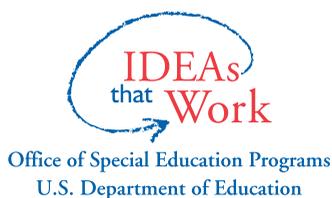


National Deaf Center on Postsecondary Outcomes

Resumen de las investigaciones: Áreas de impacto



NDC
National Deaf Center
on Postsecondary Outcomes



CONTENIDO

Introducción	3
Diseñar espacios accesibles	5
Promover altas expectativas de éxito	11
Recopilar y utilizar datos para la toma de decisiones	17
Aprovechar los recursos de la comunidad	25
Desarrollar sistemas integrales de colaboración	31

Este documento fue desarrollado bajo una subvención del Departamento de Educación de los Estados Unidos, OSEP # HD326D160001. Sin embargo, los contenidos no representan necesariamente la política del Departamento de Educación de los Estados Unidos, y no se debe asumir el respaldo del gobierno federal.

Resumen de las investigaciones: Áreas de impacto

Los individuos sordos que se gradúan con títulos universitarios tienen mayores niveles de movilidad profesional, mejores ingresos y mayor probabilidad de un empleo estable que aquellos individuos sordos sin un título universitario.^{1,2,3} Las personas sordas que no tienen oportunidades de participar en programas de educación superior corren el riesgo de estar subempleados o desempleados y tienen más posibilidades de tener una menor participación en el campo laboral.⁴

El Centro Nacional de Sordos para Resultados Posteriores a la Educación Media realizó una revisión de la literatura existente sobre las causas fundamentales de los retos a los cuáles los individuos sordos se enfrentan al tratar de obtener una educación superior e identificó las siguientes cinco áreas de impacto:

- Diseñar espacios accesibles
- Promover altas expectativas para el éxito
- Recolectar y utilizar información y datos para la toma de decisiones
- Aprovechar los recursos de la comunidad
- Desarrollar sistemas integrales de colaboración

Estos resúmenes sobre las investigaciones realizadas no son prescriptivos por naturaleza ya que su intención es proveer información y evidencia encontrada en las investigaciones sobre el tema. Esta información se puede utilizar como herramienta para identificar y establecer una base en común para los esfuerzos locales, estatales y federales para desarrollar planes de acción que optimicen los logros posteriores a la educación media de los individuos sordos.

-
- 1 Garberoglio, C. L., Cawthon, S., & Bond, M. (2016). *Deaf people and employment in the United States: 2016*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes.
 - 2 Schley, S., Walter, G., Weathers, R. R. II, Hemmeter, J., Hennessey, J., & Burkhauser, R. (2011). Effect of postsecondary education on the economic status of persons who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 524–536.
 - 3 Walter, G. G., Clarcq, J., & Thompson, W. (2002). Effect of degree attainment on improving the economic status of individuals who are deaf. *JADARA*, 35(3), 30–46.
 - 4 Houston, K., Lammers, H. B., & Svorny, S. (2010). Perceptions of the effect of public policy on employment opportunities for individuals who are deaf or hard-of-hearing. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(1), 9–21.

Resumen de las investigaciones: Diseñar de espacios accesibles

Los programas de educación superior y capacitación son puertas de entrada a la vida laboral y maximizan el potencial de una persona. No existe una sola solución permanente, prescriptiva o única para hacer que estos programas y servicios educativos sean accesibles para los estudiantes sordos,* especialmente para una población con una alta incidencia de discapacidades concurrentes.

¿Qué se puede aprender de la literatura existente sobre el diseño de espacios y contextos que faciliten el acceso a estas oportunidades de educación superior importantes para individuos sordos?

DISEÑO INSTRUCCIONAL Y ACCESIBILIDAD

La transición de la educación media a las universidades y otros contextos educacionales posteriores a la educación media está caracterizada por dos cambios importantes en la accesibilidad disponible para estudiantes con discapacidades.

- Primero, la responsabilidad de pedir acomodaciones de accesibilidad para el aprendizaje pasa del distrito escolar en la educación media al estudiante en la educación superior.⁷
- Segundo, los distritos escolares son responsables de diseñar instrucción especial para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades y proporcionar acomodaciones de accesibilidad durante la educación media. Las universidades y otros contextos de educación superior no están obligados a diseñar programas de educación especial. En su lugar, estas organizaciones proporcionan acomodaciones de accesibilidad para que los estudiantes con discapacidades puedan acceder al mismo programa y contenido del curso como otros estudiantes.²⁰

Las instituciones y los instructores son responsables de diseñar la instrucción de manera que satisfaga las necesidades del mayor número posible de estudiantes. Las mejores prácticas en diseño instruccional accesible requieren múltiples representaciones del contenido y múltiples medios de expresión y participación.²¹

*En este reporte, utilizamos el término *sordo* de manera inclusiva para incluir a todas aquellas personas que se identifican como Sordos, con dificultades auditivas, con discapacidad auditiva o sordo e hipacúsico.

Proveer información y capacitación formal para los instructores sobre cómo diseñar lecciones y espacios educativos accesibles puede dar lugar a contextos de aprendizaje más inclusivos.¹⁰

Los estudiantes pueden tener un mejor desempeño académico cuando existe más flexibilidad para todos.⁸

Los individuos sordos que utilizan la lengua de señas interactúan y participan en mayor cantidad cuando tienen acceso directo a la lengua de señas.²² La participación activa de los estudiantes sordos en contextos educativos está correlacionada con un desempeño académico más alto.¹⁵

La capacitación vocacional y el entrenamiento en el trabajo que es accesible para los individuos con discapacidades generan un mayor índice de empleo para los individuos sordos que participan en estos programas de rehabilitación vocacional.¹⁹

Las pasantías o prácticas profesionales son difíciles de conseguir por parte de los individuos sordos debido a las dudas que tienen algunos supervisores sobre el costo y la capacidad de estos individuos. Informar a los programas de prácticas profesionales sobre cómo contratar intérpretes cualificados, cómo utilizar acomodaciones de accesibilidad, los beneficios de una diversidad cultural y las habilidades de comunicación especiales de los solicitantes sordos puede ayudar a cambiar la actitud hacia éstos.¹²

USO DE ACOMODACIONES PARA MEJORAR ACCESIBILIDAD DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Los factores más importantes a considerar para proporcionar acomodaciones de accesibilidad a los individuos sordos son sus necesidades y preferencias personales. Las necesidades de los estudiantes pueden cambiar con el tiempo y, a menudo, difieren según el contenido y el formato de instrucción. Las acomodaciones de accesibilidad de acceso en el salón de clases para estudiantes sordos incluyen una variedad de opciones, como intérpretes de lengua de señas, tomadores de notas, medios subtítulados, proveedores de servicios de traducción de voz a texto o una combinación de éstos.^{5,24}

- Los estudiantes sordos que utilizan la lengua de señas a menudo reportan que la presencia de intérpretes cualificados es un factor importante para la comunicación efectiva en el aula.¹⁰
- Existe evidencia de que la transcripción de voz a texto en tiempo real es efectiva para algunos estudiantes en clases de nivel universitario.¹⁷
- Los contextos educativos modernos a menudo incluyen un alto grado de interacción entre los estudiantes. Además, el contenido de las clases de educación superior a menudo contiene un gran número de términos técnicos. El formato y el contenido de los planes de estudio, así como las preferencias de las personas sordas, pueden indicar la necesidad de acomodaciones de accesibilidad dobles (por ejemplo, interpretación de lengua de señas y traducción de voz a texto) para facilitar tanto la interacción como el acceso al contenido del curso.⁴

- Una idea errónea que comúnmente se tiene es que los estudiantes sordos que utilizan un intérprete de lengua de señas tienen el mismo acceso a la instrucción en el aula que los estudiantes oyentes. Los intérpretes típicamente cubren la instrucción directa de los profesores, pero rara vez pueden capturar todo el diálogo que ocurre en un aula de educación superior.^{1,18}
- Los proveedores de servicios para el acceso al contenido que trabajan en entornos educativos posteriores a la educación media deben tener un suficiente dominio del idioma y el contenido al igual que la educación y habilidades necesarias para trabajar en un contexto de educación superior.^{9,25}

Cuando se administran adecuadamente, las en los exámenes pueden facilitar el acceso a información importante y permitir una medición más válida al brindar a las personas sordas la oportunidad de demostrar sus verdaderas habilidades en un campo específico.

