

Departamento de Educación Pública de Nuevo México
Oficina de Educación Especial

*centímetro

POLÍTICAS Y PROCEDIMIENTOS
PARA EL
DISPOSICIÓN DE
SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
PARA
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y ESTUDIANTES SUPERDOTADOS

Capítulo 4. - DISCAPACIDADES – EXCEPCIONALIDADES

Fecha Capítulo 4. Adoptado por el Órgano Rector de la CDHA: 18/12/2024

Capítulo 4. - DISCAPACIDADES – EXCEPCIONALIDADES

Tabla de contenido

DISCAPACIDADES – Requisitos.....	2
I. Trastorno del espectro autista	3
II. Sordoceguera.....	7
III. Sordo o con dificultades auditivas.....	9
IV. Retraso del desarrollo	11
V. Trastorno emocional	17
VI. Discapacidades intelectuales	19
VII. Discapacidades múltiples	21
VIII. Deficiencia ortopédica.....	22
IX. Otro impedimento a la salud.....	24
Discapacidad específica de aprendizaje	25
Opción 1. – Doble discrepancia y el modelo de tres niveles de intervención estudiantil.....	29
Opción 2. – Discrepancia grave.....	33
XI. Trastorno del habla y del lenguaje	34
XII. Lesión cerebral traumática	37
XIII. Discapacidad visual, incluida la ceguera	39
XIV. Suspensión de Servicios – Estudiantes con Discapacidades.....	41
XV. Estudiantes superdotados – Requisitos.....	43

Capítulo 4. - DISCAPACIDADES – EXCEPCIONALIDADES

DISCAPACIDADES - Requisitos

§300.8 Niño con discapacidad.

(a) General.

- (1) Niño con una discapacidad significa un niño evaluado de acuerdo con los §§300.304 a 300.311 como persona que tiene retraso mental, un impedimento auditivo (incluida la sordera), un impedimento del habla o del lenguaje, un impedimento visual (incluida la ceguera), un trastorno emocional grave (denominado en esta parte trastorno emocional), un impedimento ortopédico, autismo, lesión cerebral traumática, otro impedimento de salud, una discapacidad específica de aprendizaje, sordoceguera o discapacidades múltiples y que, por razón de ello, necesita educación especial y servicios relacionados.
- (2) (i) Sujeto al párrafo (a)(2)(ii) de esta sección, si se determina, a través de una evaluación apropiada según los §§300.304 a 300.311, que un niño tiene una de las discapacidades identificadas en el párrafo (a)(1) de esta sección, pero solo necesita un servicio relacionado y no educación especial, el niño no es un niño con una discapacidad según esta parte.
- (ii) Si, de conformidad con el §300.38(a)(2), el servicio relacionado requerido por el niño se considera educación especial en lugar de un servicio relacionado según los estándares de Nuevo México, se determinará que el niño es un niño con una discapacidad según el párrafo (a)(1) de esta sección.

(b) Niños de 3 a 9 años (que se encuentran en esta sección Retraso del desarrollo)

(c) Definiciones de términos de discapacidad (que se encuentran en esta sección)

Autoridad: NMAC 6.31.2.7 DEFINICIONES:

B. Los siguientes términos tendrán los siguientes significados para los efectos de estas reglas.

- (2) "Niño con una discapacidad" significa un niño que cumple con todos los requisitos de 34 CFR §300.8 y que:
- (a) tiene entre 3 y 21 años o cumplirá 3 años en cualquier momento durante el año escolar;
- (b) ha sido evaluado de acuerdo con 34 CFR §§300.304-300.311 y cualquier requisito adicional requisitos de estas u otras normas y estándares del departamento de educación pública por tener una o más de las discapacidades especificadas en 34 CFR §300.8, incluyendo discapacidad intelectual, impedimento auditivo incluyendo sordera, impedimento del habla o del lenguaje, impedimento visual incluyendo ceguera, trastorno emocional, impedimento ortopédico, autismo, lesión cerebral traumática y otros impedimentos de salud, una discapacidad específica de aprendizaje, sordoceguera o retraso en el desarrollo como se define en el párrafo (4) a continuación; y que no ha recibido un diploma de escuela secundaria; y
- (c) a discreción de cada agencia educativa local y sujeto a los requisitos adicionales del Párrafo (2) de la Subsección F de 6.31.2.10 NMAC, el término "niño con una discapacidad" puede incluir a un niño de 3 a 9 años que es evaluado como con retraso en el desarrollo y que, debido a esa condición, necesita educación especial y servicios relacionados.
- (4) "Retraso en el desarrollo" significa un niño de 3 a 9 años de edad o que cumplirá 3 años en cualquier momento. Durante el año escolar: con retrasos documentados en el desarrollo que se encuentren al menos dos desviaciones estándar por debajo de la media en una prueba estandarizada o un 30 % por debajo de la edad cronológica; y que, a juicio profesional del equipo del IEP y uno o más evaluadores cualificados, necesite educación especial y servicios relacionados en al menos una de las siguientes cinco áreas: desarrollo de la comunicación, desarrollo cognitivo, desarrollo físico, desarrollo social o emocional o desarrollo adaptativo. El uso de la opción de retraso del desarrollo por parte de las agencias educativas locales individuales está sujeto a los requisitos adicionales del párrafo (2) de la subsección F de 6.31.2.10 NMAC. Las agencias educativas locales deben utilizar instrumentos de diagnóstico adecuados y

Procedimientos para garantizar que el niño sea considerado un niño con retraso en el desarrollo según la definición de este párrafo. (Los procedimientos de la Academia Christine Duncan Heritage para niños de 3 a 9 años se especifican en la página 3 del Capítulo 1 - Child Find y en este Capítulo).

La Academia Christine Duncan Heritage seguirá las pautas adicionales proporcionadas en el Manual de evaluación y valoración técnica de Nuevo México (NM-TEAM), revisado en junio de 2007, ubicado en: <http://www.ped.state.nm.us/SEB/technical/NMTeamManual.pdf>

I. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (1) (i) Autismo significa una discapacidad del desarrollo que afecta significativamente el lenguaje verbal y no verbal. Comunicación e interacción social, generalmente evidentes antes de los tres años, que afectan negativamente el rendimiento académico del niño. Otras características que suelen asociarse con el autismo son la participación en actividades repetitivas y movimientos estereotipados, la resistencia a los cambios ambientales o en las rutinas diarias, y las respuestas inusuales a las experiencias sensoriales.
- (ii) El autismo no se aplica si el rendimiento educativo de un niño se ve afectado negativamente principalmente porque el niño tiene un trastorno emocional, tal como se define en el párrafo (c)(4) de esta sección.
- (iii) Un niño que manifiesta las características del autismo después de los tres años podría ser identificado como autista si se cumplen los criterios del párrafo (c)(1)(i) de esta sección.

En Nuevo México, todas las discapacidades dentro de las tres categorías de Trastorno del Espectro Autista (TEA) enumeradas a continuación pueden ser elegibles para recibir servicios de educación especial bajo la categoría de autismo, siempre que el estudiante también demuestre la necesidad de servicios de educación especial.

A. Trastorno autista

B. Trastorno de Asperger

C. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otra manera

Se ha cuantificado una definición operativa del TEA utilizando el Manual Diagnóstico y Estadístico IV (DSM-IV). Las tres categorías y criterios siguientes proporcionan información descriptiva valiosa para los evaluadores que intentan abordar el TEA en el ámbito escolar. Sin embargo, el equipo de evaluación debe tener presente que está tomando una determinación educativa, no médica.

A. Trastorno autista

Para determinar, desde el punto de vista educativo, que un niño padece un trastorno autista, se deben cumplir seis o más elementos de las tres listas siguientes. Al menos dos deben ser de la primera lista, y uno de la segunda y uno de la tercera.

1. Deterioro cualitativo en la interacción social, manifestado por al menos dos de los siguientes características:
 - a. Deterioro marcado en el uso de múltiples comportamientos no verbales, como la mirada a los ojos, el gesto facial expresión, posturas corporales y gestos para regular la interacción social
 - b. Incapacidad para desarrollar relaciones con los compañeros apropiadas para el nivel de desarrollo.
 - c. Falta de búsqueda espontánea de disfrute, intereses o logros compartidos con otras personas.
(por ejemplo, demostrar una falta de mostrar, traer o señalar objetos de interés para los demás)
 - d. Falta de reciprocidad social o emocional

2. Deterioro cualitativo de la comunicación manifestado por al menos uno de los siguientes características:
 - a. Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje hablado (no acompañado de un intento de compensar mediante modelos alternativos de comunicación, como el gesto o la mímica)
 - b. En individuos con un habla adecuada, deterioro marcado en la capacidad de iniciar o mantener una conversación. conversación con otros
 - c. Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje o lenguaje idiosincrásico
 - d. Falta de juegos de simulación espontáneos variados o juegos sociales e imitativos apropiados para nivel de desarrollo
3. Patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de comportamiento, intereses y actividades que se manifiestan por al menos una de las siguientes características:
 - a. Que abarca la reocupación por uno o más patrones de interés estereotipados y restringidos que son anormal ya sea en intensidad o enfoque
 - b. Adherencia aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
 - c. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., aleteo de manos o dedos, torsión o movimientos complejos) movimientos de todo el cuerpo)
 - d. Preocupación persistente por partes de objetos.

Además de los rasgos descritos anteriormente, el trastorno autista también se caracteriza por otros dos factores.

Retrasos o funcionamiento anormal en al menos una de las siguientes áreas, con inicio antes de los 3 años: • interacción social

- el lenguaje tal como se utiliza en la comunicación social
- juego simbólico o imaginativo

La alteración no se explica mejor por el trastorno de Rett o el trastorno desintegrativo infantil.

Si se sospecha la presencia de un trastorno de Rett o un trastorno desintegrativo infantil, se debe alentar a los padres a consultar rápidamente a un profesional médico.

Trastorno de Rett (299.80)

Para diferenciar el trastorno autista del trastorno de Rett, es necesario abordar las siguientes afecciones. El trastorno de Rett incluye todas las siguientes:

1. Desarrollo prenatal y perinatal aparentemente normal
2. Desarrollo psicomotor aparentemente normal durante los primeros 5 meses después del nacimiento.
3. Circunferencia cefálica normal al nacer

Aparición de todos los siguientes síntomas después del período de desarrollo normal: 1.

Desaceleración del crecimiento de la cabeza entre los 5 y los 48 meses de edad.

2. Pérdida de habilidades manuales intencionales previamente adquiridas entre los 5 y 30 meses con la consiguiente desarrollo de movimientos estereotipados de las manos (por ejemplo, retorcerse o lavarse las manos)
3. Pérdida del compromiso social al principio del curso (aunque a menudo la interacción social se desarrolla más adelante)
4. Aparición de una marcha o movimientos del tronco mal coordinados.
5. Desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo gravemente deteriorado con dificultades psicomotoras graves. retraso

Trastorno desintegrativo infantil (299.10)

Para diferenciar entre el Trastorno Autista y el Trastorno Desintegrativo Infantil, se deben considerar las siguientes condiciones. El Trastorno Desintegrativo Infantil incluye: un desarrollo aparentemente normal durante al menos los dos primeros años de vida, manifestado por la presencia de comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, juego y conducta adaptativa acordes a la edad.

Pérdida clínicamente significativa de habilidades previamente adquiridas antes de los 10 años en al menos dos de los siguientes áreas:

1. Lenguaje expresivo o receptivo
2. Habilidades sociales o comportamiento adaptativo
3. Control de los intestinos o la vejiga
4. Jugar
5. Habilidades motoras

Anormalidades del funcionamiento en al menos dos de las siguientes áreas:

1. Deterioro cualitativo en la interacción social (por ejemplo, deterioro en las conductas no verbales, incapacidad para desarrollar relaciones con los iguales, falta de reciprocidad social o emocional).
2. Deterioro cualitativo de la comunicación (p. ej., retraso o ausencia del lenguaje hablado, incapacidad para iniciar o mantener una conversación estereotipada y repetitiva)
3. Patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de comportamiento, intereses y actividades, incluidas las motoras. estereotipos y manierismos.

La alteración no se explica mejor por otro trastorno generalizado del desarrollo específico ni por la esquizofrenia.

2. Trastorno de Asperger

Para realizar una determinación educativa de que un niño tiene trastorno de Asperger, considere estas características.

Deterioro cualitativo en la interacción social, manifestado por al menos dos de los siguientes rasgos:

1. Deterioro marcado en el uso de múltiples comportamientos no verbales, como la mirada a los ojos y el gesto facial. expresión, postura corporal y gestos para regular la interacción social
2. Incapacidad para desarrollar relaciones con los compañeros que sean apropiadas para el nivel de desarrollo.
3. Falta de búsqueda espontánea de compartir disfrute, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, falta de mostrar, traer o señalar objetos de interés para otras personas)
4. Falta de reciprocidad social o emocional

Patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de comportamientos, intereses y actividades, manifestados por al menos una de las siguientes características:

1. Preocupación que abarca uno o más patrones de interés estereotipados y restringidos que son anormal en intensidad o enfoque
2. Adherencia aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales
3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., agitar o torcer las manos o los dedos, o movimientos complejos) movimientos de todo el cuerpo)
4. Preocupación persistente por partes de objetos.

La alteración provoca un deterioro clínicamente significativo en el ámbito social, laboral u otro aspecto importante. áreas de funcionamiento.

No hay un retraso general clínicamente significativo en el lenguaje (por ejemplo, utiliza palabras individuales a los 2 años de edad, utiliza frases comunicativas a los 3 años).

No hay retraso clínicamente significativo en el desarrollo cognitivo ni en el desarrollo de habilidades de autoayuda apropiadas para la edad, comportamiento adaptativo (excepto en la interacción social) y curiosidad sobre el medio ambiente en la infancia.

No se cumplen los criterios para otro trastorno generalizado del desarrollo específico ni para la esquizofrenia.

3. Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (incluido el autismo atípico)

Esta categoría se debe utilizar cuando hay un impedimento grave y generalizado en el desarrollo de la interacción social recíproca asociado con impedimentos en las habilidades de comunicación verbal o no verbal o con la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados, pero no se cumplen los criterios.

para un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia, trastorno esquizotípico de la personalidad o trastorno de la personalidad por evitación. Por ejemplo, esta categoría incluye presentaciones de "autismo atípico" que... no cumplen los criterios del trastorno autista debido a la edad tardía de aparición, sintomatología atípica, sintomatología subumbral o todas estas.

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de autismo:

A. El equipo deberá revisar y/o completar las siguientes evaluaciones y/o valoraciones:

- documentación completa del archivo SAT
- observaciones directas
- evaluación de la competencia lingüística
- evaluación de las capacidades cognitivas/intelectuales
- evaluaciones de rendimiento académico
- evaluación del comportamiento adaptativo
- evaluación del habla/lenguaje/comunicación
- evaluación de terapia ocupacional
- evaluación de habilidades sociales
- evaluación del trastorno del espectro autista
- entrevista con los padres

Estas evaluaciones y datos de evaluación deben demostrar que el estudiante es un estudiante con una discapacidad de acuerdo con los requisitos de la IDEA enumerados anteriormente.

B. Las siguientes preguntas deben responderse para ayudar al EDT a determinar la calificación de un estudiante elegible para educación especial y servicios relacionados.

1. ¿Ha eliminado el EDT la posibilidad de que el rendimiento educativo del estudiante se vea afectado negativamente?

¿Afectado principalmente porque el niño tiene un trastorno emocional?

¡ SÍ ¡ NO

En el informe escrito, especifique la justificación y la documentación.

Si responde NO, el estudiante no es elegible bajo la categoría de autismo.

2. Las deficiencias significativas del habla y el lenguaje son parte del TEA. ¿Ha abordado el EDT la posibilidad?

¿Que una discapacidad del habla y del lenguaje podría describir mejor la discapacidad del estudiante?

¡ SÍ ¡ NO

En el informe escrito, especifique la justificación y la documentación.

Si responde NO, el estudiante no es elegible bajo la categoría de autismo.

3. ¿Ha eliminado el EDT la posibilidad de que la falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o

¿El dominio limitado del inglés es un factor determinante?

¡ SÍ ¡ NO

En el informe escrito, especifique la justificación y la documentación.

Si responde NO, el estudiante no es elegible bajo la categoría de autismo.

4. ¿Ha determinado el EDT que estas evaluaciones y datos de evaluación demuestran que el estudiante

¿Es un estudiante con TEA según los requisitos enumerados anteriormente?

¡ SÍ ¡ NO

En el informe escrito, especifique la justificación y la documentación.

Si responde NO, el estudiante no es elegible bajo la categoría de autismo.

C. El estudiante también debe demostrar que necesita educación especial. Haga estas preguntas:

~~Pregunta 1.~~ ¡ SÍ ¡ NO

¿Se pueden realizar adaptaciones en el programa de educación regular para apoyar tanto el acceso del estudiante a la educación?

4. Realizar una evaluación de la visión funcional para obtener información sobre la cantidad y la eficacia de la
Uso de la visión del estudiante en un entorno educativo. Esto debe incluir: observación
de las respuestas visuales; pruebas de detección de las habilidades visuales; observaciones de la familia y los docentes; autoinforme
de las habilidades visuales (cuando corresponda).
observación de adaptaciones en los métodos, materiales y entorno del aula (incluyendo
iluminación, hora del día, ubicación en el aula, etc.).
evaluación por parte del profesorado de las personas con discapacidad visual o de aquellas con formación específica en esta área.
5. Realice una evaluación del habla, el lenguaje y la comunicación para obtener información sobre la comunicación del estudiante. Para elegir
las pruebas y los procedimientos adecuados, el evaluador debe determinar primero qué idioma o sistema(s) de comunicación
utiliza el niño. La evaluación debe incluir una descripción de la inteligibilidad de todos los sistemas utilizados.

La evaluación de la comunicación para sordociegos debe centrarse en tres áreas: Identificar las
fortalezas y debilidades comunicativas del niño; Comparar las habilidades de comunicación
del niño con las de otros estudiantes de la misma edad con habilidades normales.
capacidades auditivas;

La evaluación del contenido del lenguaje receptivo y expresivo (semántica), la forma (morfología/sintaxis) y la función (pragmática)
debe incluir medidas descriptivas estandarizadas y no estandarizadas;

Se debe realizar una evaluación de la estructura y función oral/periférica, la articulación/fonología, la voz y la prosodia, cuando
corresponda. La evaluación de la comunicación/lenguaje puede incluir una evaluación aumentativa/alternativa.

