



## **Revisión de oportunidades de equidad**

**Community Consolidated School District 59**

**Informe para la Junta de Educación de CCSD59**

24 de enero de 2022



# Índice

Resumen ejecutivo.....	3
Revisión de oportunidades de equidad: Resumen y Metodología.....	5
Conclusiones y recomendaciones.....	11
Próximos pasos.....	36
Apéndice.....	38



## Resumen ejecutivo

De mayo a noviembre de 2021, los líderes del Community Consolidated School District 59 (CCSD59) participaron en una Revisión de Oportunidad de Equidad facilitada por el District Management Group (DMGroup). El propósito de la revisión fue ayudar a los líderes de CCSD59 a obtener una comprensión profunda de las formas en que brindan entornos de aprendizaje equitativos e identifican áreas de oportunidad para el desarrollo y el crecimiento. Las recomendaciones resultantes tienen como objetivo ayudar a los líderes a priorizar áreas de investigación y planificación para los esfuerzos de equidad.

La revisión comenzó con el desarrollo de una [Coalición de Equidad](#), un grupo representativo del personal del distrito y del edificio que trabajó en estrecha colaboración con *DMGroup* para garantizar que los valores y prioridades del distrito siguieran siendo centrales en la toma de decisiones y la planificación.

La revisión se llevó a cabo en dos fases y se basó en los seis impulsores de la equidad del Marco de Equidad en Acción de DMGroup.<sup>1</sup>

La Fase 1 incluyó una revisión de los datos del distrito y una autorreflexión facilitada que analizó ampliamente los impulsores clave de la equidad para comprender las fortalezas del distrito y las áreas de oportunidad. Sobre la base de la autorreflexión, Equity Coalición de Equidad seleccionó tres áreas para un análisis en profundidad.

### **La Coalición de Equidad CCSD59 eligió las siguientes áreas de enfoque:**

1. Inscripción, Transporte y Asistencia
2. Programación
3. Ambiente de Aprendizaje, en particular las experiencias de los Estudiantes con Discapacidades

---

<sup>1</sup>



La Fase 2 profundizó en estas tres áreas de enfoque identificadas (arriba). Esta fase incluyó 36 grupos de enfoque con más de 120 partes interesadas y un análisis cuantitativo de los datos del distrito. Los análisis destacaron las siguientes cuatro fortalezas y cuatro áreas de oportunidad para fortalecer las oportunidades equitativas para los estudiantes, el personal y las familias.

#### **NOTAS**

*Los datos y conclusiones de este informe provienen del análisis de DMGroup de los datos del distrito y de las entrevistas y grupos focales con las partes interesadas del distrito (se puede encontrar un desglose detallado de los datos solicitados y las partes interesadas entrevistadas en el apéndice A y el apéndice C, respectivamente). Los datos incluidos en el informe fuera de estas fuentes principales se incluyen como notas finales y se citan aquí.*

El Marco de Equidad en Acción fue desarrollado por DMGroup a través de la investigación y la retroalimentación de los profesionales en 2021. Una descripción detallada de los dominios y controladores del marco se puede encontrar aquí.

#### **Fortalezas**

1. El personal se preocupa y está comprometido a apoyar a todos los estudiantes.
2. El distrito ha hecho un movimiento positivo hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades en entornos de educación general.
3. El transporte diario es accesible y responde a las necesidades de la familia.
4. El distrito cuenta con buenos recursos y algunos de esos recursos se utilizan para aumentar el acceso a oportunidades para todos los estudiantes.

#### **Áreas de oportunidad**

1. El esfuerzo por distribuir por igual la programación unidireccional de lenguaje dual en español a todas las escuelas ha generado oportunidades desiguales para los estudiantes y el personal.
2. Hasta hace poco, los líderes escolares desarrollaron horarios como herramientas operativas, más que estratégicas; los horarios priorizaron restricciones clave como horarios de educación especial, políticas sindicales y pautas estatales.
3. Los esfuerzos para aumentar la inclusión de estudiantes de educación especial en entornos de educación general se ven complicados por la cultura y los sistemas que limitan la colaboración del personal.
4. La mayoría de las comunicaciones del distrito y de la escuela son unidireccionales, lo que limita las oportunidades para una colaboración genuina con las familias.

Los hallazgos finales se combinaron con recomendaciones alineadas y se usaron para priorizar los esfuerzos de equidad y comenzar a planificar los esfuerzos de cambio.



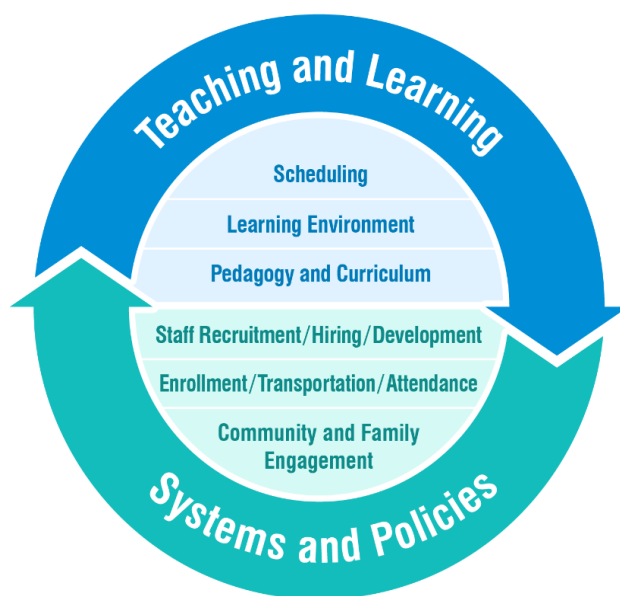
### **Las recomendaciones incluyen:**

- Fortalecer el programa unidireccional de lenguaje dual en español rezonificando los límites de asistencia, colocando secciones más estratégicamente alrededor del distrito o rediseñando el programa.
- Establecer prioridades de programación en todo el distrito y fortalecer los mecanismos de responsabilidad, retroalimentación y apoyo.
- Construir estructuras intencionales que fomenten la colaboración entre educadores generales y especiales y fomentar una cultura de toma de riesgos para fomentar la creatividad y la asociación entre el personal.
- Desarrollar estructuras para la comunicación bidireccional y aumentar la accesibilidad de la información para fortalecer la participación familiar.

## **Revisión de Oportunidades Equitativas: Resumen y Metodología**

La Revisión de Oportunidades Equitativas de DMGroup es una auditoría de equidad que brinda a los distritos una comprensión concreta de cómo el distrito promueve oportunidades equitativas y las formas en que perpetúa las desigualdades. Los hallazgos ayudan a los distritos escolares a desarrollar fortalezas relacionadas con la equidad e impulsar cambios en áreas de necesidad priorizadas por impacto y urgencia.

La Revisión de Oportunidades de Equidad se basa en el Marco de Equidad en Acción de DMGroup, que combina la investigación actual con los comentarios de los profesionales para identificar los impulsores clave de la equidad en los distritos escolares. El marco analiza la interconexión entre la responsabilidad central de enseñanza y aprendizaje de los distritos y los sistemas y políticas que crean las condiciones en las que la enseñanza y la se produce el aprendizaje.



El proceso de Revisión de Oportunidades de Equidad está diseñado intencionalmente para ser altamente colaborativo con los líderes del distrito y las partes interesadas para que los hallazgos se basen en una variedad de perspectivas clave. Las encuestas de líderes distritales que abordaron de manera efectiva las desigualdades en sus sistemas encontraron que cuantas más perspectivas se incluyeron en sus procesos de descubrimiento y planificación de acciones desde el principio, más probable era que el trabajo abordara las verdaderas necesidades del distrito y generara aceptación entre los miembros de la comunidad.

### ***Coalición de Equidad***

Antes de participar en el trabajo, el distrito desarrolla una Coalición de Equidad compuesta por 10 a 15 personas que representan una variedad de perspectivas para guiar la revisión y mantener los valores del distrito escolar al frente de la toma de decisiones. En CCSD59, la Coalición de Equidad incluía líderes de la oficina central, líderes escolares y personal a nivel de edificio (*consulte la lista completa de la Coalición de Equidad a continuación*).

<b>Nombre</b>	<b>Puesto</b>
Dra. Terri Bresnahan	Superintendente
Tom Luedloff	Superintendente asociado
Dra. Katie Ahsell	Superintendente Auxiliar, Servicios estudiantiles
Ross Vittore	Superintendente Auxiliar, Recursos humanos
Dra. Nicole Robinson	Directora ejecutiva de currículo e instrucción
Ashley Robertson	Directora de SEL y equidad estudiantil
Jessica Goczkowski	Representante de maestros de primaria
Kerry Frazier	Representante de maestros de presecundaria
Monika Farfan	Directora de primaria
Jason Jonas	Subdirector de presecundaria
Dra. Elizabeth deGruy	Directora ejecutiva de servicios educativos
Ron O'Connor	Oficial principal de negocios escolares



## Las dos fases de la Revisión de oportunidades de Equidad



La Revisión de oportunidades de equidad se lleva a cabo en dos fases .

**La Fase 1** incluye una revisión de la equidad del distrito basada en un análisis de los datos del distrito, así como una autorreflexión facilitada que analiza ampliamente los impulsores clave de la equidad para comprender las fortalezas del distrito y las áreas de oportunidad.

**La Fase 2** profundiza en áreas específicas de oportunidad para descubrir desigualdades para los estudiantes, el personal o las familias. Los hallazgos y recomendaciones finales se utilizan para priorizar los esfuerzos de equidad y determinar un enfoque a largo plazo para implementar un cambio sostenible.

Las siguientes secciones describen la metodología utilizada con CCSD59 en cada fase de la Revisión de Oportunidad de Equidad.

### **Fase 1: Revisión de datos del distrito y autorreflexión guiada**

La Fase 1 comenzó con un análisis de alto nivel de los datos del distrito y una presentación de los hallazgos preliminares a la Coalición de Equidad. DMGroup guió a los líderes del distrito para recopilar una variedad de datos de rendimiento estudiantil; datos demográficos de estudiantes, personal y líderes; indicadores de bienestar;

datos de asistencia; tasas de suspensión; y datos de educación especial (*se puede encontrar una lista completa de datos en la solicitud de datos inicial en el apéndice A*).



Un análisis cuidadoso de los datos a nivel del distrito y de la escuela proporcionó una perspectiva inicial de las fortalezas y oportunidades relacionadas con la equidad en CCSD59. Se invitó a los miembros de la Coalición de Equidad a revisar los datos con el personal de DMGroup y discutir ideas y experiencias clave.

La Coalición de Equidad luego completó una autorreflexión para determinar dónde se encontraba el distrito en su viaje de equidad en áreas clave del marco. La auto-reflexión fue guiada por una herramienta de reflexión patentada que utiliza preguntas intencionales basadas en prácticas de equidad prometedoras respaldadas por investigaciones y ejemplos específicos para impulsar a los miembros del distrito a reflexionar honestamente sobre las fortalezas del distrito y las áreas de oportunidad (*se incluye un extracto de la herramienta de autorreflexión incluido en el apéndice B*). Se alentó a los miembros de la Coalición de Equidad a completar la herramienta individualmente antes de reunirse como grupo para discutir y determinar el estado del distrito en los impulsores clave de equidad.

Con base en la revisión de datos y la herramienta de autorreflexión, se le pidió al distrito que realizara una conversación auto facilitada seguida de un informe dirigido por DMGroup en el que la Coalición de Equidad seleccionó tres impulsores para enfocarse en la segunda fase de la revisión. CCSD59 seleccionó los siguientes impulsores para explorar en mayor profundidad:

1. Inscripción, Transporte y Asistencia
2. Programación
3. Entorno de aprendizaje, en particular las experiencias de los estudiantes con discapacidades

## ***Fase 2: Análisis y planificación en profundidad***



A través de una actividad de comentarios y discusión, los miembros de la Coalición de Equidad formularon hipótesis sobre las causas más probables de las desigualdades en los horarios, la inscripción y el transporte, y el apoyo a los estudiantes con discapacidades.

