

EL DISTRITO ESCOLAR UNIFICADO DE TUCSON No. 1

Informe Anual Para el Año Académico 2014-15 Plan de Estatus Unitario

**Fisher, Mendoza et al v. el Distrito Escolar Unificado de Tucson, et al.
Tribunal del Distrito de Estados Unidos, Distrito de Arizona
74-CV-00090 TUC DCB y 74-CV-00204 TUC DCB**

presentada para:

Honorable David C. Bury, Tribunal del Distrito de Estados Unidos

preparado por:

El Distrito Escolar Unificado de Tucson

H.T. Sánchez, Superintendente

Mesa Directiva de TUSD:

Adelita S. Grijalva, Presidenta; Kristel Ann Foster, Secretaria;

Michael Hicks; Cam Juárez; Dr. Mark Stegeman

Heliodoro T. Sánchez, Ed. D.
Superintendente

28 de septiembre de 2015

HONORABLE DAVID C. BURY
Tribunal del Distrito de Estados Unidos
Evo A. DeConcini Juzgado de EE. UU.
405 West Congress Street, Suite 6170
Tucson, AZ 85701-5065

Estimado Juez Bury:

Es un placer presentar el informe del Distrito Escolar Unificado de Tucson de cumplimiento del Plan de Estatus Unitario para el 2014-15. Lo siguiente es un registro de nuestros esfuerzos de cumplimiento en buena fe en todas las áreas del USP: asignación estudiantil, transporte, reclutamiento/retención del personal, programación educativa, disciplina estudiantil, participación familiar, instalaciones/tecnología, y responsabilidad basada en la evidencia. Ha habido disputas -algunas de las cuales han permanecido pendientes en su tribunal para la resolución. Eso no debería restar valor del reconocimiento de nuestro enfoque de equipo sobre la integración de las escuelas, crear un ambiente de aprendizaje seguro y equitativo, mejorar los sistemas y la transparencia, e involucrar a los estudiantes y a sus familias.

El año académico 2014-15 también marcó el primer año completo de la implementación para nuestro plan estratégico de cinco años alineado al USP. Mi equipo trabajó arduamente para cumplir con 25 objetivos específicos y medibles en las áreas de Comunicación, Diversidad, Instalaciones, Finanzas, y Currículo.

Nuestro trabajo para el 2015-16 ya está en marcha. El informe describe algunas iniciativas emocionantes para el aprendizaje estudiantil, mejorar el ambiente escolar, y un presupuesto más eficiente y transparente. Los Cambios en las evaluaciones del estado (de AIMS a AzMerit) crea retos en la valoración del crecimiento académico estudiantil, pero un sistema de parámetros del Distrito nuevo debe permitirnos tener los datos de logro estudiantil a tiempo y útiles este año que nosotros podemos utilizar para mejorar la enseñanza continuamente. El segundo año de nuestro plan de implementación estratégico también nos da a la tarea de cumplir con 25 objetivos nuevos.

Esperamos con anticipación continuar el trabajo de avanzar el Distrito Escolar Unificado de Tucson hacia un estatus unitario y crear un ambiente donde los estudiantes les encante aprender, a los maestros les encante enseñar, y a la gente le encante trabajar.

Atentamente

Heliodoro T. Sánchez, Ed. D.

Índice

Resumen Ejecutivo	iv
I. Introducción	I-1
A. Esfuerzos Fundamentales para Apoyar la Implementación del USP	I-1
B. La Estructura y Propósito Básico del Informe	I-15
II. Asignación Estudiantil	II-17
A. El Uso de los Límites de Asistencia	II-18
B. Escuelas Magnet	II-23
C. Proceso de Solicitud y Selección para las Escuelas Magnet y de Inscripción Abierta	II-31
D. Plan de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento	II-38
E. Asignación Estudiantil Desarrollo Profesional	II-45
F. Informes del USP	II-48
III. Transporte	III-54
A. Incentivos de Transporte y Magnet	III-55
B. Informes del USP	III-62
IV. Personal Administrativo y Certificado	IV-63
A. Reclutamiento, Asignación, y Retención de Maestros y Personal Administrativo	IV-65
1. Contratar o Designar Puestos del USP	IV-65
2. Difusión y Reclutamiento	IV-66
3. Comités de Entrevista, Instrumento y Grupo de Solicitantes.....	IV-75
4. Evaluación de los Rechazos de Ofertas del Solicitante	IV-78
5. Academia de Preparación de Liderazgo	IV-81
6. Revisión de Experiencia y Diversidad para las Asignaciones Docentes y del Personal Administrativo de la Escuela	IV-85
B. Retención de Maestros y Personal Administrativo	IV-95
1. Evaluación y Valoración de la Información de Reducción	IV-95

2.	Programa de Iniciación para los Maestros Nuevos	IV-99
3.	Plan Piloto del Maestro en su Primer Año	IV-102
4.	Plan de Apoyo al Maestro	IV-104
5.	Entrenamiento PLC	IV-108
6.	Desarrollo Profesional Alineado al USP	IV-110
7.	PD en Curso en el Proceso de Contratación	IV-124
C.	Informes del USP	IV-133
V.	Calidad de Educación	V-1399
A.	Experiencias de Aprendizaje Avanzadas	V-141
1.	Cursos Académicos Avanzados y de Educación para Superdotados y Talentosos	V-141
2.	Escuela Secundaria University High: Admisiones, Difusión y Reclutamiento	V-164
B.	Construir/Ampliar los Programas de Lenguaje Dual	V-1822
C.	Colocación de Educación Excepcional, Políticas y Prácticas	V-191
D.	Compromiso y Apoyo Estudiantil	V-196
1.	Plan de Prevención de Deserción Escolar y Graduación (DPG)	V-196
2.	Compromiso Estudiantil a través del Currículo	V-228
3.	Ayudas Especializadas Académicas Específicas y Apoyos	V-233
4.	Implementación de Recomendaciones por parte del Equipo de Trabajo del Logro Académico Afroamericano	V-254
E.	Ambientes de Integración y de Apoyo	V-259
F.	Informes del USP	V-263
VI.	Disciplina.....	VI-271
A.	Prácticas Restaurativas y Ayudas Especializadas de Comportamiento Positivo y de Apoyo (PBIS).....	VI-275
B.	Pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante	VI-2766
C.	Desarrollo Profesional	VI-278
D.	Supervisión de los Datos de Disciplina	VI-283

E.	Planes de Acción Correctivo	VI-288
F.	Identificación y Réplica de las Mejores Prácticas	VI-29090
G.	Informes del USP	VI-295
VII.	Participación Comunitaria y Familiar	VII-298
A.	Centros de Participación del Personal, Familiar y Comunitaria	VII-299
B.	Servicios de Interpretación y Traducción	VII-307
C.	Informes del USP	VII-313
VIII.	Actividades Extracurriculares	VIII-314
A.	Participación.....	VIII-315
B.	Encuesta de Padres/Estudiantes	VIII-321
C.	Clases de Regularización	VIII-323
D.	Informes del USP	VIII-329
IX.	Instalaciones y Tecnología	IX-330
A.	Instalaciones.....	IX-333
B.	Tecnología.....	IX-339
C.	Tecnología PD para el Personal del Salón de Clases	IX-343
D.	Informes del USP	IX-350
X.	Responsabilidad y Transparencia	X-351
A.	Sistema de Responsabilidad Basado en la Evidencia (EBAS): Implementación, Capacitación, y Evaluación	X-351
B.	Proceso del Presupuesto y Desarrollo	X-356
C.	Auditoría del Presupuesto.....	X-363
D.	Aviso y Petición para la Aprobación	X-368
E.	Informes del USP	X-378

Resumen Ejecutivo

El Plan de Estatus Unitario (USP) ordenado por la Corte está designado a abordar todos los factores pendientes del caso *Green*¹ y otros factores auxiliares² que le ayudará a la Corte a determinar si es que el Distrito Escolar Unificado de Tucson ha logrado un estatus unitario.

El Reporte Anual 2014-15 demuestra, sección por sección, el cumplimiento del Distrito Escolar Unificado de Tucson con el USP. Cada sección de este informe incluye una o más subdivisiones en las cuales el Distrito detalla sus experiencias relacionadas a los requisitos del USP (Experiencia), las capacidades como se identifican en los resultados de las experiencias (Capacidad), y los compromisos del Distrito para continuar o para mejorar en cuanto a sus esfuerzos para demostrar éxito en la medida de lo posible para obtener un estatus unitario (Compromiso).

Este resumen enfatiza la experiencia, capacidad y compromiso del Distrito en el 2014-15 a través de nueve áreas temáticas incluyendo: asignación estudiantil, transporte, personal certificado y administrativo, calidad de educación, disciplina, compromiso familiar y comunitario, actividades extracurriculares, instalaciones y tecnología, y responsabilidad y transparencia. Los temas unificadores comunes se encuentran a través de cada una de estas áreas temáticas en el Informe Anual y han establecido como los programas del Distrito fueron estructurados. Estos temas unificadores son: (1) recopilación de datos y análisis y (2) comunicación y compromiso familiar. La recopilación y análisis de datos proporciona la evidencia para medir la efectividad de los esfuerzos del Distrito para eliminar los vestigios de segregación en la medida de lo posible. La comunicación y el compromiso familiar constante son fundamentales en el desarrollo de lazos comunitarios más fuertes con las escuelas para beneficiar a todos los estudiantes.

En un esfuerzo conjunto para supervisar el impacto de los diferentes programas y procesos durante el 2014-15, el Distrito supervisó medidas de responsabilidad más minuciosamente. Esta supervisión resultó en conjuntos de datos de mayor calidad. La recopilación, la supervisión y el compartir los resultados

¹ *Green v. Mesa Directiva Escolar del Condado de New Kent*, 391 U. S. 430 (1968).

² *Freeman v. Pitts*, 503 U.S. 467, 493.

de los datos fue la piedra angular de los esfuerzos intensificados para incrementar la transparencia y la comunicación entre los miembros de la comunidad. La mejora en la recopilación de datos fue evidente este año en cada departamento desde la Educación Excepcional hasta el Currículo e Instrucción. Para mejorar la gestión de la recopilación de datos en la implementación del USP, Recursos Humanos se cambió a AppliTrack, un sistema de software nuevo para supervisar a los solicitantes y el proceso de contratación. El departamento de Servicios Tecnológicos y de Finanzas implementaron el sistema ERP nuevo, iVisions. Ambos sistemas apoyarán los esfuerzos del Distrito para la captura de datos necesarios para evaluar los esfuerzos y para proporcionar a la Corte y al público la evidencia necesaria para apoyar el avance del Distrito hacia el estatus unitario.

El Distrito depende en los datos para guiar la toma de decisiones para avanzar hacia el estatus unitario. Los datos es un idioma común para todas las partes interesadas que puedan sucintamente indicar el éxito y las áreas que necesiten mejora.

La Comunicación continua fue evidencia de cómo el Distrito enfatizó la comunicación uno a uno así como la comunicación bidireccional y el compromiso con las familias. El Distrito Escolar Unificado de Tucson informó a las partes interesadas, incluyendo a los estudiantes, a los padres de familia, a los empleados, a los líderes de negocios, a los líderes religiosos y a la comunidad en general, acerca de los desarrollos importantes dentro del Distrito. Adicionalmente, los líderes a lo largo del Distrito se comprometieron a escuchar y recibir aquellas ideas, dudas y comentarios de las partes interesadas. Los líderes principales del Distrito vieron esta comunicación como esencial para el progreso y mejora e implementaron estos esfuerzos de comunicación a lo largo de la mesa directiva, en muchos casos específicamente teniendo como objetivo el público Latino y Afroamericano.

El Distrito Supervisó cada una de las nueve áreas temáticas para evaluar el grado en los cuales sus esfuerzos en la mejora de la enseñanza y aprendizaje estudiantil equitativos se alcanzaron. A través de la evaluación continua del progreso y/o eficacia, los hallazgos generaron información procesable. Por ejemplo, la evaluación del puesto del Coordinador de Apoyo al Aprendizaje proporcionó la información necesaria para mejorar la efectividad en este puesto. Los resultados de estas evaluaciones se compartieron con el personal del Distrito y las partes interesadas, que luego se fusionaron en la mejora de los esfuerzos colectivos. Este proceso utilizó documentación pertinente para informar de su trabajo a nivel

distrito, escuela, y salón de clases. Este sistema de responsabilidad enriqueció a las comunidades de aprendizaje del Distrito y de las escuelas y creó capacidad para evaluar y reflexionar sobre el impacto del trabajo.

En cada sección del Informe Anual, la corte encontrará evidencia de la supervisión de los esfuerzos del Distrito, análisis de los resultados de esos esfuerzos y, si es necesario, ajustes a los esfuerzos del Distrito. Adicionalmente, la corte encontrará evidencia de comunicación intencional y reflexiva con el público y las familias, en particular las familias Latinas y Afroamericanas. Por favor véase a continuación el resumen de cada sección.

II. Asignación Estudiantil

La Sección II del Informe Anual detalla los esfuerzos exhaustivos que el Distrito ha tomado para integrar escuelas a través de la evaluación de los límites de asistencia, escuelas magnet y programas, políticas de asignación escolar, y la efectividad de la mercadotecnia y difusión. Todas estas estrategias son complicadas por la ley de elección escolar de Arizona³, la cual permite a las familias solicitar el asistir a cualquier escuela independientemente de donde vivan.

La conclusión del Plan Integral de Límites y el Plan Integral Magnet fue un ejercicio en negociación, comunicación y diligencia. Ambos documentos pasaron por varias iteraciones. Los documentos resultantes reflejan los resultados de estos esfuerzos colaborativos y son mejorados por el intercambio de información hecho posible a través de estas discusiones.

En el 2014-15, el proceso de solicitud para la inscripción del estudiante a una escuela que no sea su escuela designada cambió en dos maneras. Primero, para eliminar confusión de los padres que se reportó, el Distrito creó una solicitud para ambas, la opción de escuela y los programas magnet. Segundo, en un esfuerzo para apoyar la integración de las escuelas del Distrito, el proceso de selección se ajustó para las escuelas que tienen exceso de inscripción – esto es, escuelas que tienen más solicitudes que lugares disponibles. Los estudiantes quienes sus etnias ayudaron a equilibrar la balanza en escuelas previamente concentradas racialmente fueron colocados por lotería en los lugares disponibles. En el lugar de llenar cualquier lugar disponible de la primera lotería, como se había hecho antes, el Distrito mejor

³ A.R.S. §§ 15-816 hasta 15-816.07

continuó teniendo loterías y colocó a los niños(as) de una manera que mejorara la integración. Se les dio a los estudiantes del Distrito una variedad de oportunidades para asistir a una escuela con diversidad étnica y racial.

El Distrito también publicó un Catálogo de Escuelas nuevo y el equipo de Asignación Estudiantil realizó visitas escolares, asistió a eventos para promocionar las escuelas, y organizó una Feria de Escuelas magnet muy exitosa.

En resumen, estos esfuerzos aumentaron el grupo de solicitantes al atraer a las familias al Distrito y su gran variedad de oportunidades educativas que resultaron en una integración mejorada.

III. Transporte

El Distrito proporcionó transporte seguro hacia las escuelas y de las escuelas para más de 20,000 estudiantes cada día. El Distrito gestionó una red de aproximadamente 1,250 rutas de autobuses que cubrieron alrededor de 24,000 millas diarias. El Distrito proporcionó la oportunidad de transporte en autobús a todos los estudiantes que cumplieron los requisitos de acuerdo a la geografía y economía, no de acuerdo a su raza o etnia. Los requisitos para tener derecho a transporte fueron claramente establecidos e implementados con fidelidad.

Mientras que nadie a cuestionado la equidad del sistema de transporte del Distrito, el USP específicamente abarca las obligaciones referentes a la asignación estudiantil y asegura acceso a las actividades extracurriculares. El Informe Anual proporciona información pertinente detallada, incluyendo la creación de la página web de transporte, el cual incluye una calculadora la cual los padres de familia pueden usar para determinar si es que sus niños(as) cubren los requisitos para el incentivo de transporte hacia su escuela de elección de una manera fácil.

Un área de enfoque en el año escolar 2014-15 fue el asegurar una comunicación confiable con las familias con respecto a las opciones de transporte. En agosto del 2014, el Distrito les informó a las familias acerca de su amplio incentivo del plan de transporte. Dos semanas antes que la escuela iniciara, las familias de todos los estudiantes que se les asignó una ruta recibieron cartas detallando las rutas de los estudiantes, y el sitio web, en su portal para padres de familia del Distrito se mantuvo información de las rutas. Esta información se actualizó cada noche por dos semanas antes de que la escuela iniciara.

A medida que el año escolar continuó, el Departamento de Transporte supervisó autobuses, el número de personas que abordaron, y las rutas de autobuses para asegurar que los recursos fueran aprovechados al máximo y que los estudiantes estuvieran seguros y fueran entregados eficazmente hacia la escuela o de ésta, hacia actividades extracurriculares o de éstas. El departamento también mantuvo líneas de comunicación abiertas a través de la línea directa y el uso del teléfono ParentLink y el servicio de correo electrónico, el cual el personal utilizó para notificar a las familias en rutas específicas si ocurrían retrasos o cambios.

El sistema de transporte del Distrito fue designado y opera para apoyar los esfuerzos de la abolición de la segregación.

IV. Personal Administrativo y Certificado

El Plan de Estatus Unitario pide al Distrito utilizar prácticas que no favorezcan al reclutar y contratar personas de diversos orígenes , para evaluar por qué posibles empleados rechazan ofertas de empleo, para asegurar que los nuevos contratados obtengan apoyo adecuado, para implementar programas que ayuden a retener a los empleados, y para ver que los educadores de todo tipo de orígenes que aspiren a llegar a ser líderes tengan la oportunidad.

Mientras que el Informe Anual contiene información detallada acerca del progreso o de la importancia de las diversas áreas cubiertas en el USP, muchos planes y prácticas sobresalen como áreas donde ocurrieron cambios significativos.

Un desarrollo general incluyó la implementación de tecnología nueva que facilitara la gestión del proceso de contratación desde el anuncio del trabajo , hasta las solicitudes y las ofertas laborales. Esta tecnología nueva, AppliTrack, proporcionó acceso a datos de los solicitantes y maneras más eficaces de recolectar información para contratación y retención. IVisions, el Plan de Recursos Empresariales (ERP), proporcionó a los miembros del personal la habilidad de gestionar más eficientemente el proceso de contratación, de este modo reduciendo el tiempo promedio de contratación por 22 días.

El Distrito implementó un Plan de Difusión, reclutamiento y Retención para incrementar el reclutamiento de solicitantes Afroamericanos e Hispanos. El plan se fijó en todos los aspectos de la contratación, incluyendo la participación en eventos locales, eventos de reclutamiento, alianzas con colegios y universidades, y el

desarrollo de materiales de reclutamiento. El estudio de prácticas pasadas, tales como eventos de reclutamiento, publicidad, y encuestas ayudaron al Distrito a identificar maneras de ampliar su alcance y definir mejor el potencial para una contratación exitosa. Esta revisión ayudó al Distrito a mejorar los resultados en sus esfuerzos de contratación.

A través del proceso de desarrollo de estrategias para identificar y atraer a una fuerza laboral diversa, el Distrito colaboró con el Comité Asesor de Reclutamiento y Retención. Este comité se reunió trimestralmente e hizo sugerencias con respecto a materiales de reclutamiento específicos, revisión de datos, encuesta de comentarios de salida, y recomendaciones y mejoras al programa de reclutamiento colegial.

En todo, el Distrito aumentó el número de maestros Afroamericanos e Hispanos empleados durante el año escolar 2014-15. El Distrito agregó ocho maestros Afroamericanos y 57 maestros Hispanos. Este aumento fue realizado a pesar de una escasez a nivel estatal y nacional que tiene a casi todos los distritos en el estado con dificultad para encontrar solicitantes calificados.

Otro punto que abarcaron las estipulaciones del USP en asignación de maestros, apoyo y capacitación a maestros en su primer año, y oportunidades para diversidad en liderazgo. En el 2014-15, el Distrito trabajó para equilibrar el número de maestros en su primer año a través del Distrito, ofreciendo incentivos en escuelas de bajo rendimiento y reclutando maestros para puestos que podrían ayudar a las escuelas a avanzar a una fuerza laboral más equilibrada racialmente. El Distrito utilizó el mismo enfoque para los directores en su primer año, y realizó esfuerzos para evitar el darle a un director en su primer año, un número desproporcionado de maestros en su primer año. El Distrito proporcionó orientadores a los directores nuevos a lo largo del año en un esfuerzo para asegurarse que ellos tuvieron el apoyo que ellos necesitaron para tener éxito.

Un aspecto importante del desarrollo de los empleados son los comentarios hacia el empleado en la forma de una evaluación. En el 2014-15, se formaron comités de evaluación para maestros y directores para revisar métodos de evaluación existente y criterios del USP y trabajó para hacer correcciones como fuera necesario. El comité de evaluación de maestros incluyó miembros de la Asociación de Educación de Tucson (TEA), personal del Distrito, y directores. El Comité de Evaluación de Directores incluyó administradores de la escuela a todos

los niveles escolares. Los comités incorporaron aportaciones del Magistrado Especial y el Distrito y debatió el impacto del proceso de evaluación en maestros y directores. Al final, esta colaboración estrecha resultó en un proceso más receptivo culturalmente que se alinearon con las metas del Distrito y del USP.

En el área para proporcionar oportunidades para aquellos que desean llegar a ser líderes, el Distrito continuó su Academia de Preparación de Liderazgo, un curso de ocho meses que se enfocó en identificar a posible personal administrativo futuro y para prepararlo para puestos como directores y directores asistentes. La academia tuvo éxito; durante la primera mitad del 2015, el Distrito llenó trece de los 22 puestos administrativos escolares con los graduados del programa.

El Distrito logró o avanzó hacia el logro de sus metas usando investigación, análisis y colaboración con expertos. Estos esfuerzos de buena fe dieron lugar a resultados positivos: grupos de solicitantes para el puesto de maestro más grandes y diversos, mejora en darle seguimiento a los solicitantes, los resultados de las ofertas laborales, la capacitación para el personal, la colocación de maestros y directores, y apoyo para los aspirantes de directores y maestros y los directores y maestros nuevos.

V. Calidad de Educación

El Distrito Escolar Unificado de Tucson está comprometido a proporcionar una educación equitativa y de alta calidad a todos sus estudiantes. Con ese fin, el distrito trabajó en aumentar la inscripción de la minoría en oportunidades de experiencias de aprendizaje avanzado incluyendo pero no limitadas a GATE, Colocación Preparatoria Avanzada y cursos de Colocación Avanzada, cursos de Honores, y Escuela Secundaria University High (UHS). En la mayoría de los casos el Distrito observó un aumento en la inscripción de los Latinos y/o Afroamericanos, incluyendo los estudiantes Aprendices del Idioma Inglés (ELL).

El Distrito reclutó, retuvo y apoyó efectivamente a estudiantes Latinos y Afroamericanos, incluyendo estudiantes ELL, en programas ALE. Estos esfuerzos fueron prueba de un aumento de participación entre los estudiantes Hispanos y Afroamericanos. En los programas GATE, la participación de estudiantes Latinos y ELL aumentó, y la participación de estudiantes Afroamericanos permaneció estable. A pesar de que los diferentes programas de Cursos Académicos Avanzados con

frecuencia compitieron entre ellos mismos por la inscripción de estudiantes, el crecimiento fue aún evidente entre los estudiantes Latinos y Afroamericanos en la mayoría de las áreas.

En el 2014-15, el Distrito revisó sus políticas y prácticas con respecto a la colocación de los estudiantes ELL es sus Experiencias de Aprendizaje Avanzado. Hay limitaciones bajo mandato del estado específicas en la programación de los ELL y el Distrito debe trabajar dentro de estas pautas. Sin embargo, el reclutamiento e inscripción de los estudiantes ELL en estos programas permanece una prioridad.

Para apoyar a una población estudiantil étnica y racialmente diversa en la UHS, se revisaron los componentes del proceso de admisión en el año escolar 2013-14. Estas correcciones apoyaron un aumento en la inscripción de estudiantes que ingresan a 9º. grado a UHS en el año escolar . Los estudiantes Afroamericanos aumentaron de un 3.2 por ciento a un 4.2 por ciento y los estudiantes Latinos aumentaron de un 31.5 por ciento a un 35.3 por ciento. El Distrito también aumentó programas de apoyo a estudiantes en UHS para asegurar la finalización con éxito de cursos rigurosos y avanzados.

El Distrito corrigió su programa de lenguaje dual en un esfuerzo para aumentar la inscripción. Los programas de Lenguaje Dual de Dos Vías (TWDL) proporcionarán un aumento en el número de estudiantes con oportunidad de hablar múltiples idiomas, lo cual contribuirá a su logro académico. El modelo de lenguaje dual 50/50 fue implementado en los años escolares 2012-13 y 2013-14 en los grados escolares de K-2º, 6º, y 9º. Los planes están en camino para extender el programa para incluir los grados escolares 3º, 7º, y 10º para el año escolar 2015-16. El Distrito distribuyó el manual TWDL , folletos y el sitio web a través del distrito. Adicionalmente, éste implementó “Imagine Learning Español”, un programa de computación del idioma Español interactivo en las ocho escuelas de lenguaje dual. Sin embargo, como resultado de una disminución general en la inscripción, la inscripción al programa de lenguaje dual también disminuyó.

Durante el año escolar 2014-15, el Distrito finalizó y comenzó a implementar su Plan de Graduación y Prevención de la Deserción Escolar (DPG). Los índices de graduación del Distrito (80.8 por ciento) son significativamente más altos que los índices de graduación del Estado de Arizona (76 por ciento) y sus índices de deserción escolar (1.78 por ciento) son significativamente más bajos que los índices de deserción escolar del Estado de Arizona (3.5 por ciento). Mientras esto es

definitivamente positivo, el Distrito reconoce que las discrepancias entre grupos raciales/étnicos quedan por abordarse.

El Distrito utilizó tres estrategias con las mayores posibilidades para mitigar los índices de deserción estudiantil y aumentar los índices de graduación: sistemas de apoyo a la graduación (apoyo directo a los estudiantes), compromiso familiar (difusión a familias para proporcionar apoyo directo a los estudiantes), y desarrollo profesional (apoyo diseñado para los maestros para dar como resultado un logro más alto del estudiante).

El Distrito estableció programas de apoyo académico a todos los niveles de los grados escolares con un énfasis específico en apoyar a los estudiantes para que realizaran con éxito el cambio a la educación intermedia y secundaria. Los esfuerzos en el año escolar 2014-15 enfatizaron un crecimiento en el acceso a la escuela de verano para los estudiantes Latinos y Afroamericanos a través del reclutamiento estudiantil y difusión activo, acompañado de estrategias para mejorar la calidad de la educación a lo largo de todas las Experiencias de Verano ofrecidas. El Distrito también realizó un progreso significativo en la implementación de esfuerzos de apoyo específicos para los estudiantes Afroamericanos y estudiantes Latinos ELL.

El Distrito gastó más de \$1 millón en literatura multicultural para los estudiantes. El Departamento de Currículo Multicultural seleccionó libros ilustrados y libros de capítulos que se enfocaron en las perspectivas y experiencias de los Afroamericanos, Hispanos/Latinos, Americanos Nativos, Asiáticos/Isleños del Pacífico, personas con discapacidades, y miembros de la comunidad Lesbiana/Homosexual/Bisexual/Transexual (LGBT). El departamento cuidadosamente seleccionó la literatura para que sea auténtica, para evitar estereotipos y para promocionar entendimiento intercultural.

El Distrito también amplió las clases de Historia de EE. UU. en Perspectivas Multiculturales que se pusieron a prueba en las escuelas secundarias Rincon y Sahuaro en el año escolar 2013-14.

Adicionalmente el Departamento de Currículo Multicultural creó y supervisó cuatro aulas de laboratorios en primarias de integración de currículo multicultural. Los miembros del personal del Distrito y los maestros de los modelos de los laboratorios presentaron en la conferencia del Consejo Nacional de Profesores de Inglés. El Distrito proporcionó desarrollo profesional en aptitudes culturales, y los

participantes aprendieron estrategias nuevas para promocionar entendimiento intercultural en las escuelas.

El Distrito ofreció cursos pertinentes culturalmente (CRC) en todas las nueve escuelas secundarias, pero en seis de esas escuelas, la inscripción no llenó los requisitos mínimos. Por consiguiente, sólo tres escuelas secundarias mantuvieron a los CRC para el año escolar 2014-15. Sin embargo, el número total de secciones CRC inscritas aumentaron considerablemente en el año escolar.

Dentro del Departamento de Servicios al Estudiante, el personal utilizó un sistema de seguimiento de información revisión/estudiante de datos para identificar a estudiantes que necesiten de apoyo específico, un enfoque de cuatro vertientes. Ellos supervisaron a los estudiantes en las áreas siguientes: 1) asistencia, , 2) comportamiento/disciplina 3) adquisición de crédito/recuperación de crédito, y 4) calificaciones. Los especialistas documentaron el apoyo que se proporcionó en todas las cuatro áreas en un informe mensual a los Directores de Servicios al Estudiante.

En el año escolar 2014-15 también marcó el primer año completo del Sistema de Apoyo de Niveles Múltiples (MTSS) y el Enfoque de Cuatro Vertientes antes mencionados, de los cuales ambos fueron fundamentales en la supervisión de los datos en todo el Distrito, identificando a estudiantes en riesgo y proporcionándoles un plan de estudios personalizado basados en las revisiones y análisis de datos en indicadores claves como asistencia, comportamiento, calificaciones y deficiencias de créditos. El Distrito implementó múltiples estrategias para promocionar alternativas positivas a la suspensión. El propósito de cada estrategia fue el reducir en general disciplina exclusivista y auxiliar en la reducción del exceso de representación de la disciplina a los estudiantes Afroamericanos y latinos cuando son comparados con los estudiantes Anglosajones.

