia y medidas proactivas para prevenir la recurrencia. Las áreas con un éxito mínimo fueron aquellas que tardaron demasiado en ser atendidas y aquellas que se encontraron con resistencia o negación. Estos esfuerzos fueron a menudo reactivos y se centraron en la fijación de las piezas más que en el conjunto, lo que retrasó las soluciones.

Tecnología como Welligent, MiSiS, y el Portal de Padres proporcionan herramientas para aprovechar la transparencia y la rendición de cuentas. Estos mecanismos son críticos y deben ser valorados, sostenidos y mejorados continuamente. El uso de estos sistemas para guiar y promover prácticas consistentes y equitativas debe continuar a fin de asegurar un comportamiento organizacional que cumpla con las normas.

La transparencia, la rendición de cuentas y las relaciones con las familias son fundamentales para el progreso. La promoción es también un componente fundamental de la reforma. Se observaron muy pocos casos de promoción por parte de los funcionarios escolares durante el transcurso del MCD, y el personal entrevistado describió el temor a represalias por hacer o recomendar lo que es correcto. El DSE necesita liderar con el ejemplo y promover la incidencia a todos los niveles, ya que su objetivo principal es asegurar que se satisfagan las necesidades de los SWD. Además, es fundamental mejorar las relaciones con los padres y las familias en las reuniones del IEP. La práctica del Distrito de sugerir a los padres que utilicen los mecanismos del debido proceso legal para resolver disputas es contraproducente y costosa. El Distrito resuelve la mayoría de los casos de proceso debido, por medio de los cuales a los padres se les otorgan los servicios y apoyos que ellos creen que son necesarios para su estudiante. Esto sólo resulta en hostilidad y aumento de costos, y puede ser evitado.

El Distrito debe administrar mejor los recursos examinando a fondo los sistemas y la capacidad existente. Un sistema tan grande no puede hacerlo todo y debe evaluar sus prioridades, poniendo en primer lugar las necesidades del estudiante y de la familia. La mejora de la gestión del personal es

fundamental para retener a los miembros clave del personal y evitar el agotamiento. Las soluciones del distrito para corregir el incumplimiento a menudo se añaden a la carga de trabajo del personal. El personal, al igual que el sistema en su conjunto, no puede hacer mucho. Debe trabajar más inteligentemente, establecer sistemas para mejorar la eficiencia e identificar lo que no es una prioridad y que pueden ser eliminadas para poder concentrarse en satisfacer las necesidades de los estudiantes.

El cumplimiento sustancial es en gran medida el resultado de los sistemas funcionales de rendición de cuentas. El Distrito ha tenido dificultad en este aspecto; por lo tanto, la supervisión de terceros fue obligatoria durante 16 años. La rendición de cuentas no sólo significa disciplinar al personal, sino también crear expectativas claras sobre los comportamientos de la organización, los mecanismos para la retroalimentación y supervisión, y capacitación y el desarrollo de capacidades. En una organización tan grande, el éxito depende de los enfoques a los problemas que son proactivos, saludables, alineados con la política y la ley, y siempre en el mejor interés de los estudiantes. El cumplimiento sustancial no es un destino; debe ser visto como un requisito continuo que siempre debe ser la prioridad.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones generales tienen la intención de ayudar a guiar al Distrito a mantener y promover el progreso.

1. Eliminar las exenciones del Resultado 13 que reducen las obligaciones del IEP para la prestación de servicios.
2. Examinar el sistema de prestación de servicios y cómo se formulan los servicios. Concentrarse en un modelo que pueda cumplir lo que promete, con transparencia.
3. Continuar reportando la prestación de servicios a los padres de estudiantes que reciben menos del 70% de sus servicios prescritos, a través de cartas enviadas por correo al hogar y en el Portal de Padres.
4. Continuar informando sobre las tasas de prestación de servicios a todos los padres a través del Portal de Padres.
5. Prohibir que los equipos del IEP les den a los padres un ultimátum cuando surjan disputas.
6. Desarrollar políticas y capacitación para mejorar la defensa de los SWD, incluyendo la autodefensa de los estudiantes.
7. Establecer foros en los que los padres puedan proporcionar información y quejas sobre el incumplimiento sin temor a represalias, tales como audiencias anuales y encuestas en línea o telefónicas.
8. Desarrollar un marco de LRE para asegurar la implementación equitativa y consistente de prácticas y apoyos.
9. Examinar los datos de retención de los maestros de educación especial calificados y de los proveedores de servicios relacionados para identificar los problemas organizativos que contribuyen a que el personal abandone el Distrito.
10. Participar en la planificación y preparación antes de abrir o reubicar los programas. Esto debe incluir necesidades de instrucción, salud y seguridad, y acceso al programa.
11. Continuar mejorando los mecanismos del sistema de gestión de quejas para los padres. Asegurar que las respuestas legales se basen en la puesta en práctica de soluciones, no de garantías.
12. Asegurarse de que los programas y clases de PAL para estudiantes con discapacidades de moderadas a severas tengan las mesas de cambio, equipo y suministros adecuados, incluyendo

características de accesibilidad tales como barras de agarre en todos los baños utilizados en estas aulas.

13. Establecer mecanismos de promoción del programa RAP. Esto debe ocurrir por lo menos dos veces al año, y a través de múltiples modos de comunicación.
14. Continuar financiando y asegurando la implementación consistente de los programas de CTC.
15. Continuar financiando y manteniendo los sistemas de datos, incluyendo MiSiS, Welligent y el Portal de Padres.
16. Continuar financiando la implementación del Plan de Autoevaluación y Transición de la ADA para alcanzar el cumplimiento total.
17. Desarrollar un plan de relaciones públicas para compartir los éxitos, así como las oportunidades programáticas para los SWD infrautilizadas, con el público y los padres.