

ANTE
LA OFICINA DE AUDIENCIAS ADMINISTRATIVAS
ESTADO DE CALIFORNIA

Concerniente al asunto:

LOS ANGELES UNIFIED SCHOOL
DISTRICT,

v.

PADRE O MADRE EN NOMBRE DEL
ESTUDIANTE.

CASO OAH NO. 2011100795

DECISIÓN

Elsa H. Jones, Juez de Derecho Administrativo, Oficina de Audiencias Administrativas, (OAH, por sus siglas en inglés), conoció este asunto el 13 de marzo del 2012, en Van Nuys, California, and marzo 14-15, 2012, y desde el 9 hasta el 13 de abril del 2012, en Los Angeles, California.

Los Angeles Unified School District (el Distrito) fue representado por los abogados Mary L. Kellogg, y Benjamin D. Neiberg, de Lozano Smith. Joyce Kantor, Especialista del Debido Proceso Educativo para el Distrito, estuvo presente durante todos los días de la audiencia. El Estudiante fue presentado por el abogado William P. Morrow, del Morrow Law Firm, y por el abogado Stephen Fresch. La Madre del Estudiante (la Madre) estuvo presente durante todos los días de la audiencia. Bernadette Buckley, intérprete en idioma español, estuvo presente durante todos los días de las audiencias para interpretar el procedimiento para la Madre.

El Distrito presentó una solicitud para la audiencia del debido proceso (Queja) el 21 de octubre del 2011. El 14 de noviembre del 2011 el asunto fue aplazado conforme a la solicitud del Distrito. Declaraciones juradas y evidencia documental fueron presentadas durante la audiencia. Se ordenó que las partes consignaran escritos de conclusiones a no más tardar a las 5:00 p.m. el 27 de abril del 2012. El Distrito consignó su escrito de conclusiones puntualmente. El Estudiante presentó su escrito de conclusiones a las 9:45 p.m. el 27 de abril del 2012. Al momento de la presentación del escrito de conclusiones del Estudiante, el expediente fue cerrado y el asunto fue sometido el 27 de abril del 2012.

ASUNTOS LEGALES

¿El programa de educación individualizada (IEP, por sus siglas en inglés) del 3 de mayo del 2011, ofreció al Estudiante una educación pública gratuita y apropiada (FAPE, por sus siglas en inglés), en el entorno menos restrictivo (LRE, por sus siglas en inglés)?

CONCLUSIONES SOBRE LOS HECHOS

Antecedentes Generales y Asuntos Jurisdiccionales

1. El Estudiante es un niño de siete años de edad quién ha residido en el Distrito en todos los momentos relevantes. Al Estudiante le diagnosticaron una sordera sensorineural severa y profunda bilateral cuando tenía aproximadamente dos años y tres meses de edad. Él tuvo una cirugía para colocarle un implante coclear tipo Harmony de Advanced Bionics en su oído izquierdo el 19 de diciembre del 2007, cuando tenía aproximadamente tres años y un mes de edad, y para colocarle el mismo tipo de aparato en su oído derecho el 26 de agosto del 2009, cuando tenía aproximadamente cuatro años y nueve meses de edad. Cada implante fue activado aproximadamente un mes después de la cirugía para colocarle el implante particular.

2. El Distrito falló que el Estudiante era elegible para educación especial como un niño con sordera en noviembre del 2007, cuando tenía tres años de edad. Su capacidad cognitiva se estimó que estaba en el rango promedio. El Estudiante asistió al John Tracy Clinic para pre-escolar, desde aproximadamente enero del 2006, cuando tenía dos años y dos meses, hasta mayo del 2010, cuando tenía cinco años de edad. El Estudiante nunca ha asistido a escuela pública del Distrito o estado en un aula de educación general.

Asistencia del Estudiante a la Oralingua School for the Hearing Impaired

3. El Estudiante comenzó a asistir al Oralingua School for the Hearing Impaired (Oralingua) durante el año extendido escolar (ESY, por sus siglas en inglés) en el verano del 2010, cuando tenía cinco años de edad. El Estudiante ha asistido Oralingua de manera continua desde ESY 2010. Oralingua es una escuela no-pública (NPS, por sus siglas en inglés), certificada por el estado de California. El cuerpo estudiantil está casi totalmente compuesto de niños sordos e hipoacústicos quienes tienen audífonos o implantes cocleares. Oralingua le enseña a sus estudiantes que escuchen y hablen utilizando instrucciones de escucha y lenguaje hablado.¹ Uno de los más destacados defensores de esta metodología es la Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing. (A.G. Bell

¹ En la audiencia, las partes y los testigos comúnmente utilizaron el término “auditivo/oral” para indicar la instrucción auditiva/oral/sonora, y que esa convención se seguirá en esta Decisión. Las partes y los testigos también a veces se refirieron a los estudiantes en programas auditivos/orales como niños que estaban “aprendiendo a escuchar y hablar”.

Association). La A.G. Bell Association es una agencia privada, sin fines de lucro. La A.G. Bell Academy for Listening and Spoken Language (A.G. Bell Academy), que es parte de la A.G. Bell Association, ha establecido los principios para la instrucción auditiva/oral, y un programa de certificación para los Educadores de Escucha y Lenguaje Hablado (LSLS, por sus siglas en inglés). La certificación LSLS tiene dos sub categorías: Educadores Auditivos-Verbales Certificados, quienes trabajan principalmente en las aulas, y los Terapeutas Auditivos-Verbales Certificados, quienes trabajan principalmente uno a uno con el niño y el padre o la Madre en un ambiente clínico. Conforme a la A.G. Bell Academy, un LSLS “enseña a los niños con pérdidas auditivas a que escuchen y hablen exclusivamente a través de instrucciones de lenguaje escuchado y hablado.” La instrucción auditiva/oral no incluye sistemas de lenguaje de señas, tales como los del American Sign Language (ASL, por sus siglas en inglés), o la lectura de labios. Algunos gestos son aceptables en un programa auditivo/oral, sin embargo, y la evidencia ha demostrado que los tipos de gestos que son aceptables están abiertos a la interpretación. Por ejemplo, los “gestos naturales”, por los cuales ningún testigo pudo proveer una definición clara, precisa y consistente, son aceptables. Los gestos que típicamente acompañan las letras de las canciones infantiles, también son aceptables. “Gestos manuales,” también se pueden usar, donde la maestra o terapeuta cubre su boca con su mano o con un aparato llamado “aro” para avisarle al niño que escuche atentamente al sonido de la palabra. Los “gestos manuales” se utilizan para resaltar un sonido o una palabra, a menudo cuando el sonido o la palabra se está introduciendo por primera vez al niño. Cubrir la boca también se utiliza para evitar que el niño lea los labios. Apuntar a la boca para enfatizar un sonido o una palabra también es aceptable, especialmente cuando es parte de un “sándwich auditivo”, donde el sonido o la palabra se dice primero oralmente, y entonces, si el Estudiante no entiende, uno apunta a la boca, o cubre la boca, para indicarle al niño que escuche, y entonces uno emite el sonido o la palabra de nuevo. La maestra también puede poner su mano sobre la boca del niño para indicar “mi turno”. Indicaciones físicas y presentaciones visuales también se permiten, y de ellas se hacen referencias específicas, pero no se definen, en la lista de Estrategias para Escuchar y Desarrollar el Lenguaje Hablado que la A.G. Bell Academy requiere que los profesionales aprendan para optar por el certificado LSLS.

4. Cuando el Estudiante se inscribió por primera vez en Oralingua en el verano del 2010, su maestra fue Krista Santanna. Al momento de la audiencia, la Sra. había sido una maestra en Oralingua por 15 años. Durante ese tiempo ella ha enseñado a aproximadamente 80 niños con implantes coclear. Ella obtuvo su B.S. en educación de niños sordos e hipoacústicos de la University of Southern Mississippi en 1997. Ella ostenta credenciales de especialista educación para personas con problemas de audición, y una credencial de educación en materias múltiples. En julio del 2011, ella recibió un M.Ed. en Plan de estudio e Instrucción de la Concordia University. Ella ha tomado algunas clases en el John Tracy Clinic, donde ella fue una profesora guía para aproximadamente seis estudiantes docentes. Una profesora guía es esencialmente una profesora de estudiantes docentes, a los cuales ella supervisa en el aula.

5. En el verano del 2010, la clase de la Sra. Santanna, donde el Estudiante estaba inscrito, consistía de siete niños, todos ellos tenían entre cinco hasta seis años de edad, y en

el nivel pre kindergarten o kindergarten. Cuatro de los niños tenían implantes cocleares. Académicamente hablando, el Estudiante estaba casi en el último lugar de su clase, al nivel de principio de kindergarten. En septiembre del 2010, el Estudiante asistió a la clase de kindergarten-primer grado de la Sra. Santanna. Habían seis niños en la clase, incluyendo el Estudiante. Casi todos en la clase previamente habían hecho algunos trabajos al nivel kindergarten. Al principio, el trabajo escolar era muy difícil para el Estudiante, y se retrasó. En algún momento durante el otoño del 2010, el Estudiante comenzó a recibir instrucción en las artes del idioma en una clase de kindergarten-primer grado menos avanzada, enseñada por Erin Slaney, con la asistencia de Sarah Hogan, maestra ayudante. Los niños de esa clase trabajaron en el nivel de principio de kindergarten, y su nivel de lenguaje era también más bajo que el de los niños en la clase de la Sra. Santanna. Aproximadamente en enero del 2011, el Estudiante también estaba recibiendo instrucción en matemáticas en la clase de la Sra. Slaney y la Sra. Hogan. En marzo del 2011, la Sra. Slaney fue transferida a una clase diferente y la Sra. Hogan reemplazó a la Sra. Slaney como la maestra de la clase en esta clase de kindergarten-primer grado menos avanzada. Comenzando la primavera del 2011, el Estudiante pasó al menos 80 por ciento de su tiempo en la clase de la Sra. Hogan. La Sra. Hogan es una maestra pasante en Oralingua, quien ha estado allí desde aproximadamente julio del 2010. Ella recibió su B.A. en Biola University en el 2008 en estudios liberales, especializándose en enseñanza elemental. Ella recibió su Credencial de Enseñanza Elemental de Materias Múltiples en la Biola University en enero del 2009. Ella está en un programa de maestría en el California Lutheran University (Cal. Lutheran), y recibirá su M.Ed. en los estudios de sordera e hipoacusia en mayo del 2013. Ella recibirá su Nivel 1 Credencial para enseñar estudiantes sordos e hipoacústicos en mayo del 2012 del Cal. Lutheran.

Preparación para la reunión del IEP del 3 de mayo del 2011

6. El 12 de abril del 2011, Bridget Scott-Weich, LSLS del Distrito, le entregó a la Madre por correo, una notificación en español que la reunión anual del IEP del Estudiante se llevaría a cabo el 3 de mayo del 2011, en el Melrose Math/Science and Technology Magnet School (Melrose). La Dra. Scott-Weich recibió un B.A. en geografía de la University of the West Indies, una M.Ed. en educación especial de la University of Southern California (USC) en 1995, y un Ed.D. de la USC en 2006. Ella ostenta una credencial de Materias Múltiples, un Certificado de Especialista de Desarrollo de Lenguaje Claro y un Certificado en Instrucción Especialista clara, y una credencial de Servicios Administrativos Preliminares. Desde el 1980 hasta el 1994, ella fue una maestra de educación general en aulas bilingües en los grados K-2. Desde el 1995 hasta el 2003, ella enseñó a estudiantes sordos e hipoacústicos en los grados K-6 en clases especiales diurnas (SDC, por sus siglas en inglés), y desde el 2003 hasta el 2005, ella trabajó enseñando a niños muy jóvenes con necesidades muy especiales y sus familias. Ella ha sido un LSLS desde el 2008. Desde el 1998 hasta el 2001, ella ha sido una Profesora Guía para maestros estudiantes cursando maestrías en educación para sordos. Ella ha enseñado en programas de maestrías para los sordos en la University of San Diego desde el 2005 hasta el 2010, y en el Cal. Lutheran desde el 2008 al 2009. Ella ha sido una maestra Certificada por el National Board desde el 2000. Ella ha enseñado una variedad de talleres y presentaciones en servicio a maestros de los sordos e

hipoacústicos desde el 2000, incluso enseñando dos series de ocho programas de desarrollo profesional en estrategias auditivas-verbales. Desde el 2005 hasta el presente, ella ha trabajado en un proyecto de colaboración entre el Distrito y el Oberkötter Foundation para mejorar la entrega de la educación a los estudiantes con pérdida auditiva quienes están aprendiendo a escuchar y a hablar. Ella fue maestra de educación general en California desde el 1980 hasta el 1994, maestra en un Día Especial de Clase (SDC, por sus siglas en inglés) para estudiantes con problemas auditivos desde el 1995 al 2003, Maestra de Padres/Niños para niños con necesidades especiales, que significaba trabajar con niños muy jóvenes y sus familias, y desde el 2005 al 2010, ella ha sido una maestra itinerante para tareas especiales en el Distrito. Desde el 2011 hasta el presente ella ha sido LSLs líder en el Distrito. La Dra. Scott-Weich fue principalmente responsable por la elaboración de los Estándares del Distrito para la Enseñanza de estudiantes quienes son Sordos o tienen Problemas Auditivos quienes Utilizan la Audición y la Comunicación Oral (Guía de Referencia), a partir del 26 de julio del 2010. La Guía de Referencia se basó en los *Estándares para la Profesión de la Enseñanza*, y proveyó información para los administradores del Distrito y los maestros sobre las mejores prácticas para implementar un programa de instrucción para los estudiantes en un programa auditivo/oral. Incluía seis principales categorías donde las maestras de estudiantes sordos e hipoacústicos en programas auditivos/orales podrían ser evaluados. La Dra. Scott-Weich había recibido capacitación en el programa de lectura Tesoros de California que era parte del plan de estudio del Distrito.

7. La Madre firmó la notificación de la reunión del IEP y la devolvió al Distrito. Para prepararse para la reunión, la Dra. Scott-Weich habló con el personal de Oralingua sobre el Estudiante, y observó al Estudiante en su aula en Oralingua por 20 a 30 minutos. Durante su visita, la Dra. Scott-Weich también le habló al Estudiante para evaluar sus capacidades comunicativas.

8. También como preparación para el IEP, Oralingua proveyó al Distrito un informe de avance del Estudiante, incluyendo una descripción de las capacidades del Estudiante y de su progreso en sus metas, y un informe de la evaluación reciente de habla y lenguaje (LAS) del Estudiante.

9. El informe de avanzada, con fecha del 13 de abril del 2011, fue preparado por los maestros del Estudiante en Oralingua. Reflejó el progreso del Estudiante en cada una de 12 metas. Sobre las metas que el Estudiante únicamente había cumplido parcialmente, o que requerían más explicación, el informe describió el progreso del Estudiante. Por ejemplo, en la meta para identificar y producir palabras que riman, el informe mostró que el Estudiante identificó palabras que riman con sílabas que terminan en “-at” y “-an”, 65 por ciento del tiempo, pero no produjo palabras que riman. Sobre la meta por la cual el Estudiante pediría al maestro que aclarara, el informe especificó que el Estudiante utilizó la frase, “¿Qué fue lo que usted dijo?” Él también estaba comenzando a hacer más preguntas aclaratorias, tales como “¿Qué color?” y “¿Qué número?” Sobre metas para seguir instrucciones simples de dos pasos y de tres pasos, el informe observó que el Estudiante siguió con precisión las instrucciones de dos pasos. En la medida de que se incrementaba la información, él tenía dificultad en recordar todos los elementos de un mensaje. Sobre la meta de contestar

preguntas de quién/qué/dónde después de escuchar un cuento o una lección, el informe observó que el Estudiante contestó preguntas básicas de “quién” y “qué” con vocabulario familiar. Cuando le hicieron una pregunta “donde”, él a menudo sobre generalizaba diciendo, “Allí”, y apuntaba a la respuesta. Él no contestó consistentemente “dónde” utilizando el nombre de un lugar, pero cuando lo hizo, sus respuestas contenían de tres a cinco palabras. Él no utilizó preposiciones cuando identificó las ubicaciones de objetos. Sobre la meta para demostrar el uso apropiado y cuidado del equipo FM, el informe observó que el Estudiante no utilizó un sistema FM en Oralingua, debido a que su clase tenía un sistema de sonido de campo.²

10. El informe de avanzada describió al Estudiante como alguien que pasa su día escolar en dos aulas autónomas, como se describió anteriormente, donde él tenía instrucción en temas académicos de Kindergarten en un aula de seis estudiantes, y pasaba tiempo calendario, recreo y algún tiempo social en un aula de kindergarten/primer grado con siete otros estudiantes. El informe describió el implante coclear del Estudiante, y enumeró sus servicios afines: LAS durante una sesión de treinta minutos por semana y habilitación auditiva por una sesión de treinta minutos por semana. El informe incluía ejemplos lingüísticos, describió el progreso del Estudiante en una variedad de áreas e incluyó los niveles actuales de rendimiento para cada área

11. El informe de avanzada resumió el progreso del Estudiante en las matemáticas. Él identificó los números hasta el menos 30, apareó objetos con números, y reconoció el concepto de la correspondencia uno a uno. Él contó y escribió números hasta 100 uno a uno, de cinco en cinco y de diez en diez. Le puso etiquetas a las formas, y estaba emergiendo en su capacidad de ponerle etiquetas a los sólidos geométricos, tales como los cubos, las esferas y los conos. Él copió y extendió patrones incluyendo patrones AB y ABB, e identificó cantidades de grupos como los que tenían el más número de ítems, tanto como los que menos tenían y los que tenían números iguales de ítems. Él podía reconocer la posición ordinal de los objetos, identificar los días de la semana, y comparar la longitud de los objetos. Él estaba emergiendo en su capacidad de identificar los conceptos del tiempo, tales como ayer, hoy, mañana, antes, después, mañana, tarde, y noche. El informe sugirió una meta en matemáticas, y objetivos correspondientes de corto plazo, para demostrar su comprensión de los conceptos del tiempo.