6. La evaluación de los medios de aprendizaje debe ser realizada por el/los docente(s) de la persona con discapacidad visual o por aquellos
con capacitación específica en esta área. Los "medios de aprendizaje" se definen como los materiales o métodos que un estudiante
utiliza para leer y escribir, así como los canales sensoriales que utiliza para acceder a la información.
7. La evaluación de las capacidades cognitivas/intelectuales proporcionará información significativa sobre la
Capacidad de aprendizaje del estudiante, nivel de desarrollo conceptual y método de procesamiento de la información. El
examinador deberá considerar los resultados de la evaluación visual funcional, auditiva, de los medios de aprendizaje y del habla,
el lenguaje y la comunicación del estudiante, y podría consultar con una persona capacitada en la educación de
estudiantes sordos, con dificultades auditivas y visuales sobre la elección de los instrumentos de prueba y cualquier modificación
en los métodos, materiales y entorno que pueda mejorar la evaluación. Si la evaluación formal no es factible, será necesaria una
evaluación de las conductas adaptativas para recopilar información sobre las capacidades cognitivas del estudiante.
8. Una evaluación individual del rendimiento académico debe proporcionar información sobre el desempeño del estudiante en las áreas de
lectura, lenguaje escrito y matemáticas, y medirá sus fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades. • El examinador deberá
considerar los resultados de la evaluación funcional de la visión, la
audición, los medios de aprendizaje y el habla, el lenguaje y la comunicación del estudiante, y podría consultar con una persona
capacitada en la educación de estudiantes sordos, con dificultades auditivas y visuales sobre la elección de los instrumentos
de prueba y cualquier modificación en los métodos, materiales y entorno que pueda mejorar la evaluación. • Si la evaluación
formal no es factible, se requerirán evaluaciones de las habilidades funcionales para...

Recopilar información sobre los niveles actuales de desempeño del estudiante.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación: 1. Evaluación de las
habilidades motoras 2. Evaluación del
comportamiento adaptativo

3. Evaluación de las habilidades de orientación y movilidad del estudiante
4. Evaluación del desarrollo socioemocional del estudiante
5. Evaluación de tecnología de asistencia
6. Evaluación vocacional funcional

III. SORDO O DIFICULTAD DE AUDICIÓN

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (3) Sordera significa una deficiencia auditiva que es tan grave que el niño tiene problemas para oír.
Procesar información lingüística a través de la audición, con o sin amplificación.
afecta negativamente el rendimiento educativo del niño.
- (5) Por «deficiencia auditiva» se entiende una deficiencia en la audición, ya sea permanente o fluctuante, que afecta negativamente el rendimiento educativo de un niño pero que no está incluido en la Definición de sordera en esta sección.

§300.113 Revisión rutinaria de audífonos y componentes externos de implantes quirúrgicos dispositivos médicos.

- (a) Audífonos. Cada organismo público debe garantizar que los niños usen audífonos en la escuela.
con discapacidades auditivas, incluida la sordera, funcionan correctamente.
- (b) Componentes externos de dispositivos médicos implantados quirúrgicamente.
 - (1) Sujeto al párrafo (b)(2) de esta sección, cada agencia pública debe asegurar que
Los componentes externos de los dispositivos médicos implantados quirúrgicamente funcionan correctamente.
 - (2) Para un niño con un dispositivo médico implantado quirúrgicamente que recibe atención especial educación y servicios relacionados según esta parte, una agencia pública no es responsable de la mantenimiento posquirúrgico, programación o reemplazo del dispositivo médico que tiene se ha implantado quirúrgicamente (o de un componente externo del implante quirúrgico) dispositivo médico).

En Nuevo México, se utiliza el término "hiperacústico" en lugar de "persona con deficiencia auditiva". Esta distinción se hace para indicar una perspectiva evolutiva/lingüística, más que patológica.

Sordo o con problemas de audición

puede significar: leve a profundo,

bilateral o unilateral,

neurosensorial o conductiva,

pérdida auditiva permanente o fluctuante, con o sin amplificación, documentada en un

Evaluación audiológica integral administrada por un audiólogo autorizado.

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Los estudiantes sordos o con dificultades auditivas no tienen acceso auditivo completo, o en algunos casos nulo, al lenguaje expresivo y receptivo mediante el cual se presenta y obtiene la mayor parte de la información en entornos educativos. Muchas familias en Nuevo México son bilingües e incluso trilingües, siendo el español o una lengua nativa americana la lengua predominante en el hogar, lo que complica aún más la evaluación y la educación de los estudiantes sordos o con dificultades auditivas.

La falta de desarrollo de habilidades comunicativas tempranas y apropiadas puede conducir a déficits en el rendimiento académico, déficits en la comunicación social y, potencialmente, limitaciones vocacionales. Para apoyar dicho desarrollo se requiere la exposición más temprana posible a la comunicación y al lenguaje. Las investigaciones validan la importancia de una comunicación "natural" temprana y significativa como un paso crucial para...

El desarrollo completo del lenguaje y las habilidades del inglés. Dependiendo de cada niño, la comunicación "natural" puede incluir diversos modos, sistemas e idiomas, como el lenguaje de señas americano (ASL), diversas formas de inglés codificado manualmente y el lenguaje hablado. Además, un niño expuesto a una comunicación temprana adecuada tiene mayor probabilidad de alcanzar importantes hitos cognitivos y del desarrollo en los primeros años de vida. (Grupo de Trabajo de Nuevo México, 2003)

Factores como la etiología, la edad de inicio, la cantidad de audición residual, los antecedentes culturales y lingüísticos, la multiplicidad de discapacidades, las habilidades de comunicación, el entorno lingüístico y la capacidad cognitiva afectan la competencia lingüística que un estudiante sordo o con dificultades auditivas ha adquirido o podría adquirir. Esto puede afectar su capacidad para aprender el idioma visualmente a través de la lengua de señas o auditivamente a través del habla, utilizar tecnología de amplificación o asistencia auditiva, desarrollar conceptos, maximizar su potencial de aprendizaje y participar activamente en su entorno educativo.

¿Cómo se realiza una evaluación inicial?

El equipo de evaluación utiliza un intérprete según sea necesario. Las evaluaciones formales realizadas con un intérprete requieren una consideración especial. Los profesionales que realizan evaluaciones con un intérprete deben seguir los siguientes pasos:

- Determinar antes de la evaluación si el niño tiene suficientes habilidades lingüísticas para utilizar un intérprete.
y está en un nivel de desarrollo adecuado para comprender el papel del intérprete.
- Hacer un esfuerzo razonable para utilizar un intérprete certificado del Registro de Intérpretes para Sordos (RID) cualquier evaluación o diagnóstico que se realice para determinar la elegibilidad para los servicios.
- Reunirse con el intérprete antes de la prueba para revisar el lenguaje de la prueba y determinar cómo
El intérprete presentará las instrucciones y preguntas de una manera que sea coherente con la prueba.
Estandarización y comprensible para el niño.

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de sordo o con dificultades auditivas:

1. Revisión y consideración de la documentación completa del expediente SAT . Debido a que la pérdida auditiva supone un...
Mayor demanda en el funcionamiento visual, prestar especial atención a los registros de evaluación de la visión.
2. Realizar una evaluación audiológica completa y actual para evaluar la audición con y sin ayuda.
niveles y el nivel de desarrollo de las habilidades auditivas y otras medidas audiológicas que se consideren necesarias
un audiólogo autorizado para determinar el grado y tipo de pérdida auditiva y el uso funcional de la audición.
3. Realizar una evaluación del habla/lenguaje/comunicación para obtener información sobre el estudiante en el
siguientes áreas:
 - Identificar las fortalezas y debilidades lingüísticas del estudiante.
 - Comparar el nivel de lenguaje y comunicación del estudiante con su potencial
 - Comparar las habilidades lingüísticas del estudiante con las de otros estudiantes de la misma edad que tienen un
grado similar de pérdida auditiva
 - Comparar las habilidades lingüísticas del estudiante con las de otros estudiantes de la misma edad que son oyentes.Para elegir pruebas y procedimientos adecuados, el evaluador debe determinar primero cuáles
idioma o sistema(s) de comunicación que utiliza el estudiante. El evaluador debe ser competente y estar capacitado.
al evaluar el lenguaje y/o los sistemas de comunicación del estudiante. La evaluación debe incluir
una descripción de la inteligibilidad de todos los sistemas utilizados.

La evaluación de estudiantes sordos debe incluir medidas estandarizadas, normalizadas para estudiantes con pérdida auditiva. También se pueden utilizar medidas cuyo grupo normal esté compuesto por estudiantes oyentes si son apropiadas para el nivel de comunicación del estudiante. En este último caso, las puntuaciones deben utilizarse con precaución y principalmente con fines descriptivos. Evaluación de

Se deben realizar estudios de estructura y función oral/periférica, articulación/fonología, voz y prosodia, según corresponda.

4. La evaluación de las capacidades cognitivas/intelectuales proporciona información significativa sobre la capacidad de aprendizaje del estudiante, su nivel de desarrollo conceptual y su método de procesamiento de la información. La evaluación debe constar, como mínimo, de la batería de pruebas esenciales, según lo definido por el autor de la prueba.

El examinador deberá considerar los resultados de la evaluación audiológica del estudiante y la evaluación del habla/lenguaje/comunicación y puede desear consultar con una persona capacitada en la educación de estudiantes sordos o con dificultades auditivas con respecto a la elección de los instrumentos de prueba y cualquier modificación en los métodos, materiales y entorno que puedan mejorar la evaluación.

5. Una evaluación del rendimiento académico individual proporciona información sobre cómo el estudiante funciona en las áreas de lectura, lenguaje escrito, matemáticas y ofrece una medida de las fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades del estudiante.

El examinador deberá considerar los resultados de la evaluación audiológica del estudiante y la evaluación del habla/lenguaje/comunicación y, como se mencionó anteriormente, es posible que desee consultar con una persona capacitada en la educación de estudiantes sordos o con dificultades auditivas.

Al considerar a estudiantes con dificultades auditivas, se debe asignar un profesional certificado en la educación de estudiantes con impedimentos auditivos para ayudar a: 1. determinar áreas apropiadas de evaluación; 2. desarrollar o determinar técnicas de evaluación apropiadas; 3. realizar evaluaciones cuando sea apropiado; y 4. interpretar los datos para asegurar la consideración y comprensión de las implicaciones educativas, psicológicas y sociales de la discapacidad.

Nacimiento – 2 años / Sordociegos:

Al considerar a estudiantes desde el nacimiento hasta los dos años de edad que tienen impedimentos auditivos, o estudiantes que son sordociegos, un maestro de bebés que tienen impedimentos auditivos o un maestro de estudiantes que son sordociegos, según corresponda, puede realizar la evaluación especificada anteriormente.

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los siguientes criterios de elegibilidad:

1. El estudiante cumple con los requisitos de la definición de sordoceguera.
2. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un factor determinante.
3. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

IV. RETRASO DEL DESARROLLO

§300.8 Niño con discapacidad.

- (b) Niños de tres a nueve años con retrasos en el desarrollo. El término "niño con discapacidad" para niños de tres a nueve años (o cualquier subgrupo de ese rango de edad, incluyendo los de tres a cinco años), a discreción del NMPED y la Academia Christine Duncan Heritage, y de conformidad con el §300.111(b), incluye:

- (1) Que esté experimentando retrasos en el desarrollo, según lo define el NMPED y según lo medido por instrumentos y procedimientos de diagnóstico apropiados, en una o más de las siguientes áreas: desarrollo físico, desarrollo cognitivo, desarrollo de la comunicación, desarrollo social o emocional o desarrollo adaptativo; y (2) Que, por tal motivo, necesite educación especial y servicios relacionados.

Autoridad: NMAC 6.31.2.10 DETERMINACIONES DE IDENTIFICACIÓN Y ELEGIBILIDAD

F. Determinaciones de elegibilidad

- (2) Uso opcional de la clasificación de retraso del desarrollo para niños de 3 a 9 años
- (a) La clasificación de retraso del desarrollo puede utilizarse a opción de cada estado local. agencias de educación, pero solo se pueden utilizar para niños que no califican para educación especial. educación bajo cualquier otra categoría de discapacidad.
 - (b) Los niños clasificados como con retraso en el desarrollo deben ser reevaluados durante el año escolar en el que cumplan 9 años y ya no serán elegibles en esta categoría cuando cumplir 10 años. Un estudiante que no califica bajo ninguna otra categoría disponible a los 10 años ya no será elegible para educación especial y servicios relacionados.

Autoridad: NMAC 6.31.2.7 DEFINICIONES B. (4.) (véase también el Capítulo 3)

Para el documento de Políticas y procedimientos de la escuela local, solicitamos que la escuela elija una de las siguientes opciones:

Insertar: La [escuela] utiliza el término retraso del desarrollo; más información se encuentra en los Capítulos 2 y 3.

(O)

Insertar: La [escuela] no utiliza el término retraso del desarrollo.

Autoridad: NMAC 6.31.2.7 DEFINICIONES: B. Los

siguientes términos tendrán los siguientes significados para los propósitos de estas reglas.

- (4) "Retraso en el desarrollo" significa un niño de 3 a 9 años de edad o que cumplirá 3 años en cualquier momento.

Durante el año escolar:

- con retrasos documentados en el desarrollo que estén al menos dos desviaciones estándar por debajo del media en un instrumento de prueba estandarizado o 30 por ciento por debajo de la edad cronológica; y
- quién, según el criterio profesional del equipo del IEP y uno o más evaluadores calificados, necesita educación especial y servicios relacionados en al menos una de las siguientes cinco áreas:

- * desarrollo de la comunicación,
- * desarrollo cognitivo,
- * desarrollo físico,
- * desarrollo social o emocional o
- * desarrollo adaptativo.

El uso de la opción de retraso del desarrollo por parte de las agencias educativas locales individuales está sujeto a los requisitos adicionales del párrafo 2 de la subsección F de 6.31.2.10 NMAC. Las agencias educativas locales deben utilizar instrumentos y procedimientos de diagnóstico adecuados para garantizar que el niño sea considerado un niño con retraso del desarrollo según la definición de este párrafo.

A. Desde el nacimiento hasta los 3 años: Requisitos de elegibilidad del Programa Familiar para Bebés y Niños Pequeños (FIT):

<http://www.health.state.nm.us/dds/d/fit/eligibil.html>

En Nuevo México, los niños desde el nacimiento hasta los tres años pueden ser elegibles para recibir servicios de intervención temprana bajo una de las siguientes categorías de elegibilidad:

1. Retraso del desarrollo: una discrepancia del 25% o más entre la edad cronológica y edad de desarrollo, después de la corrección por prematuridad, en una o más de las siguientes áreas de desarrollo:

Habilidades cognitivas , como pensar, aprender, razonar y resolver problemas.

Habilidades de comunicación , como comprender y utilizar palabras y gestos.

Físico/Motor (incluida la visión y la audición), como el movimiento y la salud.

Social o emocional : como los sentimientos, llevarse bien con los demás y las relaciones.

Habilidades adaptativas o de autoayuda , como bañarse, alimentarse, vestirse e ir al baño.

2. Condición establecida: una condición física, mental o neurobiológica diagnosticada que tiene un Alta probabilidad de resultar en un retraso en el desarrollo. Un retraso en el desarrollo puede o no ser... presente en el momento del diagnóstico. Hay una serie de afecciones médicas que se consideran... se pueden establecer condiciones y, por lo tanto, hacer que un niño sea elegible bajo esta categoría.
3. Riesgo biológico o médico de retraso del desarrollo: significa la presencia de un retraso médico temprano condiciones que se sabe que producen retrasos en el desarrollo en algunos niños. La determinación de la presencia de una o más condiciones de riesgo biológico/médico deberá ser diagnosticada por un médico o proveedor de atención primaria de salud. Hay una serie de afecciones médicas que son _____ Se considera que pone al niño en riesgo de sufrir retrasos en el desarrollo y, por lo tanto, lo hace elegible. bajo esta categoría.
4. Riesgo Ambiental de Retraso en el Desarrollo: significa la presencia de riesgos físicos, sociales y/o factores económicos en el medio ambiente que representan una amenaza sustancial para el desarrollo. La determinación de la presencia de factores de riesgo ambiental elegibles debe ser establecida por un Equipo multiagencia. La elegibilidad se determina por un equipo con representación de dos o más agencias. Agencias que conocen al niño y a la familia. Ejemplos de riesgo ambiental Las condiciones incluyen, entre otras: abuso de sustancias, violencia doméstica, abuso y negligencia. y cuidador con una discapacidad del desarrollo o una enfermedad mental grave.

B. Edad de 3 a 9 años:

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Los estudiantes con un retraso en el desarrollo en una de las áreas enumeradas a continuación tienen una discapacidad que afecta negativamente su participación y progreso en el currículo general o en actividades apropiadas para su desarrollo. El impacto de la discapacidad debe manifestarse en uno o más de los siguientes cinco dominios: • Desarrollo físico: motricidad fina y gruesa, como escribir,

cortar, colorear, correr, saltar, mudanza, etc.

- desarrollo cognitivo: desarrollo conceptual, creatividad, pensamiento, razonamiento, resolución de problemas
- desarrollo de la comunicación: uso del lenguaje expresivo y receptivo, articulación, voz, fluidez, etc.
- desarrollo social o emocional: expresión de sentimientos en circunstancias normales, interacción, capacidad de establecer relaciones interpersonales, responder a las expectativas sociales, compartir, etc.
- desarrollo adaptativo: habilidades conceptuales, sociales y prácticas, como ir al baño, vestirse, comer, autocuidado, etc.

Cada uno de estos niños es un individuo con una configuración única de fortalezas, desafíos y características de temperamento. La evaluación se complica por una multitud de problemas de desarrollo únicos y fluctuaciones típicas en las habilidades de desempeño. Las múltiples transiciones entre diferentes entornos también afectan las habilidades de desempeño del estudiante. La colaboración en el desarrollo de programas educativos es difícil, ya que participan muchos profesionales diferentes. Los equipos de evaluación deben tener en cuenta que las conductas de riesgo no necesariamente equivalen a un retraso en el desarrollo.

¿Qué comprende una evaluación inicial?

Las consideraciones de evaluación para estudiantes con retrasos en el desarrollo son particularmente complejas, y deben abordarse aspectos específicos de la evaluación. En parte, el criterio profesional influye en la evaluación que el equipo realiza de los requisitos de elegibilidad del niño. El criterio profesional se describe con más detalle en esta sección.