Se recopilaron datos cualitativos y cuantitativos adicionales para probar los hallazgos iniciales y validar las hipótesis, particularmente en las áreas de enfoque identificadas. Una vez más, DMGroup guió al CCSD59 para recopilar una variedad de datos del distrito, que incluyen:





Inscripción y colocación en el programa

Orientación sobre programación

Datos de referencia y rendimiento de educación especial

Rutas y horarios de los autobuses (*se puede encontrar una lista completa de datos de la solicitud de datos secundarios en el apéndice A*).

Estos datos se combinaron con datos cualitativos de una serie de entrevistas y grupos focales. DMGroup realizó 36 grupos de enfoque con más de 120 partes interesadas del distrito, incluidas 11 entrevistas con el personal del distrito, 16 grupos de enfoque con personal y líderes escolares, 4 grupos de enfoque de estudiantes y 5 grupos de enfoque de familias (*una lista completa de puestos entrevistados en el proceso de revisión se encuentra en el apéndice C*). Estas conversaciones sacaron a relucir temas comunes entre los grupos de partes interesadas y brindaron información sobre las diferencias en la experiencia y la comprensión según el puesto y la escuela que ayudaron a descubrir la desalineación que conduce a las desigualdades entre las escuelas, los programas y las poblaciones estudiantiles.

Se analizaron datos cuantitativos y cualitativos y se pusieron en conversación con temas anteriores para resaltar hallazgos clave en las áreas de enfoque. Las recomendaciones impulsadas por la investigación y la experiencia se incluyeron con los hallazgos en una presentación integral a la Coalición de Equidad. Después de la presentación, los líderes del distrito redujeron las oportunidades de acción en función de la urgencia y el impacto potencial, eligiendo enfocarse en rediseñar el programa de lenguaje dual para aumentar las oportunidades para los estudiantes participantes y brindar un apoyo de programación más detallado, especialmente en el nivel de presecundaria.

Los líderes del distrito ahora están involucrados en el proceso de planificación integral con su asesor de equidad de DMGroup. Este proceso se inició en la reunión final de la Coalición de Equidad, donde la coalición definió los resultados esperados de un programa de lenguaje dual equitativo y eficaz para los estudiantes, el personal y las familias. Al articular los resultados deseados, los líderes del distrito podrán repensar los componentes clave del programa con el apoyo de su asesor de equidad y usar un proceso de cambio equitativo que se basa en una visión compartida del éxito.



## Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de la revisión integral destacaron cuatro de las fortalezas del distrito y cuatro áreas de crecimiento.

### ***Fortalezas del distrito***

#### **1. El personal se preocupa y se compromete a apoyar a todos los estudiantes.**

A lo largo de los grupos de enfoque y las entrevistas, la participación y las respuestas del personal dejaron en claro que la mayoría del personal está profundamente comprometido con el éxito de sus estudiantes. El personal del edificio reconoció a los líderes por su nombre y compartió cuán instrumentales han sido en capacitar al personal para usar datos para tomar decisiones de instrucción y capacitarlos en prácticas de salón inclusivas. A cambio, los líderes del distrito reconocieron la dedicación de los miembros del personal del edificio y cuán comprometidos están en apoyar a los estudiantes para que tengan éxito. Además, los líderes notaron la orientación del personal hacia ayudar a las familias a involucrarse y participar en el aprendizaje de sus hijos.

El aprecio por el personal también fue evidente en las conversaciones con los estudiantes y las familias. Los estudiantes compartieron que se sienten cómodos con sus maestros y sintieron que podían acudir a sus maestros o a otro adulto en el edificio si tuvieran un problema. Las familias comentaron que los maestros y los líderes del edificio son accesibles y que los miembros del personal han respondido a sus necesidades.

#### **2. El distrito ha hecho un movimiento positivo hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades en entornos de educación general.**

Antes de la Revisión de Oportunidad de Equidad, el departamento de Servicios Educativos completó una auditoría de los planes del programa de educación individual (IEP, por sus siglas en inglés) y descubrió que muchos estudiantes que tenían una discapacidad en una sola área académica recibían clases independientes durante todo el día. Si bien estos entornos autónomos brindan un apoyo importante a los estudiantes que requieren servicios adicionales para acceder al plan de estudios, a menudo no son los entornos más efectivos para los estudiantes que pueden aprender junto con sus compañeros de educación general. Por lo tanto, como compartió un miembro del personal, mantener a los estudiantes en un entorno autónomo todo el día cuando requerían apoyo adicional en solo un área académica era “discapacitar aún más a los niños al tratarlos como discapacitados en áreas en las que no lo son.”

Además, el enfoque autónomo de día completo no cumplía con el requisito de "Entorno menos restrictivo" (LRE, por sus siglas en inglés) de la *Individuals with Disabilities Education Act* (Ley de



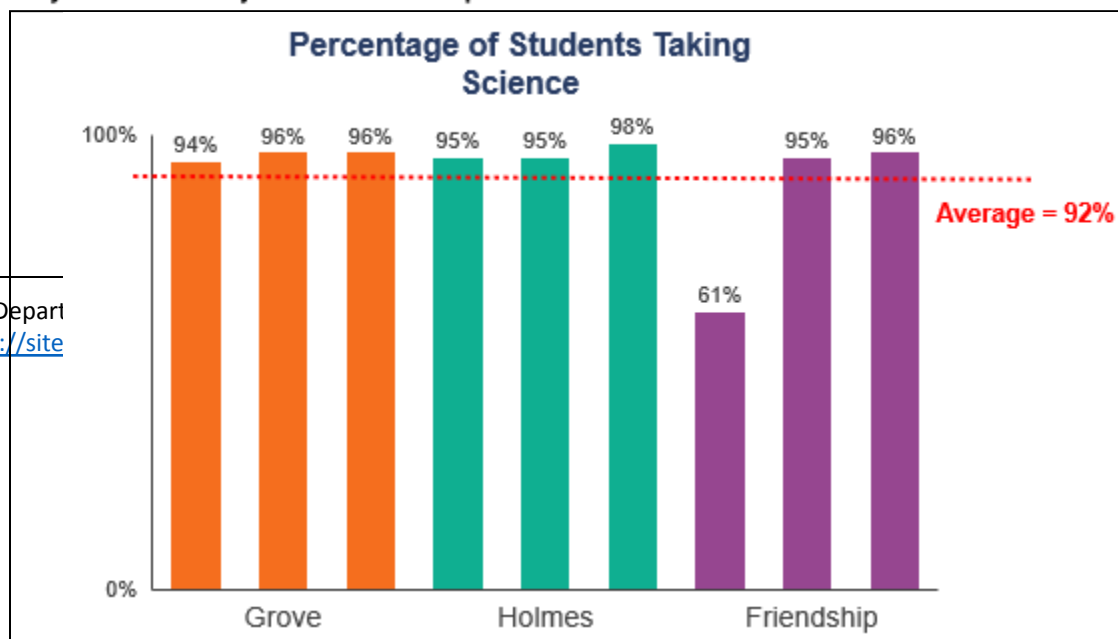
Educación para Personas con Discapacidades) (IDEA, por sus siglas en inglés), que establece que los estudiantes con discapacidades deben ser educados en un entorno autónomo solo si su discapacidad les impide poder aprender de manera efectiva en un entorno de educación general, incluso con ayudas y servicios complementarios.<sup>2</sup>

El distrito ha tomado en serio los resultados de esta auditoría y ha aumentado el acceso para los estudiantes con discapacidades de dos maneras clave:

*El distrito ha trabajado rápidamente para reducir la cantidad de estudiantes que aprenden en clases independientes durante la totalidad de su día escolar. En el momento de la Revisión de oportunidades de equidad, el 20 % de los estudiantes de primaria con discapacidades estaban aprendiendo en un entorno autónomo y el 12 % de los estudiantes de presecundaria con discapacidades estaban aprendiendo en un entorno autónomo. Los líderes de CCSD59 expresaron el deseo de continuar aumentando la accesibilidad del entorno de educación general para estudiantes con discapacidades para garantizar que todos los estudiantes puedan aprender en su entorno menos restrictivo.*

*El distrito ha trabajado para garantizar que, cuando sea posible, los estudiantes con discapacidades tengan acceso a oportunidades educativas rigurosas similares a las de sus compañeros de educación general. Por ejemplo, muchos estudiantes con discapacidades, especialmente aquellos que toman cursos académicos autónomos, no tuvieron la oportunidad de participar en ciencias en el nivel de presecundaria. En los últimos años, el distrito ha realizado un esfuerzo concertado para alentar a los estudiantes en programas autónomos a participar en cursos de ciencias de educación general, cuando sea posible. Los datos del distrito muestran que en el año escolar 2018-2019, un promedio del 92 % de los*

**Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes que toman ciencias**



<sup>2</sup> US Depart  
<https://site>

estudiantes de presecundaria estaban tomando una clase de ciencias. Excluyendo un solo grado en un edificio de presecundaria, que puede ser un error de informe, el promedio sube al 96 % de los estudiantes de presecundaria que toman un curso de ciencias (*Gráfico 1*).

### **3. El transporte diario es accesible y responde a las necesidades de la familia.**

La accesibilidad de los servicios de transporte demostró ser una fortaleza del distrito. La política del distrito proporciona transporte para cualquier estudiante que viva a 1.5 millas o más de su escuela asignada o para estudiantes dentro de 1.5 millas de su escuela asignada, pero para quienes caminar constituiría un "peligro grave para la seguridad." Según la política de transporte, más del 70% de los

*Fuente: Datos del distrito CCSD59, análisis de DMGroup*

estudiantes del distrito son elegibles para los servicios de transporte. El noventa y ocho por ciento de los estudiantes elegibles para el transporte utilizaron esos servicios para ir y venir de la escuela.

Además de la accesibilidad, el distrito también ha establecido una infraestructura que garantiza que los servicios de transporte respondan a las necesidades de la familia. Único entre los distritos escolares a nivel nacional, CCSD59 ha contratado a un empleado de tiempo completo para administrar los servicios de transporte y responder a los cambios y actualizaciones en las rutas para satisfacer las necesidades de las familias. Durante un grupo de enfoque, un miembro de la familia compartió su aprecio por la forma en que el distrito trabajó de manera eficiente para garantizar que sus hijos estuvieran en el mismo autobús después de que una política los asignara inicialmente a autobuses separados.

### **4. El distrito cuenta con buenos recursos y algunos de esos recursos se utilizan para aumentar el acceso a oportunidades para todos los estudiantes.**

En el año escolar 2018-2019, CCSD59 gastó un poco más de \$15,700 por estudiante.<sup>3</sup> Esto es más de \$3,100 por encima del promedio nacional por estudiante y en línea con el promedio por estudiante de Illinois.<sup>4</sup> La libertad de financiación fue reconocida tanto por el personal del edificio como del distrito durante los grupos de enfoque. Los maestros compartieron que siempre tienen los materiales que necesitan para apoyar a sus estudiantes; el personal del distrito expresó que la financiación rara vez, o nunca, les prohibía apoyar a sus equipos y/o edificios escolares.

---

<sup>3</sup> Community Consolidated School District 59, Budget and Finances, "Frequently Asked Questions," <https://www.ccsd59.org/about-ccsd59/budget-and-finances/>.

<sup>4</sup> US Census Bureau, "US School System Spending per Pupil by Region," last modified May 11, 2020, <https://www.census.gov/library/visualizations/2020/comm/school-system-spending.html>.



Además, el personal reconoció que el distrito y los líderes escolares se esfuerzan por utilizar los fondos para brindar oportunidades académicas y extracurriculares a todos los estudiantes, independientemente de sus ingresos. Un grupo de enfoque mencionó como ejemplo el programa *Band Scholarship*, que ayuda a los estudiantes a comprar instrumentos que de otro modo no podrían pagar. Otros ejemplos incluyeron la exención de tarifas de actividades después de la escuela y horarios escalonados de autobuses por la tarde para aumentar el acceso a oportunidades extracurriculares para todos los estudiantes.

