

ANTE LA
OFICINA DE AUDIENCIAS ADMINISTRATIVAS
ESTADO DE CALIFORNIA

En el asunto

PADRE/MADRE EN NOMBRE DEL
ESTUDIANTE,

en contra del

DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE
LOS ÁNGELES

Caso OAH No. 2014120504

DECISIÓN

El Estudiante presentó una solicitud de audiencia de debido proceso (demanda) ante la Oficina de Audiencias Administrativas, Estado de California, el 8 de diciembre de 2014, nombrando al Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles. El 7 de enero de 2015, las partes solicitaron conjuntamente un aplazamiento. El 8 de enero de 2015 fue concedido un aplazamiento.

El Juez de Derecho Administrativo Ted Mann atendió este asunto en Van Nuys, California, el 14 de abril de 2015.

La Madre del Estudiante representó al Estudiante. El Estudiante no estuvo presente durante la audiencia. La Oficina de Audiencias Administrativas le proporcionó a la Madre un intérprete de español durante la audiencia.

Christine Wood y Donald Irwin, Abogados, representaron al Distrito. Patricia Tamez-Simplicio, Especialista en Educación Especial del Distrito, asistió a la audiencia en nombre del Distrito. Jennifer Choi, una Pasante Jurídica del Distrito, fue excluida de la audiencia a petición de la Madre.

Al término de la audiencia, el 14 de abril de 2015, fueron presentados alegatos de clausura tanto por el Distrito como por el Estudiante, el expediente fue cerrado y el asunto fue sometido para obtener una decisión.

CUESTIÓN¹

Si el Distrito negó al Estudiante una educación pública gratuita y apropiada cuando no ofreció, en el programa de educación individualizado del 12 de noviembre de 2014, un asistente uno a uno para atender las necesidades de atención y académicas del Estudiante.

RESUMEN DE LA DECISIÓN

El Estudiante sostuvo que se le negó una FAPE como resultado de la omisión del Distrito en atender adecuadamente las necesidades de atención y académicas del Estudiante en el IEP del 12 de noviembre de 2014. El Estudiante sostuvo que enfrentaba retos de atención y académicos significativos que no fueron atendidos por lo cual se requería un asistente uno a uno.

El Distrito sostuvo que el IEP del 12 de noviembre de 2014, proporcionó una FAPE al Estudiante, ya que los problemas de atención y académicos del Estudiante no requerían un asistente uno a uno, y que los temas de atención y académicos del Estudiante fueron atendidos adecuadamente en otras formas.

El Estudiante no cumplió con su carga de la prueba sobre la cuestión, ya que las pruebas mostraron que el Estudiante no tenía problemas de atención y académicos que necesitarían un asistente comportamental uno a uno, y un asistente uno a uno de esta índole tampoco era consistente con las metodologías utilizadas para atender los desafíos del Estudiante para acceder a su educación. En consecuencia, el Distrito no estaba obligado a proporcionar un asistente uno a uno al Estudiante, y el Distrito no negó al Estudiante una FAPE en el IEP del 14 de noviembre de 2014.

CONCLUSIONES FÁCTICAS

Jurisdicción

1. El Estudiante es un varón de ocho años de edad, quien residió en el Distrito en todos los momentos pertinentes, y actualmente es elegible para educación especial bajo la categoría de Discapacidad Específica del Aprendizaje. Originalmente ingresó en el programa de educación especial del Distrito el 24 de noviembre de 2009, justo después de su tercer cumpleaños. La elegibilidad inicial del Estudiante estaba bajo Retraso en el Desarrollo. Su elegibilidad se modificó a Discapacidad del Habla o el Lenguaje en marzo de 2012. Luego de

¹ Los problemas han sido reformulado y reorganizados por razones de claridad. El Juez de Derecho Administrativo tiene autoridad para redefinir los problemas de una parte, siempre y cuando no se realicen cambios sustantivos. (*J.W. v. Fresno Unified School Dist.* (9th Cir. 2010) 626 F.3d 431, 442-443.)

ello, su elegibilidad fue cambiada nuevamente en abril de 2014 a Discapacidad Específica del Aprendizaje.