Al tomar decisiones en este proceso, los equipos de evaluación deben tener presente que una de las funciones previstas de la categoría de retraso del desarrollo es brindar a los niños y estudiantes acceso a servicios adecuados con la suficiente antelación para maximizar su desarrollo mediante la intervención temprana. La categoría de retraso del desarrollo puede ser una determinación apropiada cuando el equipo de evaluación no puede determinar la discapacidad en ninguna otra categoría, siempre que la evaluación se realice dentro de las expectativas establecidas en el Documento de Asistencia Técnica para la Evaluación del NMPED.

Para identificar a los niños/estudiantes con retrasos en el desarrollo, se debe formular una visión holística de su desarrollo en todas las áreas, sustentada por observaciones, narrativas y datos de evaluación proporcionados por los miembros del equipo de evaluación. Para obtener una visión holística, se debe recopilar una variedad de fuentes de datos que conforman un conjunto completo de evidencias. Las familias y diversas agencias participarán en este proceso.

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial al tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de retraso del desarrollo:

1. Para niños en edad preescolar, considere el paquete integral de derivación para la primera infancia. Para Estudiantes en edad escolar, revisen y consideren la documentación completa del archivo SAT.
2. Realizar una investigación y análisis de los aspectos de desarrollo/educativos, médicos, familiares y sociales. historia.
3. Realizar una evaluación de competencia lingüística para proporcionar información sobre el nivel de competencia del estudiante. Competencia y comprensión del lenguaje académico cognitivo (CALP), nivel de aculturación, y consideraciones culturales; y un nivel de habilidades básicas de comunicación interpersonal y social. (BICS), que ayuda a seleccionar las herramientas de evaluación adecuadas. Esto es fundamental para estudiantes con más de una modalidad lingüística.
4. Realizar una evaluación administrada individualmente del comportamiento adaptativo para proporcionar información en cuanto a habilidades conceptuales, sociales y prácticas. La evaluación debe utilizar un método estandarizado instrumento(s) que se normalizan en la población general, incluidas las personas con y sin discapacidades.
5. Realizar un análisis de los datos actuales estandarizados y/o no estandarizados sobre desarrollo/educación. y el rendimiento.
6. Revise los datos de evaluación existentes.
7. Realizar observaciones formales y/o informales por parte de diferentes miembros del equipo de evaluación. (que incluye a los padres/cuidadores). Para determinar el funcionamiento del desarrollo/educativo, estas Las observaciones deben realizarse en múltiples entornos, tanto estructurados como no estructurados.
8. Realizar entrevistas a padres, cuidadores y estudiantes para determinar las preferencias de los estudiantes, fortalezas y necesidades individuales, activos y necesidades familiares y cualquier preocupación adicional potencial.
9. Si la evaluación formal no es factible, serán necesarias evaluaciones de las habilidades funcionales para Recopilar información sobre los niveles actuales de desempeño del estudiante.

Los componentes adicionales de una evaluación inicial deben determinarse con base en las consideraciones del equipo evaluador respecto a la eliminación de otras categorías de discapacidad como posibles opciones. El equipo también puede formular recomendaciones para determinar qué dominio (o dominios) de la discapacidad se ve afectado. desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, emocional y/o adaptativo.

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés no es un factor determinante.
2. El niño no cumple con los requisitos de elegibilidad para ninguna otra categoría de discapacidad de IDEA.
3. El niño tiene retrasos documentados en el desarrollo que son al menos dos desviaciones estándar o 30 por ciento por debajo de la edad cronológica.
4. Uno o más evaluadores calificados pueden usar su criterio profesional para determinar que él o ella necesita servicios de educación especial en al menos una de las siguientes cinco áreas: desarrollo físico, desarrollo cognitivo, desarrollo de la comunicación, desarrollo social o emocional, o desarrollo adaptativo.
5. La discapacidad debe tener un efecto adverso en las actividades apropiadas para el desarrollo del niño o rendimiento educativo respectivamente.

La **Academia Christine Duncan Heritage** seguirá los requisitos de juicio profesional del NMPED, aclarados en el Documento de Asistencia Técnica para la Categoría de Retraso del Desarrollo y el Manual de Uso del Juicio Profesional. El NMPED debe enfatizar que el uso de
El juicio profesional para las decisiones de elegibilidad no es una decisión individual, es una decisión de equipo. El uso exclusivo del criterio profesional para calificar a un estudiante para educación especial o servicios relacionados será insuficiente, ya que también deben cumplirse los demás criterios de elegibilidad mencionados anteriormente. Estos requisitos son una adaptación de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AAMR).

Propósito del juicio profesional

El propósito general del juicio profesional es garantizar que el equipo utilice su experiencia profesional para interpretar el conjunto de datos de evaluación y determinar la elegibilidad de forma individual. El juicio profesional es un tipo especial de juicio basado en un alto nivel de experiencia y conocimientos profesionales; surge directamente de datos extensos. Se basa en la experiencia explícita de los profesionales. formación, experiencia directa con aquellos con quienes trabajan los profesionales y conocimiento específico de la persona y de su entorno (Schalock y Luckasson, 2005).

En el proceso de evaluación y determinación de elegibilidad, se debe utilizar el criterio profesional para cada decisión, desde la formación del equipo de determinación de elegibilidad hasta la elegibilidad formal. decisión de determinación, incluida la selección de materiales de evaluación, la identificación de evaluadores, Interpretación de los resultados de las pruebas, etc. El criterio profesional sienta las bases de todo el proceso de determinación de la elegibilidad. El uso del criterio profesional mejora la precisión, exactitud e integridad de la decisión de los profesionales en ese caso (Schalock y Luckasson, 2005).

Si bien el juicio profesional es inherente a todos los aspectos del proceso de evaluación, habrá ocasiones en que los profesionales necesitarán confiar más en su juicio profesional debido a las características y circunstancias individuales del niño.

Modelos de juicio profesional

A continuación se ofrecen dos modelos de juicio profesional. El primer modelo se centra específicamente en la Uso del juicio profesional en el proceso de determinación de elegibilidad (Bagnato, Smith-Jones, Matesa y McKeating-Esterle, 2006). Este modelo "intentó aislar lo que más importaba en términos de "toma de decisiones precisa utilizando el juicio clínico como práctica y procedimiento de evaluación".

El segundo modelo examina las estrategias de juicio profesional tanto en la evaluación como en la intervención. (Shalock y Luckasson, 2005). El juicio profesional se caracteriza por ser sistemático (es decir, organizado, secuencial y lógico), formal (es decir, explícito y razonado) y transparente (es decir, evidente y comunicado con claridad).

Precauciones sobre el uso del juicio profesional El juicio profesional no debe considerarse como una justificación para evaluaciones abreviadas, un vehículo para estereotipos o prejuicios, un sustituto de preguntas insuficientemente exploradas, una excusa para datos incompletos o faltantes, o una forma de resolver problemas políticos (Schalock y Luckasson, 2005).

Al tomar una decisión de determinación de elegibilidad, el equipo debe seguir las regulaciones de IDEA (2004) y se debe utilizar el criterio profesional dentro del contexto de los hallazgos de la evaluación.

Componentes clave del juicio profesional en el proceso de determinación de elegibilidad (Adaptado de Bagnato, Smith-Jones, Matesa y McKeating-Esterle, 2006)

Preparación •

Definir el/los comportamiento(s) o preocupaciones académicas que constituyen el foco de la evaluación.

- Identificar los métodos y procedimientos necesarios para obtener datos de evaluación.

Recopilación de información

- Obtener los datos de la evaluación utilizando múltiples métodos y procedimientos. •

Recopilar la información de la evaluación en múltiples entornos e individuos (es decir, profesionales, padres y niño).

Toma de decisiones

- Analizar y agregar todos los datos de evaluación de las diferentes herramientas, personas y entornos, utilizando un enfoque de equipo. • Alcanzar un consenso sobre la determinación de elegibilidad según la información de la evaluación.

Juicio profesional competente: seis estrategias

(Adaptado de Schalock y Luckasson, 2005)

1. Realizar una historia social exhaustiva que se centre en las fortalezas y limitaciones del individuo y proporcione un contexto para formular hipótesis sobre los comportamientos presentes y futuros del individuo.
2. Alinear los datos y su recopilación con las preguntas críticas trabajando con el equipo de determinación de elegibilidad para articular claramente las preguntas de referencia e identificar los métodos de recopilación de datos más apropiados para responder esas preguntas.
3. Aplicar estrategias de evaluación amplias que incluyan medidas estandarizadas y no estandarizadas de una variedad de fuentes en distintos entornos.
4. Implementar las mejores prácticas de intervención para brindar instrucción adecuada a los niños antes, durante y después del proceso de evaluación y determinación de elegibilidad.
5. Planificar, implementar y evaluar los apoyos durante todo el proceso de evaluación y determinación de elegibilidad para incluir apoyos para participar en actividades académicas y no académicas.
6. Reflejar la competencia y diversidad cultural recopilando información sobre el entorno del hogar y/o el idioma del niño, examinando la relación entre el entorno del niño y su posible discapacidad, utilizando evaluadores que conozcan y sean sensibles a los antecedentes culturales y lingüísticos del niño, y garantizar que la evaluación y la decisión de determinación de elegibilidad se implementen de conformidad con las pautas legales y éticas.

V. TRASTORNO EMOCIONAL

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (4) (i) Trastorno emocional significa una condición que presenta uno o más de los siguientes síntomas: características durante un largo período de tiempo y en un grado marcado que afecta negativamente el rendimiento educativo del niño:
- (A) Una incapacidad para aprender que no puede explicarse por razones intelectuales, sensoriales o de salud. factores.
 - (B) Una incapacidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con los compañeros y profesores.
 - (C) Tipos de comportamiento o sentimientos inapropiados en circunstancias normales.
 - (D) Un estado de ánimo generalizado y generalizado de infelicidad o depresión.
 - (E) Una tendencia a desarrollar síntomas físicos o miedos asociados con problemas personales o problemas escolares.
- (ii) El trastorno emocional incluye la esquizofrenia. El término no se aplica a los niños. que son socialmente inadaptados, a menos que se determine que tienen un problema emocional perturbación según el párrafo (c)(4)(i) de esta sección.

La Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) ha aclarado que una definición generalmente aceptable de "un largo período de tiempo" es un rango de entre dos y nueve meses, asumiendo que se han implementado intervenciones preliminares y han demostrado ser ineficaces durante ese período (Carta a Anónimo, 231 IDELR 247, OSEP 1989).

Ni el estatuto de IDEA ni sus reglamentos en 34 CFR §300.7 (c)(4)(i) definen el requisito de que la conducta calificada de un estudiante se manifieste "en un grado marcado". OSEP adopta la postura de que generalmente se refiere a la frecuencia, duración o intensidad de la conducta emocionalmente perturbada de un estudiante en comparación con la conducta de sus compañeros, y puede ser indicativa de grado, agudeza o omnipresencia (Carta a Anónimo, 213 IDELR 247, OSEP 1989).

Se ha intentado obtener aclaraciones de agencias federales como la OSEP sobre puntos polémicos en la definición de desempeño educativo. Por ejemplo, ante la pregunta "¿Qué constituye el desempeño educativo?", la OSEP respondió en una carta de política fechada el 14 de septiembre de 1990 que el desempeño educativo debe determinarse de forma individual e incluir estándares académicos y no académicos, determinados mediante medidas estandarizadas. La carta concluyó que la medición del "desempeño educativo" para niños con PEI será diferente para cada niño y debe limitarse a sus necesidades educativas únicas. Por lo tanto, esta Oficina, hasta la fecha, no ha desarrollado una definición única del término "desempeño educativo". (Carta a Lybarger, 17 IDELR 54, OSEP 1990)

En Nuevo México, el trastorno emocional es una condición que presenta una o más de las siguientes características durante un largo período de tiempo y en un grado marcado, lo que afecta negativamente el rendimiento educativo:

- una incapacidad para aprender que no puede explicarse por factores intelectuales, sensoriales u otros factores de salud
- una incapacidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con compañeros y profesores
- tipos de comportamiento o sentimientos inapropiados en circunstancias normales
- un estado de ánimo generalizado y generalizado de infelicidad o depresión
- una tendencia a desarrollar síntomas físicos o miedos asociados con problemas personales o escolares

El término no se aplica a niños con inadaptación social, a menos que se determine que (también) presentan un trastorno emocional. El término no se aplica a estudiantes que experimentan estrés sociolingüístico.

Estrés acultural o cualquier otro desafío situacional, a menos que se determine que (también) padecen un trastorno emocional. El concepto de «inadaptación social» sigue sin tener una definición universalmente aceptada. Si un evaluador recomienda excluir a un niño de la elegibilidad por no presentar un trastorno emocional y ser inadaptado socialmente, debe asegurarse de que se utilice y documente un marco conceptual con base científica para definir y evaluar la inadaptación social.

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Los trastornos emocionales afectan tanto a estudiantes varones como mujeres. Se debe garantizar que todos los niños con esta discapacidad reciban las derivaciones, evaluaciones y servicios adecuados. Los estudiantes varones con trastornos emocionales suelen mostrar una relación adversa con el entorno educativo y presentan patrones de conducta externalizantes que pueden incluir numerosas derivaciones disciplinarias por desafío a la autoridad y comportamiento disruptivo, bajas calificaciones y baja asistencia. Las estudiantes mujeres con trastornos emocionales suelen presentar patrones de conducta internalizantes que pueden incluir retraimiento, depresión e irritabilidad. Las conductas externalizantes generalmente se identifican con mayor facilidad. Sin embargo, las conductas internalizantes también pueden indicar la necesidad de educación especial y servicios relacionados, que son igualmente críticos para el estudiante. El carácter disruptivo de una conducta no debe dictar ni ocultar el diagnóstico ni las necesidades del estudiante.

La determinación inicial de elegibilidad bajo la categoría de trastorno emocional en el EDT debe incluir la participación de un psicólogo colegiado de Nuevo México. Los siguientes componentes se adaptaron de las recomendaciones de la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (McConaughy, et. al., 2003).

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial a fin de tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de trastorno emocional:

1. Revisar y considerar la documentación completa del expediente SAT . El equipo debe considerar la... antecedentes culturales/experienciales más el nivel de estrés aculturativo y/o problemas de identidad que puedan afectan su capacidad para funcionar apropiadamente dentro del entorno escolar, pero no son el resultado de perturbación emocional.
2. Realizar una evaluación de competencia lingüística para brindar información sobre el nivel de competencia del estudiante. Competencia cognitiva del lenguaje académico (CALP) y comprensión, nivel de aculturación y consideraciones culturales; y nivel de Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal y Social (BICS), que ayuda a seleccionar las herramientas de evaluación adecuadas. Esto es fundamental para los estudiantes con más más de una modalidad lingüística.
3. Realizar una evaluación de las capacidades cognitivas/intelectuales para obtener información significativa sobre el capacidad del estudiante para aprender, nivel de desarrollo de conceptos y método de procesamiento de la información.
4. Utilizar evaluaciones individuales del rendimiento académico para proporcionar información sobre cómo el estudiante funciones en las áreas de lectura, lenguaje escrito y matemáticas y ofrecen una medida de la Fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades del estudiante.
5. Realizar una evaluación del habla/lenguaje/comunicación para lograr un diagnóstico más preciso, mediante Recopilar información que ayude al equipo a considerar las complejas interrelaciones entre Trastornos de la comunicación y trastornos emocionales y del comportamiento. Problemas de comunicación y Las dificultades emocionales no son mutuamente excluyentes, por lo tanto, el EDT debe preocuparse por las grado de contribución de cada uno en el funcionamiento del estudiante. Porque muchas evaluaciones psicológicas... Las herramientas se basan en el lenguaje, por lo que también es importante que la evaluación S/L proporcione información sobre El desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación del estudiante. (JSHD, 1990)
6. Utilice una evaluación psicológica para obtener conocimientos e información sobre la personalidad de un estudiante. características y funcionamiento psicológico relacionados con el rendimiento educativo del estudiante.
7. Utilizar escalas/listas de verificación de calificación de comportamiento de banda ancha para recopilar datos sobre frecuencia y intensidad de las conductas (internalizantes o externalizantes) consideradas desviadas.

8. Utilizar múltiples observaciones de comportamiento en entornos escolares estructurados y no estructurados, complementadas mediante información de otros entornos, si está disponible, se utilizará para comparar el tipo y la frecuencia de la comportamientos observados con los del grupo de pares del estudiante.
9. Entrevistar a los actores educativos para sacar a la luz información sobre el estudiante en las áreas de estilos de aprendizaje, salud general (etiologías), relaciones interpersonales, habilidades sociales y emocionales funcionamiento y contribuciones de la comorbilidad.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación:

1. Una evaluación conductual funcional para proporcionar información específica sobre el objetivo del estudiante. funcionamiento conductual en la escuela en diversos entornos y períodos de tiempo
2. Un examen físico

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. El estudiante cumple con los requisitos de la definición de trastorno emocional.
2. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un determinante factor.
3. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

VI. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (6) Discapacidad intelectual significa un funcionamiento intelectual general significativamente inferior al promedio, que existe simultáneamente con déficits en la conducta adaptativa y se manifiesta durante el período de desarrollo, que afecta negativamente el rendimiento educativo del niño.

En Nuevo México, la discapacidad intelectual se refiere a una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresadas en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. Los siguientes cinco supuestos, proporcionados por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AAMR), son esenciales para la aplicación de esta definición: 1. Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de los entornos comunitarios.

típico de la edad, los pares y la cultura del individuo.

2. Una evaluación válida considera la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en la comunicación, factores sensoriales, motores y conductuales.
3. Dentro de un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con las fortalezas.
4. Un propósito importante de describir las limitaciones es desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
5. Con apoyos personalizados apropiados durante un período sostenido, el funcionamiento vital de la persona con La discapacidad intelectual en general mejorará. (AAMR, 2002)

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Los estudiantes con discapacidad intelectual tienen la capacidad de aprender, desarrollarse y crecer. Con apoyo, estos ciudadanos pueden contribuir y participar plenamente en la sociedad. Los servicios educativos adecuados los ayudan en su esfuerzo por lograr esta visión.

