

# Las Niñas Silenciadas

**Eslabones Rotos Entre  
el Lenguaje, la Cultura,  
y el Aprendizaje**

Febrero, 2009

# Las Niñas Silenciadas

## Eslabones Rotos Entre el Lenguaje, la Cultura, y el Aprendizaje

Febrero, 2009

|   |    |
|---|----|
| Introducción .....                                    | 1  |
| La Población .....                                    | 2  |
| Un Problema Multifacético .....                       | 3  |
| Análisis del Perfil Académico de las Estudiantes .... | 5  |
| Inquietudes Persistentes .....                        | 6  |
| Reforzar las Conexiones .....                         | 8  |
| Medidas a Tomar que Garanticen Éxito .....            | 9  |
| Resumen .....   | 12 |

### Este informe fue preparado por

Andrea M. Spencer, Ph.D.

Olga Romero, Ph.D.

### Andrea M. Spencer, Ph.D.

Consultora Educativa para el Centro de Defensa de los Niños. Además de su trabajo para el Centro de Defensa de los Niños, la Doctora Spencer es la Decana Asociada para Asuntos Académicos en Bank Street College of Education, en la ciudad de Nueva York. Su área de investigación está centrada en la educación especial y características de los alumnos que abandonan la escuela, con especial atención a los indicadores tempranos de futuros problemas académicos y de comportamiento.

### Olga Romero, Ph.D.

La doctora Romero es Directora del Departamento de Educación Especial y Educación en Dos Idiomas/ Bilingüe en Bank Street College of Education. Sus áreas de interés e investigación incluyen el desarrollo y desórdenes del lenguaje, bilingüismo, educación de inmersión en dos idiomas y educación bilingüe, la preparación de estudiantes de color, y los problemas de lenguaje en estudiantes adolescentes.

### Agradecimiento

Las autoras desean reconocer la participación de las niñas que compartieron con ellas sus percepciones, sus pensamientos, y sus historias. También quieren reconocer a Martha Stone, JD, Directora Ejecutiva del Centro de Defensa de los Niños; Hector Glynn, Vicepresidente de Comportamiento Saludable y Servicios Comunitarios para Pacientes Externos; La villa para Familias y Niños; Bruce Bernstein, PhD, del Servicio de Salud para Adolescentes del Hospital St. Francis; y la dedicación de los padres, maestros, consejeros, y administradores cuyo trabajo hace que se realice el potencial de cada niño.

**Center for Children's Advocacy**  
University of Connecticut School of Law  
65 Elizabeth Street, Hartford, CT 06105  
860-570-5327  
[www.kidscounsel.org](http://www.kidscounsel.org)

© CCA 2009

Estudios demográficos muestran claramente que el grupo de mayor crecimiento en la población, es el de las mujeres Latinas. Nuestro deber es eliminar los factores que contribuyen a que éstas no desarrollen su potencial y abandonen la escuela, tales como la falta de recursos en el área de salud física y mental para niños y familias, el fallo en entender la estrecha relación entre el idioma, la cultura, y el aprendizaje, y la incapacidad de crear relaciones fuertes de apoyo entre la escuela y las familias. El abandono de la escuela es un problema multifacético, que afecta de una manera especial las aspiraciones y oportunidades de las niñas. Este reporte, publicado por el Center for Children's Advocacy (el Centro de Apoyo a los Niños), es el segundo<sup>1</sup> en la serie cuyo enfoque es el abandono de la escuela por los alumnos.

**El abandono de la escuela es un problema multifacético, que afecta particularmente a las niñas, ya que les resta oportunidades y mata sus aspiraciones.**

---

## Introducción

En las clases de las escuelas urbanas desde la primaria hasta la secundaria, las voces de las niñas son silenciadas o malentendidas de tal manera, que el éxito académico se convierte en una esperanza vana, en lugar de ser una promesa para las niñas hispanas.

Las señales de peligro están presentes desde el principio. En la escuela primaria, muchas niñas latinas parecen tímidas, sus destrezas de lenguaje son menos desarrolladas que las de niñas afroamericanas o blancas, y tienen más probabilidades de no haber asistido a programas pre-escolares de buena calidad.<sup>2</sup>

Mientras que muchas latinas pasan desapercibidas en los salones de clase, otras son desorganizadas, impulsivas, o hiperactivas, según las describen sus maestras. A pesar de que las voces de este segundo grupo de niñas son casi gritos y su nivel de actividad es destructivo, su comportamiento oculta un mensaje importante: Que están luchando por adaptarse a las expectativas del salón de clase y que están frustradas debido a su bajo rendimiento académico.

Los resultados para los dos grupos de niñas son igualmente deprimentes. Las estadísticas nacionales indican que menos una en cinco Latinas completará su escuela superior (High School) en cuatro años.<sup>3</sup> Sin los conocimientos necesarios en la sociedad global de del siglo 21, existe un serio peligro de que los talentos y aspiraciones de estas estudiantes se queden sin realizar.

Se habla mucho hoy en día de las estrategias necesarias para cerrar la brecha que existe entre el rendimiento de los estudiantes blancos y los estudiantes minoritarios, y de que tal brecha se podría cerrar si se articulan claramente las expectativas académicas, y si se lleva cuenta del progreso de los estudiantes a través de exámenes estandarizados.<sup>4</sup> A pesar de este énfasis, los estudiantes hispanos continúan estando atrasados con respecto a los estudiantes blancos cuando se trata de estar o no preparados para comenzar a asistir a la escuela, y en cuanto a su rendimiento académico. En el estado de Connecticut, menos de la mitad de los estudiantes hispanos demuestran rendimiento adecuado cuando toman los exámenes de cuarto grado (Connecticut Mastery Test), mientras que los estudiantes blancos muestran un rendimiento de casi el 80%. Las consecuencias son serias ya que los datos a nivel federal indican que menos de la mitad de los niños hispanos en Connecticut se gradúan de la escuela superior, siendo este el porcentaje más bajo de cualquier grupo étnico.<sup>5</sup> Este problema asume niveles de urgencia en la ciudad de Hartford, donde los estudiantes hispanos constituyen casi un 80% de la población estudiantil en una de las escuelas de la ciudad. Esta escuela es el foco de un programa de prevención del abandono de la escuela, creado para reducir el número de estudiantes que dejan la escuela.<sup>6</sup>

## La Población

Este estudio está enfocado en un grupo de niñas hispanas de séptimo y octavo grados que estaban en peligro de abandonar la escuela, debido a sus ausencias excesivas. Estas niñas fueron referidas al Programa de la Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela (Truancy Court Prevention Project: TCPP) por el personal de la escuela. La escuela cuenta con un 98% de estudiantes minoritarios, de los cuales 75% son hispanos.

La Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela se inició como una colaboración entre una organización legal de apoyo, sin ánimo de lucro, un distrito escolar urbano, el departamento judicial del estado, un centro regional de recursos académicos, y una agencia de servicios múltiples, sin ánimo de lucro. A la Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela se le asignó el trabajo de atender los problemas de asistencia de estudiantes de octavo y noveno grados en sus respectivas escuelas. Estos grados son considerados “de transición” porque con frecuencia, estudiantes que han rendido poco en la escuela intermedia, tienen dificultad al pasar del octavo al noveno grado.

Cuando La Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela comenzó a observar a los estudiantes que presentaban excesivas ausencias, observaron también un patrón de bajo rendimiento académico. Con el permiso de los padres, el presente proyecto, recibió los historiales académicos de los estudiantes en cuestión, y descubrió la trayectortia de frustración y fracaso de muchos de los estudiantes. Inicialmente, nos sorprendió que las niñas hispanas constituyeran más de la mitad de los estudiantes referidos. Sin embargo, cuando estudiamos la situación con detenimiento nos dimos cuenta que las niñas eran parte de un problema a nivel nacional: Las estudiantes latinas tienen el porcentaje más alto en cuanto al abandono de la escuela, que ningún otro grupo étnico o racial.

Para las niñas hispanas, excesivas ausencias, fallo académico, y problemas de disciplina constituyen razones válidas para abandonar la escuela, sin reconocer las serias consecuencias que esta decisión implica a largo plazo.

**Un patrón ya  
conocido  
de fallo  
académico . . .**

**Las latinas  
tienen el  
mayor índice  
de abandono  
de la escuela,  
de todos los grupos  
étnicos y raciales.**

---

## Un Problema Multifacético

### El Embarazo entre Jovencitas, Problemas de Salud Mental, y Fracaso Académico

#### El embarazo entre las jovencitas

Las estadísticas en términos de potencial desperdiciado, son desconsoladoras:

Casi la mitad de las jovencitas que abandonan la escuela se convierten en madres antes de los 20 años. Esto resulta en peores prospectos de trabajo cuando llegan a la edad adulta, que para otras jóvenes de la misma edad. La naturaleza multi-generacional del problema sale a la luz, cuando se considera que las hijas de madres que han abandonado la escuela tienen más tendencia que otras a abandonar también sus estudios<sup>7</sup>, lo cual empeora el ciclo de pobreza en que frecuentemente se encuentran atrapadas. Las estadísticas de Hartford en cuanto al embarazo de jovencitas latinas (Tabla 1) muestran que el número de embarazos entre las latinas es más del doble que entre las afroamericanas o las blancas, y sobrepasa la frecuencia de embarazos entre jovencitas, a nivel nacional.

Tabla 1

| <b>Índice de Natalidad Entre Jovencitas en Hartford en el 2006</b> |                    |                            |                     |
|--|--------------------|----------------------------|---------------------|
| Índice por 1.000 Según Edad y Grupo Etnico <sup>12</sup>           |                    |                            |                     |
| Edad   | Hispanas           | Afroamericanas no Hispanas | Blancas no Hispanas |
| Menos de 15  | No se ha calculado | No se ha calculado         | No se ha calculado  |
| 15-17  | 69.1               | 33.7                       | No se ha calculado  |
| 18-19  | 164.2              | 93.0                       | No se ha calculado  |
| US 15-17   | 47.9               | 36.1                       | 11.8                |
| US 18-19   | 139.7              | 108.4                      | 49.3                |

#### Problemas de Salud Mental

La baja calidad de vida tiene sus consecuencias, y es así como las estadísticas nacionales revelan que las jovencitas latinas están en grave peligro de caer en la depresión, el abuso de sustancias ilegales, y la delincuencia.<sup>8</sup>

Las pruebas de salud mental entre las niñas identificadas en este estudio indican que del 17% al 35% de estas niñas están en grave peligro de sufrir de depresión.<sup>9</sup> En la población general, el porcentaje está entre el uno y el 8%.<sup>10</sup>

Evidencia de tipo anecdótico también indica la frecuencia en cortarse la piel a sí mismas y en entretener pensamientos suicidas en las jovencitas hispanas. Un estudio reciente realizado por el Latino Policy Institute of the Hispanic Health Council<sup>11</sup>, cita la alta frecuencia de depresión clínica entre las latinas de Hartford, y la dificultad de acceso para latinos de Connecticut, a clínicas para tratamiento de problemas mentales.

(continuado)

## Fracaso Académico

Para clarificar los factores que pueden influenciar el abandono de la escuela en las niñas que participan en el programa de prevención del abandono de la escuela, una consultora educacional analizó con detenimiento cada uno de los historiales de asistencia de las niñas en cuestión, sus reportes de notas, ejemplos de su trabajo escolar, y pruebas formales e informales.

Una de las cosas que saltó a la vista (Tabla 2) es que en más de la mitad de las estudiantes, los problemas académicos y de asistencia habían sido notados casi desde el principio de su historia escolar. Esta información es consistente con los resultados de otro estudio realizado recientemente entre los estudiantes de kindergarden<sup>13</sup> en Connecticut. Dicho estudio indica que casi 20% de los estudiantes en distritos similares<sup>14</sup>, estuvieron ausentes por 20 días o más, durante su primer año en la escuela.

Aunque el estudio hecho en Connecticut no arroja resultados en cuanto a la raza o género de los niños en relación con sus asistencia a la escuela, sabemos que los niños en ese estudio venían de distritos en que el inglés no era su primer idioma, o de comunidades caracterizadas por un alto nivel de pobreza y de familias de madres solteras. Entre las escuelas mencionadas en el estudio, Hartford tiene el más alto número de hogares en que no se habla inglés y donde no hay padres presentes.

En el momento no hay información sobre el éxito a largo plazo entre los jóvenes que muestran un nivel alto de ausencias, excepto cuando se hace un recuento detallado de los historiales individuales de las niñas como el que se llevó a cabo en este estudio. Sin embargo, el fracaso académico a largo plazo y el alto número de niñas que abandonan la escuela han sido evidentes en los datos sobre el número de jóvenes que abandonan la escuela en Hartford, en donde solamente 33%<sup>15</sup> de los jóvenes hispanos se gradúan de la escuela superior.