- Algunos ejemplos de en exámenes para individuos sordos incluyen utilizar un intérprete o un escriba durante el examen, proporcionar tiempo adicional durante exámenes estandarizados, o traducir preguntas del examen a lengua de señas.⁵
- No existe un solo grupo de ideales para exámenes para los individuos sordos. Estas decisiones se deben tomar después de analizar el objetivo del examen y utilizar las que correspondan con las necesidades y preferencias de los estudiantes para facilitar el acceso al contenido.³
- Traducir preguntas del examen del inglés a la lengua de señas americana (ASL) requiere una consideración especial para encontrar un balance entre la lingüística y convenciones del ASL y el significado original de las preguntas en inglés.¹³

ACCESO EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INFORMALES

Las experiencias informales de aprendizaje, o aprendizaje incidental, incluyen aprender del contexto educativo más extenso, escuchar conversaciones por casualidad y aprender de los demás durante interacciones sociales.¹⁴

- El insuficiente desarrollo lingüístico, cognitivo, académico y social de los adultos jóvenes a menudo se explica, en parte, por falta de acceso al aprendizaje incidental.^{2,16}
- La mayoría de los estudiantes de educación superior sordos están en un ambiente donde predomina la palabra hablada; por lo tanto, estos estudiantes a menudo experimentan oportunidades limitadas para relacionarse con otros y aumentar su competencia lingüística, vocabulario y conocimiento de los eventos mundiales.
- Las instituciones universitarias o de educación técnica pueden incrementar el acceso a las oportunidades de aprendizaje informal utilizando diferentes opciones para acceder al lenguaje en eventos sociales formales, como presentaciones departamentales y reuniones de clubs.

INFLUENCE OF INSTITUTIONAL CAPACITY ON ACCESSIBILITY

La capacidad de una institución para ayudar efectivamente a personas sordas depende de una variedad de factores como los siguientes:

- Si la institución cuenta con suficientes proveedores de servicios calificados, incluidos intérpretes y capturistas de texto
- Proximidad de los recursos disponibles (es decir, la accesibilidad difiere entre entornos rurales y urbanos)
- Sistemas para solicitar acomodaciones de accesibilidad que sean lo suficientemente flexibles para satisfacer necesidades complejas de acomodaciones de accesibilidad⁷
- Preparación y competencia institucional en el uso de la tecnología

La facilidad para lograr el acceso a las acomodaciones de accesibilidad necesarias es un factor importante para la capacidad institucional de atender a las personas sordas. Por ejemplo, la estructura o el proceso para solicitar acomodaciones de accesibilidad puede convertirse en una barrera de acceso para muchos estudiantes, especialmente si el proceso para solicitar acomodaciones de accesibilidad no está claro o es demasiado complicado.⁵

MENSAJES IMPORTANTES

Los contextos educativos posteriores a la educación media que sean accesibles son críticos para el aprendizaje y el desarrollo de estudiantes sordos, aunque a menudo son difíciles de diseñar e implementar. Los cambios en las necesidades de acceso entre los entornos de educación media y educación superior son importantes, y requieren que los profesionales se enfoquen en satisfacer las necesidades de acceso individuales en una variedad de contextos educacionales y profesionales.

Las estrategias basadas en investigaciones presentadas en este informe demuestran que existe una variedad de estrategias para facilitar el acceso. Estas incluyen instrucción directa a través del lenguaje de señas, uso de intérpretes y uso de servicios de traducción de voz a texto. Las necesidades y preferencias de las personas sordas sobre ciertas estrategias específicas o combinaciones de estrategias específicas deben considerarse cuidadosamente al diseñar contextos accesibles de alta calidad.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- 1 Aldersley, S. (2002). Least restrictive environment and the courts. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 189–199.
- 2 Bull, R. (2008). Deafness, numerical cognition, and mathematics. In M. Marschark & P. Hauser (Eds.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 170–200). New York, NY: Oxford University Press.

- 3 Cawthon, S. (2015). From the margins to the spotlight: Diverse deaf and hard of hearing student populations and standardized assessment accessibility. *American Annals of the Deaf*, 160(4), 385–394. doi:10.1353/aad.2015.0036
- 4 Cawthon, S. (2017, March). *Online learning and deaf students: Accessible by design*. Presentation to the 2nd International Conference on Teaching Deaf Learners, Amsterdam, NL.
- 5 Cawthon, S. W., & Leppo, R. (2013). *Accommodations quality for students who are d/Deaf or hard of hearing*. Grantee submission.
- 6 Cawthon, S., Leppo, R., Ge, J., & Bond, M. (2015). Accommodations use patterns in high school and postsecondary settings for students who are d/Deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 160(1), 9–23. doi:10.1353/aad.2015.0012
- 7 Cawthon, S., Schoffstall, S., & Garberoglio, C. L. (2014). How ready are postsecondary institutions for students who are d/Deaf or hard-of-hearing? *Educational Policy Analysis Archives*, 22(13), 1–25. doi:10.14507/epaa.v22n13.2014
- 8 Dolan, R., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 3(7), 1–32.
- 9 Downs, S., Davis, C. D., Thomas, C., & Colwell, J. (2008). Evaluating speech-to-text communication access providers: A quality assurance issue. *2002 PEPNet Conference Proceedings*, 25–29.
- 10 Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 225–235.
- 11 Garberoglio, C. L., Cawthon, S., & Bond, M. (2017). *Deaf people and employment in the United States: 2016*. Retrieved from https://www.nationaldeafcenter.org/sites/default/files/resources/Deaf%20Employment%20Report_final.pdf
- 12 Hauser, P. C., Maxwell-McCaw, D. L., Leigh, I. W., & Gutman, V. A. (2000). Internship accessibility issues for deaf and hard-of-hearing applications: No cause for complacency. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(5), 569–574. doi:10.1037/0735-7028.31.5.569
- 13 Higgins, J., Famularo, L., Cawthon, S., Kurz, C., Reis, J., & Moers, L. (2016). Development of American Sign Language guidelines for K–12 academic assessments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(4), 383–393. doi:10.1093/deafed/enw051
- 14 Hopper, M. J. (2011). *Positioned as bystanders: Deaf students' experiences and perceptions of informal learning phenomena* (Doctoral dissertation, UR Research at the University of Rochester). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1802/14798>
- 15 Lang, H., Stinson, M., Kavanagh, F., Liu, Y., & Basile, M. L. (1998). Learning styles of deaf college students and teaching emphases of their instructors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 16–27.

- 16 Leppo, R., Cawthon, S., & Bond, M. (2013). Including deaf and hard-of-hearing students with co-occurring disabilities in the accommodations discussion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(2), 189–202. doi:10.1093/deafed/ent029
- 17 Marschark, M., & Hauser, P. C. (2008). Cognitive underpinnings of learning by deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. Hauser (Eds.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 3–23). New York, NY: Oxford University Press.
- 18 Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., & Noble, W. (2006). Benefits of sign language interpreting and text alternatives for deaf students' classroom learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(4), 421–437.
- 19 Moore, C. L. (2001). Disparities in job placement outcomes among deaf, late-deafened, and hard-of-hearing consumers. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 44*(3), 144–150. doi:10.1177/003435520104400304
- 20 Oregon State University. (2015). *Differences between K–12 and postsecondary education*. Retrieved from <http://ds.oregonstate.edu/differences-between-k-12-and-postsecondary-education>
- 21 Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 19*(2), 135–151.
- 22 Saur, R. E., Popp-Stone, M. J., & Hurley-Lawrence, E. (1987). The classroom participation of mainstreamed hearing-impaired college students. *Volta Review, 89*, 277–286.
- 23 Stauffer, L., & Viera, J. (2000). Transliteration: A comparison of consumer needs and transliterator preparation and practice. *Journal of Interpretation, 61*–80.
- 24 Steinfeld, A. (1998). The benefit of real-time captioning in a mainstream classroom as measured by working memory. *Volta Review, 100*(1), 29–44.
- 25 Witter-Merithew, A., & Johnson, L. J. (2005). *Toward competent practice: Conversations with stakeholders*. Alexandria, VA: Registry of Interpreters for the Deaf.