Como en toda educación, la diferenciación de la instrucción para satisfacer las necesidades individuales es el punto de partida para un aprendizaje exitoso. A lo largo de la educación de sus hijos, los padres son parte integral del equipo de planificación y enseñanza. Al educar a estudiantes con discapacidad mental, es importante considerar su valiosa pertenencia a sus comunidades de aprendizaje y a la sociedad, así como sus metas para la vida adulta. Las consideraciones pedagógicas pueden incluir lo siguiente:

- Los estudiantes con discapacidad intelectual deben ser incluidos en la máxima medida posible con sus compañeros de la escuela en el aula de educación regular a fin de garantizar el acceso al currículo general; • Enseñar habilidades que los estudiantes usarán con frecuencia de tal manera que los estudiantes puedan generalizar las habilidades en configuraciones múltiples;
- Seleccionar intervenciones y estrategias que estén basadas en investigaciones, impulsadas por datos y evaluadas sistemáticamente para determinar su eficacia; y •

Alinear la instrucción para estudiantes con discapacidad intelectual con las expectativas académicas del nivel de grado.

Los datos a nivel nacional muestran que los estudiantes con discapacidades cognitivas están aprendiendo más que nunca a medida que comienzan a estar sujetos a estándares académicos más altos y tienen acceso al currículo general.

Los estudiantes con discapacidad intelectual necesitan las mismas oportunidades básicas que todas las personas necesitan para su desarrollo. Estas incluyen educación, preparación profesional, servicios de salud, oportunidades recreativas y de ocio, y oportunidades sociales. Además, pueden necesitar apoyos individualizados. Dichos apoyos pueden incluir programas educativos que diferencian la instrucción, apoyan la inclusión en el aula regular y en el ámbito académico, desarrollan e implementan planes de transición y brindan oportunidades para prepararse para la vida independiente y un empleo competitivo.

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial a fin de tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de trastorno emocional:

1. Revise y considere la documentación completa del archivo SAT .
2. Realizar una investigación y análisis de la historia del desarrollo/educativa, médica, familiar y social.
3. Realizar observaciones formales y/o informales en múltiples entornos, tanto estructurados como no estructurados.
4. Realizar una evaluación de la competencia lingüística para obtener información sobre el nivel de Competencia Cognitiva Académica del Lenguaje (CALP) y comprensión del estudiante, su nivel de aculturación y las consideraciones culturales; así como su nivel de Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal y Social (BICS), lo que facilita la selección de las herramientas de evaluación adecuadas. Esto es fundamental para estudiantes con más de una modalidad lingüística.
5. Realizar una evaluación administrada individualmente de las capacidades cognitivas/intelectuales para proporcionar información significativa sobre el razonamiento del estudiante, la planificación, las habilidades para resolver problemas, la capacidad de pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la fluidez de aprendizaje y la capacidad de aprender de la experiencia. El funcionamiento intelectual se representa mejor mediante los puntajes de CI cuando se obtienen a partir de instrumentos de evaluación apropiados, en consonancia con los cinco supuestos de la AAMR esenciales para la aplicación de la definición.
6. Realizar una evaluación individualizada del comportamiento adaptativo para obtener información sobre las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. La evaluación debe utilizar uno o más instrumentos estandarizados, adaptados a la población general, incluyendo personas con y sin discapacidad.
7. Proporcionar documentación de manifestación de la discapacidad antes de los 18 años.
8. Realizar una evaluación del rendimiento académico individual para brindar información sobre cómo el
Las funciones del estudiante se desarrollan en las áreas de lectura, lenguaje escrito y matemáticas, y ofrece una medida de las fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades del estudiante.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación: 1. Evaluación del habla/lenguaje/comunicación 2. Evaluación del comportamiento funcional 3. Evaluación motora 4. Evaluación de tecnología de asistencia 5. Evaluación de transición

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. El estudiante tiene un puntaje de CI general válido que es un puntaje estándar de 70 o menos, considerando el estándar error de medición.
2. El estudiante tiene una puntuación de conducta adaptativa válida que está al menos dos desviaciones estándar por debajo del significa en habilidades conceptuales, sociales o prácticas, o una puntuación general que incluya esos componentes.
3. La discapacidad cognitiva del estudiante existía antes de los 18 años.
4. La discapacidad debe tener un efecto adverso en el rendimiento educativo.
5. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un determinante factor.
6. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

VII. DISCAPACIDADES MÚLTIPLES

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad se definen de la siguiente manera:

- (7) Discapacidades múltiples significa deficiencias concomitantes (como discapacidades intelectuales) discapacidad-ceguera, discapacidad intelectual, discapacidad ortopédica, etc.), la combinación de lo que provoca necesidades educativas tan graves que no pueden ser acogidas en escuelas especiales. programas educativos únicamente para una de las discapacidades. Las discapacidades múltiples no incluyen sordoceguera.

En Nuevo México, esto significa que la categoría de discapacidades múltiples es una categoría de incidencia extremadamente baja que implica interacciones complejas e inseparables entre dos o más discapacidades y se caracteriza por la necesidad de apoyos educativos de intensidad extensa o generalizada. Por lo tanto, generalmente no es posible ni apropiado clasificar las discapacidades dentro de esta categoría como primarias y secundarias.

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Los programas de intervención temprana, preescolar y educación con los servicios de apoyo adecuados son importantes para los estudiantes con discapacidades múltiples. Los familiares, educadores y proveedores de servicios relacionados forman parte del equipo que puede brindar apoyo y/o servicios, junto con otros, según sea necesario para cada individuo. La tecnología de asistencia, como las computadoras y los dispositivos y técnicas de comunicación aumentativa/alternativa, puede proporcionar una valiosa asistencia educativa en los programas educativos para estos estudiantes.

Al hablar sobre discapacidades múltiples, es importante comprender los factores que interactúan en las deficiencias múltiples. Cada discapacidad no actúa de forma aislada y, por lo tanto, no debe gestionarse de forma aislada. Para abordar eficazmente las considerables necesidades de las personas con discapacidades múltiples, los programas educativos deben incorporar diversos componentes, como la instrucción académica vinculada a los Estándares de Contenido y Puntos de Referencia de Nuevo México o los Estándares de Desempeño Ampliados, el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el desarrollo socioemocional, el desarrollo de habilidades funcionales (es decir, habilidades de autoayuda) y el desarrollo de habilidades vocacionales. Los servicios relacionados se proporcionarán normalmente durante la rutina escolar y comunitaria, en lugar de retirar al estudiante de clase para recibir terapia aislada. El desarrollo de objetivos y la prestación de servicios requerirán una coordinación sistemática entre los proveedores de servicios, los educadores y los padres, facilitada mediante reuniones regulares.

El entorno del aula debe considerar el acceso del estudiante al currículo general y la participación con compañeros de su edad. Las ayudas y equipos adaptativos pueden permitir que los estudiantes aumenten su rango de funcionamiento y accesibilidad. El uso de computadoras, dispositivos aumentativos/alternativos...

Los sistemas de comunicación, los dispositivos de cabeza y los interruptores adaptativos son algunos ejemplos de dispositivos tecnológicos que permiten a los estudiantes con discapacidades sensoriales y adicionales participar más plenamente en entornos integrados.

¿Qué comprende una evaluación inicial?

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de discapacidades múltiples:

1. Revise y considere la documentación completa del archivo SAT .
2. Realizar una investigación y análisis de la historia del desarrollo/educativa, médica, familiar y social.
3. Realizar un análisis de los datos y desempeño académico actual estandarizado y no estandarizado.
4. Que varios actores educativos realicen observaciones en distintos entornos, tanto estructurados como y entornos no estructurados, para determinar el funcionamiento académico y social.
5. Realizar entrevistas a padres, cuidadores y estudiantes para determinar las preferencias individuales de los estudiantes. fortalezas y necesidades, activos y necesidades familiares y cualquier preocupación adicional potencial.

El equipo de evaluación debe determinar los posibles componentes adicionales basándose en las discapacidades concomitantes y la orientación proporcionada en este manual, específica para las áreas de discapacidad presunta. Por lo tanto, aquí no se enumeran posibles componentes adicionales de evaluación.

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad. El equipo de evaluación debe hacer lo siguiente: 1.

1. Establecer, en la mayor medida posible, de acuerdo con los criterios de elegibilidad pertinentes, dos o más discapacidades complejas que interactúan inseparablemente y que no pueden designarse como primarias o secundarias.
2. Documentar la necesidad de intensidades extensas y/o generalizadas de apoyo educativo.
3. Excluir la elegibilidad basándose únicamente en la sordoceguera.
4. Concluya que la falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un factor determinante
5. Determinar que existe una necesidad de educación especial y servicios relacionados.

VIII. DETERIORO ORTOPÉDICO

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (8) Por deterioro ortopédico se entiende un deterioro ortopédico grave que afecta negativamente a una rendimiento educativo del niño. El término incluye deficiencias causadas por una enfermedad congénita. anomalías, deficiencias causadas por enfermedades (por ejemplo, poliomielitis, tuberculosis ósea, etc.) y deficiencias de otras causas (por ejemplo, parálisis cerebral, amputaciones y fracturas o quemaduras) que causan contracturas).

En Nuevo México, esta definición se puede aclarar al comprender que una discapacidad ortopédica implica una limitación física o estructural crónica del esqueleto, las articulaciones, los músculos o la fascia. Esto puede causar una disminución de la capacidad para usar, mover o controlar los brazos, las piernas, las manos, los pies, la cabeza, el cuello o el tronco, lo que resulta en dificultad para realizar actividades de motricidad gruesa o fina. Las discapacidades pueden ser anomalías congénitas o adquiridas, excluyendo la lesión cerebral traumática. Una anomalía congénita se refiere a una condición presente al nacer. Algunos ejemplos incluyen, entre otros, deformidades, dislocación, posición o rotación anormal de los huesos, o ausencia de extremidades o huesos. El pie zambo, la displasia de cadera y la acondroplasia pueden ser el resultado de deformidades congénitas. La escoliosis puede ser congénita o adquirida. La polio, la enfermedad reumatoide...

La artritis, la distrofia muscular y la osteogénesis imperfecta son ejemplos de discapacidades ortopédicas causadas por enfermedades. Otras causas de discapacidades ortopédicas pueden incluir las que se producen como resultado de quemaduras graves o traumatismos físicos. La determinación de si una discapacidad ortopédica es "grave" debe realizarse en consulta con un especialista en neuromotricidad (terapeuta ocupacional o fisioterapeuta) y la enfermera escolar. Se deben revisar todos los registros médicos disponibles y la información de la evaluación educativa. La gravedad de una discapacidad ortopédica debe analizarse según su impacto en el rendimiento académico. El rendimiento académico se ve afectado negativamente cuando el estudiante no puede realizar las habilidades necesarias como resultado de la discapacidad ortopédica, incluso cuando se han proporcionado adaptaciones adecuadas en el entorno educativo general. El rendimiento académico relacionado con las discapacidades ortopédicas puede incluir la capacidad del estudiante para:

- acceder al currículo de educación general
- participar en las aulas de educación general
- Negociar con seguridad en todo el campus escolar.
- utilizar los recursos escolares (por ejemplo, equipos de juegos, cafetería, laboratorios de ciencias, centros de medios, baños, etc.)
- participar en actividades de educación física

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Las discapacidades ortopédicas pueden afectar significativamente la capacidad de un estudiante para desempeñarse en la escuela. Estas pueden dividirse en cinco factores: neuromotor, del lenguaje, individual, psicológico y del entorno de aprendizaje.

FACTORES NEUROMOTORES: El uso funcional limitado de las extremidades (brazos, manos, piernas y pies) puede provocar problemas como la incapacidad para usar herramientas de escritura comunes, pasar las páginas de un libro, explorar el entorno escolar o participar en actividades que requieren movimientos precisos. Los problemas posturales, de movilidad y de resistencia pueden restringir la participación en actividades y el desplazamiento de un lugar a otro. También pueden afectar la capacidad del estudiante para sentarse en una silla o en la mesa del almuerzo.

FACTORES DEL LENGUAJE: Los estudiantes que tienen impedimentos concomitantes del habla/lenguaje pueden verse afectados académicamente al no poder comunicar plenamente sus ideas, necesidades y deseos. Estos problemas también pueden afectar la capacidad del estudiante para solicitar aclaraciones o participar plenamente en actividades educativas y sociales.

FACTORES INDIVIDUALES: Los estudiantes pueden presentar otros problemas como parte de sus discapacidades ortopédicas que afecten su rendimiento académico. Estos problemas pueden incluir dolor y malestar, fatiga y limitaciones de resistencia, así como los efectos de la medicación y el ausentismo.

FACTORES PSICOLÓGICOS: Los estudiantes con discapacidades ortopédicas pueden presentar dificultades psicológicas y/o socioemocionales. El rendimiento académico puede verse afectado por la falta de motivación, la indefensión aprendida y/o la depresión.

FACTORES DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE: Los estudiantes con discapacidades ortopédicas suelen ser estereotipados como personas con discapacidades cognitivas. Esta percepción puede limitar indebidamente las expectativas educativas del estudiante y también puede contribuir negativamente a los factores psicológicos descritos anteriormente.

¿Qué comprende una evaluación inicial?

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de discapacidad ortopédica:

1. Revise y considere la documentación completa del archivo SAT .
2. Documentar el diagnóstico médico de una discapacidad ortopédica crónica.
3. Tener una evaluación neuromotora funcional completada por un terapeuta ocupacional o fisioterapeuta para obtener información sobre el calidad de las habilidades de autoayuda del estudiante, movilidad, postura, rango de movimiento, fuerza, resistencia, fino

y habilidades motoras gruesas, sensoriomotoras y de equilibrio. El informe también debe incluir información que aborde la posible necesidad del estudiante de equipo adaptativo, adaptaciones ambientales o tecnología de asistencia.

4. Administrar individualmente una evaluación del rendimiento académico para obtener información sobre cómo el estudiante funciona en las áreas de lectura/alfabetización, lenguaje escrito, matemáticas y habilidades de escucha. (cuando sea apropiado), y para proporcionar una medida de las fortalezas, debilidades y dominio del estudiante habilidades.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación:

1. Evaluación de las capacidades cognitivas/intelectuales
2. Evaluación del habla, el lenguaje y la comunicación
3. Evaluación del comportamiento funcional
4. Evaluación de tecnología de asistencia

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. El estudiante cumple con los requisitos de la definición de discapacidad ortopédica, como se describe anteriormente.
2. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un determinante factor.
3. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

IX. OTROS DETERIOROS DE LA SALUD

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (9) Otro impedimento a la salud significa tener fuerza, vitalidad o estado de alerta limitados, incluyendo una mayor alerta a los estímulos ambientales, lo que resulta en un estado de alerta limitado con respecto al entorno educativo, que--
 - (i) Se deba a problemas de salud crónicos o agudos, como asma, trastorno por déficit de atención o trastorno por déficit de atención con hiperactividad, diabetes, epilepsia, una enfermedad cardíaca, hemofilia, envenenamiento por plomo, leucemia, nefritis, fiebre reumática, anemia de células falciformes y síndrome de Tourette; y
 - (ii) Afecta negativamente el rendimiento educativo del niño.

En Nuevo México, la categoría de otros impedimentos de salud incluye impedimentos que suelen ser de naturaleza física, fisiológica o neurológica. Algunos estudiantes con problemas de salud mental aislados pueden ser elegibles bajo la categoría de Trastorno Emocional. La mera presencia de un diagnóstico según el DSM-IV no hace que un estudiante sea automáticamente elegible bajo la IDEA. Los estudiantes con un diagnóstico médico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o Trastorno por Déficit de Atención (TDA) pueden ser considerados elegibles bajo esta categoría si el Equipo de Desarrollo de la Educación (EDT) también determina que su rendimiento académico se ve afectado negativamente. Un estudiante con un diagnóstico médico de Síndrome de Alcoholismo Fetal (SAF) también puede ser incluido bajo esta categoría si el EDT también determina que su rendimiento académico se ve afectado negativamente.

¿Qué comprende una evaluación inicial?

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial a fin de tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de otro impedimento de salud:

1. Revise y considere la documentación completa del archivo SAT .
2. Realizar un análisis de los datos y desempeño académico actual estandarizado y no estandarizado.

3. Documentar un diagnóstico de un impedimento físico, fisiológico o neurológico crónico o agudo que produce una limitación de fuerza, vitalidad y/o estado de alerta.
4. Realizar una evaluación administrada individualmente de las capacidades cognitivas/intelectuales para proporcionar información significativa sobre la capacidad del estudiante para aprender y su nivel de desarrollo de conceptos y método de procesamiento de la información.
5. Realizar una evaluación del rendimiento académico individual para brindar información sobre cómo el Las funciones del estudiante se desarrollan en las áreas de lectura, lenguaje escrito y matemáticas, y ofrece una medida de las fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades del estudiante.
6. Si el problema de derivación que se está considerando es la atención, la concentración y/o la hiperactividad, utilice una escala/lista de verificación de calificación del comportamiento obtenida de al menos dos observadores diferentes en entornos diferentes.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación: 1. Evaluación del habla/ lenguaje/comunicación 2. Evaluación motora 3. Evaluación de tecnología de asistencia

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad: 1. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o el dominio limitado del inglés no es un determinante factor.

2. El estudiante tiene un impedimento físico, fisiológico o neurológico crónico o agudo documentado que da como resultado una fuerza, vitalidad y/o estado de alerta limitados.
3. La discapacidad debe tener un efecto adverso en el desempeño educativo del estudiante.
4. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

X. DISCAPACIDAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad

Se definen de la siguiente

manera: (10) Discapacidad específica del

aprendizaje. (i) General. Una discapacidad específica del aprendizaje se refiere a un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en la capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos, incluyendo afecciones como discapacidades perceptivas, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. (ii) Trastornos no incluidos. Una discapacidad específica del aprendizaje no incluye problemas de aprendizaje que sean principalmente el resultado de discapacidades visuales, auditivas o motoras, de retraso mental, de trastorno emocional o de desventaja ambiental, cultural o económica.

Autoridad: NMAC 6.29.1.9 IDENTIFICACIÓN, EVALUACIONES Y DETERMINACIONES DE ELEGIBILIDAD: D. Sistema de intervención estudiantil (p. ej.,

SAT, RtI, PBS). La escuela y el distrito seguirán un modelo de tres niveles de intervención estudiantil como sistema proactivo de intervención temprana para aquellos estudiantes que demuestren necesidad de apoyo educativo para su aprendizaje o comportamiento.