El bajo  
rendimiento  
escolar y  
la alta frecuencia  
de abandono  
de la escuela  
han sido evidentes  
en Hartford.

**Solamente  
el 33% de  
estudiantes  
se gradúan.**

---

# Los problemas académicos y de comportamiento hicieron su aparición en los primeros grados.

## Análisis del Perfil Académico de las Estudiantes

### Observaciones iniciales

Ciento-siete (107) estudiantes han sido referidos a la Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela desde su creación hace tres años. El sesenta y cinco (65%) por ciento eran niñas hispanas. Para entender los factores que aumentan o disminuyen la frecuencia de ausencias, los historiales individuales de 46 niñas latinas fueron examinados para detallar los patrones de rendimiento académico y comportamiento en la escuela. (Algunos de los historiales de este grupo fueron seleccionados ya que representaban documentos relativamente completos de los grados Kindergarten a primero, y de séptimo a octavo).

Las observaciones indican que los problemas académicos y de comportamiento comenzaron en los primeros grados. Cuando se examinaron los comentarios de las maestras en sus tarjetas de notas e historiales acumulativos, dos perfiles sociales y académicos fueron puestos en evidencia (Tabla 2).

Un grupo de niñas fue caracterizado por las maestras como calladas y obedientes en la clase. En contraste, en el otro grupo las niñas de kinder y primer grado fueron descritas como impulsivas, desorganizadas y con dificultades al tratar de enfocarse en su trabajo. Cuando llegaron al octavo grado, los comentarios de las maestras sobre los dos grupos de niñas eran similares: faltaban con frecuencia a la escuela y tuvieron que ser referidas a la Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela.

Su habilidad lingüística al igual que su funcionamiento cognitivo y académico también se diferenciaba en los dos grupos. Si se trata de intervenir y dar apoyo a estas niñas es importante entender la manera en que éstas aprenden. En la Tabla 2 se pueden ver detalles de su perfil lingüístico, su acceso a enseñanza bilingüe, sus niveles de ausencias, y sus problemas cognitivos y académicos descritos por las maestras, además de otros datos presentes en sus historiales.

Tabla 2

| Perfiles de Dos Grupos de Niñas Hispanas<br>Basados en Descripciones Tempranas de las Maestras |                     |                     |                   |
|--|---------------------|---------------------|-------------------|
|  | Grupo 1<br>% (n=31) | Grupo 2<br>% (n=15) | Total<br>% (n=46) |
| Hogar Bilingüe <sup>16</sup>   | 77.4                | 85.7                | 78.2              |
| Servicios Bilingües <sup>17</sup>  | 37.5                | 8.0                 | 29.4              |
| Ausencias Tempranas  | 45.1                | 21.4                | 56.6              |
| Problemas Cognitivas <sup>18</sup>   |                     |                     |                   |
| - Atención   | 35.4                | 57.1                | 41.1              |
| - Lenguaje   | 33.3                | 64.3                | 41.1              |
| - Otro   | 41.9                | 14.2                | 33.3              |
| Problemas Académicos <sup>19</sup>   |                     |                     |                   |
| - Lectura  | 70.9                | 85.7                | 73.9              |
| - Matemáticas  | 41.9                | 12.2                | 33.3              |

**Grupo 1**  
**Obedientes**  
(tímidas, juiciosas,  
motivación limitada)

**Grupo 2**  
**Revoltosas**  
(problemas de atención  
y organización)

## Inquietudes Persistentes: Falta de Apoyos Académicos

Perfiles individuales, al igual que perfiles de los grupos en general indican tres áreas en que las niñas no reciben suficientes apoyos académicos, comenzando en los primeros años de escuela:

### Falta de Atención al Desarrollo Social y Emocional de las Estudiantes

#### Grupo 1

Las niñas del Grupo 1, descritas por sus maestras como “calladas”, “tímidas” o “apocadas”, demostraron niveles de ausencia del 45.1%, comparadas con los niveles de ausencia del 21.9% en el grupo más activo. Este porcentaje es significativamente más alto que el de 26% que se observa en el grupo total de niños y niñas en la Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela.

No se dieron razones que explicaran el número de ausencias en estas niñas. En algunos casos hubo mención de asma u otras enfermedades, lo cual hace pensar que las condiciones de salud de estas niñas juegan un papel importante en sus ausencias de la escuela. Otros factores podrían ser de tipo temperamental. Tal vez estas niñas no se adaptan fácilmente a un nuevo ambiente, no se separan fácilmente de sus padres, o le temen a algún aspecto del grupo o de la escuela.

En cualquier caso, no hay evidencia sólida de que el patrón de ausencias haya provocado atención seria al estado de salud o desarrollo emocional de las niñas.

En contraste con el otro grupo, a pesar de sus problemas académicos, estas niñas eran casi invisibles en sus clases. Frecuentemente se les promovió de grado en grado por razones sociales, o se les obligó a repetir grados. El hecho es que en pocos casos recibieron educación especial durante sus años de estudio.

#### Grupo 2

Entre las niñas más activas, más distraídas, y más conflictivas, solamente una de cada cinco se ausentaban de la escuela con frecuencia, pero era más común que se les ofrecieran servicios de educación especial (Tabla 3). Sin embargo, no hay evidencia de que estas niñas hubieran recibido evaluaciones completas y a fondo durante sus primeros años de escuela.

Aunque es preocupante el hecho de que demasiados niños hispanos sean remitidos a educación especial, es importante que los educadores noten que pasar a un niño de un grado a otro por razones puramente sociales, o hacer que un niño repita grados son señales de problemas académicos en el futuro.

Tabla 3

| Patrones de Intervención en los dos Grupos de Niñas Hispanas |                     |                     |                   |
|--|---------------------|---------------------|-------------------|
|  | Grupo 1<br>% (n=31) | Grupo 2<br>% (n=15) | Total<br>% (n=46) |
| Promoción Social <sup>20</sup>                               | 45.1                | 33.3                | 41.3              |
| Retención en el Mismo Grado                                  | 54.8                | 60.0                | 56.5              |
| Retenidas y Promovidas                                       | 25.8                | 33.3                | 28.2              |
| Días Ausente <sup>21</sup>                                   | 26.7                | 27.3                | 27.0              |
| Estatus: Educación Especial <sup>22</sup>                    | 12.9                | 28.5                | 17.4              |

## Falta de Atención a Problemas de Aprendizaje de un Segundo Idioma o a Diferencias en Estilos de Aprendizaje

Si se combinan los dos grupos, más de tres cuartos de las niñas hablaban español en su hogar.