## **Áreas de crecimiento y recomendaciones**

**HALLAZGO #1: El esfuerzo por distribuir por igual la programación unidireccional de lenguaje dual en español a todas las escuelas ha dado lugar a oportunidades desiguales para los estudiantes y el personal.**

Con base en las áreas de enfoque identificadas por la Coalición de Equidad, DMGroup comenzó con un análisis profundo de las políticas de inscripción escolar y los servicios de transporte del distrito. Sin embargo, este análisis inicial no reveló indicios de desigualdades graves en estas áreas. De hecho, los servicios de transporte se identificaron como una fortaleza en CCSD59: los servicios son accesibles y la infraestructura responde. Del mismo modo, cuando se plantearon inquietudes sobre la inscripción escolar en los grupos de enfoque, los desafíos se centraron menos en las políticas de inscripción y más en cómo los cambios en la inscripción escolar afectaron la inscripción al programa y las oportunidades en sus edificios. Por lo tanto, DMGroup presionó más para determinar si existían desigualdades a nivel del programa. De hecho, un análisis más profundo verificó problemas con la inscripción al programa, particularmente para el programa de lenguaje dual de español unidireccional, donde las fallas del sistema conducían a resultados desiguales para los estudiantes que participaban en el programa.

Un punto rápido de aclaración: CCSD59 tiene tres programas de lenguaje dual que operan en el distrito: lenguaje dual de español bidireccional, lenguaje dual de polaco unidireccional y lenguaje dual de español unidireccional. Los programas bidireccionales de español y unidireccional de polaco requieren que las familias soliciten un cupo y están ubicados en solo un puñado de edificios: el programa bidireccional de español existe en tres de las once escuelas primarias y solo en una presecundaria, mientras que el programa de lenguaje dual de polaco unidireccional actualmente está disponible solo en una escuela primaria. Sin embargo inscripción en el programa unidireccional de lenguaje dual en español se basa en los resultados de una evaluación del idioma y el acuerdo entre los administradores de la escuela y las familias sobre la ubicación adecuada para un estudiante determinado. El programa de lenguaje dual de español unidireccional se encuentra en ocho de las once escuelas primarias, en el Early Learning Center y en las tres escuelas presecundarias. Debido a que las desigualdades para los estudiantes fueron más



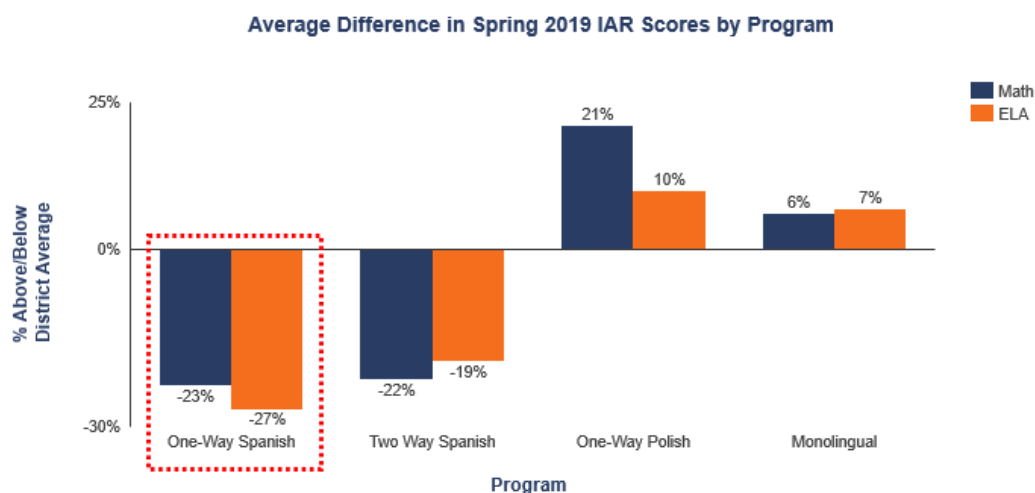
notables en el programa de lenguaje dual en español unidireccional, la evidencia y la discusión en esta sección **se centran únicamente en el programa de lenguaje dual en español unidireccional**. Para facilitar la lectura, nos referiremos a este programa como el “programa de lenguaje dual” en esta sección del informe.

CCSD59 abrió el programa de lenguaje dual hace más de una década, en un movimiento progresivo para responder a la demografía cambiante de la comunidad. El programa unidireccional de lenguaje dual en español se colocó en la mayoría de las escuelas primarias para distribuir oportunidades de idioma a los estudiantes en todo el distrito. Sin embargo, el esfuerzo por brindar igualdad de acceso (a) ha dado lugar a oportunidades y resultados desiguales para los estudiantes que participan en este programa, (b) ha creado condiciones de trabajo desafiantes para el personal que enseña en este programa y (c) ha ejercido presión sobre los recursos limitados de personal bilingüe del distrito.

*(a) Los estudiantes que participan en el programa de lenguaje dual tienen puntajes más bajos, son enseñados por maestros con menos experiencia y tienen menos oportunidades para cursos avanzados.*

Según los datos del distrito del año escolar 2018-2019, los estudiantes en el programa de lenguaje dual obtuvieron un puntaje 23% más bajo que el promedio del distrito en Matemáticas IAR y 27% más bajo que el promedio del distrito en ELA IAR. En comparación con sus compañeros en un entorno monolingüe, esas discrepancias aumentaron al 29% en Matemáticas y al 34% en ELA (*Gráfico 2*).

**Gráfico 2: Diferencia promedio en los puntajes de IAR de la primavera de 2019 por programa**

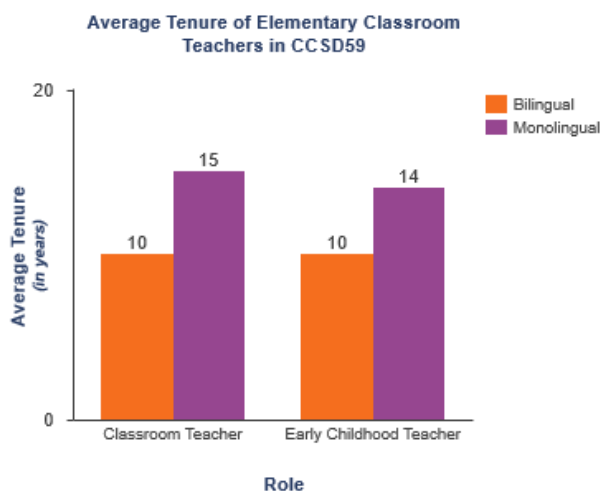


*Fuente: datos del distrito CCSD59, análisis DMGroup*

Estas diferencias en los resultados pueden explicarse parcialmente por las diferencias en la calidad de la instrucción en estos entornos. Hay evidencia que sugiere que los maestros bilingües tienen menos experiencia que sus compañeros monolingües. Por ejemplo, la permanencia promedio de los maestros bilingües en el distrito es un 33% más baja que la permanencia promedio de un maestro monolingüe (Gráfico 3).

Grupos de enfoque de líderes del distrito y personal escolar respaldaron este hallazgo al explicar el desafío de encontrar y retener maestros bilingües, lo que ha llevado al distrito a facilitar los requisitos de acreditación para acelerar la contratación. En particular, los maestros bilingües a menudo son elegibles para exenciones de enseñanza estudiantil. Por un lado, se puede aplaudir al distrito por buscar formas de reducir los obstáculos burocráticos para la contratación, pero por otro lado, esto significa que los maestros bilingües están llegando con menos experiencia docente que sus pares monolingües. Los estudios sobre la calidad docente demuestran que la experiencia se correlaciona con la eficacia docente.<sup>5</sup>

**Gráfico 3: Promedio de puestos permanentes de maestros de salón de clases de primaria en CCSD59**

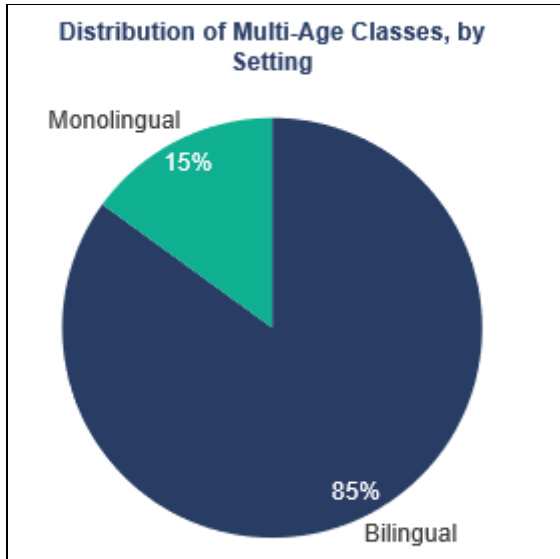


Sin embargo, quizás lo más importante es que a los maestros bilingües les falta una comprensión profunda del desarrollo del lenguaje. De acuerdo con los participantes del grupo de enfoque, los maestros bilingües están reflejando lo que se hace en el entorno monolingüe sin infundir una sólida experiencia en la adquisición del idioma. Además, los participantes notaron que se ha brindado desarrollo profesional limitado en el distrito sobre estrategias específicas de adquisición del idioma. Los maestros señalaron que si bien sería beneficioso para todos los maestros tener estas habilidades, son fundamentales para aquellos maestros que apoyan el desarrollo del idioma en el entorno de lenguaje dual.

<sup>5</sup> Jennifer King Rice, “Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes,” Economic Policy Institute (2003), [https://www.epi.org/publication/books\\_teacher\\_quality\\_execsum\\_intro/](https://www.epi.org/publication/books_teacher_quality_execsum_intro/).

Además de tener maestros con menos experiencia en el salón de clases, los estudiantes en el programa

**Gráfico 4: Distribución de las clases de varias edades, por entorno**



de lenguaje dual tienen una mayor probabilidad de aprender en una clase de varias edades. Según los datos del distrito, el 85% de las clases de edades múltiples ocurren en el programa de lenguaje dual (Gráfico 4).

*Fuente: datos del distrito CCSD59, análisis DMGroup*

Estas clases se forman en respuesta a las variaciones en la inscripción año tras año. Cuando no hay suficientes estudiantes para mantener una clase en un solo grado, esa clase se fusiona con el año anterior o posterior. Si bien esto sucede en edificios con secciones monolingües y bilingües, es particularmente común en escuelas con un pequeño número de estudiantes que califican para el entorno de lenguaje dual.

Enseñar en un entorno de varias edades ofrece desafíos adicionales para los maestros, quienes deben

internalizar los estándares y planificar lecciones para varios grados a la vez. Además, deben rediseñar sus planes de instrucción para satisfacer las necesidades de múltiples edades, a menudo proporcionando menos tiempo para grupos pequeños y apoyo individual para estudiantes. Dado que el distrito no ha

adoptado formalmente el enfoque de salones de edades múltiples, los maestros en este entorno no reciben apoyo adicional ni se les ofrece aprendizaje

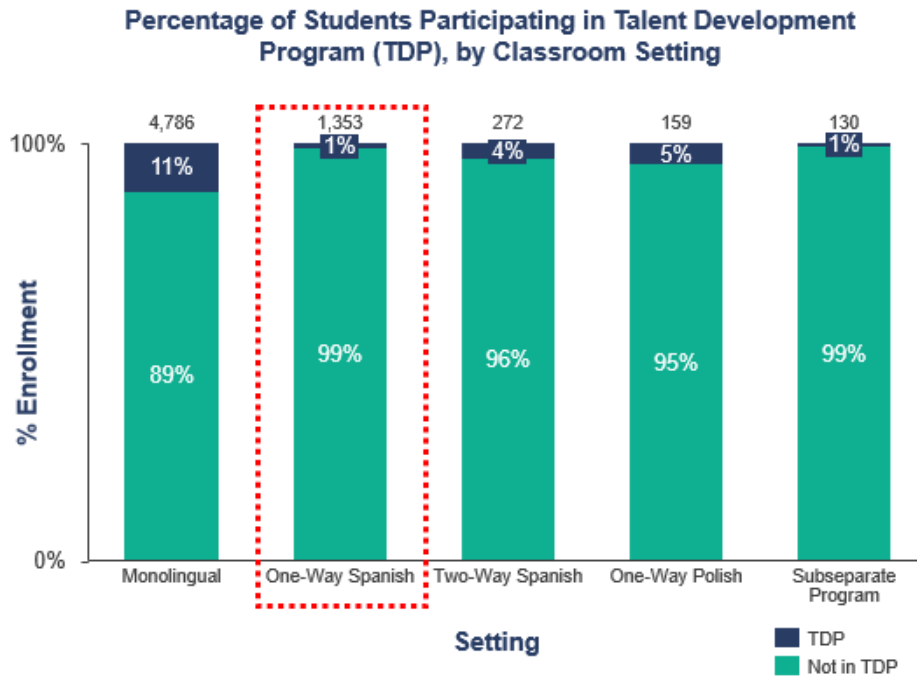
*Source: CCSD59 district data, DMGroup analysis*

profesional personalizado sobre cómo tener éxito en estos entornos.