CITA BIBLIOGRAFICA SUGERIDA PARA ESTE REPORTE

National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. (2019). *Research summarized! Designing accessible environments*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. Retrieved from www.nationaldeafcenter.org

Resumen de las investigaciones: Promover altas expectativas de éxito

Tener altas expectativas de éxito en la etapa posterior a la educación media incluye creer en la capacidad de las personas sordas para tener éxito y no considerar que sus oportunidades son limitadas porque son sordas. Estas expectativas son necesarias para que los jóvenes sordos naveguen exitosamente la transición de la educación media a la educación o capacitación posterior. Muchas personas tienen bajas expectativas para las personas sordas.^{10,30} Las propias expectativas de los individuos sordos sobre sus habilidades y logros futuros no se desarrollan en el vacío; docentes, padres y otros profesionales contribuyen significativamente en la forma en que se desarrollan esas expectativas y creencias.^{3,7,25}

¿Qué se puede aprender de la literatura existente sobre altas expectativas para el éxito de las personas sordas?

ENFOQUES BASADOS EN FORTALEZAS PARA PROMOVER ALTAS EXPECTATIVAS

Al enfocarse en las fortalezas de los estudiantes sordos, en lugar de centrarse en los déficits, estos individuos pueden desarrollar autonomía, así como habilidades de autodeterminación y auto-representación.

Las intervenciones basadas en las fortalezas que promueven la autodeterminación incluyen el aprendizaje de habilidades como el establecimiento de metas, la resolución de problemas y el conocimiento de sí mismo, y otras aptitudes interpersonales necesarias para navegar las interacciones sociales.^{24,29}

- Establecer “sociedades de aprendizaje” con otras personas sordas en el aula puede ser un enfoque útil para reforzar habilidades sociales y académicas necesarias para prosperar en entornos postsecundarios.^{20,14}
- Las habilidades sociales bien desarrolladas en estudiantes sordos de preparatoria están directamente relacionadas con mayores tasas de asistencia y graduación de instituciones de educación o capacitación posteriores a la educación media. Por lo tanto, las actividades que promueven el desarrollo de habilidades sociales en la preparatoria pueden tener beneficios visibles más allá de la graduación de la preparatoria.³

- Se ha descubierto que las expectativas de los padres contribuyen a un mayor sentido de autonomía en los adolescentes sordos y a la probabilidad de que éstos se gradúen de la universidad y obtengan empleo en el futuro.^{4,8}
- Muchos supervisores en pasantías y prácticas profesionales tienen dudas sobre las habilidades de los solicitantes sordos para desempeñarse bien. Al educar a los supervisores sobre los beneficios de una diversidad cultural y las habilidades de comunicación especiales de los solicitantes sordos ayudaremos a cambiar las actitudes hacia estos últimos.⁹

PROCESOS DE PLANIFICACIÓN POSTSECUNDARIOS PARA PROMOVER ALTAS EXPECTATIVAS

La planificación posterior a la educación media o postsecundarios incluye varios procedimientos como los siguientes: llevar a cabo reuniones anuales sobre el programa de educación individualizado (Individual Educational Program) o sobre el proceso de Admisión, Revisión y Salida (admission, review, dismissal) de programas de educación especial; identificar metas postsecundarias; organizar un plan para los objetivos identificados (incluidas las estrategias alternativas); y proporcionar apoyo y recursos para alcanzar dichos objetivos. La planificación postsecundaria es altamente individualizada por lo que otras actividades de planificación no mencionadas aquí pueden estar justificadas.

Las actividades de planificación integral (por ejemplo, enfocarse en el establecimiento de metas a corto y largo plazo, identificación de fortalezas y áreas de crecimiento, exploración de intereses profesionales) durante los años de preparatoria sientan las bases para el éxito estudiantil en estudios post preparatorios.

- Los resultados de investigaciones actuales demuestran una falta de preparación para la transición e instrucción adecuadas para personas sordas después de la escuela preparatoria.^{15,16}
- Se estima que el 60% de los estudiantes sordos que se matriculan en instituciones de educación superior no se gradúan. Los estudiantes sordos a menudo no están preparados para navegar el entorno postsecundario especialmente en términos de sus habilidades académicas y de auto-representación.^{12,17,19}
- La instrucción utilizada para el aprendizaje y para la transición debe incluir estrategias adaptadas y apoyo para los estudiantes sordos.²⁶
- Es fundamental integrar capacitación sobre auto-representación al planificar la transición de las personas sordas para que sean asertivas cuando soliciten las acomodaciones de accesibilidad necesarias o aclaren conceptos erróneos sobre las personas sordas.²²

INDIVIDUOS MODELO PARA FOMENTAR ALTAS EXPECTATIVAS

Los individuos modelo sirven como un ejemplo a seguir de las actitudes, valores, y comportamiento asociados con diversos tipos de roles en una comunidad. Individuos modelo pueden proporcionar

confort, apoyo, guía y motivación especialmente en poblaciones de minorías culturales. Los docentes, entrenadores, miembros de la comunidad y otros profesionales sordos son ejemplos de posibles individuos modelo.⁵

Los individuos modelo y mentores satisfacen una necesidad crítica de los individuos sordos y cumplen una función importante al desarrollar capital social. Los individuos modelo sordos también pueden influir positivamente en las actitudes y expectativas culturales que los oyentes tienen sobre individuos sordos.

- Se ha encontrado que los individuos modelo que son sordos benefician a las familias, mejoran las expectativas y las actitudes de los padres hacia la sordera y aumentan el sentido de identidad y la habilidad de creer en sus habilidades de los jóvenes sordos.^{5,20}
- Las escuelas residenciales para sordos brindan la oportunidad para que los estudiantes sordos tengan contacto con individuos modelo como por ejemplo los profesores y miembros del personal sordos.¹⁸
- Reclutar estudiantes de más edad o miembros de organizaciones locales que sean sordos puede servir para que otros tengan contacto como individuos modelo o mentores. Esto puede ayudar a los estudiantes sordos más jóvenes a adaptarse a la vida en contextos educativos de educación superior.¹

EL ROL DE LOS PADRES Y DOCENTES AL PROMOVER ALTAS EXPECTATIVAS

Existe una necesidad importante de educar a los padres y profesionales sobre el verdadero potencial de las personas sordas.

- Los docentes que trabajan con estudiantes sordos pueden brindar apoyo y orientación cuando comunican las altas expectativas que ellos tienen para el rendimiento de sus estudiantes, les enseñan habilidades de auto-representación y apoyan su desarrollo socioemocional y de su sentido de identidad.²⁵
- Los profesionales que recibieron capacitación sobre la sordera o sobre los problemas que los individuos sordos enfrentan reportaron actitudes más positivas hacia la sordera.⁶
- Los administradores pueden ayudar a los docentes a desarrollar altas expectativas para los estudiantes sordos al introducir diferentes perspectivas culturales sobre las experiencias de los individuos sordos en los programas de capacitación y preparación para docentes de educación especial.¹¹
- Las expectativas de los padres contribuyen a los resultados a largo plazo (por ej., vivir independientemente, inscribirse y terminar la universidad) de los individuos sordos.⁴
- Los adolescentes sordos cuyos padres tienen expectativas más altas sobre su futuro tienen un mayor sentido de autonomía, más probabilidades de encontrar trabajo independientemente y más experiencia laboral.⁸

- Para los estudiantes sordos con altas expectativas para ellos mismos (por ejemplo, la expectativa de que asistirán a la universidad), los resultados de la investigación indican que sus padres tienen expectativas similares. Además, se ha encontrado que el apoyo familiar refuerza las expectativas de los estudiantes sordos sobre su propio éxito.²³