Desafortunadamente, menos de una tercera parte de las niñas recibieron servicios de educación bilingüe, u otros servicios para apoyar su aprendizaje del inglés. De los dos grupos, el grupo de niñas calladas y tímidas (Grupo 1) recibieron más apoyo bilingüe, pero dicho apoyo desapareció cuando llegaron al tercer grado que es justamente cuando el idioma se torna más abstracto y las demandas académicas en términos de lectura y escritura se intensifican. Es necesario explorar los patrones de apoyo bilingüe dadas las diferencias de las niñas en los dos grupos.

La investigación arroja datos confusos dado que un 85% de las niñas en el Grupo 2 venían de hogares en se hablaba principalmente el español comparados con las niñas del Grupo 1 en que 77% hablaban español en su casa. Sin embargo, en el Grupo 2, solamente 8% de las niñas recibieron apoyo bilingüe aunque a más de la mitad se les diagnosticó con problemas de lenguaje de tipo expresivo o receptivo. No se sabe si estos problemas se presentaron porque el inglés de las niñas era limitado o porque en realidad tenían problemas de lenguaje.

El estilo de aprendizaje en las niñas del Grupo 2 también se diferenciaba del de las niñas más calladas, en que las del Grupo 2 demostraban más rendimiento en matemáticas y menos rendimiento en lectura. Por otro lado, hay que hacer notar que casi tres cuartos del total de las niñas mostraban bajo rendimiento en lectura. Estas diferencias en estilo de aprendizaje se hacen más claras y dramáticas si se considera que un 42% de las niñas en el Grupo 1 tenían problemas con matemáticas, comparadas con un 12% en el Grupo 2.

Desafortunadamente, sin acceso a observaciones más detalladas o a pruebas formales, es difícil decir con certeza que los dos grupos representan diferencias claras en su estilo cognitivo o de aprendizaje. Existen indicios de que a las niñas del Grupo 1 no se les diagnosticó con retraso en el área de lenguaje (tal vez porque se les ofreció apoyo bilingüe) pero sí se les diagnosticó con problemas en matemáticas. Las niñas calladas también presentaban otros problemas de procesamiento cognitivo tales como dificultades en destrezas visuomotoras o grafomotoras, procesamiento lento del lenguaje oral, mala memoria, etc.

Las niñas del Grupo 2 presentaban un cuadro diametralmente opuesto: Tenían más problemas de lectura pero menos problemas con las matemáticas. Más deficiencias en atención, y menos problemas en el procesamiento de información. No sabemos si en algunos casos sus problemas de comportamiento ocultaban estas características.

De todas formas, está claro que se necesita poner más atención la proceso de adquisición del inglés en los niños que lo aprenden como segundo idioma, especialmente en el área de alfabetismo. También tenemos que estudiar mejor las formas en que reciben y procesan información aquellos niños que muestran niveles muy altos de actividad o que se distraen fácilmente.

## Falta de Estrategias para Apoyar el Progreso Académico de Las Niñas

En los records cumulativos de asistencia a la escuela, encontramos que las niñas se ausentaron de la escuela por más de cinco semanas en el año anterior al séptimo u octavo grados. El Grupo 2 recibió casi el doble de servicios de educación especial que el otro grupo, pero tuvo que repetir uno ó más grados más frecuentemente que el Grupo 1.

Tal vez debido a su poca visibilidad en la clase, las niñas del Grupo 1 recibieron menos apoyo de educación especial, pero más de la mitad de ellas tuvieron que repetir grados, y una cuarta parte del grupo repitió grados o pasó al grado siguiente por razones de tipo social hasta cuatro o seis veces. Repetición de grados fué la intervención académica más común en los dos grupos.

Una comparación en términos de tipos de intervención y progreso académico se encuentra en la Tabla 3.

En resumen, estas niñas, que vienen ya con deficiencias académicas debido a factores demográficos, presentaban múltiples señales de que necesitaban una evaluación completa, además de apoyo académico, en el área de salud y en términos de desarrollo social y emocional. Un estudio reciente nota que las ausencias de la escuela son la razón más comunes por las que las familias son referidas a servicios sociales. Esto refleja la complejidad del problema cuando se analizan la falta de servicios, la importancia de la legislación, un sistema de acción enfocado en la prevención<sup>23</sup>, y recomendaciones concretas para evitar la falta de asistencia a la escuela.

Menos de una en cinco niñas recibió la atención adecuada de parte de la escuela. Esto indica falta de conocimiento de los mandatos federales y procedimientos de Child Find (Encontrar a los Niños) por parte de la escuela y el distrito.

Se requiere una acción coordinada y completa que entienda la complejidad y naturaleza del desarrollo de la niña como algo fundamental en su rendimiento académico, físico, y mental. Esto es esencial no solamente para las niñas sino para el futuro económico y social de sus comunidades.

### **Se Necesita Reforzar las Conexiones que Llevan al Buen Rendimiento Académico**

Cuando se combina toda la información presentada anteriormente, se esclarecen la naturaleza y el alcance del problema. Sabemos que el lenguaje, la cultura y el aprendizaje están íntimamente relacionados. Pero para las niñas hispanas, éstas conexiones están rotas, lo cual pone en peligro su desarrollo social, emocional y académico.

A nivel nacional, todo parece indicar que las niñas que faltan a la escuela, están en peligro de abandonar la escuela<sup>24</sup> del todo y de quedar embarazadas prematuramente. Los hijos e hijas de de madres muy jóvenes tienden a no rendir académicamente, a vivir en la pobreza, a presentar problemas de salud, y a involucrarse en comportamientos peligrosos.<sup>25</sup>

Las proyecciones en la población indican que las niñas hispanas tienen más probabilidades de abandonar la escuela, no solamente porque el número de niñas sigue creciendo rápidamente, sino por la falta de estudios que pongan en claro los problemas de desarrollo y de salud física y mental, que parecen obstaculizar el que las niñas completen su educación y se gradúen.

El alcance del problema y la dirección en que se mueve nuestra sociedad enfatizan la necesidad de crear estrategias sistemáticas como parte de cualquier solución, que atraigan, apoyen e inspiren a las niñas hispanas en las escuelas públicas urbanas. Los elementos básicos que han tenido éxito en muchos distritos, tienen que ser adaptados a las necesidades específicas de las niñas latinas, para evitar la falta de conexión entre el lenguaje, la cultura, y el aprendizaje.