Finalmente, los estudiantes en el programa de lenguaje dual tienen menos probabilidades de tener oportunidades para cursos avanzados. Solo el 1% de los estudiantes en el programa de lenguaje dual participan en el Programa de Desarrollo de Talento (TDP, por sus siglas en inglés), los cursos para dotados de CCSD59, en comparación con el 11% de participación de los estudiantes en clases monolingües (Gráfico 5).



**Gráfico 5: Porcentaje de estudiantes que participan en el Programa de Desarrollo de Talentos (TDP), por entorno de salón de clases**



Fuente: Datos del distrito CCSD59, análisis DMGroup

Esta tendencia también continúa en la presecundaria. Dado que el programa de lenguaje dual es su propio programa de idioma en el nivel de presecundaria, los estudiantes en este programa no pueden participar en artes del lenguaje avanzadas. Si bien el horario permitiría que estos estudiantes participen en oportunidades de matemáticas avanzadas en la presecundaria, los participantes del grupo de enfoque lamentaron que los estudiantes en el programa de lenguaje dual a menudo ingresan desde K-5 con niveles de matemáticas más bajos y, por lo tanto, no están preparados para oportunidades de matemáticas de nivel superior.

*(b) El personal que enseña en el programa de lenguaje dual informa sentirse sobrecargado de trabajo y subestimado, lo que lleva a una mayor rotación en un puesto que ya es difícil de cubrir.*

Además del impacto del programa de lenguaje dual en los estudiantes, los maestros reportan desafíos únicos con la enseñanza en el programa. Los maestros bilingües informan que se sienten sobrecargados de trabajo al planificar en varios idiomas y, en ocasiones, para varios grados. Además, en las escuelas con solo una o dos secciones de lenguaje dual por grado, los maestros bilingües hablaron sobre tener oportunidades limitadas para colaborar con colegas y menos colegas con quienes colaborar. Esta limitación aumenta materialmente la carga de planificación de la instrucción, pero lo que es más importante, aumenta la sensación de aislamiento y falta de pertenencia de los maestros bilingües.

Además, a menudo se les pide a los maestros bilingües que traduzcan para el personal de la oficina o para los maestros monolingües cuando las familias que solo hablan español necesitan apoyo. En estas situaciones, y al trabajar con las familias de sus estudiantes, los maestros bilingües compartieron que a menudo sienten la necesidad de asumir el papel adicional de actuar como defensores de estas familias, que no siempre conocen sus derechos o cómo defenderlos. para su hijo.

El personal bilingüe informó que, si bien el apoyo a la defensa de la familia es emocionalmente agotador, el aspecto más desafiante fue no sentirse apoyado por los administradores y otros líderes al asumir este rol. Después de brindarles a las familias opciones educativas fuera de las que los líderes escolares les habían propuesto a estas familias, los maestros se sintieron ignorados y/o ver afectado por esto como retribución.

Estos maestros no solo se sienten sin apoyo en su papel de defensores de la familia, sino que también compartieron la necesidad agotadora de ser sus propios defensores. Debido a que el liderazgo del edificio y del distrito carece de representación bilingüe, los maestros bilingües expresaron que tenían que abogar con más fuerza por sus propios intereses para que sus necesidades fueran escuchadas.

La combinación de desafíos únicos que enfrentan los maestros bilingües ha llevado a una mayor rotación entre esta población. El personal bilingüe expresó que creen en el programa de lenguaje dual, pero que es demasiado difícil de sostener. Ellos y sus colegas buscan oportunidades en los distritos escolares vecinos con la esperanza de encontrar una carga de trabajo que permita un mayor equilibrio. El personal del distrito se hizo eco de la mayor tasa de rotación entre el personal bilingüe. Las altas tasas de deserción son preocupantes, especialmente junto con el desafío existente de encontrar suficiente personal bilingüe calificado para satisfacer las necesidades de las muchas clases de lenguaje dual del distrito en todos los edificios.



- (c) *Tener un programa lenguaje dual en cada escuela ejerce presión sobre los recursos limitados de personal bilingüe del distrito.*

El desafío de encontrar personal bilingüe calificado se ve agravado por la ubicación del programa bilingüe en la mayoría de los edificios escolares. Los participantes de los grupos de enfoque lamentaron la incapacidad del distrito para utilizar economías de escala para su programa de lenguaje dual. En cambio, se requiere que cada escuela con un programa de lenguaje dual cuente con maestros bilingües, apoyo de servicios de intervención y educación especial y recursos de participación familiar. Debido al desafío del distrito para encontrar miembros del personal que puedan satisfacer todas las necesidades de esta ubicación docente, el personal bilingüe debe compartirse entre las escuelas o los edificios deben prescindir de algunos recursos, lo que afecta las oportunidades para los estudiantes en el programa.

Por ejemplo, el distrito ha invertido en la contratación de especialistas en extensión comunitaria para fortalecer la participación familiar. Dos de estos especialistas hablan español y han sido efectivos en brindar apoyo a las familias que hablan español. Sin embargo, debido a que solo hay dos especialistas de alcance comunitario para toda la comunidad del distrito, o una proporción de un especialista de alcance comunitario para las familias de 888 aprendices del idioma inglés que hablan español<sup>6</sup>, este personal debe dividir su tiempo en varios edificios, lo que limita el impacto que puede tener en cualquier comunidad escolar.

### **Recomendaciones**

Con base en los hallazgos, DMGroup ofrece las siguientes recomendaciones para que el liderazgo de CCSD59 considere:

**Rezonificar los límites de asistencia:** CCSD59 podría ajustar todas las zonas de asistencia para garantizar una asignación general más equitativa de estudiantes al programa existente. Este enfoque ayudaría a garantizar que el programa tenga una cantidad adecuada de estudiantes para apoyar múltiples secciones de lenguaje dual y evitar clases de edades múltiples. La rezonificación necesitaría incluir una revisión de rutina de los límites de asistencia para tener en cuenta el cambio demográfico a lo largo del tiempo. Un cambio en las zonas de asistencia también requeriría una revisión de las necesidades de transporte para aclarar la elegibilidad de los estudiantes para los servicios.

---

<sup>6</sup> Community Consolidated School District 59, Multilingual Programs, “English Language Learners,” <https://www.ccsd59.org/english-language-learners/>.



**Reubicar el programa de lenguaje dual:** una recomendación alternativa es ser más estratégico sobre dónde se ubican las secciones de lenguaje dual. En esta oportunidad, solo las escuelas con una demanda continua de dicha programación tendrían secciones de lenguaje dual. Este enfoque ayudaría a consolidar el personal bilingüe en el distrito, brindaría acceso a servicios de intervención y educación especial para más estudiantes de lenguaje dual y garantizaría un entorno de trabajo más inclusivo y de apoyo para el personal.

**Rediseñar el programa de lenguaje dual:** CCSD59 también puede considerar mantener los límites de asistencia escolar y la ubicación de las secciones de lenguaje dual y, en su lugar, rediseñar el enfoque del programa de lenguaje dual para aumentar el acceso a la instrucción de calidad y los servicios de apoyo. El proceso de rediseño identificaría un puñado de inequidades existentes y garantizaría que el programa ajustado las abordara intencionalmente. Por ejemplo, un enfoque podría estar en la calidad de instrucción del personal bilingüe. En este caso, el distrito podría brindar desarrollo profesional enfocado explícitamente en la adquisición del idioma para estos maestros y apoyo de inducción adicional para brindar comunidad a aquellos maestros que no tuvieron la oportunidad de participar en la enseñanza de los estudiantes.

**HALLAZGO #2: Hasta hace poco, los líderes escolares desarrollaron horarios como herramientas operativas, en lugar de estratégicas; los horarios priorizaron restricciones clave como horarios de educación especial, políticas sindicales y pautas estatales.**

DMGroup analizó los horarios y las rutinas de programación en las escuelas primarias y presecundarias del distrito. El análisis reveló distintos hallazgos y recomendaciones por nivel escolar y, por lo tanto, esta sección está organizada por los hallazgos primero para las escuelas primarias y luego para las escuelas presecundarias, con una sección de recomendaciones combinadas al final.

*(a) El distrito brinda alguna guía de programación de primaria alineada con prácticas de instrucción prometedoras, pero una rendición de cuentas más sólida garantizaría que se utilicen prácticas prometedoras en todas las escuelas.*

Las prácticas de programación elementales en CCSD59 se alinean en gran medida con la práctica prometedora basada en la investigación. DMGroup usó su marco patentado de seis prácticas de programación prometedoras para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de primaria (*Gráfico 6*) para analizar y evaluar los horarios de CCSD59. A continuación se muestra una breve descripción general de



las prácticas prometedoras y el marco para agregar contexto a los hallazgos de programación a continuación.

1. **Una asignación constante de tiempo:** establecer un mínimo de minutos de instrucción puede garantizar que los estudiantes reciban un acceso equitativo a la instrucción básica en todos los salones y las escuelas.
2. **Tiempo ininterrumpido para lectura y matemáticas:** El tiempo de matemáticas y lectura se programan como bloques de tiempo ininterrumpido. Los especiales, el almuerzo y el recreo se programan fuera de estos bloques básicos para evitar la interrupción de la instrucción.
3. **Intervención y enriquecimiento diarios:** los estudiantes que tienen dificultades se benefician de recibir apoyo *adicional además de*, no en lugar de, su instrucción regular. Programar un bloque adicional de intervención y enriquecimiento, de al menos 30 minutos diarios, permite que las escuelas brinden este tiempo adicional.
4. **Agrupación de estudiantes con necesidades similares:** programar la intervención al mismo tiempo en un grado permite a los intervencionistas reagrupar de manera flexible a los estudiantes según sus áreas de necesidad individuales en los salones.
5. **Especiales programados estratégicamente:** las escuelas que programan sesiones especiales consecutivas minimizan las brechas de tiempo no utilizado. Este método de programación permite que los estudiantes tengan el mismo acceso a oportunidades de enriquecimiento y libera tiempo para que el personal viaje a otra escuela u ofrezca servicios adicionales.
6. **Oportunidades para el tiempo de planificación común diario:** El tiempo de planificación común puede facilitar el aprendizaje profesional y la colaboración entre los docentes.