MENSAJES PRINCIPALES

Enfocarse en las fortalezas de los individuos sordos ayuda a cambiar la cultura para reconocer las fortalezas de las personas sordas cuando tratan de alcanzar sus metas posteriores a la educación media. Las relaciones desarrolladas a temprana edad, como las formadas con los padres, cuidadores y docentes, influyen en la formación de las creencias y el sentido de identidad de los individuos sordos. Cuando se tienen altas expectativas sobre el éxito de los estudiantes sordos, éstos pueden mejorar su motivación y persistir en la educación superior. La información presentada en este reporte demuestra que las estrategias basadas en los resultados de investigaciones, como la planificación integral de la educación superior, los programas con mentores y la formación para padres y profesionales tienen el potencial de aumentar las expectativas de las personas sordas.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- 1 Boutin, D. L. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. *Journal of Rehabilitation*, 74(1), 25–31.
- 2 Carlson, E., Chen, L., Schroll, K., & Klein, S. (2003). *SPeNSE: Study of Personnel Needs in Special Education. Final report of the paperwork substudy*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- 3 Cawthon, S. W., Caemmerer, J. M., Dickson, D. M., Ocuto, O. L., Ge, J., & Bond, M. P. (2015). Social skills as a predictor of postsecondary outcomes for individuals who are deaf. *Applied Developmental Science*, 19(1), 19–30. doi:10.1080/10888691.2014.948157
- 4 Cawthon, S., Garberoglio, C. L., Caemmerer, J. M., Bond, M., & Wendel, E. (2015). Effects of parent expectations and parent involvement on postschool outcomes for individuals who are deaf or hard of hearing. *Exceptionality*, 23(2), 73–99.
- 5 Cawthon, S. W., Johnson, P. M., Garberoglio, C. L., & Schoffstall, S. J. (2016). Role models as facilitators of social capital for deaf individuals: A research synthesis. *American Annals of the Deaf*, 161(2), 115–127.
- 6 Cooper, A., Rose, J., & Mason, O. (2004). Measuring the attitudes of human service professionals toward deafness. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 385–389.
- 7 Crowe, K., McLeod, S., McKinnon, D., & Ching, T. (2015). Attitudes toward the capabilities of deaf and hard of hearing adults: Insights from the parents of deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 160(1), 24–35. doi:10.1353/aad.2012.1602

- 8 Garberoglio, C. L., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M., & Caemmerer, J. M. (2016). The antecedents and outcomes of autonomous behaviors: Modeling the role of autonomy in achieving sustainable employment for deaf young adults. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(1), 107–129. doi:10.1007/s10882-016-9492-2
- 9 Hauser, P. C., Maxwell-McCaw, D. L., Leigh, I. W., & Gutman, V. A. (2000). Internship accessibility issues for deaf and hard-of-hearing applications: No cause for complacency. *Professional Psychology: Research and Practice, 31*(5), 569–574. doi:10.1037/0735-7028.31.5.569
- 10 Jamieson, J. R., Zaidman-Zait, A., & Poon, B. (2011). Family support needs as perceived by parents of preadolescents and adolescents who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International, 13*(3), 110–130.
- 11 Johnson, J. R., & McIntosh, A. S. (2009). Toward a cultural perspective and understanding of the disability and deaf experience in special and multicultural education. *Remedial and Special Education, 30*(2), 67–83.
- 12 Kelly, R. R. (2015). *The employment and career growth of deaf and hard-of-hearing individuals*. Rochester, NY: REACH Center for Studies on Career Success, National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology. Retrieved from <http://www.raisingandeducatingdeafchildren.org/2015/01/12/the-employment-and-career-growth-of-deaf-and-hard-of-hearing-individuals>
- 13 Lombardi, A. R., Kowitt, J. S., & Staples, F. E. (2015). Correlates of critical thinking and college and career readiness for students with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38*(3), 142–151.
- 14 Luckner, J. L., & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf General Libraries, 146*(18), 435–446. doi:10.1353/aad.2012.0202
- 15 Luft, P. (2012). Employment and independent living skills of public school high school deaf students: Analyses of the transition competence battery response patterns. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association, 45*(3), 292–313.
- 16 Luft, P. (2016). What is different about deaf education? The effects of child and family factors on educational services. *The Journal of Special Education, 51*(1), 27–37. doi:10.177/0022466916660546
- 17 Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2001). *Educating deaf students: From research to practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- 18 Moores, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- 19 Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. M. (2009). *The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Washington, DC: National Center for Special Education Research.

- 20 Rodgers, K. D., & Young, A. M. (2011). Being a deaf role model: Deaf people's experience of working with families. *Deafness and Education International*, 13(1), 2–16.
- 21 Rogers, S., Muir, K., & Evenson, C. R. (2003). Signs of resilience: Assets that support deaf adults' success in bridging the deaf and hearing worlds. *American Annals of the Deaf*, 148(3), 222–232.
- 22 Schoffstall, S. J. & Cawthon, S. W. (In preparation). *From theory to practice: Self-advocacy skill development of students who are deaf or hard of hearing who are transitioning into postsecondary settings*.
- 23 Shaver, D., Newman, L., Huang, T., Yu, J., & Knokey, A. (2011). *The secondary school experiences and academic performance of students with hearing impairments: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- 24 Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37–52.
- 25 Smith, D. H. (2013). Deaf adults: Retrospective narratives of school experiences and teacher expectations. *Disability & Society*, 28(5), 674–686. doi:10.1080/09687599.2012.732537
- 26 Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52–64). New York, NY: Oxford University Press.
- 27 Walker, A., Kortering, L. J., Fowler, C. H., Rowe, D. A., & Bethune, L. (2013). *Age appropriate transition assessment toolkit* (3rd ed.). Charlotte, NC: National Secondary Transition Technical Assistance Center.
- 28 Wandry, D. L., Webb, K. W., Williams, J. M., Bassett, D. S., Asselin, S. B., & Hutchinson, S. R. (2008). Teacher candidates' perceptions of barriers to effective transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 14–25.
- 29 Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78(2), 135–153.
- 30 Weisel, A., & Cinamon, R. G. (2005). Hearing, deaf, and hard-of-hearing Israeli adolescents' evaluations of deaf men and deaf women's occupational competence. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 376–389.

CITA BIBLIOGRAFICA SUGERIDA PARA ESTE REPORTE

National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. (2019). *Research summarized! Promoting high expectations for success*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. Retrieved from www.nationaldeafcenter.org

Resumen de las investigaciones: Recopilar y utilizar datos en la toma de decisiones

Uno de los problemas más importantes al que nos enfrentamos al apoyar el ingreso, retención y graduación de los individuos sordos en la educación superior es la falta de datos completos para identificar los factores individuales y sistémicos que afectan estos resultados. Aunque ha habido varios esfuerzos para recolectar información específica sobre la transición de la educación media a la educación superior, incluyendo las carreras que se estudian, este campo a menudo no tiene el rigor ni la información específica necesaria para tomar decisiones verdaderamente basadas en indicadores sobre políticas, programación o provisión de servicios para personas sordas.

¿Qué se puede aprender de la literatura existente sobre la recopilación y el uso de datos para la toma de decisiones y su relación con los resultados en la educación superior de las personas sordas?

TOMA DE DECISIONES BASADA EN INDICADORES

Los líderes educativos consideran el proceso de recopilar y analizar datos para tomar decisiones sobre programas, sistemas y procesos educativos como un componente crítico para optimizar los resultados de los estudiantes.^{8,16}

La toma de decisiones basada en indicadores es un componente clave del enfoque de Rendición de Cuentas Basada en Resultados (Results-Driven Accountability framework) del Departamento de Educación de los Estados Unidos que la Oficina de Programas de Educación Especial y los estados utilizan para evaluar el logro escolar de los estudiantes con discapacidades.²⁶

La toma de decisiones basada en datos requiere indicadores disponibles y precisos al igual que capacitación en el análisis de éstos para hacer inferencias válidas y lograr cambios positivos en los procesos y programas educativos.^{13,16}

Las dificultades para conseguir indicadores precisos y asequibles para mejorar la educación de las personas sordas incluyen las siguientes:

- Es difícil establecer acuerdos de intercambio de datos entre las instituciones de educación media, rehabilitación vocacional y otras agencias.