**Los elementos básicos que han dado resultado en reducir el número de ausencias y abandono de la escuela, deben ser adaptados para las latinas.**

---

## Medidas a Tomar que Garantizan Éxito

### Involucrar a Los Padres y a Las Familias

Antes de que una niña comience la escuela, la prioridad número uno, es establecer relaciones con los padres, especialmente con madres solteras cuyas experiencias académicas no hayan sido muy positivas. Muchas de estas madres creen que la preparación de sus hijas para kindergarden depende de las maestras y no de las experiencias importante que les puedan ofrecer a sus hijas en el hogar. Un estudio reciente revela que muchas madres latinas piensan que aprender a respetar a la autoridad (la maestra) es lo más importante en kindergarden. ¿Será posible que el énfasis en el respeto a la autoridad produzca ansiedad en las niñas latinas en los primeros años de escuela, y que esta ansiedad sea expresada en timidez y apocamiento?

El presente estudio<sup>26</sup> indica que la satisfacción de la madre con su experiencia en la escuela afecta el éxito académico de sus hijos. La documentación de la Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela, no incluye el nivel de educación de las madres o el nivel de satisfacción de éstas con su propia experiencia académica.

Por otra parte, si escudriñamos la información que proviene del distrito (y que incluye cifras muy bajas en cuanto al número de estudiantes hispanos que se gradúan de la escuela superior), en combinación con el número de estudiantes hispanos que abandonan la escuela, parece ser que este factor juega un papel importante en las ausencias de muchos estudiantes, y es posible que hasta refuerce los patrones de bajo rendimiento académico que inducen a los estudiantes a abandonar la escuela.

### Ofrecer Educación que Responda a las Necesidades Culturales de Los Padres

Es muy común que los educadores atribuyan problemas de ausencias a que los padres no están verdaderamente involucrados en la educación de sus hijos. Sin embargo, dado el número tan alto de embarazos entre las jovencitas, y el número de estudiantes que abandonan la escuela, es posible que estas madres jóvenes no vean el potencial académico de sus hijas. Es posible que estén estresadas a causa de las realidades de manejar el hogar con pocos recursos, y es también muy posible que las mismas madres necesiten apoyo físico y emocional.

Para que los estudiantes rindan académicamente, es necesario establecer una conexión respetuosa y creativa con los padres. El entrenamiento que se ofrece a los padres en inglés y en español, debería

estar enfocado en incrementar su conciencia de la importancia del desarrollo académico y social de sus hijos, y de la importancia de que asistan consistentemente a la escuela en los primeros grados. Estos entrenamientos deben ser ofrecidos a horas en que los padres no estén trabajando, o en formato digital, a través del Internet o de videos, o tal vez utilizando los programas públicos de televisión con acceso a toda la comunidad.

### Algunos de los Componentes Importantes

- Estrategias que ayuden a los padres a lidiar con problemas del hogar, tales como nuevas formas de disciplinar a sus hijos, y cómo ayudarles en su desarrollo emocional, social y lingüístico y también ayudar a los padres mismos a enfrentar los retos que se presentan en su vida diaria.
- Hacerles conocer a los padres los beneficios que aportan a sus hijos el aprender inglés y español, y la importancia de seguir apoyando el aprendizaje del español en el hogar, además de los peligros que implica el cambiar a un niño abruptamente de una clase bilingüe a una monolingüe.
- La importancia de leerles a los niños en su idioma nativo, y también en inglés, y mostrarles cómo leer y contar historias.
- Mostrarles estrategias de cómo enseñarles vocabulario a sus hijos en los dos idiomas a través de experiencias diarias con la familia y la comunidad.
- Sugerir a los padres actividades para ayudar a sus hijos a adquirir conceptos de aritmética, de tiempo, de cómo medir, y del dinero, en el contexto del hogar.
- Asegurarse de que los padres les inculquen aspiraciones altas a sus hijas y que las puedan guiar en decisiones de estudios de universidad y de las carreras que pueden escoger.
- Fomentar la comunicación regular con el personal de la escuela, para que los padres puedan compartir sus expectativas, sus observaciones, sus preguntas y sus inquietudes.

(continuado)

## **Convertir las Escuelas en Centros Comunales que Apoyen la Alfabetización de la Familia en los Dos Idiomas, que Fomenten la Conciencia y Apreciación de la Cultura, y que Faciliten el Acceso de Los Padres a los Recursos que Existen en la Comunidad**

Las escuelas pueden ayudar a que los padres se concienticen de la importancia del alfabetismo, que reconozcan la importancia del bilingüismo, y que, en colaboración con las bibliotecas públicas, se conviertan en un recurso para cultivar el aprendizaje de por vida.

- Una biblioteca que les preste a los padres libros, CDs, videos y audiocassettes en inglés y en español para apoyar los esfuerzos de alfabetización de los hijos, incluyendo modelos de cómo ayudar al desarrollo del lenguaje.
- Creación de redes y puntos de contacto en la comunidad que compartan el lenguaje y la cultura de los padres y que puedan crear servicios de salud mental y física en las escuelas en donde haya personal bilingüe que pueda obtener información inicial, referir, y ofrecer apoyo.
- Las escuelas necesitan ser lugares donde los estudiantes sienten que están en un sitio seguro, especialmente aquellos que están traumatizados por la violencia de los barrios urbanos. Esto significa que la escuela debe reconocer que estos estudiantes están expuestos diariamente a amenazas físicas y traumas emocionales que hasta para un adulto podrían resultar intolerables.
- Ayudar a los estudiantes a resolver conflictos pacíficamente, y ofrecerles calor humano y apoyo emocional, son elementos esenciales para que los estudiantes se sobrepongan al estrés y la ansiedad.
- Centros de salud mental basados en las escuelas serían importantes para familias a las que les resulta extremadamente difícil viajar debido a problemas de horarios, transporte, y cuidado de los niños menores.
- Establecer conexiones con centros de salud mental y servicios sociales de la comunidad sería una forma de ofrecer apoyo invaluable a las familias y a los niños de las escuelas públicas. Esto ayudaría a reforzar los esfuerzos de los maestros y consejeros para atraer y educar a las niñas y a otros estudiantes que cargan con tanta estrés y ansiedad, frustración y depresión, a tal punto, que asistir a la escuela se vuelve imposible e necesita que se manejen los casos individuales de forma que la escuela esté en contacto con los recursos de la comunidad. Se deben crear equipos multidisciplinarios que apoyen la intervención

temprana, y colaboración a un costo razonable. La implementación de estas conexiones entre escuelas y comunidades podrían hacer realidad una mejora en el rendimiento académico de muchos niños y podrían culminar en resultados positivos a largo plazo.