Historial de la persona y de la educación

2. El Estudiante asistió a la escuela de su área, Lankershim Elementary School, desde pre-kinder hasta el segundo grado. Estaba en una clase de educación general con apoyos y servicios de primer y segundo grado. Para el tercer grado, el año escolar 2014-2015, el Estudiante fue transferido a un programa magnet en la Escuela Magnet Math/Science School, donde también fue ubicado en un aula de educación general con apoyos y servicios.

Segundo grado

3. El docente de recursos de educación especial del Estudiante en Lankershim para aproximadamente la segunda mitad del año escolar 2013-2014 fue Arthur Ball. El Sr. Ball recibió una licenciatura en sociología de la University of California en Los Ángeles en 1989. Recibió su credencial como docente en 2004 en la California State University en Northridge. El Sr. Ball ha trabajado para el Distrito desde 2003. Ha enseñado en Lankershim desde febrero de 2014.

4. En febrero de 2014, el Sr. Ball pasó a ser el docente de recursos del Estudiante, e implementó el IEP del Estudiante existente en ese momento. El IEP del Estudiante ofrecía una colocación en educación general con servicios diarios de recursos especializados de 250 minutos semanales en matemáticas y 250 minutos semanales en las artes del lenguaje. Todo el apoyo de recursos especializados fue realizado sobre una base de extracción, lo que significa que el Estudiante recibía los servicios en un aula separada de su aula de educación general. Cuando comenzó a enseñar al Estudiante, el Sr. Ball observó que el Estudiante no estaba produciendo mucho trabajo y que frecuentemente “se abstraía” de forma pasiva. No observó ningún problema de comportamiento relacionado con conductas disruptivas, agresión ni tampoco violencia por parte del Estudiante en ese momento.

5. El Sr. Ball asistió a la reunión del IEP del Estudiante del 24 de abril de 2014. Basado en parte en sus observaciones y recomendaciones, el equipo del IEP recomendó un aumento en los minutos de recursos especializados del Estudiante con el fin de hacer frente a la abstracción del Estudiante y a la falta de atención a la tarea. Para poner en práctica la recomendación, el equipo aumentó los servicios de recursos del Estudiante en 160 minutos por semana, sobre la base de la introducción al aula de educación general. Los servicios de recursos de introducción se proporcionan en el aula de educación general, permitiendo que el Estudiante permanezca en un ambiente de educación general. El equipo pensó que los servicios de recursos adicionales le permitirían al Sr. Ball o su asistente incitar, dirigir y ayudar al Estudiante a conseguir y mantener la concentración y a realizar su trabajo escolar en un entorno de educación general.

6. Como respuesta a los servicios de introducción, el Estudiante a veces trabajaba y en otros momentos no trabajaba. Parecía sentirse abrumado por momentos y luego “se abstraía” como respuesta. El Sr. Ball no observó ningún problema comportamental durante los servicios de introducción. Más bien, observó que el estudiante era Estudiante obediente y pasivo.

7. Los servicios de recursos uno a uno proporcionadas por Sr. Ball o su asistente fueron diferentes de los proporcionados por un asistente comportamental uno a uno. Los servicios de recursos fueron diseñados para trabajar los aspectos académicos del Estudiante directamente a través del uso de métodos tales como manipulación, organización gráfica y proporcionar instrucciones de un paso. En contraste, la intención de un asistente comportamental era atender y controlar problemas comportamentales y, en última instancia, proteger al Estudiante de sí mismo y a los demás del Estudiante. La opinión del Sr. Ball fue que el Estudiante no necesitaba un asistente comportamental uno a uno, ni que el Estudiante se beneficiaría con uno. También le preocupaba que a veces el Estudiante se frustraba al trabajar uno a uno con un adulto.

Tercer grado

8. Jasmine Leone proporcionó servicios de recursos especializados al Estudiante en Monlux durante el primer mes del año escolar 2014-2015, y luego otra vez a partir de enero de 2015. La Srita. Leone recibió su licenciatura y credencial de docente de educación general en el año 2005 de California State University en Northridge. Posteriormente obtuvo una credencial de docente de educación especial leve-moderada, una maestría en enseñanza, y una credencial administrativa. También tiene un certificado en autismo. La Srita. Leone ha sido docente de recursos en Monlux durante varios años.