El Distrito también amplió los Programas de Alternativas a la Suspensión de Habilidades en la Vida para proporcionar capacidad adicional para asegurar que más estudiantes permanecerían en la escuela para finalizar sus cursos académicos en el lugar de ser suspendidos fuera de la escuela. Finalmente, el Distrito continuó explorando alternativas adicionales a la suspensión que serán implementadas en el programa de Ayuda Especializada Dentro de la Escuela (ISI) y el Programa de Educación Alternativa del Distrito (DAEP) en el año escolar 2015-16.

La representación desproporcionada de estudiantes de la minoría en educación especial es también una preocupación nacional. Cada año el estado de Arizona supervisa la representación de las minorías en sus programas de Educación Excepcional para todos los distritos escolares. Durante los cinco años pasados, el estado no ha identificado al Distrito como desproporcionado cuando son comparados con otros distritos escolares. Sin embargo, el análisis interno del Distrito mostró que los porcentajes y los números en colocación en la Educación Excepcional (ExEd) por raza/etnia cuando son comparados al Distrito como un todo reveló algo de representación excesiva ligera dentro de los estudiantes Afroamericanos por un 1.2 por ciento y estudiantes blancos por un 4.9 por ciento.

Familia / Compromiso Comunitario: Durante el año escolar 2014–15, el Distrito organizó muchos eventos para fortalecer y aumentar el compromiso de padres de familia y de la comunidad para las familias Afroamericanas y Latinas. El Distrito ofreció más de las juntas trimestrales requeridas por el USP para informar e involucrar a los padres de familia para apoyar la retención y matriculación de los estudiantes. Además para la organización e implementación de eventos, los miembros del personal del Distrito trabajaron con organizaciones comunitarias y varios departamentos del Distrito para proporcionar información pertinente a los padres de familia.

Además, el Distrito colaboró con colegios locales para proporcionar información para proporcionar inscripción a los colegios e información de oportunidades de becas a los padres de familia y a los estudiantes. El Distrito también reclutó a estudiantes de colegios para orientar a estudiantes, proporcionó eventos con temas acerca del colegio para estudiantes y familias, y presentó a estudiantes a estudiantes de colegios locales quienes asisten a la Universidad de Arizona, y el Pima Community College. Además, el Distrito apoyó recorridos a colegios de negros, los cuales expusieron a los estudiantes a colegios históricamente de negros y aumentó la colaboración del Proyecto SOAR de una a dos escuelas (escuelas intermedias Doolen y Magee).

El Distrito también trabajó con miembros de la comunidad Afroamericana para proporcionar aportaciones y comentarios con respecto a los estudiantes Afroamericanos. El Distrito escuchó y respondió a las preocupaciones de la comunidad y aseguró que el Distrito implementara con fidelidad las recomendaciones del Equipo de Trabajo de Logro Académico Afroamericano (AAAATF) .

Desarrollo Profesional: La tercer vertiente de apoyo académico y de comportamiento para estudiantes recae con el desarrollo profesional proporcionado a los maestros y al personal administrativo para pulir las habilidades necesarias para desarrollar ambientes de apoyo, integradores, y culturalmente receptivos. El Distrito proporcionó una gran cantidad de estas oportunidades en las diferentes áreas como se requirió por el USP.

El Distrito se enfocó en utilizar las encuestas de los estudiantes para evaluar sus programas en esta área, junto con el maestro y encuestas antes y después para medir el impacto de su desarrollo profesional receptivo culturalmente. Las mejores prácticas de los maestros que sobresalieron también fueron enfatizadas este año. El Distrito implementó una herramienta de observación nueva que se utilizó para resaltar las mejores prácticas en los salones de clases de los Cursos Pertinentes Culturalmente (CRC). Además, una práctica nueva exhortó a los maestros a participar en observaciones con colegas y discusiones con un orientador y otros maestros.

VI. Disciplina

El Distrito le dio prioridad a asuntos de disciplina y cultura escolar en el año escolar 2014-15. A través de las capacitaciones de la Academia de Liderazgo de Enseñanza (ILA) y del Coordinador de Apoyo al Aprendizaje (LSC), el Distrito proporcionó capacitaciones estructuradas incluyendo el manual de “Los Derechos y Responsabilidades del Estudiante” (GSRR), “Apoyo y Ayuda Especializada en el Comportamiento Positivo” (PBIS) bases y estrategias, expectativas de comportamiento, supervisión de datos de disciplina, asuntos de equidad, recomendaciones de estudiantes y procesos de suspensión, ambiente escolar y prácticas receptivas culturalmente, compromiso estudiantil, y prácticas Restaurativas.

El Distrito utilizó la información de los Derechos Civiles en la recopilación de Datos (CRDC) para comparar sus datos a distritos parecidos al tamaño del distrito a nivel nacional. La comparación reveló que mientras que la mayoría de las escuelas ubicadas similarmente suspendieron a estudiantes Afroamericanos de tres a seis veces el índice de los estudiantes blancos, los estudiantes Afroamericanos del Distrito fueron suspendidos a un índice significativamente más bajo que otras escuelas de otros distritos escolares urbanos (dos veces el índice de los estudiantes

blancos). De manera similar, la discrepancia de suspensión del Distrito para los estudiantes Afroamericanos fue mucho más baja que otros distritos escolares en Arizona. Pero TUSD quiere mejorar.

El Distrito designó a Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje (LSC) para reducir discrepancias en disciplina por raza/etnia. La puesta en marcha sistemática del Sistema de Apoyo de Niveles Múltiples (MTSS) llegó a ser un enfoque de las sesiones de desarrollo profesional LSC, las cuales integraron PBIS y prácticas Restaurativas como clave del programa a nivel estatal “Nivel 1” para apoyar un ambiente integrador escolar.

El Distrito convocó a un comité para revisar el manual GSRR, y , después de consultar con los demandantes y el Magistrado Especial, la Mesa Directiva adoptó el GSRR corregido en junio del 2014. El Distrito lo publicó en su sitio web en julio del 2014 en múltiples idiomas y los distribuyó a sus escuelas, centros familiares, y a las oficinas centrales del Distrito.

El Distrito realizó una supervisión de datos integral en ambos el Distrito y a nivel escuela, el cual guió a la repetición de prácticas con éxito o acciones correctivas. Donde los datos mostraron un impacto desigual en los estudiantes de una raza o etnia particular, el personal de la escuela y el personal central trabajó en conjunto para identificar las raíces de las causas, para desarrollar planes de acciones correctivas, y para trabajar con el personal de la escuela y los maestros para implementar los planes.

El número de estudiantes que recibieron disciplina disminuyó en tres de las cuatro categorías comparado al año escolar 2013-14.⁴ En el año escolar 2014-15, los estudiantes Hispanos tuvieron baja representación en todas las categorías de disciplina y el Distrito redujo los números reales de estudiantes Hispanos que reciben suspensiones a largo plazo significativamente, de 227 estudiantes Hispanos en el año escolar 2013-14 a 183 estudiantes en el año escolar 2014-15. Los estudiantes Afroamericanos fueron representados en exceso en todas las categorías de disciplina, pero el Distrito redujo el número actual de estudiantes

⁴ La disciplina dentro de la escuela disminuyó en un 15% en general; las suspensiones dentro de la escuela disminuyeron en un 20% en general; las suspensiones a largo plazo disminuyeron en un 13% en general. En general, el número de suspensiones a corto plazo realmente incrementó en un 15%

Afroamericanos que reciben disciplina en el año escolar 2014-15 en cada categoría excepto suspensiones a corto plazo.

VII. Compromiso Familiar y Comunitario

Los estudios muestran que a lo largo de todos los grupos étnicos y edades, el compromiso familiar tiene un efecto profundo en el logro académico y en la ambición educativa. El Distrito compromete a las familias a través de sus departamentos de Servicios al Estudiante, la participación en eventos comunitarios, la mercadotecnia y los programas de difusión, las asociaciones comunitarias, y los Centros Familiares. En el 2014-15, el Distrito abrió dos centros familiares para unirse con el actual Centro Familiar Duffy para proporcionar apoyo y recursos a los padres, tutores, y estudiantes a lo largo del Distrito.

El Distrito planea agregar dos centros más, uno en la parte Suroeste de la ciudad y otro en la Escuela Secundaria Catalina, la cual está en la parte céntrica de Tucson. El diseño para todos los centros actuales y futuros incluye un área de recepción, laboratorios de computación, espacio para un banco de ropa, un salón para el cuidado de niños del programa Título I, un salón de clases para talleres y espacio designado a oficinas para el personal de servicios al estudiante.

Para asegurarse que todas las familias tengan acceso a la información y programas, el Distrito proporcionó servicios de interpretación y traducción en cada uno de los idiomas principales que se hablan por las familias en el Distrito. Alrededor de un tercio de las familias del Distrito hablan un idioma que no es Inglés en casa. El Distrito ofreció interpretación y traducción en eventos y a individuos. El Informe Anual proporciona detalles de cómo estos servicios fueron distribuidos, incluyendo mejoras al equipo y metas para el año escolar 2015-16.

VIII. Actividades Extracurriculares

El USP requiere que el Distrito proporcione igualdad en el acceso de actividades extracurriculares para los estudiantes Latinos y Afroamericanos, incluyendo los estudiantes ELL. La investigación demuestra que tales actividades

pueden juntar a estudiantes de todas las razas y pueden ser motivadores para el éxito académico.

El Distrito trabajó durante el año para asegurarse que todos los estudiantes hayan tenido acceso abierto a los clubs, equipos deportivos, bellas artes, y otras actividades. Para informar de este trabajo, el Distrito realizó encuestas a estudiantes y padres de familia para determinar las áreas de interés y los obstáculos para la participación.

En cada nivel escolar, el Distrito observó un incremento en la participación de Afroamericanos, Latinos y ELL en las actividades las cuales incluyeron, deportes, bellas artes, y clubs. El incremento se puede atribuir a la mejora en los informes de las escuelas, y en un esfuerzo para exhortar a los estudiantes a que se involucren. Este Informe contiene datos de participación específico.

En base a la investigación y en respuesta a las encuestas de los padres de familia y estudiantes, el Distrito proporcionó apoyo a las escuelas al facilitar programas actuales y nuevos, implementar actividades nuevas, y asegurarse que todos los estudiantes hayan tenido acceso a las actividades. El Distrito también trabajó para eliminar las barreras de trasportación para participar, evaluar los datos del programa de clases de regularización, y para proporcionar “oportunidades para contacto interracial en marcos positivos.” USP § VII(A)(2).

IX. Instalaciones y Tecnología

El Distrito utilizó las medidas siguientes para valorar las condiciones de las instalaciones escolares y la tecnología: El Índice de las Condiciones de las Instalaciones (FCI); Calificaciones Idóneas Educativas (ESS); y el Índice de Condiciones Tecnológicas (TCI). Estos datos guiaron el desarrollo de ambos el Plan de Instalaciones Plurianual (MYFP) y el Plan Tecnológico Plurianual (MYTP).

El (MYFP) produjo un marco de trabajo equitativo para priorizar mejoras y arreglos de corto y largo plazo, dando una prioridad adecuada a las Escuelas Racialmente Concentradas , en base a necesidad. El MYTP facilitó la utilización de los recursos tecnológicos del Distrito e incrementó el uso de estas tecnologías en el salón de clases.

Los resultados de estas tres medidas diferentes (FCI, ESS, y TCI) proporcionó la base para ambos el MYFP y el MYTP para asegurar un acceso equitativo a las instalaciones y la tecnología.

X. Responsabilidad y Transparencia

La responsabilidad y transparencia fueron prácticas cruciales para facilitar la comunicación abierta entre el público, Demandantes, Magistrado Especial, la Corte, y el Distrito. Estas prácticas fueron particularmente importantes en el diseño de un sistema de datos para recolectar evidencia de la efectividad del programa y la distribución del financiamiento. Los datos recolectados también proporcionarán la evidencia necesaria para la Corte para que considere si el Distrito a cumplido en buena fe con el USP y ha eliminado los vestigios de segregación en la medida de la práctica.

El Sistema de Responsabilidad Basado en la Evidencia (EBAS) proporcionará datos amplios del estudiante tales como calificaciones, demografía, asistencia y comportamiento así como datos con respecto a prácticas de empleo, presupuesto y transporte para abordar segregación racial, rendimiento académico, y calidad de la educación en los estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los estudiantes ELL. El Distrito ha realizado un progreso significativo en la implementación de programas software clave en el 2014-15 que apoyarán al EBAS. Para el final del año escolar 2014-15, el Distrito capacitó personal clave para que use programas y herramientas nuevas para aumentar la toma de decisiones en base a los datos. Estos programas incluyen: el Sistema de Información Estudiantil de Sinergia EduPoint (SSIS); Plan de Recursos Empresariales (ERP); AppliTrack; TransStar; Tabla de Disciplina; y evaluaciones a la “SchoolCity.”

Finalmente para integrar todos estos sistemas, el Distrito publicó una Petición para Propuesta (RFP) para desarrollar un plan para un “almacén” de datos, el cual proporcionará un sistema de datos unificado para el EBAS.

La toma de decisiones Presupuestales es otra piedra angular que requiere responsabilidad y transparencia entre las partes interesadas. El Distrito colaboró en un proceso de desarrollo del presupuesto abierto 910(G) con los Demandantes, el Magistrado Especial, la Corte, y el público. El Distrito también proporcionó a las

partes con un informe de auditoría del presupuesto 2013-14 del USP, el cual informó del desarrollo del presupuesto 2014-15 del USP.

Una función clave de la revisión del presupuesto resultó en la reorganización de los códigos del presupuesto de catorce proyectos del USP generales a la implementación de 65 actividades específicas del USP para que la distribución y gastos del presupuesto se alinearan más estrechamente con las actividades específicas del USP.

A pesar que la Mesa Directiva del Distrito aprobó el presupuesto del Distrito en julio del 2014, el Distrito continuó trabajando para terminar las distribuciones específicas 910(G) que permanecieron en disputa. En octubre, la corte ordenó una corrección. El Distrito realizó los ajustes necesarios al presupuesto, como lo indicó la Corte. La Mesa Directiva aprobó la versión final en diciembre y en febrero del 2015, la Corte aprobó el presupuesto 2014-15 corregido.

El Distrito ha implementado múltiples sistemas de recopilación de datos nuevos para supervisar y valorar más eficazmente la efectividad de los programas y actividades del Distrito en acatamiento con el USP. Además, los compromisos en curso con el Magistrado Especial y los Demandantes con ambos, el informe de auditoría 2013-14 y el presupuesto 2014-15, aseguraron la transparencia y la responsabilidad y ayudaron a informar del desarrollo de los Presupuestos del USP 2014-15 según lo previsto.

El siguiente informe proporciona muchos detalles y datos que se amplían en este resumen. Las siguientes diez secciones abordan el cumplimiento del Distrito con el USP al demostrar los esfuerzos del Distrito a lo largo del año escolar 2014-15 en implementar el USP con fidelidad. A través de su implementación del USP documentado aquí, el Distrito abordó todos los factores del caso **Green** así como también los factores auxiliares, demostrando sus esfuerzos en buena fe para proporcionar oportunidades educativas equitativas para los estudiantes Afroamericanos, Latinos incluyendo los estudiantes ELL.

I. Introducción

El plan de Estatus Unitario proporciona una ruta para un estatus unitario bajo los estándares de abolición de la segregación del siglo 21^o. Esto es, no sólo éste engloba los conceptos tradicionales de la abolición de la segregación (ej., eliminar cualquier vestigio que quede de la segregación *de jure* al mejorar la diversidad étnica y racial en las escuelas), también éste adoptó los principios de igualdad: extendiendo el acceso al aprendizaje avanzado, infundiendo el currículo y la capacitación de maestros con sensibilidad cultural, y eliminar las discrepancias raciales/étnicas en disciplina.

Tales esfuerzos amplios no ocurren en una aspiradora. En su lugar, ellos requieren de una implementación estructurada encabezada por las personas indicadas, con acceso a los mejores sistemas, utilizando planes bien considerados. Evaluar el trabajo del USP del 2014-15 del Distrito requiere más de una narrativa de implementación de actividades; éste requiere un entendimiento de ambos, los obstáculos singulares que se enfrentaron al inicio y el trabajo preliminar hecho para mejorar la base de los cuales todo el trabajo de implementación debe partir. Además para describir la estructura básica de este informe, esta Introducción, está destinada a proporcionar este contexto más amplio para la consideración de la Corte.

A. Esfuerzos Fundamentales para Apoyar la Implementación del USP

Defensa: Financiamiento Escolar

El año escolar 2014-15 observó una agresión continua por el poder legislativo del estado sobre el financiamiento escolar. Finalmente el poder legislativo aprobó la ley SB1076, la cual limita a \$1 millón por condado la cantidad de Ayuda Adicional al Distrito que el Estado proporciona a los distritos escolares.⁵ El Condado de Pima

⁵ La Constitución de Arizona limita los impuestos de propiedad principales para la propiedad residencial al uno por ciento de valor efectivo total (el “Límite de Uno Por ciento”). El límite aplica al total de todos los impuestos valorados principales por jurisdicciones que se superponen (ciudad, condado, comunidad, colegio comunitario, distritos, etc.). Desde 1980, el Estado ha proporcionado ayuda adicional (subsidios

está retando a la legislatura en muchos fundamentos incluyendo que los estatutos hacen a sus contribuyentes – muchos de los cuales no residen dentro de los límites de TUSD – responsables del apoyo general del *Distrito*, independientemente de los impuestos a la propiedad del condado que son para el apoyo general del condado. A pesar del cambio (de estado a condado) de la obligación a proporcionar ayuda bajo pautas de compensación aplicables es en sí ingresos neutrales a TUSD, si las cortes fueran a invalidar la obligación de pagar al condado ayuda adicional al distrito, TUSD no podría formar un todo. El distrito supervisará estrechamente la batalla en curso con respecto al “límite del 1%.”

Dos propuestas diferentes fueron más específicas de conformidad al USP que específicamente fueron dirigidas a fondos recolectados bajo ARS § 15-910(G). A finales de enero, el Proyecto de Ley del Senado 1371 propuso eliminar el financiamiento 910(G) durante el período de cinco años en el año escolar 2016-17. El patrocinador del proyecto de ley, Sen. Debbie Lesko, admitió que no tenía conocimiento de que cualquier distrito de Arizona permanecía bajo ordenes de la corte de abolición de la segregación pero no retiró la propuesta. El miércoles 10 de febrero de 2015, el Superintendente H.T. Sánchez viajó a Phoenix para testificar ante el Comité de Finanzas del Senado. El Dr. Sánchez les dijo al Comité de Finanzas del Senado que la eliminación gradual de los fondos para la abolición de la segregación como se propuso en el proyecto de ley paralizaría los esfuerzos del distrito para lograr un estatus unitario. Las comunicaciones del personal del Distrito realizaron un infografía diseñada para ilustrar lo que la pérdida del subsidio 910(G) significaría para TUSD (***Apéndice I-1, Infografía de los Fondos de Abolición de la Segregación***).

En sus comentarios, el Dr. Sánchez señaló el amplio escrutinio que el Plan de Estatus Unitario del Distrito recibe de muchas fuentes, incluyendo la asignación del

estatales adicionales a distritos escolares que han tenido que reducir su índice de impuestos a la propiedad principal para permanecer bajo el límite del 1%. Bajo la legislación nueva, los subsidios estatales adicionales están limitados a \$1 millón por condado y las jurisdicciones de impuestos locales (tales como el Condado de Pima) están para compensar la diferencia.

Magistrado Especial por parte de la corte, los demandantes en las demandas de abolición de la segregación, el departamento de Justicia y el juez federal. También Él recordó de su historia personal cuando estaba hablando del por qué los fondos de abolición de la segregación han sido necesarios y para mostrar que toma tiempo eliminar los vestigios de segregación y discriminación. El Dr. Sánchez dijo, "Yo estoy a sólo dos generaciones de mi abuela de asistir a una escuela segregada. Mi madre y mi padre fueron forzados a encajar en un sistema en donde los estudiantes de orígenes Latinos no eran bienvenidos."

"Estoy aquí como una prueba de que toma tiempo," el Dr. Sánchez mencionó. "hace dos generaciones, mi abuela nunca se graduó de la escuela secundaria. Hace una generación, mi mamá se graduó, pero mi padre no. En esta generación, Yo he sido bendecido y afortunado ... que he logrado obtener un grado terminal en educación. Yo realizo ese trabajo porque yo entiendo el poder de la educación a un nivel muy personal. Estos casos de la corte y estos fondos reconocen eso."

El proyecto de ley fue aprobado en el comité por un voto de 3-2. Sin embargo, continuó creciendo la oposición a la propuesta. En febrero del 2015, aproximadamente la mitad de una docena de legisladores de Arizona vinieron a la junta de la Mesa Directiva de TUSD para expresar sus puntos de vistas con respecto al financiamiento a la abolición a la segregación. Por último, SB 1371 no llegó a la mesa del senado antes del final de la sesión legislativa.

A finales de marzo, el financiamiento 910(G) enfrentó otro ataque cuando una propuesta de enmienda atrasada a SB 1120, si aprobada, habría requerido que los fondos para la abolición de la segregación 2016-17 para los dos distritos que reciben fondos quienes reciben más de \$15 millones de financiamiento anual 910(G) habrían quedado a la expectativa al pendiente de una "auditoria forense." La revisión sería emprendida por el Auditor general del Estado y el gasto incurrido por los distritos enfocados por la propuesta. La llamada " enmienda atacante" llegó en los días finales de las sesiones de la legislatura y fue escuchada ya tarde en la noche. Otra vez, el Dr. Sánchez estaba en la legislatura. Observando que el Distrito no aprobó una auditoria en principio, el argumentó que la congelación del financiamiento crearía una dificultad crítica en los estudiantes y programas atendidos por el USP y varios convenios con la Oficina de Derechos Civiles. El Dr. Sánchez también explicó a los legisladores la auditoria y la omisión que actualmente existe bajo el Plan de Estatus Unitario. El presidente del comité finalmente permitió que la sesión terminara sin llamar a voto en la SB 1120.

Al cierre de la sesión legislativa, el *Capitol Times* reconoció al Dr. Sánchez con un premio como el “Mejor Testigo en el Comité” de la sesión por su efectiva participación en la legislatura. Sin embargo, el Distrito anticipa que continuará el recorte de fondos escolares en general – y ataques en el financiamiento 910(G) en particular.

Defensa: Lucha para defender Nuestro Cursos Pertinentes Culturalmente

A lo largo del otoño del 2014, el Departamento de Educación de Arizona (ADE) publicó unas series de demandas agresivas de los archivos y materiales del Distrito referentes a los cursos pertinentes culturalmente (CRC) que se habían desarrollado como un componente de sus obligaciones de participación estudiantil bajo el USP.

El 2 de enero del 2015 – su último día en su cargo – el Superintendente del Estado para Enseñanza Pública saliente John Huppenthal mandó un aviso de “no-conformidad” imputando que el contenido de los cursos violaba el ARS § 15-112, el llamado “prohibición de los estudios étnicos” del estado. El escribió “Además, estoy profundamente preocupado que el hecho que la no conformidad parece extenderse más allá de las clases que se enseñan desde una perspectiva Mexicana Americana y ahora también desde una perspectiva Afroamericana” (***Apéndice I-2, Aviso de No-Conformidad***). El ADE después inició un curso de “supervisión de conformidad” que incluyó presentaciones obligatorias de los planes de lecciones y unidades, evaluaciones, materiales de desarrollo profesional y anotaciones observadas en el salón de clases, de todos los maestros. El personal de ADE también encabezó sin anunciar “recorridos” en donde ellos observaron los salones de clases de los CRC .⁶

⁶ Específico para maestros, ADE exigió:

De ***cada maestro***, una presentación electrónica separada por cada materia impartida:

- a. Segundo Semestre plan de estudios/políticas
- b. Unidad y/o planes de lecciones que se acaten a los mapas de currículo que incluyan
 - i. Lista de recursos utilizados por unidad (alfabéticamente por título)

Las presentaciones quincenales a la ADE fueron una tarea considerable coordinada por el equipo de liderazgo secundario del Distrito, el departamento de currículo, y el departamento legal, incluyendo un consejo externo especialmente retenido. Los problemas de conformidad de ADE recibieron la atención de los medios considerablemente, incluyendo en un reportaje por los medios Públicos de Arizona de un maestro que reportó que se pasaba hasta dos horas al día preparando las presentaciones para ADE : <https://radio.azpm.org/p/kuaz-featured/2015/4/1/60353-states-required-monitoring-of-ethnic-studies-puts-stress-on-tusd-teacher>. “Estoy haciendo muchísimo más trabajo que otros maestros especialmente dentro del departamento de historia,” Mejía dijo. “Estamos cubriendo los mismos temas y yo soy la que tengo que entregar todo el trabajo.” *Id.* Si es que el escrutinio y los requisitos para informar de la ADE en este momento de escases de maestros en general afecta la contratación de maestros CRC adicionales no es una cuestión que pueda ser contestada con una seguridad en base a los datos, pero no puede existir duda que las presiones políticas de Phoenix presentan retos continuos para este trabajo importante.

Cambios de Personal de la Abolición de la Segregación

El Distrito, hace mucho, diseñó la descripción del puesto del Director de Abolición de la Segregación anticipando que nuestros esfuerzos de acatamiento e implementación serían guiados por un educador y administrador (***Anexo I-3, Director de Abolición de la Segregación Decano descripción del puesto***). En el 2013-14 una búsqueda minuciosa falló en identificar a un candidato acertado.

- ii. Lista de los estándares académicos (alineados a los estándares académicos del estado) que aborden dentro de la unidad.
- iii. Actividades y notas asociadas con la unidad con detalles suficientes para los que revisan entiendan el contenido.
- iv. Exámenes por unidad y exámenes finales si son diferentes de los finales del distrito.
- v. Proyectos y/o ensayos asignados a estudiantes con las rúbricas de calificaciones.

Samuel E. Brown – un abogado que trabaja en el departamento legal del Distrito – estuvo de acuerdo en tomar el puesto. Bajo su liderazgo, el Distrito no sólo trabajó con el magistrado Especial y los Demandantes para terminar el USP, pero también empezó el diseño de todos los Planes de Acción obligatorios por el USP.

En el otoño del 2014, se hizo claro que el Distrito avanzó a una implementación total máxima en donde un educador/administrador puede jugar un papel importante. Además, al mantener al Sr. Brown comprometido al trabajo de la abolición de la segregación de tiempo completo como abogado (en el lugar de administrador), el Distrito creyó que podría ser capaz de poner el personal para su trabajo legal en el caso de forma rentable. Así, en diciembre del 2014, Martha Taylor fue nombrada de forma provisional para desempeñar el cargo de Directora de la Abolición de la Segregación del Distrito. En mayo del 2015 al final de un proceso competitivo, ella fue nombrada para el puesto de forma permanente.

Por casi treinta años la Sra. Taylor trabajó en educación como maestra, administradora de la escuela, y Director de las oficinas centrales. Ella enseñó en ambos, salones de clases de educación para superdotados y regulares. Y trabajó como directora en escuelas del centro de la ciudad con poblaciones estudiantiles de altas necesidades. Durante sus dos años de antigüedad como una directora de TUSD, ella aumentó las calificaciones con letra de su escuela intermedia altamente diversa desde calificaciones bajas como C hasta calificaciones sólidas como B. La Sra. Taylor empezó el Departamento de Experiencias de Aprendizaje Avanzadas y aumentó con éxito la participación de estudiantes de minoría en estos cursos y programas durante su desempeño en ese puesto.

La Sra. Taylor obtuvo un doctorado en jurisprudencia de la Universidad de Arizona, y como estudiante de derecho, trabajó para la Oficina del Departamento de Educación para los Derechos Civiles. También trabajó por muchos años en la comisión de Relaciones Humanas de la Ciudad de Tucson, la cual se dedica a estudiar discriminación y exhortar entendimiento mutuo, respeto y cooperación entre los grupos diversos dentro de la comunidad de Tucson.

Un Autoanálisis Crítico Continuo: El Enfoque en la Disciplina Estudiantil y el Ambiente Escolar del 2014-15

En el Informe Anual del año pasado, el Distrito describió varias iniciativas del 2013-14 diseñadas para mirar sin ambages los programas, al personal y las estrategias en sus Auditorías de Currículo y Eficiencia del 2013, el Distrito identificó áreas clave donde tenía que hacer un cambio agresivo. Los resultados de esas auditorías, combinadas con un proceso de aportaciones públicas, resultaron en el Plan Estratégico a cinco-años del Distrito (2013-14 Informe Anual Anexo I-4).

Para el 2014-15, el Distrito se enfocó en la cultura y la disciplina estudiantil. Esos esfuerzos incluyeron dos componentes importantes: un esfuerzo amplio para la revisión de los datos de disciplina y una evaluación del personal ubicado en la escuela clave (el Coordinador de Apoyo al Aprendizaje) quienes son responsables del ambiente escolar, PBIS, y ayuda especializada en el comportamiento para los estudiantes.

En el pasado, el sistema de datos de disciplina del Distrito presentó retos que entorpecieron el análisis de datos de disciplina. Históricamente, el personal ubicado en las escuelas y el personal administrativo central podían sólo revisar datos de disciplina universales al pedir los informes los cuales tuvieron que ser separados y armados por programadores familiares con el Sistema de Ayuda Especializada para el Estudiante (Mojave) del Distrito. Aún los informes creados por expertos concedores revelaron retos con el sistema de datos. Por ejemplo, en el otoño del 2014, el Magistrado Especial pidió un informe sobre las suspensiones por niveles de transgresión. La hoja de cálculo inicial reveló que cientos de suspensiones más de las anticipadas, y parece reflejar suspensiones de mal comportamiento menor (niveles 1 y 2) por los cual las suspensiones se categorizaron inapropiadamente.