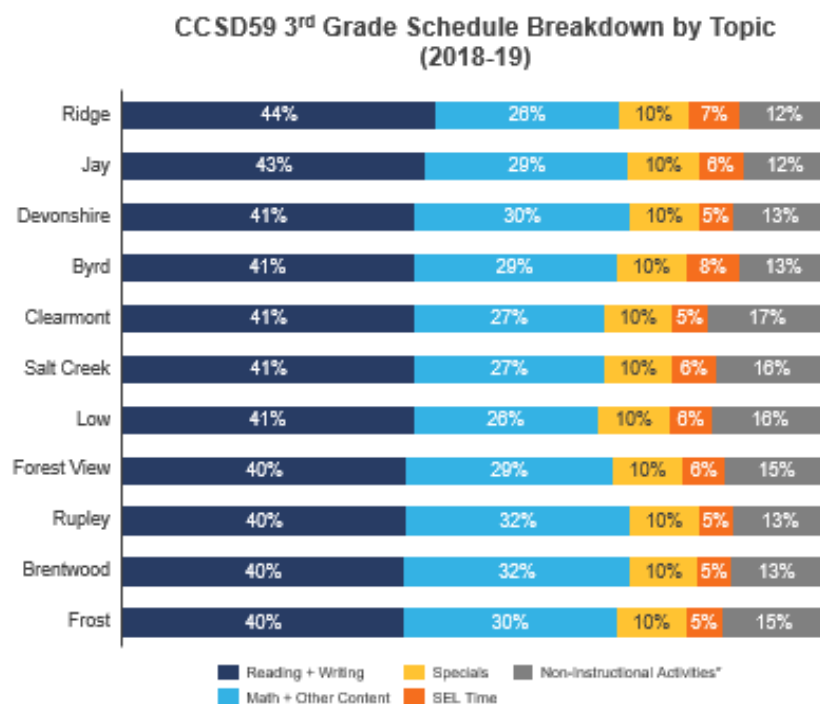
**Gráfico 6: Prácticas prometedoras de programación elemental de DMGroup**

En la revisión de oportunidades de equidad, DMGroup exploró las fortalezas y áreas de crecimiento en tres de estas prácticas prometedoras: asignación constante de tiempo, intervención y enriquecimiento diarios, y oportunidades para el tiempo de planificación común.

Alineado con la práctica prometedora, CCSD59 ha desarrollado pautas de programación primaria compartidas para todas las escuelas. Las pautas son detalladas, específicas del tema y alineadas con la investigación. Además, el distrito brinda orientación adicional sobre cómo usar los bloques de lectura y matemáticas de manera efectiva.

DMGroup analizó un solo grado en todas las escuelas para comprender cómo las escuelas alinearon de manera consistente los horarios del edificio con estas pautas y para determinar si los estudiantes que asistían a diferentes escuelas primarias recibían sistemáticamente un acceso diferente a la instrucción básica. El análisis reveló que había cierta inconsistencia entre los horarios de los edificios de primaria. Las diferencias diarias variaron de 4 a 33 minutos dentro de un tema en particular. Si bien las diferencias de minutos diarios a menudo no parecían preocupantes, el impacto acumulativo en el acceso de los estudiantes a la instrucción es notable. Por ejemplo, Ridge dedica el 44% del día de un estudiante de tercer grado a leer y escribir, mientras que Frost dedica el 40% del día de un estudiante de tercer grado a leer y escribir, una diferencia diaria aparentemente intrascendente de unos 15 minutos. Sin embargo, en el transcurso de un año escolar, esta diferencia diaria asciende a 45 horas (suponiendo 180 días

**Gráfico 7: Desglose del horario de 3er grado de CCSD59 por tema (2018-2019)**



escolares) o 32 días (suponiendo 90 minutos de instrucción de lectura y escritura al día) de instrucción de lectura y escritura. Por lo tanto, los estudiantes que asisten a Ridge obtienen sistemáticamente 45 horas más de acceso a la instrucción de lectura y escritura que sus compañeros de Frost (Gráfico 7).

**Fuente:** datos del distrito CCSD59, análisis DMGroup

Dentro de las pautas elementales que proporciona CCSD59, se designa un tiempo para la intervención y el enriquecimiento, lo que CCSD59 llama tiempo WIN (por sus siglas en inglés o lo que necesito) (Gráfico 8). En línea con la investigación y las prácticas prometedoras, las pautas recomiendan 30 minutos de tiempo WIN de matemáticas en los grados 3-5. Según los líderes escolares, estos bloques de tiempo se escalonan por grado a lo largo del día escolar para permitir que los intervencionistas puedan apoyar a más estudiantes. CCSD59 podría fortalecer sus pautas de programación para alinearse mejor con la investigación y la práctica prometedora al permitir que el tiempo WIN se use para la instrucción de matemáticas o lectoescritura en función de las necesidades de los estudiantes y al incluir el tiempo WIN también en los grados primarios inferiores.

El tiempo de planificación común proporciona una gran cantidad de beneficios potenciales tanto para el personal como para los estudiantes. Facilita la planificación colaborativa de lecciones, permite a los maestros agrupar a los estudiantes de diferentes secciones según la necesidad de un apoyo más específico, mejora el uso de datos para impulsar la instrucción al compartir habilidades y responsabilidades de análisis de datos entre colegas, y brinda oportunidades para el aprendizaje profesional de los compañeros.

De acuerdo con los participantes en los grupos de enfoque, mientras que algunas escuelas optan por programar un tiempo de planificación común, no

**Gráfico 8: Pautas de instrucción elemental CCSD59, Tiempo WIN**

CCSD59 Elementary Instructional Guidelines, WIN time			
K-2		3-5	
Opening Circle	10	Opening Circle	10
Reading Wkshp	40	Reading Wkshp	45
Writing Wkshp	40	Writing Wkshp	45
Phonemic Awareness/ Phonics	40	Small Group Instruction	60
Small Group Instruction	45	Content (Sci/SS)	35
Content (Sci/SS)	30	Specials	40
Specials	40	Math Tier 1	60
Math Tier 1 (NC/IM)	80	Math WIN	30
Closing Circle/Pack Up	15	Closing Circle/Pack Up	15
Transitions/Brain Breaks	20	Transitions/Brain Breaks	20
Total	360	Total	360

**Fuente:** artefacto del distrito CCSD59

existe una expectativa en todo el distrito de que las escuelas primarias lo incorporen al horario del personal. Por lo tanto, la cultura de colaboración entre las escuelas varía según las prioridades del líder escolar. Además, el personal notó que muchos maestros de primaria protegen su tiempo de planificación y que incluso aquellos que tienen la oportunidad de una planificación común a menudo eligen no usarlo para este propósito. En las escuelas con expectativas claras de colaboración durante los tiempos de planificación, los educadores especiales lamentaron que sus horarios no permitieran la colaboración con los maestros de educación general. Si bien aprecian la oportunidad de colaborar y planificar con colegas de educación especial, expresaron la opinión de que el tiempo dedicado a colaborar con los maestros de educación general beneficiaría enormemente a los estudiantes. Después de todo, los estudiantes con un IEP pasan la mayor parte de su tiempo de instrucción con maestros de educación general y podrían beneficiarse de estrategias consistentes utilizadas en todos sus entornos de instrucción.

*(b) Hasta hace poco, el distrito ha brindado una guía limitada de programación de presecundaria y desarrollo profesional sobre cómo crear estratégicamente horarios secundarios.*

A diferencia del nivel de primaria, en el momento de la revisión, el distrito aún no había proporcionado pautas de programación claras y efectivas para los líderes de las escuelas presecundarias. Algunos líderes compartieron que recibieron solo pautas limitadas del distrito sobre el desarrollo de horarios de construcción, mientras que otros afirmaron haber recibido tantas expectativas de programación que no pudieron incorporarlas todas. Además, el distrito no delineó claramente quién era responsable de desarrollar el horario, ni estaba claro para los líderes escolares qué apoyos de programación del distrito estaban disponibles. Según las conversaciones con los líderes escolares y otro personal que participó en el desarrollo del horario, los horarios de la presecundaria a menudo priorizaban las clases que eran menos flexibles, como cursos de educación especial, programación EL y clases optativas que tenían solo una sección. Reconocieron que los horarios a menudo se desarrollaron para cumplir con los contratos sindicales y cumplir con la disponibilidad de personal; los horarios de los estudiantes se adaptaron a un horario del edificio que priorizó las necesidades del personal y las poblaciones estudiantiles pequeñas (aquellos en educación especial, cursos electivos avanzados, etc.).

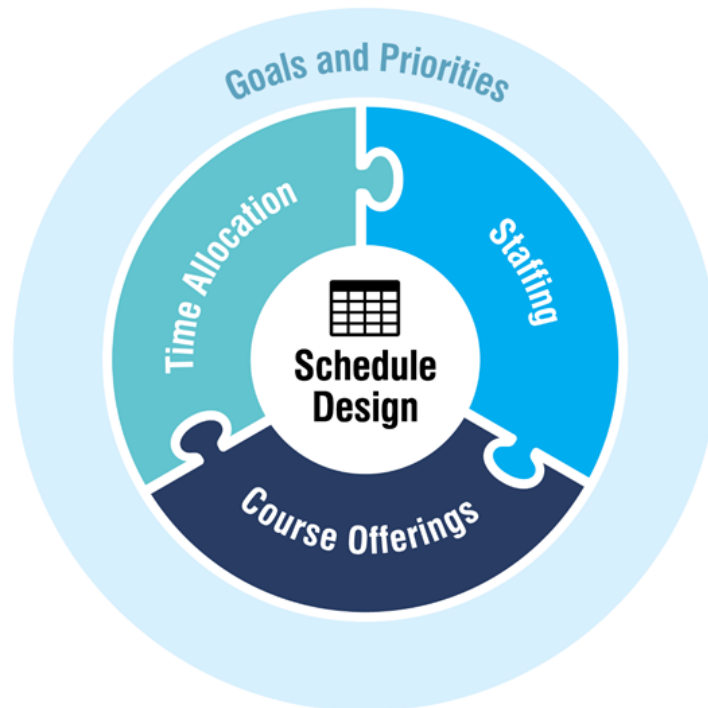
Las prácticas prometedoras en la programación de presecundaria suelen ser menos concretas que en el nivel de primaria, dada la cantidad de restricciones que producen los horarios individualizados de los estudiantes. Por lo tanto, la programación basada en restricciones sigue siendo la práctica de programación presecundaria más común y en gran medida inevitable. Por lo tanto, las prácticas prometedoras en el nivel secundario se centran en establecer metas y prioridades y analizar la asignación de tiempo, la dotación de personal y los datos de oferta de cursos con una perspectiva de equidad para apoyar la toma de decisiones y las compensaciones (*Gráfico 9*). Por ejemplo, una asignatura optativa STEM avanzada que inscribe a menos de 10 estudiantes cada año puede influir





inadvertidamente en el horario porque la escuela solo puede ofrecer una sección. Las metas y prioridades claras pueden ayudar a los líderes escolares a determinar si continuar ofreciendo este curso. Si una de las prioridades de la escuela o del distrito es fortalecer la educación STEM, entonces quizás el curso siga siendo un segmento guía del programa. Sin embargo, en este caso, los líderes escolares pueden considerar ofrecerlo solo cada dos años para que los estudiantes aún tengan acceso al contenido, pero no determina el programa todos los años.

**Gráfico 9: Marco de programación secundario de DMGroup**



### **Recomendaciones**

Las recomendaciones de programación tienen como objetivo utilizar el horario como una herramienta estratégica para garantizar el acceso equitativo a la instrucción de alta calidad en todo el distrito.



**Establecer prioridades de programación para todo el distrito:** Los líderes de los edificios pueden estar más alineados en su toma de decisiones cultivando una comprensión profunda de las metas y prioridades que motivan las pautas del distrito. En el nivel de primaria, esto significa demostrar cómo las pautas establecidas se alinean con las prioridades educativas del distrito. Esta estructura obliga a los líderes del edificio y otro personal involucrado en la programación a garantizar que los horarios del edificio se alineen con las pautas del distrito en lugar de ajustar las pautas del distrito para cumplir con las prioridades de su propio edificio. Este enfoque es doblemente importante en el nivel de presecundaria, donde las asignaciones de tiempo específicas de las materias son casi imposibles. Articular una comprensión clara de las prioridades del distrito y modelar cómo tomar decisiones que se alineen con esas prioridades ayudará a garantizar que los horarios estén impulsados por una visión compartida, lo que conducirá a horarios mejor alineados y, por lo tanto, oportunidades de instrucción mejor alineadas para los estudiantes. edificios

**Proporcionar aprendizaje profesional a los líderes escolares:** para fortalecer el apoyo de los compañeros para el desarrollo de horarios, el distrito podría proporcionar un proceso y roles claros para desarrollar horarios. Seguir un enfoque coherente en todos los edificios permite que el personal obtenga el apoyo de sus compañeros en otros edificios y crea las condiciones para el desarrollo colaborativo de horarios, si se desea. Además de crear una estructura para el proceso, el distrito se beneficiaría si preguntara a los líderes escolares explícitamente qué necesitan para fortalecer sus habilidades. La identificación de las necesidades de aprendizaje a través del diálogo garantiza que los recursos de desarrollo aborden de manera efectiva los principales desafíos que enfrentan los líderes.