9. La Srita. Leone revisó el IEP del Estudiante del 24 de abril 2014 como preparación para proporcionarle servicios de recursos especializados. Luego proporcionó la parte de extracción de los servicios de recursos especializados para el Estudiante. Al inicio del año escolar 2014-2015, el Estudiante estaba teniendo muchas dificultades con la lectura, la escritura y las matemáticas. La Srita. Leone modificó su nivel de instrucción de lectura de tercer grado a segundo grado y el Estudiante comenzó a tener más éxitos y progresos, ya que podía acceder mejor al material con sus habilidades existentes.

10. Los servicios de recursos especializados uno a uno proporcionados por la Srita. Leone o su asistente eran diferentes de los proporcionados por un asistente comportamental uno a uno. Los servicios de recursos especializados que ella o su asistente proporcionaron estaban diseñados para trabajar los aspectos académicos del Estudiante y no problemas de comportamiento, pero los servicios atendieron problemas de atención utilizando el modelo uno a uno y de grupo pequeño. La opinión de la Srita. Leone fue que el Estudiante no necesitaba un asistente comportamental uno a uno, ni que el Estudiante se beneficiaría con uno. En su opinión, el Estudiante no cumplía con las tareas debido a comportamientos problemáticos sino porque tenía dificultades para comprender y entender el plan de estudios debido a sus deficiencias en el procesamiento.

11. La Madre del Estudiante testificó en la audiencia. Ella creía que el Estudiante se estaba desempeñando mejor en Monlux de lo que lo había estado haciendo en Lankershim. Se benefició de los servicios de habla y lenguaje que recibió, y ha progresado y ha sido más feliz en Monlux. La Madre no tiene ningún tipo de formación o experiencia en el campo de la educación especial y no tiene una credencial de enseñanza. Ella nunca ha observado un asistente uno a uno en el aula, ni los servicios de recursos especializados de instrucción desarrollados en el aula del Estudiante.

Evaluación psicoeducativa

12. Hasmig Barsam, MA, llevó a cabo una evaluación psicoeducativa del Estudiante en el otoño de 2013, cuando el Estudiante tenía casi siete años de edad y estaba en el segundo grado. Realizó un informe de sus hallazgos y conclusiones el 21 de octubre de 2013. La Srita. Barsam recibió su licenciatura en psicología y desarrollo infantil de la California State University en Northridge y tiene maestrías en psicología y consejería escolar. Ha sido empleada del Distrito desde 2004 como psicóloga escolar, ha llevado a cabo cientos de observaciones y evaluaciones, y ha participado en un número similar de IEP.

13. En la realización de la evaluación, la Srita. Barsam utilizó materiales y procedimientos de evaluación que fueron seleccionados y administrados para no ser racial, cultural o sexualmente discriminatorios y que se consideraron válidos y fiables para su evaluación. Para preparar sus hallazgos y hacer sus conclusiones, llevó a cabo una revisión exhaustiva de los registros de archivos acumulados del Estudiante, incluyendo evaluaciones previas, IEP previos y otros registros educativos. También realizó observaciones del Estudiante en el entorno escolar, entrevistó al Estudiante, a la Madre, y a su docente de educación general, revisó los cuestionarios completados por el Estudiante, la Madre, y el docente, y administró una batería de pruebas estandarizadas.

OBSERVACIONES CLÍNICAS Y EVALUACIONES

14. El Estudiante se mostró cooperador y respetuoso con la Srita. Barsam durante las pruebas. Desarrolló un muy buen esfuerzo y una buena actitud en general. La atención y concentración del Estudiante dependían de la tarea en particular, y parecieron disminuir con tareas más difíciles. El Estudiante presentaba retrasos significativos en el habla, y su discurso a veces era ininteligible.

15. La Srita. Barsam observó al Estudiante dos veces en un entorno de aula. El Estudiante tuvo dificultades intermitentes con la atención y la concentración. A veces seguía instrucciones, y en otras ocasiones se abstraía y no era participativo. El Estudiante en general se concentraba en la tarea cuando trabajaba con un asistente en un grupo de cinco estudiantes, a pesar de que trabajaba muy lentamente. La Srita. Barsam no observó que el Estudiante tuviera una conducta disruptiva o mostrara cualquier otro problema de comportamiento.

16. La Srita. Barsam observó al Estudiante una vez en un entorno de patio de recreo. No notó ningún comportamiento significativo preocupante y encontró que el Estudiante contaba con habilidades sociales apropiadas para su edad, a pesar de tener impedimentos del habla y del lenguaje.

