

Planificación de una evaluación de educación especial para alumnos multilingües

Guía de facilitación para equipos escolares multidisciplinares

Objetivo

aCuando se deriva a un alumno multilingüe (ML) que no domina el inglés (NEP) o que tiene un dominio limitado del inglés (LEP) para una evaluación de educación especial, el equipo debe tener en cuenta los antecedentes lingüísticos, la cultura y el historial educativo del alumno a lo largo de todo el proceso.

Esta guía ayuda a los equipos multidisciplinares a elaborar planes de evaluación que sean justos y personalizados. El objetivo es distinguir entre una diferencia lingüística y una discapacidad educativa, y para hacerlo correctamente, los equipos deben tener en cuenta al niño en su totalidad.

Utilizando la información del [perfil lingüístico](#) del alumno, los equipos pueden personalizar con seguridad planes de evaluación que sean éticos y cumplan los requisitos de evaluación. En algunos casos, la evaluación debe realizarse íntegramente en la lengua materna del niño. En otros casos, solo determinados componentes deben realizarse en la lengua materna o de forma bilingüe utilizando un enfoque translingüístico. En otros casos excepcionales, basándose en datos sólidos, el equipo puede determinar, con pruebas que lo respalden, que las áreas de evaluación necesarias pueden realizarse en inglés.

Principios rectores

- Las diferencias lingüísticas y culturales no equivalen a una discapacidad.
- La mayoría de las herramientas de evaluación estandarizadas están diseñadas para alumnos monolingües y tienen una fiabilidad limitada cuando se utilizan con alumnos multilingües.
- La cultura, las experiencias vitales y el entorno educativo de un alumno determinan su rendimiento.
- Los datos académicos siempre deben interpretarse en relación con los compañeros similares (alumnos con antecedentes lingüísticos y experiencias similares).
- Ninguna fuente de datos por sí sola es suficiente; las decisiones deben basarse en múltiples fuentes de información.

Antes de iniciar la evaluación de educación especial, comprueba que las pruebas de visión y audición estén al día y que se hayan revisado todos los problemas de salud relevantes. Incluye a los especialistas adecuados según sea necesario (audiólogos, profesores de sordos, profesores de alumnos con discapacidad visual, etc.). El equipo debe contar con un educador con experiencia en adquisición del lenguaje y aculturación. Para más información, consulta el apéndice.

El proceso de planificación de la evaluación en ocho pasos

PASO 1 | Elaborar un perfil lingüístico

▶ OBJETIVO

Un perfil lingüístico recoge la forma en que un alumno utiliza cada una de sus lenguas en distintos contextos, entornos y ámbitos lingüísticos para comprender a los demás y hacerse entender. Cuando el equipo tiene una comprensión sólida y compartida del perfil lingüístico único de un alumno, puede seleccionar las evaluaciones adecuadas, elegir el idioma adecuado para la realización de las pruebas e interpretar los resultados de forma justa y precisa.

El perfil debe describir las consideraciones de validez y fiabilidad en los cinco ámbitos lingüísticos: lectura, escritura, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión visual.

Véase: [Recurso sobre el perfil lingüístico del CDE](#)

Temas y preguntas clave para el debate

Además de revisar los datos de la Encuesta sobre el idioma en el hogar y de la entrevista con la familia, los equipos deben debatir:

- ¿Cuál es el idioma de enseñanza en el colegio actual del alumno?
- ¿A qué otros idiomas está expuesto el alumno, en qué contextos y con quién?
- ¿Ha recibido el alumno enseñanza formal en lectura, escritura o matemáticas en su(s) lengua(s) materna(s)? ¿Cuándo y durante cuánto tiempo?
- ¿Cuál es el nivel actual de dominio del inglés del alumno?
- ¿Qué se sabe sobre el dominio del alumno de su(s) lengua(s) materna(s)?
- ¿Cuándo comenzó el alumno a adquirir cada idioma?
- ¿Qué patrones se observan cuando el alumno se comunica con:
 - Compañeros y adultos bilingües que comparten su idioma
 - Compañeros y adultos biculturales que comparten el bagaje cultural del alumno
 - Compañeros y adultos que solo hablan inglés
 - Compañeros y adultos que utilizan únicamente la lengua o lenguas maternas del alumno

Fuentes de información

Encuesta sobre el idioma en el hogar, datos demográficos, datos de la evaluación del dominio del inglés (WIDA ACCESS y seguimiento del progreso), aportaciones de la familia, aportaciones del maestro de inglés como segunda lengua (ELD), aportaciones del maestro de educación general, demás personal del centro educativo y datos comparativos de compañeros similares.