Un análisis más detallado reveló el problema: el personal de suspensiones estaba codificando suspensiones simples a transgresiones múltiples. Por ejemplo, si un estudiante abandonó el plantel escolar para participar en la venta de marihuana y recibe una suspensión de cinco días, esa suspensión aparecería para ambos Nivel 1 “abandono de las instalaciones escolares sin permiso” y Nivel 4 “distribución de una droga ilegal.” Como primer paso, los programadores de Mojave necesitaron asegurarse que las suspensiones por transgresiones múltiples que ocurran en un sólo incidente sólo aparecerían 1) aparecen una vez; y 2) sólo ser codificadas al cargo de transgresión de nivel más alto.

Después del cambio de programación, el experto analista en Mojave de los datos de disciplina del sistema asignado a la revisión de los datos de disciplina trimestrales produjo informes trimestrales más detallados para enfatizar escuelas con excesiva o discrepancias en disciplina raciales/étnicas (véase *generalmente, Sección VI, infra*). Sin embargo, el análisis en base a los datos específico requirió más. El personal administrativo necesitó de la capacidad de manipular los datos por nivel de grado, escuela, transgresión, consecuencia disciplinaria, y raza/etnia. Las revisiones en equipo trimestrales de la información en todo el distrito no es suficiente, y ambos el personal administrativo de la escuela y el personal de la oficina central necesitó poder analizar y digerir la información desde todos los ángulos sin tener que ordenar informes de Servicios Tecnológicos.

Por consiguiente, el personal trabajó en el desarrollo del Cubo de Datos de Disciplina (Cubo) el cual fue revelado en la primavera del 2015. Usando el Cubo, el personal pudo ver, agregar y desagregar datos que se actualizan cada noche. La raza/etnia de los estudiantes en este sistema se acata a los códigos del USP, y los patrones del problema pueden ser desglosados de tal manera que se determine si el origen es cierto tipo de estudiante, cierto tipo de transgresión, u otro problema.

Mientras estaba concluyendo el desarrollo del Cubo, el Distrito inició contacto con el Departamento de Justicia buscando asistencia técnica para lanzar un programa de cambios grandes en la disciplina estudiantil. Tal esfuerzo involucraría simultáneamente múltiples frentes: un mejor desarrollo profesional, un PBIS en base a la escuela más ambicioso, un control más estricto sobre la disciplina excluyente, un mejor Código de Conducta del estudiante, y una alternativa de alta calidad al programa de suspensión que tanto mantenga al estudiante en la escuela y proporcione aprendizaje social-emocional y ayudas especializadas necesitadas. El Superintendente Adjunto Adrian Vega invitó al miembro del Comité de Implementación el Dr. Joseph Payton para consultar en estas estrategias y también para reunirse con miembros de la comunidad Afroamericana de Tucson para escuchar sus ideas con respecto a la aplicación de la disciplina a los estudiantes Afroamericanos⁷

Así como el año escolar llegó a su fin, el liderazgo del Distrito estaba trabajando agresivamente en implementar programas que harían una diferencia

⁷ Estas conversaciones no sólo jugaron un papel en el desarrollo de un programa alternativo a la suspensión del Distrito pero también culminaron en la planeación de una Conferencia para Padres Afroamericanos para inicios del año escolar 2015-16.

inmediata en el inicio del siguiente año escolar. Esos esfuerzos incluyeron la revelación de dos alternativas a los programas de suspensión (uno para remplazar ambos suspensión dentro de la escuela y suspensión a corto plazo fuera de la escuela y expulsiones), proporcionando una semana de desarrollo profesional obligatorio para el personal administrativo de la escuela que fue específico a asuntos de cultura, ambiente, y disciplina, reformulación de enfoques a ambos la ofician central y revisión de datos en base a la escuela, y la consulta con respecto a un replanteamiento completo del código de conducta estudiantil. A principios de junio de 2015, el Distrito fue uno de los cuarenta distritos escolares invitado a mandar un equipo a una convocatoria a la Casa Blanca sobre la disciplina estudiantil, ambiente escolar, y terminar el plan escuela a prisión.

El otro componente del duro examen de conciencia del Distrito en el área de ambiente escolar incluyó encargar un análisis de calidad de sus Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje como lo recomendó el Magistrado Especial. Con respecto al acatamiento al USP, se pretende que los LSC sean el personal administrativo de primera línea a nivel escolar para el PBIS, ambiente escolar, trabajo restaurativo, y ayuda profesional a los maestros. Ante las preocupaciones continuas de que los LSC no fueron lo suficientemente efectivos en esta área, el Distrito contrató a un Concejo de Administración del Distrito para evaluar la efectividad de los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje. En respuesta a esa información, el Distrito se esforzará en evaluar si es que esos puestos deben ser eliminados, modificados, o algo intermedio, para que esta crítica directiva del USP que es enfocada en el estudiante, basada en la escuela, se pueda alcanzar.

Culminación de Todos los Planes de Acciones que Permanecen

El marco de trabajo conceptual del Plan de Estatus Unitario toma un enfoque similar a todos los factores del caso **Green**: éste proporciona un período de recopilación y examinación de datos seguido del diseño de los que las partes y la corte han llegado a denominar “Plan de Acción.” De conformidad al USP § I(D)(1), tal desarrollo del plan está sujeto a un proceso de colaboración y aportaciones en los cuales se circulan borradores entre las partes e información intercambiada. Idealmente, el producto final refleja un consenso acordado con respecto a la implementación de prioridades y cronología. En la mayoría de los planes de acción, sin embargo, permanecen discusiones. El procesos de una petición para un Informe

y Recomendación, la respuesta, y los procedimientos de la corte a partir de ahí pueden retrasar la culminación de un Plan de Acción por meses. Sin embargo, el Distrito se complace en informar que durante el curso del año escolar 2014-15, prácticamente se culminaron todos los Planes de acción que quedaban, incluyendo dos que no fueron el motivo de ninguna objeción/disputa en la solución: El Plan Tecnológico Plurianual y el Plan de Instalaciones Plurianual. Los Planes de Acción crean la base y el camino a seguir para el cumplimiento del USP continuo.

En el año escolar 2014-2015, el Distrito continuó con el desarrollo, evaluación y corrección de varios Planes de Acción, y para presentarlos de manera oportuna de conformidad con los plazos indicados por la corte. Sin embargo, el USP proporciona un proceso para los comentarios, la revisión, las objeciones, y (cuando es necesario) la aprobación de la corte, del Magistrado Especial y los Demandantes antes de que un Plan de Acción se considere sea definitivo – retrasando la culminación del plan por semanas, meses y aún años.

Plan Integral de Límites. La Mesa Directiva del Distrito aprobó la mayoría de las opciones en el Plan Integral de Límites (“CBP”) en agosto de 2014. En respuesta a las objeciones del Magistrado Especial la Mesa Directiva revocó el CBP en noviembre de 2014.

Plan Integral Magnet. Después que la Mesa Directiva aprobó el Plan Integral Magnet (“CMP”) en julio de 2014, los demandantes pidieron un Informe y Recomendaciones (R&R) del Magistrado Especial. En base al R&R, la corte le ordenó al Distrito desarrollar un CMP corregido. Después de presentar versiones en forma de borrador en mayo y en junio, el Distrito presentó la versión final en julio de 2015 (una orden de la corte para resolver las objeciones que faltan es inminente) .

Plan de Difusión, Reclutamiento, y Retención. El Distrito presentó el Plan de Difusión, Reclutamiento, y Retención (“Plan ORR”) en mayo de 2014. El Distrito realizó varias correcciones para resolver varias objeciones y presentó un Plan ORR corregido en septiembre de 2014 al cual ninguna de las partes se opuso.

Plan de Experiencia de Aprendizaje Avanzada. Después de presentar el Plan de Reclutamiento y Acceso a Experiencias de Aprendizaje Avanzadas (“Plan ALE”) en la primavera de 2014, los demandantes, pidieron un R&R. El Distrito presentó una versión corregida en el verano de 2014, los demandantes renovaron su petición R&R, y el Magistrado Especial presentó un R&R en agosto de 2014. En febrero de 2015, la corte ordenó al Distrito realizar más correcciones. En abril de

2015, el Distrito presentó correcciones y los Demandantes del caso Mendoza se opusieron (una orden de la corte es inminente).

Plan de Prevención de Deserción Escolar y Graduación. En mayo de 2014, en respuesta a las objeciones de los Demandantes, el Distrito presentó un Plan de Prevención a la Deserción Escolar y Graduación corregido (“Plan DPG”). Entre mayo de 2014 y febrero de 2015, el Distrito presentó muchas correcciones pero cada una fue recibida con objeciones y peticiones de más correcciones. En marzo de 2015, el Distrito presentó el Plan final DPG al cual ninguna parte se opuso.

Pautas de las Responsabilidades y Derechos del Estudiante. Después de presentar el manual del estudiante 2014-15 (las Pautas de las Responsabilidades y Derechos del Estudiante “GSRR”) en junio de 2014, el Distrito realizó muchos compromisos y correcciones para abordar las objeciones de los demandantes. Para noviembre, las partes estuvieron de acuerdo en avanzar con las correcciones del GSRR (y compromisos) en el lugar de buscar un R&R.

Plan de Compromiso Familiar y Comunitario. El Distrito presentó un Plan de Compromiso Familiar y Comunitario (“Plan FACE”) en mayo de 2014, y realizó muchas correcciones para abordar las objeciones de los Demandantes antes de presentar un plan corregido en septiembre.

Plan de Instalaciones Plurianual y Plan Tecnológico Plurianual. El Distrito presentó un Plan de Instalaciones Plurianual (“MYFP”) y un Plan Tecnológico Plurianual (“MYTP”) en febrero de 2015. Ni los Demandantes y el Magistrado Especial objetaron los Planes, y la implementación empezó casi inmediatamente.

El Sistema de Plan de Recursos Empresariales Nuevo del Distrito (ERP)

Como se señaló en el Informe Anual del año pasado, la tecnología de finanzas anticuada del Distrito presentó un reto significativo. No sólo el sistema estaba anticuado, más importante, éste consistía de dos componentes separados que no interactuaban en su totalidad: Lawson y PeopleSoft. PeopleSoft mantuvo toda la información financiera relacionada a los gastos del personal incluyendo el sueldo y prestaciones. Lawson daba seguimiento a cuentas por pagar para compras, pagos directos a los vendedores, y proveedores; y el presupuesto contra el cual todos estos datos debían de ser supervisados estaba esencialmente creado y mantenido en

Microsoft Excel. En consecuencia, no había una manera esencial de comparar las distribuciones a los gastos de una manera rutinaria. Para una institución la falta de habilidad de producir informes financieros a tiempo (o permitir a un programa o departamento chequear sus “balances” de toda clase) ambos reducen la transparencia y limitan la habilidad de identificar distribuciones del presupuesto que no se gastaron o que se gastaron menos de lo previsto, a tiempo para realizar ajustes. Aún a medida de que este informe se estaba diseñando, el Departamento de Finanzas estaba aún reconciliando sus gastos y distribuciones del 2014-15 para un informe de presupuesto final para el Estado de Arizona.

Afortunadamente, 2014-15 fue el último año que el Distrito tuvo que funcionar bajo tales sistemas deficientes. El 1º de julio de 2015 el Distrito finalizó su conversión a su nuevo software de Planeación de Recursos Empresariales, “Infinite Visions” (iVisions). El Distrito finalizó todo el trabajo preliminar para esta conversión compleja en el año escolar 2014-15. El personal de Finanzas creó el presupuesto 2015-16 – ambos para los fondos 910(G) y para el presupuesto del Distrito así como para todos los fondos – en iVisions. Se les da seguimiento a todos los gastos y se les carga contra ese presupuesto, ya sea que el gasto se relaciona al personal o refleja la compra de productos o servicios.

Más crítico para los propósitos del USP será el papel que el ERP nuevo juega en su presupuesto, dar seguimiento a sus gastos, y crear informes en tiempo real a través de los cuales el Magistrado Especial, el Comité de Implementación, los Demandantes, y el público podrán ver y entender ambos cómo los fondos 910(g) están presupuestados y como están realmente siendo distribuidos. Además, debido a que los componentes financieros en iVisions se comunican sin problemas con los datos de Recursos Humanos, el ERP nuevo proporcionará un mejor análisis e información sobre contratación, separaciones, y otros elementos específicamente pertinentes para la implementación del USP.

Implementación del Plan Estratégico: Primer Año

El Plan Estratégico proporciona un camino para el futuro en cinco áreas de enfoque específicas: Currículo, Comunicaciones, Diversidad, Instalaciones, y Finanza. *El Informe Anual 2013-14 Anexo I-4, Plan Estratégico*⁸. En cada una de esas

⁸ Caso: 4:74-cv-00090-DCB Documento 1686-2 pág. 62 de 372.

áreas, el Plan articula cinco “prioridades estratégicas” específicas. El comité del Plan Estratégico posteriormente separó cada uno de esas cinco prioridades estratégicas grandes por cada área de enfoque en específico, metas medidas en tiempo y actividades para ser iniciadas a lo largo del curso de los próximos cinco años. Estas metas SMART (Específicas, Medidas, Alcanzables, Realistas, De tiempo Limitado) fueron designadas para abordar ambos el trabajo continuo bajo el Plan de Estatus Unitario y las deficiencias sistemáticas identificadas en el currículo y la eficacia de las auditorías. En el informe anual del año pasado, el Distrito resaltó cuantas de esas prioridades estratégicas en el Plan reflejan los valores del USP.

El 2 de junio de 2015 el personal decano presentó un informe de fin de año que resaltó los logros importantes del primer año:

- Diseño de mapas curriculares y ámbito y secuencia para K-12 ELA, Matemáticas K-12, Ciencia K-8, Bellas Artes K-12, y Estudios Sociales K-12. Ambos el currículo ELA y Estudios Sociales fueron específicamente enfocados con correcciones para inculcar el aprendizaje multicultural;
- Datos de contratación diversos analizados y revisados; Identificar patrones afluentes para ampliar las opciones de idiomas mundiales;
- Apertura del Centro de Recursos Familiares Wakefield y establecer asociaciones comunitarias adicionales;
- Ampliar el reclutamiento ALE;
- Se condujo una auditoría completa de las instalaciones usando el Índice de Condiciones de las Instalaciones y la Calificación Idónea Educativa;
- Creación de un plan tecnológico, incluyendo desarrollo profesional necesario.

(Anexo I-04, Informe del Plan Estratégico EOY).

Este trabajo continúa en el año escolar 2015-16. El plan Estratégico avanza al siguiente año escolar en un número de áreas pertinentes a las metas del Plan de Estatus Unitario como se indica a continuación:

Currículo

- Meta: Diseñar un currículo que incluya evaluaciones temporales comunes y de fin de año y que alinee recursos que sean receptivos a los intereses diversos y las necesidades de los estudiantes.

- Meta: Asegurar que todos los maestros en su tercer año y más allá cumplan con las necesidades de cada aprendiz al impartir currículo receptivo culturalmente el cual comprometa a los estudiantes y que sean competentes en usar las técnicas de discusión y preguntas efectivamente en sus lecciones.
- Meta: Recopilar y analizar Artes del Lenguaje Inglés, Matemáticas, y Datos de Escritura utilizando cuadernos de trabajo de datos y otras herramientas y proporcionar desarrollo al personal en cómo utilizar los datos apropiadamente para guiar las decisiones de enseñanza.

Diversidad

- Meta: Identificar las instituciones de más alto nivel con diversidad étnica alta y enfoque e iniciar reclutamiento
- Meta: Establecer un programa de idioma extranjero después de clases en las escuelas primarias a prueba
Meta: Establecer expectativas de trayectoria de entrada en Experiencias de Aprendizaje avanzado
- Meta: Establecer y mantener cuatro Centros de Compromiso Familiar

Instalaciones

- Meta: Plan para el uso estratégico de las instalaciones
- Meta: Crear un Sistema de Gestión de Currículo

Finanzas

- Meta: Facilitar a los usuarios a realizar informes precisos y a tiempo con el sistema ERP nuevo
- Meta: Desarrollar un comité de difusión para abordar el financiamiento en la educación pública que se comunicará con varias organizaciones con respecto al financiamiento educativo y gastos.

Comunicaciones

- Meta: Implementar la etapa de iniciación del (receptivo culturalmente) plan de comunicación.

B. La Estructura y Propósito Básico del Informe

El principal propósito de este informe Anual es el describir la implementación, la conformidad, y la supervisión de actividades que el Distrito emprendió en el año fiscal pasado. Este informe también presenta datos e información que reflejan los resultados de tales actividades de ese año escolar. La Información y los datos que este Informe contiene se usarán para establecer metas y expectativas para el año escolar vigente y futuros, para alinear y calibrar el financiamiento, para identificar las áreas donde los esfuerzos de cumplimiento necesitan reestructuración y para proporcionar transparencia total y responsabilidad a la Corte y al Público.

El USP está organizado en trece secciones, diez de las cuales están sujetas a la supervisión en curso y los requisitos de información. La sección I de este informe proporciona una sinopsis de los esfuerzos fundamentales y publica en el Distrito, ambos impulsados por el USP y de otra manera que impactan la implementación del USP. Las secciones I a la X de este informe describe un conjunto de actividades de amplia gama que el Distrito a impulsado de conformidad a la Orden en las áreas de asignación estudiantil, transporte, contratación y retención de maestros y personal administrativo, programación educativa, disciplina estudiantil, compromiso comunitario y familiar, actividades extracurriculares, instalaciones/tecnología, y responsabilidad/transparencia. Al final de cada sección del USP se establecen datos específicos y los requisitos de información de los documentos. Cada una de las secciones dentro de este informe finaliza con una sección de información correspondiente señalando los datos e información proporcionada en conexión con aquellos requisitos, con referencias a los anexos apropiados.

El siguiente Resumen Ejecutivo proporciona un breve resumen de los esfuerzos de implementación del USP del Distrito por sección. Este resumen es

seguido por informes detallados por sección del USP con citas a documentos de respaldo. A pesar de los retos externos tales como aquellos que se abordaron por el Distrito a través de su defensa a nivel Estatal, los esfuerzos de conformidad extensos del Distrito son evidencia a través de este informe.

II. Asignación Estudiantil

Como un factor del caso **Green**, los esfuerzos de asignación estudiantil bajo un plan ordenado por la corte de abolición de la segregación son analizados para asegurarse que el distrito ha erradicado en la medida de lo posible el antiguo sistema dual de asignación estudiantil que antes separó estudiantes en base a su raza. Véase **Belk v. Concejo Educativo Charlotte-Mecklenburg**, 269 F.3d 305, 326 (citando **Dowell v. Concejo de Educación**, 498 U.S. 237, 250 (1992)). “La asignación estudiantil es por excelencia el factor del caso **Green**.”⁹ La composición racial y étnica de las escuelas del distrito está en el núcleo de este **factor** en el caso **Green**, pero este factor no requiere al Distrito Escolar Unificado de Tucson llevar a cada escuela a un balance racial/étnico, o para asegurarse que cada escuela en cada comunidad deba reflejar la composición racial/étnica de todo el Distrito. **Id.** en 319 fn. 2. Como la movilidad “es una característica del distrito de nuestra sociedad,” las cortes deben tomar en cuenta los factores tales como demografía y geografía que puedan contribuir al desequilibrio racial. **Id.** en 319 (citando **Freeman v. Pitts**, 503 U.S. 467, 494 (1992)).

Bajo el plan que la corte ordenó de abolición de la segregación, el USP, el Distrito Escolar Unificado de Tucson deben buscar para asegurar que “los estudiantes de todos los orígenes raciales y étnicos deban tener la oportunidad de asistir a una escuela integrada,” al utilizar “cuatro estrategias para asignar estudiantes a las escuelas ...: límites de asistencia; acoplamiento y agrupación de escuelas; programas y escuelas magnet; e inscripción abierta.” ECF 1713 en 8. La Suprema Corte ha permitido un “uso limitado. . . de proporciones matemáticas” como un punto de partida en el desarrollo de una solución para eliminar los vestigios del sistema antiguo bajo asignación estudiantil. **Swann v. Charlotte-Mecklenburg Bd. of Educ.** 402 U.S. 1, 25 (1972). EL USP utiliza proporciones matemáticas para definir una “Escuela Integrada” como “cualquier escuela en la cual ningún grupo racial o étnico varía del promedio del distrito para ese nivel de grado ...por más de +/- 15 puntos de porcentaje, y en los cuales ningún grupo racial o étnico excede 70% de la inscripción de la escuela.” USP § II(B)(2). En base a este estándar matemático, el Distrito escolar Unificado de Tucson debe utilizar las cuatro estrategias de asignación estudiantil para mejorar la integración de sus escuelas y

⁹ Véase **Hampton v. Concejo Educativo del Condado de Jefferson**, 102 F. Supp. 2d 358, 371 fn. 31 (W.D. Ky. 2000))

programas magnet, y para “incrementar,” “promover,” y “mejorar integración” a todo el distrito para que todos los estudiantes tengan oportunidades para asistir a una escuela integrada. USP § II(E).

Los siguientes informes en las actividades del Distrito Escolar Unificado de Tucson para el año escolar 2014-15 incluyendo, pero no limitados a, análisis y revisión de límites, desarrollo de un Plan Integral Magnet, inscripción abierta, un proceso de solicitud y selección magnet (colocación por lotería), y enfoque en la mercadotécnica, difusión y los esfuerzos de reclutamiento estudiantiles.

A. El Uso de los límites de Asistencia

El Plan de Estatus Unitario dirige al Distrito para revisar los límites de asistencia y los patrones afluentes y corregirlos según corresponda para promover integración escolar § II(D). Como se indica en la Informe Anual 2013-14, el marco legal “elección escolar” extenso de Arizona limitó el alcance a los cuales los cambios en límites puedan producir cambios significativos en la inscripción estudiantil. (ARS § 15-816.01). Además a la revisión de los límites de todo el Distrito en general, el USP también dirigió al Distrito para revisar los límites de cualquier escuela que tenga exceso de inscripción (“escuelas con exceso de inscripción”, en idioma USP). USP § II(D)(4). El proceso de revisión de límites dirigido por el USP comenzó durante el año escolar 2013-14 y continuó para el 2014-15.

EXPERIENCIA

El Distrito finalizó el Plan Integral de Límites (CBP) durante el año escolar 2014-15. En agosto 12 de 2014, la Mesa Directiva del Distrito Escolar Unificado de Tucson aprobó el CBP junto con cinco de sus opciones (***Anexo II-1, Plan Integral de Límites 18.8.14***):

Opción A: transporte escolar voluntario de siete escuelas primarias racialmente concentradas a dos escuelas integradas.

Opción B: agregar un programa de lenguaje dual a la Escuela Primaria Manzo (no aprobado).

Opción C: compartir áreas de asistencia para dos escuelas intermedias.

Opción D: mover la Escuela Intermedia magnet Dodge integrada a un plantel más grande para permitirle aumentar sus inscripciones.

Opción E: proporcionar un programa colegial intermedio temprano en las Escuelas Secundarias Cholla y Santa Rita.

Opción F: transporte escolar expreso voluntario entre dos escuelas secundarias en el lado este y dos escuelas secundarias en el lado oeste.

Las partes discutieron el Plan Integral de Límites el 1o. y 2 de octubre de 2014, cuando los representantes de los Demandantes, el Distrito, y el Magistrado Especial se reunió en una reunión de dos días en el juzgado federal de Tucson. En esta junta, el Magistrado Especial indicó que él no apoyaba cuatro de los cinco opciones de transporte. El Magistrado Especial recomendó al Distrito que avanzara con la opción de ampliar la Escuela Intermedia Magnet Dodge al cambiarla al antiguo plantel escolar de la Escuela Townsend K-8.

En un informe del 9 de octubre de 2014 (***Anexo II-2, Presentación de la Mesa Directiva 18.11.14***), el Magistrado Especial manifestó: “ yo recomendé que la Corte rechace el Plan Integral de Límites con la excepción de dicha disposición la cual llama a cambiar la Escuela Intermedia Dodge a un plantel que ya poseía el Distrito el cual permitirá un estimado de 230 estudiantes adicionales para asistir a una escuela integrada de alta calidad.”

El Distrito contrató a una compañía de arquitectos para trabajar con un comité de padres de familia y personal de la Escuela Intermedia Dodge para evaluar el alcance y los costos necesarios para terminar la transición del plantel. El proceso incluyó un recorrido del antiguo plantel Escolar Townsend K-8 por el comité. Además, el Distrito se reunió con vecinos de ambos planteles para revisar los planes, conocer sus preguntas, y abordar cualquier duda. El arquitecto desarrolló un plan concepto para mejorar el plantel en base a estas juntas. El Distrito estimó un costo del proyecto de \$4.7 millones. Con este cambio, la Escuela Dodge podría haber crecido su capacidad de 420 estudiantes a 650 estudiantes y por lo tanto permitir más estudiantes a asistir a una escuela integrada que también tuviera un programa académico de alta calidad.

El Distrito presentó el plan de concepto y estimó costos para la transición del plantel al Magistrado Especial el 29 de octubre de 2014. Porque el cambio fue parte

de la revisión de límites ordenando por el USP, el Distrito recomendó usar fondos 910(G) para el capital y componentes materiales de la transición.

El 30 de octubre de 2014, el Magistrado Especial indicó su apoyo tentativo para el proyecto (***Anexo II-2, Presentación de la Mesa Directiva 18.11.14***). Sin embargo, el 1o. de noviembre, después de consultar con los Demandantes, el Magistrado Especial indicó que él sólo apoyaría \$1 millón de los fondos 910(G) para el proyecto (***Anexo II-2, Presentación de la Mesa Directiva 18.11.14***). En base a la oposición del Magistrado Especial a las otras opciones y las objeciones de utilizar fondos 910(G) para el plan de la Escuela Intermedia Magnet Dodge, la Mesa Directiva rescindió el Plan Integral de Límites previamente aprobado. (***Anexo II-3, Rescindir Acciones de la Mesa Directiva CBP 18.11.14***).

A pesar de que el proceso del Plan Integral de Límites ultimadamente concluyó sin correcciones de límites de asistencia, el USP visualiza otro análisis de límites: los límites de las escuelas con exceso de inscripción. El USP define como una escuela con exceso de inscripción como “una escuela en donde hay más estudiantes que buscan inscribirse que lugares disponibles en ese grado y/o una escuela que tiene más estudiantes inscritos que la capacidad de sus instalaciones.” Por esta definición, cualquier escuela con una solicitud más que lugares disponibles, en cualquier grado, se definió como “escuela con exceso de inscripciones” y se le requirió al Distrito revisar sus límites. El Distrito encontró exceso de inscripción más seguido en los grados más altos donde el número total de lugares disponibles era limitado. En esas circunstancias los grupos de solicitantes limitados disminuyó significativamente el potencial de mejorar la integración.

El Distrito formó un equipo de miembros del personal representando los departamentos siguientes: Mojave (el sistema de información estudiantil), Servicios Tecnológicos, Servicios Comunitarios Escolares, Programas Magnet, Transporte, y Asignación Estudiantil y Planeación. El equipo revisó las secciones de asignación estudiantil del USP, especialmente la política JFB – Inscripción y Selección de Escuela, y la colocación de estudiantes por lotería. En octubre de 2014 el equipo se concentró en el USP § II (D)(4) y § II (G)(2)(a); específicamente, ellos revisaron los cambios de límites para las escuelas con exceso de inscripciones para asegurarse que tales cambios fueron considerados de acuerdo con el USP.

Tal equipo determinó, después de una revisión de las estipulaciones del USP relacionadas a la asignación del estudiante y límites, que partes del USP que

involucran a escuelas con exceso de inscripción no eran claras o no apoyaban los esfuerzos para integrar a la escuela. El equipo identificó y debatió cuatro preguntas ligadas al USP (véase a continuación) y sugirió algunos enfoques relativos a esas preguntas.

El USP § II(D)(4) orientó al Distrito a revisar los límites de cualquier escuela que no sea magnet la cual tuviera exceso de inscripciones por dos o más años consecutivos. En tales circunstancias, el USP orientó al Distrito a considerar los cambios de límites para los dos escenarios siguientes: 1) crear un “balance apropiado” entre el vecindario y los estudiantes de inscripción abierta; y 2) reducir inscripciones en el vecindario en las escuelas con exceso de inscripción a través del emparejamiento y agrupación con las escuelas circunvecinas.

Todas pero una escuela de las escuelas magnet del Distrito es también una escuela del vecindario que atiende estudiantes en las áreas circunvecinas. Una posibilidad para las escuelas magnet es reducir o eliminar los límites de asistencia existentes y crear un área a partir de la cual se les de a los estudiantes preferencia en una lotería (la “Área de Preferencia Designada” mencionada en el USP § II(G)(2)(a) pero no definida). Tales cambios en los límites puede disminuir la asistencia de los vecindarios circunvecinos y aumentar la asistencia de los solicitantes magnet. Esta estrategia sugiere que al reducir las áreas de asistencia de las escuelas con excesos de inscripciones el Distrito podría dar lugares disponibles a estudiantes que estén fuera del vecindario, de ese modo mejorar la composición étnica-racial de la escuela.

Sin embargo, el incrementar la inscripción de los programas magnet sobre la inscripción del vecindario sólo ayudará a la integración si el programa magnet es más integrado que el vecindario. También, cuando una escuela o programa no está con “exceso de inscripción,” el Distrito no tiene la capacidad de utilizar la raza/etnia como un factor de admisiones. Por ejemplo, el grupo de solicitantes magnet de la Escuela Secundaria Tucson High incluyó aproximadamente 1,000 estudiantes pero menos de 300 de ellos eran distintos de los Hispanos. Si el área de asistencia de la TMHS fuera a reducirse o eliminarse, no hubiera una condición de exceso de inscripción y por lo tanto no hay lotería. Como resultado, todos los solicitantes magnet podrían asistir a la TMHS y la escuela aún estaría concentrada racialmente.