12. El informe de avanzada resumió el progreso del Estudiante en las artes del lenguaje. Al principio del año escolar en septiembre, el Estudiante únicamente podía nombrar 50 por ciento de las letras mayúsculas del abecedario, y 46 por ciento de las letras minúsculas, él no podía emitir el sonido que correspondía a ninguna letra. Al momento del

²Un sistema de sonido de campo involucra cablear un aula con un sonido de campo que tiene su propia frecuencia. Cuando se enciende y se sintoniza en su canal específico, amplifica la voz del maestro a través de varios altavoces en el aula, incluyendo un altavoz central principal frente a los pupitres de los estudiantes. El maestro utilizaría auriculares con un micrófono y un altavoz.

informe, él nombró 100 por ciento de las letras mayúsculas y minúsculas del abecedario, y pudo emitir el sonido para 50 por ciento de las letras. Él estaba aprendiendo los patrones de las letras y ha practicado la identificación de rimas. Él estaba emergiendo en su capacidad de mezclar palabras compuestas de consonante-vocal-consonante contentivas del sonido vocal de la “a corta”. Él podía leer aproximadamente 22 palabras de uso frecuente del plan de estudio de la escuela, y él estaba comenzando a reconocer pares de rimas pero no produjo palabras que riman. Él disfrutó escuchar cuentos que le leían y se involucraba en la materia, pero no podía recontar los cuentos. El informe sugirió tres metas con correspondientes objetivos de corto plazo, involucrando la concientización fonética del Estudiante con todos los sonidos de consonantes y vocales cortas, la identificación y producción de palabras que riman, y el recuento de los textos apropiados al nivel del grado.

13. El informe de avanzada resumió el progreso del Estudiante en la escritura. Cuando él comenzó la escuela en el verano, él escribía casi todo en mayúsculas. Al momento del informe, él formaba muchas letras minúsculas correctamente, pero él se hubiera beneficiado si hubiera tenido una práctica continua de la formación correcta de letras, con los espacios correctos. Su capacidad de escribir independientemente utilizando letras y palabras deletreadas fonéticamente estaba emergiendo. Él escribía oraciones muy básicas utilizando palabras de uso frecuente, pero sus oraciones solían ser motivadas. El informe sugirió una meta, con los correspondientes objetivos de corto plazo, por medio de los cuales el Estudiante escribiría oraciones simples utilizando palabras conocidas de uso frecuente en una entrada de diario.

14. El informe resumió el progreso del Estudiante en el área de lenguaje. El Estudiante podía ponerles etiquetas a los animales, a los juguetes, a la escuela, a los alimentos, y afuera. Él se beneficiaría si ampliara su capacidad para etiquetar. Generalmente, él utiliza de dos a cinco frases de palabras o grupos de frases en su habla espontánea. El uso del Estudiante del tiempo presente progresivo estaba emergiendo. El informe sugirió dos objetivos, con los correspondientes objetivos de corto plazo, mediante los cuales el Estudiante nombraría la categoría para tres áreas relacionadas, y utilizaría el tiempo presente progresivo.

15. En el informe se comentó sobre el progreso del Estudiante en la audición. El Estudiante escucha atentamente quien estaba comenzando a utilizar sus habilidades de escuchar para conseguir información incidental cuando escuchaba a otros hablar. El Estudiante contestó preguntas tipo “quién” nombrando los nombres familiares o sustantivos familiares. Él se confundió cuando contestó preguntas tipo “quién” relacionadas con ocupaciones en menos del 30 por ciento del tiempo, y las preguntas tipo “dónde”, aproximadamente 40 por ciento del tiempo. El informe sugirió dos metas, con sus correspondientes indicadores, para incrementar la capacidad del Estudiante para contestar preguntas tipo “quién,” “qué,” y “dónde”, y para seguir instrucciones simples de dos y tres pasos contentivas de acciones.

16. El informe resumió el progreso del Estudiante en las aptitudes de la interacción social. Cuando él comenzó en Orlingua en julio, el Estudiante utilizaba una

expresión facial de confusión para indicar que él no entendía. Muy pronto él comenzó a hacer preguntas aclaratorias. Él también utilizaba la audición incidental para conseguir frases sociales, tales como “Salud,” cuando alguien estornudaba, y “¿Estás bien?” si alguien tropezaba. Él era considerado y jugaba bien con los otros. Su uso del lenguaje durante las actividades del juego estaba emergiendo. Él no usaba vocabulario apropiado en situaciones de juego para describir acciones o para iniciar el juego con sus compañeros. El informe sugirió una meta, con sus correspondientes objetivos de corto plazo, para tratar el uso de vocabulario del Estudiante durante el juego. El reporte concluyó con una muestra de lenguaje de 73 ítems, los cuales, en mayor parte consistían de dos a cinco emisiones de palabras, sin embargo, ellas no eran oraciones completas y no eran correctas gramaticalmente o completamente inteligibles.

17. Leslie Guzman, la patóloga de habla y lenguaje del Estudiante (SLP, por sus siglas en inglés) en Oralingua, condujo una evaluación LAS del Estudiante en marzo y abril del 2011, y elaboró un informe sobre los resultados en abril del 2011. La Sra. Guzman ha trabajado como SLP en Oralingua desde el 2009. Antes de eso, ella trabajó como una asistente SLP en Oralingua por tres años. La Sra. Guzman recibió su B.A. en trastornos de comunicación del California State University, Fullerton (Cal. State Fullerton) en el 2005, y su M.A. en trastornos de comunicación de la misma institución en el 2008. Ella ostenta una licencia como SLP en California, y aproximadamente en el 2009 ella recibió un Certificado en Competencia Clínica del American Speech-Language and Hearing Association (ASHA). Se observó en el informe que el Estudiante tenía cinco años y cinco meses de edad, y que su edad auditiva con sus implantes cocleares era de tres años, tres meses de edad con su implante izquierdo, y un año, seis meses, con su implante derecho.³ El informe observó que el Estudiante recibió terapia LAS con énfasis en audición dos veces por semana por sesiones de treinta minutos. El Estudiante seguía instrucciones familiares de múltiple pasos con repetición mínima. La terapia LAS estaba funcionando para desarrollar mejores aptitudes de aclaración para información no entendida o mal escuchada.

18. La Sra. Guzman utilizó los instrumentos siguientes: Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje Preescolar-Segunda Edición (CELF Preschool-2, por sus siglas en inglés); Evaluación del Habla al Nivel Fonético de Ling (PLE, por sus siglas en inglés); la Prueba de Vocabulario Receptivo Palabra-Imagen (ROWPVT, por sus siglas en inglés); y la Prueba de Vocabulario Expresivo Palabra-Imagen (EOWPVT, por sus siglas en inglés).

19. El informe enumero las puntuaciones del Estudiante en el CELF Preschool-2, el cual fue designado para evaluar la comprensión del lenguaje y las aptitudes de producción, y se utilizó en niños con audición normal con edades de entre tres años, cero meses, hasta seis años, 11 meses. Debido a la edad cronológica del Estudiante, y sus niveles de funcionamiento anticipados, él fue elegible para tomar la versión pre escolar de la prueba

³La edad cronológica del Estudiante no fue correctamente suministrada en el informe LAS. En abril del 2011, la edad cronológica del Estudiante fue seis meses de edad. Los protocolos anexos al informe de evaluación tiene la edad cronológica del Estudiante al momento de la evaluación.

CELF. Se comentó en el informe que la prueba se administró conforme al protocolo de la prueba, pero los resultados deberán ser interpretados con caución, debido a que la prueba se administraba a los individuos con audición normal. Antes de administrar este instrumento, las aptitudes de escucha del Estudiante fueron revisadas y se determinó que sus implantes funcionaban correctamente.

20. El informe describió que el CELF Preschool-2 tenía una puntuación media de 100, con puntuaciones de entre 85 y 115 se consideran en el rango promedio. El Estudiante obtuvo una puntuación de Lenguaje Básico de 55, que el informe observó era la “medida más representativa” de las aptitudes generales del lenguaje. Esta medida incluía tanto el lenguaje receptivo como el expresivo. El Estudiante obtuvo una puntuación de 79 en el índice del Lenguaje Receptivo; una puntuación de 45 en el índice de Lenguaje Expresivo; una puntuación de 65 en el índice del Contenido del Lenguaje (una medida del conocimiento semántico tanto receptivo como expresivo); y una puntuación de 55 en el índice de la Estructura del Lenguaje (una medida de la comprensión del Estudiante y la producción de estructuras sintácticas y morfología). El informe observó que estas puntuaciones demostraron que las aptitudes lingüísticas del Estudiante estaban por debajo del rango promedio cuando se compararon con sus compañeros de desarrollo típico con audición normal conforme a sus edades cronológicas.

21. El informe también enumeró las puntuaciones del Estudiante en la subprueba del CELF Preschool-2. El informe explicó que la puntuación escalonada media para las subpruebas individuales era 10, y las puntuaciones que cayeron dentro del rango de 7-13 se consideraron que estaban dentro del rango promedio. El Estudiante obtuvo una puntuación escalonada de 5 (equivalente de edad 3.11) en la subprueba de Estructura de Oraciones, que medía la capacidad de interpretar oraciones habladas de creciente longitud y complejidad. La puntuación escalonada del Estudiante cayó por debajo del rango promedio cuando se compara con sus compañeros de la misma edad con audición normal. El Estudiante demostró comprensión en varias estructuras de oraciones. Él tuvo dificultad con oraciones compuestas y cláusulas subordinadas. Él recibió crédito por un ítem de preposición, como también por verbos tipo “copula”, negación e infinitivos.

22. El Estudiante obtuvo una puntuación escalonada de 1 (equivalencia de edad <3.0) en la subprueba de Estructura de Palabras, la cual evalúa el conocimiento de las reglas gramaticales del Estudiante. Su puntuación escalonada cayó por debajo del rango promedio. El Estudiante recibió crédito por un verbo de prueba utilizando el tiempo progresivo “-ing”. Él tuvo dificultad en completar oraciones que requerían el uso de preposiciones, pronombres, plurales, sustantivos posesivos, tercera persona singular, copula, tiempo futuro, tiempo pasado regular e irregular, y los derivados de los sustantivos.

23. El Estudiante obtuvo una puntuación escalonada de 1 (equivalencia de edad <3.0) en la subprueba de Vocabulario Expresivo. Esta subprueba evaluó la capacidad del Estudiante para etiquetar imágenes de personas, objetos, y acciones. Las puntuaciones del Estudiante cayeron por debajo del rango comparado a sus compañeros de desarrollo típico con audición normal. Él pudo identificar un verbo y dos sustantivos.

24. El Estudiante obtuvo una puntuación escalonada de 3 (equivalencia de edad de 3.2) en la subprueba de Conceptos y el Seguimiento de Instrucciones. Esta subprueba midió la capacidad del Estudiante de interpretar, recordar y ejecutar comandos orales de creciente longitud y complejidad. La puntuación escalonada del Estudiante cayó por debajo del rango promedio cuando se comparó con los datos normativos de su edad cronológica. El Estudiante demostró comprensión de algunos conceptos de dimensión/tamaño, y recibió crédito por algunos de los ítems de la prueba que involucraron conceptos de temporalidad e igualdad. Él tuvo dificultad en comprender secuencias y condiciones.

25. El informe notó que las subpruebas de las Clases de Palabras evaluó la capacidad de entender y expresar las relaciones entre las palabras que estaban relacionados por relaciones de clases de semánticas. El Estudiante obtuvo una puntuación escalonada de 12 (equivalencia de >7.0) en la subprueba Clase de Palabras Receptivas, el cual cayó en el rango promedio cuando se comparaba con sus compañeros de desarrollo típico con audición normal conforme a sus edades cronológicas. Esta era un área de fortaleza para el Estudiante. Él pudo observar tres o cuatro imágenes y determinar apuntando cuales mejor hacían juego. El informe comentó que su puntuación sugirió que el Estudiante podía percibir la relación entre objetos representados y asociaciones de formas.

26. El Estudiante obtuvo una puntuación escalonada de 6 (equivalencia de edad 4.8) en la subprueba de la Clase de Palabras Expresivas. Esta puntuación cayó casi por debajo del rango promedio. Él pudo responder algunos de los ítems con el elemento crítico necesario para explicar la relación entre las palabras. Sin embargo, en algunos ítems él incluyó gestos para la acción, tales como los gestos donde trata de escavar por una palabra “balde y pala” en vez de explicar la relación entre las palabras.

27. El informe indicó la puntuación del Estudiante en el ROWPVT, el cual fue diseñado para acceder el vocabulario receptivo de los niños con audición normal y de dos años y 18 años, 11 meses. Las puntuaciones estándares de 85-115 están en el rango promedio. Él obtuvo una puntuación estándar de 65 (equivalencia de edad 3.1). Su puntuación estuvo por debajo del rango promedio, cuando se comparó con sus compañeros de la misma edad quienes tienen audición normal.

28. De manera similar, el informe indicó la puntuación del Estudiante en el EOWPVT, el cual estaba diseñado para evaluar el vocabulario expresivo de los niños que tenían audición normal y que tenían desde dos años hasta 18 años y 11 meses de edad. Las puntuaciones estándares de 85-115 están en un rango promedio. El Estudiante obtuvo una puntuación estándar de 61 (equivalencia de edad de 2.1). Su puntuación estuvo en el rango por debajo del promedio, cuando se compara con los compañeros de la misma edad que tienen audición normal.

29. En el informe se observó que el Estudiante tenía dificultad con la inteligibilidad durante emisiones espontáneas. Él omitió y sustituyó las fonemas dentro de su habla, la cual contribuyó a su inteligibilidad reducida. Durante tareas estructuradas, él podía producir los sonidos objetivos; sin embargo, él no ha podido hacerlo fuera del salón de

terapia. El informe concluyó que el Estudiante había cumplido su meta parcialmente, la cual apuntaba a la indelebilidad general del habla del Estudiante mejorando su producción de los sonidos especificados y mejorando los procesos fonológicos. Basándose en los resultados del Estudiante en el PLE, y en las observaciones de la Sra. Guzman del Estudiante durante las sesiones de terapia, el informe observó que el Estudiante no podía producir “th” con precisión, distorsionó la producción de las vocales “oy”, “ae”, y luchó con la colocación lingual apropiada para producir la consonante /s/. El informe propuso tres metas anuales, con objetivos de corto plazo, para tratar estas deficiencias para ser consideradas por el equipo del IEP.

30. La Dra. Scott-Weich, Maral Joanyan (SLP del Distrito), y Maria Pezullo, una audióloga del Distrito para el programa de personas sordas e hipoacústicas del Distrito (DHH, por sus siglas en inglés) en Melrose, dependieron de estos informes para elaborar los actuales niveles de rendimiento y metas para ser considerados por el equipo del IEP.

IEP del 3 de mayo del 2011

31. El 3 de mayo del 2011, el Distrito convocó el IEP anual del Estudiante en Melrose. El equipo del IEP incluyó la Madre, Sylvia Turner (la directora asistente en Melrose), la Dra. Scott-Weich, Maral Joanyan (SLP del Distrito), Maria Marrone (la administradora del caso del Distrito), la Dra. Rosalie Saxman (audiólogo educacional senior del Distrito), Harmoni Adkins (maestra de educación espacial en el programa DHH del Distrito en Melrose), Krista Santanna (maestra del Estudiante en Oralingua) Elisa Roche (Directora Ejecutiva de Oralingua), y Gloria Miguel, la intérprete. La Sra. Miguel interpretó la primera parte de la reunión del IEP al español para la Madre, pero la Sra. Miguel no pudo asistir la reunión completa. Con el permiso de la Madre, la Sra. Turner interpretó para la Madre después que la Sra. Miguel dejó la reunión. La Sra. Turner había recibido capacitación en interpretación del Distrito.