PRUEBAS ESTANDARIZADAS

17. La Srita. Barsam administró los siguientes exámenes estandarizados: el Sistema de Evaluación Cognitiva, incluyendo las sub-pruebas de Planificación, Simultaneidad, Atención y Procesamiento Simultáneo; la Prueba de Procesamiento Auditivo, Tercera Edición; la Prueba de Habilidades de Procesamiento Visual, Tercera Edición; la Prueba del Desarrollo de la Integración Visomotriz de Beery-Buktenica, Sexta Edición; y la Escala de Evaluación de la Conducta del Adolescente, Segunda Edición.

18. El Sistema de Evaluación Cognitiva se administró para evaluar la capacidad de procesamiento cognitivo y habilidades relacionadas del Estudiante, y consistió en cuatro sub-pruebas denominadas Planificación, Simultaneidad, Atención y Procesamiento Sucesivo. La sub-prueba Planificación requirió que el Estudiante determinara, seleccionara, aplicara y evaluara soluciones a problemas. La sub-prueba de Simultaneidad requirió que el Estudiante relacionara piezas separadas de información con un grupo o viera cómo las partes se relacionaban como un todo. La sub prueba Atención requirió que el Estudiante se concentrara en una actividad cognitiva o un estímulo particular e ignorara otros. La sub-prueba de Procesamiento Sucesivo requirió que el Estudiante trabajara con información ordenada.

19. La puntuación estándar global del Estudiante en la prueba de Evaluación Cognitiva fue de 105, lo que se sitúa en el percentil 63 y significa que el Estudiante se desempeña en un nivel igual o superior al 63% de todos los niños de su misma edad. Obtuvo una puntuación de nivel medio en la sub-prueba de Planificación. Logró una puntuación estándar de 116 en la sub-prueba de Simultaneidad, lo que lo ubica en el percentil 83 y dentro de la gama media. Obtuvo una puntuación estándar de 110 en la sub-prueba de Atención que lo ubicó en el percentil 75. Obtuvo una puntuación estándar de 84 en la sub-prueba de Procesamiento Sucesivo lo que lo ubicó en el percentil 14. El percentil 14 estuvo debajo del rango promedio y fue una zona de debilidad significativa para el Estudiante, afectando su decodificación de palabras, la comprensión de la estructura de sintaxis, la pronunciación de las palabras y la secuenciación de segmentos, así como la capacidad de seguir múltiples pasos.

20. La Prueba de Procesamiento Auditivo midió las habilidades auditivas del alumno en relación con el desarrollo, uso y comprensión del lenguaje. Logró una puntuación global en el rango límite, con importantes deficiencias en la habilidad de cohesión, lo que confirmó que el Estudiante tenía importantes deficiencias de procesamiento auditivo.

21. La Prueba de Habilidades de Procesamiento Visual midió el procesamiento visual del Estudiante, incluyendo la memoria visual, la percepción y la manipulación de la

información visual, la visualización espacial, el estado de alerta a los detalles, y la organización perceptiva. Logró una puntuación global en el rango superior a la media, siendo el procesamiento visual un área de fortaleza importante para el Estudiante.

22. La prueba de Integración Visomotriz midió la integración de la percepción visual y la motricidad fina del Estudiante. La prueba reveló habilidades medias, pero aparentes dificultades con la motricidad fina.

23. La Escala de Evaluación de la Conducta midió los diversos comportamientos del Estudiante y evaluó las áreas de problemas de conducta, sobre la base de cuestionarios que fueron completados por la Madre, el Estudiante, y el docente de educación general del Estudiante. Tanto la Madre como la docente de educación general del Estudiante, Srita. María García, completaron exitosamente sus cuestionarios, y se encontró que los resultados eran válidos. El Estudiante no completó exitosamente su cuestionario, lo que hace que su cuestionario resulte inválido.

24. Tanto la Madre como la docente tuvieron resultados similares para los comportamientos del Estudiante. Sus calificaciones cayeron en el rango clínicamente significativo en el ámbito de la comunicación funcional, lo cual era indicativo de un lenguaje receptivo y expresivo pobre. Una puntuación en el rango clínicamente significativo sugiere un alto nivel de inadaptación, y es un área de la mayor preocupación. Tanto la Madre como la docente encontraron problemas con cuestiones de atención y abstracción, calificándolas como En Riesgo. Las puntuaciones en el rango En Riesgo identifican ya sea un problema significativo que puede no ser lo suficientemente grave como para requerir tratamiento formal o un problema potencialmente en desarrollo que necesita ser monitoreado.