(1) En el Nivel I, la escuela y el distrito garantizarán que se haya completado una evaluación universal adecuada en las áreas de salud y bienestar general, dominio del idioma y nivel académico para cada estudiante matriculado. Si a través de la evaluación universal, una recomendación de un padre, un miembro del personal escolar u otra información disponible para una escuela o distrito sugiere que un estudiante en particular necesita

apoyo educativo para el aprendizaje o el comportamiento, entonces el estudiante será remitido al SAT para que se consideren intervenciones en el nivel II.

(2) En el Nivel III, un examen SAT debidamente constituido en cada escuela, que incluya a los padres del estudiante y El estudiante (según corresponda) deberá dirigir el proceso de estudio del estudiante y considerar, implementar y documentar la efectividad de las intervenciones apropiadas basadas en la investigación utilizando medidas curriculares. Además, el SAT deberá abordar la cultura y la aculturación, el nivel socioeconómico, la posible falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, los estilos de enseñanza y aprendizaje, y los mecanismos de impartición de la instrucción para descartar otras posibles causas de las dificultades educativas del estudiante. Cuando se determine que un estudiante tiene una discapacidad evidente o un problema grave y urgente, el SAT deberá abordar las necesidades del estudiante con prontitud e individualización, lo que podrá incluir una remisión para una evaluación multidisciplinaria para determinar su posible elegibilidad para educación especial y servicios relacionados, de conformidad con los requisitos de las Subsecciones DF de 6.31.2.10 NMAC y las regulaciones federales en 34 CFR §300.300.

(3) En el Nivel III, un estudiante ha sido identificado como un estudiante con discapacidad y se considera elegible para educación especial y servicios relacionados, y un IEP es desarrollado por un equipo debidamente constituido, de conformidad con la Subsección B de 6.31.2.11 NMAC y las regulaciones federales en 34 CFR §300.321.

Autoridad: NMAC 6.31.2.10 IDENTIFICACIÓN, EVALUACIONES Y DETERMINACIONES DE ELEGIBILIDAD:

C. Criterios para identificar a niños con discapacidades específicas de aprendizaje percibidas.

(1) Cada agencia pública debe utilizar el modelo de tres niveles de intervención estudiantil para los estudiantes sospechosos de tener una discapacidad de aprendizaje específica percibida, de acuerdo con las reglas, políticas y Normas para los niños que son remitidos para evaluación debido a una sospecha de discapacidad según la categoría de discapacidad de aprendizaje específica de conformidad con 34 CFR §300.307.

(a) La **Christine Duncan Heritage Academy** debe, sujeto al Subpárrafo (d) de este párrafo, exigir que el grupo de ~~estudiantes sospechosos de tener una~~ discapacidad específica de aprendizaje considere los datos obtenidos 1 y 2 al tomar una determinación de elegibilidad. (b) Para garantizar que el bajo rendimiento en un niño sospechoso de tener una discapacidad específica de aprendizaje

no se debe a la falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, el grupo debe considerar, como parte de la evaluación requerida en 34 CFR §§300.304 a 300.306:

- (i) datos que demuestren que antes o como parte del proceso de derivación, se le proporcionó al niño instrucción apropiada en entornos educativos regulares, impartida por personal calificado; y
- (ii) documentación basada en datos de evaluaciones repetidas de los logros a intervalos razonables, reflejando la evaluación formal del progreso del estudiante durante la instrucción, que fue proporcionada a la los padres del niño.

(c) La documentación de la determinación de elegibilidad, según lo exige 34 CFR 300.306(c)(1), debe cumplir con los requisitos de 34 CFR §300.311, incluidos: (i) una

declaración de la base para tomar la determinación y una garantía de que la determinación se ha realizado de conformidad con 34 CFR §300.306(c)(1); y

(ii) una declaración sobre si el niño no logra un rendimiento adecuado para su edad o para cumplir estándares de nivel de grado aprobados por el estado de acuerdo con 34 CFR §300.309(a)(1); y

iii) una declaración sobre si el niño no progresa lo suficiente para cumplir con su edad o nivel de grado estándares consistentes con 34 CFR §300.309(a)(2)(i), o el niño exhibe un patrón de fortalezas y debilidades en el desempeño, logro o ambos, en relación con la edad, estándares de nivel de grado o desarrollo intelectual consistentes con 34 CFR §300.309(a)(2)(ii); y

(iv) si el niño ha participado en un proceso que evalúa su respuesta a pruebas científicas, intervención basada en la investigación: una declaración de las estrategias de instrucción utilizadas y los datos centrados en el estudiante recopilados; documentación de que los padres del niño fueron notificados sobre las políticas del estado con respecto a la cantidad y la naturaleza de los datos de desempeño del estudiante que se recopilarían y

los servicios educativos generales que se proporcionarían; las estrategias para aumentar el ritmo de aprendizaje del niño; y el derecho de los padres a solicitar una evaluación.

(d) Un padre puede solicitar una evaluación inicial de educación especial en cualquier momento durante el período de educación pública. Implementación por parte de la agencia de los niveles 1 y 2 del modelo de tres niveles de intervención estudiantil. Si la agencia pública coincide con los padres en que el niño podría ser elegible para servicios de educación especial, deberá evaluarlo. Si rechaza la solicitud de evaluación de los padres, deberá emitir una notificación previa por escrito de conformidad con el Título 34 del Código de Reglamentos Federales (CFR), Sección 300.503. Los padres pueden impugnar esta decisión solicitando una audiencia de debido proceso.

(2) Los niños en edad preescolar de los que se sospeche que tienen una discapacidad específica de aprendizaje deben ser evaluados en de conformidad con el Subpárrafo (f) del Párrafo (5) de la Subsección A de 6.31.2.11 NMAC y 34 CFR §§300.300 a 300.305, que pueden incluir el modelo de discrepancia grave.

(3) Los distritos deben implementar el modelo de discrepancia dual desde el jardín de infantes hasta el tercer grado utilizando El equipo de asistencia estudiantil y el modelo de tres niveles de intervención estudiantil, tal como se define y describe en el Manual de Evaluación y Valoración Técnica de Nuevo México (New Mexico TEAM). Datos sobre la evaluación inicial Las evaluaciones de discapacidades de aprendizaje percibidas en los grados K-3 deben enviarse al departamento a través del sistema de informes de responsabilidad de maestros estudiantes (STARS).

(4) Al identificar a los niños con discapacidades específicas de aprendizaje en los grados 4 a 12, el Christine Duncan Heritage Academy puede utilizar el modelo de discrepancia dual según se define y describe en el Manual de evaluación y valoración técnica de Nuevo México (New Mexico TEAM) o el modelo de discrepancia grave según se define y describe en New Mexico TEAM.

En Nuevo México, una discapacidad específica de aprendizaje es una discapacidad arraigada en un déficit de procesamiento neurológico. (p. ej., procesamiento auditivo, memoria, velocidad de procesamiento, procesamiento fonológico, procesamiento visual/perceptual, etc.) y resulta en un bajo rendimiento académico significativo tras una instrucción e intervención sostenidas, de alta calidad, basadas en la investigación científica. Una discapacidad específica del aprendizaje es única para cada individuo y no es el resultado de factores excluyentes. Para identificar una discapacidad específica del aprendizaje, Se deben apoyar los cuatro elementos siguientes:

1. El estudiante demuestra un bajo rendimiento académico significativo, calificado por un patrón de fortalezas y debilidades en el desempeño y/o logro, a pesar de un desarrollo científico sostenido y de alta calidad, Instrucción e intervención basadas en la investigación.
2. Existe evidencia de déficit de procesamiento neurológico básico.
3. La naturaleza de la discapacidad es heterogénea (inter/intraindividual).
4. Los desafíos de los estudiantes no son causados por factores excluyentes.

Los Equipos de Asistencia Estudiantil (SAT), los equipos de evaluación y los Equipos de Determinación de Elegibilidad (EDT) deben documentar sistemáticamente las conexiones sólidas con los factores mencionados anteriormente mediante mediciones basadas en estándares, muestras de trabajo, información anecdótica (en particular, en el área de bajo rendimiento académico significativo tras una instrucción e intervención sostenidas y de alta calidad) e información relevante de observación docente-aprendizaje. La identificación y elegibilidad de discapacidades específicas de aprendizaje puede manifestarse en las siguientes áreas:

- expresión oral
- comprensión auditiva
- expresión escrita
- habilidad básica de lectura
- comprensión lectora
- cálculo matemático
- razonamiento matemático

Las discapacidades específicas del aprendizaje no son el resultado de:

- falta de instrucción adecuada en lectura
- falta de instrucción adecuada en matemáticas
- dominio limitado del inglés
- discapacidad visual, auditiva o motora
- retraso mental
- trastorno emocional
- factores culturales
- desventaja ambiental o económica

En Nuevo México, los “factores culturales” y las “desventajas ambientales o económicas” se interpretan como un acceso limitado a recursos sostenidos que son requisitos previos necesarios para el desarrollo y el crecimiento típicos.

La desventaja también puede ser el resultado de un trauma sistemático para todo un grupo cultural (unificado por etnicidad, religión, género, origen socioeconómico, creencias, valores, estilos y/o prácticas) que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes del grupo, posiblemente durante varias generaciones.

El NMPED reconoce que puede haber una superposición entre la categoría de discapacidad específica de aprendizaje y la categoría de trastorno del habla y el lenguaje en el área del lenguaje. La expresión oral y la comprensión auditiva son áreas académicas y deben tratarse como tales en el proceso de evaluación. La información proporcionada mediante una evaluación del habla y el lenguaje puede corroborar la presencia de una discapacidad de aprendizaje.

Además, las determinaciones de elegibilidad bajo la categoría de SLD pueden requerir el uso del criterio profesional en situaciones donde la información de la evaluación no sea confiable. Si el EDT emplea el criterio profesional en el proceso de determinación de elegibilidad, debe cumplir con las siguientes expectativas (adaptado de Luckasson, Schalock 2005):

Propósito del juicio profesional

El propósito general del juicio profesional es garantizar las mejores prácticas. Su aplicación en un caso particular mejora la precisión, exactitud e integridad de la decisión de los profesionales en ese caso.

Definición de juicio profesional

El juicio profesional es un tipo especial de juicio basado en un alto nivel de experiencia y conocimientos profesionales; surge directamente de una gran cantidad de datos. Se fundamenta en la formación específica de los profesionales, la experiencia directa con quienes trabajan y el conocimiento específico de la persona y su entorno. El juicio profesional competente se basa en las estrategias específicas que se destacan en el recuadro a continuación. El juicio profesional se caracteriza por ser sistemático (es decir, organizado, secuencial y lógico), formal (es decir, explícito y razonado) y transparente (es decir, evidente y comunicado con claridad).

Juicio profesional competente: seis estrategias

1. Realizar una historia social exhaustiva
2. Alinear los datos y su recopilación con las preguntas críticas en cuestión
3. Aplicación de estrategias de evaluación de base amplia
4. Implementación de las mejores prácticas de intervención
5. Planificación, implementación y evaluación de apoyos
6. Reflejar la competencia cultural y la diversidad

Los Equipos de Determinación de Elegibilidad de la **Academia Christine Duncan Heritage** tienen dos opciones para determinar la elegibilidad en todos los grados. En las siguientes páginas se describen las opciones 1 y 2 para la identificación de estudiantes con discapacidades específicas de aprendizaje. La Academia Christine Duncan Heritage ha optado por la opción _____ para la identificación de estudiantes con discapacidades específicas de aprendizaje.

Evaluación de discapacidades de aprendizaje

En Nuevo México, se están desarrollando y perfeccionando a nivel estatal y local sistemas y procesos específicos de evaluación de datos para el modelo alternativo de identificación de discapacidades de aprendizaje, denominado modelo de evaluación de Discrepancia Dual. Dado que se ha demostrado que el modelo de discrepancia severa retrasa la implementación de intervenciones pedagógicas adecuadas en los primeros años de primaria, conocido como el "modelo de esperar al fracaso", el NMPED exige que la **Academia Christine Duncan Heritage** implemente el modelo de discrepancia dual desde preescolar hasta tercer grado.

Este modelo se basa en el proceso de respuesta instructiva a la intervención que genera los datos de rendimiento estudiantil necesarios para realizar los cálculos requeridos.

El NMPED cuenta con fundamento jurídico adecuado para exigir el uso del modelo de discrepancia dual, previsto en el §300.307 (b): «Una agencia pública debe utilizar los criterios estatales adoptados de conformidad con el párrafo (a) de esta sección para determinar si un niño tiene una discapacidad específica de aprendizaje». Se puede encontrar orientación adicional en la sección «Discusión» del §300.307(b) del Reglamento Final, página 46646.

OPCIÓN 1: Doble discrepancia y el modelo de tres niveles de intervención estudiantil

Para determinar correctamente la elegibilidad bajo la categoría de discapacidad específica de aprendizaje, los Equipos de Determinación de Elegibilidad deben comprender los criterios que sirven como requisitos de elegibilidad bajo este modelo (que se enumeran a continuación). El concepto de doble discrepancia se aborda en Identificación de Discapacidades de Aprendizaje: De la Investigación a la Práctica (Gresham, 2002). Existe una doble discrepancia cuando el estudiante tiene un rendimiento inferior al de sus compañeros de grado y, además, muestra un ritmo de aprendizaje sustancialmente inferior al de sus compañeros de grado.

- En 1. Una diferencia de 1,5 desviaciones estándar entre la puntuación media de la evaluación basada en estándares de un estudiante y la de todos los compañeros de clase del mismo grado en el distrito.
2. Una diferencia de 1,5 desviaciones estándar entre la pendiente de la evaluación basada en estándares del estudiante de Mejora del rendimiento académico y la de los compañeros de su mismo grado en el distrito. (Adaptado de Gresham, 2002)

Los equipos de determinación de elegibilidad deben tener cuidado de determinar claramente que las dificultades que enfrenta un estudiante no están relacionadas únicamente con una diferencia de idioma al tomar determinaciones de elegibilidad.

El perfil de doble discrepancia establecido anteriormente podría ser adecuado para un estudiante que simplemente tiene dificultades para aprender un segundo idioma. Los equipos de evaluación deben documentar cuidadosamente que han distinguido entre una diferencia lingüística y una discapacidad lingüística como paso necesario en este proceso de evaluación.

Los equipos de determinación de elegibilidad que emplean el modelo de Rtl también deben diferenciar cuidadosamente entre déficits de habilidades (adquisición) y déficits de rendimiento (motivación). Los déficits de habilidades se refieren a la ausencia de una habilidad académica en el repertorio de un estudiante (problemas que no puede resolver), mientras que los déficits de rendimiento describen la falta de motivación para realizar una habilidad académica determinada (problemas que no puede resolver). Una forma razonable de realizar esta determinación es proporcionar reforzadores durante las condiciones de evaluación. Si el estudiante es capaz de completar la tarea con refuerzos específicos, entonces el problema es un déficit de rendimiento. Rtl, en su aplicación para las determinaciones de elegibilidad, se centra únicamente en detectar déficits de habilidades.

La Evaluación Basada en Estándares (SBA) implica evaluar el cumplimiento de un estudiante con los Estándares de Excelencia de Nuevo México, que incluyen estándares de contenido, estándares de desempeño y puntos de referencia. Los componentes de un sistema SBA cohesivo deben estar alineados con los Estándares de Excelencia de Nuevo México y pueden incluir resultados de las Evaluaciones Basadas en Estándares de Nuevo México (NMSBA), herramientas de monitoreo continuo del progreso, como las evaluaciones de ciclo corto requeridas por el Plan Educativo para el Éxito Estudiantil (EPSS) del NMPED, evaluaciones basadas en estándares a nivel de distrito y medidas curriculares. Un sistema SBA, al aplicarlo al proceso de determinación de elegibilidad para SLD, debe considerar áreas de habilidades académicas como lectura, escritura y matemáticas. Por lo tanto, un sistema SBA se basa en evaluaciones formativas y sumativas que se administran con frecuencia y anualmente. La recopilación de datos continuos en una tabla o gráfico permite monitorear el éxito del estudiante y permite una comparación directa y estandarizada con los compañeros de clase de su mismo grado a nivel de distrito.

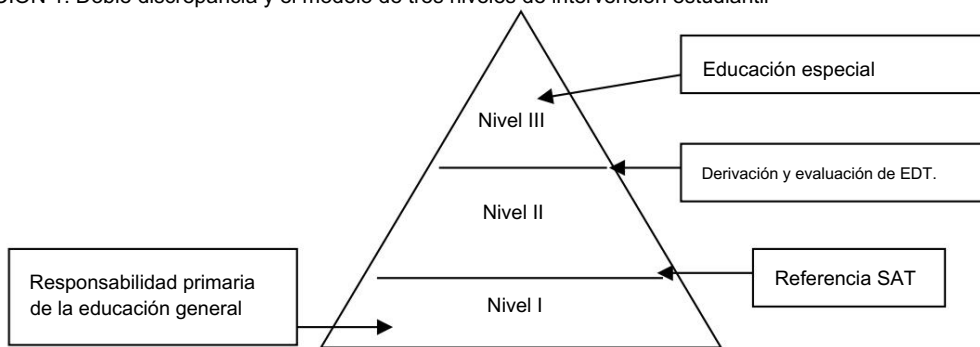
El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de discapacidad específica de aprendizaje:

1. Revisión y consideración de la documentación completa del expediente SAT
2. Investigación y análisis de la historia académica, médica, familiar y social.
3. Entrevistas a los padres/cuidadores y estudiantes (según corresponda) para determinar las preferencias de los estudiantes, fortalezas y necesidades individuales y familiares, y cualquier posible preocupación adicional
4. Observación adicional realizada por un evaluador de diagnóstico o la persona designada por el evaluador en un entorno relevante para el área de discapacidad sospechada
5. Una evaluación de la competencia lingüística para proporcionar información sobre el nivel de competencia del estudiante. Competencia cognitiva del lenguaje académico (CALP) y comprensión, nivel de aculturación y consideraciones culturales y nivel de habilidades básicas de comunicación interpersonal y social (BICS), que ayudará con la selección de herramientas de evaluación adecuadas. Esto es fundamental para los estudiantes con más de una modalidad lingüística.
6. Documentación de que se han implementado evaluaciones basadas en estándares que reflejan el desempeño del estudiante. **bajo rendimiento significativo después de una intervención documentada, sostenida, de alta calidad, basada en investigación científica.**
7. Una evaluación administrada individualmente de las capacidades cognitivas/intelectuales para recopilar información significativa información sobre la capacidad del estudiante para aprender, el nivel de desarrollo de conceptos y el método de aprendizaje. procesamiento de información. La evaluación debe estar compuesta al menos por la batería de pruebas principal, según se define Por el autor de la prueba. Según el modelo RTI, los resultados de la evaluación cognitiva/intelectual Las habilidades deben utilizarse únicamente para determinar el nivel de funcionamiento cognitivo del estudiante. No es para ser utilizado para realizar determinaciones de discrepancia.
8. Evaluación del rendimiento académico administrada individualmente en las áreas académicas de sospecha. discapacidad.
9. Una evaluación de las habilidades de procesamiento para obtener información sobre posibles déficits de procesamiento en el áreas de procesamiento auditivo, memoria, velocidad de procesamiento, procesamiento fonológico, visual/perceptual procesamiento, etc.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación:

1. Evaluación de salud mental
2. Evaluación del habla, el lenguaje y la comunicación
3. Evaluación de OT/FT

OPCIÓN 1: Doble discrepancia y el modelo de tres niveles de intervención estudiantil



Nivel I — Intervención Primaria: instrucción general de alta calidad, con grupo completo y basada en la investigación, impartida por personal cualificado, combinada con procesos generales de evaluación. Por ejemplo, la instrucción debe incluir aquellas características que, según la investigación, son cruciales para la lectura temprana, la lectoescritura y la aritmética. La gran mayoría de los estudiantes responderán a este nivel de intervención. En el Nivel I, la intervención primaria es una función de la educación general (maestro de aula y auxiliares docentes); por lo tanto, el personal de educación general será responsable de dirigir y/o facilitar cualquier conversación sobre el progreso del estudiante en el nivel de intervención primaria.