**Fortalecer los mecanismos de rendición de cuentas y apoyo:** una revisión de rutina de los horarios puede ayudar a garantizar que todos los estudiantes tengan el mismo acceso a la instrucción básica, independientemente de la escuela a la que asistan, y que cualquier cambio de las pautas del distrito sea intencional y estratégico. Además, el distrito podría desarrollar estructuras de comentarios y apoyo para garantizar que el personal del edificio tenga lo que necesita para tener éxito en el desarrollo de horarios. Esto podría tomar la forma de una reunión de directores a mitad de año para reiterar las expectativas de programación e identificar las necesidades de apoyo o una encuesta anual de verano de los líderes del edificio para reflexionar sobre el proceso de programación e identificar oportunidades para fortalecer el proceso en el próximo año.



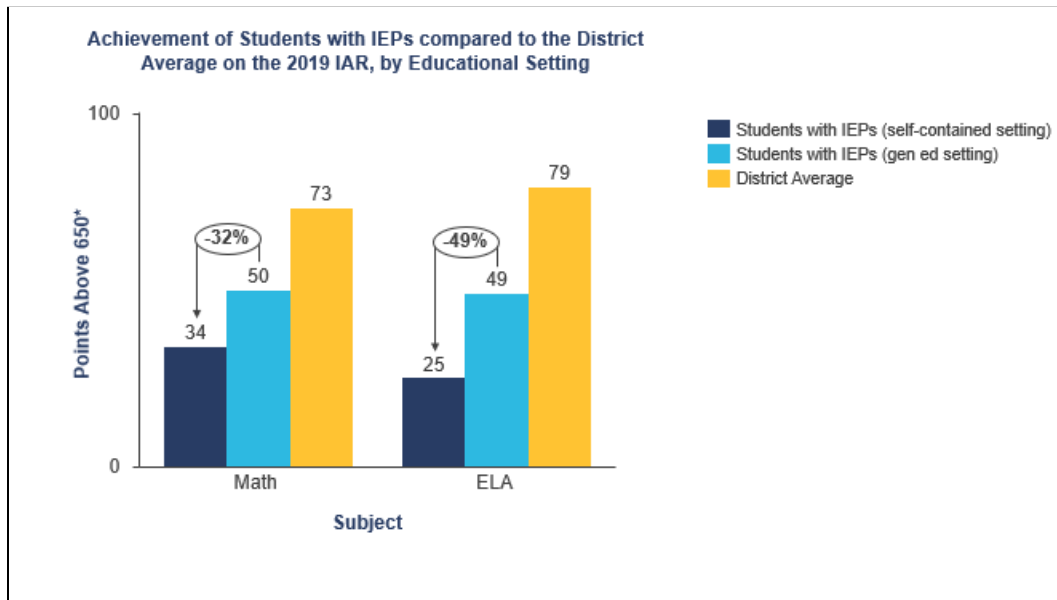
**HALLAZGO #3: Los esfuerzos para aumentar la inclusión de estudiantes de educación especial en entornos de educación general se ven complicados por la cultura y los sistemas que limitan la colaboración del personal.**

(a) La cultura de división entre el personal de educación especial y general se alimenta de la falta de conocimiento y el miedo al fracaso.

El distrito ha sido intencional acerca de su movimiento hacia la inclusión en beneficio de los estudiantes. Los datos del IAR del distrito de 2019 muestran que los estudiantes con discapacidades en programas autónomos tienen puntajes significativamente más bajos en los exámenes estandarizados que los estudiantes con discapacidades en entornos de educación general. Los estudiantes en entornos de educación especial autónomos obtuvieron un puntaje 49% más bajo en ELA y un 32% más bajo en matemáticas que sus compañeros con discapacidades que aprendieron en un entorno de inclusión (Gráfico 10).

Las familias de los estudiantes en entornos autónomos se hicieron eco de los beneficios de la inclusión para sus hijos. Aquellas familias cuyos hijos habían tenido previamente la oportunidad de aprender en un entorno de educación general encontraron que sus hijos estaban más motivados social y académicamente en estos entornos. También apreciaron el desafío académico que los entornos de inclusión les dieron a sus hijos. En los grupos de enfoque, las familias hablaron sobre el beneficio de un entorno de inclusión no solo para sus hijos sino también para los estudiantes de educación general. Expresaron que la inclusión podría beneficiar el desarrollo socioemocional de los niños de educación general al brindarles la oportunidad de aprender cómo participar e interactuar adecuadamente con niños que se ven diferentes o aprenden de manera diferente.

**Gráfico 10: Rendimiento de los estudiantes con IEP en comparación con el promedio del distrito en el IAR 2019, por entorno educativo**



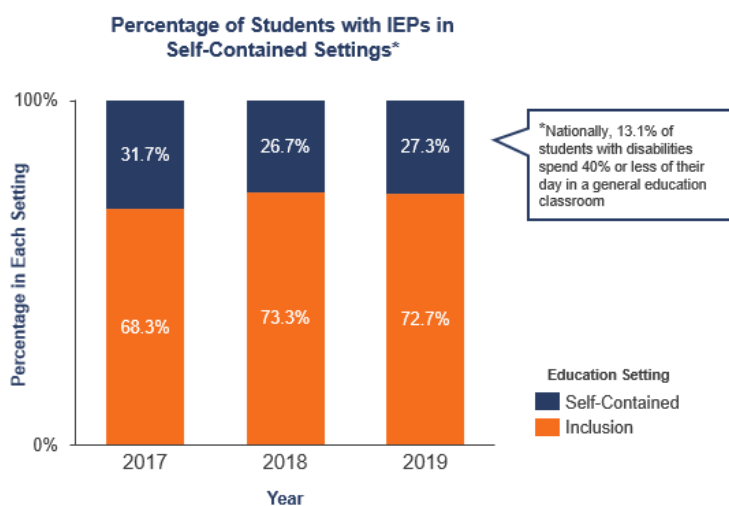
\* The IAR exam is scored on a scale of 650-850. The raw scores were converted to demonstrate relative difference between student subgroups

Fuente: Datos del distrito CCSD59, análisis de DMGroup



Los maestros de educación especial en un entorno autónomo también promocionaron el beneficio de la inclusión no solo para sus estudiantes sino también para la comunidad escolar en general. El personal compartió que en el modelo actual, donde muchos estudiantes en entornos autónomos están allí durante todo el día, los estudiantes pierden la oportunidad de ser parte de la comunidad escolar de su hogar, así como el acceso a recursos como programación de lenguaje dual o especiales. De manera similar a los sentimientos de las familias, también hablaron sobre cómo la inclusión desarrollaría las habilidades de los estudiantes de educación general para interactuar con compañeros discapacitados y podría ayudar más ampliamente a los estudiantes a desarrollar una apreciación y sensibilidad por las diferencias. Más allá de brindar un beneficio a los estudiantes, los maestros de educación especial creían que la inclusión podría ayudar a fortalecer una mentalidad de crecimiento entre el personal al ayudar a los maestros de educación general a desarrollar una mayor comodidad y comprensión de una gama más amplia de necesidades de los estudiantes.

Con base en los resultados de una auditoría interna de los IEP y una revisión de datos adicionales del distrito, el distrito ha tenido la intención de aumentar las oportunidades de inclusión para los estudiantes en entornos autónomos. Este es un objetivo explícito del departamento de Servicios Educativos, y ha habido un esfuerzo concertado para incluir a los estudiantes con un IEP en entornos de educación general, cuando corresponda. En el año escolar 2016-2017, el 31.7% de los estudiantes con un IEP en CCSD59 pasaban menos del 40% de su tiempo en entornos de educación general. Para el año escolar 2018-2019, ese porcentaje había disminuido al 27.3%, lo que significa que más estudiantes con IEP pasaban al menos el 41% de su tiempo en los salones con sus compañeros de educación general. Estos cambios se realizaron tanto para estudiantes en programas autónomos dentro de una escuela CCSD59 como para estudiantes en un centro educativo fuera del distrito (*Gráfico 11*). A nivel nacional, el 13.1 % de los estudiantes con un IEP pasan el 40% o menos de su tiempo en un entorno de educación general en comparación con el promedio actual de CCSD59 de 27.3%.<sup>7</sup> Por lo tanto, si bien CCSD59 puede continuar trabajando hacia este punto de referencia nacional, la evidencia demuestra que los esfuerzos intencionales para aumentar las oportunidades de inclusión para los estudiantes con discapacidades han sido efectivos.



**Gráfico 11: Porcentaje de estudiantes con un IEP en clases autónomas**



En el nivel de presecundaria, los cambios han sido más notables en los cursos de ciencias. Antes del impulso por la inclusión, muchos estudiantes en programas autónomos no participaban en cursos de ciencias; desde entonces, el distrito ha hecho un esfuerzo específico para que los estudiantes de programas autónomos participen en cursos de ciencias, siempre que sea posible. Los datos del año escolar 2018-2019 indicaron que el 94% o más de los estudiantes en cada escuela y grado tomaron un curso de ciencias. Hubo una excepción en un grado en Friendship Junior High, que puede deberse a un error en el informe.

A pesar del consenso entre las familias y el personal sobre los beneficios de la inclusión y los datos que obligan al distrito a apoyar mejor a los estudiantes en entornos autónomos, las familias, los maestros y el personal siguen sintiendo que existe una fuerte división entre los programas de educación especial y general alimentados por una falta de conocimiento, un profundo malentendido de los roles de los educadores especiales y generales en el aprendizaje de los estudiantes y el miedo al fracaso.

Las familias de los estudiantes en programas autónomos informaron que no se sienten parte de la comunidad escolar más amplia. La mayor parte de la comunicación que reciben de la escuela no se aplica a sus hijos, y los eventos comunitarios a menudo son inaccesibles para sus hijos. Una familia compartió una profunda decepción después de asistir a la orientación de una escuela. Si bien la escuela había preparado una serie de eventos para las familias y los estudiantes de educación general, no había un plan establecido para las familias de los estudiantes en un entorno autónomo, lo que los hacía sentir como una ocurrencia tardía.

De igual forma, el personal de educación especial informó que no se sienten aceptados en la comunidad escolar. Según los educadores especiales, el personal de educación general carece de una comprensión profunda del papel de los maestros de educación especial en el apoyo a los estudiantes que tienen dificultades. La percepción es que los maestros de educación especial pueden "arreglar" a los estudiantes que tienen dificultades en el entorno de educación general y, por lo tanto, el objetivo de los maestros de educación general es lograr que los estudiantes reciban apoyo de nivel dos lo más rápido posible y obtener apoyo del personal de educación especial. Si bien el personal de educación general no confirmó esta percepción, sí reconoció que se sentía poco preparado para apoyar a los estudiantes con discapacidades en sus salones, en parte porque no había recibido capacitación del distrito sobre estrategias o enfoques específicos.



El personal del distrito y los líderes del edificio reconocieron las brechas en las habilidades de diferenciación de los educadores generales y han señalado que desarrollar estas habilidades es un área de enfoque. Sin embargo, también compartieron que los maestros de educación especial también necesitan desarrollar sus habilidades para resolver problemas. Los participantes de las entrevistas y los grupos focales notaron que ha habido una cultura de líderes que les dicen a los maestros qué hacer, lo que hace que los maestros, tanto de educación especial como general, se sientan ansiosos por ser creativos en la resolución de problemas, por temor a cometer errores o que una estrategia falle.