El enfoque actual aplicó la selección por medio de lotería a las escuelas con exceso de inscripciones resultando en una mejor composición étnica-racial porque

los solicitantes seleccionados tienen una proporción inferior de estudiantes Hispánicos (65 por ciento este año) que el vecindario o el grupo de solicitantes. Al ver esto, el comité reconoció que el Distrito necesitará considerar los grupos de solicitantes cuando determinen cuáles escuelas con exceso de inscripción puedan necesitar cambios de los límites.

El USP hizo referencia a la creación de una “Área de Preferencia Designada” cuando una escuela magnet tenga exceso de inscripción. USP §II(G)(2)(a). Una vez que un área sea definida, no más del 50 por ciento de estudiantes del vecindario en esa área podrán asistir a la escuela magnet. El concepto por lo tanto disminuye la asistencia de los vecindarios circunvecinos para incrementar la asistencia en los programa magnet.

El USP no define un área de preferencia designada. Un enfoque sugerido por el equipo fue el designar una porción del área de asistencia actual, el cual --debido a su composición étnica—funciona en contra de la integración de la escuela. Esa área podría entonces ser eliminada de la escuela magnet y agregada al área de asistencia de una escuela cercana. Sin embargo, el impacto de la escuela que recibe a esos estudiantes tendría que ser considerado. Los cambios en los límites que mejoran a las escuelas que mandan estudiantes con frecuencia crean un resultado negativo en las escuelas que reciben a los estudiantes. Tal enfoque podría también ser visto como “un castigo” inapropiado a los vecindarios Latinos grandes, al forzar a los niños fuera de las escuelas de su vecindario.

En el USP no hay un proceso o cronología establecida para revisar los límites relativos a las escuelas con exceso de inscripción. Según el USP, en el año escolar 2014-15, el Distrito utilizó los datos del día 40o. para definir a una escuela como con exceso de inscripción. El equipo recomendó que al utilizar los datos del día 40o. como punto de partida, el Distrito podría revisar los límites y aplicar el proceso descrito en la Política JC y JC-R (*Anexo II-4, Política JC y Regulación JC-R*). El Distrito podría también evaluar los cambios de límites, presentarlos al público, presentar los cambios para revisión por el Magistrado Especial y los Demandantes, y buscar aprobación para finales de ese mismo año escolar. Estas actividades ocurrirán después de que los padres de familia hagan sus elecciones de escuela para el próximo año, después de que los presupuestos se hayan establecido, y después de que se hayan asignado a las instalaciones escolares. Por último, el equipo decidió que el plan sería muy perturbador para implementar en el año siguiendo la utilización de datos del 40o. día para la determinación de las escuelas con exceso de

inscripción. A medida que las familias eligieron escuelas de inscripción abierta de noviembre a enero, sería necesario implementar estas actividades dos años después de la revisión de los datos del 40o. día.

CAPACIDAD

Durante el desarrollo del Plan Integral de Límites, el personal, el Comité de Límites, y los representantes de los Demandantes trabajaron juntos para desarrollar un entendimiento del asunto y las expectativas de la comunidad. Un beneficio clave de este proceso colaborativo, fue el intercambio de información e ideas guiando a un entendimiento más grande de todos los elementos de la situación de límites.

Estas lecciones informaron y guiaron todo el trabajo del Distrito a lo largo del año pasado. El nivel de datos demográficos recopilado permitió al Distrito crear un Análisis de Impacto de la Abolición de la Segregación exhaustivo (DIA) y responder con mejor veracidad las peticiones de información (RFI). El Distrito corrigió y amplió el formato DIA para abordar temas que en el pasado se manejaron por los RFI y respuestas. El Distrito reconoció la importancia de proporcionar a través del análisis de impactos y costos tan pronto como sea posible para que todas las partes pudieran revisar y responder antes de tomar la decisión.

COMPROMISO

El compromiso del Distrito es el trabajar a través de cuestiones con el Magistrado Especial y los Demandantes anticipadamente en cada proceso de cambio de límites potencial para clarificar el USP y los métodos para lograr integración. En este proceso, será importante entender las dinámicas de elección de escuela y para desarrollar soluciones colaborativamente para mejorar la integración.

B. Escuelas Magnet

El USP exhorta al Distrito a crear un Plan Integral Magnet (CMP) para apoyar las estrategias de asignación estudiantil y los esfuerzos de reclutamiento estudiantil. Durante el año escolar 2014-15, el plan magnet pasó por muchas correcciones en un proceso colaborativo pero largo como se describe a continuación. El Anexo de Implementación también define logros específicos para el año escolar 2014-15. El

Distrito pudo alcanzar muchos de estos logros mientras desarrollaba y terminaba ambos el Plan Integral magnet y los planes detallados para cada escuela o programa magnet.

EXPERIENCIA

1. Revisión Colaborativa del Plan Integral Magnet

Durante el año escolar 2014–15, el Distrito difundió varias versiones del Plan Integral Magnet (CMP). Versiones anticipadas del CMP propuesto evaluaron la efectividad del programa magnet utilizando un ciclo de mejora de cinco años y utilizando cinco pilares: diversidad, currículo innovador, excelencia académica, sistemas de enseñanza de alta calidad, y alianzas de la familia y de la comunidad. Estos pilares estaban alineados con los estándares nacionales de las Escuelas Magnet de América. Ese borrador anticipado pasó por muchas correcciones en base a las aportaciones de los Demandantes y del Magistrado Especial.

La Mesa Directiva adoptó el CMP el 15 de julio de 2014 (*Anexo II-5, Plan Integral Magnet 15.7.14*). Esta versión se organizó para incluir dos secciones. La primera sección, *Las Operaciones Magnet*, delineó una base de decisión integral. Esta sección estableció los procesos y apoyó la consistencia y sustentabilidad más allá del estatus unitario del Distrito. La segunda sección, Plan de Acción, describe un plan para la implementación de decisiones e ilustró el procedimiento para definir las necesidades y planes de acción para escuelas específicas de forma anual.

El 25 de julio de 2014 los Demandantes de los casos Mendoza y Fisher ambos pidieron un Informe y Recomendación (R&R) del Magistrado Especial. Específicamente, ellos se opusieron al cambio de la configuración de grados escolares de la Escuela Primaria Drachman de K-6 a K-5, el tema magnet cambió en la Escuela Primaria Carrillo, la adición de magnets en la Escuela Intermedia Mansfeld y la Escuela Primaria Cragin nuevos, los criterios ponderados para evaluar los dos pilares –integración y logro del estudiante y la falta de actividades de reclutamiento específicas orientadas a los Aprendices del Idioma Inglés.

En septiembre de 2014, el Dr. Hawley proporcionó un borrador de un R&R. En octubre, el Distrito se reunió con el Dr. Hawley para resolver las diferencias. El Dr. Hawley y el Distrito difirieron en dos puntos: 1) si los criterios para evaluar la efectividad y éxito del plan magnet pusieron énfasis suficiente en la integración y

logro académico; y 2) si el sistema de niveles múltiples para eliminar el estatus magnet fue suficientemente eficiente y a tiempo.

En un esfuerzo de resolver las diferencias sin litigación, el Distrito otra vez corrigió el Plan. Redujo los criterios en contra de los cuales los programas magnet serían evaluados de cinco elementos (“pilares”) a dos: 1) integración y 2) logro del estudiante. Las escuelas magnet fueron clasificadas “Sobresalientes” si cumplieron con los dos pilares, “Estratégica” si cumplieron con un pilar, e “Intensiva” si no cumplieron con ningún pilar. Las Escuelas que no cumplieron con uno o más pilares crearían un plan de mejora. Las escuelas que estaban integradas y clasificadas como “B” o más alto del Departamento de Educación de Arizona (ADE) concluirían un plan de sustentabilidad. Las escuelas tuvieron hasta el 2017 para cumplir con ambos pilares. Esta versión no satisfizo al Dr. Hawley y el presentó un R&R con la corte el 26 de noviembre de 2014. Sus principales objeciones en cuestión 1) los criterios para la evaluación del plan magnet, 2) el proceso para determinar su futuro sería difícil de implementar, 3) la falta de énfasis en la integración y logro académico, y 4) la falta de inversión en programas que mejorarían la enseñanza y el aprendizaje.

En enero de 2015 la corte emitió una orden (ECF 1753) la cual detalló el proceso para que *otra vez* corrigieran el Plan. La orden requirió al Magistrado Especial reunirse con el Distrito para desarrollar planes mejorados para cada escuela con un calendario de tres meses. El Dr. Hawley proporcionó un marco de trabajo y un calendario al Distrito para ambos la mejora de magnets y eliminar programas magnet.

El marco de trabajo del Dr. Hawley orientó que las escuelas pudieran retener el estatus magnet si ellos hubieran integrado clases de nuevo ingreso de estudiantes y haber recibido un calificación escolar con letra de “A” o “B” del ADE. Sin embargo, si una escuela no muestra un progreso sustancial hacia la integración en el día 40^o de cada año, el Dr. Hawley puede recomendar a la corte que el magnet sea eliminado. También si una escuela magnet no muestra un progreso sustancial en cumplir las metas de logro del estudiante, el programa pudiera ser eliminado.

En febrero de 2015, el Distrito y el Magistrado Especial se reunieron para iniciar el proceso de desarrollo de los planes de mejora a las escuelas magnet. El Distrito formó un comité de practicantes, y revisó los datos de cada escuela. El comité identificó escuelas como “Sobresalientes,” “ Se Mantienen,” o “Problemáticas”

en base a la probabilidad de que lleguen a ser integradas y se les otorgue una “A” o “B” por el Departamento de Educación de Arizona (ADE).

Los planes requirieron que cada escuela o programa magnet crear un plan de mejora que se enfoque en los dos pilares de integración y logro del estudiante. Las escuelas finalizaron una evaluación de necesidades exhaustivo el cual incluyó cultural escolar, desarrollo de tema, datos de las observaciones de los recorridos dirigidos por los equipos interdepartamentales, y analizar los datos del estudiante minuciosamente. En base a estos datos, cada escuela fijó una meta de dos años y parámetros anuales para cada pilar. Las escuelas también desarrollaron estrategias para cumplir con las metas y parámetros y crear presupuestos de acuerdo con sus estrategias.

En marzo, el Dr. Hawley le dio al Distrito un marco de trabajo más conciso para crear planes de mejora magnet. Utilizando estrategias de mejora escolar continua, cada escuela fue orientada a designar un plan que tenía tres componentes distintivos:

1. Implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional;
2. Acceso a conocimientos especializados para facilitar estrategias de mejora escolar continua; y
3. Desarrollo profesional integrado de trabajo.

Después de una investigación extensa en mejoras escolares continuas, el Distrito creó un esquema para los planes de mejora de la escuela y un menú de estrategias. El Distrito también entrenó el liderazgo de la escuela en los componentes de mejora continua y les dio herramientas y recursos para crear un plan más definido.

El 15 de mayo de 2015, el Distrito presentó los planes nuevos de la escuela y el CMP al Dr. Hawley y a los Demandantes. A inicios de junio, el Distrito incorporó comentarios y sugerencias de los Demandantes. El Distrito eliminó las etiquetas “Problemática,” “Mejorando,” y “Se Mantiene” del Plan, el cual también define mejor el papel de asistente de maestro, coordinadores magnet, y instructores de datos. La corrección de junio aclaró estrategias para el desarrollo profesional e incluyó lenguaje específico para describir como las escuelas implementarían comunidades de aprendizaje profesional. El Plan ahora incluye lenguaje explicando tales asuntos adicionales tales como programas que siguen un plan de estudio, ayudas

especializadas, y transporte. La Mesa Directiva aprobó esta versión corregida del CMP del CMP corregido de la Mesa Directiva el 9 de junio (véase ***ECF 1808-3 presentado 11.6.15***).

2. Implementación de Acciones

Durante el tiempo que el Plan Integral Magnet evolucionaba, las escuelas continuaron construyendo e implementando programas magnet a través de los lentes de los cinco pilares: diversidad, currículo innovador, excelencia académica, sistemas de enseñanza de alta calidad, y alianzas comunitarias y familiares. Como parte de estas implementaciones, los coordinadores magnet 1) fueron entrenados para integrar currículo basado en temas y aprehender acerca de los componentes de los temas de inmersión; 2) participaron en la implementación del currículo del Distrito al llevar esa información a los maestros en los salones de clases; y 3) fueron entrenados para utilizar los recursos del Distrito tales como Mojave, TUSDStats, ATI, y SuccessMaker para apoyar la toma de decisiones de enseñanza a nivel escolar. La escuela también continuó haciendo publicidad y reclutando para atraer a un grupo de solicitantes diversos para el año escolar 2015-16 (***Anexo II-6 , Capacitación para el Director y Coordinador Magnet 14-15***).

El Distrito también lanzó una campaña de publicidad para sus escuelas magnet. Dio presentaciones en once lugares públicos y comunitarios. Las escuelas magnet participaron en por lo menos catorce eventos comunitarios incluyendo Luces en el Zoológico, Exposiciones en Escuelas Secundarias, y Más Allá del 2015 (***Anexo II-7, 2014-15 Eventos de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento***).

El Distrito anunció las escuelas magnet en televisión y radio. Les mandó mensajería a las familias que viven en el centro y este de Tucson y uno a los residentes de lado oeste. Para anunciar el Evento de Alfabetización Magnet, el departamento mandó por correo 4918 volantes. Para anunciar la Feria Magnet, el departamento enfocó a 5216 familias con niños en preescolar, niños que ingresan a los grados escolares 6º y 8º, y familias Afroamericanas. Para el programa magnet STEM en la Escuela Secundaria Magnet Palo Verde, el Distrito lanzó una campaña la cual incluyó presentaciones comunitarias en compañías de ingeniería locales, hablar con el personal de la Universidad de Arizona, y la transmisión de dos comerciales diferentes. Los resultados fueron altamente positivos. El Distrito se percató que más personas indagan acerca de los programas a través de sus teléfonos móviles que

cualquier otra forma de comunicación. Durante el mes de la campaña, 109,747 usuarios tuvieron acceso al comercial en YouTube y más de 1,029,900 de impresiones de mercadotecnia digital se accesoron a través de comunicaciones móviles. Hubieron 886 visitantes en el sitio web de las escuela, y 65 indagaciones por teléfono. En el 2015-16, el programa magnet STEM Palo Verde será el anfitrión de una de las más grandes clases de primer año que ingresan en los últimos cuatro años.

Las campañas de mercadotecnia para los programas magnet ganaron un incremento en los recorridos escolares (41%) y el número de solicitantes (33.5%). Las escuelas magnet K-8 aumentaron el número de solicitudes (399 solicitudes) lo más: por 40.6%. Las escuelas primarias magnet aumentaron solicitudes magnet incrementaron un 32.3% (***Anexo II-8, Comparación de Solicitudes Magnet 13-14 a 14-15***).

Por último, el 21 de abril de 2015, el Distrito organizó una Ceremonia de Reconocimiento Magnet. (***Anexo II-9, Invitación al Reconocimiento Magnet 2014-15***). Cada escuela magnet nominó a dos estudiantes quienes ilustraron el tema magnet y los padres de familia invitados recibieron invitaciones personalizadas y llamadas telefónicas de seguimiento. En total, 76 estudiantes y sus familias participaron en el evento y la cafetería de la escuela Safford K-8 se llenó más allá de la asistencia esperada. El evento se transmitió en vivo y se archivo en el sitio web del Distrito.

La meta de todos los esfuerzos de implementación es el de atraer poblaciones demográficas específicas para que las escuelas magnet puedan avanzar a la integración. La pregunta permanece, “¿Realizaron las escuelas progreso hacia la integración?” Utilizando la inscripción del día 40º, que abarca tres años, hay evidencia de un avance positivo hacia la integración. Las siguientes escuelas racialmente concentradas realizaron progreso hacia la integración ya sea al aumentar el número de estudiantes blancos, disminuir el número de estudiantes Hispánicos, o ambos: las escuelas primarias Carrillo, Davis, Robison, Tully, y Drachman, y el componente de la escuela intermedia en Roskrige K-8 (6º). Todas las escuelas magnet identificadas como integradas en el 2013-14, permanecieron integradas: Escuela Primaria Borton, Booth-Fickett K-8, Escuela Intermedia Dodge, y la Escuela Secundaria Palo Verde (***Anexo II-10, Progreso Hacia la Integración de 3 años del Día 40º***).

Claro que el impacto “magnético” de una escuela o programa impacta más particularmente a los grados escolares que ingresan (por ejemplo, kínder en una escuela primaria y en sexto grado en una escuela intermedia). Porque muchos estudiantes permanecen en sus escuelas de elección por muchos años, el CMP reconoció que el éxito de un magnet es evaluado mejor al observar los cambios en los grados escolares que ingresan de la escuela en el lugar de evaluar las escuelas como un todo. Entre el 2012-13 y el 2014-15, los grados escolares de ingreso en las escuelas/programas magnet en TUSD reflejaron progreso hacia la integración en las escuelas primarias Bonillas, Carillo, Davis, y Drachman, y Roskruge K-8, además una mejora modesta en la Escuela Secundaria Pueblo (***Anexo II-11, Inscripción de Grados Escolares que Ingresan por Escuela - Tres Años pasados***).

CAPACIDAD

Además de la colaboración que se describe anteriormente, bajo la cual el Distrito adoptó un CMP nuevo y mejorado, las escuelas magnet dentro del Distrito Escolar unificado de Tucson han experimentado muchos éxitos.

- Escuelas “A” y “B” : El Distrito tuvo doce escuelas que se les otorgó una “A” por el Departamento de Educación de Arizona. De esos, el 33 por ciento (4) eran escuelas magnet: Carrillo, Dodge MS, Drachman, Palo Verde HS. Además, hubo cinco escuelas magnets que se les otorgó el grado de calificación “B”: Escuelas Secundarias Cholla y Tucson Magnet, las escuelas primarias Davis y Ochoa, y Roskruge, K-8.
- Las Escuelas Magnet de Excelencia: La Escuela Drachman Montessori fue seleccionada como una Escuela Magnet de Excelencia. Este es un premio que las Escuelas Magnet de América otorga a las escuelas magnet que muestran un compromiso a los estándares académicos altos, innovación de currículo, abolición de la segregación con éxito y esfuerzos de diversidad, y el impartir consistentemente las prácticas educativas de alta calidad.
- Premio A+: Dos escuelas magnet –Primaria Carrillo y Escuela Intermedia Dodge –ganaron un premio A+ de la Fundación Educativa de Arizona, los únicos premios A+ en el Distrito.
- Los Subsidios del Siglo 21º: El Departamento de Educación de los EE.UU. ofrece Subsidios de Aprendizaje del Siglo 21º para apoyar la creación de centros de aprendizaje comunitarios en base a las escuelas. Estos subsidios financian programas de ayuda especializada y enriquecimiento para los

estudiantes y familias durante las horas después de clases. Estos son subsidios altamente competitivos, y el Departamento Magnet proporciona apoyo para todas las escuelas magnet que soliciten. En el Año Escolar 2014-15, se les otorgó a tres escuelas magnet Subsidios Siglo 21^o : Primaria Robison, Safford K-8, y Primaria Cragin. Para el Año Escolar 2015-16, se añadió a la Escuela Intermedia Utterback. Esto lleva el número total de escuelas magnet de TUSD con financiamiento Siglo 21^o a 12, o 60 por ciento de todos los planteles magnet de TUSD. Como un recurso invaluable para los estudiantes y padres de familia, los subsidios Siglo 21^o proporcionan un reclutamiento adicional e incentivos de retención para las familias. El Departamento Magnet continuará ofreciendo asistencia para futuras solicitudes para el subsidio Siglo 21^o .

- Escuela Magnet Mansfeld STEM : Este año, Mansfeld proporcionó capacitación STEM para todos los maestros y mantuvo juntas informativas para padres de familia mensualmente. Los padres de familia pudieron conocer a profesionistas en puestos de STEM en la comunidad y experimentar en un proyecto práctico.
- De todas las actividades este año, el reclutamiento fue el que tuvo más éxito. El Departamento magnet patrocinó su Feria Magnet inaugural donde más de 500 familias recibieron entradas gratis al Museo del Niño de Tucson. Los participantes tuvieron la oportunidad de visitar cada quiosco de las escuelas magnet y platicar con los miembros del personal.

COMPROMISO

La creación del CMP fue un ejercicio en negociación, comunicación, y diligencia. Además, cada programa magnet dedicó docenas de horas en la investigación, trabajo, diseño, y colaboración para desarrollar un plan mejorado y el presupuesto correspondiente que orientar sus esfuerzos para el 2015-16. Como resultado de esos esfuerzos, cada una de estas escuelas se esfuerza para lograr los parámetros necesarios para proporcionar a los estudiantes un ambiente de aprendizaje integrado de alta calidad.

El mayor reto del Departamento Magnet es apoyar a las escuelas a mejorar el logro del estudiante mientras desarrolla temas magnets sólidos. Para atraer a una población diversa, el Departamento Magnet continuará apoyando los esfuerzos de mercadotecnia y reclutamiento.

- El Distrito está comprometido a apoyar a las escuelas magnet en su búsqueda para mantener o ganar una calificación con letra de “A” o “B” en el año escolar 2015-16. Al proporcionar un currículo de calidad con el cual crear unidades basados en los temas, proporcionar herramientas de evaluación para determinar dominio de los estándares, y proporcionar capacitación integrada de trabajo a través de comunidades de colaboración, el Departamento Magnet apoyará a las escuelas en alcanzar las metas desafiantes del Plan Integral Magnet. Además, las iniciativas del Distrito como el programa de la Universidad de Virginia en la escuela Utterback, y la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional en todas las escuelas apoyará a las escuelas como se proponen mejorar el logro académico para todos los estudiantes.
- El Departamento Magnet será una presencia activa en la comunidad al participar en los eventos, seminarios, conferencias, festivales, y celebraciones de la comunidad y utilizará estas oportunidades para educar a las familias en la selección de escuela.

A medida que el Distrito avanza en la implementación del Plan Integral Magnet, el Departamento espera con anticipación trabajar con la comunidad para determinar un curso nuevo para las escuelas magnets. Temas nuevos, lugares nuevos, y programas innovadores están sólo a la vuelta de la esquina.

C. Proceso de Solicitud y Selección para las Escuelas Magnet y de Inscripción Abierta.

Arizona es un estado de “inscripción abierta”, lo cual significa que los estudiantes pueden asistir a cualquier escuela pública, no sólo la escuela de su vecindario, previa solicitud. Debido a la inscripción abierta, un distrito escolar no puede cambiar fácilmente la composición de cualquiera instalación escolar simplemente al cambiar los límites.

El Distrito utiliza un proceso de solicitud y selección por muchos propósitos. Primero, todos los estudiantes de inscripción abierta (ej. Estudiantes que buscan asistir a una escuela que no sea su escuela correspondiente) deben presentar una solicitud. De la misma manera, todos los estudiantes que buscan ingresar en una escuela o programa magnet deben presentar una solicitud. Para aquellas escuelas donde hay más solicitudes que lugares (escuelas las cuales el USP les llama “escuelas con exceso de inscripción”), la solicitud coloca al estudiante en una lotería. El

proceso de lotería les da prioridad en admisión a aquellos estudiantes quienes su presencia aumenta la integración (**Anexo II-12, Política JFB**). Es por lo tanto que el proceso de admisión, más que cualquier revisión de límites, el cual tiene los mejores prospectos para cambiar el estatus de integración de ciertas escuelas.

EXPERIENCIA

El USP impuso muchos requisitos con respecto al proceso de admisión, incluyendo el uso de una sola solicitud para la inscripción abierta/magnet, incrementar el acceso a lugares donde las familias puedan presentar solicitudes, y el desarrollo y el uso del proceso de lotería que proporciona preferencia a los hermanos de los estudiantes vigentes y quienes su admisión mejore la integración. USP § II(G).

El Distrito finalizó dos partes para el proceso de solicitud y selección como se implementó en el año escolar 2014-15:

1. Corregir la solicitud de Elección de Escuela y colocarla en línea y en una variedad de lugares en todo el Distrito.
2. Ajustar el proceso de selección para mejorar la integración en escuelas con exceso de inscripción.

En base a los comentarios de la comunidad a los Servicios Comunitarios Escolares (SCS) los miembros del personal en el 2013-14, el Distrito modificó la Solicitud de Elección de Escuela para ser más informativa y entendible. El personal de administración Escolar proporcionó información específica acerca de sus escuelas respectivas que estaba incluido en la solicitud para informar a los solicitantes futuros acerca de sus exclusivos programas y/o servicios.

En octubre de 2014, en preparación para la apertura del proceso de Elección de Escuela (magnet e inscripción abierta), el Distrito colocó la solicitud en el internet en muchos idiomas (**Anexo II-13, 2015-16 Enlaces de Solicitud En Línea de Elección de Escuela 08062015**). También se proporcionó copias impresas de las solicitudes, en Español e Inglés, en los lugares que se discuten en la siguiente sección, y los Servicios Comunitarios Escolares imprimieron solicitudes en los idiomas principales según lo necesitado.

El Distrito colocó la solicitud de Elección de Escuela en línea y en una variedad de lugares del Distrito para permitir a los padres de familia y a los estudiantes presentar solicitud a escuelas a través de una amplia gama de lugares incluyendo todas las escuelas del Distrito, en las oficinas del Distrito centrales, en los Centros Familiares, y en línea (**Anexo II-14, Solicitud En Línea de Elección de Escuela**). Este diseño, se acopló con el Plan de Reclutamiento, Difusión y Mercadotecnia, proporcionó la oportunidad de aumentar la participación en la Elección de Escuela, especialmente durante la primera oportunidad de solicitud (la oportunidad prioritaria abarcó del 3 de noviembre de 2014 al 10 de diciembre de 2014), y para realizar el proceso de selección más exitoso al aumentar el grupo de solicitantes. El Distrito llevo a cabo la lotería inicial en diciembre al cierre de la oportunidad prioritaria. Al término de la primera lotería, diez escuelas tuvieron diez o más solicitudes comparado a los lugares disponibles en sus grados escolares de ingreso (véase la Tabla 2.1). A continuación están las escuelas donde la asignación estudiantil a través de lotería podría tener algún impacto en la integración.

Tabla 2.1: Escuelas con Más Solicitudes que Lugares Disponibles

Escuela	Grado Escolar	Programa de Colocación	Solicitudes	Lugares
Davis	K	Magnet	45	35
Hughes	K	Inscripción Abierta	54	19
Kellond	K	Inscripción Abierta	14	13
Lineweaver	K	Inscripción Abierta	21	20
Miles - E. L. C.	K	Inscripción Abierta	47	25
Dodge Magnet	6	Magnet	299	153
Gridley	6	Inscripción Abierta	80	78
Safford Magnet	6	Magnet	37	27
Rincon	9	Inscripción Abierta	105	98
Tucson Magnet	9	Total	576	472
	9	Bellas Artes	314	273
	9	Ciencias Naturales	262	199

El Distrito llevó a cabo loterías adicionales en febrero, marzo, y abril; y el Distrito continuó aceptando solicitudes y ofreció colocación siempre y cuando hubo lugares disponibles.

El Distrito recibió 4,367 solicitudes para el 31 de mayo de 2015 (**Anexo II-15, Lugares para Presentar Solicitudes de Elección de Escuela 16062016**). Las familias presentaron la mayoría de éstas durante la primera oportunidad de lotería, en ambos formatos en línea y en copias impresas a través del correo, Centros familiares, escuelas, y oficinas del Distrito.

De las diez escuelas que tuvieron exceso de inscripción en la primera lotería, el proceso de selección cambió la demografía de nueve escuelas para acercarlas a los objetivos de la composición racial-étnica. Como se muestra en la Tabla 2.2 a continuación, el proceso de selección afectó significativamente la composición racial-étnica de las escuelas Davis, Hughes, Gridley, y Rincon. La escuela Dodge fue también un resultado notable, debido a la reducción de las colocaciones blancas, el proceso de selección aseguró que la escuela tuviera la representación apropiada de estudiantes que no son blancos, o que no son Hispanos. La escuela Tucson High fue la menos afectada debido relativamente al número bajo de solicitantes blancos.

El tamaño y composición del grupo de solicitantes en la escuela Primaria Lineweaver (K-5) y Safford Magnet significó que el proceso de selección fue aún efectivo aunque menos exitoso (**Anexo II-16, Resumen de los Resultados de Lotería en Escuelas Que Pueden ser Afectadas**). En la escuela Lineweaver, hubo sólo 21 solicitudes en la primera fase; la escuela Safford ofreció colocación de todos los siete estudiantes blancos, pero simplemente no hubo solicitantes suficientes para balancear el gran número de solicitantes Hispanos. La escuela primaria Kellond (K-5) avanzó ligeramente a la dirección equivocada debido al pequeño grupo de solicitantes inicial y colocaciones posteriores.

El proceso de selección (el Proceso de Admisión para Escuelas con Exceso de Inscripción culminó en el Año Escolar 2013-14) edificó sobre el programa de “lotería” actual. Respondió al USP para realizar colocaciones selectivas de tal manera que la raza/etnia pudo ser usada como un criterio de selección clave para mejorar la integración en las escuelas con exceso de inscripción.¹⁰ Cada año, el

¹⁰ Este proceso de selección sólo se aplica a las escuelas con exceso de inscripción porque, siempre y cuando el número de solicitudes no exceda el número de lugares disponibles, todos los estudiantes son colocados.

Distrito analiza el impacto de las colocaciones de lotería escolares para determinar si el proceso de selección puede ser mejorado. Este año, el cambio fundamental abordó las escuelas racialmente concentradas.

En la lotería previa en el 2013-14, cada escuela tuvo un número específico de lugares objetivo para cada nivel de grado escolar para emparejar la composición de las escuelas al promedio del Distrito. La lotería llenó todos los lugares disponibles por grado escolar y categoría étnica-racial. Si el Distrito colocó todas las solicitudes en una categoría étnica-racial y hubo aún lugares disponibles, la lotería seleccionó aleatoriamente estudiantes del grupo de solicitantes en la prioridad: 1) estudiantes no colocados de las escuelas racialmente concentradas y 2) todos los estudiantes restantes. Este enfoque produjo un resultado sin intención de llenar la mayoría de los lugares restantes con estudiantes Hispánicos. Si la escuela era concentrada racialmente, ese incremento de colocaciones de estudiantes Hispánicos tuvo un impacto adverso en la integración. Dado que los estudiantes que se colocaron en una escuela refleja la composición del grupo de solicitantes de la escuela, un grupo concentrado racialmente no puede ser integrador. La Inscripción de Noveno grado en la escuela Secundaria Tucson Magnet High es un ejemplo de este resultado donde la concentración racial Hispánica fue reforzada después que los estudiantes fueron colocados de los grupos de solicitantes racialmente concentrados.