32. La hoja de asistencia para el IEP no reflejó que una maestra de educación general estaba presente, y la Sra. Turner, quien era uno de los líderes de la reunión, no firmó la hoja de asistencia. La Sra. Turner es una maestra de educación general con credenciales, y ella asistió la reunión en esa capacidad y como una administradora. Ella había servido como la directora asistente especialista educacional instruccional tanto en Melrose como en la Magnolia Elementary School durante tres años. Como parte de sus deberes, ella apoya las funciones educacionales en Melrose. Ella ostenta un B.A. en literatura inglesa con una subespecialización en la literatura del mundo hispanoparlante, y una maestría en administración educacional. Ella ostenta una credencial de enseñanza primaria transcultural para kindergarten hasta el 12^{er} grado, y una Credencial de Servicios Administrativos. Antes de ser administradora, ella fue maestra de primaria de educación general durante 10 años. Ella nunca enseñó primer grado, pero está familiarizada con el plan de estudio del primer grado, y con los programas de primaria en Melrose, incluyendo el primer grado.

33. La Dra. Roche, la Directora Ejecutiva de Oralingua quien asistió a la reunión, recibió un B.S. en enfermería del Mount St. Mary’s College en 1985. Ella recibió un M.S.

en administración de enfermería en 1987. Ella recibió un Ph.D. en microbiología en 1991. Ella se involucró en la comunidad de educación auditiva/oral en aproximadamente el 1999, como la Madre de un niño que es DHH y que asistió a Oralingua. La Dra. Roche fue una Madre activa en Oralingua. Ella sirvió en la Junta de Síndicos de Oralingua desde el 2000 hasta el 2006, y fue Director Ejecutivo Provisional en Oralingua en el 2006. Ella asumió el role permanente de Director Ejecutivo en el 2008. Sus deberes incluyen supervisar las licencias, las acreditaciones, los planes de estudio, los credenciales, interactuar con los distritos de las escuelas públicas y las áreas del plan local especial (SELPA, por sus siglas en inglés), y generalmente administrar la escuela y apoyar sus familias y su personal. Ella asiste a aproximadamente 50 reuniones IEP por año, y ha observado muchas clases para evaluar sus programas auditivos/orales. La Dra. Roche ha participado en muchas organizaciones que sirven a la población DHH, incluyendo su servicio en la Junta de Options Schools International. Ella ha servido en el consejo del National Center for Hearing Assessment Management. Ella está en un comité con un grupo de médicos en la University of California, Irvine, que estudia el funcionamiento del cerebro y la función de los implantes cocleares. Ella ha servido en la Board of Communication Disorders en Chapman University. Ella también ha servido en la junta estatal y consejo nacional del A.G. Bell Association, y ha sido parte de la discusión de formulación y promoción del programa de certificación LSLIS del A.G. Bell Association y su plan de estudio. Ella ha hecho presentaciones sobre temas de DHH a una variedad de organizaciones.

34. En la reunión del IEP del 3 de mayo del 2011, el texto del borrador de un IEP, incluyendo los niveles actuales de rendimiento propuestos, y las metas y objetivos, fueron proyectados en la pared mientras los miembros del equipo revisaron cada porción del IEP. Los asistentes también tenían una versión impresa del borrador del IEP para usar durante la reunión.

35. El equipo observó que el Estudiante tenía seis años de edad y que hablaba inglés. El formulario del IEP también reflejó que el Estudiante tenía y no tenía dominio del inglés limitado. El equipo observó que el Estudiante no estaba en el nivel del primer grado. El equipo observó que el Estudiante era elegible para la educación especial con la discapacidad de sordera. La evidencia durante la audiencia demostró que el equipo discutió el estado del Estudiante como un comunicador auditivo/oral que requería un programa auditivo/oral para avanzar en sus aptitudes del habla, de la escucha y del lenguaje.

36. El equipo revisó el progreso del Estudiante en sus metas anuales, como se describió en el informe de avanzada de Oralingua y el informe de evaluación LAS de la Sra. Guzman. Él ha cumplido parcialmente su meta de articulación, y él podía producir sonidos en palabras únicas. Él ha cumplido su meta lingüística, pero su lenguaje no estaba en el nivel de su grado. Él había cumplido su meta de las artes del lenguaje/lectura para formular oraciones de dos a tres palabras utilizando vocabulario de su nivel de grado respondiendo a una imagen o pregunta, dándole pistas mínimas, y él también había cumplido otra meta de lectura. Su meta de las artes del lenguaje/escritura estaba emergiendo, debido a que él reconocía rimas en un conjunto controlado/cerrado. Él había cumplido su meta de matemáticas para contar, reconocer, representar, nombrar y ordenar 30 objetos. Él también

cumplió sus metas vocacional, auditivo y de habla. El Estudiante había cumplido parcialmente su meta de lenguaje receptivo de seguir instrucciones de dos o tres pasos, pero necesitaba desarrollar más vocabulario, y necesitaba aprender más sobre los verbos. Él había cumplido parcialmente su meta de lenguaje expresivo para contestar preguntas tipo quién/qué/dónde, pero sobre generalizó “dónde”.

37. El equipo revisó los actuales niveles de rendimiento del Estudiante, como se describen en el informe de avanzada de Oralingua y el informe de evaluación LAS de la Sra. Guzman. En el área de lenguaje receptivo y expresivo, el equipo observó las fortalezas del Estudiante teniendo una edad auditiva de 3.2 años de edad. Sus niveles de lenguaje estaban en el nivel de tres años de edad, cerca de su nivel auditivo. En el lenguaje receptivo, el Estudiante podía seguir instrucciones de dos pasos de manera independiente. Él estaba por debajo del rango promedio de sus compañeros con desarrollo normal, y él no podía seguir instrucciones de tres pasos. Debido a que el lenguaje receptivo del Estudiante estaban en el mismo nivel del su edad auditiva, él entendía sustantivos muy simples y unos pocos verbos. Él podía apuntar a imágenes que estaban relacionadas entre ellas, indicando la comprensión de la asociación forma/función. En el lenguaje expresivo, las emisiones espontáneas del Estudiante consistían de hasta ocho palabras. Casi todas las emisiones eran de dos a cinco palabras. Él estaba ansioso de hablar y conversaba y contestaba preguntas. Él etiquetó animales, juguetes, escuela, alimentos, y objetos en las afueras. Él identificó objetos por descriptores de tamaño, y utilizó algunos pronombres y el posesivo simple. El Estudiante hizo preguntas utilizando “qué”, “dónde”, y “¿Puedo?” Su uso del tiempo presente progresivo estaba emergiendo. Hubo muchos componentes lingüísticos ausentes en su lenguaje expresivo, y él aún no estaba utilizando el tiempo pasado. Él también tenía dificultad dando múltiples razones por sus acciones.

38. En el área de las artes del lenguaje/lectura, el equipo notó que la Dra. Scott-Weich había observado al Estudiante en Oralingua escuchando atentamente un cuento que estaban leyendo. El Estudiante conocía los nombres de todas la letras del abecedario y podía identificar y producir los sonidos del 50 por ciento de las letras. Él leyó aproximadamente 22 palabras de uso frecuente. Él disfrutaba escuchar cuentos y participaba activamente en las discusiones. Sus emisiones espontáneas no eran sintácticamente correctas. Él podía repetir una oración sintácticamente correcta utilizando únicamente la audición con la asistencia de un adulto. El Estudiante podía recordar la secuencia de tres eventos en los cuentos que le había leído y había comenzado a reconocer los pares de rimas. Él podía contestar algunas preguntas de tipo quién y qué. La Dra. Scott-Weich había observado que el Estudiante continuaba necesitando ayuda cuando producía oraciones de dos a tres palabras utilizando lenguaje apropiado para su nivel de grado. Él no podía producir palabras de rima cuando se le pedía, y él continuaba necesitando ayuda con preguntas del tipo “dónde”.

39. En las matemáticas, el equipo recordó que el Estudiante podía contar y escribir números hasta 100, de uno en uno, de cinco en cinco y de diez en diez. Él podía etiquetar el cuadrado, el triángulo y el círculo. Él copió y extendió los patrones AB y ABB, él podía identificar grupos de más, o menos y montos iguales, y él comparó más corto con más largo. Él tenía aptitudes emergentes en los conceptos del tiempo, tales como ayer, hoy y mañana.

Él tenía dificultad con mañana y tarde. El equipo observó que las aptitudes de matemáticas del Estudiante estaban en el nivel de kindergarten.

40. En el área del aprendizaje auditivo, el equipo observó que el Estudiante demostró reconocimiento espontáneo del sonido. El Estudiante respondió a su nombre y a la información que le fue proporcionada únicamente mediante la audición. Él había comenzado a utilizar sus aptitudes auditivas para recoger información incidental. Él podía contestar preguntas de tipo “quién” nombrando nombres familiares o utilizando sustantivos tales como niño, niña, mamá y papá. Él requería desarrollo del vocabulario, especialmente verbos, para poder entender las preguntas que le hacen e instrucciones. Él necesitaba mejoría en el seguimiento de instrucciones de dos o tres pasos.

41. En el área de las aptitudes de comunicación/interacción social, el equipo determinó que el Estudiante tenía intensión comunicativa, como se demostró en su voluntad de escuchar y hablarle a la Dra. Scott-Weich, una extraña, durante su observación en Oralingua. El Estudiante demostró reconocimiento espontáneo al sonido, y respondió a su nombre así como a información proporcionada a él únicamente utilizando audición. Él hizo buen progreso en sus aptitudes de interacción social. Oralingua reportó que al principio del año escolar, el Estudiante a menudo tenía una expresión facial de confusión, indicando que no entendía algo. Él aprendió a hacer preguntas para aclarar, tales como “¿Qué dijo?” Mediante la audición incidental, él aprendió convenciones sociales, tales como, “Salud”, cuando alguien estornudó, o preguntando “¿Estás bien? Cuando alguien se cayó. Él era considerado con sus compañeros y jugaba bien con ellos. Sin embargo, él no podía describir o verbalmente iniciar un juego con sus compañeros debido a su vocabulario expresivo limitado.

42. El equipo revisó los resultados del Estudiante en su reciente evaluación LAS por la Sra. Guzman, la SLP en Oralingua. El Estudiante podía seguir instrucciones familiares de múltiples pasos con repeticiones mínimas. Él entendía de manera inconsistente varias estructuras de oraciones. Él utilizaba la negación y el infinitivo. Él podía observar tres o cuatro imágenes y determinar apuntando, cuales dos estaban relacionadas.

43. El equipo revisó el nivel actual de rendimiento del Estudiante en el área de articulación. Durante tareas estructuradas consistentes de palabras familiares, el Estudiante reducía el número de proceso fonológico. Durante tareas estructuradas, él produjo el sonido objetivo, sin embargo, él no produjo el sonido preciso fuera de la terapia. En la producción espontánea, el Estudiante tenía dificultad con la inteligibilidad. Él omitió las fonemas durante el habla espontánea. El tenía dificultad para producir consonantes y vocales específicas. Sus emisiones de tres a cuatro palabras eran ininteligibles, pero las emisiones más largas eran menos inteligibles.

44. El equipo revisó el estado audiológico del Estudiante, basándose en la evaluación audiológica completada el 30 de noviembre del 2010 en el House Ear CARE Center. El equipo observó sus implantes y cuando los obtuvo. Cuando se utilizan implantes, el Estudiante pudo acceder sonidos de habla y sonidos ambientales dentro de un rango

normal auditivo. Él podía informar si sus implantes estaban encendidos, o no. Él podía independientemente cambiar las baterías de sus implantes cuando era necesario. Él necesitaba continuar manteniendo sus implantes independientemente y alertar al audiólogo/maestro cuando él estaba teniendo dificultades auditivas o de comprensión.

45. En el área de educación vocacional/independencia, el equipo observó que el Estudiante se comunicó con los adultos utilizando lenguaje oral. Él tuvo dificultad entendiendo lo que se le decía.

46. Con respecto a cada uno de los actuales niveles de rendimiento, el equipo observó que la pérdida auditiva le impedía uno o más de los siguientes: su desarrollo de lenguaje, su capacidad de comunicarse, y/o acceder y progresar en la instrucción de su nivel de grado, en el plan de estudio general, o en un aula de educación general. Los actuales niveles de rendimiento también incluían una variedad de adaptaciones, incluyendo clases de pequeño tamaño, tecnología FM, instrucciones de pequeños grupos, asignación de asientos preferenciales para la integración, y el uso de herramientas realia, visuales y manipulables, instrucción utilizando todas las modalidades sensoriales, repetición de todos los materiales de instrucción e instrucción, modelos de lenguaje de los adultos, indicaciones, pistas, revisiones frecuentes para la comprensión, extensión de tiempos para las tareas, y una reducción en ruidos de fondo cuando sea posible.

47 El equipo fijó metas, con los correspondientes objetivos, en las áreas de articulación, lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, las artes del lenguaje/lectura, matemáticas, aprendizaje auditivo, comunicación/social, audición, y educación vocacional. Las metas de articulación fueron las mismas metas que la Sra. Guzman había recomendado en su informe de evaluación LAS de abril 2011. Todas las metas se podían medir, y decían cómo se evaluaría e informaría el progreso del Estudiante sobre las metas.

48. Cada actual nivel de rendimiento y cada meta fueron revisados por el equipo.⁴

⁴En la audiencia, la señora Santanna, la maestra del Estudiante en Oralingua, dijo que el nivel actual de rendimiento en el área de educación/independencia vocacional no se discutió en la reunión, y no fue escrita durante la reunión. Ella no sabía quién lo elaboró, y ella afirmó que no fue elaborado por alguien en Oralingua. En la audiencia, la señora Santanna cuestionó los tipos de indicaciones y pistas enumeradas como adaptaciones incluidas en este actual nivel de rendimiento. El testimonio de la señora Santanna sobre si el actual nivel de rendimiento fue discutido en la reunión del IEP fue contradicho por todos los otros miembros del equipo que declararon en la audiencia sobre la reunión IEP, incluyendo la Dra. Roche, Directora Ejecutiva de Oralingua. Por lo tanto, el peso de la evidencia no apoya el testimonio de la señora Santanna en este punto. Además, el IEP contiene una meta vocacional correspondiente de educación/independencia, que ningún testigo disputó que fue discutido. Aún además, como se menciona abajo, las mismas adaptaciones enumeradas en este actual nivel de rendimiento fueron enumeradas en la sección de adaptaciones instruccionales de la colocación y apoya las páginas del IEP, que ningún testigo disputó que habían sido consideradas en la reunión del IEP. Bajo estas circunstancias, el testimonio de la

A los miembros del equipo de Oralingua, y la Madre, le pidieron su aportación en cada uno de los actuales niveles de rendimiento y metas. La Madre no hizo ninguna sugerencia. La Sra. Santanna, la maestra del Estudiante en Oralingua hizo unas sugerencias a los actuales niveles de rendimiento en matemáticas y audición, y estos ítems fueron alterados para conformarlos a sus sugerencias. Los miembros del equipo de Oralingua también sugirieron cambios en las metas de matemáticas y audición, y esas sugerencias fueron incorporadas dentro del IEP. Al final de la discusión, no hubo ningún miembro del IEP que estuviera en desacuerdo con los niveles actuales de rendimiento y las metas, y la Madre acordó que las metas eran apropiadas y que los actuales niveles de rendimiento contenían todo en el informe de Oralingua. Ningún miembro del equipo tenía ninguna meta u otra información para añadir a estas secciones del IEP.

49. El equipo observó que la Madre recibió una versión en español de la *Guía de los Servicios de Educación Especial para Padres*, incluyendo los Derechos de los Padres y las Salvaguardias. El equipo también observó que la Madre fue informada de sus derecho a una traducción escrita del IEP, y que ella solicitó una traducción del IEP al español. La Madre también recibió una versión en español del formulario de Encuesta de la Aportación de los Padres del Distrito, que le proporciona consejos a la Madre de cómo elevar sus protestas al Distrito si ella no estuviera satisfecha con la interpretación en el IEP, o si ella no había recibido una copia traducida del IEP.