*(b) La cultura aislada dentro del distrito y las escuelas se ve reforzada por estructuras que limitan la colaboración entre el personal de educación general y el de educación especial.*

La división entre el personal de educación especial y de educación general se explica parcialmente por las estructuras que limitan la colaboración y el entendimiento entre estos dos departamentos. Primero, parece haber una separación artificial entre la educación especial y la instrucción, lo que da la falsa impresión de que los educadores especiales no tienen experiencia en instrucción. Esta percepción se ve reforzada por los roles comúnmente asignados a los líderes escolares: los directores tienden a ser los líderes de instrucción, mientras que los subdirectores a menudo supervisan la programación de educación especial en una escuela. Los roles distintos validan la creencia de que la instrucción y la educación especial también son distintas, cuando la realidad es que se superponen en gran medida. El personal compartió que ha habido ocasiones en las que se ha pasado por alto a los educadores especiales para las oportunidades de liderazgo del distrito, en parte debido a la percepción de que no tienen una sólida experiencia educativa.

En segundo lugar, los períodos de planificación para los maestros de educación especial y educación general ocurren durante diferentes momentos del día, lo que hace que la colaboración sea aún más desafiante. No solo no hay un tiempo obvio para la planificación colaborativa de lecciones y el intercambio de estrategias, sino que la falta de un período de planificación común también limita las oportunidades para que los maestros de educación general comprendan mejor los roles de los educadores especiales y viceversa. El tiempo intencional para la colaboración puede ser la forma más efectiva de disipar el malentendido en los roles que perpetúa la división entre estos dos departamentos.

En tercer lugar, el personal de educación especial y de educación general no suele recibir la misma capacitación profesional. Una vez más, esto alimenta la impresión de que las funciones de los maestros de educación especial y de educación general tienen poco en común, cuando en realidad sus áreas de especialización son más similares que distintas. La investigación demuestra además que muchas estrategias de educación especial también son efectivas para apoyar a los estudiantes de educación



general.<sup>8</sup> Además de enfatizar la falsa dicotomía entre educadores especiales y generales, participar en capacitaciones separadas minimiza la oportunidad de construir un lenguaje compartido y desarrollo de habilidades.

## Recomendaciones

**Construir estructuras que fomenten la colaboración entre los educadores generales y especiales:** La intencionalidad de construir en común el tiempo de planificación para el personal de educación especial y educación general no solo proporciona el tiempo y el espacio para el diseño colaborativo de la lección, sino que también comunica la importancia de ambos roles para proporcionar instrucción de calidad para todos los estudiantes. Los líderes a nivel de edificio y distrito también pueden aumentar su propia colaboración y modelar el valor de trabajar juntos para los estudiantes, el personal y las familias por igual.

**Clarificar roles, responsabilidades y expectativas en la educación continua:** crear roles explícitos para apoyar a los estudiantes en entornos de educación general y especial ayuda a cerrar las brechas en la comprensión de las formas en que los dos grupos de educadores trabajan juntos para apoyar a los estudiantes individuales. Una vez que se aclaran estos roles, es fundamental que los líderes se aseguren de que los horarios estén diseñados para permitir la continuidad de los servicios para los estudiantes, incluidas las oportunidades de colaboración, capacitaciones compartidas y estructuras para compartir aportes y aprobar los apoyos a los estudiantes.

---

<sup>8</sup> Hannah Grieco, "Students with Disabilities Deserve Inclusion, It's Also the Best Way to Teach," *Education Week*, May 7, 2019, <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-students-with-disabilities-deserve-inclusion-its-also-the-best-way-to-teach/2019/05>.



**Fomentar una cultura de asunción de riesgos para fomentar la creatividad y la asociación:** A medida que el distrito explora el desarrollo de las habilidades de diferenciación y resolución de problemas de todos los educadores, también puede ser útil fomentar una cultura de asunción de riesgos. Los líderes pueden modelar esta cultura pensando en voz alta sobre posibles soluciones creativas y siendo honestos sobre su implementación y éxito. Los líderes también pueden crear oportunidades intencionales y estructuradas para que el personal resuelva problemas y experimente juntos. Por ejemplo, los líderes pueden decidir usar una serie de reuniones de personal para pedirles a los maestros que identifiquen una habilidad específica con la que muchos estudiantes tienen dificultades e implementar una serie de enfoques creativos que aborden la habilidad en el transcurso de unas pocas semanas. El personal puede informar sobre el progreso y modificar los enfoques en función de los datos para mostrar cambios medibles en un período corto de tiempo. Este enfoque, que DMGroup llama el enfoque de resultados innovadores, ayuda a demostrar al personal el valor y la energía de las soluciones creativas y recompensa la toma de riesgos incluso cuando no produce los resultados deseados.

**HALLAZGO #4: La mayoría de las comunicaciones del distrito y de la escuela son unidireccionales, lo que limita las oportunidades para una colaboración genuina con las familias.**

CCSD59 tiene una amplia gama de recursos de comunicación formal que se utilizan para comunicarse con las familias. La mayoría de estos, sin embargo, son

## Definición de la comunicación unidireccional y bidireccional

La comunicación **unidireccional** es el enfoque típico de un distrito para la participación familiar. La información fluye en una dirección, a menudo de la escuela o el distrito a la familia, con el propósito de informar a las familias sobre la agenda de la escuela y cómo pueden adaptarse a las expectativas de la escuela o el educador. El desafío con este enfoque es que posiciona al que brinda la información, en este caso, el superintendente, el director o el maestro, como el experto y, a menudo, replica las dinámicas de poder existentes.

En la comunicación **bidireccional**, el objetivo es desarrollar familias como verdaderos socios en el éxito de los estudiantes. La información fluye de dos maneras en reconocimiento de que los educadores y las familias tienen información y experiencia que pueden apoyar el éxito del niño. Las investigaciones muestran que cuando se desarrollan asociaciones genuinas entre las escuelas y las familias, los estudiantes obtienen calificaciones más altas, es más probable que asistan, tienen un mayor desarrollo de habilidades sociales y tienen una mayor probabilidad de graduarse.

La comunicación unidireccional y bidireccional tiende a definirse menos por una actividad o estructura en particular y más por el propósito de la estructura y la forma en que se utiliza la estructura. Por ejemplo, las conferencias de padres y maestros se pueden usar como un momento para que los maestros compartan con las familias cómo se está desempeñando académicamente el estudiante y cómo se está comportando en clase o puede ser una conversación entre lo que las familias ven en casa y lo que ven los maestros en el salón de clases con el propósito de identificar las fortalezas de cada ambiente de aprendizaje para fortalecer el bienestar y el éxito del niño en el otro.





comunicaciones unidireccionales y no accesibles para todos los miembros de la comunidad. Las familias reciben comunicación a través de correos electrónicos, sitios web, aplicaciones y llamadas, a menudo traducidas al español, inglés y polaco. Sin embargo, con más de 60 idiomas hablados en la comunidad, el distrito podría aumentar la accesibilidad proporcionando comunicaciones en idiomas menos comunes también.

J. A. Henderson y K. Mapp, *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement (SEDL, 2002)*.

Cuando se discutió la comunicación específica de los estudiantes, las familias aplaudieron cuán receptivos fueron los maestros y los líderes escolares a su alcance. Muchas familias recordaron momentos en los que se comunicaron con un maestro sobre un incidente en particular y la rapidez con la que el maestro respondió a la comunicación y al problema. Sin embargo, el desafío era que esta comunicación solo era efectiva si las familias eran proactivas en comunicarse y defender a su hijo. Si bien el distrito fomenta la defensa, las diferencias individuales y culturales significan que las familias que se sienten más cómodas contactando a los maestros y al personal tienen un mayor acceso a la información y la influencia que aquellas que se sienten menos cómodas comunicándose. Además, las familias compartieron su frustración con la naturaleza única de las comunicaciones y expresaron interés en brindar comentarios generales sobre sus propias experiencias y las de sus estudiantes en la escuela. El distrito ha realizado una encuesta familiar en el pasado, pero no en los últimos años, y no hay otra manera en que las familias sientan que pueden brindar su opinión.

## Recomendaciones

**Redefinir el papel de las familias en la escuela:** Debido a que la participación familiar ocurre en todos los niveles del distrito, desde la oficina central hasta los salones individuales, es fundamental que el personal de todo el distrito tenga una visión compartida del papel de las familias en el éxito de los estudiantes. Corresponde a los líderes del distrito y del edificio definir explícitamente el papel de las familias como socios valiosos con información crítica para apoyar los salones y los estudiantes exitosos. Al aclarar el papel de las familias y crear las expectativas y estructuras sobre cómo usar la comunicación bidireccional con ellos, los líderes del distrito y del edificio crean las condiciones para una asociación consistente y efectiva con las familias.

**Desarrollar estructuras para la comunicación bidireccional:** el distrito podría considerar la creación de una forma rutinaria de hacer que las familias brinden información y comentarios sobre el progreso individual de los estudiantes y las decisiones escolares y del distrito. La recopilación de información y comentarios es un primer paso fundamental, pero debe combinarse con el uso de esa información y comentarios para impulsar verdaderamente la toma



de decisiones. Una vez que se toman las decisiones, los líderes del distrito y del edificio deben comunicar a las familias el por qué de las decisiones, incluso dónde prevalecieron sus comentarios y por qué algunas de sus preferencias no aparecen en las decisiones finales. Esto envía un mensaje claro sobre cómo el distrito define el papel de las familias y valora su voz. Además, el distrito podría revisar sus mecanismos de comunicación actuales y abrir un diálogo con las familias para determinar qué herramientas de comunicación son más efectivas y qué herramientas deben fortalecerse, y para identificar si hay brechas en la comunicación.

**Aumentar la accesibilidad de la información:** además de encontrar oportunidades para traducir comunicaciones clave en más idiomas, el distrito podría considerar diferentes modos de comunicación para satisfacer una amplia gama de preferencias familiares. Por ejemplo, la información proporcionada inicialmente en una reunión en vivo también podría enviarse por escrito y como grabación. Esto permite que las familias accedan a la información en la modalidad y horario que mejor se adapte a sus necesidades.

## Próximos pasos

Utilizando los conocimientos de la revisión de oportunidades de equidad, CCSD59 participará en DMEquityOffice, un conjunto de recursos que ayudarán a los líderes distritales de CCSD59 a rediseñar sistemas con una perspectiva de equidad e implementar los cambios de manera efectiva. Con una membresía de DMEquityOffice, el distrito cuenta con los siguientes recursos:

**Un Asesor de la Equidad:** Un asesor de la equidad sirve como un recurso de referencia para ayudar a los líderes a navegar por un cambio sostenido a través de la asociación de ideas y la conexión con los recursos.

**Acceder a una biblioteca de recursos curada:** Los líderes y el personal del distrito tienen acceso exclusivo a una biblioteca de recursos cultivados para desarrollar el conocimiento del distrito y ofrecer recursos para la acción.

**Membresía en un comunidad de aprendizaje profesional:** DMGroup brinda espacio para que los líderes del distrito participen en una comunidad de aprendizaje profesional que valida la



planificación y aprovecha las perspectivas y los conocimientos de los compañeros que realizan un trabajo de equidad similar.

El liderazgo de CCSD59 ya había comenzado a trabajar con su asesora de equidad, Eréndira Flores, para discutir el enfoque para rediseñar el programa de lenguaje dual de español unidireccional y para fortalecer la guía de programación en el nivel de presecundaria. Eréndira apoyará a los líderes de CCSD59 a través del proceso de cambio utilizando el marco de gestión de cambios de DMGroup (abajo). Los líderes del distrito tendrán la oportunidad de fortalecer su enfoque con recursos específicos de la biblioteca de recursos y haciendo preguntas a sus compañeros en su comunidad de aprendizaje profesional y recibiendo sus comentarios.