Debido a esto, el Distrito corrigió el proceso de lotería de este año para mejorar las perspectivas para mejorar la integración en las escuelas concentradas racialmente. En el año escolar 2014-15, si permanecieron disponibles lugares no Hispánicos después del primer grupo de lotería de colocación, el proceso colocó al azar solicitantes no Hispánicos en estos lugares. El proceso permitió que cualquier lugar no Hispánico que permaneció sin ser llenado, permaneciera abierto hasta la segunda lotería. Esto mejoró la capacidad del proceso de colocación para afectar positivamente a las escuelas concentradas racialmente. (***Anexo II-17, Correcciones Propuestas al Programa Mojave para la Asignación Estudiantil***).

Para implementar los cambios anteriores, un equipo del personal trabajó con los programadores de Mojave para desarrollar reglas de negocios que fueron utilizadas para volver a programar la lotería para incorporar los cambios anteriores (***Anexo II-18, Reglas de Negocios de Lotería para la Elección de Escuela Versión 6***). El Distrito condujo selecciones de lotería en diciembre, febrero, y luego mensualmente según lo necesitado para llenar los lugares vacantes. Las loterías previas tuvieron una oportunidad más larga para aumentar el grupo de solicitantes,

de este modo mejorando las posibilidades de la lotería de afectar positivamente el balance racial-ético de las escuelas.

Después de la conclusión de cada lotería, el Distrito notificó a los padres de familia con respecto a los resultados y ofertas (*Anexo II-19, Cartas de Aviso de las Ofertas de Colocación para los Padres de Familia 08062015*). Este año, los padres de familia recibieron tiempo adicional para responder a las ofertas de colocación. El aumentar la oportunidad de contestar de dos a tres semanas proporcionó tiempo extra para los padres de familia para visitar la escuela a la cual ellos solicitaron, interactuar con la comunidad escolar, y seleccionar la mejor opción para su estudiante. Cada lotería incluyó oportunidades de colocación para las ofertas no aceptadas (dentro de un lapso de tiempo específico) de la lotería de la ronda anterior.

CAPACIDAD

Durante el año escolar 2014-15, el Director de Servicios Comunitarios Escolares agilizó prácticas organizacionales para el proceso de colocación, mejora en la difusión escolar, y aseguró comunicaciones comunitarias consistentes. Los cambios organizacionales incluyeron capacitación en varias áreas del personal SCS para proporcionar un nivel más amplio de apoyo a los padres para la elección de escuela. El personal se capacitó en las plataformas software vigentes del Distrito en octubre de 2014. Las prácticas de servicio al cliente nuevas incluyeron saludos telefónicos uniformes, compartir las respuestas por correo electrónico de los padres de familia, cartas de resultados mandadas por correo postal a los padres de familia de los participantes seleccionados y no seleccionados después de cada proceso de lotería, y dos asistentes disponibles a los padres de familia en todo momento para apoyo en la oficina. Iniciados en el otoño de 2014, los cambios organizacionales llegaron a ser la base para las prácticas que apoyaron un proceso de colocación estudiantil consistente y equitativo.

Los miembros del personal SCS visitaron todas las escuelas del distrito antes del proceso de asignación estudiantil para obtener un entendimiento de los ambientes de aprendizaje específicos, las ubicaciones de las escuelas, los programas magnet, las oportunidades de aprendizaje avanzada, los asuntos de comunicación, y los programas respectivos de las escuelas. Esta información mejoró sobre la mercadotecnia para las escuelas y sus programas así como aconsejar a los padres de familia de sus opciones disponibles.

Además del teléfono y correo electrónico, el departamento publicó información a través de las cuentas de las redes sociales del distrito, sitio web, y los boletines informativos del superintendente. Las comunicaciones promocionales referentes al proceso de lotería incluyeron oportunidades a través de varios formatos de medios de comunicación, y presentó partes a través de radio y televisión local. Los boletines informativos del superintendente y las comunicaciones públicas se refirieron a la lotería y a las fechas límites que se aproximan, doce veces empezando en octubre de 2014 hasta junio de 2015. Las comunicaciones Parentlink se distribuyeron tres veces entre mediados de noviembre hasta el final de enero y dos veces en diciembre, el Distrito promovió el proceso de lotería en el Facebook. El sitio web de TUSD presentó un anuncio en pancarta del 6 de octubre al 12 de diciembre, con un enlace a la página de inscripciones (<http://tusd1.org/contents/distinfo/enroll.html>). Después del 12 de diciembre, la página de inscripción continuó teniendo el formato de inscripción abierta e información disponible. Una política nueva requirió al personal del SCS agregar un lapso de tiempo de 24 horas para responder a las preguntas de la comunidad.

COMPROMISO

El análisis anual de los impactos proyectados del programa de selección y colocación de estudiantes permite al Distrito medir el éxito e identificar maneras en las que éste pueda mejorar el proceso. El análisis durante los dos últimos años dejó claro que muy pocas escuelas están afectadas por el proceso de selección de lotería porque ellos tienen espacio para aceptar a todos los solicitantes. Para tener éxito, el Distrito debe de continuar la investigación de maneras para aumentar las solicitudes en la primera lotería. La mercadotecnia enfocada y una oportunidad de solicitar primera más tarde, más larga, son dos enfoques que son discutidos.

El sistema actual de lotería es un módulo del programa de Mojave, el sistema de información estudiantil del Distrito (SIS). Ese sistema está programado para ser reemplazado en el año escolar 2016-17 y un sistema nuevo (Synergy) será implementado para funcionar como un sistema paralelo en el año escolar 2015-16. De este modo, en el año escolar 2016-17, la lotería tendrá que ser respaldada por el sistema SIS nuevo. Esto crea dos retos:

- El personal del Distrito necesitará cargar en línea el sistema Synergy y estará menos disponible para volver a programar el sistema de salida.

Debido a esto, el Distrito necesitará mantener lo servicios con la funcionalidad existente del módulo de lotería de Mojave.

- El sistema Synergy no tiene la funcionalidad de lotería y debe desarrollar mejoras durante el año escolar 2015-16.

Para asegurar una transición impecable a la plataforma nueva, un miembro del personal del SCS presta servicios en el comité a nivel distrito apoyando la transición al sistema Synergy. La representación del SCS proporciona más oportunidad de identificar y responder proactivamente a los retos a medida que el sistema es desarrollado. Los años de experiencia con la lotería actual y la comunidad afectada proporcionan al personal del SCS un conocimiento de trabajo excelente de los aspectos técnicos y sociales del proceso de selección y colocación del estudiante. La participación en el sistema SIS nuevo informará mejor al Distrito respecto al proceso de lotería y los parámetros necesarios para apoyar acceso estudiantil equitativo a la elección de escuela.

D. Plan de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento

El USP orienta al Distrito Escolar Unificado de Tucson a informar a las familias Afroamericanas y Latinas dentro del Distrito y la comunidad acerca de la opciones disponibles de las escuelas para ellos. Esto es, el Distrito fue requerido a “revisar y corregir sus estrategias para la mercadotecnia hacia los estudiantes y reclutamiento de los mismos a las escuelas del Distrito para proporcionar información a las familias y miembros de la comunidad Afroamericanas y Latinas a lo largo del Distrito acerca de las opciones educativas disponibles en el Distrito.” USP § II(I)(1). Por consiguiente, durante el año escolar 2013-14, el Distrito desarrolló el Plan de Mercadotécnica, Difusión y Reclutamiento (“Plan MORE”). El Distrito corrigió el Plan MORE en el 2014. Como resultado, el Distrito contrató a un Director de Comunicaciones y Relaciones con los Medios nuevo. El Director nuevo orientó al personal a corregir la sección de mercadotecnia del Plan MORE que se enfocó en desarrollar las oportunidades de comunicación uno a uno. Este Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios organizó eventos, visitas escolares, y aumentó el uso de las redes sociales. El Departamento desarrolló un conjunto de objetivos en el 2014 para medir el éxito. El Departamento cumplió con los objetivos para el año escolar 2014-15.

EXPERIENCIA

El Departamento se enfocó en tres estrategias para la publicidad del Distrito a las familias Afroamericanas y Latinas: mensajes dinámicos, materiales de publicidad que puedan ser compartidos fácilmente, y diversidad. El Departamento produjo materiales diversos incluyendo videos, gráficos, e historias para las partes interesadas y los miembros de la comunidad para ver, leer y compartir con sus comunidades. El departamento creó materiales para eventos escolares, promociones, campañas de inscripción abierta, y programas de almuerzo de verano. (**Anexo II-20, Contenido Compartible**). Los miembros del personal del departamento dedicaron atención especial a crear materiales para los eventos e información de interés específico a las familias Afroamericanas y Mexicanas Americanas. Ejemplos de los eventos que los miembros del personal organizaron incluyeron eventos trimestrales de los Servicios para Estudiantes Afroamericanos y los Servicios para Estudiantes Mexicanos Americanos, Universidad de Padres, Juneteenth, el Festival de los Libros, y SciTech. El departamento también se asoció con el Departamento Magnet para anunciar en televisión y radio en Inglés y Español. Los anuncios hicieron publicidad a las actividades del Distrito que apoyan la integración tales como las escuelas magnet.

El Departamento consultó con los Departamentos de Servicios al estudiante Afroamericano y Mexicano Americano para revisar los planes de comunicación que mejor den servicio a su audiencia. En base a experiencia, los departamentos decidieron que las estrategias de comunicación uno a uno fueron una manera impactante para comunicarse con las familias. Los Departamentos de Servicios a los Estudiantes se comunicaron con regularidad con sus comunidades para asegurarse que la información de sus programas fuera compartida a lo largo del Distrito.

El Departamento desarrolló un Formato de Comunicación de los Servicios al Estudiante para recopilar comentarios de la comunidad (**Anexo II-21, Formato de Comunicación de los Servicios al Estudiante 14-15**). El formato fue actualizado regularmente con iniciativas del Distrito, las cuales el departamento compartió con las familias de los estudiantes. Los miembros del personal mantuvieron una comunicación abierta y habitual a través del correo electrónico. El Departamento distribuyó información a las familias Afroamericanas y Latinas a través de ParentLink, una herramienta de comunicación basado en el web para los padres de los estudiantes. Los miembros del personal distribuyeron veinte llamadas

telefónicas y correos electrónicos acerca de eventos importantes a las familias Afroamericanas y Latinas (**Anexo II-22, Mensajes ParentLink**).

El Departamento de Comunicaciones y de Relaciones con los Medios también creó un sistema para mejorar el flujo de información hacia las instalaciones escolares y de éstas y asegurar que las historias positivas fueran compartidas con las familias Afroamericanas y Mexicanas Americanas y la comunidad como un todo. Este fue parte de un esfuerzo para enfatizar las capacidades de escuelas individuales y mejorar el reclutamiento estudiantil. A cada miembro del personal en el departamento de comunicaciones le fueron asignado escuelas específicas para visitar a lo largo del año (**Anexo II-23, Comunicación de las Asignaciones Escolares del Personal**). Esto proporcionó una oportunidad para el personal de la escuela para tener un punto de contacto y una relación de uno a uno con los miembros del departamento. Se contactó a cada escuela en el Distrito por lo menos una vez durante el 2014-15 (**Anexo II-24, Visitas a las Escuelas en el año escolar 2014-15**).

El Distrito distribuyó contenido diverso, dinámico y compartible en Facebook, Twitter, Instagram, y Pinterest a lo largo del año, publicando actualizaciones en Facebook y Twitter de tres a cinco veces por día de la semana y durante el fin de semana. Las redes sociales han llegado a ser una herramienta importante para dirigirse a las familias quienes tal vez no tengan una computadora de escritorio pero tengan acceso a los sitios de las redes social por medio de sus teléfonos celulares. Un estudio en el 2012-13 por el Centro de Investigación Pew encontró que el 76 por ciento de Latinos utiliza los teléfonos celulares para ir al internet, y el 68 por ciento utiliza las redes sociales a través de sus teléfonos celulares. El estudio encontró que el 73 por ciento de los Afroamericanos tiene acceso al internet a través de dispositivos móviles, y el 69 por ciento de Afroamericanos utiliza los sitios de las redes sociales. (**Anexo II-25, Informe del Centro Pew**). El departamento empleó la publicidad de Facebook para orientar a los usuarios a la página, la cual aumentó la presencia en las redes sociales del Distrito (**Anexo II-26, El Alcance de Facebook 12.06.15**).

Durante el verano del 2014, el Distrito culminó su Catálogo de Escuelas. El escritor de la guía entrevistó al director o a la persona designada para cada escuela de las 89 escuelas del Distrito. El Catálogo de Escuelas incluyó información acerca de cada escuela así como también información acerca de programas y servicios tales

como transporte, las artes, actividades, actividades entre escuelas, servicios de comida, y centros familiares (**Anexo II-27, Catálogo de Escuelas**).

En Octubre del 2014, el Distrito mandó por correo postal el Catálogo de escuelas actualizado a 11,719 hogares en ambos Inglés y Español (**Anexo II-28, Imprimir y Mandar por Correo Postal las Facturas de los Catálogos**). La lista de distribución incluyó kínder, familias de quinto y octavo grado quienes se estaban alistando para realizar su elección de escuela. Los catálogos también fueron distribuidos en Inglés y Español a todas las 89 instalaciones escolares, oficinas del Distrito, y el Centro Familiar Duffy. Los miembros del personal distribuyeron el Catálogo en eventos de mercadotecnia que se enfocaron audiencias diversas y candidatos para las escuelas Magnet. Además, el Centro Familiar Wakefield recibió un suministro de Catálogos para distribución al abrir. (**Anexo II-29, Catálogos para las Instalaciones PO 10062015**). El Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios continuamente les mencionó a las instalaciones escolares que se podrían distribuir catálogos gratuitamente en cualquier momento.

El Catálogo de las escuelas fue difundido en todos los idiomas más importantes en el sitio web del Distrito y se puso disponible para descargarlo e imprimirlo (<http://tusd1.org/contents/distinfo/catalog14/index.asp>) en cualquier plantel escolar o Centro familiar para familias que sin acceso a internet. El Departamento utilizó las redes sociales incluyendo Facebook, Instagram, Pinterest, y LinkedIn para compartir las actividades positivas que ocurren en el Distrito y colaboró con los medios locales para aumentar la cobertura de la inscripción abierta, escuelas magnet, y la lotería de elección de escuela. (**Anexo II-30, Medios de Comunicación Inscripción Abierta y Programas 120515**).

El Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios continuó trabajando en la creación de una marca distintiva en la cual basar un folleto de todo el Distrito. Mientras el Departamento creó folletos a nivel programa, los folletos especializados en el Distrito son un trabajo en progreso.

El Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los medios apoyó los centros familiares al proporcionar materiales promocionales, cobertura antes y después de la recepción de bienvenida, y comunicados de prensa acerca de los programas y eventos. (**Anexo II-31, Materiales de Apoyo Wakefield**). El personal también captó a los grupos comunitarios Africanos y Americanos y Latinos a través de las redes sociales, incluyendo Facebook, donde tantos como 23,000 usuarios le

dieron “me gusta”, compartieron, o vieron las publicaciones acerca del Distrito, información escolar, y noticias. (**Anexo II-26, Alcance de Facebook 12.06.15**).

La página web de inscripción incluyó una solicitud que se puede descargar que podía ser presentada por medio del correo electrónico. La página web también contenía un Formato en Línea Interactivo (**Anexo II-32, Formato Interactivo en Línea**) las familias podían utilizar el mandar las preguntas por medio del correo electrónico al Distrito. Las preguntas del correo electrónico fueron separadas y distribuidas a los departamentos apropiados. La Guía de Información, los documentos de inscripción, los folletos de los programas, y otros documentos fueron creados y puestos disponibles en línea.

(<http://tusd1.org/contents/distinfo/enroll.html>) y disponibles en los Centros de Compromiso Familiar en los idiomas más importantes del Distrito (**Anexo II-33, Documentos Disponibles**). Las opciones de transporte del Distrito figuraron de manera prominente en el sitio web del Distrito, www.tusd1.org, e incluyeron información exhaustiva con respecto al transporte y la Calculadora de Elección de Escuela. La página web del Distrito también tuvo la Solicitud de Elección de escuela traducida en los idiomas más importantes (**Anexo II-14, Solicitud en Línea de Elección de Escuela**).

Además de los esfuerzos de mercadotecnia descritos anteriormente, el Distrito también enfocó al público al conducir difusión en conexión con eventos especiales. Durante el año escolar 2014-15, el Distrito se asoció con grupos comunitarios a lo largo de la ciudad. El Distrito patrocinó eventos en el Museo del Niño de Tucson, el Parque Zoológico Reid, el Festival de los Libros de Tucson, Juneteenth, y más para conocer a las familias y ayudar a guiarlas a través de sus elecciones de escuela y contestar preguntas. El Distrito también llevó a cabo eventos trimestrales informativos y de recompensas para las familias Afroamericanas y Mexicanas Americanas (**Anexo II-7, 2014-15, Eventos de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento**).

Una de las audiencias más importantes que se enfocaron para los esfuerzos de reclutamiento y mercadotecnia son aquellas familias cuyos niños están en transición potencial a una escuela nueva. (ej., avanzando de primaria a escuela intermedia, o de escuela intermedia a escuela secundaria). En consecuencia, el Distrito realiza esfuerzos enfocados particulares para familias de los estudiantes de quinto y octavo grado. El Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios apoyó los esfuerzos del programa del Coordinador de Compromiso Familiar

al crear gráficas y posters, utilizando las redes sociales para promover eventos, y publicando comunicados de prensa para las recepciones de bienvenida, recolecta de ropa, y otros eventos. (**Anexo II-31, Materiales de Apoyo Wakefield**).

CAPACIDADES

Los esfuerzos de mercadotecnia del Departamento en las áreas de redes sociales y de marca tuvieron éxito. La página de Facebook del Distrito creció de 1,500 “me gusta” en agosto de 2014 a casi 5,000 para finales de mayo de 2015 (**Anexo II-34, Crecimiento de Facebook**). En marzo de 2015, el Distrito logró un total “alcance” de más de 23,000 usuarios de Facebook (**Anexo II-26, Alcance de Facebook**). El alcance de Facebook significa que la red de amigos del Distrito le dieron “me gusta y compartir” a las historias del Distrito a sus redes de amigos. El Distrito también empezó a desarrollar un público en Pinterest (**Anexo II-35, Siguiendo Pinterest**), Twitter (**Anexo, Siguiendo Twitter**), e Instagram (**Anexo II-37, Siguiendo Instagram**).

De noviembre de 2014, los medios de comunicación locales informaron de 105 historias positivas en el Distrito (**Anexo II-30, Medios de Comunicación Inscripción Abierta y Programas**). El Departamento desarrolló relaciones positivas con los medios de comunicación locales y respondieron rápidamente a sus preguntas.

Para exhortar la comunicación directa con las familias y la comunidad, el Departamento invitó miembros del personal del Departamento de Servicios Comunitarios Escolares para asistir a eventos para contestar preguntas y guiar paso a paso a las familias en el proceso de solicitud. El Departamento también atrajo a familias en la Feria de la Salud del Condado de Pima, donde los participantes presentaron veinte solicitudes para las escuelas del Distrito.

El Formato de Comunicación de los Servicios al Estudiante facilitó el compartir mensajes importantes hacia el equipo de Servicios al Estudiante y de éstos y el Departamento de Comunicaciones. Similarmente, ParentLink habilitó al Distrito a dirigir mensajes a grupos específicos, haciendo las comunicaciones más efectivas. Por ejemplo, el Departamento de Servicios Comunitarios Escolares recibió cientos de cartas de aceptación después de que un mensaje de ParentLink a las familias los alertó de las próximas fechas límites de inscripción.

El Formato de Inscripción Abierta les permitió a los padres de familia llenar fácilmente su solicitud escolar y presentarla electrónicamente vía correo electrónico. El Formato en línea interactivo fue de ayuda a los padres de familia quienes tiene preguntas específicas a las necesidades de sus hijos. Los correos electrónicos fueron canalizados a los miembros del personal quienes se aseguraron que las preguntas fueran contestadas por un miembro del personal apropiado. El Departamento recibió preguntas acerca de programas escolares específicos, necesidades de Educación Excepcional, programas magnet, y elegibilidad de los deportes.

Los desarrolladores del web para el Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios creó la página web de transporte (<http://tusd1.org/contents/depart/transportation/index.html>). La página ayudó a familias a confirmar si su hijo llenaría los requisitos para el incentivo de transporte a su escuela de elección de una manera sencilla.

COMPROMISO

El Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios está comprometido a construir sobre los cimientos del plan MORE en el año escolar 2016-17 y aumentar la caja de herramientas de comunicaciones para asegurar que los padres de familia y familias Afroamericanas y Latinas en Tucson sepan de las oportunidades educativas que el Distrito tiene para sus niños(as). El Departamento coordinará la actualización de los Catálogos de escuela y planes para convertirlo a formatos digitales para que éste pueda ser descargado del sitio web. El Departamento también continuará colaborando con los medios de comunicación locales para informar a la comunidad acerca de los maestros, estudiantes, y programas extraordinarios en el Distrito. Más aún, los planes del Departamento para continuar colaborando con el Departamento de Servicios Tecnológicos y el Departamento de Servicios comunitarios Escolares para hacer la inscripción vía web más impecable.

El departamento empleó las habilidades del coordinador del evento de uno de sus Editores Gráficos para ayudar a coordinar y llevar a cabo eventos para las escuelas magnet, inscripción abierta, Centros de Compromiso Familiar, y eventos en todos el Distrito. A medida que el departamento continúa en dirigirse hacia conexiones uno a uno con las familias, el Editor Gráfico se concentrará en eventos,

reclutamiento, y difusión familiar, especialmente a las familias Latinas y Afroamericanas.

El Distrito está trabajando para crear folletos, volantes y tarjetas informativas en todos el Distrito para ayudar a las familias a realizar elecciones basadas en el interés de sus niños y los programas que puedan funcionar en los estilos de aprendizaje de sus niños(as). El Departamento iniciará la impresión de éstos en el primer trimestre del año escolar 2015-16 para coincidir con oportunidades de inscripción abierta. Los materiales presentarán materias Afroamericanas y Latinas y serán distribuidos en eventos así como también en Centros Familiares e instalaciones escolares. Estos materiales también serán distribuidos a familias a través de los Departamentos de Servicios al Estudiante Afroamericano y Mexicano Americano.

E. Asignación Estudiantil Desarrollo Profesional

EXPERIENCIA

Como un aspecto final de su orientación acerca de la asignación estudiantil, el USP dirige al Distrito a proporcionar desarrollo profesional específico para asegurar que los miembros del personal tengan conocimiento de los requisitos del USP relacionados a la asignación estudiantil. El desarrollo profesional creado para la asignación estudiantil le ayudó al personal a informar a los padres de familia y estudiantes de sus opciones y aseguró que las solicitudes de Elección de Escuela fueran manejados con rapidez y con buena responsabilidad. El Distrito proporcionó capacitación a todos los miembros del personal involucrado en la asignación estudiantil para que ellos entendieran el proceso de inscripción abierta y la urgencia de presentar solicitudes a tiempo a la oficina de los Servicios Comunitarios Escolares. El personal existente recibió capacitación en años anteriores por lo tanto el enfoque fue en el personal de contratación nueva. El Distrito proporcionó capacitación a través de True North Logic (TNL), El sistema de desarrollo profesional en línea del Distrito. El Distrito corrigió la capacitación de asignación estudiantil en octubre de 2014 a:

- Incorporar los específicos del proceso de selección (lotería), los cuales fueron aprobados en febrero de 2014 después de que la capacitación del año previo fue desarrollada e implementada.

- Definir procedimientos más inequívocamente para manejar las solicitudes de inscripción abierta/magnet y la responsabilidad de los funcionarios de la escuela han relacionado con esas solicitudes.

El Distrito presentó esta capacitación corregida el lunes 27 de octubre de 2014 a través de TNL (**Anexo II-38, TNL Catálogo de Cursos- Asignación Estudiantil**). La capacitación permaneció abierta a lo largo del año escolar.

A pesar que el enfoque fue en el personal de contratación nueva, el Distrito exhortó a todo el personal quienes sus deberes pudieran afectar la Elección de Escuela a que tomaran la capacitación, aún si ellos la habían terminado el año anterior. El 5 de diciembre de 2014, un informe del personal de PD indicó que 923 se inscribieron a la capacitación. Subsecuentemente, el Distrito envió un segundo correo electrónico a todo el personal apropiado. Un mes después, un total de 1,148 miembros del personal se inscribieron en la capacitación. Noventa y cuatro por ciento de esos inscritos finalizaron el curso exitosamente. (**Anexo II-39, Asignación Estudiantil PD Culminación**).

Mientras el TNL puede informar listas de todos aquellos quienes se han inscrito en el programa y su éxito al finalizar el programa, éste no puede determinar cumplimiento específico al puesto de todos los empleados en el Distrito. Para determinar cumplimiento por el personal contratado nuevo apropiado, Recursos Humanos proporcionó una lista de empleados contratados entre el 1º de julio de 2014 y el 31 de diciembre de 2015. Esa lista fue una referencia recíproca a una lista de aquellos identificados como proveedores a nivel escolar de los servicios de inscripción estudiantil. La lista final de los empleados fue una referencia recíproca con el TNL. Veinte dos de los 33 empleados finalizaron con éxito el PD (**Anexo II-40, Cumplimiento PD Asignación Estudiantil Contratación Nueva PD Cumplimiento**).

CAPACIDADES

Previo a la implementación el programa PD de Asignación Estudiantil de este año, la Asignación Estudiantil, los Servicios Comunitarios y Escolares, y el personal PD se reunió para evaluar la efectividad del programa. La experiencia del personal de servicios Comunitarios y Escolares, quienes manejaron las solicitudes de Elección de Escuela y colocación del estudiante, fue valioso en las correcciones hechas por el

PD. Como resultado, se mejoró el PD para eliminar ambigüedades, proporcionar énfasis donde se necesitó e incorporar cambios al proceso de selección estudiantil. USP § II(J)(1) establece que “todo[s] el personal del Distrito de contratación nueva involucrado en la asignación estudiantil y/o proceso de inscripción debe finalizar la capacitación para inicios del semestre de otoño del año académico subsecuente al año académico durante el cual ellos fueron contratados .” El Distrito superó este requisito al proporcionar capacitación anticipada para el personal nuevo en el proceso de inscripción y colocación.

COMPROMISO

Para el año escolar 2014-15, el Distrito decidió ofrecer nuevamente capacitación a todo el personal apropiado. La capacitación mejorada sirvió como un repaso para el personal existente quien recibió la capacitación inicial el año pasado. Este año el Distrito proporcionará capacitación como un requisito claro del proceso “contratación “ del personal nuevo.

Además de los problemas de entrega de la capacitación, a principios de año escolar 2014-15, los dos miembros del personal del Distrito que, apoyando todos los programas TNL PD, tomaron otros puestos. El Distrito contrató a miembros del personal nuevo a tiempo para publicar la capacitación TNL Asignación Estudiantil. Cualesquiera errores del programa identificados fueron corregidos en diciembre. Este año el TNL no pudo dar seguimiento al cumplimiento por empleados específicos o grupos de empleados. Éste pudo generar una lista de las inscripciones y culminaciones, para que la única manera de supervisar el cumplimiento fue la referencia recíproca de la lista de TNL con la lista de Recursos Humanos. Para abordar el próximo año:

- La capacitación será proporcionada como un requisito para las “contrataciones” del personal nuevo.
- Un informe del TNL será establecido para proporcionar una supervisión más consistente de la inscripción y culminación de cursos. El Informe será actualizado regularmente. Un sistema de supervisión más informado y a tiempo distribuirá oportunidades para sucintar apoyo de las oficinas académicas para asegurar que índices de culminación incrementado para la capacitación en línea. Los índices de culminación incrementado proporcionarán a la comunidad una base

más amplia de la cual la información y la clarificación veraz puedan ser buscada.

El cumplimiento continuará siendo abordado más allá de la capacitación. Cuando las Escuelas y los Servicios Comunitarios se den cuenta de los errores en la información proporcionada a los padres de familia y estudiantes, o en el manejo de las solicitudes, se proporcionarán correcciones escritas.

F. Informes del USP

II(K)(1)(a) Una lista o tabla desagregada con el número y porcentaje de estudiantes en cada escuela y en todo el Distrito, comparable a los datos del Anexo C;

Los datos requeridos por sección (II)(K)(1)(a) están contenidos en (*Anexo II-41, Criterios de Integración*) presentado aquí mismo. Estos materiales contienen una lista de escuelas etiquetadas del TUSD de acuerdo al Estatus de Integración,¹¹ e informar el número y porcentaje de los estudiantes por etnia que estén inscritos en el día 40º del año escolar 2014-15 . (*Anexo II-41, Criterios de Integración*) es comparable al Anexo C del USP, el cual identificó la referencia contra los cuales los datos de los años subsecuentes puedan ser medidos para determinar si el número de escuelas integradas o racialmente concentradas en aumento o disminución.

¹¹ El USP utiliza los criterios siguientes para definir escuelas como “Racialmente concentradas” o “Integradas:”

Escuela Racialmente concentrada: Una escuela en donde un sólo grupo de estudiantes racial/étnico constituye el 70 por ciento o más de la población estudiantil total de la escuela.