Nivel II : La intervención secundaria es una intervención científica basada en la investigación.

Se trata de instrucción dirigida, en grupos pequeños o individualizada, en áreas específicas de déficit. El entorno se vuelve más intensivo y restrictivo. En el Nivel II, la intervención secundaria sigue siendo una función de la educación general (maestro de aula, paraprofesionales y el SAT establecido); sin embargo, el SAT...

Puede incluir representantes de educación especial según sea necesario, quienes funcionarán únicamente como recursos y no como especialistas en evaluación. El personal de educación general es responsable de implementar las intervenciones científicas basadas en la investigación y de dirigir cualquier discusión sobre el progreso del estudiante con base en las evaluaciones basadas en estándares en este nivel. Es totalmente apropiado y posible que el SAT opte por implementar múltiples ciclos de intervención secundaria para satisfacer las necesidades de los estudiantes en el aula de educación general. Esto sería particularmente apropiado si un estudiante está progresando y el equipo continúa reuniéndose para perfeccionar las estrategias de instrucción y permitir un mayor éxito.

La evaluación multidisciplinaria es la delgada línea entre el Nivel II y el Nivel III. El estudiante es remitido a una evaluación multidisciplinaria después de que el SAT determine que ha recibido instrucción sostenida y de alta calidad en el aula de educación regular con intervenciones científicas basadas en la investigación, implementadas con fidelidad y específicas para las áreas de deficiencia, pero que no han resultado en una mejora significativa. Los derechos parentales bajo la Ley IDEA entran en vigor al momento de la remisión para la evaluación. La evaluación del Equipo de Determinación de Elegibilidad conduce a una de dos posibles conclusiones, según los requisitos de determinación de elegibilidad establecidos en este manual: 1. No elegible: El estudiante es remitido nuevamente al Nivel II (Intervención Secundaria) para considerar nuevos datos y Otras posibles intervenciones.

2. Elegibilidad: El estudiante pasa al Nivel III (Intervención Terciaria). Comienza el proceso del IEP.

Nivel III : La intervención terciaria consiste en apoyos individualizados que van más allá del alcance de la educación general e incluyen, entre otros, instrucción e intervención mediante la prestación de educación especial y servicios relacionados, según corresponda.

La Respuesta a la Intervención (RtI) es un componente del modelo de tres niveles. Se explica en detalle en el Manual de Asistencia Técnica del NMPED: El Equipo de Asistencia Estudiantil y el Modelo de Tres Niveles de Intervención Estudiantil.

La RtI establece requisitos complementarios, como requisitos científicos,

Instrucción e intervención basadas en la investigación , según el modelo de tres niveles que respalda su uso como herramienta de evaluación. Los fundamentos que refuerzan este modelo requieren mayor desarrollo para su aplicación exitosa. Las siguientes ocho características de la Rtl son adaptadas del Consejo Nacional de Investigación sobre Discapacidades del Aprendizaje (NRCLD). Son los principios que fundamentan la Rtl en Nuevo México:

1. Instrucción de alta calidad en el aula. Los estudiantes reciben instrucción de alta calidad, basada en la investigación, en su entorno de educación general. Antes de asignar a cada estudiante una asistencia específica, la instrucción típica en el aula debe ser de alta calidad. Esta calidad se puede evaluar comparando los índices de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en diferentes aulas del mismo grado.
2. Instrucción basada en la investigación. La eficacia de las prácticas y el currículo en el aula de educación general varía. Por lo tanto, es importante garantizar que las prácticas y el currículo hayan demostrado su validez. La instrucción debe incluir aquellas características que la investigación ha demostrado que son cruciales para la lectura temprana, la lectoescritura y la aritmética. De lo contrario, no se puede garantizar que los limitados avances de los estudiantes sean independientes de las experiencias en el aula.
3. Rendimiento en el aula. Los instructores y el personal de educación general desempeñan un papel activo en la evaluación de los estudiantes dentro del currículo de educación general. Esta característica enfatiza la importancia del personal docente en el diseño y la realización de las evaluaciones, en lugar de depender únicamente de pruebas desarrolladas externamente (p. ej., NMSBA, etc.).
4. Evaluación general. El personal escolar realiza una evaluación general del rendimiento académico y la conducta. Esta función se centra en criterios específicos para evaluar el aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes, no solo en el aspecto académico, sino también en las conductas relacionadas (p. ej., asistencia a clase, tardanzas, ausentismo, suspensiones y medidas disciplinarias). Estos criterios se aplican para determinar qué estudiantes necesitan una supervisión o intervención más rigurosa.
5. Monitoreo continuo del progreso. En los modelos de Rtl, se espera que el progreso de los estudiantes en el aula sea... Monitoreado y documentado continuamente. De esta manera, el personal puede identificar fácilmente a los estudiantes que no cumplen con los puntos de referencia u otros estándares esperados. La evaluación basada en estándares es útil en esta función. Las herramientas de monitoreo del progreso deben basarse en la evidencia y predecir el desempeño al final del año. Los resultados basados en datos de estos sistemas de monitoreo del progreso deben proporcionarse a los padres. En Nuevo México, las evaluaciones de ciclo corto recomendadas como parte del Plan Educativo para el Éxito Estudiantil (EPSS) pueden utilizarse para cumplir parcialmente con este requisito, siempre que sean continuas, se ajusten a los Estándares de Contenido de Nuevo México, se basen en investigaciones científicas y orienten las decisiones curriculares.
6. Intervenciones científicas basadas en la investigación. Cuando los resultados de la evaluación general o del seguimiento del progreso de los estudiantes indican un déficit, se desarrolla e implementa una intervención educativa adecuada en el Nivel II del SAT. Se espera que el personal escolar implemente intervenciones científicas específicas basadas en la investigación para abordar las dificultades del estudiante. Estas intervenciones científicas se implementan en un período que puede durar hasta 18 semanas y están diseñadas para aumentar la intensidad de la experiencia educativa del estudiante. El ciclo de intervención del Nivel II puede repetirse cuando el SAT elige una intervención diferente o perfecciona la implementación de una intervención existente.
7. Seguimiento del progreso durante las intervenciones. El personal escolar utiliza los datos de seguimiento del progreso para... Determinar la eficacia de intervenciones específicas e implementar los cambios necesarios. Se recopilan datos cuidadosamente definidos, posiblemente a diario, para obtener un registro acumulativo de la respuesta del alumno a la intervención.
8. Medidas de Fidelidad. Si bien las intervenciones se diseñan, implementan y evalúan para determinar su eficacia en el aprendizaje, las medidas de fidelidad verifican que la intervención se haya implementado según lo previsto y con coherencia.

En Nuevo México, los líderes educativos que no sean el maestro del aula (por ejemplo, directores, especialistas en educación, etc.) desempeñan un papel fundamental en el cumplimiento de las medidas de fidelidad. Este es un requisito que puede ser

Se cumple mediante el proceso de «Documentación Progresiva» que impulsa los Planes de Desarrollo Profesional a nivel de edificio.
(Adaptado de Mellard, 2004)

Las LEA que determinen que sus sistemas SAT no están funcionando de una manera consistente con la guía establecida en el Manual de asistencia técnica del NMPED: El equipo de asistencia estudiantil y el modelo de tres niveles de intervención estudiantil, deben buscar asistencia de capacitación relacionada con las áreas de necesidad específicas para desarrollar un modelo que pueda implementarse con éxito.

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. El estudiante demuestra un bajo rendimiento académico significativo, basado en su capacidad. La discrepancia dual es Se denota por tener una diferencia de 1,5 desviaciones estándar entre los estándares medios de ambos estudiantes. puntuaciones de evaluación basadas en la edad y pendiente de mejora (crecimiento) medidas en comparación con las del nivel de grado estudiantes en las áreas de preocupación de la LEA.
2. Los resultados de rendimiento basados en estándares están por debajo del rango promedio y respaldan la dualidad discrepancia en el área(s) de preocupación.
3. El estudiante recibió instrucción e intervención de alta calidad basada en investigación científica por parte de personal calificado en entornos educativos regulares.
4. Las dificultades de aprendizaje no son el resultado de la falta de instrucción apropiada en lectura, sino de la falta de una instrucción apropiada instrucción en matemáticas, dominio limitado del inglés, discapacidad visual, auditiva o motora, discapacidad mental retraso mental, trastornos emocionales, factores culturales o desventajas ambientales o económicas.
5. El estudiante demuestra la necesidad de servicios de educación especial.

OPCIÓN 2: DISCREPANCIA GRAVE

Si la **Christine Duncan Heritage Academy** decide utilizar un modelo de discrepancia severa al evaluar la elegibilidad de un estudiante en la categoría de discapacidad de aprendizaje específica, la **Christine Duncan Heritage Academy** cumplirá con los siguientes requisitos.

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial al tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de discapacidad específica de aprendizaje: 1. Revisión y consideración de la documentación completa del archivo SAT

2. Investigación y análisis de la historia académica, médica, familiar y social.
3. Entrevista(s) a los padres/cuidadores y estudiantes (según corresponda) para determinar las preferencias de los estudiantes, fortalezas y necesidades individuales y familiares, y cualquier posible preocupación adicional
4. Observación adicional realizada por un evaluador de diagnóstico o la persona designada por el evaluador en un entorno relevante para el área de discapacidad sospechada
5. Una evaluación de la competencia lingüística para proporcionar información sobre el nivel de competencia del estudiante. Competencia cognitiva del lenguaje académico (CALP) y comprensión, nivel de aculturación y consideraciones culturales y nivel de habilidades básicas de comunicación interpersonal y social (BICS), que ayudará con la selección de herramientas de evaluación adecuadas. Esto es fundamental para los estudiantes con más de una modalidad lingüística.
6. Una evaluación administrada individualmente de las capacidades cognitivas/intelectuales para recopilar información significativa información sobre la capacidad del estudiante para aprender, el nivel de desarrollo de conceptos y el método de aprendizaje. procesamiento de información. La evaluación debe estar compuesta al menos por la batería de pruebas principal, según se define por el autor de la prueba.
7. Una evaluación del rendimiento académico individual para proporcionar información sobre cómo el estudiante Funciones en las áreas de expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y lectura básica. habilidad, comprensión lectora, cálculo matemático o razonamiento matemático y proporcionar una medida de las fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades del estudiante.

8. Una evaluación de las habilidades de procesamiento para obtener información sobre posibles déficits de procesamiento en el áreas de procesamiento auditivo, memoria, velocidad de procesamiento, procesamiento fonológico, visual/perceptual procesamiento, etc.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación:

1. Evaluación de salud mental
2. Evaluación del habla, el lenguaje y la comunicación
3. Evaluación de OT/FT

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con estos criterios de elegibilidad: 1. El estudiante demuestra una discrepancia grave, de al menos 1,5 desviaciones estándar al considerar evaluaciones co-normadas, o, si las evaluaciones no están co-normadas, considerando la tabla de regresión que se encuentra en el Apéndice G del Manual NMTEAM, y el error estándar de medida de la diferencia entre la capacidad cognitiva y el rendimiento en las áreas de interés.

2. Los resultados de rendimiento basados en estándares del estudiante están por debajo del rango promedio y respaldan la discrepancia en el área(s) de preocupación.
3. El estudiante recibió instrucción e intervención de alta calidad, científica y basada en investigaciones por parte de personal calificado en entornos educativos regulares.
4. Las dificultades de aprendizaje no son el resultado de la falta de instrucción apropiada en lectura, sino de la falta de una instrucción apropiada instrucción en matemáticas, dominio limitado del inglés, discapacidad visual, auditiva o motora, discapacidad mental retraso mental, trastornos emocionales, factores culturales o desventajas ambientales o económicas.
5. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

XI. DETERIORO DEL HABLA Y DEL LENGUAJE

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (11) Por impedimento del habla o del lenguaje se entiende un trastorno de la comunicación, como la tartamudez, alteración de la articulación, alteración del lenguaje o alteración de la voz, que afecte negativamente a una rendimiento educativo del niño.

§300.34 Servicios relacionados.

- (15) Los servicios de patología del habla y el lenguaje incluyen:
 - (i) Identificación de niños con impedimentos del habla o del lenguaje;
 - (ii) Diagnóstico y evaluación de deficiencias específicas del habla o del lenguaje;
 - (iii) Remisión para atención médica u otra atención profesional necesaria para la habilitación de deficiencias del habla o del lenguaje;
 - (iv) Prestación de servicios de habla y lenguaje para la habilitación o prevención de deficiencias comunicativas; y
 - (v) Asesoramiento y orientación a padres, niños y maestros sobre el habla y deficiencias del lenguaje.

En Nuevo México, las deficiencias del habla y/o del lenguaje son aquellos trastornos que afectan negativamente el rendimiento académico de un estudiante al interferir o limitar su capacidad para recibir, enviar, procesar y comprender conceptos o sistemas de símbolos verbales, no verbales y gráficos. Las deficiencias del habla y del lenguaje pueden manifestarse como trastornos que van de leves a graves y pueden ser del desarrollo o adquiridas. Una deficiencia del habla y del lenguaje debe diferenciarse de una diferencia del habla y del lenguaje que puede deberse al bilingüismo, a diferencias dialécticas o culturales en el uso del idioma o a no dominar el inglés. Una diferencia/dialecto de comunicación es una variación de un sistema de comunicación utilizado por un grupo de individuos que refleja y está determinado por factores regionales, sociales o culturales/étnicos compartidos y

No debe considerarse un trastorno del habla ni del lenguaje. El siguiente texto es una adaptación de la Asociación Americana del Habla, el Lenguaje y la Audición (ASHA).

TRASTORNOS DEL HABLA (adaptado de ASHA 1993)

Un trastorno de la articulación es la producción atípica de sonidos del habla, caracterizada por sustituciones, omisiones, adiciones o distorsiones que pueden interferir con la inteligibilidad y afectar negativamente la comunicación entre el estudiante y el oyente. Puede incluir la incapacidad para usar el mecanismo oral del habla, así como la recepción y el procesamiento de fonemas (sonidos del habla) a un nivel inferior al promedio para la edad cronológica o el nivel de desarrollo del estudiante.

Un trastorno de la fluidez es una interrupción en la fluidez del habla, caracterizada por una velocidad, un ritmo y una repetición atípicos de sonidos, sílabas, palabras y frases, lo que afecta negativamente la comunicación entre el estudiante y el oyente. Esto puede ir acompañado de tensión excesiva, dificultad, comportamientos forzados o manierismos secundarios.

Un trastorno de la voz se caracteriza por la producción anormal y/o ausencia de calidad vocal, tono, volumen, resonancia y/o duración que es inapropiada para la edad y/o género del estudiante y que afecta negativamente la comunicación entre el estudiante y el oyente.

Trastornos del lenguaje (adaptado de ASHA 1993)

El trastorno del lenguaje es un deterioro en la capacidad de comprender, procesar o producir el lenguaje en las áreas de forma, contenido o uso. El trastorno puede afectar:

- la forma del lenguaje (fonología: el sistema de sonido de un idioma y las reglas que rigen la combinación de sonidos; morfología: el sistema de reglas que rige la estructura de las palabras y construcción de formas de palabras; sintaxis: el sistema de reglas que rige el orden y la combinación de palabras para formar oraciones y las relaciones entre los elementos dentro de una oración);
- el contenido del lenguaje (semántica, el sistema que gobierna el significado de las palabras y las oraciones; El contenido también se refiere al entorno en el que se produce un acto comunicativo, así como a la relación de los interlocutores en la comunicación); y,
- el uso del lenguaje (pragmática, el sistema que combina los componentes del lenguaje anteriores en comunicación funcional y socialmente apropiada).

Además del archivo completo de documentación del SAT, el Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de trastornos del lenguaje:

1. Idioma

- Historial del caso
- Comunicación funcional, es decir, entrevistas, observaciones, listas de verificación/escalas
- Estado educativo
 - a. revisión del desempeño en el aula
 - b. análisis de muestras orales/escritas dentro del aula
 - c. registros de observación/anecdóticos
- Evaluaciones estandarizadas y no estandarizadas del lenguaje receptivo y expresivo en las áreas de contenido (semántica), forma (morfología y sintaxis) y uso (pragmática)
 - a. Las puntuaciones estándar obtenidas mediante evaluaciones estandarizadas deben ser estadísticamente significativas, es decir, por debajo del rango promedio, según lo definido por el autor de la prueba.
 - b. Los métodos de evaluación no estandarizada pueden incluir, entre otros, la revisión de:
 - muestras de trabajo en el aula, muestras de lenguaje, evaluación basada en el currículo, oral/escrita
 - narrativas, evaluación dinámica, medidas referenciadas a criterios.

Nota: Cuando los resultados de las medidas estandarizadas y no estandarizadas son discrepantes, se debe considerar la evidencia de múltiples medidas descriptivas como respaldo para la existencia de un trastorno del habla y el lenguaje. •

Evaluación del rendimiento académico. Dependiendo de las necesidades individuales, esta puede consistir en... pruebas estandarizadas de rendimiento individual, medidas basadas en el currículo, pruebas referenciadas a criterios, evaluación dinámica y/o evaluación de portafolio.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial para trastornos del lenguaje, según lo determine el equipo de evaluación: 1.