- Con un mayor número de estudiantes sordos que asisten a escuelas regulares, los datos de asistencia y resultados están más dispersos.
- Las variables que son predictores importantes del éxito académico de las personas sordas, como las habilidades sociales⁴ y las expectativas de los padres,⁶ no suelen captarse en la investigación.
- Las evaluaciones que son inaccesibles para los individuos sordos pueden generar resultados inválidos sobre su desempeño académico.^{1,3}

La mayoría de las intervenciones para personas sordas no están basadas en niveles significativos de evidencia empírica. La baja incidencia de estudiantes sordos en instituciones educativas y el número relativamente pequeño de investigadores experimentados en el campo de la educación para personas sordas posiblemente contribuyen a la deficiente toma de decisiones basada en datos sobre las intervenciones más adecuadas para las necesidades individuales de los estudiantes.⁵

INDICADORES SOBRE LA EDUCACION Y LA ACTIVIDAD LABORAL DE INDIVIDUOS SORDOS

Cuando se toman decisiones basadas en datos sobre individuos sordos, es importante estar consciente de los antecedentes y formación del autor, su afiliación con individuos sordos y su perspectiva hacia la sordera. Estos son dos modelos que comúnmente se presentan:

- La perspectiva “médica” considera la sordera como un déficit y enmarca la investigación con la intención de “curar” o “arreglar” la sordera.¹⁷
- La perspectiva “cultural” considera la sordera como algo a preservar y aceptar. La cultura Sorda representa las creencias compartidas por un grupo diverso de individuos e incluye una apreciación común de la riqueza lingüística del lenguaje de señas.¹²

Al tomarse decisiones sobre programas y prácticas para personas sordas, se considera una “buena práctica” el utilizar datos que se hayan recopilado e interpretado en colaboración con individuos sordos.¹²

Cuando se utilizan datos para tomar decisiones sobre la educación, capacitación y empleo de personas sordas se debe considerar la gama de contextos de aprendizaje, las modalidades de comunicación y las diversas experiencias de los estudiantes sordos. Por ejemplo:

- Los estudiantes sordos asisten a la escuela en una variedad de contextos, que van desde aquellos en los que pueden ser el único estudiante sordo inscrito hasta aquellos donde solo asisten estudiantes sordos.
- Los estudiantes sordos reciben instrucción en una variedad de modalidades de comunicación. En algunos contextos educativos, el inglés es el único idioma utilizado para la enseñanza, mientras que en otros contextos el lenguaje de señas americano (ASL) u otro modo de comunicación visual es el idioma principal a utilizarse con los estudiantes sordos.^{14,18}

- Además de la diversidad lingüística y comunicativa, los estudiantes sordos tienen una amplia gama de necesidades cognitivas y socioculturales.²²
- Aproximadamente el 35% de los estudiantes sordos provienen de hogares donde se utiliza regularmente un lenguaje que no es el lenguaje de señas americano o el inglés.¹⁰
- No todos los datos incluyen información sobre las diversas experiencias de los individuos sordos. Se debe tener cuidado al tomar decisiones basadas en el análisis de datos limitados.
- Es importante entender que la variabilidad en la población sorda se extiende mucho más allá de los contextos de comunicación y aprendizaje. Se deben incluir indicadores sobre discapacidad, sexo, estado socioeconómico, raza y etnicidad al analizar datos y tomar decisiones sobre programas y prácticas para personas sordas.

INDICADORES DISPONIBLES SOBRE LA EDUCACION Y ACTIVIDAD LABORAL

El Consejo de Jefes de Escuela Estatales⁷ recientemente delineó las siguientes cuatro áreas de preparación universitaria y profesional para los estudiantes desarrolladas mediante la colaboración entre los departamentos estatales de educación y otros colaboradores de la industria:

- Progreso hacia las credenciales para la escuela superior
- Aprendizaje co-curricular y experiencias de liderazgo
- Evaluación de conocimientos y habilidades
- Transiciones más allá de la escuela media

Los estados enfrentan obstáculos para recopilar y analizar datos que den información sobre estas medidas de manera válida.

A pesar de los desafíos identificados en este reporte, sí existen datos útiles sobre individuos sordos. El segundo conjunto de indicadores de la Encuesta Longitudinal de Transición Nacional es un ejemplo e incluye muchas variables relacionadas con la transición de estudiantes con discapacidades a contextos de educación superior.²¹

El empleo es un elemento crítico para medir el éxito postsecundario. Múltiples fuentes de información nacional y datos estatales sobre la actividad laboral están disponibles para su análisis, incluidos los siguientes:

- La Encuesta de la Comunidad Americana (American Community Survey) es una encuesta nacional que recopila datos sobre empleos, ocupaciones, logros escolares y otra información que ayuda a los funcionarios públicos en su planeación.²⁵
- Los datos obtenidos a través de la Encuesta de la Comunidad Americana permiten el análisis de la actividad laboral y educación de las personas sordas.¹¹
- Aunque se dispone de fuentes de datos como la Encuesta de la Comunidad Americana, encuestas de población y registros administrativos estatales de los programas de rehabilitación

vocacional, las agencias estatales de rehabilitación vocacional necesitan demostrar más coherencia en la manera en que examinan los resultados sobre la actividad laboral de los individuos sordos.⁹

- El análisis de los indicadores de los programas de rehabilitación vocacional del estado se puede utilizar para identificar los obstáculos que los jóvenes con discapacidades encuentran al buscar y mantener un empleo, y resaltar las vías para mejorar los resultados del desempeño laboral.²⁴

Muchas instituciones de educación superior utilizan diferentes instrumentos para medir los factores relacionados con el aprendizaje, retención y graduación del estudiante con el objetivo de mejorar como instituciones.²⁰ Existe una falta de medición a nivel institucional de los factores específicamente relacionados con el aprendizaje, retención y graduación de los estudiantes sordos en la escuela superior.

AVANZANDO HACIA LA TOMA DE DECISIONES BASADA EN DATOS PARA LOS INDIVIDUOS SORDOS

Existen datos disponibles para tomar decisiones informadas sobre programas y servicios para personas sordas.

- Datos del censo, rehabilitación vocacional y educación media (por ej., asistencia, logro escolar, graduación) para utilizarse dependiendo del área de enfoque para el análisis.
- Se pueden incluir educadores, administradores y consejeros sordos cuando se analicen y se saquen conclusiones a partir de los indicadores.
- Se debe tener cuidado al tomar decisiones cuando se utilicen fuentes que carecen de los datos demográficos necesarios para representar plenamente la diversidad de la comunidad sorda.

Los distritos escolares y las escuelas pueden recopilar y usar datos para adaptar la instrucción y los servicios que se proveen.¹⁵

- Se puede utilizar una variedad de instrumentos como encuestas, evaluaciones y observaciones para recopilar datos y mejorar la instrucción y los programas a nivel local.
- Los instrumentos escritos en inglés empaquetados y que están listos para usarse inmediatamente no generarán necesariamente datos válidos sobre los individuos sordos que utilicen el lenguaje de señas americano. Cuando se utilizan evaluaciones basadas en el inglés, los educadores deben conocer el dominio del idioma inglés del estudiante sordo y el nivel de inglés que será necesario para completar la evaluación en inglés antes de administrarlas.²³
- Los profesionales que administran evaluaciones para estudiantes sordos necesitan capacitación especial para garantizar una efectiva recopilación de datos que permitan una buena toma de decisiones.²³