RESUMEN DE LA EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA

25. La Srita. Barsam concluyó que el Estudiante tiene importantes déficits de procesamiento auditivo, pero fuertes habilidades de procesamiento visual y un funcionamiento cognitivo general de nivel medio. Encontró una discrepancia significativa entre las habilidades cognitivas del Estudiante y su rendimiento académico. También encontró que el Estudiante tenía pobres habilidades de lenguaje receptivo y expresivo, resultando en dificultades significativas para el Estudiante en la comunicación funcional. El Estudiante también tenía problemas con la atención, las habilidades sociales, y la abstracción. La Srita. Barsam no notó problemas en cuanto a la conducta del Estudiante en términos de agresividad, peligro para los otros o peligro para sí mismo.

26. La Srita. Barsam concluyó que el Estudiante tiene una Discapacidad de Aprendizaje Específica con un importante déficit en el procesamiento auditivo, junto con problemas de atención. Entre muchas otras recomendaciones, la Srita. Barsam opinó que el Estudiante puede beneficiarse de un ambiente pequeño, estructurado. Su resumen no recomendó que el Estudiante tenga un asistente uno a uno. La Srita. Barsam reforzó este punto en la audiencia cuando testificó que no creía que un asistente así fuera una parte necesaria de los servicios del Estudiante.

REUNIÓN DEL IEP del 14 de noviembre de 2014

27. El Distrito convocó a una reunión del IEP el 14 de noviembre de 2014. Asistieron todos los miembros requeridos del equipo del IEP. El equipo del IEP analizó los niveles actuales de desempeño del Estudiante y su progreso hacia los objetivos. El equipo desarrolló nuevos objetivos en todas las áreas necesarias. El equipo acordó que el Estudiante continuaría colocado en el entorno de educación general en Monlux. El equipo acordó que las adaptaciones de instrucción del Estudiante incluirían un enfoque multimodal, la repetición frecuente e instrucción individualizada en grupos pequeños. Además, el equipo ofreció 375 minutos semanales de servicios de recursos especializados de extracción para atender la articulación, y 160 minutos semanales de servicios de recursos especializados de extracción para atender el desarrollo del lenguaje en inglés.

28. La Madre estuvo de acuerdo con todas las partes del IEP, a excepción de que solicitó que el IEP proporcionara al Estudiante un asistente de uno a uno y aumentara los servicios de habla y lenguaje del Estudiante.

CONCLUSIONES LEGALES

Introducción - Marco legal bajo la ley IDEA ²

1. Esta audiencia se llevó a cabo bajo la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA), sus regulaciones y los estatutos y regulaciones de California destinados a implementarla (Título 20, Sección 1400 y s.s. del Código de Educación; Título 34, Sección 300.1 (2006) y et. Seq. del Código de Regulaciones Federales³; Sección 56000 y et seq. del Código de Educación; Título 5, Sección 3000 y et seq. del Código de Regulaciones de California). Los propósitos principales de la IDEA son: (1) asegurar que todos los niños con discapacidades tengan a su disposición una FAPE que haga hincapié en la educación especial y servicios relacionados diseñados para satisfacer sus necesidades únicas y prepararlos para el empleo y la vida independiente, y (2) asegurar que los derechos de los niños con discapacidades y de sus padres estén protegidos. (Título 20, Sección 1400(d)(1) del Código de Educación; véase la Sección 56000, subinciso (a) del Código de Educación).

2. Una FAPE significa educación especial y servicios relacionados que estén disponibles para un niño elegible sin costo alguno para el padre o tutor, cumpla con los estándares educativos estatales, y esté conforme al IEP del niño (Título 20, Sección 1401(9)

² A menos que se indique lo contrario, las citas legales en la introducción se incorporan por referencia al análisis de cada tema decidido a continuación.