## **Incrementar la Competencia Cultural del Personal de las Escuelas a Través de Entrenamiento Apropriado y Constante Desarrollo Profesional**

El desarrollo profesional para maestras y el personal educativo en general, debe enfocarse en las necesidades académicas, físicas, emocionales y sociales de los niños hispanos a todo nivel.

- Algunos de los síntomas tempranos de problemas sociales, emocionales, de lenguaje o de aprendizaje como los que vimos en los dos grupos de niñas que estudiamos, pueden haber sido opacados por su comportamiento, su apocamiento, su silencio, su ansiedad y su depresión (Grupo 1), o su desorganización, impulsividad, e hiperactividad (Grupo 2), especialmente cuando estas características aparecen en los primeros años de escuela combinadas con ausencias y falta de rendimiento académico.
- Estrategias para motivar y enseñar a los niños que requieren apoyo en el área socio-emocional, y apoyo también en cómo superar problemas de atención, impulsividad, memoria, lenguaje receptivo y expresivo, retraso en la adquisición del lenguaje y otros problemas de difícil tratamiento.
- Mejor conocimiento del proceso de adquisición del lenguaje, incluyendo estrategias prácticas para el mejoramiento del lenguaje en las diferentes materias del currículo.
- Destrezas que sirvan para apoyar a los niños de diferentes culturas que están aprendiendo inglés, tales como andamiaje académico, instrucción diferenciada, uso de tecnología educacional y principios de Diseño Universal que se adapten a las necesidades individuales de los alumnos.
- Aumentar la atención que se presta a las expectativas que tienen los padres, a sus experiencias y percepciones en cuanto a la educación, y desarrollar estrategias específicas para atraer y motivar a aquellos padres que hablan poco inglés o que han tenido experiencias negativas en su educación.

## Establecer Estructuras y Pautas de Apoyo en la Escuela

La evidencia basada en estudios científicos y el la práctica, promete mejores resultados para las niñas y para otros estudiantes que necesitan apoyo. Por ejemplo:

### • Clases con Menos Estudiantes

Una revisión detallada de las investigaciones realizadas durante los últimos 20 años, demuestra que los estudiantes rinden más académicamente cuando las clases contienen de 15 a 18 estudiantes desde los primeros años de estudio, cuando están bien diseñadas e implementadas, y continúan por más de un año. Las niñas latinas en este estudio, identificadas y referidas a la Corte para Prevención del Abandono de la Escuela en los grados octavo y noveno, presentaron problemas graves relacionados con fallo académico (repetición de cursos y promoción social), y dificultades de tipo lingüístico y cognitivo. Si hubieran estado en clases pequeñas desde el principio, es posible que las maestras hubieran tenido más oportunidad de observar la forma en que estas niñas procesaban información, y hubieran podido identificar los problemas que ocasionan el fallo académico.

### • Clases de Inclusión

Aunque es excesivo el número de niños de diferentes culturas, razas o idiomas que son referidos a educación especial, las estrategias que ofrece el programa de Respuesta a la Intervención (Response to Intervention: RTI) ofrece apoyo temprano e intensivo en el área de comportamiento, con menos probabilidad de que se le ponga al niño un rótulo que le cause discriminación o que lo coloque en una clase de educación especial sin necesidad. El programa podría ser útil en remitir al niño a una evaluación temprana, con apoyos y servicios apropiados dentro de una clase de educación general. Con clases pequeñas, sería más fácil ofrecer a los niños instrucción individualizada.

### • Aprendizaje de Dos Idiomas

La mayoría de las niñas en nuestro estudio eran bilingües. Mientras que sus estudios eran en inglés, utilizaban el español en sus casas. Las leyes estatales limitan la participación de los niños en clases bilingües, impidiendo así que los niños aprendan a comunicarse en los dos idiomas. En nuestra comunidad, cada vez más multicultural, el saber dos idiomas constituye una ventaja en el campo laboral. El reconocer y apreciar el bilingüismo es algo que indica el valor que se le da a la diversidad, y puede motivar más a los estudiantes.

### • Impulso al Lenguaje Académico en Inglés en los Programas para Estudiantes Bilingües

Métodos flexibles en la preparación de los estudiantes para lograr mayor rendimiento escolar en uno o dos idiomas, evitarían restricciones rígidas en los servicios bilingües de apoyo, y mínimamente servirían de impulso cuando los estudiantes alcanzan nuevas etapas en su educación. Por ejemplo, a medida que los estudiantes pasan a grados más altos, tienen que aprender a través de la lectura, la escritura, y el lenguaje oral. Esto se hace más obvio en la escuela intermedia o superior. Sería útil que estos estudiantes tuvieran “sesiones de impulso” para que pudieran entender mejor el lenguaje abstracto y fuera de contexto que se utiliza en las diferentes materias que tienen que tomar. Así se apoyarían las diversas necesidades de los estudiantes y se les darían las herramientas lingüísticas que necesitan a medida que pasan a cursos donde el lenguaje es de más “alto” nivel académico.

### • Eliminar la Promoción Social (Promoción por Excepción) para los Estudiantes Bilingües

El que estas niñas continúen teniendo problemas de tipo académico, sirve para reforzar el hecho de que la promoción social o la repetición de grados son estrategias que no han servido para apoyar las necesidades de los estudiantes o para promover o motivar su interés en la escuela. El fallo académico se le atribuye a la falta de asistencia, pero es igualmente probable que el fallo académico haga que el estudiante no quiera asistir a la escuela.

### • Referir Alumnos Automáticamente a los Equipos de Asistencia Académica

Cuando el número de ausencias pase de diez, se debería referir al estudiante automáticamente a los Equipos de Asistencia Académica. Si el estudiante recibiera una evaluación de todos los aspectos de la vida social, emocional, comportamiento, y salud, se podrían evitar años de lucha y frustración académica.

## Resumen

Las niñas latinas enfrentan muchos retos cuando tienen que negociar las demandas académicas y sociales de una cultura que está en competencia con la suya.