Referencias

Abedi, J. (2006). Cuestiones psicométricas en la evaluación de los estudiantes de inglés. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303.

Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía: los niños bilingües en el punto de mira*. Multilingual Matters.

Solano-Flores, G. (2008). ¿A quién se le hacen pruebas y en qué idioma? Lo que las pruebas bilingües nos dicen sobre el funcionamiento del lenguaje en la evaluación de las matemáticas. *Educational Researcher*, 37(4), 189–199.

PASO 2 | Analizar la coherencia y el beneficio del programa educativo de enseñanza de idiomas

▶ OBJETIVO

Todo alumno con un idioma principal distinto del inglés (ML) tiene derecho a un Programa Educativo de Enseñanza del Idioma (LIEP), que consiste en servicios estructurados y basados en la evidencia, diseñados para desarrollar el dominio del inglés. Antes de extraer conclusiones sobre el rendimiento académico, los equipos deben examinar si el alumno ha tenido un acceso significativo a una enseñanza del idioma de calidad y si ha estado logrando el progreso esperado. Si el LIEP no se ha impartido de forma coherente, las dificultades académicas pueden reflejar esa carencia, y no una discapacidad.

Basado en los requisitos federales de la ley ESSA y la legislación de Colorado. C.R.S. 22-24-101 (ELPA); 20 U.S.C. §6301.

Temas y preguntas clave para el debate

- Describa el modelo de LIEP del distrito (por ejemplo, clases separadas de inglés como segunda lengua [ESL], bilingües, de doble idioma o enseñanza protegida).
- ¿Cómo se garantiza al alumno un acceso constante a una enseñanza específica del inglés, además de los apoyos lingüísticos adecuados en las clases de las distintas materias?
- ¿Quién proporciona el apoyo lingüístico y la enseñanza?
- ¿De qué manera los materiales curriculares reconocen y aprovechan los conocimientos lingüísticos que los alumnos con lengua materna (ML) aportan al aprendizaje de nuevos sistemas lingüísticos?
- ¿Cuál es la trayectoria habitual para la reclasificación de los alumnos con lengua materna (ML) en este distrito, y cuántos años suelen permanecer los alumnos en el LIEP antes de cumplir los criterios de salida?
- ¿Cuál es la trayectoria habitual del progreso en lectura entre los alumnos con lengua materna (ML) en este distrito?

Fuentes de información

Datos de evaluación del distrito desglosados por nivel de competencia lingüística, el departamento de Educación para Alumnos Cultural y Lingüísticamente Diversos (CLD), los sistemas de datos a nivel de centro, las aportaciones de los maestros de ELD, etc.

Referencias

- Abedi, J. (2006). Cuestiones psicométricas en la evaluación de los estudiantes de inglés. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303.
- Departamento de Educación de Colorado. (s. f.). Ley de Competencia Lingüística en Inglés (ELPA). https://www.cde.state.co.us/cde_english/elpa
- Kieffer, M. J. (2008). ¿Recuperación o retraso? Competencia inicial en inglés, pobreza concentrada y progreso en lectura de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en Estados Unidos. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 851–868.

▶ OBJETIVO

Los datos académicos deben interpretarse utilizando datos comparativos con compañeros similares siempre que sea posible, y dentro de un sistema en el que dichas comparaciones sirvan de base para la programación. Al interpretar los datos de comportamiento, los equipos deben tener muy en cuenta el dominio del idioma del niño, su contexto cultural y su experiencia vital, incluido el posible impacto de normas y expectativas culturales contrapuestas.

En el caso de tareas lingüísticas como la lectura y la escritura, los equipos deben tener en cuenta el dominio del lenguaje del niño y valorar si este ha podido comprender lo que se le pedía. Los equipos también deben considerar los sesgos culturales en los ítems de las pruebas y la posible falta de exposición del niño a ciertos conocimientos previos que puedan afectar a la validez del constructo.