³ Todas las referencias al Código de Regulaciones Federales se refieren a la edición de 2006, a menos que se indique lo contrario.

del Código de Educación, Título 34 Sección 300.17 del Código de Regulaciones Federales; Título 5, Sección 3001, subinciso (p). del Código de Regulaciones de California). La “educación especial” es una instrucción especialmente diseñada para satisfacer las necesidades únicas de un niño con una discapacidad. (Título 20, Sección 1401(29) del Código de Educación; Título 34 Sección 300.39 del Código de Regulaciones Federales; Sección 56031 del Código de Educación). Los “servicios relacionados” son el transporte y otros servicios de desarrollo, correctivos y de apoyo que se requieren para ayudar al niño a beneficiarse de la educación especial. (Título 20, Sección 1401(26) del Código de Educación, Título 34 Sección 300.34 del Código de Regulaciones Federales; Sección 56363, subinciso (a) del Código de Educación [En California, los servicios relacionados también se llaman instrucción y servicios designados].). En general, un IEP es una declaración por escrito para cada niño con una discapacidad, que se desarrolla bajo los procedimientos de la IDEA con la participación de los padres y el personal de la escuela, y describe las necesidades del niño, los objetivos académicos y funcionales relacionados con esas necesidades, y una declaración de la educación especial, servicios relacionados y modificaciones y adaptaciones del programa que serán proporcionados para el niño para avanzar en la consecución de los objetivos, progresar en el plan de estudios de educación general, y participar en la educación junto con sus compañeros discapacitados y no discapacitados. (Título 20, Secciones 1401(14), 1414(d)(1)(A); Secciones 56032, 56345, subinciso (a). del Código de Educación).

3. En *Board of Education of the Hendrick Hudson Central School District v. Rowley* (1982) 458 EE.UU. 176, 201 [102 S. Ct 3034, 73 L.Ed.2d 690] (*Rowley*), la Corte Suprema sostuvo que “el ‘ piso básico de oportunidades ’ proporcionado por la [IDEA] consiste en el acceso a la instrucción especializada y a los servicios relacionados que estén diseñados individualmente para proporcionar beneficios educativos a” un niño con necesidades especiales. *Rowley* rechazó expresamente una interpretación de la IDEA que requiriera que un distrito escolar “maximice el potencial” de cada niño con necesidades especiales “en consonancia con la oportunidad ofrecida” a sus compañeros desarrollándose típicamente. (*Ibíd.*, p. 200.) En cambio, *Rowley* interpretó el requisito de una FAPE por parte de la IDEA como cumplido cuando un niño recibe el acceso a la educación que se calcula razonablemente para “proporcionarle algún beneficio educativo” al niño. (*Ibíd.*, pp. 200, 203-204). La Corte de Apelaciones del Noveno Circuito ha sostenido que a pesar de los cambios legislativos en las leyes de educación especial desde *Rowley*, el Congreso no ha cambiado la definición de una FAPE articulada por la Corte Suprema en ese caso. (*J.L. v. Mercer Island School Dist.* (9o Circ. 2010) 592 F.3d 938, 950). [Al promulgar la ley IDEA de 1997, se presumía que el Congreso era consciente de la norma *Rowley* y podría haberla cambiado expresamente cambiado si hubiera deseado hacer lo.]. Aunque descrito a veces en los casos del Noveno Circuito como “beneficio educativo”, “algún beneficio educativo”, o “beneficio educativo significativo”, todas estas frases se refieren a la norma *Rowley*, que debe ser aplicada para determinar si a un niño en particular se le proporcionó una FAPE. (*Ibíd.*, p. 950, nota al pie 10).

4. La IDEA ofrece a los padres y las agencias educativas locales la protección procesal de una audiencia imparcial de debido proceso en relación con cualquier asunto