Es interesante, y a la vez irónico que se ha sabido por mucho tiempo que las niñas latinas en los Estados Unidos están en grave peligro de quedar embarazadas prematuramente, de usar drogas, de suicidarse, y de fallar académicamente, y el que los mismos peligros existan en el año 2.009, significa que estos problemas no han sido resueltos ni por la comunidad ni por las escuelas. Es extremadamente importante crear una coalición entre las escuelas, los sistemas de salud, y las entidades que prestan servicio a las comunidades, de lo contrario, se corre el peligro de que empeore una situación que existe ya a nivel inter-generacional.

Como educadores y defensores de los derechos de los niños, debemos comprometernos a dedicar nuestros conocimientos y experiencia a erradicar este problema. No existen respuestas ni soluciones fáciles. Se requiere el apoyo tanto de los padres, como el de los maestros, los administradores, los líderes de la comunidad, y las agencias estatales.

Este estudio muestra claramente que las ausencias de los estudiantes es un problema multifacético, que afecta particularmente a las niñas, detrayendo sus oportunidades y aspiraciones. Debemos entender que el problema de las ausencias académicas no se resuelve con disciplina y suspensiones, y prepararnos para atacar el problema de rendimiento escolar que juega un papel importante en la falta de asistencia a la escuela, como también nuestro fallo de establecer relaciones fuertes y a largo plazo entre la escuela y las familias, desde kindergarden y durante todo el período de estudio de las alumnas.

Las tendencias demográficas muestran claramente que las latinas son el segmento de mayor y más rápido crecimiento en la población. Tenemos que empezar a trabajar inmediatamente para interrumpir el ciclo de fallos en que están envueltas estas niñas. De lo contrario, corremos el riesgo de que se perpetúe este círculo vicioso de frustración, y continuemos creando una clase inferior de mujeres con poca educación, que no alcanzarán nunca sus aspiraciones, ni podrán servir de modelo para sus propios hijos.

En las circunstancias presentes, estamos silenciando las voces de las niñas hispanas, desperdiciando su potencial y la contribución que las latinas podrían hacer en este país a todos los niveles. En una sociedad compleja y global, no podemos darnos el lujo de dejar atrás a las niñas. Tenemos que empeñarnos en reparar los eslabones rotos que llevan al descuido, a la depresión, a la frustración, y en últimas, al fracaso.

**Continuamos  
silenciando  
las voces de las  
niñas hispanas,  
desperdiciando así  
las contribuciones  
que las latinas  
podrían aportar  
al país.**

**En esta sociedad  
compleja y  
global, no  
podemos darnos  
el lujo de seguir  
dejando atrás  
a las niñas.**

---

## Footnotes

- <sup>1</sup> Center for Children's Advocacy, Spencer, A., PhD (2006) *Truancy: A Closer Look. The Link between Unmet Educational Needs and Truancy*. On the web at [www.kidscounsel.org/truancyacloserlook2006](http://www.kidscounsel.org/truancyacloserlook2006).
- <sup>2</sup> National Task Force on Early Childhood Education for Hispanics (2007). *Para nuestros niños: Expanding and improving early education for Hispanics*. [www.ecehispanic.org/work/june\\_task.pdf](http://www.ecehispanic.org/work/june_task.pdf)
- <sup>3</sup> U. S. National Center for Education Statistics (2007). Digest of Education Statistics. Retrieved from the Web on November 25, 2008 at [http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07\\_105.asp?referrer=list](http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_105.asp?referrer=list)
- <sup>4</sup> U. S. Department of Education (2007). *Preschool: First Findings From the Third Follow-up of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B)*. Retrieved from the Web on November 25, 2008 at <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008025.pdf>
- <sup>5</sup> Cited by the Achievement Alliance (2005). *Achievement in Connecticut*. [www.achievementalliance.org/data/Connecticut.ppt#256.1](http://www.achievementalliance.org/data/Connecticut.ppt#256.1)
- <sup>6</sup> State of Connecticut Strategic School Profile 2007-08. [www.hartfordinfo.org/issues/wsd/health/Profile\\_Latino\\_Health.pdf](http://www.hartfordinfo.org/issues/wsd/health/Profile_Latino_Health.pdf)[http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/edfacts/enrollment/enrollment\\_public\\_by\\_race\\_and\\_gender\\_by\\_school\\_2007.xls](http://www.csde.state.ct.us/public/cedar/edfacts/enrollment/enrollment_public_by_race_and_gender_by_school_2007.xls)
- <sup>7</sup> National Women's Law Center (2007). *When girls don't graduate, we all fail: A call to improve high school graduation rates for girls*. [www.noys.org/When\\_Girls\\_Don't\\_Graduate\\_We\\_All\\_Fail.pdf](http://www.noys.org/When_Girls_Don't_Graduate_We_All_Fail.pdf)
- <sup>8</sup> Nation's Health (1999). *Risky behaviors prevalent among Hispanic girls*. 29 (8) 10.
- <sup>9</sup> Bernstein, B. (2008). [Middle school mental health screening] Unpublished aggregate data.
- <sup>10</sup> Logsdon, M. C. (2004). *Depression in adolescent girls: Screening and treatment strategies for primary care providers*. *Journal of American Women's Medical Association*, 59, 101.
- <sup>11</sup> Latino Policy Institute (2006). *A profile of Latino health in Connecticut: The case for change in policy and practice*. Hartford, CT: The Hispanic Health Council.
- <sup>12</sup> *Breaking the Cycle: Hartford's Strategic Plan for Teen Age Pregnancy Prevention* [Unpublished data.]
- <sup>13</sup> Connecticut State Department of Education (2007). *Data Bulletin: Kindergarten 2006-07. School Year 2007-08 Division of Assessment and Accountability Number 2*. Hartford, CT.
- <sup>14</sup> Connecticut State Department of Education (2006). *District Reference Groups 2006. Research Bulletin. Bureau of Research, Evaluation and Student Assessment*. Hartford, CT.
- <sup>15</sup> Mozdzer, J. (2009). *Hartford school superintendent gets mid-term review*. *Hartford Courant*, January 8, 2009. Retrieved from the Web on January 15, 2009 at [www.courant.com/news/education/hc-hfdreview0108.artjan08,0,5611087.story](http://www.courant.com/news/education/hc-hfdreview0108.artjan08,0,5611087.story)
- <sup>16</sup> *Bilingual home*: Evidenced by documentation in the record that Spanish was the language spoken in the home.
- <sup>17</sup> *Bilingual services*: Evidenced by documentation that the student had received any bilingual services including English as a Second Language support, bilingual education or bilingual special education, or Language Transition Support Services (LTSS).
- <sup>18</sup> *Cognitive issues*: Documentation including report cards, individualized assessments and teacher reports that students exhibited difficulty in aspects of attention, language, and/or other processing difficulties (e.g. graphomotor, visual-motor, auditory discrimination, etc.).
- <sup>19</sup> *Academic issues*: Documentation including report cards, individualized assessments, standardized test scores, work samples and teacher reports indicating below grade level performance in reading and/or mathematics.
- <sup>20</sup> *Social promotion* refers to the practice of advancing students to the next grade even though they have not mastered material in their current grade placement.
- <sup>21</sup> *Days absent* reflects the average number of days absent for girls in each group in the most recent school year for which data is available, generally the 7<sup>th</sup> grade, in this sample.
- <sup>22</sup> *Special Education Status* refers to the presence of documentation in the file indicating that the child received special education services during the course of their schooling.
- <sup>23</sup> Family with Service Needs Advisory Board (2008). *Report to the Connecticut General Assembly, February 2008*. Retrieved from the Web on November 30, 2008, at [www.kidscounsel.org/Final%20FWSN%20Report%20Feb%202008.pdf](http://www.kidscounsel.org/Final%20FWSN%20Report%20Feb%202008.pdf)
- <sup>24</sup> National Center for School Engagement (2007). *Pieces of the truancy jigsaw: A literature review*. Colorado Foundation for Families and Children. Retrieved from the Web on November 3<sup>rd</sup>, 2008, at [www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/PiecesoftheTruancyJigsawALiteratureReview.pdf](http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/PiecesoftheTruancyJigsawALiteratureReview.pdf)
- <sup>25</sup> Hoffman, S. (2006). *By the Numbers: The Public Costs of Teen Childbearing*. Washington, DC: The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy. Retrieved from the Web on November 3<sup>rd</sup>, 2008, at [www.thenationalcampaign.org/costs/pdf/report/5-BTN\\_Consequences\\_Children.pdf](http://www.thenationalcampaign.org/costs/pdf/report/5-BTN_Consequences_Children.pdf)
- <sup>26</sup> Harding, N. N. (2006). *Ethnic and social class similarities and differences in mothers' beliefs about kindergarten preparation*. *Race Ethnicity and Education*, 9(2), 223-237.
- <sup>27</sup> Espinosa, L. (2008). *Challenging common myths about young English Language Learners*. Foundation for Child Development. [www.fcd-us.org/usr\\_doc/MythsOfTeachingELLS/Espinosa.pdf](http://www.fcd-us.org/usr_doc/MythsOfTeachingELLS/Espinosa.pdf)
- <sup>28</sup> Columbo, M. (2005). *Reflections from teachers of culturally diverse children*. *Journal of the National Association of Education for Young Children*. Retrieved from the Web on October 31, 2008, at <http://journal.naeyc.org/btj200511/ColomboBTJ1105.asp>
- <sup>29</sup> National Center for Cultural Competence. Retrieved from the Web on October 31, 2008 at [www11.georgetown.edu/research/gucchd/nccc/resources/database.html](http://www11.georgetown.edu/research/gucchd/nccc/resources/database.html)
- <sup>30</sup> Center for Public Education (2005). *Key lessons: Class size and achievement*. Retrieved from the Web on November 30, 2008 at [www.centerforpubliceducation.org/site/c.kjJXJ5MPIwE/b.1533775/k.84C7/Key\\_lessons\\_Class\\_size\\_and\\_student\\_achievement.htm](http://www.centerforpubliceducation.org/site/c.kjJXJ5MPIwE/b.1533775/k.84C7/Key_lessons_Class_size_and_student_achievement.htm)