Evaluación de las capacidades cognitivas/intelectuales

2. Evaluación de la tecnología de asistencia

3. Evaluación de las habilidades

motoras 4. Evaluación audiológica

5. Evaluación psicológica

Trastornos del habla

Además del archivo completo de la documentación del SAT, el Equipo de determinación de elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial al tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de trastornos del habla: 1. Trastorno

de la articulación • Historial

del caso •

Comunicación funcional, es decir, entrevistas, observaciones. • Estado

educativo, es decir, revisión del desempeño en el aula. • Evaluación de

estimulabilidad • Evaluación de

inteligibilidad conversacional • Examen motor oral/

mecanismo oral • Inventario(s) estandarizado(s)

y/o no estandarizado(s) de sonidos del habla/procesos fonológicos 2. Voz • Historial del caso • Comunicación funcional, es decir,

entrevistas,

observaciones. • Estado educativo, es decir, revisión del desempeño en

el aula. • Evaluación de inteligibilidad conversacional • Examen motor oral/

mecanismo oral • Medidas y/o descripciones

cualitativas de calidad, resonancia, tono y

volumen

Nota: Una evaluación de voz por parte de un terapeuta del habla y el lenguaje puede comenzar si no se dispone de información médica diagnóstica sobre la queja. Sin embargo, se deben posponer las decisiones sobre la terapia hasta que esté disponible (ASHA 2001). Podría ser adecuada la derivación a un especialista médico.

3. Fluidez •

Historial del caso •

Prueba de fluidez o una evaluación clínica de la gravedad de la tartamudez •

Comunicación funcional, es decir, entrevistas, observaciones, listas de verificación/escalas •

Estado educativo, es decir, revisión del desempeño en el aula • Una

muestra del habla, anotando: a.

grado de fluidez/falta de fluidez b. tipos

y frecuencias de conductas de tartamudez primarias y secundarias c. fluidez/falta de

fluidez en situaciones de habla • Velocidad del habla •

Observaciones de

conductas orales, laríngeas y respiratorias • Mecanismo oral/examen

motor oral

- Descripción cualitativa de aspectos no mensurables de la fluidez (es decir, conductas de afrontamiento, como circunloquios, dispositivos de arranque, tácticas de aplazamiento o intentos de disimular la tartamudez y reacciones emocionales)

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial para trastornos del habla, según lo determine el equipo de evaluación:

1. Evaluación de tecnología de asistencia
2. Evaluación de las habilidades motoras
3. Evaluación audiológica
4. Evaluación psicológica

Finalmente, para recibir servicios de educación especial tanto para los trastornos del habla como del lenguaje, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. El estudiante tiene un impedimento en el habla y el lenguaje y no simplemente muestra una diferencia en el lenguaje.
2. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un determinante factor.
3. Una discapacidad diferente, como autismo, retraso mental o una discapacidad de aprendizaje específica en el área de lenguaje oral/comprensión auditiva no describe mejor la discapacidad principal del estudiante.
4. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

XII. LESIÓN CEREBRAL TRAUMÁTICA

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (12) Lesión cerebral traumática significa una lesión adquirida en el cerebro causada por un agente externo. fuerza física, que resulte en discapacidad funcional total o parcial o deterioro psicosocial, o ambos, que afectan negativamente el rendimiento académico del niño. Lesión cerebral traumática. Se aplica a lesiones abiertas o cerradas en la cabeza que resultan en deficiencias en una o más áreas, como como cognición; lenguaje; memoria; atención; razonamiento; pensamiento abstracto; juicio; resolución de problemas; habilidades sensoriales, perceptivas y motoras; comportamiento psicosocial; desarrollo físico funciones; procesamiento de la información; y habla. La lesión cerebral traumática no se aplica a lesiones cerebrales congénitas o degenerativas, o lesiones cerebrales inducidas por el nacimiento trauma.

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Si bien la mayoría de los estudiantes con LCT pueden regresar a la escuela, es probable que sus necesidades educativas y emocionales sean muy diferentes a las que tenían antes de la lesión. Si bien los estudiantes con LCT pueden parecer funcionar de forma similar a los niños que nacen con otras discapacidades, es importante reconocer que la aparición repentina de una discapacidad grave a raíz de un trauma crea un contexto muy diferente. Los estudiantes con lesiones cerebrales a menudo pueden recordar cómo eran antes del trauma, lo que puede generar una constelación de problemas emocionales y psicosociales que no suelen presentarse en niños con discapacidades congénitas.

Las complicaciones relacionadas con la simulación o la motivación también pueden ser factores a considerar. Además, el trauma afecta a familiares, amigos y profesionales que recuerdan cómo era el niño antes de la lesión y tienen dificultad para adaptar sus objetivos y expectativas.

Los estudiantes que sufren una lesión cerebral traumática pueden presentar una amplia variedad de déficits, como el funcionamiento ejecutivo, el habla y el lenguaje, la función visual-motora y el comportamiento. Las decisiones sobre la evaluación, la colocación,

y la programación educativa debe, por esta razón, tomar en cuenta las diferencias individuales. Por lo tanto, es extremadamente importante una planificación cuidadosa para el reingreso a la escuela (incluyendo el establecimiento de vínculos entre el centro de trauma/hospital de rehabilitación y el equipo de educación especial en la escuela) para satisfacer las necesidades del estudiante. Será importante determinar si el niño necesita volver a aprender material previamente conocido. Es posible que se necesite supervisión (p. ej., entre el aula y el baño) ya que el estudiante puede tener dificultad con la orientación. Los maestros también deben ser conscientes de que, debido a que la memoria a corto plazo del estudiante puede estar deteriorada, lo que parece haber sido aprendido puede olvidarse más tarde en el día. Para trabajar de manera constructiva con estudiantes con LCT, es posible que los educadores deban ajustar la instrucción para proporcionar un aprendizaje eficiente en el aula. La siguiente lista destaca algunas áreas clave que podrían abordarse:

- Demostrar nuevas tareas, dar instrucciones y proporcionar ejemplos para ilustrar ideas y conceptos.
- Evite el lenguaje figurativo.
- Reforzar la prolongación de los periodos de atención a las tareas apropiadas.
- Investigue con frecuencia la adquisición de habilidades y proporcione práctica repetida.
- Enseñar estrategias compensatorias para aumentar la memoria.
- Esté preparado para la reducción de la resistencia y el aumento de la fatiga de los estudiantes y proporcione descansos según sea necesario.
- Mantenga el entorno lo más libre de distracciones posible.

¿Qué comprende una evaluación inicial?

La evaluación del TCE debe abordar el funcionamiento cognitivo, el lenguaje, la memoria, la atención, el razonamiento, el pensamiento abstracto, el juicio, la resolución de problemas, las capacidades sensoriales, perceptivas y motoras, el comportamiento psicosocial, las funciones físicas, el procesamiento de la información y el habla. Para abordar estas áreas, se debe revisar y/o realizar la siguiente documentación, evaluación o valoración.

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de lesión cerebral traumática:

1. Revisión y consideración de la documentación completa del expediente SAT
2. Documentación médica o histórica de un TCE, incluido el funcionamiento premórbido, si está disponible.
3. Una evaluación del habla/lenguaje/comunicación—
La evaluación debe guiarse por (a) preguntas sobre el uso contextual y funcional que hace el estudiante de lenguaje, y (b) preguntas sobre el impacto de los déficits verbales y cognitivos en la comunicación.
funcionamiento. En lugar de una batería fija de pruebas, la evaluación debe incluir observaciones del estudiante en una variedad de entornos y contextos que muestran el tipo de estimulación ambiental encontrados en condiciones naturales. La naturaleza altamente organizada de las pruebas formales puede minimizar déficits de comunicación postraumáticos compensando parcialmente los déficits de iniciación, secuenciando Dificultades, lentitud en el procesamiento de la información o problemas que inhiben la conducta. (Russell, 1993)
4. Una evaluación de las capacidades cognitivas/intelectuales puede ofrecer información significativa sobre la capacidad del estudiante para aprender, nivel de desarrollo de conceptos y método de procesamiento de la información. El proceso de evaluación debe adaptarse en función del conocimiento adquirido a partir de la experiencia médica o histórica. información proporcionada, así como la información recopilada del habla/lenguaje/comunicación evaluación.
5. Una evaluación del rendimiento académico individual ofrece información sobre cómo el estudiante funciones en las áreas de lectura, lenguaje escrito y matemáticas, y proporcionará una medida de Las fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades del estudiante. Al igual que con una capacidad cognitiva/intelectual Evaluación, el proceso de evaluación debe adaptarse en función del conocimiento adquirido en el ámbito médico o información histórica proporcionada, así como información recopilada de la Evaluación del habla/lenguaje/comunicación.
6. Una evaluación de las habilidades motoras brinda información sobre las capacidades motoras finas y gruesas, el rango de Movimiento, habilidades sensoriales y perceptivas.
7. Una evaluación del comportamiento adaptativo ofrece información sobre el funcionamiento antes de la lesión.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación: 1. Evaluación de tecnología de asistencia

2. Una evaluación/consulta neuropsicológica puede proporcionar información sobre problemas neurológicos/conductuales. funcionamiento, habilidades socioemocionales, impacto educativo y posibles adaptaciones instructivas o alojamientos.

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. El estudiante tiene documentación médica o histórica de un TCE.
2. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un determinante factor.
3. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

XIII. DISCAPACIDAD VISUAL

§300.8 Niño con discapacidad.

(c) Definiciones de términos de discapacidad. Los términos utilizados en esta definición de niño con discapacidad son se define de la siguiente manera:

- (13) Por deficiencia visual, incluida la ceguera, se entiende una deficiencia en la visión que, incluso con La corrección afecta negativamente el rendimiento educativo del niño. El término incluye tanto visión parcial y ceguera.
(Autoridad: 20 USC §1401(3); 1401(30))

En Nuevo México, el término "discapacidad visual" significa una anomalía visual que ha sido diagnosticada por un especialista en ojos y que es tan grave que, incluso después de una intervención médica y óptica convencional, el estudiante no puede beneficiarse plenamente de las experiencias educativas dentro del entorno educativo regular sin servicios de educación especial diseñados para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

¿Qué impacto educativo suele tener esta discapacidad en los estudiantes?

Aunque los estudiantes con discapacidad visual muestran una amplia gama de capacidades e intereses intelectuales, existen algunas necesidades únicas que son comunes a la mayoría. Una discapacidad visual a menudo interfiere con el desarrollo de conceptos visuales, por lo que es posible que se les deba enseñar explícitamente los conceptos que un estudiante vidente puede captar mediante aprendizaje incidental. El desarrollo de la escucha y la comprensión auditiva es especialmente importante, ya que el estudiante puede depender de la información auditiva y táctil para aprender. Una discapacidad visual puede afectar la observación del comportamiento en situaciones sociales y la participación en actividades recreativas, por lo que puede necesitar instrucción y apoyo explícitos para facilitar el desarrollo de habilidades socioemocionales apropiadas para su edad. Dado que la información visual que motiva al estudiante a explorar y le proporciona retroalimentación ambiental puede no estar disponible, es posible que necesite apoyo para desarrollar habilidades motoras. La instrucción en habilidades de orientación y movilidad es esencial para garantizar que el estudiante se vuelva independiente y pueda moverse con seguridad en su entorno. Un estudiante con discapacidad visual puede necesitar aprender técnicas especiales para poder desenvolverse de forma independiente en las áreas de autocuidado y tareas domésticas, como la preparación de alimentos y el cuidado de la ropa.

Una discapacidad visual también puede afectar la capacidad del estudiante de acceder visualmente a la instrucción en el aula y puede requerir instrucción en Braille y el suministro de materiales táctiles, o el suministro de materiales modificados que permitan al estudiante acceder a la instrucción, como letra grande o libros en cinta.

También puede ser necesario modificar la instrucción en otras áreas del currículo proporcionando materiales táctiles y adaptando la presentación de la lección para maximizar el aprendizaje experiencial y las descripciones verbales.

Es posible que se requiera acceso a tecnología especializada, como software de lectura de pantalla y tomadores de notas electrónicos en Braille, para permitir que el estudiante produzca trabajos escritos y utilice una computadora de forma independiente.

Al recibir instrucción explícita sobre las técnicas especializadas necesarias para ser independientes, materiales modificados y tecnología accesible, la mayoría de los estudiantes con discapacidad visual podrán participar al mismo nivel que un estudiante vidente con habilidades y aptitudes similares. Las áreas de instrucción especializada podrían incluir braille, orientación y movilidad, y uso de tecnología.

Las adaptaciones y modificaciones que pueden ser eficaces incluyen materiales en braille o letra grande, gráficos o mapas táctiles, materiales manipulativos para matemáticas o ciencias, calculadoras parlantes, lupas, ábacos y descripciones verbales de actividades o información del entorno. Para los estudiantes con discapacidad visual, se debe considerar una iluminación adecuada a su condición visual.

El Equipo de Determinación de Elegibilidad (EDT) utilizará la siguiente información para una evaluación inicial para tomar una determinación de elegibilidad bajo la categoría de discapacidad visual:

1. Revisión y consideración de la documentación completa del expediente SAT .
2. Documentación de la presencia de una afección ocular basada en un examen ocular realizado por un oftalmólogo colegiado (es decir, un oftalmólogo u optometrista). Se debe archivar un informe escrito que incluya el diagnóstico de la afección ocular, la agudeza visual y las recomendaciones sobre el uso de lentes de contacto. (Hay un formulario de muestra disponible en el Apéndice H). Se debe proporcionar documentación que indique que la discapacidad visual afecta la capacidad del estudiante para acceder al currículo de educación general o, en el caso de los preescolares, su capacidad para participar en actividades apropiadas en el aula.
3. Un examen visual funcional para determinar la cantidad y eficiencia del uso funcional de la visión del estudiante en un entorno educativo. Esto debe incluir observaciones de las respuestas visuales; pruebas de detección de las habilidades visuales; observación por parte de la familia y el maestro; autoinforme de las habilidades visuales (cuando corresponda); y observación de las adaptaciones en los métodos, materiales y entorno del aula.
Esta evaluación debe ser realizada por docentes de la persona con discapacidad visual o aquellos con capacitación específica en esta área.
4. Una evaluación de los medios de aprendizaje realizada por docentes de personas con discapacidad visual o con formación específica en esta área. Los «medios de aprendizaje» se definen como los materiales o métodos que un estudiante utiliza para leer y escribir, así como los canales sensoriales que utiliza para acceder a la información.
5. Una evaluación individualizada de las capacidades cognitivas e intelectuales para obtener información significativa sobre la capacidad de aprendizaje del estudiante, su nivel de desarrollo conceptual y su método de procesamiento de la información. El examinador deberá considerar los resultados de la evaluación de la visión funcional y de los medios de aprendizaje del estudiante , y podría consultar con un profesional especializado en la educación de estudiantes con discapacidad visual sobre la elección de los instrumentos de prueba y cualquier modificación en los métodos, materiales y entorno que pueda mejorar la evaluación.
6. Una evaluación del rendimiento académico individual para proporcionar información sobre cómo funciona el estudiante en las áreas de lectura, lenguaje escrito y matemáticas, y para ofrecer una medida de las fortalezas, debilidades y dominio de las habilidades del estudiante.
Nota: Para las evaluaciones de las capacidades cognitivas/intelectuales y el rendimiento académico anteriores, el examinador deberá considerar los resultados de la evaluación de la visión funcional del estudiante y la evaluación de los medios de aprendizaje y podría desear consultar con una persona capacitada en la educación de estudiantes con discapacidades visuales con respecto a la elección de los instrumentos de prueba y cualquier modificación en los métodos, materiales y entorno que pueda mejorar la evaluación.

Posibles componentes adicionales de una evaluación inicial, según lo determine el equipo de evaluación: 1. Una evaluación de orientación y movilidad realizada por un especialista autorizado en orientación y movilidad determina los niveles de habilidades del estudiante para moverse con propósito, eficiencia y seguridad en el hogar, la escuela y el entorno comunitario.

2. Puede ser necesaria una evaluación de las habilidades y comportamientos sociales y emocionales si existen inquietudes en esta área.

3. Puede ser necesaria una evaluación de las habilidades motoras finas y gruesas y de las habilidades funcionales si existen inquietudes en esta área.

Para recibir educación especial o servicios relacionados, un estudiante debe cumplir con los criterios de elegibilidad:

1. Existe un diagnóstico de discapacidad visual, incluida ceguera.
2. La falta de instrucción apropiada en lectura o matemáticas, o un dominio limitado del inglés, no es un determinante factor.
3. El estudiante demuestra una necesidad de servicios de educación especial.

XIV. Interrupción de los servicios

La suspensión de los servicios se basa en la decisión del comité del IEP de que el estudiante ha alcanzado las metas y objetivos, ya no existe una necesidad educativa y ya no califica como estudiante con discapacidad según la información de la evaluación actual. En casos excepcionales, puede existir una razón médica para que los padres soliciten la suspensión temporal o permanente de los servicios. La Academia Christine Duncan Heritage continuará ofreciendo educación pública gratuita y apropiada (FAPE) a los estudiantes elegibles con discapacidad, según lo exige la normativa de la IDEA.

Trastorno del espectro autista

Se debe considerar la suspensión de los servicios para los estudiantes con TEA cuando demuestren capacidad para funcionar de forma independiente, acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general, y ya no demuestren la necesidad de servicios de educación especial. Es posible que siga siendo necesario supervisar las habilidades sociales, el comportamiento, la comunicación, el rendimiento académico actual y la independencia. Todo estudiante cuyos servicios de educación especial se suspendan debe ser remitido de inmediato al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Sordoceguera

Se debe considerar la suspensión de los servicios para los estudiantes con sordoceguera cuando demuestren capacidad para funcionar de forma independiente, acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general, y ya no demuestren la necesidad de servicios de educación especial. Cualquier estudiante cuyos servicios de educación especial se suspendan debe ser remitido de inmediato al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Sordo o con dificultades auditivas

Los estudiantes sordos o con dificultades auditivas pueden ser considerados para la suspensión de los servicios cuando demuestren capacidad para desenvolverse de forma independiente y acceder a la comunicación directa e incidental necesaria para la instrucción. Además, los estudiantes deben poder acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general y ya no demostrar necesidad de servicios de educación especial. Todo estudiante cuyos servicios de educación especial sean suspendidos debe ser remitido al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Retraso en el Desarrollo. En

el año escolar en que el estudiante cumple 9 años, debe ser reevaluado para determinar su elegibilidad para cualquier otra categoría de discapacidad de la IDEA. Se deben cumplir los requisitos de la evaluación inicial para que el EDT determine su elegibilidad. Si un estudiante no es elegible, debe ser remitido al SAT para garantizar que los apoyos adecuados no se eliminen o suspendan.