Consulta el recurso del CDE sobre [datos comparativos entre pares del CDE](#).

Temas y preguntas clave para el debate

- ¿Cómo se interpretan los datos de evaluación específicamente para los alumnos con aprendizaje de una segunda lengua (ML) en relación con su etapa de adquisición del lenguaje?
- ¿Cómo se relaciona el rendimiento en el aula con los refuerzos y apoyos lingüísticos?
- ¿Cómo se desempeña el alumno en las evaluaciones del distrito y del estado en comparación con sus compañeros de nivel similar?
- ¿En qué idioma(s) se realizaron las evaluaciones anteriores?
- ¿Qué exigencias lingüísticas se incluían en las evaluaciones?
- ¿Qué diferencias culturales influyen en la capacidad del niño para interpretar correctamente las tareas de evaluación y responder a las preguntas?
- ¿Mide cada prueba el constructo previsto o mide el dominio del inglés?
- ¿Cómo se adaptaron adecuadamente las evaluaciones para garantizar el acceso a los alumnos con diferencias sensoriales?
- ¿Qué constructos se ven afectados por el idioma (por ejemplo, la comprensión lectora o la fluidez en la lectura de palabras)?
- ¿Un hablante monolingüe de inglés con habilidades subyacentes similares obtendría resultados diferentes?
- ¿En qué datos puede confiar el equipo? ¿Qué datos deben tratarse con precaución y por qué?
- ¿Hemos analizado todos los factores y variables posibles que puedan estar afectando a la capacidad del niño para rendir en entornos educativos?

Fuentes de información

Datos comparativos con compañeros similares, informes técnicos de evaluación, entrevista con la familia, perfil lingüístico, etc.

Referencias

- Abedi, J. (2006). Cuestiones psicométricas en la evaluación de los estudiantes de inglés como segunda lengua. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303.
- Kieffer, M. J. (2008). ¿Recuperación o retraso? Competencia inicial en inglés, pobreza concentrada y progreso en lectura de los estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas en Estados Unidos. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 851–868.
- Solano-Flores, G., y Trumbull, E. (2003). El análisis del lenguaje en su contexto: la necesidad de nuevos paradigmas de investigación y práctica en la evaluación de los estudiantes de inglés. *Educational Researcher*, 32(2), 3–13.

▶ OBJETIVO

Las evaluaciones deben ser individualizadas y adaptadas a las áreas problemáticas que haya manifestado cada alumno. Dado que el lenguaje suele ser el vehículo para la evaluación, los equipos deben actuar con cautela a la hora de identificar únicamente aquellas áreas en las que sea necesaria una evaluación formal, con el fin de evitar la realización excesiva de pruebas a los alumnos multilingües.

La ley IDEA es clara: las evaluaciones deben ser lo suficientemente exhaustivas como para abordar las preocupaciones que han motivado la derivación, pero también deben evitar evaluaciones innecesarias. (20 U.S.C. §1414(b)(2)–(3); 34 C.F.R. §300.304)

Temas y preguntas clave para el debate

A partir de los datos disponibles, ¿cuáles son las áreas en las que se sospecha que el alumno tiene necesidades educativas? Considera cada uno de los siguientes aspectos:

- ¿Cuáles son las posibles necesidades educativas del niño según los datos disponibles?
- ¿Existen dificultades académicas (lectura, escritura, matemáticas)?
- ¿Existen dificultades lingüísticas o de comunicación (tanto en inglés como en la lengua materna)?
- ¿Existen preocupaciones sobre el bienestar social o emocional del niño, y podrían estar relacionadas con el proceso de adaptación a un nuevo contexto cultural y con la experiencia de sentirse desconectado o incomprendido por sus compañeros de escuela y los adultos?
- ¿Existen preocupaciones sobre las capacidades de adaptación del niño, y podrían unas expectativas culturales específicas dificultarlas?
- **Con cautela:** ¿existen preocupaciones sobre el procesamiento cognitivo del niño a partir de los datos disponibles, y se observan estas preocupaciones en distintos contextos culturales y lingüísticos?