## La Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela

La Corte Para Prevención del Abandono de la Escuela (The Truancy Court Prevention Project: TCPP) comenzó a funcionar en el año 2.004, para abordar el problema del alto porcentaje de abandono de la escuela entre los estudiantes de Hartford.

Un programa innovativo cuyo fin es evitar que los estudiantes sean acusados de ser “status offenders” o “delincuentes” y sean remandados a la corte, el Proyecto TCPP está enfocado en reducir el abandono de la escuela y ayudar a que los jóvenes terminen la escuela superior y se gradúen.

El TPCC es una colaboración entre el Centro de Defensa de los Niños (Center for Children’s Advocacy), las escuelas públicas de Hartford, el Departmaneto Judicial de Connecticut, el Capitolio Regional del Concejo de Educación (Capitol Region Educational Council), y la Villa para Familias y Niños (the Village for Families and Children).

El enfoque fundamental de TCPP son los niños de octavo grado en la Escuela Intermedia Quirk, y en la Escuela Burr. Se ha demostrado a través de estudios, que a la transición entre el octavo grado y la escuela superior le sigue un bajo rendimiento académico y un aumento en el abandono de la escuela.

El Proyecto ofrece apoyo intensivo y extensivo a los participantes. Uno de sus objetivos es que se respete el derecho de los estudiantes a recibir evaluaciones y apoyo académico apropiados. Entre los participantes hay una alta incidencia de fallo académico.

Los principales componentes de TCPP son:

- Una “corte” informal que se forma en la escuela, con un juez que se reúne individualmente con cada estudiante para evaluar su progreso académico y su asistencia.
- Un manejo de casos que conecta al estudiante con servicios de mentores, consejería, actividades para después de la escuela, tutoría, y colocación en trabajos disponibles. Las personas que manejan los casos hacen monitoría del progreso académico del estudiante y sirven como conexión entre la escuela, el estudiante, y la familia.
- Revisión del historial académico acumulativo de cada estudiante por un consultor independiente, con el objeto de recomendar oportunidades para mejorar el rendimiento académico del alumno.
- Representación legal individual para el estudiante en áreas que afectan su asistencia, tales como educación general, educación especial, acceso a servicios de salud física y mental, y derecho a beneficios públicos.
- Defensa legal en problemas del sistema que contribuyen al abandono de la escuela. Ejemplos actuales y pasados de estos problemas incluyen reglas disciplinarias Justas, acceso a tutoría y el derecho de los padres a escoger la escuela para sus hijos, según el mandato del No Child Left Behind Act (No Dejar Atrás a Ningún Niño).

Para mayor información sobre el Proyecto Para la Prevención de Abandono de la Escuela (TCPP):  
[www.kidscounsel.org/aboutus\\_programs\\_tcpp.htm](http://www.kidscounsel.org/aboutus_programs_tcpp.htm).