Escuela Integrada: Una escuela en donde cada grupo racial/étnico de estudiantes constituye el 69.9 por ciento o menos de la población estudiantil total de la escuela, y en donde el porcentaje de cada grupo de estudiantes racial/étnico, está dentro del +/- 15 por ciento de la inscripción promedio por cada grupo racial/étnico (para el nivel apropiado: ES, K-8, MS, HS).

II(K)(1)(b) Las tablas o listas desagregadas de todos los estudiantes que asisten a las escuelas distintas de las que son sus escuelas de límites de asistencia, por grado escolar, escuelas que envía y escuela que recibe, y si es que tal inscripción es de conformidad a la inscripción abierta o a los programas magnet o escuelas;

La sección II (K)(1)(b) busca desagregar datos reflejando cuales estudiantes – y cuantos- buscan escuelas y programas del TUSD distintas a sus escuelas del vecindario.

(Anexo II-42, Escuelas del Vecindario vs. Escuelas Inscritas (Día 40º 2014-15) el cual está separado en tres secciones: la sección (A) cubre los grados escolares K-5, la sección (B) cubre los grados escolares 6-8, la sección (C) cubre los grados escolares 9-12, y la sección (D) resume las solicitudes de elección de escuela y las colocaciones a las escuelas, desagregadas por escuela, programa (Inscripción Abierta o Magnet), y etnia.

(Anexo II-43, Estadísticas de Lotería Preliminares 2016) la cual está separada en dos secciones: la sección (A) cubre K-8, y la sección (B) cubre los grados escolares 9-12.

(Anexo II-44, Traslados por Etnia) el cual proporciona un número plurianual de estudiantes trasladados dentro y fuera de las escuelas de TUSD por año y tipo de etnia/transacción.

II(K)(1)(c) Las copias de todas las descripciones de trabajo y explicación de responsabilidades de todas las personas contratadas o asignadas para llenar los requisitos de esta Sección, identificados por nombre, título del puesto, título del puesto anterior (si es apropiado), otros considerados para el puesto, y acreditaciones;

(Anexo II-45, Explicación de Responsabilidades – SA y II-46, Coordinadores Magnet Año Escolar 1415)

II(K)(1)(d) Una copia del Estudio de las Escuelas Magnet del 2011 y cualquier subsecuente;

(Anexo II-47, Revisión Final Integral Magnet 21-12-2011 y II-48 2011, Estudio Magnet, Resumen 8.10)

Ningún Estudio Magnet nuevo fue finalizado por consultores externos para el año escolar 2014-15.

II(K)(1)(e) Una copia del Plan Escolar Magnet, incluyendo detalles específicos con respecto a cualquier programa o escuela magnet nueva, enmendadas, cerradas o reubicadas y todas las escuelas o programas de las cuales el estatus magnet ha sido dado de baja, copias del proceso de admisión desarrollado para los programas y escuelas con exceso de inscripción, y una descripción del estatus de la implementación del Plan;

(Anexo II-49, Plan Integral Magnet Corregido 26.6.15) para ver el plan aprobado por la Mesa Directiva.

II(K)(1)(f) Copias de cualquier plan para la mejora para los programas o escuelas magnet desarrollado por el Distrito de conformidad a esta Orden;

Los Planes Escolares Magnet incluyen estándares y rúbricas por las cuales medir los indicadores clave de éxito para las escuelas y programas magnet (véase planes escolares magnet para las escuelas Bonillas, Borton, Cholla, Cragin, Holladay, Palo Verde, Robison, Safford, Tully, Utterback, Booth Fickett, Carrillo, Dodge, Roskrige, Drachman, Mansfeld, Pueblo, Tucson High, y el Plan Ochoa “Lighthouse” 6.15.15 **ECF 1816 pág. 6-203; ECF 1803 pág. 137-331**)

II(K)(1)(g) Copias de cualquier solicitud presentada al Programa de Asistencia Escolar Magnet;

El subsidio es presentado solamente cada tres años. El departamento Magnet presentará el próximo Subsidio para el Programa de Asistencia Escolar Magnet en el

año escolar.

- II(K)(1)(h) Una copia del proceso de admisión desarrollado para las escuelas con exceso de inscripción;

(Anexo II-50, Proceso de Admisión para escuelas con Exceso de Inscripción 15.1.14)

- II(K)(1)(i) Copias de todas las guías informativas desarrolladas de conformidad a los requisitos de esta Sección, en los Idiomas más Importantes del Distrito;

El Distrito ha desarrollado una guía informativa que describe programas ofrecidos por el Distrito en cada una de sus escuelas. ***(Anexo II-27, Catálogo de Escuelas, supra)***

Así mismo, otros folletos informativos o guías se pusieron a la disposición a través de los Centros Familiares, la Oficina Central, la web y en las instalaciones escolares para ayudar a las familias para tomar decisiones informadas acerca de a cual escuela inscribir a sus niños. ***Anexos II-51, Traducciones – Plan Integral Magnet y II-52, Traducciones – Folletos de Transporte Plegado Tríptico)***

- II(K)(1)(j) Una copia de la solicitud de inscripción de conformidad a los requisitos de esta Sección, en los Idiomas más Importantes del Distrito;

(Anexo II-53, Traducciones – Solicitud de Inscripción Abierta 14_15) para revisar la solicitud de inscripción abierta en los seis idiomas más importantes.

- II(K)(1)(k) Una copia de cualquier descripción (es) de software comprado y/o utilizado para gestionar el proceso de asignación estudiantil;

(Anexo II-17, Correcciones Propuestas para el Programa Mojave para la Asignación Estudiantil, supra)

Ningún software fue comprado en el Año Escolar 2014-15 para gestionar el proceso de asignación estudiantil. Más bien, el proceso fue gestionado como parte del Sistema de Información Estudiantil del Distrito (SIS), Mojave.

II(K)(1)(l) Una copia de los datos rastreados de conformidad a los requisitos de esta Sección con respecto a los traslados de estudiantes dentro del Distrito y traslados hacia las escuelas chárter, escuelas privadas, enseñanza en el hogar, y de éstas, y hacia los distritos escolares fuera del Distrito y de éstos;

(Anexo II-54, Datos de Traslado Estudiantil) el cual incluye datos de traslado estudiantil de los últimos diez años.

II(K)(1)(m) Una copia del plan de difusión y reclutamiento desarrollado de conformidad a los requisitos de esta Sección;

(Anexo II-55, Plan MORE 3.11.14) el cual contiene el Plan de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento.

II(K)(1)(n) Cualesquiera políticas o prácticas escritas enmendadas de conformidad a los requisitos de esta Sección;

No hubo ninguna enmienda a ningunas políticas o prácticas para el año escolar 2014-15.

II(K)(1)(o) Un enlace a todos los materiales e interfaces basados en el web desarrollados de conformidad a los requisitos de esta Sección;

Durante el Año Escolar 2014-15, ninguna área del sitio web de TUSD fueron creados o modificados significativamente para cumplir con los requisitos del USP.

II(K)(1)(p) Una lista o tabla de todas las oportunidades de desarrollo profesional formal ofrecidas en el Distrito

en el transcurso del año anterior de conformidad a los requisitos de esta Sección, por descripción de oportunidad, lugar donde se llevó a cabo, y número del personal quienes asistieron por puesto.

(Anexos II-56, 14-15 Listado Principal PD y II-57, 14-15 USP PPD) incluye una tabla de todas las oportunidades de desarrollo profesional formal ofrecidas en el Año Escolar 2014-15.

III. Transporte

Como un factor del caso *Green*, la transportación de los estudiante en un Distrito bajo un plan ordenado por la corte de abolición de la segregación está sujeto a escrutinio para asegurar, en primera instancia, que el transporte que se ofrece está proporcionado de una manera no discriminatoria. No existen pautas rígidas por las cuales medir el estatus unitario con respecto al transporte. *Swann v. Charlotte-Mecklenburg*, 402 U.S. 1, 22-31 (1971). Ciertamente, una mesa directiva escolar no puede crear o mantener rutas en base a la raza, y las cortes deben sopesar la solidez de cualquier plan de transporte a la vista de las inquietudes de abolición de la segregación generales. Sin embargo, esas inquietudes, incluyen el deseo de eliminar rutas de una raza o de una raza en su mayoría, deben ser equilibradas contra la necesidad de evitar rutas que resulten en tiempos de traslado o en distancias que son " tan grandes como para arriesgar la salud de los niños(as) o afectar significativamente en el proceso educativo." *Id.* en 30-31.

Aquí, ninguna parte disputa que el Distrito tiene un plan de transporte no discriminatorio el cual proporciona la oportunidad para el transporte en autobús hacia las escuelas y de éstas para todos los estudiantes que cumplan los requisitos en las rutas que son ideales en base a inquietudes geográficas y económicas, no en raza o etnia. A pesar que hay algunas rutas de una raza de mayoría, esas rutas existen como resultado de los patrones de las viviendas residenciales, subdivisiones, o desarrollos de viviendas a los cuales las escuelas les dan servicio.

El Distrito nunca ha sido el objeto de un hallazgo desfavorable en este factor del caso *Green*. Sin embargo, el USP contiene algunas obligaciones de transporte específicamente designadas para maximizar los esfuerzos con respecto a otros factores del caso *Green*, incluyendo la asignación estudiantil (ej., facilitó el movimiento de estudiantes para mejorar el equilibrio racial en las escuelas) y para asegurar un acceso amplio a las actividades extracurriculares. El USP de este modo incluye obligaciones de transporte que requieren inversión y planeación más allá de aquellos comunes a la mayoría de los distritos (ej., Transporte de los niños(as) a sus escuelas de su vecindario). El personal del Distrito debe planear rutas y estar preparado para proporcionar opciones a través del Distrito para que los estudiantes puedan tener acceso al transporte para asistir a los programas magnet o desplazarse a una escuelas donde su inscripción contribuye a la integración.

Además, el Distrito debe proporcionar el transporte necesario mejorado para asegurar un acceso amplio a las actividades extracurriculares. El informe siguiente describe estas actividades para el año escolar 2014-15.

A. Incentivos de Transporte y Magnet

Un sistema de transporte escolar bien dirigido es integral para el éxito del estudiante en la escuela. El proporcionar servicio a tiempo para que los estudiantes puedan empezar la escuela a tiempo y permanecer para la ayuda especializada después de las clases o actividades extracurriculares es crucial para el desempeño académico del estudiante. Como se indica a continuación, el Distrito proporciona un transporte seguro a miles de estudiantes hacia las escuelas y de éstas como parte de sus servicios de transporte. El USP orientó al Distrito para que proporcione transporte gratis a los estudiantes inscritos en los programas y escuelas magnet (a excepción de los estudiantes en la zona a distancia caminando)¹². El USP también orientó a los servicios de transporte del Distrito a que les diera servicios a los estudiantes inscritos en programas y escuelas que no son magnet que están concentradas racialmente cuando tales traslados aumenten la integración de las escuelas que los recibe. USP § III(A)(3). El Distrito hace esto y más con el propósito de proporcionar a sus estudiantes con opciones de transporte seguro y a tiempo para cumplir sus necesidades diversas.

EXPERIENCIA

Durante el año escolar 2014-15, el Distrito proporcionó transporte seguro hacia las escuelas y de éstas a más de 20,000 estudiantes cada día. Con 87 escuelas (incluyendo escuelas alternativas), el Distrito gestionó una red de aproximadamente 1,250 rutas de autobús que cubrieron aproximadamente 24,000 millas diarias (*Anexo III-1, Mapas de Transporte de TUSD*).

¹² Una Zona a Distancia Caminando es definida por la política de la Mesa Directiva como 1.5 millas de la escuela para estudiantes de primaria y K-8 y 2.5 millas para estudiantes de escuela intermedia y escuela secundaria.

Históricamente, el Distrito proporcionó transporte a los estudiantes quienes asistieron a escuelas de sus vecindarios – la escuela dentro de los límites de residencia del estudiante si ellos viven fuera de la zona a distancia caminando pero dentro de los límites de la escuelas como se designó por la Mesa Directiva. Sin embargo, el USP ordena que el Distrito también proporcione transporte gratis para ciertos programas. El transporte Magnet proporcionó transporte a cualquier estudiante que participa en un programa magnet. El transporte aliciente proporcionó transporte a los estudiantes quienes habitan dentro de los límites de una escuela concentrada racialmente y quienes asistan a una escuela donde ellos mejoran la integración de la escuela que los recibe.

La estrategia de transporte aliciente, requerida por el USP, reemplazó las zonas ABC del Plan de Estatus Pos-Unitario (PUSP). Con el transporte aliciente, el Distrito proporciona a los estudiantes de los vecindarios racialmente concentrado transporte de cualquier escuela en el Distrito. Esta estrategia fue el programa más caro de transporte por pasajero porque los autobuses no se llenaron en su capacidad.

Cuando el número de rutas aumentaron, el aumento resultó en una ruta dedicada a unos pocos estudiantes. Para dar cuenta de esta ineficiencia, si sólo un estudiante necesitó transporte, el Distrito contrató un servicio privado en auto o el autobús urbano. La contratación o el subsidio el transporte público fue la opción menos cara para los estudiante. Si un estudiante estaba en un área remota en donde el transporte público no da servicio o el estudiante era muy joven para usar el transporte público, fue más rentable el contratar a un tercer proveedor que mandar un autobús del Distrito para ese único estudiante. El Distrito inusualmente utilizó este tipo de transporte para los estudiantes del vecindario pero con frecuencia utilizó éste para estudiantes magnet o alicientes quienes no habitaban cerca de la escuela que asisten.

Como se indicó en el informe 2013-14, el Distrito requiere que todos los servicios contratados que cumplan con los requisitos de abolición de la segregación. *2013-14 Informe Anual, Anexo III-4*¹³. Los servicios contratados para el transporte incluyeron TransPar, Sun Tran y Transporte A&K.

Los estudiantes en escuelas racialmente concentradas en el Distrito fueron primordialmente Latinos, y recibieron la mayoría de transporte aliciente. Los

¹³ Caso: 4-74-cv-00090, Documento 1686-9, Presentado 01/10/14, pág. 11 de 67.

estudiantes quienes se identificaron como otra categoría étnica representaron un porcentaje más pequeño de la población estudiantil del Distrito, pero aún tuvieron la opción de asistir a otra escuela para lograr integración. (**Anexo III-2, Lista de Transporte Escolar Aliciente**). El Distrito también transportó estudiantes aceptados en ALE – GATE y UHS – específicos para la escuela que ofrece el programa. La ruta desarrollada para proporcionar transporte para los estudiantes magnet, alicientes, y ALE aumentó las millas de ruta de transporte diario del Distrito.

El Distrito recopiló datos en la disponibilidad del transporte (por escuela) en el día 40º, el día 100º, y el último día de la escuela para determinar si hubo diferencias en el servicio. El Distrito desagregó la información por programa y por raza y la etnia por análisis. Los datos permanecieron consistentes con pocas diferencias. Como en años anteriores, el Distrito basó el informe anual en datos del último día de escuela.

El Distrito no da seguimiento a los pasajeros vigentes, ya sea manualmente o electrónicamente, porque tal seguimiento no es posible o realista. El método manual requeriría a los conductores del autobús revisar la identidad de cada estudiante que aborda el autobús, lo cual aumentaría el tiempo requerido para abordar el autobús; además se tendrían que agregar autobuses a la flota para mantener los tiempos de tránsito razonables. El método electrónico requeriría que un lector de códigos de barra sea instalado en cada autobús, y se les requeriría a los estudiantes portar una tarjeta de identificación con un código de barra. El Distrito no tuvo el equipo necesario en la flota, pero consideró propuestas para la implementación de este método en el futuro. Más aún, debido a que el USP ordenó el proporcionar transporte magnet y aliciente, las rutas derivadas deben ser planeadas y dirigidas si el uso es alto o bajo, y el costo es en gran medida una función de millaje en vez del número de pasajeros.

En la ausencia de los datos de los pasajeros, el Distrito utiliza la elegibilidad para informar de los pasajeros. “Estudiantes Elegibles” incluyen todos los estudiantes que se les ofreció transporte gratuito hacia la escuela y de ésta, excluyendo a los estudiantes que específicamente la rechazaron. Durante el año escolar 2014-15, el Distrito identificó a 5,796 estudiantes magnet elegibles para el transporte, los cuales representan el 25 por ciento de todos los pasajeros. Las Experiencias de Aprendizaje Avanzado específico (ALE) – la Educación para Superdotados y Talentosos (GATE) y la Escuela Secundaria University High (UHS) –

representaron el 6 por ciento de todos los pasajeros o 1,471 estudiantes. Los estudiantes de transporte permanecieron al 3 por ciento o 793 estudiantes, mientras se eximieron estudiantes de la zona ABC, los cuales se implementaron en base al Plan de Estatus Pos-Unitario (PUSP), cayeron un 4 por ciento o 1,006 estudiantes. Similar al año escolar 2013-14, el 40 por ciento de todo el transporte elegible, y la ruta derivada en el Distrito se relacionaron para cumplir con las obligaciones de abolición de la segregación (**Anexo III-3, Informe de Pasajeros por Raza y Etnia**).

El Distrito también dio seguimiento a los datos con respecto a la disponibilidad del transporte por escuela, desagregó por nivel de grado como fue requerido por el USP § III(C) (**Anexo III-4, Informe de Pasajeros Elegibles por Escuela y Nivel de Grado**). A pesar que no se requirió por el USP, el Distrito también dio seguimiento de datos en todo el Distrito en la disponibilidad de transporte desagregado por programa y por raza y etnia (**Anexo III-3, Informe de Pasajeros por Raza y Etnia**).

La planeación de las rutas en un distrito del tamaño del Distrito Escolar Unificado de Tucson es una tarea compleja bajo las mejoras de las circunstancias. El proporcionar transporte aliciente y magnet significa coordinar las rutas a lo largo del distrito con las rutas de vecindario, crear puntos de traslado/recoger que son razonables, y suplementar tales rutas con pases de autobuses y servicios contratados donde sea necesario. El Distrito recientemente compró el software de ruta Versatrans de Tyler Technologies, Inc. para remplazar su software de ruta existente MapNet. Se le dio atención especial a la complejidad que requirió el USP para la planeación de las rutas de transporte para magnet y alicientes. Para reducir el riesgo, el Distrito decidió posponer la implementación del software de transporte hasta después de que el sistema de información estudiantil (SIS) sea ejecutado el 1º de julio de 2016, y después de iniciar el año escolar cuando los conductores de los autobuses, rutas y escuelas estén todas adaptadas y nuevas. El Distrito decidió utilizar el software para las rutas de verano como un sistema autónomo, a escala reducida independiente del sistema SIS. A pesar, que hay flexibilidad en esta implementación, el Distrito estimó que la implementación total sea en el otoño de 2016. Este permite pruebas minuciosas del sistema antes de que la fecha de inicio escolar.

A pesar de todos los desarrollos positivos descritos anteriormente, el Distrito permanece con un reto debido a su flota de autobuses que envejecen. El estándar

nacional para retirar autobuses recomienda retirar los autobuses después de quince años (*Anexo III-5, Estándares de Operación de la Industria*); para el Distrito, esto significa el retirar aproximadamente 22 autobuses anualmente fuera de una flota de 320. Con el fin de cumplir con el estándar nacional, el Distrito reemplazó 23 de sus autobuses más viejos durante el Año Escolar 2014-15 con nueve autobuses de sillas de ruedas, seis autobuses de 72 pasajeros, y ocho autobuses pequeños de 30 pasajeros con un arrendamiento de cinco años. Aún con esta sustituciones, la flota de autobuses estuvo aún por debajo los estándares nacionales. La fórmula del Estado de Arizona, también bajo en calcular los gastos de transporte para la reparación, suministros, y trabajo del empleado, eliminó todo el capital para la compra de autobuses u otras formas de transporte. Mientras el mantener una flota equilibrada fue una prioridad, el Distrito también tuvo que equilibrar la necesidad de autobuses más nuevos, con aire acondicionado, confiables con las limitaciones del presupuesto dictadas por las reducciones legislativas en el financiamiento educativo.

Tabla 3.1: La Edad de los Autobuses del Distrito Comparado a los Estándares Nacionales*

	Estándar Nacional	TUSD 2013-14	TUSD 2014-15
Edad Promedio	7-8 años	10 años	10 años
Autobuses Diarios más Viejos	12 años	19 años	20 años
Autobuses de Repuesto más Viejos	15 años	24 años	20 años

*Estándares de Operación de la Industria del Grupo TransPar 2015

El Distrito también tiene dificultades constantemente de tener un personal completo de conductores de autobús calificados y capacitados. Cada año, el Distrito pierde conductores de autobús a compañías privadas como Sun Tran y otras compañías de transporte que ofrecen oportunidades de tiempo completo, durante todo el año, y sueldos más altos por hora. En un esfuerzo por retener a más conductores de autobuses este año, el Distrito ofreció trabajos de mantenimiento de verano, y aproximadamente cincuenta conductores de autobuses presentaron solicitud para estos puestos temporales.

El Distrito también se comprometió a apoyar las actividades extracurriculares al proporcionar autobuses a todas las escuelas integradas y magnet. El Distrito auditó sus autobuses para actividades en septiembre de 2014 y se puso en contacto con todas las escuelas integradas y magnet sin autobuses para actividades para indagar si había una necesidad. Los autobuses para actividades fueron agregados subsecuentemente para las escuelas que demostraron una necesidad. Las últimas actividades en la mayoría de las escuelas iniciaron en octubre. Veintidós de las 37 escuelas integradas y magnet pidieron y recibieron autobuses para actividades tardía; las quince escuelas restantes indicaron que requirieron autobuses para actividades (**Anexo III-6, Lista de Autobuses para Actividades**). El Distrito planeó ponerse en contacto con las escuelas otra vez en septiembre de 2015 para asegurarse que las necesidades a futuro de los autobuses para actividades fueran abordadas.

CAPACIDAD

Para el inicio del año escolar 2014-15, los sistemas bien establecidos aseguraron que la disponibilidad del transporte magnet y aliciente a todos los estudiantes elegibles. Sin embargo, no hay razón para planear rutas para el beneficio de los estudiantes alicientes o magnet si el Distrito no toma los pasos especiales para maximizar su uso. En consecuencia, el Distrito alcanzó una meta muy importante en agosto de 2014 al comunicar a las familias su plan de transporte aliciente integral. El Distrito envió cartas a todos los estudiantes en ruta, información de ruta dos semanas antes de que la escuela inició. (**Anexo III-7, Ejemplo de una Carta de Información de Ruta**). El portal para padres de familia del sitio web del Distrito tuvo información de las rutas. El Departamento de Transporte actualizó la calculadora de elección de escuela en octubre de 2014 para agregar a la escuela Robison a la lista de las escuelas racialmente concentradas (**Anexo III-8, Captura de Pantalla de la Calculadora de la Elección de Escuela en el Sitio Web de TUSD**).

Como se informó en el Informe Anual del 2013-14, el Distrito incluyó información de elegibilidad y ruta en cada una de las pantallas principales de los estudiantes a través del portal para padres de familia en el sitio web TUSDStats (Informe Anual 2013-14 Anexo III-4). El Departamento de transporte actualizó los datos de transporte cada noche dos semanas antes de que iniciara el año escolar nuevo. Las actualizaciones continuaron hasta el final del año escolar. El Distrito

invalidó los datos durante el verano para evitar confundir a los padres de familia con los cambios en los horarios de las rutas.

La Calculadora de Elección de Escuela, la cual estuvo en línea a lo largo del Año Escolar 2014-15, proporcionó a los padres de familia con un indicador de auto servicio de elegibilidad para Transporte Aliciente (*Anexo III-8, Captura de la Pantalla de la Calculadora de la Elección de Escuela en el Sitio Web de TUSD*). El Distrito actualizó la calculadora y las reglas correspondientes es su sistema de transporte en base en los datos del día 40o. y como resultado la escuela Robison K-8 fue agregada a las lista de las escuelas concentradas racialmente.

El Departamento de Transporte regularmente revisó los autobuses, rutas y número de estudiantes en cada autobús existentes. El Distrito cuidadosamente consideró el número de autobuses y el tamaño y configuración de los autobuses necesarios para equilibrar la flota. El departamento de Transporte presentó una recomendación al Equipo de Liderazgo y a la Mesa Directiva en el número de autobuses a ser comprados, así como el tamaño y la configuración necesarios para la distribución de estudiantes.

El Distrito continuó en poner la información de transporte disponible a los estudiantes al incluir información en inscripción abierta y formatos de matriculación, agregar información a las cartas de aceptación para la colocación magnet, distribución de volantes en los centros familiares, y el listado de información en el sitio web de transporte.

COMPROMISO

Con el fin de hacer el transporte tan eficiente y rentable como sea posible, el Distrito avanzará hacia la utilización del sistema software de ruta nuevo Versatrans que fue comprado al final del año escolar 2014-15. La implementación se iniciará el 22 de septiembre de 2015, con una sesión de planeación de dos días con el proveedor , Tyler Industries, Inc. La capacitación y la configuración seguirá y continuará a través del primer trimestre del 2016 cuando las rutas del año escolar 2016-17 inicien. El Distrito pondrá a prueba el software al poner en ruta a estudiantes de la escuela de verano en Versatrans. Una vez que el sistema de información estudiantil esté estable y las rutas de transporte estén funcionando sin complicaciones, el Distrito apagará MapNet y avanzará completamente a Versatrans en el otoño de 2016.

B. Informes del USP

- III(C)(1) El Distrito debe incluir datos en su Informe Anual con respecto el uso del transporte estudiantil, desagregado por escuela a la que asiste, y nivel de grado para todas las escuelas las cuales incluyen datos de la disponibilidad de transporte en todo el Distrito desagregados por raza, etnia, instalaciones, y nivel de grado.

(Anexos III-4, Informe de Elegibilidad de los Pasajeros por Escuela y Nivel de Grado y Anexo III-3, Informe de los Pasajeros por Raza y Etnia)

IV. Personal Administrativo y Certificado

En el caso *Green v. School Bd. of New Kent County*, 391 U. S. 430 (1968), la Suprema Corte identificó dos factores separados para las cortes a considerar – la asignación del profesorado y del personal. Sin embargo, la mayoría de las cortes (y el USP) trataron estos factores del caso *Green* como un sólo factor, y utiliza una multitud de medidas para evaluar el progreso de un distrito escolar. Generalmente, un distrito escolar debe demostrar que sus prácticas de empleo vigentes no son discriminatorias y que los efectos adversos de cualquier práctica de empleo ilícita han sido remediadas adecuadamente. Véase *Ft. Bend Indep. Sch. Dist. v. Stafford*, 651 F.2d 1133, 1140 (5th Cir. 1981). A pesar de que este caso no ha involucrado una denuncia o hallazgo de prácticas de empleo ilícitas previas, el USP sin embargo incluye un número de provisiones exhortando al Distrito a que reclute, retenga y capacite a un personal étnicamente y racialmente diverso. Ciertamente, los estudiantes se benefician de un profesorado diverso.

Los Distritos con frecuencia se involucran en reclutar, contratar y asignar los esfuerzos enfocados específicamente hacia el desarrollo o el mantenimiento de una fuerza de trabajo racialmente diversa. Para evaluar el progreso, los distritos escolares han usado una variedad de medidas: empleando una varianza – como +/- 10 por ciento – para comparar el número de profesorado y personal de minoría en una escuela en particular con el porcentaje en todo el distrito del personal y profesorado de minoría (véase *Everett v. Pitt Cty. Bd. of Educ.*, 788 F.3d 132, 148 (4^o Cir. 2015)); estableciendo metas específicas consistentes con la composición racial o étnica de la población estudiantil del distrito (véase *Taylor v. Ouachita Parish Sch. Bd.*, 965 F. Supp. 2d 758, 763 (W.D. La. 13 de agosto de 2013)); o examinar el mercado laboral pertinente para determinar si los esfuerzos del distrito son efectivos en emplear al número de maestros de minoría predecible para el mercado de trabajo (véase *United States v. Board of Pub. Instruction*, 977 F. Supp. 1202, 1215 (S.D. Fla. 1997).

El Distrito ha abordado asuntos de asignación del personal y del profesorado a lo largo de la vida de este caso. El USP se enfoca en dos grupos de empelados (personal de administración y personal certificado), y en dos áreas: 1) reclutamiento, contratación, retención, y asignación; y 2) apoyo y desarrollo profesional. Este enfoque exhaustivo incluye estrategias para atraer y retener una fuerza de trabajo diversa, para proporcionar los beneficios de la diversidad a

muchas instalaciones, y para proporcionar apoyo y capacitación a los directores y maestros para que tengan éxito en sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes.

Para evaluar el progreso en el reclutamiento y contratación, el USP le requirió al Distrito Escolar Unificado de Tucson contratar a un experto externo para emprender un Análisis de Mercado Laborar (LMA) para “determinar el número esperado de personal administrativo y certificado Afroamericano y Latino en el Distrito, en base al número de personal administrativo y certificado en el Estado de Arizona, en una región de cuatro estados, una región de seis estados y en Estados Unidos.” ECF 1713 at 18. Se le encarga al Distrito entonces el desarrollo de un plan de reclutamiento que aborden todas las discrepancias identificadas en el LMA. *Id.* El LMA enfatizó que TUSD tiene niveles más altos que los esperados de personal administrativo y certificado de Afroamericanos y Latinos por casi cada nivel, pero está deficiente en particular en los números y porcentajes del personal certificado Afroamericano (incluyendo, principalmente, maestros) comparado a los EE. UU. Y las regiones aledañas. Véase *2013-14 Informe Anual* pág. 69-70. Esto no es una sorpresa. A medida que las escuelas de los distritos en todo el país luchan por diversificar su grupo de maestros, la disponibilidad de maestro Afroamericanos se reduce. Agravando este problema está el hecho que los maestros Afroamericanos, en particular, están dejando la profesión docente.¹⁴

En la evaluación de las asignaciones de los directores y maestros, el TUSD debe también considerar la composición racial/étnica de sus escuelas comparado a los porcentajes en todo el distrito, y la composición racial/étnica de los estudiantes Afroamericanos y Latinos en cada plantel escolar. *Id.* at 20.