MENSAJES IMPORTANTES

El uso de indicadores para impulsar prácticas y políticas es un principio clave en el sistema de educación pública actual. La recopilación de datos y el análisis de logros educacionales y laborales de los individuos sordos son problemáticos debido a la diversidad y el alto grado de variabilidad de la población sorda. Los datos son complejos y requieren análisis por parte de investigadores que estén familiarizados con los problemas contextuales. Es crítico subsanar las deficiencias en el conocimiento sobre las experiencias de los individuos sordos y en los modelos para promover el éxito de las personas sordas después de la educación media.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- 1 Cawthon, S. (2007). Hidden benefits and unintended consequences of No Child Left Behind policies for students who are deaf or hard-of-hearing. *American Educational Research Journal*, 44(3), 460–492.
- 2 Cawthon, S. (2009). Professional development for teachers of students who are deaf or hard-of-hearing: Facing the assessment challenge. *American Annals of the Deaf*, 154(1), 50–61.
- 3 Cawthon, S. (2011). *Accountability-based reforms: The impact on deaf or hard of hearing students*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- 4 Cawthon, S. W., Caemmerer, J. M., Dickson, D. M., Ocuto, O. L., Ge, J., & Bond, M. P. (2015). Social skills as a predictor of postsecondary outcomes for individuals who are deaf. *Applied Developmental Science*, 19(1), 19–30. doi:10.1080/10888691.2014.948157
- 5 Cawthon, S. W., & Garberoglio, C. L. (2017). Introduction. In S. Cawthon & C. L. Garberoglio (Eds.), *Research in deaf education: Contexts, challenges, and considerations* (pp. vii–xv). New York, NY: Oxford University Press.
- 6 Cawthon, S. W., Garberoglio, C. L., Caemmerer, J. M., Bond, M., & Wendel, E. (2015). Effect of parent involvement and parent expectations on postsecondary outcomes for individuals who are deaf or hard of hearing. *Exceptionality*, 23, 73–99. doi:10.1556/AAlim.2015.0002
- 7 Council of Chief State School Officers. (2017). *Destination known: Valuing college and career readiness in state accountability systems*. Retrieved from <http://www.ccsso.org/Documents/2017/DestinationKnown03022017.pdf>
- 8 Duncan, A. (2009). *Robust data gives us the roadmap to reform: Secretary Arne Duncan addresses the fourth annual IES Research Conference*. Retrieved from <https://www.ed.gov/news/speeches/robust-data-gives-us-roadmap-reform>
- 9 Fabian, E., & Neubert, D. (2015, May). *Using VR data to improve outcomes for transitioning youth*. Presentation at the Capacity Building Institute: Improving Postsecondary Outcomes for All Students With Disabilities, Charlotte, NC.

- 10 Gallaudet Research Institute. (2013). *Regional and national summary report of data from the 2011–2012 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. Washington, DC: Gallaudet University.
- 11 Garberoglio, C. L., Cawthon, S., & Bond, M. (2016). *Deaf people and employment in the United States: 2016*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes.
- 12 Graham, P., & Horejles, T. (In press). Why positionality matters in deaf education research: An insider ethnographic perspective. In S. Cawthon & C. L. Garberoglio (Eds.), *Research in deaf education: Contexts, challenges, and considerations*. New York, NY: Oxford University Press.
- 13 Hargreaves, A., & Braun, H. (2013). *Data-driven improvement and accountability*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved from <http://nepc.colorado.edu/publication/data-driven-improvement-accountability>
- 14 Karchmer, M., & Mitchell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 21–37). New York, NY: Oxford University Press.
- 15 Lynch, M. (2017, January 17). The newest trend in data-driven decisionmaking [Guest post]. Education Week's Education Futures: Emerging Trends in K–12 Blog. Retrieved from http://blogs.edweek.org/edweek/education_futures/2017/01/the_newest_trend_in_data-driven_decision_making_connecting_student_and_educator_growth.html
- 16 Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making*. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/occasional_papers/2006/RAND_OP170.pdf
- 17 Middleton, A., Hewison, J., & Mueller, R. F. (1998). Attitudes of deaf adults toward genetic testing for hereditary deafness. *The American Journal of Human Genetics*, 63(4), 1175–1180.
- 18 Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2005). Parental hearing status and signing among deaf and hard of hearing students. *Sign Language Studies*, 5(2), 83–96.
- 19 National Survey of Student Engagement. (2016a). *Engagement insights: Survey findings on the quality of undergraduate education—Annual results 2016*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- 20 National Survey of Student Engagement. (2016b). *NSSE 2016 overview*. Retrieved from http://nsse.indiana.edu/2016_Institutional_Report/pdf/NSSE_Overview_2016.pdf
- 21 Newman, L., Wagner, M., Huang, T., Shaver, D., Knokey, A.-M., Yu, J., . . . Cameto, R. (2011). *Secondary school programs and performance of students with disabilities. A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCSE 2012-3000). Washington, DC: National Center for Special Education Research.
- 22 Paul, P. V. (2016). d/Deaf and hard of hearing learners: DML, DLL, ELL, EL, ESL . . . or culturally and linguistically diverse. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 3–7.

- 23 Pizzo, L., & Chilvers, A. (2016). Assessment and d/Deaf and hard of hearing multilingual learners: Considerations and promising practices. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 56–66.
- 24 Poppen, M., Lindstrom, L., Unruh, D., Khurana, A., & Bullis, M. (2017). Preparing youth with disabilities for employment: An analysis of vocational rehabilitation case services data. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46(2), 209–224.
- 25 U.S. Census Bureau. (2016). *American Community Survey: Information guide*. Retrieved from https://www.census.gov/content/dam/Census/programs-surveys/acs/about/ACS_Information_Guide.pdf
- 26 U.S. Department of Education. (2014). *New accountability framework raises the bar for state special education programs*. Retrieved from <https://www.ed.gov/news/press-releases/new-accountability-framework-raises-bar-state-special-education-programs>
- 27 Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 239–259.

CITA BIBLIOGRAFICA SUGERIDA PARA ESTE REPORTE

National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. (2019). *Research summarized! Collecting and using data for decision-making*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. Retrieved from www.nationaldeafcenter.org

Resumen de las investigaciones: Aprovechar los recursos de la comunidad

El fortalecimiento de las redes y conexiones comunitarias aumenta el capital social que es entendido como el beneficio obtenido a través de los grupos y relaciones humanas. El capital social ayuda a las personas a navegar situaciones escolares y laborales difíciles. Algunas personas sordas tienen un acceso limitado al capital social debido a la falta de información y un acceso reducido a los contextos de lenguaje total. Puede ser difícil para las personas sordas llegar a niveles altos de responsabilidad y progreso cuando no tienen un acceso completo a las oportunidades informales y formales de comunicación necesarias para construir capital social.

¿Qué se puede aprender de la literatura existente sobre el aprovechamiento de los recursos de la comunidad para mejorar los resultados posteriores a la educación media de las personas sordas?

DESARROLLAR CAPITAL SOCIAL A TRAVES DE ACTIVIDADES COMUNITARIAS

Los miembros de la comunidad pueden incluir personas sordas y oyentes que residen en una región (local o nacional) y/o comparten valores culturales similares (por ej., comunicación efectiva para todos, accesibilidad, mayores y mejores oportunidades de educación y empleo, justicia social) e identificación como miembros de esa comunidad. Cada una de estas comunidades interrelacionadas aporta diferentes valores y perspectivas a las actividades comunitarias.

Los miembros pueden ser, pero no se limitan a, padres, estudiantes, educadores, proveedores de servicios sobre el empleo, representantes de organizaciones para personas con discapacidad y legisladores locales.

Tanto las comunidades rurales como las urbanas enfatizan la necesidad de establecer contacto entre las partes interesadas, fortalecer las colaboraciones existentes y educar a los nuevos empresarios o patronos sobre la importancia de aumentar las oportunidades de empleo para que las personas con discapacidad desarrollen capital social.³

Los miembros de la comunidad y otras partes interesadas pueden trabajar juntos para identificar qué acciones se deben tomar a nivel local y estatal para mejorar las oportunidades de empleo para personas con discapacidades.¹⁰

Los miembros de la comunidad pueden desarrollar capital social al compartir experiencias y consejos sobre cómo navegar contextos inaccesibles y vencer obstáculos en una sociedad dominada por la audición.⁷

RESULTADOS ASOCIADOS CON EL DESARROLLO DE CAPITAL SOCIAL

Identificarse como parte de la comunidad sorda puede ser beneficioso para la autoestima, lo cual está muy relacionado con el éxito.^{4,13} Además, ser miembro de una comunidad puede ayudar a aminorar la discriminación, el rechazo y el fracaso.⁸

Los miembros de la comunidad sorda son un recurso invaluable para orientar a los padres oyentes que tienen un hijo/a sordo/a.²⁶