Fuentes de información

Exámenes médicos, documentos de derivación, datos de evaluaciones estatales y locales, datos de seguimiento del progreso, Evaluación Funcional del Comportamiento (FBA), datos de entrevistas con la familia y el personal, datos de observación, etc.

Referencias

Abedi, J. (2006). Cuestiones psicométricas en la evaluación de los estudiantes de inglés como segunda lengua. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303. Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. §1414(b)(2)–(3) (2004). Departamento de Educación de EE. UU. (2006). 34 C.F.R. §300.304.

▶ OBJETIVO

Identificar las herramientas y métodos de evaluación que proporcionen la información más precisa, significativa y equitativa sobre las capacidades y necesidades del alumno en distintos idiomas y contextos. El equipo multidisciplinar debe considerar cuidadosamente si cada evaluación es sensible desde el punto de vista lingüístico y cultural, adecuada a las experiencias y niveles de competencia del alumno, y capaz de medir el constructo previsto, en lugar de reflejar diferencias en la competencia lingüística, el origen cultural, las oportunidades educativas previas o la familiaridad con las normas culturales dominantes.

La ley IDEA exige que las evaluaciones:

- *Seleccionarse y administrarse de manera que no sean discriminatorias por motivos raciales o culturales;*
- *Realizarse en la lengua materna del niño o en otro modo de comunicación;*
- *Utilizarse únicamente para los fines para los que sean válidas y fiables; e*
- *Incluir una variedad de herramientas y estrategias, en lugar de basarse en una única medida. (34 C.F.R. §300.304)*

Temas y preguntas clave para el debate

- ¿Qué herramientas formales y semiformales están disponibles en el resto de idiomas del niño?
- ¿Se incluyen en la muestra de normalización de la evaluación niños con características demográficas similares a las del niño en cuestión?
- ¿En qué medida depende cada herramienta del dominio del idioma y del conocimiento cultural?
- ¿Qué adaptaciones o modificaciones son necesarias y están permitidas (por el creador de la prueba) para obtener la información más útil sobre las habilidades y capacidades del niño? (Ten en cuenta cómo eso puede afectar a los resultados.)
- ¿Mide la herramienta habilidades y capacidades estáticas, el dominio del idioma o ambos?
- ¿Cuáles son las limitaciones de cada herramienta, teniendo en cuenta el perfil sociolingüístico único del niño?



Los equipos deben revisar detenidamente la idoneidad técnica, la población a la que va dirigida, las limitaciones y las instrucciones de aplicación descritas en los manuales de evaluación a la hora de seleccionar, aplicar e interpretar las pruebas formales.

Fuentes de información

Listas de la biblioteca de evaluaciones del distrito, informes técnicos de cada herramienta de evaluación, información demográfica de los alumnos (p. ej., raza, origen étnico, antecedentes lingüísticos, edad, situación de aprendizaje de inglés), datos sobre el dominio del inglés, datos sobre el dominio de la lengua materna, datos del perfil lingüístico, etc.

Opciones de evaluación a tener en cuenta

A continuación se presentan diversos enfoques adecuados para los alumnos en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (la lista no es exhaustiva):

Formales/estructuradas	Orgánicas/Cualitativas
▸ Evaluaciones bilingües ▸ Medidas no verbales (utilizar con precaución) ▸ Evaluación dinámica ▸ Medidas basadas en el plan de estudios	▸ Muestreo del lenguaje ▸ Entrevistas y datos de observación ▸ Datos de seguimiento del progreso ▸ Pruebas basadas en el portafolio

Precaución: Las medidas no verbales no deben considerarse una solución por defecto para los alumnos con dificultades de aprendizaje. Siguen conllevando supuestos culturales y deben elegirse e interpretarse con cuidado.

Referencias

Abedi, J. (2006). Cuestiones psicométricas en la evaluación de los alumnos que están aprendiendo inglés (ELL) y la elegibilidad para la educación especial. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303.

Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. §1414(b)(3) (2004).

Solano-Flores, G., y Trumbull, E. (2003). Análisis del lenguaje en contexto: la necesidad de nuevos paradigmas de investigación y práctica en la evaluación de los estudiantes de inglés como segunda lengua. *Educational Researcher*, 32(2), 3–13.