En su Informe Anual 2013-14, el Distrito informó en los resultados del LMA y en el desarrollo e implementación del Plan de Difusión, Reclutamiento, y Retención (ORR). Véase ECF 1686, pág. 78-85. El TUSD debe emprender esfuerzos de

¹⁴ Véase Jean Grossman, *Estudio que Observa a la Diversidad de Maestros en 9 Ciudades*, “*Education Daily*” Vol. 48, No. 161, página 3 (22 de septiembre de 2015) (señalando que “[a] pesar del aumento del interés en la diversificación del grupo de maestros, el estudio encontró que los maestros de minoría están abandonando la profesión. Los educadores negros abandonaron la docencia en cada comunidad estudiada en índices que varían desde “muy pequeño” en Boston hasta “bastante grande” en New Orleans y Washington. Los índices de pérdidas en las ciudades de población de maestros negros “fueron aún más grandes,” de acuerdo a El Estado de Diversidad de Maestros en la Educación Americana. “la evidencia disponible sugiere que los despidos en base a la antigüedad desempeñaron un papel muy pequeño o ningún papel en estos declines.”)

reclutamiento, contratación, retención, o asignar personal administrativo y certificado de manera que promueva una fuerza de trabajo racialmente diversa. A pesar de que estos esfuerzos ocurrieron principalmente a través de la implementación del Plan ORR en el año escolar 2014-15, el Distrito también participó en esfuerzos adicionales relacionados a la retención, asignación, supervisión continua de los datos del personal, y capacitación y apoyo profesional. A continuación se informa de estas actividades para el año escolar 2014-15.

EXPERIENCIA

A. Reclutamiento, Asignación y Retención de Maestros y Personal Administrativo

1. Contratar o Designar Puestos del USP

En la Sección IV, el USP requiere que el Distrito contrate o designe individuos específicos para llenar los requisitos de esta sección. El USP también requiere que el Distrito proporcione copias de las descripciones de los puestos para estas posiciones, los títulos de los puestos anteriores, otros considerados para estos puestos y las acreditaciones del individuo seleccionado. El USP ordenó copias de las descripciones de los puestos y explicaciones y responsabilidades para todo tipo de puestos fueron proporcionados en el Informe Anual 2013-2014 y permanecen sin cambio. *2013-14 Informe Anual, Anexo IV-7, USP Descripción de los Puestos y Acreditaciones*¹⁵. La sección IV del USP requiere la designación o la contratación de tres puestos administrativos, así como múltiples instructores académicos y orientadores de maestros. No hubo cambios en estas asignaciones del personal administrativo en el año escolar 2014-15. Además, no hubo nuevos orientadores de maestros contratados en el Año Escolar 2014-15. El Distrito asignó tres Instructores Académicos de Desarrollo Profesional adicionales (PDAT) en el 2014-15, (*Anexo IV-1, Instructor Académico de Desarrollo Profesional Año Escolar Otros Considerados 2014-15*).

¹⁵ Caso 4:74-cv-00090 DCB Documento 1687 Presentado 1/10/14 pág.143

2. Difusión y Reclutamiento

Durante el año escolar 2014-15, el Distrito implementó los elementos del Plan de Difusión, Reclutamiento y Retención (ORR) para incrementar los esfuerzos de reclutamiento y atraer solicitantes Afroamericanos y latinos al Distrito. El equipo de reclutamiento asistió a eventos de ferias de trabajo en universidades históricamente Negras e Hispanas a lo largo de todo el país. El Distrito reclutó posibles solicitantes al anunciar vacantes laborales en publicaciones dirigidas por una variedad de organizaciones y entidades. Al seleccionar los sitios web o las publicaciones en las cuales anunciar vacantes, el Distrito identificó lugares con más acceso a enfocarse en candidatos Afroamericanos y Latinos, así como aquellos con certificaciones bilingües en el idioma Español. El Distrito se anunció en las siguientes publicaciones y sitios web:

- Asociación Americana de Administradores Escolares;
- Asociación de Administradores Latinos y Superintendentes;
- Asociación de AZ de Oficiales de Negocios, Departamento de Educación de Arizona;
- Empleos de Educación de AZ;
- Black Collegian;
- Publicaciones de Oportunidad Equitativa;
- Asociación Hispana de Colegios y Universidades (HACU);
- Colegios y Universidades Negros Históricamente y career.com;
- Cámara de Comercio Hispana;
- Hispanic.Jobs.com;
- Asociación Nacional de Educadores Escolares Negros;
- Asociación Nacional de Estudios Afroamericanos y Afiliados;
- Sociedad Nacional para los profesionistas Hispanos; y
- Servicios Profesionales de Phoenix

El plan ORR delineó incentivos de reclutamiento para áreas temáticas especiales y certificaciones específicas, tales como reembolso de reubicación. *Informe Anual 2013-14, Anexo IV-3 Plan de Difusión, Reclutamiento, y Retención*¹⁶. En el año escolar 2014-15, el Distrito anunció e implementó un incentivo de \$2,500 para Matemáticas, Ciencia, y Educación Especial. Cuarenta maestros nuevos recibieron el

¹⁶ Caso 4:74-cv-DCB Documento 1687 Presentado 1/10/14 pág.120 de 264.

incentivo (*Anexo IV-2, Estipendio Étnico USP 14-15*). El Distrito también mantuvo un registro del personal administrativo y certificado jubilado y se comunicó con ellos para llenar las vacantes a través de Servicios Educativos, Inc. (ESI) (*Anexo IV-3, Jubilados ESI*).

El Distrito también distribuyó una encuesta al personal para determinar si los empleados vigentes estaban interesados en buscar una certificación. El personal de Recursos Humanos se comunicó con aquellos que indicaron un interés y dos auxiliares docentes Hispánicos se inscribieron en el Programa de Certificación de Pasantes del Pima Community College (*Anexo IV-4, Encuesta Clasificada*). Además, el Distrito volvió a desarrollar e implementó el programa Realiza el Avance el cual exhortó maestros certificados vigentes a llegar a ser maestros de educación especial. La clase estuvo programada con una generación de siete para el año escolar 2015-16 (*Anexo IV-5, Materiales Realiza el Avance*).

Como parte del compromiso del Distrito para de vincular a nivel local a través del reclutamiento de maestros, el Distrito llevó a cabo tres sesiones de información y eventos de contratación para estudiantes de maestro de varios Colegios en Arizona (la Universidad de Arizona, la Universidad de Arizona-Sur, Pima Community College, la Universidad de Phoenix, la Universidad Northern Arizona y la Universidad Grand Canyon). En estos eventos, el Distrito proporcionó información a los posibles candidatos acerca del Distrito y cómo solicitar para puestos vacantes. Los ponentes invitados del Distrito incluyeron miembros del equipo de liderazgo, un especialista certificado, personal de orientación y desarrollo profesional, personal de educación especial, miembros del personal de reclutamiento de Recursos Humanos quienes hablaron acerca de cómo solicitar al Distrito a través de AppliTrack, el sistema de seguimiento de solicitudes nuevo del Distrito. (*Anexo IV-6, Miembros del Equipo de Reclutamiento*).

Tabla 4.1: Asistentes en los Eventos de Reclutamiento

Fecha del Evento de Estudiante de Maestro	Número de Asistentes
16 de diciembre de 2014	14
12 de febrero de 2015	10
4 de marzo de 2015	45

El Distrito llevo a cabo tres ferias del trabajo locales y asistió a dos más un el Sur de Arizona para atraer a candidatos certificados y administrativos. Además, este año fue el primer año que los distritos escolares del Sur de Arizona colaboraron en una feria del trabajo específicamente para reclutar maestros desde el área de Phoenix hasta los distritos escolares del Sur de Arizona. La colaboración resultó en una contratación para el Distrito y los comentarios verbales de los asistentes indicaron, “fue un gran inicio el obtener información acerca de mudarse a Tucson y que los distritos escolares de Tucson estaban contratando en el área de Phoenix.” (**Anexo IV-7, Declaración de los Reclutadores**). El Distrito participó y reclutó en las ferias educativas en el plantel y documentó el éxito como cartas de intención medidas emitidas a los maestros reclutados. (**Anexo IV-8, TUSD Calendario de Reclutamiento 2014-15**).

Después de analizar los resultados de los viajes de reclutamiento del 2013-14, el Distrito ajustó sus estrategias de reclutamiento. En particular, el personal de Recursos Humanos, revisó viajes de reclutamiento previos para las universidades con una etnia diversa alta y se comprometió a mejorar los resultados. Una revisión histórica de tres años de los esfuerzos de reclutamiento reveló que se hicieron muy pocas contrataciones como resultado de los viajes de reclutamiento. De hecho, de las cuatro cartas de intenciones emitidas en esos tres años, sólo un maestro se identificó como Afroamericano, todos los demás se identificaron como blancos.¹⁷ Sólo uno de los maestro blanco en realidad aceptó empleo con el Distrito. De los treinta colegios y universidades que se visitaron durante el periodo de tres años, un total de seis fueron Colegios Históricamente Negros, diez fueron Instituciones al Servicio de Hispanos y catorce fueron designadas. (**Anexo IV-9, Lugares de los Viajes de Reclutamiento Pasados y Designaciones**).

Como resultado del análisis anterior para mejorar sus esfuerzos enfocados, el Distrito se asoció con el Concejo Nacional de Calidad Docente (NCTQ) y reunió

¹⁷ Cuando Recursos Humanos analizó los resultados de los viajes de reclutamiento durante los últimos años en los cuales el Distrito los limitó a llevarse a cabo sólo en los Colegios Históricamente Negros, la revisión histórica de los tres años de estos esfuerzos de reclutamiento reveló que a pesar de que solamente los gastos viáticos alcanzaron un alza de \$20,000 por año de reclutamiento, sólo un maestro (Blanco) fue contratado como resultado de un evento de reclutamiento fuera del estado. Para el Año Escolar 2012-2013, \$26,147.00 fueron gastados en reclutamiento en el 2013-14 el Distrito gastó \$20,766.

información valiosa en los programas de preparación de estudiantes de maestros a lo largo del país. El NCTQ desarrolló diecinueve estándares que analizan los aspectos más fundamentales de los programas de preparación de maestros por estado (**Anexo IV-10, Estándares NCTQ**). El Distrito también consideró el Índice de Diversidad de Colegios y Universidades como se publicó en el Informe de Noticias en EE. UU. y Mundial (**Anexo IV-11, Metodología del Informe de Noticias de EE. UU. y Mundiales**).

Los informes proporcionaron una comparación de los datos en el sistema de colegios o universidades. Utilizando estos datos, el Distrito estratégicamente volvió a evaluar sus viajes de reclutamiento y determinó cuales programas proporcionaron la mejor fuente de solicitantes de estudiantes de maestros diversos y se enfocó en universidades específicas con una población estudiantil diversa y programas de calidad. Este análisis resultó que se incluyeran seis Colegios Históricamente Negros y cuatro Instituciones al Servicio de Hispanos en los viajes de reclutamiento en 2014-15, un aumento en el número de viajes de reclutamiento planeados.

Tabla 4.2: Lugares de los Viajes de Reclutamiento y Designaciones

Año Escolar	Universidades y Colegios Históricamente Negros Visitados	Instituciones al Servicio de Hispanos Visitadas
Año Escolar 13-14	2	1
Año Escolar 14-15	6	4

(**Anexos IV-8, Calendario de Reclutamiento 2014-15 y IV-9, Lugares de los Viajes de Reclutamiento Pasados y Designaciones**).

El Distrito aumentó el número de lugares fuera del estado para enviar representantes (véase a continuación) de diez en el año escolar pasado a trece este año. En el año escolar 2014-15, el Departamento de Recursos Humanos publicó cuarenta y cuatro cartas de intención comparadas a sólo siete en el año escolar 2013-14. Todas las 44 cartas de intención resultaron en contrataciones. El equipo de reclutamiento del Distrito visitó catorce colegios y universidades desde el otoño del 2014 hasta la primavera del 2015. Recursos Humanos se enfocó en destinos de viaje para comercializar al Distrito a candidatos docentes y administrativos

racialmente y étnicamente diversos así como las áreas de necesidades críticas de matemáticas, ciencia, y educación especial.

Tabla 4.3: Lugares de los Viajes de Reclutamiento del Distrito y Fechas

Feria Docente/Educativa	Lugar	Fecha
University of Maryland-College Park	College Park, MD	9/17-9/18/14
Northern Arizona University	Flagstaff, AZ	9/24/14
University of Central Florida	Orlando, FL	9/24/2014
Conferencia HACU	Denver, CO	10/4-10/6/14
Univ. of Louisiana en el Reclutamiento de Maestros Lafayette	Lafayette, LA	10/28/14
Día del maestro en Louisiana State University	Baton Rouge, LA	10/29/14
Feria Educativa de Profesiones en Texas A&M University	College Station, TX	11/10/14
Conferencia NABSE	Kansas City ,MO	11/18-22/14
Conferencia La Cosecha	Santa Fe, NM	11/18-22/14
Estado del Estado	Tucson, AZ	1/13/15
Feria de Diversidad	Tucson, AZ	1/15/15
Feria del Trabajo de TUSD	Tucson, AZ	2/7/15
Feria Profesional Docente Tucson y So AZ	Tempe, AZ	2/19/15
Recepción de la Universidad de Arizona	Tucson, AZ	3/4/15
Feria del Trabajo de TUSD	Tucson, AZ	3/7/15
West VA State Univ.	Institute, VA	3/11/15
Feria del Trabajo del Distrito Escolar del Sur de Arizona	Tempe, AZ	3/19/15
Feria de Reclutamiento de Maestros en el Área de Nashville	Franklin, TN	3/31/15
Tuskegee University	Tuskegee, AL	4/16/14
Northern Arizona University NAU Primavera de 2015	Phoenix, AZ	4/16/15
La Universidad de Arizona	Tucson , AZ	4/17/15
Feria del Trabajo de educadores en New Mexico State University	Las Cruces, NM	4/20-21/15
Enseña en la Gran AZ	Glendale, AZ	4/25/15
Western New Mexico University	Silver City, NM	5/4-5/15

El personal administrativo que acompañó al personal de Recursos Humanos tuvo reacciones positivas con respecto a sus experiencias en el proceso de reclutamiento. Dos ejemplos se listan a continuación.

En la feria yo hablé con los recientes graduados, futuros graduados, y auxiliares docentes graduados de NAU acerca de las oportunidades de empleo en TUSD y enfatice el por qué TUSD es un gran distrito escolar y compañía para quien trabajar. Durante la feria yo conocí a muchos estudiantes de los siguientes colegios de NAU: Educación, Ciencia/Biología, Negocios, y Silvicultura. También entrevisté a tres candidatos y ofrecí dos cartas de intención; un maestro de música y un maestro de ciencia suplente.

Lo sobresaliente del viaje de reclutamiento fue el conocer a muchos estudiantes y graduados diversos, y compartir mi perspectiva del por qué TUSD es un gran distrito. Me sentí orgulloso como un portavoz de TUSD. Mis interacciones con los posibles candidatos de empleo, otros distritos escolares, y compañías me proporcionó una oportunidad para afinar mis estrategias de reclutamiento y comunicación. Yo utilicé mi experiencia de primera mano como primordial en el reclutamiento de Maestros Altamente Calificados y personal de apoyo para el distrito. Lo más satisfactorio e importante, fue el tiempo de escuchar y entender al Director de Adquisición de talento, la pasión de Reclutamiento y Retención para atraer individuos de calidad y calificados a nuestro distrito (**Anexo IV-7, Declaraciones de Reclutamiento**).

El Distrito mejoró la experiencia del reclutamiento de un personal diverso al emplear a un equipo de reclutamiento diverso. Varios directores Afroamericanos y Latinos apoyaron los esfuerzos de reclutamiento y participaron en los viajes de reclutamiento de maestros (**Anexo IV-6, Miembros del Equipo de Reclutamiento**). El Distrito determinó que los eventos con más promesas fueron un resultado de la colaboración entre el personal Recursos Humanos y el personal administrativo de contratación. En los eventos la comunicación directa fue posible y se emitieron personalmente cartas de intención. Los candidatos preguntaron preguntas específicas y se dieron respuestas desde la experiencia personal del educador.

El Distrito proporcionó capacitación a los equipos de reclutamiento que viajaban con respecto a cómo interactuar con los asistentes y exhortó a los miembros del equipo a describir el trabajo positivo del Distrito y de las experiencias disponibles en Tucson. Además, la capacitación incluyó la revisión de la Guía de Reclutamiento, la cual detalló información del Distrito específica para los solicitantes con instrucciones de cómo preparar la tabla de presentación del Distrito (**Anexo IV-12, Reclutador 101 Agenda de Capacitación y Presentación**).

También, con la asociación con el Comité Asesor de Retención y Reclutamiento, Recursos Humanos y Comunicaciones el personal desarrolló un folleto nuevo en el 2014. El folleto reflejó a todas las etnias, las perspectivas culturales de cada uno, y cómo las culturas diversas son celebradas a lo largo del Distrito. Específicamente, los materiales demostraron la rica cultura de los Afroamericanos, Hispanos, Nativos Americanos y Asiáticos Americanos. El personal distribuyó más de 500 folletos durante los viajes de reclutamiento.

Además de los eventos locales y los viajes de reclutamiento, el personal de Recursos Humanos se reunió con otros reclutadores para obtener entendimiento acerca de las estrategias de reclutamiento para candidatos Hispanos y Afroamericanos. En el Año Escolar 14-15, el Distrito se puso en contacto con varias organizaciones con experiencia en reclutamiento para explorar las mejores Prácticas de contratación y para desarrollar relaciones a través de asociaciones locales y nacionales. El personal de reclutamiento del Distrito trabajó con la Sociedad de Gestión de Recursos Humanos (SHRM), SHRM- la mayoría de Tucson, la Asociación de Reclutas Profesionales de Tucson, la Asociación Nacional de Colegios y Empleadores y la Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color (NAACP) (**Anexo IV-13, Recibos de Membresía**).

Otros varios reclutadores de distritos escolares y el personal de reclutamiento de Recursos Humanos del Distrito se comunicaron cada dos meses para compartir información acerca de las vacantes en sus distritos. Los miembros del personal de reclutamiento también organizaron las recomendaciones del exceso de solicitantes de cualquier distrito. Durante la época de contratación (otoño y primavera), los reclutadores compartieron información acerca de las ferias del trabajo fuera del estado. Además, el Director de Adquisición de Talento, Reclutamiento y Retención se reunió con el Grupo de Futuros Maestros de la Universidad de Arizona y con las siguientes compañías para discutir el reclutamiento de familias a Tucson:

Tabla 4.4: Juntas con Compañías para Compartir Información de las Mejores Prácticas de Reclutamiento

Compañía	Fecha de la Junta
Universidad de Arizona	18 de agosto de 2014
Tucson Federal Credit Union	27 de agosto de 2014
Raytheon	15 de septiembre de 2014
Base de la Fuerza Aérea Davis-Monthan	26 de septiembre de 2014
Corte Superior del Condado de Pima	6 de noviembre de 2014
Cámara de Comercio Hispana	13 de noviembre de 2014

Comité Asesor de Reclutamiento y Retención

El Comité Asesor de Reclutamiento y Retención (RRAC) se reunió trimestralmente y realizó sugerencias con respecto a los materiales de reclutamiento, revisión de datos, comentarios de la encuesta de salida, y mejoras y recomendaciones al programa de reclutamiento colegial. Los comentarios de un miembro del comité decano fueron recopilados. Un miembro del comité indicó, “El comité siente que hay un propósito y que nosotros estamos realmente realizando contribuciones para crear un cambio.” Otro miembro del comité indicó que, “ al ver los datos y los resultados de la implementación del plan son pasos en la dirección correcta, Yo veo un movimiento verdadero en el proceso y la práctica” (*Anexo IV-14, Miembros del Comité Asesor de Reclutamiento y IV-15, Agendas del Comité Asesor de Reclutamiento y Retención*).

Tabla 4.5: Fechas de las Juntas del Comité Asesor de Reclutamiento y Retención

1 ^{ra} junta	6 de noviembre de 2014
2 ^a junta	28 de enero de 2015
3 ^a junta	15 de marzo de 2015
4 ^a junta	29 de mayo de 2015

En su junta del 29 de mayo de 2015, el Comité Asesor de Reclutamiento y Retención sugirió que el Distrito cambie los materiales de reclutamiento para “crear volantes enfocados en la audiencia dependiendo en donde nuestros esfuerzos de reclutamiento fueron los más necesarios.” El comité también recomendó el crear folletos múltiples y fotos adicionales y características comunitarias así como proporcionar información y apoyo enfocándose en específicos grupos comunitarios.

Durante el año escolar 2014-15, el Distrito consultó con el Grupo Asesor Afroamericano del Superintendente para recopilar sugerencias para el reclutamiento de maestros y personal administrativo Afroamericano. Después de reunirse el 22 de septiembre de 2014 y el 7 de abril de 2015, el Distrito se asoció con el Grupo Asesor para proporcionar apoyo comunitario en la forma de cartas de bienvenida a los maestros y personal administrativo Afroamericanos de nueva contratación que se reubican a Tucson de fuera del estado. Después de revisar el Análisis de Mercado Laboral, el Distrito decidió aumentar los esfuerzos de reclutamiento locales y dentro del estado, incluyendo Nuevo Mexico. El Distrito aumentó el otorgamiento de cartas de intención a 44 debido al enfoque en el reclutamiento local y dentro del estado.

3. Comités de Entrevista, Instrumento y Grupo de Solicitantes

El USP requiere que el Distrito asegure un proceso de contratación equitativo que incluya miembros Afroamericanos y/o Latinos en los paneles de entrevista y para el Departamento de Recursos Humanos el supervisar el cumplimiento. Además se le requiere al Distrito el mantener un grupo de solicitantes a ser considerados para todos los puestos para los cuales ellos llenen los requisitos y mantener una base de datos de los solicitantes por lo menos tres años exhortando a los solicitantes elegibles a solicitar para puestos individuales. El Director de Reclutamiento y Adquisición de Talento coordinó al equipo responsable del proceso de preselección de solicitantes en AppliTrack, el software de recursos humanos del Distrito. El equipo de contratación recomendó a todos los solicitantes que llenaron los requisitos independientemente de su raza/etnia al personal de contratación para consideración. Los materiales que se enviaron de cada solicitante no incluyeron la raza o etnia del solicitante. El Distrito recomendó y consideró a todos los solicitantes Afroamericanos e Hispanos que cubrieron los requisitos, para puestos con el Distrito.

El Departamento de Recursos Humanos requirió a todos los comités de entrevista en consistir de miembros Afroamericanos y/o Latinos cuando lleven a cabo entrevistas para miembros del personal administrativo y del personal certificado (***Anexo IV-16, Ejemplo de Instrucciones para la Contratación de Personal Administrativo***). En el Año Escolar 14-15, hubo 36 paneles de entrevistas

de personal administrativo y 705 paneles de entrevista de certificados (*Anexo IV-17, Comités de Entrevista Administrativa*).

Para los puestos administrativos, el Director en Jefe de Recursos Humanos o el Director de Reclutamiento y Adquisición de Talento aprobaron todos los formatos de los paneles de entrevista antes de programar las entrevistas. El procesos de entrevista del personal administrativo incluyó hasta tres etapas. El Departamento de recursos Humanos se aseguró que los individuos Afroamericanos y/o Latinos participaran en por lo menos en uno de los comités de selecciones. Por consiguiente, todos los procesos de entrevista del personal administrativo incluyeron participantes Afroamericanos y/o Latinos.

Para los paneles de entrevistas del personal certificado donde no se incluyeron miembros Afroamericanos y/o Latinos, el personal de Recursos Humanos dio seguimiento con el personal administrativo y pidió justificación por no cumplir. El personal administrativo citaron algunas de las siguientes razones por la falta de representación de miembros Afroamericanos o Hispanos en los paneles de entrevista: el personal Afroamericano y/o Latino no estuvieron disponibles para participar cuando la entrevista fue programada, y el personal administrativo llevó a cabo algunas de las entrevistas durante las ferias del trabajo donde sólo aquellos quienes asistieron a la feria del trabajo con el director estuvieron disponibles para ayudar con las entrevistas abreviadas. El contenido de la entrevista estandarizada no cambió del año anterior como se informó en el Informe Anual 2013-2014. *2013-2014 Informe Anual, Anexo IV-9*¹⁸.

Este año el Distrito implementó un sistema de base de datos de seguimiento al solicitante nuevo para remplazar a SIGMA. El sistema nuevo AppliTrack mejoró en su eficiencia y permitió a Recursos Humanos mejor gestionar el grupo de solicitantes. El diseño del sistema AppliTrack lo habilitó para aceptar solicitudes, programar entrevistas, y llevar a cabo el corroborar las referencias electrónicamente. Además, AppliTrack le permitió al departamento de Recursos Humanos enfocar invitaciones a diversos solicitantes y los exhortó a que solicitaran para puestos certificados y administrativos para mejorar la diversidad de un sitio en particular.

El USP requirió al Distrito mantener una base de datos electrónica centralizada por lo menos tres años. Para el primer semestre del año escolar 2014-

¹⁸ Caso 4:74-cv-00090-DCB Documento 1686 Presentado 1/10/14 Pág. 88 de 221.

15, el Distrito continuó utilizando SIGMA y luego realizó la transición a AppliTrack. Los solicitantes registrados previamente con el sistema SIGMA fueron avisados por el Director de Reclutamiento y Adquisición de Talento y los informó y exhortó a que solicitaran para vacantes utilizando el sistema nuevo.

AppliTrack mejoró la capacidad de mantener los requisitos del USP a través de la recopilación de datos. La base de datos incluyó información de todos los solicitantes que cumplen los requisitos para ambos, solicitantes certificados y administrativos. Sin embargo, algunas ordenes del USP aún requirieron la recopilación de datos e informe manual. Recursos Humanos pidió apoyo técnico para extraer datos más eficientemente y eficazmente de AppliTrack. Esto incluyó el nombre, raza/étnica, grado escolar más alto, títulos y experiencia del solicitante. El Distrito planeó mantener la información en el sistema por tres años como se requirió por el USP.

Con el sistema AppliTrack, Recursos humanos importó páginas de datos básicos con un solo clic, vieron vistas personalizadas de pantalla para comparar visualmente los datos del solicitante, finalizaron el filtrado haciendo clic en un punto sencillo, redujeron el tiempo y errores de teclado con filtros automáticos donde se hace clic para una preselección rápida, y revisó todo el archivo del solicitante en una ventana. Estos esfuerzos redujeron el tiempo para contratar, y desde agosto, el Distrito redujo el tiempo de contratación para los solicitantes (desde la presentación de solicitudes hasta la aprobación de la Mesa Directiva para su contratación) por veintidós días.

El Distrito retuvo personal administrativo experimentado al contratar miembros del personal a través de ESI. Todos los comités de entrevista administrativa incluyeron miembros Afroamericanos y/o Latinos. El personal de recursos humanos les dio seguimiento al personal administrativo cuando no hubo cumplimiento el cual resultó en un 3.9 por ciento de no cumplimiento de comités de entrevista certificados. La razón principal por la no inclusión fue que muchas entrevistas se llevaron a cabo durante las ferias de trabajo donde el personal Afroamericano y/o Latino no estaba presente con el administrador.

4. Evaluación de los Rechazos de Ofertas del Solicitante

El USP requiere al Distrito identificar el por qué los solicitantes a puestos administrativos y certificados a los que se les ofrece trabajo los rechazan, en la medida que tales solicitantes responden a tales indagaciones de ofertas de los anuncios, USP § IV(D)(4). La meta es para el departamento de Recursos Humanos del Distrito utilizar tal información para determinar si pueden proponer cambios que puedan mejorar el reclutamiento de los maestros y directores.

A principios del 2014, el Distrito compró “AppliTrack”, una herramienta de contratación y reclutamiento en base al Web nueva que le permite al Distrito ser más efectivo y eficiente para alcanzar nuestras estrategias prioritarias y los requisitos del USP. La meta de esta compra fue el remplazar a SIGMA, el sistema heredado utilizado para dar seguimiento de Recursos Humanos (HR). Durante agosto de 2014, el Distrito puso en marcha una fase de lanzamiento del AppliTrack, y la salida gradual de SIGMA. Ambos sistemas fueron utilizados simultáneamente para dar seguimiento a los datos del solicitante hasta que se sacó a SIGMA en diciembre de 2014. En consecuencia, la información que a continuación se informa se basa en dos servicios de información diferente.

Bajo el sistema de seguimiento de candidatos heredado SIGMA, las ofertas de empleo rechazadas por posibles candidatos serían realizadas manualmente como sigue: 1) El candidato se pondría en contacto con Recursos Humanos por teléfono o correo electrónico con su decisión de rechazar la oferta de empleo con TUSD; 2) Si el candidato no había respondido a una oferta oficial de trabajo, Recursos Humanos llamaría al candidato para indagar acerca de sus decisión y dar seguimiento respectivamente.

Basado en respuestas de los candidatos, el personal de Recursos Humanos entonces clasificaría y daría seguimiento a las disposiciones de rechazo. El sistema SIGMA utilizó seis código de disposiciones y esto códigos eran como sigue:

- Rechazó Aceptó Otro Puesto (DPO)
- Rechazó No Dio Ninguna Razón (DPN)
- Rechazó Razones Personales (DPP)
- Rechazó Sueldo (DPS)

- Rechazó Ubicación del Lugar (DPL)
- Rechazó Entrevista (DPI)¹⁹

Como resultado de la migración de SIGMA a AppliTrack, el Distrito cambió la manera en la que daba seguimiento a las disposiciones de rechazo. En AppliTrack, los candidatos son avisados por el personal administrativo de contratación con respecto a la recomendación de la contratación. Los candidatos pueden avisar al lugar o a Recursos Humanos momento en el cual el Estatus del Plan de Solicitud del candidato es cambiado. AppliTrack utiliza las siguientes disposiciones para el seguimiento del candidato:

- Puesto rechazado
- Aceptó otra oferta
- Fecha de disponibilidad
- No se dio razón
- Sin respuesta (No se pudo poner en contacto)
- Razones personales
- Sueldo
- Lugar
- Ubicación

El Distrito realizó la transición de SIGMA a AppliTrack completamente en diciembre de 2014. Mientras el distrito ha estado ingresando los datos, la extracción de datos es un proceso manual actualmente. La información que fue para el Año Escolar 2014-15 es como sigue:

¹⁹ Desde el inicio de este esfuerzo, la opción de “Rechazo de Entrevista” ha sido eliminada. Aquellos que rechazan la entrevista no son – por definición- trabajos ofrecidos. Agregando aquellos que rechazan entrevistas para el grupo de aquellos que rechazan trabajos, arriesgan el crear una base de datos inexacta.