50. El IEP contiene la colocación y los servicios que fueron decididos por el equipo. El equipo del IEP ofreció la colocación en el programa de DHH en Melrose, con un plan de estudio de educación general, en un SDC durante 1275 por semana. El IEP no designó el aula, pero el equipo discutió que el aula sería en el SDC auditivo/oral de la Sra. Adkins, y discutió los apoyos que están disponibles en el aula, tales como un paraeducador y el sistema FM. El equipo del IEP también ofreció un año escolar extendido (ESY, por sus siglas en inglés), y transporte entre el hogar y la escuela durante el año escolar regular y para el ESY. El equipo enumeró las adaptaciones instruccionales para incluir la instrucción utilizando todas las modalidades sensoriales; la repetición, el uso de realia, manipulativos, y ayudas visuales; modelo de lenguaje de los adultos, amplificación en las aulas; indicaciones; pistas; instrucción de grupos pequeños; la asignación de asientos preferenciales; revisiones frecuentes para la comprensión, extensión de tiempos para las tareas, y una reducción en ruidos de fondo cuando sea posible. El equipo también observó que el Estudiante tendría la oportunidad de participar lo más posible en actividades con compañeros de desarrollo típico como sea programado por los maestros o el administrador del sitio. El equipo añadió como “Otros Apoyos,” que el Estudiante requería la asignación flexible de asientos referenciales en las clases normales y en las asambleas, y la reducción de los ruidos de fondo cuando sea posible. El equipo también observó que el audiólogo educacional del Distrito había determinado que la amplificación del aula tendría un efecto favorable. En otra página del IEP, bajo el título de la “Participación en la Educación”, el equipo reiteró que el Estudiante

señora Santanna en este punto no fue lo suficientemente persuasivo para establecer ningún defecto procesal en el IEP.

podría participar en actividades apropiadas de desarrollo con compañeros típicos durante todo el día escolar.

51 El IEP especificó que durante el año escolar regular el Estudiante recibiría servicios LAS directos/colaborativos en la escuela desde una a cinco veces por semana, por 60 minutos por semana; servicios audiológicos una vez por semana por 10 minutos por semana; y servicios directos/colaborativos de un proveedor para sordos/hipoacústicos itinerante una vez por semana por 60 minutos. El IEP también enumeró los servicios afines que el Estudiante recibiría durante el ESY. Estos servicios fueron terapias directas/colaborativas auditivas/verbales por un maestro itinerante para personas sordas/hipoacústicas una vez por semana por 40 minutos, servicios LAS en la escuela directos/colaborativos de una a cinco veces por semana por 40 minutos por semana; y servicios directos de audiología una vez por semana por 10 minutos.

52. El equipo observó que el Estudiante pasaría 80 por ciento de su tiempo fuera de la educación general. En la audiencia, la evidencia era conflictiva con la discusión sobre la amplitud de la educación general del IEP. La Sra. Adkins y la Dra. Scott-Weich recordaron específicamente que el equipo discutió sobre las clases de educación general donde el Estudiante participaría, y otros testigos del Distrito afirmaron que la participación del Estudiante en la educación general fue discutida. La Madre dijo que la discusión sobre la educación general fue mínima, y que no hubo ninguna discusión sobre las clases de educación general donde el Estudiante participaría. La Madre, la Sra. Santanna, y el doctor Roche declararon que no se discutió el porqué el IEP del Estudiante del 14 de abril del 2010, tenía una disposición que el Estudiante pasaría 76 por ciento de su tiempo fuera de la educación general, pero su IEP disponía que el Estudiante pasaría el 80 por ciento de su tiempo fuera de la educación general. La Dra. Roche declaró que no recuerda haber escuchado mencionar oportunidades de incorporación en la reunión.

53. El personal de Oralingua no criticó la colocación ofrecida y los servicios en Melrose. La Madre no firmó su consentimiento al IEP. Las notas del IEP observan que la Madre sentía que Oralingua sería una mejor colocación para el Estudiante, y la Madre dijo que “La persona que llevó el caso de mi hijo no fue honesta conmigo”.⁵ La Madre estaba preocupada que, cuando ella visitó a Melrose, la terapeuta no se cubría la boca, apuntaba a la boca, y que tres en un grupo era demasiado grande para una sesión de LAS de 30 minutos. El Las notas del IEP observaron que la Madre fue informada que la maestra de la clase también daba terapia del habla, y que la terapeuta del habla estaba en la clase para colaborar. Maria Marrone, la gerente del caso, dijo que los niños a veces tienen que ver la colocación de la lengua, pero a la Madre le informaron que la Sra. Marrone no era una maestra en la escuela y no era una experta sobre la metodología de enseñanza en Melrose. La Madre expresó su preocupación por haber visto que utilizaban señales. Se le avisó a la Madre que el Distrito no podía prohibirle a los niños que utilizaran señales entre ellos. La Sra. Marrone dijo que esta observación ocurrió en una clase de grado superior, y la Dra. Scott-Weich dijo

⁵ En la audiencia, no hubo evidencia de lo que la Madre quería decir por su declaración.

que algunos de los niños de grados superiores tenían dificultades y por eso utilizaban gestos. Ella también dijo que el Distrito no fomenta el uso de señales en el programa de Melrose, y que el programa se enfocaba en el lenguaje auditivo y hablado. Le avisaron a la Madre que los maestros del Estudiante serían entrenados en estrategias orales y auditivas. La Madre dijo no haber visto el aula donde colocarían al Estudiante. La Sra. Adkins invitó a la Madre a que volviera a Melrose para que viera el aula donde el Estudiante sería colocado.

Programa de DHH en Melrose

54. Melrose fue un campus de educación general. El programa de DHH del Distrito se basaba en los principios auditivos/orales y utilizaban técnicas auditivas/orales. El programa fue diseñado para niños, tales como el Estudiante, que tienen implantes cocleares o audífonos y que están aprendiendo a escuchar y hablar. La Dra. Scott- Weich ayudó a desarrollar el programa y participó en su supervisión. Su consideración principal en el desarrollo del programa fue tener maestros con credenciales en aulas que fueran educados en técnicas auditivas/orales, que podían utilizar la tecnología, que podían trabajar con maestros de aulas normales, y que estaban comprometidos a trabajar con niños que estaban aprendiendo a escuchar y hablar. En su opinión, el programa Melrose implementó estudios revisados por compañeros en las mejores prácticas para educar niños con implantes cocleares o audífonos y que están aprendiendo a escuchar y hablar. Ella se reunió mensualmente con los maestros y el administrador de la escuela para discutir los estudiantes y su progreso, cómo implementar un plan de estudio exitosamente, y las estrategias de la enseñanza. La Dra. Scott- Weich observó a los maestros y les proveyó retroalimentación y guía. El equipo IEP contempló que el Estudiante sería colocado en una clase de primer grado durante el año escolar 2011-2012, enseñado por Harmoni Adkins. La Dra. Scott-Weich había estado involucrada en la capacitación de la Sra. Adkins, y la había observado en el aula en un promedio de dos veces por mes durante el año escolar 2011-2012.

55. La Sra. Adkins recibió su M.A. en educación primaria de la Arizona State University en mayo del 2008. Ella recibió su M.Ed. en educación especial: para personas sordas e hipoacústicas de la University of San Diego/John Tracy Clinic en junio del 2009. Al momento de la audiencia, ella estaba por recibir su M.Ed. en las tecnologías de aprendizaje de la Pepperdine University en julio del 2012. Ella recibió su Credencial Preliminar, grados K-8, en septiembre del 2008, y su Credencial de Especialista de Instrucción de Educación Nivel I para las personas sordas e hipoacústicos desde el nacimiento hasta la edad de 22 con una Autorización de Aprendizaje del Idioma Inglés (ELL, por sus siglas en inglés), en agosto del 2009. Ella está en el proceso de obtener una Credencial de Especialista de Instrucción de Educación Clara, Nivel II. La Sra. Adkins asistió el curso de desarrollo profesional de la Dra. Scott-Weich en estrategias auditivas/verbales, y ella tuvo entrenamiento en el plan de estudio de lectura los Tesoros de California utilizados por el Distrito. Ella asistió los talleres de LSLS en 2009-2010. Ella ha sido maestra en su SDC auditivo/oral en el programa DHH EN Melrose desde el 2009.

56. La clase del primer grado de la Sra. Adkins durante el año escolar 2011-2012 se llevaba a cabo en un edificio permanente de dos pisos. Incluía nueve niños y un ayudante

paraprofesional, la Sra. Balthazar. Las edades de los niños tenían un rango entre seis y ocho años. El único niño de ocho años era del segundo grado. Cinco de los niños tenían implantes cocleares; dos de ellos tenían audífonos de conducción ósea en ambos oídos. Un niño tenía un implante coclear y un audífono. El modo de comunicación de todos los niños era auditivo/oral, pero sus capacidades variaban. La mayoría de los niños tenían capacidades por debajo de su nivel de grado en las artes del lenguaje inglés, pero estaban en su nivel de grado en matemáticas. Los que tenían retrasos en matemáticas tenían aproximadamente un año de retraso. Los niños estaban leyendo algunos cuentos independientemente. Dos de los niños emitían entre una hasta tres palabras; uno o dos niños emitían cerca de 10 palabras, y el resto de los niños estaban dentro de los dos extremos. Los estudiantes tenían un retraso de uno a tres años, comparados a los compañeros oyentes típicos. Uno de los niños que tenía un audífono por cerca de un año, estaba comenzando a hablar. Uno o dos de los estudiantes eran posibles candidatos para integrarse con el apoyo de ayudantes a tiempo completo. Tanto la Dra. Scott-Weich como la Sra. Adkins creían que los estudiantes en el aula eran compañeros apropiados para el Estudiante. El Estudiante era de la edad similar a los estudiantes de la Sra. Adkins, y el Estudiante y los estudiantes de la Sra. Adkins tenían similares capacidades cognitivas y lingüísticas. La Dra. Scott-Weich basó su opinión en su conocimiento de los niños en el aula, en su observación de el Estudiante y su conversación con él, y en la información proporcionada por Oralingua sobre el Estudiante. La opinión de la Sra. Adkins se basó en su conocimiento del día a día, de primera mano de todos los estudiantes en su clase, y sobre su conocimiento sobre el Estudiante en la reunión del IEP, incluyendo la información de los informes de Oralingua.

57. El aula de la Sra. Adkins fue diseñada dándole atención a las acústicas. El aula tenía alfombras para minimizar el arrastre de las sillas y los escritorios. El techo del aula se trató acústicamente para amortiguar el sonido y reducir la reverberación de sonidos en el aula. Otros aspectos de la escuela fueron también diseñados con atención a las necesidades de los niños con implantes cocleares. Por ejemplo, el Distrito decidió instalar un tobogán metálico en el patio de la escuela en vez de uno de plástico, debido a que el plástico podría interferir con la operación de los implantes cocleares.

58. El aula de la Sra. Adkins estaba equipada con tecnología FM para ampliación, el cual involucraba fijar un receptor en el implante coclear del niño o un audífono que recogería las señales de los micrófonos de la maestra o del paraeducador. El efecto logró que la maestra o el paraeducador hablaran directamente dentro de los oídos del niño, con el resultado que la voz de la maestra sonaría más alta que los sonidos ambientales del aula. Cada mañana, la Sra. Adkins revisaba los implantes y los audífonos de los niños para asegurarse de que estaban funcionando. Si había algún problema con el equipo y la Sra. Adkins no lo podía arreglar, ella llamaría al audiólogo educacional asignado a Melrose, Maria Pezzulo. La Sra. Pezzulo servía a otra escuela además de Melrose, pero ella estaría presente en campus cuando la necesitaban. La Sra. Adkins únicamente tuvo que llamar a la audiólogo una o dos veces durante el año escolar actual. La Sra. Pezzulo también estaba en el aula de la Sra. Adkins una vez por semana para proveer servicios audiológicos a los estudiantes conforme a sus IEP. La Sra. Pezzulo fue entrenada en el tipo de implantes cocleares utilizados por el Estudiante. Ella ha exitosamente servido a otros niños DHH en

Melrose, y la evidencia demostró que ella estaba calificada para proveer los servicios audiológicos al Estudiante conforme a su IEP si hubiera asistido al Melrose.

59. La Sra. Adkins y la Sra. Balthazar, la paraeducadora, utilizaron técnicas auditivas/orales. La Sra. Adkins habló lentamente, hizo pautas, apuntó a su oído, utilizó pistas manuales, re fraseó, se movió más cerca del receptor del niño, repitió y susurró para aumentar la audición. Ella incluyó visuales tales como imágenes y objetos. Ella utilizó gestos naturales, e incorporó modos cenestésicos con modos visuales y verbales de aprendizaje. La Sra. Adkins había utilizado lenguaje de señas cuando accedía a uno de sus estudiantes, porque el Estudiante había llegado a Melrose conociendo lenguaje de señas y era un nuevo comunicador auditivo/oral. Este Estudiante muy pronto dejó de usar el lenguaje de señas, porque los otros niños en el aula no lo entendían. Ni la Sra. Adkins ni su paraeducador enseñaron lenguaje de señas. Los niños hablaban entre ellos todo el día, todos los días.

60. Todos los niños fueron integrados en cierta medida. Ellos fueron integrados por recreo, almuerzo, asambleas, y viajes de campo. Ellos fueron integrados para ciencia, una hora por semana, durante la cual ellos eran aproximadamente 20 niños de educación general. Ellos también fueron integrados basados en proyectos en estudios sociales, para ingeniería, que era parte del plan de estudio de ciencia, y para las computadoras. Los maestros de educación general portaban micrófonos y utilizaban el sistema FM cuando los estudiantes de la Sra. Adkins se integraban en sus clases.

61. El día escolar comenzaba a aproximadamente las 8:00 a.m. y concluía a las 2:30 p.m. Los niños comenzaban su día con todos los otros estudiantes en una “reunión matutina”. Después de que se enganchaban sus sistemas FM y se sentaban en el aula, los niños trabajaban en sus diarios, que incluía una tarea académica corta, y la Sra. Adkins revisó que sus equipos auditivos estaban funcionando. La Sra. Adkins entonces revisó la tarea del diario y la completó en la pizarra. Ella entonces les enseñó a leer, enseñándoles sonidos, palabras, y mezclando, leyendo cuentos del currículum. Allí por las 9:15 a.m., el aula se dividió en grupos, a los que la Sra. Atkins se refería como “estaciones”. Las estaciones variaban, pero ellas se basaban en el trabajo que los niños tenían durante la instrucción de grupo. Ella estaba a cargo de una estación, donde ella trabajaba con niños de uno en uno o de dos en dos a la vez, y su paraeducador también tenía una estación similar. El resto del aula estaría en otra estación, trabajando independientemente en sus iPads, o leyendo, haciendo actividades de secuencias, o escribiendo actividades. Después de aproximadamente 10 minutos, los niños rotarían sus estaciones. Esta actividad duraría por cerca de 30 minutos, y entonces los niños irían al recreo por 20 minutos. Después del recreo, la Sra. Adkins enseñaría lenguaje a toda el aula. Por ejemplo, esto podría incluir instrucciones sobre los verbos, actividades utilizando verbos, actividades de escritura, y juegos de lenguaje. Esto ocurrió durante 30 a 45 minutos. Entonces, la Sra. Adkins enseñaría matemáticas a toda el aula, hasta el mediodía, cuando los niños saldrían para almorzar. El almuerzo duró 45 minutos. Después del almuerzo, todos los niños irían a una clase de integración hasta aproximadamente la 1:30, salvo que clase de integración fuera de ciencia, en tal caso, únicamente algunos niños irían a la clase de ciencia. El resto se

quedaban en el aula de la Sra. Adkins, donde ella trabajaba con ellos en pequeños grupos en escritura, matemáticas, u otro plan de estudio general. La programación de integración era complicada, y las clases dependían del día de la semana. No había integración el viernes, y la clase era en el aula de la Sra. Adkins después del almuerzo, cuando ella de nuevo le proveyó instrucción a todo el grupo. En otros días, los niños volvían a su aula después de integrarse. Ella dar instrucción a todo un grupo, o tener otra sesión de “estaciones”, o dar instrucción a un grupo pequeño, enfocándose en enseñar el material o antes o después de las clases de integración. Allá por las 2:20 p.m., los niños se preparaban para irse a sus casas. A las 2:30 p.m., la escuela cerraba, y la Sra. Adkins acompañaba a sus estudiantes al autobús, hablando con ellos mientras andaban.

62. La evidencia demostró que, si el Estudiante haya asistido al Melrose, Heidi Fields, una educadora auditiva-verbal LSLS certificada, le hubiera proveído terapia auditiva-verbal al Estudiante. La Sra. Fields recibió un B.A. en literatura inglesa de la University of California, Los Angeles, en 1985, y recibió su Credencial Profesional de Enseñanza clara de la misma institución en el 1988. En el 1989, la Sra. Fields recibió su M.Ed. en la University of Southern California en un programa conjunto con la John Tracy Clinic, y una Credencial de Enseñanza de Comunicación / Discapacidad con enfoque a niños del DHH. Ella enseñó en el John Tracy Clinic muy temprano en su carrera. Ella comenzó enseñando a los niños con implantes cocleares en el 2006 en una escuela de Distrito que tenía un programa DHH que era similar al de Melrose. Ella es miembro del A.G. Bell Association, del cual ella recibió su certificación LSLS. Como una LSLS ella utilizó un enfoque auditivo/verbal para enseñar aptitudes de lenguaje oral a los niños. No se contradijo la evidencia que el nivel de servicios que ella le hubiera podido proveer al Estudiante hubiera tratado las necesidades del Estudiante y permitirle al Estudiante a progresar hacia sus metas.