Departamento de Educación de EE. UU. (2006). 34 C.F.R. §300.304(c).

▶ OBJETIVO

Ahora que se han seleccionado las herramientas y los métodos de evaluación para el niño, el equipo debe identificar a los evaluadores más adecuados en función de su competencia lingüística y cultural, así como de su capacidad para interpretar adecuadamente los datos recabados, siguiendo al mismo tiempo las directrices locales. Asignar a un evaluador inadecuado puede socavar la validez de la evaluación. La colaboración interdisciplinar es esencial, y los equipos deben recurrir a los responsables para obtener apoyo cuando sea necesario.

La ley IDEA exige una evaluación coordinada y multidisciplinar realizada por personal cualificado. (34 C.F.R. §§300.304–300.305)

Temas y preguntas clave para el debate

- ¿Quién es la persona más adecuada para recopilar cada tipo de datos, teniendo en cuenta las evaluaciones seleccionadas?
- ¿Cuál es la competencia lingüística de cada evaluador en relación con el idioma o idiomas del alumno?
- ¿Cuál es la competencia cultural de cada evaluador en relación con el origen del alumno?
- ¿Cómo puede la colaboración interdisciplinar reforzar la evaluación?
- ¿Cuál es la política y el procedimiento del distrito para solicitar apoyo para la evaluación en la lengua materna del alumno o de forma bilingüe?
- Si procede, ¿serán necesarios servicios de interpretación para apoyar cualquier evaluación del niño, más allá de la necesidad de facilitar el acceso lingüístico a la familia?

Nota: los intérpretes que participen en la evaluación deben estar formados en protocolos de evaluación educativa, no solo en traducción conversacional.

Fuentes de información

Listas de personal, formación del personal e información sobre sus antecedentes, capacidad para establecer fácilmente una buena relación con el niño y la familia, formación y nivel de los intérpretes, etc.

Referencias

Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. §1414(b)(3) (2004).

Ortiz, S. O., Flanagan, D. P. y Dynda, A. M. (2008). Buenas prácticas en el trabajo con niños y familias cultural y lingüísticamente diversos. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), Buenas prácticas en psicología escolar V (pp. 1721–1738). Asociación Nacional de Psicólogos Escolares.

Departamento de Educación de EE. UU. (2006). 34 C.F.R. §§300.304–300.305.

PASO 7 | Determinar la validez y la fiabilidad del plan de evaluación



OBJETIVO

Antes de ultimar el plan, el equipo debe evaluarlo en su conjunto: ¿Proporcionarán las evaluaciones seleccionadas resultados precisos, interpretables y legalmente defendibles para este alumno concreto? Deben documentarse las limitaciones conocidas y planificarse múltiples fuentes de datos para triangular las conclusiones.

La ley IDEA exige que las evaluaciones proporcionen datos válidos, fiables y no discriminatorios que respalden las decisiones sobre la elegibilidad. (34 C.F.R. §300.304(c))

Temas y preguntas clave para el debate

- ¿Qué evaluaciones se realizarán en inglés, en la lengua o lenguas maternas del alumno, o en una combinación de ambas?
- ¿Qué repercusión tiene el uso de la traducción o la interpretación en los resultados de cada evaluación?
- ¿Cómo afecta el nivel actual de competencia lingüística del alumno a la validez de las medidas monolingües?
- ¿En qué casos serán válidas e interpretables las evaluaciones (formales y semiformales)?
- ¿En qué casos los resultados estarán limitados debido a dudas sobre su validez y fiabilidad, y cómo se documentará esto adecuadamente?
- ¿Qué triangulación es necesaria para reforzar las conclusiones?

Fuentes de información

Informes técnicos de evaluación, artículos de investigación pertinentes, áreas en las que se sospecha que existen necesidades educativas y datos informales u observacionales.

Referencias

Abadi, J. (2006). Cuestiones psicométricas en la evaluación de los estudiantes de inglés como segunda lengua (ELL) y la elegibilidad para la educación especial. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303.

Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. §1414(b)(3) (2004).

Solano-Flores, G., y Trumbull, E. (2003). El análisis del lenguaje en contexto: la necesidad de nuevos paradigmas de investigación y práctica en la evaluación de los estudiantes de inglés como segunda lengua. *Educational Researcher*, 32(2), 3–13.