Los individuos sordos modelo ayudan a desarrollar capital social al apoyar el desarrollo del lenguaje, habilidades de comunicación, y habilidades sociales. También pueden orientar a los individuos sordos en contextos académicos y laborales.⁵

Tener más acceso y oportunidades para relacionarse con individuos y compañeros sordos modelo aumenta el número de factores de protección en la vida de un joven.²⁰

Los mentores que provienen de contextos culturales o étnicos similares entienden las dificultades que los individuos sordos tienen durante su vida académica como parte de una minoría. Dichos mentores están mejor posicionados para dar apoyo psicosocial y laboral efectivo.^{11,15,18}

Las personas que asisten a discusiones y debates comunitarios reportan que están más conscientes de lo que ellos pueden hacer para aumentar las oportunidades de empleo para los jóvenes con discapacidades.²⁴

TIPOS DE ACTIVIDADES COMUNITARIAS QUE DESARROLLAN CAPITAL SOCIAL

Los elementos clave de los mecanismos comunitarios para desarrollar capital social incluyen los siguientes:

- Identificar problemas comunes que requieren atención
- Identificar posibles soluciones basadas en la investigación para problemas comunes
- Idear estrategias específicas para colaborar con las partes interesadas y desarrollar un plan para la implementación¹⁹

Una estrategia para desarrollar capital social que permite a los miembros de la comunidad discutir temas importantes y estrategias para abordar estos problemas se denomina “conversaciones comunitarias.”³ Las conversaciones comunitarias requieren estas suposiciones centrales:

- Todas las comunidades poseen recursos sociales y culturales únicos.
- Los miembros de la comunidad son expertos tanto en los problemas más importantes que enfrenta la comunidad como en las soluciones más viables para enfrentar estos desafíos.
- Al unirse, las comunidades identifican nuevos recursos e ideas al relacionarse con personas con diferentes perspectivas y experiencias de vida.
- El cambio real y duradero llega con estrategias y enfoques que se originan en la comunidad.

Las ideas producidas a través de estas conversaciones comunitarias brindan a las partes interesadas información crítica sobre cuáles cambios sistémicos y de servicios son necesarios.¹⁶

Las actividades extracurriculares como atletismo, actividades religiosas, grupos juveniles o grupos artísticos, aumentan los vínculos con las redes comunitarias.^{17, 21, 25}

MENSAJES IMPORTANTES

La literatura apoya el fortalecimiento de las relaciones humanas y conexiones en la comunidad para aumentar el capital social que a su vez puede ayudar a navegar situaciones escolares y laborales complicadas. Dentro de las comunidades sordas, los esfuerzos de auto-representación e investigación basados en la comunidad aumentan la aceptación, colaboración y confianza de las personas sordas.¹ Las relaciones humanas y conexiones comunitarias fuertes son importantes para el éxito de los jóvenes sordos.⁶ Fortalecer las relaciones comunitarias, particularmente con y dentro de la comunidad sorda, contribuye significativamente al bienestar psicosocial^{2, 13, 14} y la perseverancia para terminar su educación.^{9, 22}

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- 1 Barnett, S., McKee, M., Smith, S. R., & Pearson, T. A. (2011). Deaf sign language users, health inequities, and public health: Opportunity for social justice. *Preventing Chronic Disease, 8*(2), A45.
- 2 Bat-Chava, Y. (1993). Antecedents of self-esteem in deaf people: A meta-analytic review. *Rehabilitation Psychology, 38*(4), 221–234. doi:10.1037/h0080303
- 3 Bumble, J. L., Carter, E. W., McMillan, E., & Manikas, A. S. (In press). *Using community conversations to expand employment opportunities of people with disabilities in rural and urban communities.*

- 4 Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 3–20). New York, NY: Plenum Press.
- 5 Cawthon, S. W., Johnson, P. M., Garberoglio, C. L., & Schoffstall, S. J. (2016). Role models as facilitators of social capital for deaf individuals: A research synthesis. *American Annals of the Deaf, 161*(2), 115–127.
- 6 Cawthon, S. W., Leppo, R., Dickson, D., Schoffstall, S., & Wendel, E. (2016). The art of managing expectations: Vocational rehabilitation counselors as mediators of expectations between clients who are deaf and potential employers. *JADARA, 50*(1). Retrieved from <http://repository.wcsu.edu/jadara/vol50/iss1/2>
- 7 Covell, J. A. (2006). *The learning styles of deaf and non-deaf pre-service teachers in deaf education*. Beaumont, TX: Lamar University.
- 8 Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review, 96*(4), 608–630.
- 9 Danermark, B. (1995). Persistence and academic and social integration of hearing-impaired students in postsecondary education: A review of research. *JADARA, 29*(2), 20–33.
- 10 Dutta, A., Kundu, M. M., Johnson, E., Chan, F., Trainor, A., Blake, R., & Christy, R. (2016). Community conversations: Engaging stakeholders to improve employment-related transition services for youth with emotional and behavioral disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 45*(1), 43–51.
- 11 Hauser, P. (2017, April). *Mentoring aspiring scientists*. Symposium in Research and Child Development Pre-Conference Workshop. Austin, TX.
- 12 Hintermair, M. (2007). Prevalence of socioemotional problems in deaf and hard of hearing children in Germany. *American Annals of the Deaf, 152*(3), 320–330.
- 13 Hintermair, M. (2008). Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people—A resource-oriented approach to identity work. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(2), 278–300.
- 14 Jambor, E., & Elliott, M. (2005). Self-esteem and coping strategies among deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1), 63–81.
- 15 Koberg, C. S., Boss, R. W., & Goodman, E. (1998). Factors and outcomes associated with Mentoring among health-care professionals. *Journal of Vocational Behavior, 53*(1), 58–72.
- 16 Morrow, S., Gonzalez, A., Hampton, T., & Lantz, A. (2015). Working with ODEP to create systems change: The story of two protégé states. *Journal of Vocational Rehabilitation, 42*(3), 195–200.
- 17 Newman, M., Barabasi, A. L., & Watts, D. J. (2006). *The structure and dynamics of networks*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- 18 Ragins, B. R. (2010). Relational mentoring: A positive approach to mentoring at work. In K. Cameron & G. Spreitzer (Eds.), *The handbook of positive organizational scholarship* (pp. 519–536). New York, NY: Oxford University Press.
- 19 Roussos, S. T., & Fawcett, S. B. (2000). A review of collaborative partnerships as a strategy for improving community health. *Annual Review of Public Health, 21*(1), 369–402.
- 20 Schenkel, L. S., Rothman-Marshall, G., Schlehofer, D. A., Towne, T. L., Burnash, D. L., & Priddy, B. M. (2014). Child maltreatment and trauma exposure among deaf and hard of hearing young adults. *Child Abuse & Neglect, 38*(10), 1581–1589.
- 21 Schoffstall, S., Cawthon, S., Dickson, D., Bond, M., Ocuto, O., & Ge, J. (2016). The impact of high school extracurricular involvement on postsecondary outcomes among deaf and hard-of-hearing youth. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 29*(2), 179–197.
- 22 Stinson, M. S., Scherer, M. J., & Walter, G. G. (1987). Factors affecting persistence of deaf college students. *Research in Higher Education, 27*(3), 244–258.
- 23 Swedeen, B., Cooney, M., Moss, C., & Carter, E. W. (2012). *Launching inclusive efforts through community conversations: A practical guide for families, service providers, and communities*. Retrieved from <http://www.waisman.wisc.edu/cedd/pdfs/products/community/LaunchingInclusiveEfforts.pdf>
- 24 Trainor, A. A., Carter, E. W., Swedeen, B., & Pickett, K. (2011). Community conversations: An approach for expanding and connecting opportunities for employment for adolescents with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 35*(1), 50–60. doi:10.1177/0885728811419166
- 25 Wagner, M., Cadwallader, T. W., Marder, C., Cameto, R., Cardoso, D., Garza, N., . . . Newman, L. (2003). *Life outside the classroom for youth with disabilities: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Retrieved from http://www.nlts2.org/reports/2003_04-2/nlts2_report_2003_04-2_complete.pdf
- 26 Watkins, S., Pittman, P., & Walden, B. (1998). The deaf mentor experimental project for young children who are deaf and their families. *American Annals of the Deaf, 143*(1), 29–34.