relacionado con la identificación, evaluación o colocación educativa del niño, o la provisión de una FAPE para el niño. (Título 20, Sección 1415(b)(6) y (f) del Código de Educación; Título 34, Sección 300.511 del Código Federal de Regulaciones; Secciones 56501, 56502, 56505 del Código de Educación; Título 5, Sección 3082 del Código de Regulaciones de California). La parte que solicita la audiencia está limitada a las cuestiones alegadas en la denuncia, a menos que la otra parte consienta. (Título 20, Sección 1415(f)(3)(B) del Código de Educación; Sección 56502, subinciso (i) del Código de Educación). Sujeto a excepciones limitadas, una solicitud para una audiencia de debido proceso debe ser presentada dentro de los dos años a partir de la fecha en que la parte que inicia la solicitud conocía o tenía razones para conocer los hechos que originaron el fundamento de la solicitud. (Título 20, Sección 1415(f)(3)(C), (D) del Código de Educación; Sección 56505, subinciso(l) del Código de Educación.). En la audiencia, la parte que presenta la demanda tiene la carga de la persuasión por la preponderancia de la pruebas (*Schaffer v. Weast* (2005) 546 U.S. 56-62 [126 S.Ct. 528, 163 L.Ed.2d 387]; véase el Título 20, Sección 1415(i)(2)(C)(iii) del Código de Educación [la norma de revisión para la decisión de una audiencia administrativa según la IDEA es la preponderancia de la evidencia]). En este asunto, debido a que el Estudiante presentó la demanda y solicitó la audiencia, el Estudiante tiene la carga de la prueba.

Asistente uno a uno

5. El Estudiante sostiene que el IEP del 14 de noviembre de 2014 debería haberle ofrecido al Estudiante un asistente uno a uno con el fin de proporcionarle al Estudiante una FAPE. El Distrito sostiene que el programa y los servicios ofrecidos por el Distrito en el IEP del 14 de noviembre de 2014 le proporcionaron una FAPE al Estudiante. Como veremos más adelante, el Estudiante no cumplió con su obligación de demostrar por una preponderancia de la evidencia de que la ausencia de una oferta de un asistente uno a uno en el IEP del 14 de noviembre 2014 excluyó la oferta de una FAPE por parte del Distrito.

6. Al resolver la cuestión de si un distrito escolar ha ofrecido una FAPE, la atención se centra en la adecuación del programa propuesto por el distrito escolar. (Véase *Gregory K. v. Longview School Dist.* (9th Cir. 1987) 811 F.2d 1307, 1314.). Un distrito escolar no está obligado a colocar a un estudiante en un programa preferido por un padre, incluso si ese programa se traducirá en un mayor beneficio educativo para el estudiante. (*Ibid.*)- Para que la oferta de los servicios de educación especial para un alumno con discapacidad por parte de un distrito escolar constituya una FAPE bajo la IDEA, la oferta de servicios y/o colocación educativa debe estar diseñada para satisfacer las necesidades únicas del estudiante, estar acorde al IEP del estudiante, y estar razonablemente calculada para proporcionar al alumno algún beneficio educativo en un entorno de lo menos restrictivo. (*Ibid.*)

7. Siempre y cuando un distrito escolar ofrezca una educación apropiada, la metodología se deja a discreción del distrito. *Rowley, ut supra*, 458 U.S. en p. 209; *Roland M. v. Concord School Committee* (1er Circ. 1990) 910 F.2d 983, 992.) La metodología utilizada para implementar un IEP se deja a discreción del distrito escolar siempre y cuando cumpla con las necesidades de un niño y esté calculada razonablemente para proporcionar

algún beneficio educativo para el niño. (Véase *Rowley, ut supra*, 458 U.S. en p. 208; *Adams, ut supra*, 195 F. 3d en p 1149; *Pitchford v. Salem-Keizer School Dist.* (D. Or. 2001) 155 F.Supp.2d 1213, 1230-32; *T.B. v. Warwick School Comm.* (1er Circ. 2004) 361 F.3d 80, 84.)- Los padres, sin importar qué tan bien motivados estén, no tienen derecho a obligar a un distrito escolar a proporcionar un programa específico o a emplear una metodología específica al proporcionar educación a un niño discapacitado. (*Rowley, ut supra*, 458 U.S. 176, 208). *Rowley* requiere que un distrito escolar proporcione a un niño con discapacidad el acceso significativo a la educación; esto no significa que se requiera que el distrito escolar garantice resultados exitosos. (Título 20 Sección 1412(a)(5)(A) del Código de Educación; Sección 56301 del Código de Educación, *Rowley, ut supra*, 458 U.S. en p. 200.)