63. La evidencia también reflejó que Maral Joanyan, la SLP para el programa DHH de Melrose, le hubiera proveído servicios LAS al Estudiante si hubiera asistido a Melrose. La Sra. Joanyan recibió un B.A. y M.A. de la California State University, Northridge en Trastornos Comunicacionales. Ella tiene licencia como SLP en California, y ostenta un Certificado de Competencia Clínica del ASHA. Ella ha recibido 32 horas de capacitación del Distrito en terapia auditiva-verbal y cómo proveer terapia a los estudiantes en programas auditivos/orales, y ella tiene amplios conocimientos en las técnicas auditivas/orales. No se pudo contradecir la evidencia que el nivel de servicios LAS que ella le hubiera podido proveer al Estudiante conforme al IEP del Estudiante hubiera tratado las necesidades del Estudiante y permitido progresar en sus metas. Tampoco se pudo contradecir la evidencia que tanto la Sra. Fields y la Sra. Joanyan estaban calificadas y capaces de proveerle los servicios y la implementación del IEP del Estudiante. De hecho, ellas fueron exitosas en la implementación de metas similares y para proveer servicios similares a otros niños en el programa DHH de Melrose.

64. La Madre estaba familiarizada con el programa DHH de Melrose, debido a que ella había visitado clases en el programa seis o siete veces, incluso la clase de la Sra. Adkins, antes de la reunión del IEP del 3 de mayo del 2011. Sus visitas a Melrose habían ocurrido desde el momento que el Estudiante había comenzado pre-escolar. La Madre tenía

miedo que el Estudiante se retrasaría en Melrose, porque ella sentía que las clases eran ruidosas, y ella había observado que el personal había utilizado lenguaje de señas, gestos, y lectura de labios. Ella pensó que él no podría concentrarse en una clase ruidosa. A ella le preocupaba que el personal no se cubría las bocas cuando se comunicaban con los estudiantes. La Madre no quería que el Estudiante fuera expuesto a ningún gesto, incluso si a él lo integraban en una clase de educación general. Por eso, aún antes de la reunión del IEP del 3 de mayo del 2011, la Madre había determinado que Melrose no era una colocación apropiada para el Estudiante, y que ella no quería inscribir al Estudiante allí. Además, salvo a la colocación, la Madre no se preocupó por las otras porciones del IEP. La Madre prefería que el Estudiante se quedara en Oralingua.

65. El personal de Oralingua en la reunión del IEP no expresó ningún desacuerdo con el IEP o con la colocación propuesta. Sin embargo, en la audiencia, la Sra. Guzman, la SLP en Oralingua, y Traci Nolin, la audióloga en Oralingua, expresaron sus opiniones que un programa auditivo/oral requería un audiólogo en campus de tiempo completo, porque problemas podrían surgir durante el día escolar que una maestra de educación especial no podría resolver. La Sra. Nolin ha sido audióloga por 25 años, y ella ha trabajado como audióloga en Oralingua por 15 años. Ella es una audióloga a tiempo completo en situ allá. Ella recibió su B.A. en trastornos comunicativos de la University of California en Santa Barbara en el 1982, y su maestría en audiología de San Diego State University. Ella tiene una licencia de dispensador de audiología, y tiene un Certificado de Competencia Clínica del ASHA. Ella recibió capacitación y fue certificada como audiólogo de diagnóstico, que le permite llevar a cabo una variedad de pruebas diagnósticas, incluso exámenes otoscópicos y timpanogramas. Es miembro de ASHA y de la American Academy of Audiology. Ella ha proveído servicios audiológicos a cientos de niños DHH con implantes cocleares.

66. La Sra. Guzman y la Sra. Nolin reportaron algunos problemas que ocurrieron con el equipo del Estudiante en Oralingua. En una ocasión la luz de aviso de su batería parpadeaba a pesar de que la batería estaba cargada. En otra ocasión, la audiólogo asistió a la Sra. Guzman, porque el Estudiante no escuchaba el sonido “s” consistentemente, y la audiólogo ayudo determinar que su implante necesitaba ser reajustado. En una tercera ocasión, el Estudiante estaba cambiando el volumen de sus implantes. La Sra. Nolin refirió al Estudiante a un audiólogo clínico quien corrigió el control del volumen para que el Estudiante no pudiera cambiarlo, pero la Sra. Nolin estaba preocupada que el Estudiante pudiera manipular el sistema FM utilizado en el programa DHH de Melrose. La Sra. Nolin también creía hay unas pocas ocasiones cuando la humedad del sudor afecta el implante del Estudiante, pero admitió que no era un problema común para el Estudiante, y hay soluciones de baja tecnología para tales problemas.

67. La Sra. Nolin también considera que su presencia en campus en Oralingua era esencial porque Oralingua tenía mucho equipo a mano que ella utilizaba para remplazar o reparar los implantes y los audífonos de los estudiantes. Ella también estaba especialmente certificada para llevar a cabo exámenes otoscópicos y timpanogramas, los cuales podrían revelar condiciones médicas que afectan la audición de los estudiantes.

68. En su réplica, el Distrito presentó el testimonio creíble de la Dra. Rosalie Saxman que los implantes de los estudiantes tuvieron la impermeabilización para evitar problemas con el sudor y la humedad, y los estudiantes del primer grado en Melsore no podían ajustar cualquier aspecto del sistema FM. La Dra. Saxman ha sido empleada como audiólogo educativo senior por el Distrito desde diciembre de 1996. Ella recibió su B.S. en la educación de los discapacitados acústicamente del Eastern Michigan University en 1969, su maestría en audiología de la California State University, Los Angeles, en 1980, y su Dra.do en audiología del A.T. Still University, Arizona School of Health Science, en 2008. Ella tiene un Nivel 1 de credenciales administrativas, y una credencial de por vida de California como maestra estándar especializada en sordos e hipoacústicos. Ella es miembro de la Academia Americana de Audiología, un audiólogo “Board-Certified”, y tiene un certificado de competencia clínica en audiología del ASHA. Ella es miembro de la A.G. Bell Association.

Eventos después de la reunión del IEP

69. El Distrito nunca le entregó a la Madre una copia del IEP del 3 de mayo del 2011, traducido al español. La Madre nunca se quejó ante el Distrito o cualquier otra autoridad por no haber recibido una copia en español del IEP. Nunca renovó su solicitud de una copia. En carta de fecha del 09 de junio del 2011, la Madre escribió a la Sra. Kantor, especialista del debido proceso en el Distrito, para informarle que el Distrito no tiene un programa adecuado para satisfacer las necesidades del Estudiante como un Estudiante con un implante coclear. La carta decía la creencia de la Madre que Oralingua era la colocación apropiada para el Estudiante, y que la Madre inscribiría al Estudiante en Oralingua, y buscaría obtener el reembolso del Distrito por los costos de matrícula y demás gastos asociados con la asistencia del Estudiante a Oralingua.

70. El Estudiante asistió a la clase de la Sra. Hogan en Oralingua para el primer grado durante el año escolar 2011-2012. No había niños con audición típicas en su clase. Durante el año escolar, la clase, incluyendo el Estudiante, fueron a una excursión al California Science Center, que era ruidoso. En un momento dado, el museo era tan ruidoso que la Sra. Hogan llevó a sus estudiantes a una zona menos ruidosa, pero les permitió experimentar diversas partes del museo. La Sra. Hogan fue capaz de comunicarse con su clase durante el viaje de campo, y los niños fueron capaces de hablar entre ellos. En la opinión de la Sra. Hogan, la clase se benefició de la excursión.

Observación del 28 de febrero en Melrose

71. En noviembre del 2011, después de que el Distrito presentó su Queja, la Madre solicitó visitar por primera vez el salón de la Sra. Adkins en Melrose. La Dra. Scott-Weich intentó concertar la visita en noviembre y diciembre del 2011, pero la madre no respondió a sus esfuerzos. Posteriormente, las visitas se programaron, pero el Distrito tuvo que cancelar una visita debido a que la Sra. Adkins debía asistir a una conferencia, y la Madre canceló dos visitas. La madre finalmente hizo la visita el 28 de febrero del 2012. La Dra. Roche, la Sra. Turner, y la Dra. Scott-Weich, también estuvieron presentes en la

observación. La observación había sido programada para las 9:00 a.m., pero la Madre y la Sra. Roche no llegaron sino hasta las 9:15 a.m. La Madre y la Sra. Roche estaban en el campus durante aproximadamente 45 minutos. Pasaron aproximadamente 30 minutos de observación en el aula de la Sra. Adkins.

72. Había entre siete y nueve niños presentes durante la observación. En el momento de la observación, la clase estaba en modo de “estaciones”. Varios niños se emocionaron al ver a la Dra. Scott-Weich y a la Madre, y corrieron a su encuentro. La Sra. Adkins y su paraeducadora, la Sra. Balthasar, fueron cada una a una estación, y trabajaron con los niños uno a uno. Ambas trabajaron con las tarjetas de los Tesoros de California del plan de estudios, usando gestos para recordarles a los niños los sonidos de las letras. La Sra. Adkins estaba trabajando sobre los sonidos de las letras e integrándose con el niño en su estación, y luego, después de aproximadamente 10 minutos, la Sra. Adkins comenzó a trabajar con dos niños al mismo tiempo, practicando la lectura. Dos niños estaban en la otra estación de forma independiente haciendo títeres debido a su aprendizaje basándose en proyectos. Dos estudiantes fueron asignados a trabajar de forma independiente con las tarjetas de secuenciación de los Tesoros de California y colocar las tarjetas en el orden correcto para un cuento. Estaban justo detrás de la Sra. Adkins. La Dra. Scott-Weich recordó que ella ayudó a diseñar las tarjetas, y los niños estaban hablando entre ellos acerca de cómo las tarjetas deben ser secuenciadas. La Dra. Roche recordó que la Dra. Scott-Weich ayudó a los niños hacer títeres, y no a los niños con las tarjetas de secuenciación, los cuales ella recordó eran ruidosos mientras jugaban con las cartas, dándoles la vuelta en el piso y jugando a la rayuela con ellos. La Dra. Roche cuenta que la clase era tan ruidosa que la Dra. Scott-Weich no podía escuchar a la Dra. Roche, cuando la Dra. Roche llamó.

73. Como terminó la observación, los niños fueron enviados al recreo. La Sra. Turner declaró que los supervisarían durante el recreo, pero la Madre, la Dra. Roche, y la Dra. Scott-Weich también se quedaron a observar a los niños durante el recreo. La evidencia es contradictoria en cuanto si la Sra. Adkins había lanzado la clase temprano para el recreo. La Madre y la Dra. Roche declararon que los niños fueron enviados al recreo antes de que sonara la campana, y que si la Sra. Turner no se hubiera ofrecido a supervisarlos, los niños hubieran tenido un recreo sin supervisión y muy largo. La Dra. Scott-Weich, la Sra. Turner, y la Sra. Adkins, todas las cuales declararon como parte del caso del Distrito antes de que el Estudiante llamara a la Madre y a la Dra. Roche a declarar, no declararon en relación con el recreo de ese día. Cada una de ellas fueron ampliamente interrogadas por el Estudiante, pero el Estudiante no les preguntó acerca del recreo que comenzó temprano, que el Estudiante afirmó que había ocurrido. A la Sra. Adkins se le preguntó si alguna vez anteriormente había dejado a la clase salir temprano para el recreo, y ella dijo que no. El cronograma de la observación indicaría que los niños fueron permitidos a ir al recreo a las 9:45 a.m., el cual, la evidencia mostraba, era la hora rutinaria del recreo. En cualquier caso, por las razones expuestas a continuación, esta discrepancia en la evidencia no requiere resolución.

74. En la audiencia, la Madre declaró que ella no creía que Melrose era una colocación adecuada, porque la maestra y su paraprofesional utilizaban señas y gestos, y el aula era demasiado ruidosa para el Estudiante. La Madre cree que los niños que estaban

trabajando con las tarjetas de secuenciación estaban jugando o incluso peleando, y que no creía que se estaban comunicando adecuadamente. Ella dijo que se dio cuenta que una diapositiva en el patio era de plástico, el cual era un material inadecuado, ya que desprogramaría los implantes cocleares.

75. La Dra. Roche declaró en la audiencia que estaba sorprendida y horrorizada por lo que observó en la clase de la Sra. Adkins, que ella dijo estar en una unidad “portátil” y no en un edificio permanente. En su opinión, la Sra. Adkins y la paraeducadora estaban haciendo nada más intervenciones correctivas, por tiempo, de lectura, mientras que los otros niños se quedaron para jugar por su cuenta. Expresó su opinión que la clase no estaba siguiendo un plan de estudio estándar de California. La Dra. Roche estaba esperando, a esa hora de la mañana, para ver la instrucción directa. La Dra. Roche cree que los niños que trabajaban de forma independiente eran ruidosos y rebeldes, sobre todo los niños que utilizaban las tarjetas de secuenciación, ya que les estaban dando vueltas y jugando a la rayuela con ellas. Durante la observación, declaró que ella escribió aproximadamente de 17 a 18 notas a sí misma en su Blackberry, por medio del tacto, sin apartar los ojos de los eventos de la clase. Ella vio a la Sra. Adkins y a la asistente de maestra con numerosos gestos y lenguaje de señas, que, en la opinión de la Dra. Roche, automáticamente descalificaba el programa como un programa auditivo/oral. Observó que “estaba claro”, que el primer estudiante con quien la Sra. Adkins estaba trabajando tenía un problema con la lectura, y estaba muy retrasado. También dijo que la Sra. Adkins, sin éxito, trató de enseñar al segundo niño mezclar, y como no podía aprender eso, la Sra. Adkins volvió a la enseñanza de los sonidos de una sola palabra. Las opiniones de la Dra. Roche sobre el comportamiento de estos niños no fue compartida por la Sra. Adkins. La Sra. Adkins creía que había trabajado sobre los sonidos y la mezcla con el primer niño, y al niño le había ido bien. La Sra. Adkins dijo que el niño estaba diciendo los sonidos y mezclándolos para decir simples palabras de tres letras. Hacia el final de la sesión, el Estudiante casi comenzó a decir palabras de cuatro letras. La Sra. Adkins afirmó que ella no estaba cronometrando el niño, ella sólo estaba cronometrando la duración de la estación. A continuación, la Sra. Adkins ayudó a dos estudiantes al mismo tiempo practicar su lectura. A estos estudiantes también les estaba yendo bien, ya que leían y ayudaban a los demás.

76. La Dra. Roche también fue crítica de lo que ella percibe como la falta de la Sra. Adkins de controlar la clase y la no utilización de técnicas de enseñanza auditivas/orales, como por ejemplo un movimiento de la mano. En su opinión, sobre la base de su observación, la Sra. Adkins no estaba cumpliendo con muchos de los estándares para la enseñanza de los niños DHH en una clase de audición/oral, según se establece en la Guía de Referencia del Distrito. En particular, ella sintió que la Sra. Adkins no cumplía ninguno de los criterios en la Guía de Referencia del Distrito bajo la rúbrica de Mantener y Apoyar a todos los estudiantes en el Aprendizaje, y cuatro de los seis criterios bajo la rúbrica de Planificación de Instrucción y el diseño de Experiencias para todos los estudiantes. Ella no creía que el salón de clases cumplió con la definición de la higiene acústica establecida en la Guía de Referencia, y que la Sra. Adkins no utilizó énfasis acústico y los modelos de lenguaje tal como se define en la Guía de Referencia, y que la Sra. Adkins no utilizó énfasis acústico y modelos del lenguaje tal como se define en la Guía de Referencia.

77. La Dra. Roche declaró que estaba familiarizada con el programa de Tesoros de California, y ella le había pedido de manera expresa a los representantes de la editorial McGraw-Hill, que verificaran que no requieren el uso de gestos y señas, como la Señora Adkins y su paraeducadora estaban utilizando. Ella informó que dos representantes le habían dicho que los gestos y las señas no eran parte del plan de estudios en los que los maestros fueron capacitados, y, si el maestro los estaba utilizando, ella los estaba incluyendo por iniciativa propia. La Dra. Roche no identificó claramente los nombres y cargos de los representantes tanto de la McGraw-Hill, con quienes habló, o proporcionar cualquier información o documentación de estas conversaciones. En el interrogatorio, la Dra. Roche mostró documentos relacionados con “Tarjetas de ortografía del sonido” de la página web de McGraw-Hill, que contiene información sobre el programa de Tesoros de California. Estos documentos contenían “Secuencias de comandos de Acción”, que describen gestos que los niños deben hacer para ayudarles a recordar el sonido de las letras. La Dra. Roche afirmó que los gestos deberían ser utilizados únicamente con los estudiantes que estaban aprendiendo el idioma inglés, no en los programas auditivos/orales. Los documentos de la página web de McGraw-Hill no especificaron que los gestos se debían utilizar únicamente con estudiantes que estaban aprendiendo el idioma inglés, y la Dra. Roche no estableció claramente la base para su opinión de que lo especificaron.