Se debe considerar la suspensión de los servicios para los estudiantes con retraso en el desarrollo cuando demuestren la capacidad de funcionar de forma independiente y acceder a la comunicación directa e incidental necesaria para la instrucción. Además, los estudiantes deben poder acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general y ya no demostrar la necesidad de servicios de educación especial. Cualquier estudiante

cuyos servicios de educación especial se interrumpan deben ser remitidos al SAT de su escuela para garantizar que el estudiante reciba apoyo en este importante período de transición.

Trastorno emocional

Se debe considerar la suspensión de los servicios para los estudiantes con trastornos emocionales cuando demuestren capacidad para funcionar de forma independiente, acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general, y ya no demuestren la necesidad de servicios de educación especial. Es posible que siga siendo necesario supervisar las habilidades sociales, el comportamiento, la comunicación, el rendimiento académico actual y la independencia. Todo estudiante cuyos servicios de educación especial se suspendan debe ser remitido rápidamente al SAT de su escuela para garantizar que el estudiante reciba apoyo en este importante período de transición.

Discapacidad Intelectual.

Los estudiantes con discapacidad intelectual probablemente seguirán necesitando educación especial o servicios relacionados durante su permanencia en la escuela. Con los apoyos adecuados de educación especial, el funcionamiento del estudiante generalmente mejorará. Evite interrumpir prematuramente los apoyos y servicios de educación especial. Es posible que simplemente sea necesario adaptar la intensidad de los apoyos. Sin embargo, se debe considerar un plan de salida para los estudiantes si demuestran la capacidad de acceder de forma independiente al currículo general y ya no demuestran la necesidad de servicios de educación especial. Los estudiantes cuyos servicios de educación especial se interrumpan deben ser remitidos al SAT en la escuela en la que residen. Esto garantizará que los servicios y apoyos necesarios no se eliminen o interrumpan simplemente mientras el estudiante hace esta importante transición.

Discapacidades múltiples

Los estudiantes con discapacidades múltiples probablemente seguirán necesitando educación especial o servicios relacionados durante su etapa escolar. Con los apoyos adecuados de educación especial, el funcionamiento del estudiante generalmente mejorará. Evite interrumpir prematuramente los apoyos y servicios de educación especial. Es posible que simplemente sea necesario adaptar la intensidad de los apoyos. Sin embargo, se debe considerar la inclusión de un plan de egreso si demuestran la capacidad de acceder de forma independiente al currículo general y ya no demuestran la necesidad de servicios de educación especial. Los estudiantes aún pueden Requieren apoyo continuo en áreas académicas y adaptaciones para garantizar el acceso continuo al currículo general. Los estudiantes cuyos servicios de educación especial se interrumpan deben ser remitidos al SAT de la escuela donde residen. Esto garantizará que los servicios y apoyos necesarios no se suspendan o cancelen sin más mientras el estudiante realiza esta importante transición.

Discapacidad ortopédica

La suspensión de los servicios de educación especial para estudiantes con discapacidades ortopédicas puede considerarse cuando un estudiante demuestra la capacidad de acceder al currículo de educación general con las adaptaciones disponibles en el aula de educación general y ya no demuestra la necesidad de instrucción especialmente diseñada ni de servicios relacionados. Los estudiantes con discapacidades ortopédicas pueden lograr avances significativos en su programa médico, apoyo tecnológico y programas académicos que les ayuden a aliviar sus dificultades educativas. Cualquier estudiante cuyos servicios de educación especial se interrumpan debe ser remitido al SAT en su escuela para garantizar que el estudiante reciba apoyo en este importante período de transición.

Otros problemas de salud

La interrupción de los servicios de educación especial para estudiantes con discapacidades de salud puede considerarse cuando el estudiante demuestra la capacidad de acceder al currículo de educación general con las adaptaciones disponibles en el aula de educación general y ya no demuestra la necesidad de instrucción especialmente diseñada y servicios relacionados. Los estudiantes con discapacidades de salud pueden... progreso significativo en términos de su programa médico, apoyo(s) tecnológico(s) y académico(s).

Programas que ayudan a aliviar sus preocupaciones educativas. Todo estudiante cuyos servicios de educación especial sean interrumpidos debe ser remitido al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Discapacidad específica de aprendizaje

Se debe considerar la suspensión de los servicios para los estudiantes con discapacidades específicas de aprendizaje cuando demuestren capacidad para funcionar de forma independiente, acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general, y ya no demuestren la necesidad de servicios de educación especial. Es posible que siga siendo necesario supervisar las habilidades sociales, el comportamiento, la comunicación, el rendimiento académico actual y la independencia. Todo estudiante cuyos servicios de educación especial se suspendan debe ser remitido de inmediato al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Los estudiantes con discapacidades del habla

y el lenguaje solo podrán ser considerados para la suspensión de los servicios cuando demuestren su capacidad para desenvolverse de forma independiente, acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general, y ya no demuestren la necesidad de servicios de educación especial. Todo estudiante cuyos servicios de educación especial sean suspendidos debe ser remitido al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Criterios de interrupción de los servicios de habla y lenguaje que pueden abordarse:

- 1) Se han cumplido todos los objetivos de habla y lenguaje y se continúan los servicios de habla y/o lenguaje. no están justificadas; o
- 2) Circunstancias médicas, dentales o sociales justifican la interrupción de los servicios de forma temporal o base permanente.

Lesión cerebral traumática

Se debe considerar la interrupción de los servicios para los estudiantes con lesiones cerebrales traumáticas solo cuando demuestren la capacidad de funcionar de forma independiente, acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general, y ya no demuestren la necesidad de servicios de educación especial. Se puede monitorear las habilidades sociales, el comportamiento, la comunicación, el nivel actual de rendimiento académico y la independencia.

Siguen siendo necesarios. Cualquier estudiante cuyos servicios de educación especial se interrumpan debe ser remitido de inmediato al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Discapacidad visual, incluida la ceguera. Los estudiantes

con discapacidad visual, incluida la ceguera, solo podrán ser considerados para la suspensión de los servicios cuando demuestren capacidad para desenvolverse de forma independiente, acceder y desempeñarse adecuadamente en el currículo general, y ya no demuestren la necesidad de servicios de educación especial. Todo estudiante cuyos servicios de educación especial sean suspendidos debe ser remitido de inmediato al SAT de su escuela para garantizar que reciba apoyo en este importante período de transición.

Estudiantes superdotados - Saliendo

Los estudiantes superdotados pueden salir del programa para superdotados a solicitud de sus padres.

XV. Estudiantes superdotados - Requisitos

Autoridad: NMAC 6.31.2.12 SERVICIOS EDUCATIVOS PARA NIÑOS SUPERDOTADOS: A. Definición de niño

superdotado. Según NMAC 6.31.2.12, "niño superdotado" significa una persona en edad escolar.

definido en la Sección 22-13-6(D) NMSA 1978, cuya capacidad intelectual en consonancia con la materia aptitud/logro, creatividad/pensamiento divergente o resolución de problemas/pensamiento crítico, cumple con los

criterios de elegibilidad en 6.31.2.12 NMAC y para quienes un equipo de IEP debidamente constituido determina que se requieren servicios de educación especial para satisfacer las necesidades educativas del niño.

B. Áreas calificadas definidas.

- (1) "Capacidad intelectual" se refiere a una puntuación dos desviaciones estándar por encima de la media, según la definición del autor de la prueba, en una medida de inteligencia correctamente administrada. El administrador de la prueba también debe considerar el error estándar de medida (EEM) para determinar si se cumplen los criterios en esta área.
- (2) "Aptitud/logro en la materia" significa un desempeño académico superior en una puntuación total del área temática en una medida estandarizada, o según lo documentado por información de otras fuentes como se especifica en el Párrafo (2) de la Subsección C de 6.31.2.12 NMAC.
- (3) "Creatividad/pensamiento divergente" significa un desempeño sobresaliente en una prueba de creatividad/pensamiento divergente, o en creatividad/pensamiento divergente según lo documentado por información de otras fuentes como se especifica en el Párrafo (2) de la Subsección C de 6.31.2.12 NMAC.
- (4) "Resolución de problemas/pensamiento crítico" significa un desempeño sobresaliente en una prueba de resolución de problemas/pensamiento crítico, o en resolución de problemas/pensamiento crítico según lo documentado por información de otras fuentes como se especifica en el Párrafo (2) de la Subsección B de 6.31.2.12 NMAC.
- (5) Para los estudiantes con "factores" como se especifica en el Párrafo (2) de la Subsección E de 6.31.2.12 NMAC, se deberá documentar el impacto de estos factores y se utilizarán métodos alternativos para determinar la elegibilidad del estudiante.

C. Procedimientos de evaluación para niños superdotados.

- (1) Child Find ([Ubicado en el Capítulo 1. – Child Find/Intervenciones de las Políticas y Procedimientos](#))
- (2) Análisis de datos. La identificación de un estudiante como superdotado incluirá la documentación y el análisis de datos de diversas fuentes sobre aptitudes y logros académicos, creatividad y pensamiento divergente, y resolución de problemas y pensamiento crítico. Esto incluye: (a) medidas estandarizadas, según se especifica en la Subsección B de 6.31.2.12 NMAC, y (b) información sobre las habilidades del niño obtenida de otras fuentes, como recopilaciones de trabajos, grabaciones audiovisuales, evaluación de trabajos por parte de personas calificadas con conocimiento del desempeño del niño (p. ej., artistas, músicos, poetas, historiadores, etc.), entrevistas u observaciones.
- (3) La capacidad del niño se evaluará en las cuatro áreas especificadas en la Subsección B de 6.31.2.12 NMAC.

D. Método estándar de identificación. ([Véase el capítulo 3, Evaluación](#))

E. Método alternativo de identificación. ([Véase el capítulo 3, Evaluación](#))

F. Aplicabilidad de las normas a los niños superdotados.

- (1) Todas las definiciones, políticas, procedimientos, garantías, salvaguardas procesales y servicios identificados en 6.31.2 NMAC para niños en edad escolar con discapacidades se aplican a niños superdotados en edad escolar dentro de la jurisdicción educativa de cada distrito escolar local, incluidos los niños en escuelas autónomas dentro del distrito, excepto: (a) los requisitos de 6.31.2.8 NMAC a 6.31.2.10 NMAC; (b) las Subsecciones J, K y L de 6.31.2.11 NMAC con respecto a la búsqueda de niños, evaluaciones y servicios para niños de escuelas privadas con discapacidades, niños con discapacidades en programas educativos apoyados por el estado, niños con discapacidades en centros de detención y correccionales y niños con discapacidades que son educados en casa; (c) los requisitos del Título 34 del Código de Reglamentos Federales (34 CFR), §§300.530-300.536, Subsección I de 6.31.2.13 NMAC y 6.11.2.11 NMAC, en relación con los cambios disciplinarios de ubicación para niños con discapacidades; y (d) los requisitos del Título 34 del CFR, §§300.43, 300.320(b) y 6.31.2.11(G) (2), en relación con la planificación de la transición. Los estudiantes identificados como superdotados deben cumplir con los requisitos de la Subsección B de 22-13-1.1 NMSA 1978, que constituye el plan de transición para estudiantes sin discapacidades.
- (2) Suponiendo que se realizan evaluaciones apropiadas, se puede determinar correctamente que un niño es superdotado y un niño con discapacidad tiene derecho a una educación pública gratuita y apropiada por ambas razones. Las normas del §6.31.2.12 del Código Administrativo Nacional (NMAC) se aplican únicamente a niños superdotados.

- (3) Nada de lo dispuesto en estas reglas impedirá que un distrito escolar o una escuela autónoma dentro de un distrito Ofrecer programas adicionales para niños superdotados que no cumplen con los criterios de elegibilidad. Sin embargo, El estado sólo proporcionará fondos bajo la Sección 22-8-21 NMSA 1978 para los departamentos aprobados. Programas para superdotados para aquellos estudiantes que cumplen con los criterios establecidos.

Para obtener más información sobre las áreas a continuación, consulte [el Documento de recursos de capacitación y asistencia técnica para educación para superdotados](#) que se encuentra en el sitio web de NMPED: <http://www.ped.state.nm.us/seo/gifted/gifted.pdf>

EQUIPO DE DETERMINACIÓN DE ELEGIBILIDAD (EDT)

Este equipo tiene la responsabilidad de determinar si los estudiantes pueden ser elegibles para recibir servicios para superdotados según las disposiciones de las regulaciones estatales. Para tomar esta decisión, el equipo considera toda la información sobre cada estudiante individualmente. Se debe mantener la documentación completa de cada estudiante, verificando una inteligencia muy superior y un desempeño al menos sobresaliente en otra área de logro, creatividad o pensamiento crítico. Al considerar la elegibilidad, es esencial que el equipo considere el impacto que los factores pudieron haber tenido en la evaluación formal de la capacidad cognitiva. Los factores pueden incluir:

- evidencia de múltiples indicadores de diversidad cultural
- evidencia de múltiples indicadores de diferencia lingüística
- evidencia de múltiples indicadores de desventaja socioeconómica
- documentación de una condición discapacitante

IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES: Recomendaciones de la Asociación Nacional para Estudiantes Superdotados

Niños (NAGC) Respecto a la Identificación de Estudiantes: Principios Rectores y Mínimos Normas

Principios rectores 1.

Se coordinará un proceso integral y cohesivo de información a los estudiantes con el fin de determinar la elegibilidad para los servicios de educación para superdotados.

- 1.0 La información sobre las características de los estudiantes superdotados en las áreas atendidas por la **Christine Duncan Heritage Academy** se difundirá anualmente a todo el personal correspondiente.
- 1.1 Todos los estudiantes conforman el grupo de selección inicial de posibles destinatarios de educación para superdotados servicios.
- 1.2 El SAT aceptará nominaciones para servicios de cualquier fuente (por ejemplo, maestros, padres, miembros de la comunidad, pares, etc.)
- 1.3 Se proporcionará a los padres información sobre la comprensión de la superdotación y los estudiantes características.

[Puede encontrar más información sobre estos Principios rectores en el Capítulo 1. Child Find.](#)

2. Los instrumentos utilizados para la evaluación de los estudiantes para determinar la elegibilidad para los servicios de educación para superdotados serán:

Medir diversas habilidades, talentos, fortalezas y necesidades con el fin de brindarles a los estudiantes la oportunidad de Demostrar cualquier fortaleza.

2.0 Los instrumentos de evaluación medirán las capacidades de los estudiantes con disposiciones para el lenguaje. en el que el estudiante es más fluido, cuando esté disponible.

2.1 La evaluación será culturalmente justa.

2.2 Los propósitos de las evaluaciones de los estudiantes se articularán de manera consistente en todos los niveles de grado. 2.3 Las evaluaciones de los estudiantes serán sensibles a la etapa actual de desarrollo del talento.

3. Se desarrollará un perfil de evaluación del estudiante sobre las fortalezas y necesidades individuales para planificar intervenciones.

3.0 Se desarrollará un perfil de evaluación para cada niño para evaluar su elegibilidad para la educación para superdotados servicios de programación.

- 3.1 Un perfil de evaluación reflejará las características únicas de aprendizaje, el potencial y los niveles de desempeño.
4. Todos los procedimientos e instrumentos de identificación de estudiantes se basan en la teoría y la investigación actuales.
 - 4.0 Ningún instrumento de evaluación ni sus resultados negarán la elegibilidad de los estudiantes para la programación para superdotados servicios.
 - 4.1 Todos los instrumentos de evaluación proporcionarán evidencia de confiabilidad y validez para el propósito previsto. Propósitos y estudiantes objetivo.
5. Los procedimientos escritos para la identificación de los estudiantes incluyen disposiciones para la notificación de la evaluación, consentimiento, retención de estudiantes, reevaluación de estudiantes, salida de estudiantes y procedimientos de apelación.
 - 5.0 Las pautas de programación para superdotados del Distrito contienen procedimientos específicos para la evaluación de los estudiantes al menos una vez durante los niveles elemental, medio y secundario.
 - 5.1 Las pautas del distrito proporcionan procedimientos específicos para la retención y salida de estudiantes, así como Pautas para las apelaciones de los padres.

La Academia Christine Duncan Heritage hará referencia al [Documento de recursos de capacitación y asistencia técnica para educación para superdotados](http://www.ped.state.nm.us/seo/gifted/superdotados.pdf), ubicado en el sitio web de NMPED: <http://www.ped.state.nm.us/seo/gifted/superdotados.pdf>

Este documento de Asistencia Técnica se actualiza y proporciona mayor información y apoyo en las áreas 1. Instrumentos de detección para: Logro, :

Capacidad intelectual, y
Otras habilidades o fortalezas.

2. Las características distintivas de las áreas de habilidades de los estudiantes superdotados se dividen en cuatro categorías y descrito con gran detalle:

Cuatro categorías:

Características tradicionales

Características de los estudiantes superdotados cultural y lingüísticamente diversos
Características de los estudiantes superdotados de bajo nivel socioeconómico

Características de los estudiantes superdotados con discapacidad

Las áreas de habilidades incluyen: habilidades básicas, habilidades verbales, capacidad de lectura, habilidades de observación, resolución de problemas, persistencia, curiosidad, creatividad, toma de riesgos, humor, madurez, independencia, emocionalidad, habilidades sociales, liderazgo, intereses amplios e intereses específicos.

3. Lista de verificación: características de los estudiantes superdotados con factores

Esta lista de verificación existe para descubrir factores que pueden influir en el desempeño del aula o

Resultados de las pruebas de estudiantes superdotados. No influye en la calificación, sino que ayuda al equipo. al tomar buenas decisiones sobre cómo proceder con el proceso.

La lista de verificación está adaptada de: E. Nielsen, APS Gifted Task Force (1999) en Nuevo México

Departamento de Educación del Estado – Oficina de Educación Especial (2000) Asistencia Técnica y

Documento de Formación para la Educación de Altas Capacidades.

4. Indicadores de superdotación
5. Características y problemas concomitantes
6. Poblaciones especiales