8. En este caso, la Madre del Estudiante cree que un asistente uno a uno permitiría a su hijo obtener progresos adicionales. Sin embargo, ella testificó en la audiencia que Estudiante está progresando en su escuela actual, y, que de hecho, está obteniendo mejores resultados en Monlux que los que obtenía en Lankershim. Ella reconoció que él es más feliz en Monlux, y que está obteniendo progresos educativos en Monlux. Por otro lado, el Estudiante no ofreció ninguna evidencia creíble de que un asistente uno a uno sea necesario para que la oferta del IEP del Distrito del 14 de noviembre de 2014 proporcione una FAPE. Como se mencionó anteriormente, el Estudiante tiene la carga de la prueba. En virtud de que el Estudiante no ha presentado pruebas en apoyo de sus pretensiones, el Estudiante no ha cumplido con su carga de la prueba.

9. Por otra parte, el Distrito ha presentado pruebas de que el Estudiante está progresando a pesar de sus desafíos educativos. Además, el Distrito ha presentado evidencia de que el programa y los servicios ofrecidos en el IEP del 14 de noviembre de 2014 fueron diseñados para satisfacer las necesidades únicas del Estudiante. Los servicios de recursos especializados de extracción ofrecidos por el Distrito permitieron que el docente de educación especial o su asistente trabajaran con el Estudiante en un entorno de grupo pequeño y/o individualizado, conforme a lo dispuesto en el IEP del Estudiante. Este entorno permitió al Distrito emplear específicamente estrategias para incitar y hacer participar al Estudiante, abordando así los problemas de atención y atendiendo simultáneamente sus necesidades académicas. Ninguno de los tres testigos ofrecidos por el Distrito creyó que un asistente uno a uno era necesario para que el Estudiante obtuviera algún beneficio educativo del programa y los servicios ofrecidos por el Distrito en el IEP de 12 de noviembre de 2014.

10. Gran parte de la controversia entre la Madre y el Distrito se reduce a la elección de las metodologías por parte del Distrito. Como se explicó anteriormente, la elección de las metodologías le corresponde al Distrito. Las opciones de Distrito luego se analizan para determinar si la combinación de la colocación y los servicios se ha traducido en algún beneficio educativo para el Estudiante. Aquí, el Distrito ha utilizado servicios de recursos especializados tanto de extracción como de introducción para proporcionar servicios de lenguaje y habla y apoyo académico al Estudiante. El IEP actual requiere de 535 minutos semanales de servicios de recursos de extracción. Como se dijo anteriormente, estos servicios son calculados razonablemente para atender las necesidades de atención y académicas del Estudiante, precisamente en el entorno recomendado por la Srita. Barsam en su informe. El

Distrito cuenta con una base racional, razonada para el empleo de estas metodologías y el Estudiante ha hecho progresos en su programa. Significativamente, la Madre está de acuerdo con que el Estudiante está progresando y es más feliz en su nueva colocación en Monlux, y el programa y los servicios de atención.

11. Desde el punto de vista del comportamiento, la Madre presenta poca o ninguna evidencia de problemas de conducta por parte del Estudiante en su colocación actual. Si pudo haber tenido problemas en Lankershim, o en algún otro momento en el pasado, no pesa en el examen de la colocación actual. De hecho, tanto la Madre como el Distrito están de acuerdo, en todo caso, en que el Estudiante está abstraído y pasivo y no incurre en los tipos de comportamiento que activarían la necesidad de un asistente uno a uno para hacer frente a las necesidades de comportamiento del Estudiante. Los testigos del Distrito fueron unánimes en que el Estudiante no requiere de esa asistencia comportamental en este momento.

12. En suma, el Estudiante no probó una preponderancia de la evidencia que la oferta de colocación y servicios por parte del Distrito, que figuran en el IEP del 14 de noviembre de 2014, fracasó en proporcionarle una FAPE al Estudiante.

ORDEN

Toda reparación solicitada por el Estudiante en su demanda es denegada.

PARTE PREVALECIENTE

De conformidad con la Sección 56507, subdivisión (d), del Código de Educación de California, la decisión de la audiencia debe indicar la medida en que cada parte ha prevalecido en cada asunto escuchado y decidido. El Distrito prevaleció en el único tema presentado.

DERECHO A APELAR ESTA DECISIÓN

Esta es una decisión administrativa final, y todas las partes están obligadas por ella. De conformidad con la sección 56506, subdivisión (k), del Código de Educación, cualquiera de las partes puede apelar la decisión ante una corte de jurisdicción competente dentro de los 90 días de recibida.

FECHADO: 27 de mayo de 2015

TED MANN [Firmado]
Juez de Derecho Administrativo
Oficina de Audiencias Administrativas