78. La Dra. Roche también expresó su opinión de que las aptitudes de los estudiantes eran mucho más avanzadas que las de la mayoría de los otros niños de la clase, y que solamente había un niño en la clase que estaba en un nivel de lenguaje similar al del Estudiante. Se estima que algunos de los niños de la clase estaban en el nivel de uno a dos años de edad en el lenguaje expresivo y receptivo. Esta opinión se basaba en su observación de los niños de la clase, en conversaciones uno a uno que sostuvo con dos niños en la clase que duró más de cinco minutos, en los informes de evaluación psicopedagógica que había visto de los estudiantes en la clase, en las muestras de lenguaje formal de los estudiantes en la clase que la señora Adkins había publicado en línea en combinación con su programa de maestría, en cuatro evaluaciones de LAS que había visto sobre los estudiantes con respecto a la clase, así como sobre sus conocimientos del Estudiante. La Dra. Roche nunca había visto las calificaciones de los otros niños, y ella no sabía nada sobre el nivel de comprensión de escucha de ningún niño, o de sus puntuaciones estandarizadas en el lenguaje receptivo y expresivo.

CONCLUSIONES JURÍDICAS

La Carga de la Prueba

1. El demandante en una audiencia del debido proceso de educación especial tiene la carga para probar sus alegatos en la audiencia. (*Schaffer v. Weast* (2005) 546 U.S. 49, 56-57 [126 S. Ct. 528].) Como la parte demandante, el Distrito tiene la carga de la prueba en este caso.

Alegatos de las partes

2. El distrito sostiene que cumplió con todos los requisitos procesales aplicables en el desarrollo del IEP del 3 de mayo del 2011, y que ofreció al Estudiante una FAPE en el LRE. El Estudiante afirma que el Distrito no desarrolló el IEP del 3 de mayo del 2011, en cumplimiento con la Ley para las Personas con Discapacidad en la Educación (IDEA), por sus siglas en inglés), y los procedimientos del Código de Educación porque no estuvo presente ningún maestro de educación general en la reunión del IEP, el equipo del IEP no discutió la participación del Estudiante en las clases de educación general, y la Madre no ha recibido una traducción al español del documento del IEP. El Estudiante también sostiene que el IEP del 3 de mayo del 2011, privó al Estudiante de una FAPE por causales de fondo, en que la colocación propuesta por el Distrito no era un programa verdadero auditivo/oral, el aula no era apropiada, y no había audiólogo a tiempo completo en el campus.

De la educación especial y del derecho a una FAPE

3. De conformidad con la ley de educación especial de California, y la IDEA y sus enmiendas del 1 de julio del 2005, los niños con discapacidad tienen el derecho de la FAPE que hace incapié en la educación especial y los servicios conexos diseñados para satisfacer sus necesidades únicas y prepararlos para el empleo y para la vida independiente. (20 U.S.C. §1400(d); Ed. Code, § 56000.) Bajo las leyes de California y de la IDEA, un niño es elegible para educación especial si el niño necesita educación especial y servicios conexos por razón de la discapacidad auditiva (20 U.S.C §1401 (3)(A)(i) and (ii); Cal.Code Regs., tit. 5, §3030.) La FAPE consiste en la educación especial y servicios conexos que están disponibles para los estudiantes sin costo alguno para el padre o tutor, que cumplen con las normas educativas estatales, incluyen una educación apropiada en el Estado en cuestión, y conforme con el IEP, del niño. (20 U.S.C. § 1401(9).) “La educación especial” se define como la instrucción especialmente diseñada, sin costo alguno para los padres, para satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes. (20 U.S.C. § 1401(29).) La IDEA define especialmente la instrucción como la “adecuada adaptación a las necesidades de un niño elegible . . . el contenido, la metodología o la forma de la instrucción.” (34 C.F.R. § 300.39(b)(3) (2006).⁶)

4. La ley de California define la educación especial como la instrucción diseñada para satisfacer las necesidades únicas de las personas con necesidades especiales, junto con los servicios conexos como sea necesarios para que el estudiante pueda beneficiarse plenamente de la instrucción. (Ed. Code, § 56031.) El término “servicios conexos” incluye el transporte y tales servicios de desarrollo y de apoyo correctivo, y de otra índole que sean necesarios para ayudar a que un niño se beneficie de la educación especial. (20 U.S.C. § 1401(26).) En California, los “servicios conexos” se conocen como servicios del DIS. (Ed. Code, § 56363, subd. (a).)

⁶ Todas las subsiguientes referencias al Código de Reglamentos Federales son de la versión del año 2007, salvo que se indique otra cosa.

5. En *Board of Educ. of the Hendrick Hudson Central Sch. Dist. v. Rowley* (1982), 458 U.S. 176 [102 S. Ct. 3034] (*Rowley*), el Tribunal Supremo de los Estados Unidos trató el nivel de instrucción y los servicios que se deben prestar a un Estudiante con discapacidad para satisfacer los requisitos de fondo de la IDEA. El Tribunal determinó que el IEP del Estudiante debe ser calculado de manera razonable para proveer al Estudiante con algún beneficio educativo, pero que la IDEA no requiere que los distritos escolares le proporcionen a los estudiantes de educación especial la mejor educación disponible o que le proporcionen instrucción o servicios que maximicen las capacidades del Estudiante. (*Id.* at pp. 198-200.) El Tribunal declaró que los distritos escolares están obligados a proporcionar sólo un “piso básico de oportunidades”, que consiste en el acceso a los servicios especializados de instrucción y servicios conexos, que son diseñados individualmente para proporcionar un beneficio educativo para el estudiante (*Id.* at p. 201.)

6. Para determinar si un distrito escolar le ofrece a un estudiante un FAPE en el marco del componente sustantivo del análisis, la atención debe centrarse en la adecuación de los programas del Distrito. (*Gregory K. v. Longview School District* (9th Cir. 1987) 811 F.2d 1307, 1314.) Si el programa del distrito escolar fue diseñado para hacer frente a las necesidades educativas únicas del estudiante, fue razonablemente calculado para proveerle al estudiante con algún beneficio educativo, y si concordó con el IEP del estudiante, el distrito escolar le proporcionó un FAPE, aún cuando los padres del estudiante preferían otro programa y aún cuando el programa preferido de sus padres hubiera resultado en un mayor beneficio educativo. Un IEP es evaluado a la luz de la información disponible para el equipo del IEP en el momento de su elaboración, no se juzga a posteriori. . (*Adams v. State of Oregon* (9th Cir. 1999) 195 F.3d 1141, 1149.) “Un IEP es una instantánea no una retrospectiva”. (*Id.* at p. 1149, cita a *Fuhrmann v. East Hanover Bd. of Education* (3rd Cir. 1993) 993 F.2d 1031, 1041.) Debe ser evaluado en términos de lo que era objetivamente razonable cuando el IEP se desarrolló. (*Ibid.*)

7. Cuando un distrito escolar tiene por objeto demostrar que proporcionó una FAPE a un estudiante en particular, el mismo debería también demostrar que ha cumplido con los requisitos procesales de la IDEA. (*Rowley, supra*, 458 U.S. at pp. 200, 203-204, 206-207.) La IDEA también claramente dice, en su título 20 United States Code section 1415(f)(3)(E):

“La decisión del oficial de la audiencia. (i) En general. Sujeto a la cláusula (ii), una decisión tomada por un oficial de audiencia se hará por razones de fondo sobre la base de una determinación de si el niño recibió una educación pública gratuita y apropiada. (ii) las cuestiones de procedimiento. En cuestiones que alegan una violación procesal, un oficial de audiencia puede encontrar que un niño no recibió una educación pública gratuita y apropiada sólo si las deficiencias de procedimiento (I) impidieron el derecho del niño a una educación pública gratuita y apropiada; (II) significativamente impidieron la oportunidad de los padres de participar en el proceso de la toma de decisiones sobre la provisión de una educación gratuita y apropiada al hijo de los padres; o (III) causaron la privación de los beneficios”.

Podría decirse que, aparentemente, esta disposición solo aplica en los casos presentados por el estudiante, ya que sólo en esos casos hay denuncias formales de violaciones de procedimiento. Por el contrario, en un caso presentado por el Distrito como este, uno podría sostener que un análisis adecuado de una violación de procedimiento sólo implica la cuestión de si la violación del procedimiento fue considerable y no inofensiva. En esta materia, como se describe más adelante, el análisis bajo cualquier formulación produce el mismo resultado.

Evaluaciones

8. Una evaluación de un estudiante que recibe educación especial y servicios conexos debe ocurrir por lo menos una vez cada tres años al menos que el padre y el distrito escolar acuerden que dicha reevaluación no es necesaria. (20 U.S.C. § 1414(a)(2); Ed. Code, § 56381, subd. (a)(2).) Los mismos requisitos básicos que aplican para una evaluación inicial también aplican para re-evaluaciones como la evaluación (trienal) de tres años. (20 U.S.C. § 1414(a)(2); 34 C.F.R. § 300.303 Ed. Code, § 56381, subd. (e).)

Los IEP

9. El IEP es un documento escrito para cada niño que necesite educación especial y servicios conexos. El contenido del IEP es exigido por la ley IDEA, y el IEP debe incluir una variedad de información, incluyendo una declaración de los niveles actuales de logro académico y desempeño funcional, y una declaración de metas anuales mensurables diseñadas para satisfacer las necesidades del niño que son el resultado de su incapacidad, para permitir que el niño participe y progrese en el plan de estudios de educación general. Los objetivos se basan en los niveles actuales de logro académico y desempeño funcional, y deben incluir, si el niño tiene evaluaciones alternativas alineadas con estándares alternativos de logros, puntos de referencia u objetivos a corto plazo. El IEP también debe incluir una descripción de cómo el progreso del niño hacia el logro de las metas anuales será medido, cuándo los informes periódicos del progreso del niño se entregarán a los padres, una declaración de la educación especial y servicios conexos a ser proporcionados al niño, una declaración de las modificaciones del programa que serán proporcionados al niño, y una declaración de la acomodación individual para el niño en relación con la toma de las evaluaciones estatales y de todo el distrito. (20 USC § 1414(d)(1)(A); 34 C.F.R. § 300.320.) El IEP debe incluir una explicación de la medida en que el niño no participará con niños sin discapacidades en la clase regular y en el plan general de estudios. Si el niño va a ser transferido de un NPS a una clase regular en una escuela pública durante cualquier parte de la jornada escolar, el IEP debe proveer para la transición. El IEP debe incluir una descripción de las actividades previstas para integrar al alumno en el programa de educación regular, lo que indica la naturaleza de cada actividad, y el tiempo dedicado a la actividad de cada día o semana, y una descripción de las actividades previstas para apoyar la transición de los estudiantes del programa de educación especial al programa de educación regular. (Ed. Code, § 56345, subd. (b)(4).) El IEP debe contener la fecha prevista para el inicio de los servicios y la frecuencia, la ubicación y la duración de esos servicios. (20 U.S.C. § 1414(d)(1)(A)(VII); Ed. Code, § 56345, subd. (a).) Al padre se le dará una copia del IEP sin

costo alguno para los padres, y, previa solicitud, al padre se le dará una copia del IEP en el idioma primario de los padres. (Cal. Code Regs., tit. 5, § 3040, subd. b.)

10. En el desarrollo del IEP, el equipo del IEP deberá considerar los puntos fuertes del niño, las preocupaciones de los padres para mejorar la educación del niño, el resultado de la evaluación más reciente del niño, y las necesidades académicas, de desarrollo y funcionales del niño. (20 U.S.C. § 1414(d)(3)(A); 34 C.F.R. § 300.346(a).)

11. El equipo del IEP debe incluir a los padres del niño, no menos de un maestro de educación regular del niño, si el niño está, o no puede estar participando en el ambiente de educación regular, por lo menos un maestro de educación especial, o, en su caso, no menos de un proveedor de educación especial del mencionado niño, un representante de la agencia de educación local que esté calificado para proporcionar o para supervisar las disposiciones de la educación especial, que tenga amplio conocimiento sobre el plan de estudio de educación general, y esté bien informado sobre la disponibilidad de recursos de la agencia de educación local, y un individuo que pueda interpretar las implicaciones educativas de los resultados de la evaluación. (20 U.S.C. § 1414(B)(i)-(v); 34 C.F.R. § 300.321(a)(1)-(5).) Un administrador de la escuela con una credencial de enseñanza en educación general, también puede servir como maestro de educación general en la reunión del IEP, en el sentido de la ley y del reglamento, si el administrador está involucrado en la educación de los estudiantes en la escuela. (*R.B. v. Napa Valley Unified School District* (9th Circuit 2007) 496 F.3d 932, 939, fn. 6.)

12. Para cumplir con el objetivo de la participación de los padres en el proceso del IEP, el distrito escolar está obligado a llevar a cabo una reunión significativa del IEP. (*W.G. v. Bd. of Trustees of Target Range School Dist. No. 23* (9th Cir. 1992) 960 F.2d 1479, 1485.) Un padre ha participado de manera significativa en el desarrollo de un IEP cuando se le informa de los problemas de su hijo, asiste a la reunión del IEP, expresa su desacuerdo con respecto a las conclusiones del equipo del IEP, y a las revisiones de las solicitudes en el IEP. (*N.L. v. Knox County Schools* (6th Cir. 2003) 315 F.3d 688, 693; *Fuhrmann v. East Hanover Bd. of Educ.* (3d Cir. 1993) 993 F.2d 1031, 1036 [un padre que tuvo la oportunidad de discutir un IEP propuesto y cuyas preocupaciones son consideradas por el equipo del IEP, ha participado en el proceso del IEP de una manera significativa].) “Un distrito escolar viola los procedimientos de la IDEA si se desarrolla de forma independiente un IEP, sin una participación significativa de los padres, y luego se limita a presentar el IEP a los padres para su ratificación”. (*Ms. S. ex rel G. v. Vashon Island School District* (9th Cir. 2003) 337 F.3d 1115, 1131.) La Legislatura de California ha declarado también que la participación de los padres en la educación del niño es también esencial para los padres de niños con dificultades de audición y sordera. (Ed. Code, § 56000.5, subd. (b)(5).) Sin embargo, el IEP no tiene por qué ajustarse a los deseos de los padres con el fin de ser suficiente o adecuado. (*Shaw v. Distr. of Columbia* (D.D.C. 2002) 238 F.Supp.2d 127, 139 [La IDEA no provee una “educación ... diseñada conforme a los deseos de los padres”], citando a *Rowley, supra*, 458 U.S. at p. 207.) Los padres no tienen derecho a exigir la asignación de maestros particulares o personal de la educación para poner en práctica el IEP. Estas decisiones están dentro de la

discreción del distrito escolar. (*Letter to Hall*, 21 IDLER 58, (OSEP 1994); *Rowley, supra*, 207-208.)

13. *Rowley* estableció que, siempre y cuando el distrito escolar ofrezca una educación adecuada, la elección con respecto a la metodología que se utilizará para implementar el IEP se deja a la discreción del Distrito. (*Rowley, supra*, 458 U.S. at p. 208.) Como el Tribunal de Apelaciones del Primer Circuito señaló, la norma *Rowley* reconoce que los tribunales están mal equipados para adivinar las opciones razonables que los distritos escolares han tomado entre los métodos de enseñanza apropiados. (*T.B. v. Warwick Sch. Comm.*, (1st Cir. 2004) 361 F.3d 80, 83.)

14. La legislatura de California ha declarado que es esencial que los niños con dificultades de audición y sordera, como todos los niños, tengan una educación donde su modo único de comunicación se respete, se utilice, se desarrolle en un nivel apropiado de competencia. (Ed. Code, § 56000.5, subd. (b)(2).) La legislatura de California ha declarado también que es esencial que los niños con dificultades de audición y sordera, al igual que todos los niños, tengan una educación en la que el personal de educación especial y los proveedores de servicios estén especialmente capacitados para trabajar con niños sordos y con dificultades auditivas, y que sus maestros de educación especial sean competentes en el modo del lenguaje primario de los niños. (Ed. Code, § 56000.5, subd. (b)(3).) Además, la legislatura de California ha declarado que es esencial que los niños con dificultades de audición y sordera, al igual que todos los niños, tengan una educación con un número suficiente de compañeros con el mismo modo de lenguaje con los que se puedan comunicar directamente, y que sean de igual, o aproximadamente de igual edad y nivel de capacidad. (Ed. Code, § 56000.5, subd. (b)(4).) Además, la legislatura de California ha declarado que es esencial que los niños con dificultades de audición y sordera, al igual que todos los niños, cuenten con programas en los que puedan tener acceso directo y oportuno a todos los componentes del proceso educativo, incluyendo, pero no limitado al recreo y el almuerzo. (Ed. Code, § 56000.5, subd. (b)(7).) La inclusión en estos estatutos de la frase, “con dificultades de audición y sordera, al igual que todos los niños” refleja que estas leyes no requieren de los distritos escolares para proporcionar un mayor nivel de educación para personas sordas y con pérdida de audición. De hecho, la ley de California sobre la educación especial no establece específicamente un estándar de educación para los estudiantes con discapacidades que sea mayor a los establecido por el Congreso en la ley IDEA. (Ed. Code, § 56000(e); ver también *Poway Unified School District v. Cheng* (S.D. Cal. 2011), 821 F.Supp.2d 1197, 1200.)