Departamento de Educación de EE. UU. (2006). 34 C.F.R. §300.304(c).

PASO 8 | Documentar la justificación y las medidas adoptadas

▶ OBJETIVO

Una documentación clara y exhaustiva es la base de un proceso de evaluación defendible desde el punto de vista jurídico y ético. Toda decisión clave debe quedar registrada con una justificación explícita.

La documentación protege al alumno, al equipo y al distrito, y garantiza que los resultados de la evaluación se interpreten adecuadamente durante la determinación de la elegibilidad.

La ley IDEA exige una documentación que respalde la interpretación transparente de las puntuaciones estandarizadas, así como la integración y síntesis de múltiples fuentes de datos. (34 C.F.R. §300.306)

Temas y preguntas clave para el debate

- ¿Por qué se seleccionó cada herramienta y metodología de evaluación?
- ¿Qué idioma o idiomas se eligieron para la administración de cada herramienta y por qué?
- ¿Cuáles son las limitaciones conocidas de los datos y qué implicaciones tienen para la interpretación de las puntuaciones estandarizadas?
- ¿Cómo se integrarán las múltiples fuentes de datos para extraer conclusiones y respaldar las decisiones sobre la elegibilidad?

Fuentes de información

Perfil lingüístico, datos de observación del personal, datos de seguimiento del progreso, aportaciones de las familias, informes técnicos y manuales de evaluación, directrices del distrito y sistemas locales de datos comparativos con compañeros similares.

Referencias

Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. §1414(b)(4)–(5) (2004).

Salvia, J., Ysseldyke, J. y Witmer, S. (2013). Evaluación en educación especial e inclusiva (12.ª ed.). Cengage Learning.

Departamento de Educación de EE. UU. (2006). 34 C.F.R. §300.306.

Referencias

- Abedi, J. (2006). Cuestiones psicométricas en la evaluación de los estudiantes de inglés como segunda lengua (ELL) y la elegibilidad para la educación especial. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303.
- Departamento de Educación de Colorado. (s. f.). Evaluaciones de dominio del inglés. https://www.cde.state.co.us/cde_english/english-language-proficiency-assessment
- Departamento de Educación de Colorado. (s. f.). Ley de Competencia en la Lengua Inglesa (ELPA). https://www.cde.state.co.us/cde_english/elpa
- Cummins, J. (2000). Lenguaje, poder y pedagogía: los niños bilingües en el punto de mira. *Multilingual Matters*.
- Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. §§ 1414(b)(2)–(5) (2004).
- Kieffer, M. J. (2008). ¿Ponerse al día o quedarse atrás? Competencia inicial en inglés, pobreza concentrada y el desarrollo de la lectura de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en Estados Unidos. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 851–868.
- Ortiz, S. O., Flanagan, D. P. y Dynda, A. M. (2008). Buenas prácticas en el trabajo con niños y familias cultural y lingüísticamente diversos. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Buenas prácticas en psicología escolar V* (pp. 1721–1738). Asociación Nacional de Psicólogos Escolares.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. y Witmer, S. (2013). *Evaluación en educación especial e inclusiva* (12.ª ed.). Cengage Learning.
- Solano-Flores, G. (2008). ¿A quién se le realizan pruebas y en qué idioma? Lo que las pruebas bilingües nos revelan sobre el funcionamiento del lenguaje en la evaluación de las matemáticas. *Educational Researcher*, 37(4), 189-199.
- Solano-Flores, G. y Trumbull, E. (2003). El análisis del lenguaje en su contexto: la necesidad de nuevos paradigmas de investigación y práctica en la evaluación de los estudiantes de inglés. *Educational Researcher*, 32(2), 3–13.
- Departamento de Educación de EE. UU., Oficina de Programas de Educación Especial. (2006). *Ayuda a los estados para la educación de niños con discapacidad y subvenciones preescolares para niños con discapacidad*, 34 C.F.R. §§ 300.304–300.306.

Leyes y reglamentos

- Ley de Competencia en la Lengua Inglesa de Colorado, C.R.S. § 22-24-101. Ley «Every Student Succeeds», 20 U.S.C. § 6301 (2015).
- Ley de Educación para Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. § 1414.