### Marco de gestión del cambio de DMGroup

adaptado del "8-Step Process for Accelerating Change" por el Dr. John Kotter, Center for Creative Leadership, *Harvard Business Review*, McKinsey and Company, "Change Monster" de Jeanie Duck y el modelo de cambio de 3 etapas de Lewin



## Apéndice A: Datos cuantitativos solicitados del distrito

### ***Solicitud de datos iniciales***

**Datos a nivel escolar:** *Se recopilaron los siguientes datos para cada escuela en el distrito*

- Nombre de la escuela
- Grados servidos
- Inscripción total
- Desglose demográfico de la población estudiantil por raza, etnia, elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido, estado de educación especial y estado de falta de vivienda
- Elegibilidad y uso de servicios de transporte
- Proporción estudiante-personal
- Número de derivaciones de conducta

**Datos a nivel de estudiante:** *Se recopilaron los siguientes datos para cada estudiante en el distrito*

- Escuela a la que asiste
- Grado
- Raza
- Etnia
- Estatus de EL
- Estatus de educación especial
- Elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido
- Puntajes de IAR Matemáticas de Primavera 2019 y de ELA
- Estatus de ausentismo crónico en el año escolar 2018-2019

**Datos a nivel del personal:** *Se recopilaron los siguientes datos para cada miembro del personal en el distrito*

- Género
- Raza
- Etnia
- Edad



- Puesto permanente
- Escuela de origen
- Departamento (solo para el personal de presecundaria)
- Rol/título del cargo
- Certificación
- Más reciente calificación de evaluación
- Cargos ocupados anteriormente en el distrito

**Oficina central del distrito/datos de liderazgo:** *Se recogieron los siguientes datos adicionales para cada miembro del personal de la oficina central y líderes del edificio escolar, incluidos los directores y subdirectores*

- Género
- Raza
- Etnia
- Edad
- Puesto permanente
- Ubicación de la casa (escuela u oficina central)
- Rol/título del cargo
- Certificación
- Título más alto obtenido
- Cargos anteriores ocupados en el distrito

**Estudiantes con discapacidades:** *Se recopilaron los siguientes datos sobre la población de estudiantes con planes IEP y/o planes 504*

- Número de estudiantes por tipo de discapacidad
- Número de estudiantes con planes IEP por grado
- Número de estudiantes con planes 504 por grado
- Número de estudiantes con planes IEP por raza, etnia, elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido, estado de EL y género
- Número de estudiantes con planes 504 por raza, etnia, elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido, estado de EL y género

**Datos de asistencia, suspensión y comportamiento de los estudiantes:** *se recopilaron los siguientes datos durante los últimos cinco años escolares (Año escolar 2015-2016 – Año escolar 2019-2020)*

- Tasas generales de asistencia del distrito



- Tasas de asistencia estudiantil por raza, etnia, elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido, estado de EL y género
- Tasas generales de ausentismo crónico del distrito (un estudiante que está ausente el 10% o más de los días escolares con o sin una excusa válida)
- Tasas de ausentismo crónico de los estudiantes por raza, etnia, elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido, estado EL y género
- Tasas generales de suspensión dentro de la escuela del Distrito
- Tasas de suspensión de estudiantes dentro de la escuela por raza, etnia, elegibilidad para almuerzo gratis y a precio reducido, estado de EL y género
- Tasas generales de suspensión fuera de la escuela del distrito
- Tasas de suspensión de estudiantes fuera de la escuela por raza, etnia, elegibilidad para comida gratis y a precio reducido almuerzo, estado de EL y género
- Número total de derivaciones de conducta del distrito
- Número de referencias de comportamiento de estudiantes por raza, etnia, elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido, estado de EL y género

**Datos financieros:** *Los siguientes datos se recopilaron en base a números reales del año escolar 2017-2018 – año escolar 2019-2020, números reales estimados del año escolar 2020-2021 y números de presupuesto proyectados para el año escolar de 2021-2022*

- Presupuesto operativo total
- Ingreso total (estatal, federal, local, de otros distritos, reembolso de Medicaid, donaciones y fondos de dotación)
- Porcentaje de los gastos totales asignados a las escuelas
- Asignación total de fondos por escuela
- Asignación total de fondos de la subvención IDEA por escuela
- Asignación total de fondos del Título 1
- Otros gastos (facilidades y mantenimiento, transporte, ubicación fuera del distrito)
- Presupuesto de las tres iniciativas distritales más costosas

**Otros datos:** *Los siguientes artefactos distritales también se recopilaron para el análisis*

- Plan estratégico 2020
- Resultados de la encuesta familiar 2019
- Datos sin procesar del panorama 2021 (maestro, todo el personal, y estudiantes de presecundaria)
- Informe completo de Five Essentials 2019-2020



- Horarios de edificio por escuela
- Preguntas orientadoras de equidad
- Política de transporte de BOE (4:110)
- Asignación de estudiantes y política de transferencia dentro del distrito (7:30)

## ***Solicitud de datos secundarios***

**Datos a nivel de estudiante:** *Los siguientes se recopilaron datos para cada estudiante en el distrito*

- Número de identificación del estudiante
- Escuela a la que asiste
- Grado
- Raza
- Etnia
- Estatus EL
- Estatus IEP
- Estatus 504
- Elegibilidad para almuerzo gratis o a precio reducido
- Puntaje de IAR en Matemáticas y ELA de la Primavera 2019
- Entorno del programa educativo (monolingüe, lenguaje dual, TDP, autónomo)
- Estado de ausentismo crónico en el año escolar 2018-2019

**Datos del personal de primaria:** *Se recopilaron los siguientes datos para cada miembro del personal de primaria*

- Identificación de personal
- Género
- Raza
- Etnia
- Edad
- Puesto permanente
- Escuela de origen
- Cursos impartidos
- Tipo de curso (lenguaje dual, TDP, etc.)
- Inscripción de estudiantes por curso



**Datos de cursos de presecundaria:** *Se recopilaron los siguientes datos para cada curso de presecundaria disponible*

- Nombre
- Escuela
- Departamento
- Tipo de curso (educación general o especial )
- Inscripción de estudiantes

**Datos de referencia del IEP:** *Los siguientes datos se recopilaron por grado para el año escolar 2018-2019*

- Número total de estudiantes referidos para evaluación de educación especial
- Número de estudiantes referidos para evaluación por raza, etnia y estado de EL
- Número total de estudiantes referidos para evaluación no elegible para servicios de educación especial
- Número de estudiantes referidos para evaluación que no califican para servicios de educación especial por raza, etnia y estado de EL
- Número total de estudiantes referidos para evaluación que califican para un IEP completo
- Número de estudiantes referidos para evaluación que califican para un IEP completo por raza, etnia y estado de EL
- Número total de estudiantes remitidos para evaluación ción elegible para servicios de habla y lenguaje solamente
- Número de estudiantes referidos para evaluación elegibles para servicios de habla y lenguaje solo por raza, etnia y estado de EL

**Otros datos:** *Los siguientes artefactos del distrito también se recolectaron para análisis*

- Ubicación de lenguaje dual, contenía programas de educación especial y TDP
- Pautas de horarios diarios de primaria
- Bloque diario de matemáticas de K-5
- Estructura de bloque diario de lectoescritura de K-5
- Catálogo de cursos de presecundaria
- Rutas de autobús por escuela
- Inicio y finalización de rutas de autobús por escuela



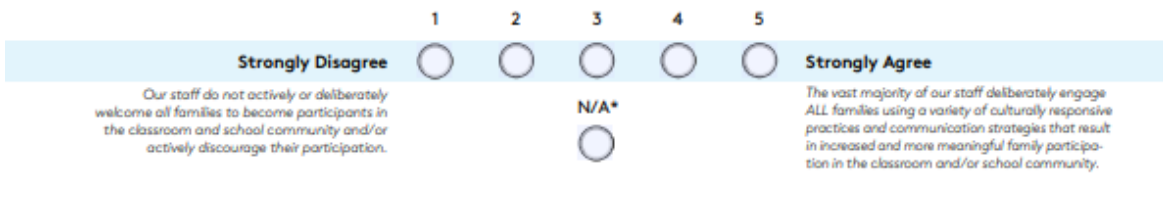


## Apéndice B: Herramienta de autorreflexión

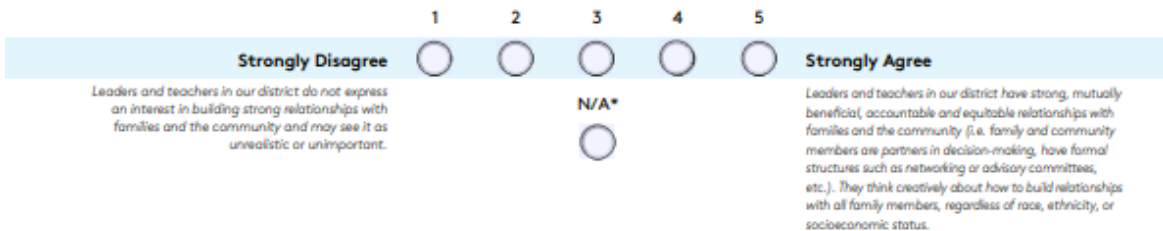
A continuación se muestra un extracto de la herramienta de autorreflexión, que se muestra para brindar información sobre los tipos de preguntas incluidas y el proceso seguido por los miembros de la Coalición de Equidad.

**Community and Family Engagement:** Families and communities are viewed as critical members of a collective approach to nurturing children's learning and development. Relationships between district staff and families are grounded in mutual **respect, trust, a shared vision, and authentic collaboration.**

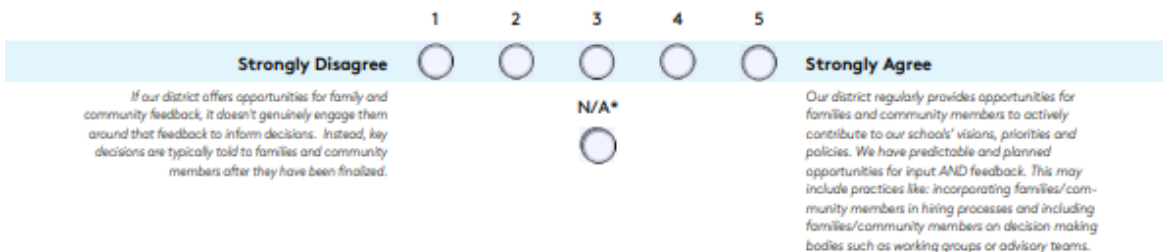
9. Our district welcomes and encourages every family to become active participants in the classroom and school community.



10. Relationships between district staff and families are grounded in mutual respect, trust, a shared vision, and authentic collaboration.



11. Our district regularly uses family and community feedback to actively contribute to our schools' visions, priorities, and policies.



\*Not Applicable (N/A): We do not have enough information to confidently respond to this statement.

## Apéndice C: Participantes de grupos de enfoque por posición

Grupo	Posición/Rol
<b>Liderazgo del distrito</b>	Superintendente
	Superintendente adjunto
	Superintendente auxiliar de instrucción
	Superintendente auxiliar de Servicios Comerciales/CSBO
	Superintendente auxiliar de Aprendizaje innovador y Comunicaciones
	Directora de evaluación y servicios estudiantiles
	Directora ejecutiva de servicios educativos
	Superintendente auxiliar de recursos humanos
	Directora de SEL y equidad estudiantil
	Director de programas multilingües
	Coordinadora de transporte
<b>Liderazgo escolar</b>	Directores y Subdirectores de primaria
	Directores y Subdirectores de secundaria
<b>Personal de educación especial/servicios educativos</b>	Administradores de educación especial
	Maestros de educación especial (primaria leve a moderada)
	Maestros de educación especial (primaria severa, independiente)
	Maestros de educación especial (Presecundaria leve a moderado)
	Psicólogos
	Trabajadores sociales
	Patólogos del habla y el lenguaje
	Entrenadores/Facilitadores de inclusión
<b>Personal de educación general</b>	Maestros de educación general (primaria y ELC)
	Maestro de educación general (Presecundaria)
	Maestros de EL (primaria)
	Maestros de EL (Presecundaria)
	Especialistas en alcance comunitario
	Intervencionistas/Especialistas/Maestros del Programa de desarrollo de talentos
<b>Grupos de estudiantes</b>	Estudiantes (primaria)
	Estudiantes (presecundaria)



<b>Grupos de familias</b>	Familias (educación general de primaria)
	Familias (programa de lenguaje dual de primaria)
	Familias (programa de educación especial de primaria)
	Familias (educación general de presecundaria)
	Familias (programa de educación especial de secundaria)