15. Con respecto a los estudiantes sordos y con dificultades de audición, la IDEA y la ley de California establecen que el equipo del IEP debe considerar el lenguaje del niño y sus necesidades de comunicación, las oportunidades de comunicación directa con los compañeros y el personal profesional en el idioma del niño y el modo de comunicación, el nivel académico y una amplia gama de necesidades, incluyendo oportunidades para la instrucción directa en el lenguaje del niño y el modo de comunicación. (20 U.S.C. § 1414 (d)(3)(B)(iv); Ed. Code § 56345, subd. (8)(d)(1)-(3).)

16. El distrito escolar debe asegurar que los componentes externos de los dispositivos médicos implantados quirúrgicamente, como los implantes cocleares, están funcionando correctamente. (34 C.F.R. § 300.113 (b)(1); Ed. Code § 56345, subd. (8)(d) (6).) Sin embargo, el distrito escolar no es responsable por el mantenimiento post-quirúrgico, la programación, o el reemplazo del dispositivo médico quirúrgicamente implantado o de un componente externo del dispositivo médico implantado quirúrgicamente. (34 C.F.R. § 300.113 (b)(2); Ed. Code § 56345, subd. (8)(d)(7).

LRE

17. Los distritos escolares también están obligados a proporcionar a cada estudiante de educación especial un programa en el ambiente menos restrictivo, con la eliminación del ambiente de educación regular que ocurre sólo cuando la naturaleza o la severidad de la discapacidad del estudiante es tal que la educación en clases regulares con el uso de ayuda y los servicios no pueden ser alcanzados de manera satisfactoria. (20 U.S.C. § 1412 (a)(5)(A); Ed. Code, § 56031.) La colocación debe fomentar la máxima interacción entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros no discapacitados “de una manera que sea apropiada a las necesidades de ambos”. (Ed. Code, § 56000, subd. (b).) La integración no se requiere en todos los casos. (*Heather S. v. State of Wisconsin* (7th Cir. 1997) 125 F.3d 1045, 1056.) Sin embargo, en la medida máxima apropiada, los estudiantes de educación especial deben tener la oportunidad de interactuar con sus compañeros de educación general. (Ed. Code, § 56040.1.) Los estudiantes con dificultades de audición y sordera deben tener una determinación de la LRE que tome en cuenta las declaraciones legislativas de la sección 56000.5 del Código de Educación. (Ed. Code, section 56000.5, subd. (b)(9).)

LRE

18. El Noveno Circuito aplica una prueba de cuatro partes para medir si la colocación es en el LRE: (1) los beneficios académicos a disposición del estudiante discapacitado en un aula de educación general, suplementados por las ayudas y servicios adecuados, en comparación con los beneficios académicos de un aula de educación especial; (2) los beneficios no académicos de la interacción con los niños que no tienen discapacidad, (3) el efecto de la presencia del estudiante con discapacidad sobre el profesor y los otros niños en el aula, y (4) el costo de la integración del estudiante discapacitado en un aula de educación general. (*Sacramento Unified School District v. Holland* (9th Cir. 1994) 14 F.3d 1398, 1403.) (*Holland*.) Si el equipo del IEP determina que un niño no puede ser educado en un ambiente de educación general, entonces el análisis LRE requiere determinar si el niño se ha integrado en la máxima medida que sea apropiada a la luz de la continuidad de las opciones del programa. (*Daniel R.R. v. State Board of Ed.* (5th Cir. 1989) 874 F.2d 1036, 1050.)

19. Cada área del plan local de la educación especial (SELPA, por sus siglas en inglés) asegurará que un continuo de opciones del programa esté disponible para estudiantes de educación especial. La continuidad de las opciones del programa deberá incluir la

totalidad o cualquier combinación de los siguientes, en orden descendiente de restricción: (a) programas de educación regular; (b) un programa de Recursos Especiales (RSP, por sus siglas en inglés); (c) los servicios de DIS; (d) las clases especiales de día, e) los servicios escolares no públicos, no sectarios; (f) escuelas especiales del estado; (g) la instrucción en ambientes fuera del aula; (i) la instrucción utilizando las telecomunicaciones, y la instrucción en el hogar, en los hospitales, y en otras instituciones. (34 C.F.R. § 300.115; Ed. Code §§ 56360, 56361.)

Análisis

El cumplimiento del Distrito con los procedimientos de la IDEA y del Código de la Educación

20. La evidencia refleja que el Distrito debidamente convocó y realizó la reunión del IEP del 3 de mayo del 2011, y desarrolló adecuadamente el IEP. El equipo discutió y redactó adecuados niveles actuales de desempeño y las metas anuales, todos los cuales fueron acordados por la Madre y los miembros de Oralingua del equipo del IEP, todos los cuales se basaron en información obtenida de las evaluaciones, las observaciones, y del rendimiento escolar del Estudiante. El documento del IEP tiene el contenido necesario, incluyendo los niveles actuales de desempeño del Estudiante, las áreas de necesidades específicas del Estudiante y las metas anuales que se basaron en los niveles actuales de desempeño del Estudiante, para abordar las áreas de necesidad del Estudiante. El IEP también contenía información necesaria sobre los informes de progreso sobre las metas, el salón de clase, y la frecuencia, ubicación y las fechas de inicio y finalización de la propuesta de colocación y los servicios. El equipo consideró las fortalezas del Estudiante y las preocupaciones de la Madre y las necesidades académicas, de desarrollo y funcionales del Estudiante, así como toda la gama de sus necesidades de comunicación y modo de lenguaje y comunicación. Todos los aspectos del IEP del 03 de mayo del 2011, se ofrecieron para la discusión, ese debate se produjo, y partes importantes de la IEP se basaron en información proporcionada por Oralingua. La evidencia era indiscutible que la Madre asistió a la reunión, se le informó de los problemas del Estudiante, expresó su desacuerdo con las recomendaciones del equipo del IEP, y tuvo la oportunidad de hacer preguntas y solicitar revisiones en el IEP. En este sentido, los representantes de Oralingua también tuvieron la oportunidad de hacer preguntas, y lo hicieron, sugirieron cambios, y expresaron su desacuerdo. En consecuencia, la Madre participó en la reunión de manera significativa.

21. El Estudiante alega que el Distrito no cumplió con su carga de cumplir con los procedimientos del IEP, por tres razones. En primer lugar, el Estudiante sostiene que no había ningún maestro de educación general presente en el IEP del 3 de mayo del 2011, y que nadie firmó la hoja de asistencia como maestro de educación general. Esta afirmación es injustificada. Como se dijo en la Conclusión Jurídica No. 11, el requisito de que un maestro de educación general sea un miembro del equipo del IEP se puede cumplir si la reunión cuenta con la presencia de un administrador de la escuela que tenga una credencial de enseñanza de educación general, y que esté involucrado en la educación de los niños de la escuela. La Sra. Turner, el director asistente en Melrose, quién tiene una credencial de

enseñanza en educación general y ha tenido 10 años de experiencia en la enseñanza escolar primaria, estuvo presente en la reunión. Ella no había firmado la hoja de asistencia, pero el hecho de que ella estaba presente en la reunión fue indiscutible. Como director asistente en Melrose, estuvo a cargo de funciones de apoyo de educación especial en Melrose, y ella se involucró mucho en la educación de los niños en Melrose. Ella estaba familiarizada con el plan de estudios de primer grado y los estándares del estado. Era capaz de responder las preguntas que pudieron haber surgido en relación con la participación del Estudiante en el plan de estudios de educación general. Por lo tanto, la presencia de la Sra. Turner en la reunión del IEP cumplió con el requisito de que un maestro de educación general asistiera a la reunión del IEP.

22. A continuación, el Estudiante sostiene que el equipo del IEP privó al Estudiante de una FAPE debido a que el equipo no discutió suficientemente la participación del Estudiante en las clases de educación general, y el IEP no contenía suficiente información sobre la participación del Estudiante en clases de educación general. En particular, el estudiante afirma que no hubo ninguna explicación en la reunión del IEP del por qué el porcentaje de tiempo que el Estudiante pasaba fuera del entorno de la educación general aumentó del 76 por ciento en su IEP anual anterior del 14 de abril del 2010, al 80 por ciento en el IEP del 03 de mayo del 2011. Además, el Estudiante afirma que no hubo una discusión en la reunión del IEP, y el IEP no informa sobre las clases de educación general en las cuales el Estudiante participaría como un Estudiante que estaba haciendo la transición entre un NPS hacia un ambiente parcialmente de integración, de conformidad con la sección 56345 del Código de Educación, subd. (b)(4).) Estos argumentos no tienen fundamento.

23. En primer lugar, como se dijo en la Conclusión Jurídica No. 9, el IEP debe indicar el porcentaje de tiempo que el Estudiante pasará fuera del ambiente de educación general, y describir la localización de la educación especial y servicios en los que el Estudiante participaría. El IEP del 03 de mayo del 2011, lo hizo. No hay ningún requisito de que el IEP explique cualquier cambio en el porcentaje que se indica en el IEP anterior, en ausencia de cualquier pregunta de los demás miembros del equipo. No había duda que ningún miembro del equipo preguntó sobre el cambio en el porcentaje, a pesar de que todos los miembros del equipo tuvieron acceso al IEP anterior, ya sea como padre, como empleado de Oralingua, o como un empleado del Distrito.

24. En segundo lugar, la carga de la prueba demostró que la Sra. Adkins y la Dra. Scott-Weich analizaron los tipos de clases a las que el Estudiante se integraría, y que la educación general se discutió en la reunión del IEP. Esta conclusión es apoyada por las varias referencias a la integración en el documento del IEP. El IEP del Estudiante afirmó que participaría con sus compañeros típicos en actividades de desarrollo apropiadas a lo largo de la jornada escolar, tanto como sea posible, según lo acordado por el profesor y el administrador del sitio. Además, el IEP describe los apoyos que el Estudiante recibiría mientras estaba en las clases de integración, incluyendo la asignación de asientos preferenciales, la reducción de ruido de fondo, y la amplificación del aula, así como el personal capacitado, adiestrado en técnicas de instrucción auditiva/oral y servicios audiológicos. Si algún miembro del equipo del IEP tuvo alguna pregunta acerca de la

participación del Estudiante en el entorno de la educación general, había personal calificado presente en la reunión que podría haber respondido a las preguntas. El porcentaje de tiempo que el Estudiante participará fuera de la educación general, y las adaptaciones, modificaciones, servicios, personal y equipo proporcionado para integrar y apoyar la transición del Estudiante en el programa general de educación se desarrollaron en cumplimiento de todos los procedimientos aplicables. Por lo tanto, incluso si el IEP no contenía toda la información prescrita por la sección del Código de Educación 56345, inciso (b) (4), el lapso no era importante, y era inofensivo. El Distrito no impidió el derecho del Estudiante a una FAPE, ni impidió significativamente la oportunidad de la Madre para participar en el proceso de toma de decisiones, ni provocó una privación de los beneficios educativos en relación con el componente de educación general de la IEP.

25. Por último, el Estudiante sostiene que el Distrito no cumplió con su obligación de demostrar el cumplimiento de los procedimientos con la IDEA porque la madre no ha recibido una traducción al español del documento del IEP, como lo había solicitado. Como se dijo en la Conclusión Jurídica No. 9, previa solicitud, el Distrito tiene que proveer uno de los padres una copia del IEP en el idioma primario de los padres. En este caso, el IEP del 3 de mayo del 2011, documentó la solicitud de la Madre para obtener una copia del IEP traducida al español. El Distrito reconoció que nunca cumplió con esta solicitud. Sin embargo, los hechos demuestran que el Distrito no privó al Estudiante de una FAPE en este sentido.

26. La reunión del IEP fue completamente interpretada para la Madre, y la Madre nunca expresó su desacuerdo o se quejó respecto a la interpretación, ni dio ninguna indicación de que ella no entendía los procedimientos. Después de que la Madre pidió la copia traducida del IEP en la reunión, la Madre nunca renovó su solicitud, ni ella se quejó ante nadie en el Distrito que no había recibido la copia traducida del IEP. Por el contrario, el 9 de junio del 2011, la Madre escribió una carta rechazando la oferta del distrito, con el argumento de que no era apropiada. Su carta no mencionaba la falta del Distrito de facilitarle una copia traducida del IEP, y no renovó su solicitud a que le entregaran una. La carta no indicó la falta de comprensión por parte de la Madre sobre la oferta de colocación y los servicios del Distrito. De hecho, las pruebas demostraron que la Madre había tomado una decisión antes de la reunión del IEP que ella no quería la colocación en Melrose, y ella no estaba preocupada por las otras partes del IEP. El Distrito se había asegurado que la Madre tuviera una comprensión completa del IEP, y la Madre hubiera rechazado cualquier oferta del Distrito que incluyera la colocación en Melrose. Bajo estas circunstancias, la falta del Distrito de proporcionarle a la Madre una copia traducida del IEP no fue una violación sustancial de procedimiento, y era inofensiva. El Distrito no impidió el derecho del Estudiante a una FAPE, ni obstaculizó significativamente la oportunidad de la Madre para participar en la toma de decisiones, ni provocó una privación de los beneficios educativos.

Si el IEP fue razonablemente calculado para sustantivamente proveer una FAPE en el LRE

27. En cuanto al fondo, el IEP se ha calculado razonablemente para proporcionarle al Estudiante una FAPE en el LRE. El Distrito cumplió con su carga de demostrar que podía

proveer servicios apropiados al Estudiante, que tenía los recursos para implementar el IEP, y que su IEP fue razonablemente calculado para proveerle al Estudiante algún beneficio educativo en el ambiente menos restrictivo.

28. Como cuestión inicial, no hubo ninguna evidencia de que el Distrito debería haber colocado al Estudiante en una clase de educación general y no en un SDC. Por el contrario, el Estudiante pretendía que su evidencia, con respecto a la colocación, apoyara su afirmación de que NPS en Oralingua sería una colocación adecuada. Por lo tanto, no hay necesidad de aplicar los factores descritos en *Holland*, antes citado, que parecen atender el problema si una clase de educación general es un lugar apropiado. Por el contrario, la cuestión en este asunto es si el Distrito ofreció la colocación apropiada menos restrictiva en el continuo de opciones de colocación. (*Daniel R.R., v. State Board of Ed., supra*, 874 F. 2d at p. 1050.) La SDC para niños sordos y con problemas de audición en el campus de educación general de Melrose dio al Estudiante la oportunidad de integrarse con sus compañeros típicos en varias ocasiones durante todo el día, incluyendo el recreo, el almuerzo, la ciencia, las computadoras, y los estudios sociales. No hubo evidencia de que esta localización le daba una cantidad inadecuada de integración para el Estudiante. La Dra. Roche, la Directora Ejecutiva de Oralingua, expresó su preferencia de que el Estudiante, y todos los niños que asistieron a Oralingua, se integraran en las clases básicas del plan de estudios, tales como lenguaje y matemáticas, en lugar de cursos de menos peso. Su opinión, sin embargo, no fue apoyada por otra cosa que su opinión personal. En particular, su opinión no se basaba en ninguna consideración específica de las necesidades únicas del Estudiante, o de cualquier referencia a la legislación relativa al concepto de la LRE. Por el contrario, la Dra. Roche explicó que, en su opinión, el continuo de opciones de colocación, según lo establecido en la ley de California y la IDEA, era incorrecto. Como no es una maestra, y nunca ha enseñado en ninguna clase, y no está acreditada en ningún aspecto de la educación, su opinión personal sobre si el Melrose SDC, ofrecido por el Distrito en el IEP del 03 de mayo del 2011, que se encontraba en el LRE, es poco conveniente. El peso de la carga apoya que el tema de la SDC en Melrose, constituyó la LRE para el Estudiante.