CITA BIBLIOGRAFICA SUGERIDA PARA ESTE REPORTE

National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. (2019). *Research summarized! Leveraging community resources*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. Retrieved from www.nationaldeafcenter.org

Resumen de las investigaciones: Desarrollar sistemas integrales de colaboración

Muchos de los servicios para personas sordas operan aisladamente y a menudo carecen de coordinación, lo que indica una necesidad inmediata de un cambio sistémico. Los sistemas de datos y las estructuras administrativas dispares dificultan la coordinación del apoyo para una transición eficaz y oportuna. A través del desarrollo e implementación del enfoque de Responsabilidad Dirigida por los Resultados (Results-Driven Accountability), la Oficina de Programas de Educación Especial quiere ayudar a los estados a impulsar cambios que produzcan mejores resultados para los estudiantes con discapacidades.²

¿Qué se puede aprender de la literatura existente sobre el desarrollo de sistemas colaborativos integrales para mejorar las experiencias posteriores a la educación media de las personas sordas?

SISTEMAS INTEGRALES DE DATOS

Los sistemas de datos educativos desiguales dificultan los análisis longitudinales que podrían utilizarse para identificar áreas de necesidad en programas y prácticas educativas y laborales.⁴

Los sistemas de datos se consideran “conectados” si el estado tiene una base de datos central que guarde datos de múltiples agencias o si establece enlaces temporales entre los sistemas de datos. Las conexiones se pueden hacer a través de variables comunes, como el número de identificación del estudiante que a menudo se mantiene constante mientras el estudiante esté en el sistema educativo estatal.

Las barreras para conectar los sistemas de datos de las experiencias en preescolar, K-12, posteriores a la educación media y laborales incluyen cuestiones de privacidad de datos así como otros obstáculos políticos y financieros.

Treinta y siete estados y Washington, D.C., actualmente enlazan datos entre al menos dos de los cuatro sistemas principales (es decir, preescolar, K-12, posteriores a la educación media, laboral).⁶

Los estados con sistemas de datos conectados pueden usar estos indicadores para informar al proceso legislativo e impulsar la toma de decisiones sobre políticas y prácticas educativas.⁷

RETOS PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS DATOS DE LOS INDIVIDUOS SORDOS

La población sorda se considera de baja incidencia. Los métodos utilizados para recopilar un conteo completo de estudiantes sordos han sido criticados como sesgados o inadecuados, teniendo como consecuencia resultados inexactos.⁵

En la educación media o preparatoria, los estudiantes son candidatos para recibir servicios a través de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) solo si su discapacidad afecta negativamente su rendimiento escolar. Debido a que la sordera no afecta negativamente el rendimiento de todos los estudiantes sordos, los datos de IDEA por sí solos no capturan con precisión los resultados educativos de esta población.

Los sistemas de indicadores educativos varían en la forma en que mantienen los datos de los estudiantes sordos. Cuando el distrito de origen de un estudiante lo refiere a una escuela para sordos, los datos del estudiante a veces se regresan al distrito de origen y otras veces permanecen en la escuela para sordos. Esta variación en el manejo de datos dificulta entender cómo los contextos y las prácticas educativas afectan el rendimiento.

En la educación superior, la Ley de Estadounidenses con Discapacidades de 1990 requiere que los estudiantes notifiquen su discapacidad a la oficina de discapacidades de su institución para solicitar acomodaciones de accesibilidad.³ Muchos estudiantes sordos eligen no informar sobre su discapacidad,¹ lo que dificulta dar seguimiento a los indicadores de educación superior de los individuos sordos.

Los indicadores de rehabilitación vocacional no representan una imagen completa de los datos sobre la actividad laboral de los sordos porque solo las personas cuya discapacidad presenta “una barrera sustancial al empleo” son elegibles para los servicios de rehabilitación vocacional.

ESTRUCTURAS ADMINISTRATIVAS PARA LA COLABORACIÓN

Se necesitarán sistemas de colaboración para cumplir con los nuevos requisitos de los servicios de transición presentados por la Ley de Innovación y Oportunidad para la Fuerza Laboral.

La colaboración entre agencias es un factor importante para que los estudiantes con discapacidades logren resultados positivos en sus experiencias posteriores a la educación media.⁹

La colaboración entre los servicios de educación especial y rehabilitación vocacional es limitada posiblemente debido a la falta de comprensión de las prácticas y sistemas de cada área, las diferencias filosóficas, los prejuicios profesionales y las habilidades limitadas de colaboración de educadores y consejeros.⁸

Los consejeros de transición y rehabilitación vocacional identifican la capacitación conjunta como una práctica que puede mejorar la colaboración.⁸

Los modelos para la colaboración entre estados incluyen comunidades de aprendizaje profesional que les permiten a los estados identificar problemas y oportunidades y trabajar juntos en pos de objetivos comunes a la vez que brindan retroalimentación y apoyo.¹⁰

Aunque los individuos sordos son una población de baja incidencia, éstos no están distribuidos de manera uniforme en todas las áreas geográficas. Los factores históricos—como la ubicación actual o anterior de escuelas para sordos, una sólida red de servicios, y contextos de trabajo accesibles—crean grupos de individuos sordos de alta densidad y la necesidad de estructuras administrativas que permitan la diseminación de información y prácticas a áreas más remotas.

MENSAJES IMPORTANTES

Los sistemas que apoyan a los individuos sordos actualmente residen los programas educativos de K-12, educación superior y servicios de rehabilitación. Algunas agencias estatales saben sobre programas y políticas efectivas para mejorar los resultados de educación y empleo para personas sordas, pero otras no. Optimizar la colaboración y las relaciones de trabajo entre los diferentes sistemas, dentro de las instituciones, las comunidades y los estados, es fundamental para el desarrollo después de la educación media de las personas sordas.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- 1 Cawthon, S. W., Schoffstall, S. J., & Garberoglio, C. L. (2014) How ready are institutions for students who are deaf or hard of hearing? *Education Policy Analysis Archives*, 22(13). doi:10.14507/epaa.v22n13.2014
- 2 The Early Childhood Technical Assistance Center. (2017). *Office of Special Education Programs: SSIP Phase I implementation guide – Part B*. Retrieved from <http://ectacenter.org/~pdfs/topics/ssip/Part-B-Implementation-Guide-May7.pdf>
- 3 Leppo, R. H., Cawthon, S. W., & Bond, M. P. (2013). Including deaf and hard-of-hearing students with co-occurring disabilities in the accommodations discussion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 189–202.
- 4 Manzoor, M. (2016). Role of learning analytics in enhancing teaching and learning. In M. Anderson & C. Gavan (Eds.), *Developing effective educational experiences through learning analytics* (pp. 259–281). Hershey, PA: Information Science Reference.
- 5 Mitchell, R. E. (2017). Demographics. In G. Gertz & P. Boudreault (Eds.), *The SAGE deaf studies encyclopedia* (pp. 296–298). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- 6 Perez, Z. (2016). *50-state comparison on statewide longitudinal data systems*. Retrieved from <http://www.ecs.org/state-longitudinal-data-systems>
- 7 Perez, Z. (2017). *Policy analysis: Examining SLDS development and utility*. Retrieved from <https://careertech.org/resource/examining-slds-development-and-utility>
- 8 Taylor, D., Morgan, R., & Callow-Heusser, C. (2016). A survey of vocational rehabilitation counselors and special education teachers on collaboration in transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation, 44*, 163–173. doi:10.3233/JVR-150788
- 9 Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustain, A. L., Fowler, C. H., Korterling, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 160–181.
- 10 WestEd National Center for Systemic Improvement. (2017). *Transforming state systems to improve outcomes for children with disabilities*. Retrieved from https://www.wested.org/wp-content/uploads/NCSI_project-2pager-20141013.pdf

CITA BIBLIOGRAFICA SUGERIDA PARA ESTE REPORTE

National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. (2019). *Research summarized! Developing collaborative and integrated systems*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Deaf Center on Postsecondary Outcomes. Retrieved from www.nationaldeafcenter.org