Apéndice

COMPRENSIÓN DE LAS BARRERAS DE ACCESO RELACIONADAS CON LA AUDICIÓN Y LA VISIÓN PARA LOS ESTUDIANTES DE IDIOMAS EXTRANJEROS

A la hora de evaluar a alumnos multilingües que puedan ser sordos o con discapacidad auditiva, con discapacidad visual o sordociegos, los evaluadores deben recurrir a prácticas culturalmente sensibles y a intérpretes cualificados para garantizar una participación significativa de la familia y una comprensión precisa de los puntos fuertes y las necesidades del alumno. Las familias pueden tener perspectivas culturales diferentes sobre la discapacidad, la comunicación, las diferencias auditivas o visuales y las prácticas de intervención, así como un acceso variable a los servicios sanitarios y educativos. Las entrevistas deben incluir preguntas abiertas sobre los métodos de comunicación del alumno, su acceso sensorial en distintos entornos, su capacidad de respuesta a la información sonora o visual, su orientación en entornos familiares, el uso de estrategias compensatorias y las oportunidades de exposición lingüística tanto en la lengua materna como en inglés. Generar confianza con las familias y reconocer las influencias culturales y lingüísticas son aspectos esenciales para elaborar evaluaciones precisas y programas educativos adecuados.

ALUMNOS SORDOS O CON PÉRDIDA AUDITIVA

Los alumnos sordos o con pérdida auditiva (DHH) pueden presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje, la comunicación expresiva o el rendimiento académico que pueden parecer similares a las características asociadas a dificultades en la adquisición del lenguaje o a discapacidades. En el caso de los alumnos multilingües (ML), el acceso limitado al lenguaje hablado, ya sea en su lengua materna o en inglés, puede complicar aún más la identificación. Si no se identifican primero los problemas auditivos, los evaluadores corren el riesgo de malinterpretar las diferencias comunicativas como discapacidades cognitivas, conductuales o relacionadas con el lenguaje, en lugar de considerarlas el resultado de un acceso auditivo reducido. La identificación temprana de las necesidades auditivas es fundamental para garantizar que las evaluaciones distingan con precisión entre discapacidad, diferencia lingüística y barreras de acceso.

ESTUDIANTES CIEGOS O CON BAJA VISIÓN

Los alumnos ciegos o con baja visión experimentan un acceso reducido a la información visual, lo que puede afectar a la alfabetización, la participación académica, el vocabulario significativo en todas las materias, la orientación y la movilidad, y la interacción social. En el caso de los alumnos que están aprendiendo inglés (ML), la ceguera o la baja visión pueden confundirse a veces con retrasos en el lenguaje, dificultades de atención o discapacidades del aprendizaje si no se realizan primero las pruebas de detección adecuadas. Los alumnos que están aprendiendo inglés pueden depender en gran medida de las señales visuales, los gestos, el texto impreso del entorno y las demostraciones durante la enseñanza; por lo tanto, los problemas de visión no identificados pueden afectar significativamente tanto a la adquisición del lenguaje como a la comprensión y al rendimiento educativo. Identificar las necesidades visuales antes de realizar evaluaciones de educación especial ayuda a garantizar que las evaluaciones sean válidas y accesibles.

ALUMNOS SORDOCIEGOS

Los alumnos sordociegos experimentan pérdidas auditivas y visuales combinadas e interactivas que afectan significativamente al acceso a la información, la comunicación, el aprendizaje y la interacción social. Dado que la sordoceguera se presenta en un espectro, los alumnos pueden tener distintos niveles de acceso sensorial que pueden resultar difíciles de identificar, especialmente en entornos multilingües. Los retrasos en la comunicación receptiva y expresiva, en la capacidad de respuesta, en la movilidad o en la participación social pueden atribuirse erróneamente únicamente a la adquisición del lenguaje, al autismo, a la discapacidad intelectual o a diferencias culturales si no se evalúan y comprenden primero con detenimiento las necesidades sensoriales. La identificación temprana es fundamental, ya que los alumnos con sordoceguera suelen requerir sistemas de comunicación altamente individualizados, así como educación especializada y apoyos pedagógicos.