29. El programa DHH de Melrose también fue adecuado para el Estudiante. La Dra. Scott-Weich, quien fue certificada como LSLs por la Asociación del AG Bell, participaron en el desarrollo del programa, supervisando y desarrollando los protocolos en los que se basa. Ella tenía pleno conocimiento sobre las normas y técnicas de la educación auditiva/oral, y ha demostrado la evidencia de que los otros miembros del personal del programa también tenían pleno conocimiento de esos estándares y técnicas y fueron capacitados en los mismos. La Sra. Adkins, quien hubiera sido la maestra de aula del Estudiante, es una maestra completamente certificada para niños sordos y con problemas de audición en California, quien está trabajando en su segunda maestría en educación. Ella usaba muchas técnicas auditivas/orales de educación en su aula, incluyendo hablar despacio, utilizar las señales manuales, re fraseando, repitiendo y acercándose al receptor del niño. Ella no le enseñó a los niños el lenguaje de señas o lectura de labios, y ella enseñó el plan de estudios estándar de California. Ella estaba calificada y con plenos conocimientos para proveer los servicios al Estudiante conforme a su IEP. Con respecto a otros proveedores de servicios que hubieran estado asignados al Estudiante, la evidencia no pudo ser contradicha

que ellos estaban adecuadamente calificados y con suficientes conocimientos para proveer los servicios a comunicadores auditivos/orales tal como el Estudiante, conforme a su IEP. De hecho, la Sra. Fields, la maestra DHH itinerante, también era una LSLS certificada por el E.G. Bell Association. Además, salvo a la discusión más adelante sobre los servicios de audiología, la evidencia no pudo ser contradicha que el tipo y el nivel de servicios relacionados que se ofrecen en el IEP del 3 de mayo del 2011, fueron diseñados para satisfacer las necesidades únicas del Estudiante y permitir que el Estudiante se beneficie de la educación especial.

30. El aula de la Sra. Adkins y sus alrededores, eran también adecuados para un programa de audición/oral. El aula, que se encontraba en una estructura permanente, fue diseñada con sensibilidad a sus acústicas. El aula y todas las aulas en donde el Estudiante participaría, tenían sistemas FM para amplificación. El tobogán era de metal, debido a que los materiales plásticos pueden interferir con el uso de implantes. La creencia de la Madre que el tobogán en Melrose era de plástico, y por lo tanto no era adecuado para el uso de niños con implantes cocleares, se contradujo creíblemente por las declaraciones de Joyce Kantor, especialista del debido proceso en el Distrito. La Sra. Kantor afirmó que la elección de los materiales para el tobogán fue una cuestión de debate en el Distrito, debido al efecto de los materiales plásticos en el uso de los implantes cocleares. Por lo tanto, el Distrito específicamente instaló un tobogán de metal en Melrose. La versión de la Sra. Kantor de la composición del tobogán es más creíble que la de la Madre, como era de esperar que el Distrito tomara en cuenta de la escasa idoneidad del plástico para niños con implantes cocleares, y de la necesidad de tener los equipos en las zonas de juegos que sean adecuados para niños en su programa DHH.

31. El Estudiante afirma que la SDC de la Sra. Adkins en Melrose no le dio al Estudiante una FAPE sustantiva. El Estudiante afirma que la clase de la Sra. Atkins no era un programa auditivo/oral, porque ella y sus paraeducadora utilizaban señas y gestos. El Estudiante también alega que la clase de la Sra. Adkins no era apropiada para el Estudiante, debido a que los niños en la clase eran menos capaces que el Estudiante, y el aula era demasiado ruidosa. El Estudiante también alega que el Estudiante requirió un audiólogo a tiempo completo. Estos alegatos no tienen fundamento.

32. Tal como se indicó en las Conclusiones Jurídicas Nos. 5, 6 y 12 a 16, el Distrito debe adaptarse a la forma preferida de comunicación del Estudiante y de los padres con respecto a niños sordos y con problemas auditivos. El IEP debe ofrecer una colocación y servicios que estén razonablemente calculados para proporcionar algún beneficio educativo para el Estudiante, medido por la información que estaba razonablemente al alcance del equipo del IEP al momento en que se desarrolló el IEP. El programa ofrecido en el IEP no tiene que ser el programa que los padres prefieren, y el distrito puede seleccionar la metodología, el plan de estudios, y el personal, siempre y cuando el programa de otro modo proporcione una FAPE. Al igual que con todos los niños, el Estudiante deberá ser colocado en un programa con niños de su misma edad y nivel de capacidad. El Distrito no tiene la obligación de reparar o de proveer partes externadas de los implantes, incluyendo las baterías.

33. La Dra. Roche y la Madre criticaron el programa de Melrose porque, cuando ellas observaron a la Sra. Adkins, después de la oferta del IEP y después de que el Distrito había presentado esta acción, se dieron cuenta del uso por la Sra. Adkins y de la paraeducadora de lo que ellas pensaban eran gestos y lenguaje por señas no apropiados. La Sra. Adkins y su asistente estaban usando gestos mientras estaban ayudando a los estudiantes en su estación para que aprendieran los sonidos de las letras. La Sra. Adkins y la Dra. Scott-Weich, quienes ambas habían sido entrenadas en el programa de Tesoros de California, negaron que la Sra. Adkins y su paraeducador estuvieran utilizando el lenguaje de señas. Por el contrario, la Sra. Adkins y su paraeducador estaban usando el programa de lectura Tesoros de California durante la observación, que combina acciones con sonidos de letras para que el Estudiante recuerde el sonido de la letra. La Sra. Adkins especificó que únicamente se usaban cuando los estudiantes estaban comenzando a aprender los sonidos. La Dra. Roche, quien no ha tenido ningún entrenamiento formal en el plan de estudios Tesoros de California, declaró que ella llamó al editor de Tesoros de California, McGraw-Hill, y habló con un representante que le aconsejó que los gestos eran para ser utilizados con estudiantes del habla inglés, pero no con otros estudiantes. La Dra. Roche no identificó con quién habló en McGraw-Hill, ni hizo un relato de exactamente cuáles fueron las preguntas que hizo y cuáles fueron las respuestas, ni pudo proveer ningún detalle de las conversaciones, o proveer alguna documentación que confirme la conversación. Por lo tanto, la versión vaga y unilateral de la Dra. Roche, sobre las conversaciones, no es convincente.

34. Además, no había ninguna evidencia que apoyara que los gestos utilizados en el plan de estudios Tesoros de California, eran una forma de lenguaje de señas. Ellos eran meros gestos para ayudar a un niño a recordar los sonidos de las letras. En ese sentido, la Dra. Roche considera que un gesto como el de imitar el cierre de una cremallera de una chaqueta como lenguaje de señas para la palabra “zipper” o “cremallera”. Sin embargo, las pruebas demostraban que el plan de estudios Tesoros de California no sugieren el gesto para indicar la palabra “zipper” o “cremallera”, sino más bien para recordarle al niño el sonido de la letra “z”. Es probable que haya muchos gestos como este que todo el mundo utilizan todos los días, incluidos los “gestos naturales”, que resultan ser similares o idénticos a los gestos que son señas reales en el lenguaje de señas. Esto no significa que el individuo que está utilizando el gesto conoce o está utilizando el lenguaje de señas.

35. Por último, como se dijo en las Conclusiones Legales Nos. 12 y 13, el Distrito tiene el derecho de elegir su plan de estudio, independientemente de si se trata del plan de estudios de preferencia de los padres. En este caso, la Madre ha expresado su preferencia de que el Estudiante no sea expuesto en ningún modo a las señas o gestos. La evidencia refleja que algunos gestos pueden ser utilizados en programas auditivos/orales, y que se utilizan en Orlingua. No hubo evidencia clara y precisa en cuanto a cuales tipos de gestos, que no sean del lenguaje de señas, están prohibidos en un aula auditiva/oral. La evidencia mostró que las señas y los gestos se usan ocasionalmente en la clase de la Sra. Adkins, pero las pruebas no eran convincentes de que el uso de estas señas y gestos eran tal como para eliminar a la clase de la categoría auditiva/oral. La evidencia tampoco fue convincente de que los gestos empleados por la Sra. Adkins mientras enseñaba el plan de estudios Tesoros de California,

como había sido entrenada a hacerlo, no eran necesariamente parte del plan de estudios. Su uso es depende de la discreción del Distrito.

36. Del mismo modo, como se dijo en las Conclusiones Legales Nos. 12 y 13, el Distrito tiene derecho a elegir a su personal. La Dra. Roche fue muy crítica de las habilidades de la Sra. Adkins, pero la evidencia no se pudo contradecir que la Sra. Adkins fue formalmente entrenada y recibió credenciales para enseñar a los estudiantes sordos y con dificultades auditivas en un programa auditivo/oral. La crítica de la Dra. Roche, basándose en su breve observación del aula de la Sra. Adkins, de que la clase no estaba suficientemente orientada académicamente y que no seguía un plan de estudios estándar de California fue contradicho por una gran cantidad de evidencia creíble. La Dra. Roche y la Madre fueron particularmente críticas de que la Sra. Adkins despidió temprano a los estudiantes para el recreo, un hecho que el Distrito disputó. De todos modos, no hay autoridad legal que constituya una denegación de una FAPE por haber despedido a los niños temprano para el recreo en una única ocasión.

37. El Distrito también cumplió con su carga de probar que el aula de la Sra. Adkins incluyó niños de aproximadamente las mismas habilidades del Estudiante, en conformidad con la sección 56000.5 del Código de Educación, inciso (b) (5). La afirmación del Estudiante de que él era mucho más capaz que los niños en el aula de la Sra. Adkins se basó en una breve observación de la Dra. Roche de la clase de la Sra. Adkins, breves conversaciones con dos de sus estudiantes, la revisión de algunas muestras de lenguaje formal que la Sra. Adkins publicó en línea como parte de su programa de maestría, las evaluaciones LAS de cuatro niños, y dos evaluaciones psicoeducativas de estudiantes en la clase de la Sra. Adkins. En primer lugar, la Dra. Roche no identificó ninguno de los estudiantes cuyos resultados de pruebas ella había revisado, ni con quién habló, ni quién ella observó mientras estaba visitando el aula de la Sra. Adkins. El testimonio de la Sra. Adkins no eliminó la posibilidad que la información que ella tenía sobre los estudiantes en la clase de la Sra. Adkins involucraban en un todo los mismos pocos estudiantes. En segundo lugar, a diferencia de la Sra. Adkins y de la Dra. Scott-Weich, la Dra. Roche no tenía información sobre el progreso día a día de cualquiera de los estudiantes, y sólo un mínimo conocimiento de cualquiera de sus calificaciones de pruebas estandarizadas. Por otra parte, la Sra. Adkins y la Dra. Scott-Weich podían comparar las habilidades de los estudiantes de la Sra. Adkins con las del Estudiante. Ellas conocían las habilidades del Estudiante, como esas fueron presentadas al equipo del IEP mediante los informes de Oralingua, y la exactitud del informe del equipo fue revisada por Oralingua. Además, la Dra. Scott-Weich había observado al Estudiante en clase, había hablado con el Estudiante, y había hablado con el personal de Oralingua sobre el Estudiante. La información superior de Sra. Adkins y la Dra. Scott-Weich sobre las habilidades relativas de los estudiantes en la clase de la Sra. Adkins, en comparación con las habilidades del Estudiante, resultaron en opiniones más convincentes que las de la Dra. Roche.

38. De acuerdo con su observación en el aula, la Dra. Roche y la Madre creían que el aula de la Sra. Adkins era demasiado ruidosa para el Estudiante. Ellas, así como otros miembros del personal de Oralingua, declararon que el Estudiante tendría dificultad para

concentrarse en un ambiente ruidoso, y la Sra. Guzman, la SLP del Estudiante, expresó su convencimiento de que un ambiente ruidoso puede afectar negativamente el lenguaje, la audición y las habilidades de escucha del Estudiante. La Dra. Roche y la Madre observaron el salón de clases por sólo unos 30 minutos, durante los períodos de “estación” relativamente no estructurados, momentos durante los cuales algunos de los niños trabajaban de manera independiente. Por su propia naturaleza, este momento de la jornada escolar es la más ruidosa. Sus preocupaciones sobre la capacidad del Estudiante para concentrarse en ambientes ruidosos no carece de fundamento, sin embargo, el Distrito ha demostrado que el aula era más tranquila durante los períodos de instrucción directa, que comprende una parte mucho mayor en la jornada escolar que los períodos de las estaciones. Además, las opiniones de la Dra. Roche y de la Madre no incluyen ninguna consideración de los efectos del sistema FM en la capacidad del Estudiante para escuchar y concentrarse, incluso en un ambiente ruidoso. La habilidad del Estudiante para tolerar ambientes con mucho ruido durante un cierto período de tiempo se mostró durante su viaje de campo de Oralingua al California Science Center, que fue una experiencia de la cual el Estudiante obtuvo beneficio educativo. Además, el maestro del Estudiante en Oralingua admitió que su clase era ruidosa a veces. Bajo estas circunstancias, las pruebas demostraron que los estudiantes podrían obtener algún beneficio educativo por asistir a la clase de la Sra. Adkins, incluso si era ocasionalmente ruidosa, y que el IEP del 3 de mayo del 2011 no privó al Estudiante de un FAPE en este causal.

39. El Distrito también cumplió con su carga de demostrar que ofreció al Estudiante una FAPE con respecto a los servicios LAS, terapia auditiva verbal, y de audiología. Tanto la Sra. Fields, la maestra DHH itinerante que le debería proveer la terapia auditiva-verbal, y la Sra. Janyan, la SLP del Distrito, estaban calificadas y entrenadas para proveer estas terapias respectivas al Estudiante. El nivel de estos servicios eran suficientes para que el Estudiante progresara en sus metas y proveerle algún beneficio educativo.

40. Con respecto a los servicios audiológicos, Melrose fue servido por María Pezzulo, una audióloga educativa que visitó el campus una vez por semana, y proveía servicios para el IEP de cada niño. Ella tenía los antecedentes y la capacitación para hacerlo. Traci Nolin, la audiólogo a tiempo completo en el campus de Oralingua, y la Sra. Guzman, la SLP en Oralingua, declararon que era su opinión que era muy importante que un programa auditivo/oral tuviera un audiólogo en campus todo el tiempo, porque podrían surgir problemas durante la jornada escolar. Con respecto a los estudiantes, sin embargo, ni la Sra. Nolin, ni la Sra. Guzman podían recordar específicamente más de dos o tres veces cuando la audióloga tuvo que ser llamada para asistir con el equipo del Estudiante. La Sra. Nolin también consideró que la humedad del sudor afectó el implante del Estudiante, pero admitió que no era un problema común para el Estudiante, y que había soluciones de baja tecnología para tales problemas. La Sra. Nolin también considera que ella proveía beneficios debido a que Oralingua tenía muchos equipos a mano que ella podía utilizar cuando los equipos del Estudiante no funcionaban. Ella también estaba calificada para realizar exámenes otoscópicos y timpanogramas, los cuales podrían revelar condiciones médicas que afectan la audición de los estudiantes.

41. Ninguna de estas declaraciones demostraron que el Estudiante requería un audiólogo en campus 100 por ciento del tiempo para acceder su educación. Tenía un mínimo de problemas con sus implantes, y no había evidencia de que esos problemas no podrían haber sido manejados de una manera razonablemente oportuna en Melrose, incluso sin tener un audiólogo a tiempo completo en el campus. Los otros beneficios de un audiólogo que la Sra. Nolin mencionó eran irrelevantes. Demuestran sólo que Oralingua tiene más recursos que el Distrito para reparar o reemplazar el equipo que no estaba funcionando correctamente, y la Sra. Nolin estaba calificada para detectar condiciones médicas. Como se dijo en la Conclusión Jurídica No. 6, para determinar si un distrito ha ofrecido una FAPE, la atención se debe centrar en el programa del Distrito, no otro programa. En segundo lugar, como se dijo en la Conclusión Jurídica No. 16, el Distrito no tiene la obligación de reparar, reemplazar o mantener el equipo del implante coclear del Estudiante. En tercer lugar, no había ninguna necesidad identificable para que cualquier persona pudiera revisar sus oídos para encontrar problemas médicos. Bajo estas circunstancias, los servicios del Distrito de eran apropiados y le proveyeron al Estudiante una FAPE.

42. EL Distrito cumplió con su carga de probar que el IEP del 3 de mayo del 2011, se desarrolló en cumplimiento de todos los procedimientos pertinentes de la IDEA. (Conclusiones sobre los Hechos 1 al 78, las Conclusiones Jurídicas 1 al 26). El Distrito también cumplió con su carga de que el IEP del 3 de mayo del 2011, sustancialmente ofreció una FAPE en el LRE. (Conclusiones sobre los Hechos 1 al 78, las Conclusiones Jurídicas 1 al 19 y 27 al 41.)

ORDEN

El IEP del 3 de mayo del 2011, le ofreció al Estudiante un FAPE en el LRE.

LA PARTE PREVALECIENTE

Conforme a la sección 56507, subdivisión (d) del Código de Educación la decisión de la audiencia debe indicar en qué medida cada parte prevaleció en cada asunto conocido y decidido en este debido proceso. El Distrito ha prevalecido en el único tema conocido y decidido en este asunto.

DERECHO DE APELAR ESTA DECISIÓN

Esta es una decisión administrativa final, y es vinculante para todas las partes. Conforme a la sección 56506, subdivisión (k) del Código de Educación, cualquiera de las partes puede apelar esta Decisión en un Tribunal de jurisdicción competente dentro de los noventa (90) días del recibo de la misma.

Fecha: 10 de mayo del 2012

Elsa H. Jones

ELSA H. JONES

Juez de Derecho Administrativo
Oficina de Audiencias Administrativas