Tabla 4.10: Rechazos de las Ofertas de Trabajo de los Solicitantes

Razones del Rechazo de la Oferta de Trabajo	Año Escolar 2014-15
Aceptó Otra Oferta de Trabajo	29
No se Dio Razón	14
Lugar	1
Razones Personales	15
Sueldo	7
Fecha de Disponibilidad	2
Sin Respuesta	5
Total	73

De los 29 candidatos quienes aceptaron otras ofertas, trece aceptaron ofertas a puestos diferentes dentro de TUSD.

Un total de 73 candidatos para puestos certificados rechazaron ofertas de empleo durante el Año Escolar 2014-15, con el desglose étnico como sigue: dos Afroamericanos, doce Hispanos, 33 blancos, cuatro Isleños del Pacífico/Asiáticos, dos nativos Americanos, y diez sin especificar. Un Afroamericano y cinco Hispanos no dieron razón para rechazar las ofertas de trabajo. Un Afroamericano y un Hispano dieron Razones Personales para rechazar. Cinco Hispanos aceptaron otras ofertas de trabajo y 1 Hispano rechazó la oferta de trabajo debido a la ubicación del lugar. (*Anexo IV-18, Rechazo de Ofertas de Trabajo*).

5. Academia de Preparación de Liderazgo

El reclutar y retener maestros y personal administrativo de calidad no es sólo una función de mercadotecnia del Distrito a aquellos quienes trabajan en otros lugares. Más bien, el USP anticipa un ambiente donde el Distrito “crecerá por si mismo” al ayudar a candidatos internos diversos a adquirir las habilidades y conocimiento para obtener un puesto nuevo dentro de TUSD. El USP exhorta tal proceso para posible personal administrativo.

El Plan de Posibles Administradores abarcó un plan interno y un plan externo apoyado por el Distrito. La Académica de Preparación de Liderazgo fue el plan interno. La Maestría de Generación en Liderazgo Educativo, una asociación entre el Distrito y el Colegio de Educación de la Universidad de Arizona, fue el plan externo. Ambos planes identificaron, reclutaron y apoyaron a posibles líderes con un enfoque en particular en los candidatos Afroamericanos y Latinos.

La Academia de Preparación de Liderazgo (LPA) cultivó las habilidades de liderazgo de los miembros del personal quienes buscaron puestos administrativos en el Distrito. El LPA incluyó candidatos que llenaron los requisitos para ser seleccionados para dar servicio como directores asistentes y los candidatos seleccionados a través del proceso de recomendación/selección.

El LPA fue un programa de preparación de liderazgo de ocho meses. Los participantes trabajaron como parte de una generación de 25 candidatos. Cada sesión del LPA fue orientada por los estándares del Consorcio de Licencia de Escuelas Interestatales (ISLLC) para el liderazgo y el Equipo de Liderazgo del Superintendente prestó servicio como instructores. Además, los participantes participaron en estudios de libros, asistieron a juntas de la Mesa Directiva, y desarrollaron un proyecto culminante.

Los estándares del ISLLC por los cuales el LPA fue organizado son:

1. Compartir la Visión y Misión
2. Cultura de Aprendizaje/Instrucción
3. Administración
4. Equidad/Colaboración
5. Profesionalismo

6. Defensa

El Superintendente de TUSD Dr. H.T. Sánchez, presentó al grupo acerca de establecer y mantener la visión y misión en mente en su trabajo diario para el estándar número uno – Compartir la Visión y Misión. El Departamento de Recursos Humanos en conjunto con el Superintendente Asistente del Liderazgo Primario y Secundario presentaron estrategias y compartieron experiencias en el estándar tres – Administración.

Proceso de Selección: El Distrito seleccionó candidatos para la Academia de Preparación de Liderazgo de los miembros del personal recomendados por su director escolar, director, superintendente asistente, jefe, o superintendente adjunto. En el otoño de 2014, los líderes del Distrito revisaron los nombres y acreditaciones de los 67 nominados por sus supervisores. El grupo de candidatos consistió de solicitantes étnicamente diversos de muchos puestos del personal diferentes.

- Trece hombre Anglosajones; cinco hombres Hispánicos; dos hombres Afroamericanos
- Treinta mujeres Anglosajonas; dieciséis mujeres Hispánicas; y una mujer Asiática.

Los puestos actuales de los candidatos incluyeron: dieciocho maestros; cinco Maestros/Instructor; trece Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje; seis Maestros Orientadores; once Directores Asistentes; cuatro coordinadores Magnet; seis Coordinadores de Programa; dos Consejeros; y, un Instructor Académico de Desarrollo Profesional.

A los candidatos recomendados para participar en el LPA se les pidió que demostraran cualidades de liderazgo claras en su puesto o asignación actual. Estas cualidades consistieron en ser un miembro sólido del equipo, realizar sus obligaciones, responsabilidades y asignaciones por arriba y más allá de éstas, ser fiable y confiable, mantener una actitud positiva, y tener una trayectoria comprobada en marcar la diferencia en su plantel o departamento.

De aquellos candidatos recomendados en el otoño del 2014, el liderazgo central seleccionó a 22 miembros para participar en la Academia de Preparación de Liderazgo 2014-15. La composición de los candidatos seleccionados fue: siete mujeres Anglosajonas; cinco mujeres Hispánicas; una mujer Asiática; cinco hombres Anglosajones;

dos hombres Afroamericanos; y dos hombres Hispanos. Los puestos actuales incluyeron dos Maestros/Instructores; cuatro Maestros; dos Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje; un Maestro Orientador; seis Directores Asistentes; un Coordinador Magnet; tres coordinadores de programa; un Consejero; y dos Directores Provisionales (cuando la selección fue un Director Asistente y un Maestro/Instructor).

Para asegurar que el programa cumplió con las metas del USP de diversificar al personal de liderazgo, el Distrito realizó esfuerzos de reclutamiento enfocados para los candidatos futuros y aspirantes Afroamericanos y Latinos. En el 2014-15, los esfuerzos de reclutamiento incluyeron la Academia de Preparación de Liderazgo y la difusión la información de la generación de TUSD/UA a través del sitio web del Distrito (<http://www.tusd1.org/contents/depart/pd/index.asp>). Los esfuerzos de reclutamiento también incluyeron anuncios en las juntas de Grupo de Discusión del Superintendente, ILA y el personal administrativo central y escolar poniéndose en comunicación directamente con los posibles candidatos.

La Academia de Preparación de liderazgo se reunió por diez sesiones a lo largo del año escolar 2014-15. El Distrito gestionó sesiones en las tardes por dos horas, incluyendo presentaciones y discusiones. Entre sesiones, el Distrito requirió a los participantes LPA asistir a las juntas de la Mesa Directiva e informar al personal y asistentes LPA. Los participantes LPA discutieron el contenido de tres libros al inicio de cada sesión: *Mentalidad: La Nueva Psicología del Éxito*, por Carol Dweck; *Una mente Completamente Nueva: Por qué las Personas que utilizan el lado Derecho del Cerebro Dirigirán el Futuro*, por Daniel H. Pink; y *Un Mensaje a García*, por Elbert Hubbard (**Anexo IV-19, Plan de Estudios de la Academia de Preparación de Liderazgo**).

El Distrito designó a la Academia de Preparación de Liderazgo para producir un cuadro de candidatos calificados para cubrir los puestos para directores escolares, directores asistentes, o directores de oficina centrales. Trece de los veintidós puestos administrativos a nivel escolar se cubrieron durante la primavera y en el verano del 2015 se cubrieron por recientes graduados LPA.²⁰

Cuatro de los veintinueve participantes de la minoría del año escolar 2013-14, y un participante de la minoría del año 2014-15 aseguraron nombramientos

²⁰ Además, seis participantes LPA estaban ya trabajando como directores asistentes cuando ellos iniciaron el programa de capacitación.

administrativos escolares a partir del 30 de junio de 2015. En general, ocho candidatos LPA del año escolar 2014-15 aseguraron puestos directivos o directivos asistentes para el Año Escolar 15-16. Cuatro participantes (un hombre Hispano) llegaron a ser directores y tres llegaron a ser directores asistentes. Un candidato hombre Hispano obtuvo un nombramiento administrativo a nivel escolar fuera del Distrito. Los otros participantes LPS permanecieron en sus puestos para el Año Escolar 15-16. (**Anexo IV-20, Lista de Participantes de la Academia de Preparación de Liderazgo**).

Además al LPA, el cual fue desarrollado específicamente para la implementación del USP, nuestra continua alianza con la Universidad de Arizona desarrolló un programa de educación avanzado con derecho a una Maestría de Generación en Liderazgo Educativo. Los participantes en la generación de dos años obtuvieron una Maestría en Liderazgo Educativo.

Los posibles candidatos asistieron a juntas para aprender acerca de la Maestría de Generación. Los solicitantes aceptados por la Universidad de Arizona remitidos al Distrito para revisión contra un grupo de criterios. Se les requirió a los candidatos ser:

- Empleados vigentes de TUSD en buena situación;
- Maestros certificados;
- Maestros con tres años de antigüedad en el Distrito al terminar el programa (verano del 2017); y
- Maestros quienes firmaron un Acuerdo de Compromiso.

Los solicitantes recibieron una carta de compromiso y la Universidad ayudó al Distrito a proporcionar ayuda financiera (**Anexos IV-21, TUSD-UA Acuerdo de Generación de Liderazgo Educativo** y **IV-22, IGA Maestría en Liderazgo Educativa**). La generación I del 2014-15 TUSD/UA finalizó el primer año de los dos años del programa e incluyó un grupo diverso de posibles administradores. La Generación I tuvo siete maestros; dos funcionarios ROTC; un Maestro Orientador; y un Instructor Académico de Desarrollo Profesional para un total de once candidatos. Cuatro mujeres y cuatro hombres representaron tres Afroamericanos, seis Hispanos, un Anglo y uno no definido (**Anexo IV-23, TUSD-UA Lista de Solicitantes de la Generación de Liderazgo Educativo**).

6. Revisión de Experiencia y Diversidad para las Asignaciones Docentes y del Personal Administrativo de la Escuela

Un componente importante del reclutamiento y contratación de ambos maestros y personal administrativo es el asegurar que ellos trabajen en la escuela “indicada.” La diversidad en el reclutamiento no es sólo es el traer maestros y personal administrativo racialmente y étnicamente diversos *al Distrito*; también requiere que nosotros nos aseguremos que ellos estén representados *a través* del Distrito. El Distrito reconoció el valor de asegurar que los estudiantes en las escuelas racialmente concentradas y/o de bajo rendimiento tengan maestros experimentados y personal administrativo que los guíe en su educación. Además, el Distrito reconoció el valor de mantener un personal diverso en escuelas para que los estudiantes se vieran ellos mismos reflejados en el personal de la escuela. El USP requirió al Distrito el mejorar el nivel de experiencia y diversidad en las escuelas del Distrito.

Los pasos dirigidos por el USP incluyeron (1) supervisar la diversidad de cada escuela e identificar discrepancias significativas (quince por ciento o más) entre la diversidad del personal certificado o el personal administrativo escolar y los porcentajes en todo el distrito para los niveles de grado pertinentes, (2) supervisión del nivel educativo del personal certificado en cada instalación escolar, y (3) Exhortar traslados voluntarios para abordar necesidades específicas en la instalación. El Distrito se comprometió a no nombrar directores en su primer año en las escuelas racialmente concentradas o escuelas de bajo rendimiento sin la aprobación del Superintendente. USP §IV (E) (5). La información de a continuación informa primero en la diversidad racial y étnica seguido de un resumen de la experiencia del personal escolar, particularmente aquellos asignados a escuelas racialmente concentradas o de bajo rendimiento.

Diversidad

Mientras que el número total de maestros Afroamericanos aumentó, el porcentaje del número total de maestros identificados como Afroamericanos permaneció igual. El número y porcentaje de maestros Hispanos aumentó por un por ciento durante el año escolar 2014-15.

Tabla 4.11: Personal Certificado por Raza/Etnia

Personal Certificado	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático o Isleño del Pacífico.	Sin Especificar	Total
Año Escolar 13-14	1846	79	700	33	61	13	2732
Año Escolar 14-15	1775	82	715	31	59	41	2703

(Anexo IV-24, Resumen Total del Personal Certificado) y (Informe Anual 2013-14, Anexo IV-13 p. 318).

A pesar de que el número de directores disminuyó, el Distrito nombró dos administradores más Afroamericanos en el año escolar 2014-15. Además, el Distrito aprobó a cinco administradores Hispanos (tres directores asistentes y dos directores). El total del personal administrativo, incluyendo no administradores escolares, aumentó en diversidad con la suma de dos administradores Afroamericanos y siete administradores Latinos nuevos. La disminución del año escolar 2013-14 al año escolar 2014-15 fue porque el distrito está ahora sólo informando acerca de los administradores certificados y los administradores citados en el USP.

Tabla 4.12: Directores Asistentes por Raza/Etnia²¹

Directores Asistentes	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático o Isleño del Pacífico	Sin Especificar	Total
Año Escolar 13-14	22	2	19	1	0	0	44
Año Escolar 14-15	18	4	21	2	0	0	45

Tabla 4.13: Directores por Raza/Etnia

Directores	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático o Isleño del Pacífico	Sin Especificar	Total
Año Escolar 13-14	47	6	31	1	0	0	85
Año Escolar 14-15	44	4	33	1	0	0	82

Tabla 4.14: No Administradores Escolares por Raza/Etnia

Personal de Administración	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático o Isleño del Pacífico	Sin Especificar	Total
Año Escolar 13-14	28	9	12	2	0	0	51
Año Escolar 14-15	11	8	11	1	0	0	31

²¹ Debido a los números bajos, los porcentajes no fueron usados en el análisis para las Tablas 4.12, 4.13, y 4.14.

Tabla 4.15: Total de Administradores Certificados y Administradores por Raza/Etnia

Personal de Administración	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático o Isleño del Pacífico	Sin Especificar	Total
Año Escolar 13-14	97	17	62	4	0	0	180
Año Escolar 14-15	73	16	65	4	0	0	158

(Anexo IV-25, Resumen de los Administradores Certificados y los Administradores USP e Informe Anual 2013-14, Anexo IV-6, Demografía Racial/Étnica en Todo el Distrito de Administradores).

Los equipos administrativos fueron asignados a 29 escuelas del Distrito en el Año Escolar 14-15. De los 29 equipos administrativos a lo largo del Distrito, doce fueron homogéneos y de esos homogéneos ocho equipos fueron Hispano y cuatro equipos fueron blancos. De los ocho equipos administrativos Hispano, siete fueron asignados a escuelas con una gran población estudiantil Hispana. Los equipos administrativos blancos fueron asignados a la Escuelas Secundaria Sabino, Escuela University High, Escuela Intermedia Pistor y escuela primaria Vesey.

El Distrito continuó supervisando equipos administrativos a lo largo del año escolar y realizó recomendaciones de las asignaciones para diversificar los equipos administrativos a través de reducción y el proceso de contratación de la primavera. En la Escuela Primaria Vesey y la Escuela Intermedia Pistor el Distrito contrató a directores Hispanos en ambas escuelas para el año escolar 2015-16. Para la lista de los equipos administrativos del año escolar 2014-15 (*Anexo IV-26, Equipos Administrativos – Año Escolar 2014-15*).

Como se ordenó por el USP, el Distrito también supervisó e identificó discrepancias de más de un punto de varianza del quince por ciento entre el porcentaje del personal certificado y administradores Afroamericano en escuelas individuales. El Distrito calculó la discrepancia al comparar porcentajes en todo el distrito y comparaciones a nivel de grado para los grupos raciales/étnicos correspondientes. Para los administradores, el análisis no fue estadísticamente significativo porque muy pocas escuelas tienen más de un administrador asignado a la escuela con la excepción de las escuelas secundarias.

En las escuelas primarias, los maestros Afroamericanos representaron el dos por ciento del total de maestros. En las 49 escuelas primarias hubo 21 maestros Afroamericanos asignados. Tres maestros Afroamericanos son asignados a las escuelas Howell y Banks mientras las escuelas primarias Bloom, Borman, Holladay Magnet, Soleng Tom y Wheeler tuvieron dos maestros Afroamericanos en su personal. Las escuelas Cavett, Erickson, Lynn-Urquides, Myer-Ganoung, Tolson y Vesey tuvieron un maestro Afroamericano en su personal. De las 49 escuelas primarias, 36 escuelas no tienen maestros Afroamericanos asignados. Como resultados del pequeño tamaño de la muestra, ninguna de estas instalaciones reflejaron el punto de varianza del quince por ciento para los maestros Afroamericanos en ambas direcciones. (**Anexo IV-27, Resumen del Personal Docente Certificado**).

El Distrito asignó a 257 maestros Hispanos a las escuelas primarias, lo cual representó el 28 por ciento del personal docente de las primarias. Los maestros Hispanos estuvieron insuficientemente representados (una varianza del quince por ciento de puntos o más alta con menos maestros Hispanos de lo esperado) en trece escuelas primarias: Bloom, Collier, Dunham, Fruchthendler, Gale, Henry, Holladay, Howell, Hudlow, Hughes, Soleng Tom, Steele y Whitmore. Los maestros Hispanos tuvieron exceso de representación (una varianza del quince por ciento de puntos o más alta con más maestros hispanos de lo esperado) en diez escuelas primarias: Banks, Carrillo Magnet, Davis Bilingüe Magnet, Grijalva, Manzo, Miller, Mission View, Oyama, Tolson, y Van Buskirk.

En el informe Anual 2013-14, el Distrito enfatizó la falta de diversidad en las escuelas primarias Collier, Henry y Whitmore. Durante el año escolar 2014-15, no hubo vacantes en la escuela Collier y como resultado, no hubo oportunidad para diversificar el personal. Las escuelas Whitmore y Henry cada una tuvieron una sola vacante docente. A través del proceso competitivo, los maestros Hispanos fueron contratados en las escuelas primarias Henry y Whitmore, lo cual mejoró la diversidad en esas escuelas. Sin embargo, una discrepancia más alta que un punto de varianza del quince por ciento permanece en esas escuelas. (**Anexo IV-27, Resumen del Personal Docente Certificado**).

El Distrito asignó a veinte maestros Afroamericanos a las escuelas k-8, lo cual representó cinco por ciento del total de maestros K-8 del Distrito. Ninguna de estas escuelas tuvo un punto de varianza del quince por ciento en maestros Afroamericanos. El Distrito asignó a 144 maestros Hispanos a las escuelas K-8, la

cual representó treinta y ocho por ciento del profesorado total de las escuelas K-8. Los maestros Hispanos tuvieron una representación insuficiente en cuatro escuelas K-8: Booth/Fickett, Dietz, Roberts/Naylor y Safford. Los maestros Hispanos tuvieron un exceso de representación en cuatro escuelas K-8: Hollinger, Mary Belle McCorkle, C.E. Rose, y Roskrug Magnet Bilingüe.

Doce de los maestros Afroamericanos fueron asignados a las escuelas intermedias, lo cual representó tres por ciento del total de maestros de las escuelas intermedias. Ninguna de las escuelas intermedias tuvo más de un punto de varianza del quince por ciento en la representación Afroamericana dentro del personal docente. Cincuenta y siete maestros Hispanos fueron asignados a las escuelas intermedias, lo cual representó dieciocho por ciento del total de maestros de escuela intermedia. Ninguna de las escuelas intermedias tienen un punto de varianza del quince por ciento más alto o menor comparado al total de maestros asignados a aquel nivel de grado.

El Distrito asignó a veinticinco maestros Afroamericanos a las escuelas secundarias, lo cual representó cuatro por ciento del total de maestros de escuela secundaria. Ninguna de las escuelas intermedias reflejó discrepancias del quince por ciento de puntos o más en la representación de maestros Afroamericanos. Hubo 132 maestros Hispanos asignados a las escuelas secundarias, representando el veinticinco por ciento del total de maestros de escuela secundaria. La escuela secundaria Pueblo Magnet es la única escuela secundaria con un punto de varianza del quince por ciento más alto en la representación Hispana.

El USP también orienta al Distrito a supervisar e informar los Traslados iniciados por el Distrito. El Distrito no impuso ningún traslado involuntario administrativo (El Distrito Inició Traslados "DIT") en el año escolar 2014-15. Sin embargo, la reducción permitió un esfuerzo consciente para equilibrar la diversidad de los equipos administrativos a través del proceso de contratación. El Distrito procesó 60 traslados voluntarios de maestros en el otoño del 2014 para equilibrar los salones de clases. Nueve de aquellos trasladados fueron asignados a un programa de lenguaje dual. (***Anexo IV-28, Traslados Iniciados del Distrito Certificados (DIT) Año Escolar 2014-15***).

Experiencia

El Distrito supervisó los niveles de experiencia de administradores y maestros asignados a escuelas racialmente concentradas o escuelas de bajo rendimiento para identificar instalaciones con un exceso de representación de inexperiencia en aquellos puestos. En el año escolar 2014-15, el Distrito utilizó estos datos para reclutar estratégicamente para aquellas instalaciones escolares.

Para el reclutamiento de administradores, el Distrito reclutó ambos localmente y nacionalmente al anunciarse en diferentes lugares profesionales. La lista de agencias de publicidad está disponible en el Informe Anual 2013-14. *Informe Anual 2013-2014, Anexo IV-3, p. 722*. Veintidós directores en su primer año fueron asignados en el Año Escolar 14-15, y aquellos veinte, siete fueron asignados a escuelas racialmente concentradas y/o D (de bajo rendimiento). El Superintendente aprobó estas asignaciones, como lo requirió el USP. La Tabla B proporciona un resumen de los directores en su primer año en escuelas racialmente concentradas y/o D. Un director previamente prestó servicio como un Director central. Tres participaron en la Academia de Preparación de Liderazgo, y tres tuvieron experiencia previa como Directores Asistentes.

²² Caso 4:74-cv-00090-DCB Documento 1687 Presentado 1/10/14 Página 126 de 264.

Tabla 4.16: Resumen de los Directores en su 1^{er} Año en Escuelas Racialmente Concentradas y/o D

Escuela	Nivel de Grado	Estatus de Integración Escolar	Calificación Escolar	Raza/Etnia	Fecha de Contratación
Lynn	EP	Racialmente Concentrada	D	Hispano	01/07/2014
Pueblo Magnet	ES	Racialmente Concentrada	C	Hispano	01/07/2014
Safford Magnet	K-8	Racialmente Concentrada	C	Hispano	01/07/2014
Bonillas	EP	Racialmente Concentrada	C	Blanco	01/07/2014
Grijalva	EP	Racialmente Concentrada	C	Blanco	01/07/2014
Hollinger	K-8	Racialmente Concentrada	C	Blanco	01/07/2014
Lawrence	EP	Neutral	D	Blanco	01/07/2014

(Anexo IV-29, Directores en su Primer Año en Escuelas Racialmente Concentradas o D.

El Distrito proporciona apoyo adicional para todos los directores en su primer año a través de orientadores asignados y sus directores. Los cinco orientadores del Distrito tienen más de 40 años de experiencia combinada y ellos incluyen dos directores jubilados y tres directores escolares de primaria. Los orientadores supervisaron el progreso de los directores en su primer año escolar. Como un resultado de esta supervisión, el Distrito identificó un director en su primer año en dificultades quien estaba asignado a una escuela primaria que es una escuela racialmente concentrada y una escuela D. Además, el Distrito señaló que el diez por ciento de los maestros asignados a esa escuela también eran maestros principiantes. Se proporcionó apoyo adicional pero el director continuó teniendo dificultades. El Distrito determinó que el director no estaba preparado para los retos de la gestión de esa escuela. El miembro del personal fue trasladado a un puesto de director asistente para obtener más experiencia.

Los esfuerzos de reclutamiento de maestros del Distrito en el 2014-15 se enfocaron en enfatizar las tablas salariales para reclutar maestros más experimentados. El Distrito trabajó hacia la meta de aumentar el número de

maestros experimentados y reducir el número de maestros principiantes empleados en las escuelas racialmente concentradas y escuelas de bajo rendimiento.

El Distrito también realizó un esfuerzo conjunto para disminuir el número de maestros inexpertos al contratar jubilados experimentados a través de ESI. Los maestros jubilados estaban altamente calificados y ya garantizada la certificación requerida. Los maestros y administradores jubilados contratados a través de ESI trabajaron en el Distrito sin arriesgar sus prestaciones de jubilación. Muchas colocaciones de los maestros jubilados resultan en el regreso de los miembros del personal a su clasificación laboral previa e instalación escolar.

En el Año Escolar 2014-15, 274 maestros principiantes fueron contratados a 66 escuelas del Distrito de las cuales 33 fueron identificadas como escuelas racialmente concentradas y/o escuelas D. Los maestros nuevos representaron el diez por ciento o más del total del profesorado en quince escuelas racialmente concentradas y/o D en el Distrito. (***Anexo IV-30, Maestros con/1 Año de Experiencia en Escuelas Racialmente Concentradas y/o D en el Año Escolar 2014-15***).

Tabla 4.17: Escuelas Racialmente Concentradas y/o D con más del 10% o Más de Maestros Principiantes

Escuela	Estatus de Integración	Calificación con Letra	Maestros Asignados	Maestros Principiantes	% de Maestros Nuevos
Escuela Secundaria Cholla Magnet	Racialmente concentrada	B	87	20	23%
Escuela Primaria Erickson	Neutral	D	27	6	22%
Escuela Hollinger K-8	Racialmente Concentrada	C	28	4	14%
Escuela Lawrence K-8	Neutral	D	20	9	45%
Escuela Primaria Lynn/Urquides	Racialmente Concentrada	D	29	3	10%
Escuela Primaria Maldonado	Racialmente Concentrada	C	20	3	15%
Escuela Primaria Oyama	Racialmente Concentrada	C	18	3	17%
Escuela Pueblo Gardens K-8	Racialmente Concentrada	D	24	3	12%
Escuela Secundaria Pueblo Magnet	Racialmente Concentrada	C	87	10	11%
Escuela Robins K-8	Racialmente Concentrada	C	29	3	10%
Escuela Rose K-8	Racialmente Concentrada	B	35	4	11%
Escuela Secundaria Santa Rita	Neutral	D	41	5	12%
Escuela Intermedia Utterback	Racialmente Concentrada	D	25	4	16%
Escuela Secundaria Valencia	Racialmente Concentrada	D	53	7	13%
Escuela Primaria Warren	Racialmente Concentrada	B	14	3	21%

B. Retención de Maestros y Personal Administrativo

1. Evaluación y Valoración de la Información de Reducción

La diversidad en el reclutamiento no tiene éxito si aquellos reclutados no permanecen en el Distrito. En este sentido, el USP requiere al Distrito evaluar si es que hay discrepancias en los índices de reducción de los administradores y personal certificado Afroamericanos y Latinos comparado a otros grupos raciales y étnicos. Si tales discrepancias son señaladas, el Distrito es requerido a evaluar la razones y desarrollar un plan para realizar una acción correctiva . El Distrito así supervisa los índices de reducción para determinar si las discrepancias existen en las separaciones de maestros y administradores Afroamericanos e Hispanos, cuando son comparados a otros grupos raciales/étnicos. El análisis de fin de año en el año escolar 2014-15 muestra que no hay discrepancias en la separación del personal certificado Afroamericano o Latino cuando es comparado a su representación en el Distrito en su totalidad. En el año escolar 2014-15, 401 maestros se separaron del distrito, comparado a 410 en el año escolar 2013-14.

Tabla 4.18: Año Escolar 2014-15 Índices Certificados de Reducción por Raza/Etnia Comparado al Personal Certificado del Distrito Total por Raza/Etnia

Raza/Etnia	% del Personal Certificado quienes se fueron por Raza/Etnia	% del Personal Certificado en el 2014-2015 por Raza/Etnia*	Diferencia
Afroamericanos	1.2%	3.1%	-1.9%
Hispanos	23.4%	26.6	-3.2%
Blancos	70.9%	65.3%	5.6%
Asiáticos/ Isleños del Pacífico	1.7%	2.2%	-.5%
Nativos Americanos	1.2%	1.2%	0%
Sin Especificar	1.5%	1.5%	.0%

(Anexo IV-24 Resumen del Personal Certificado).

La columna de diferencia en la Tabla 4.18 es representativa de cual grupo racial/étnico del personal certificado se ha separado del distrito. La diferencia se señaló ya sea a un índice más alto (positivo) o un índice menor (negativo) que lo esperado en base a la representación de ese grupo en el Distrito en su totalidad. Un total de cinco Afroamericanos certificados se separaron; tres finalizaron su periodo laboral, uno se reubicó y otro no aceptó su contrato. Para los Hispanos certificados, 94 se separaron; 28 terminaron su periodo laboral, 28 tuvieron razones personales/familiares, 23 se jubilaron, nueve renunciaron por otro puesto, seis se reubicaron y uno no aceptó el contrato.

El análisis en la Tabla 4.19 muestra el porcentaje de cada grupo étnico que se separó del Distrito. Debido a los números pequeños en ciertos grupos estos porcentajes deben ser considerados con un ojo crítico. Por ejemplo, cuando un maestro Afroamericano, Asiático o Nativo Americano se va eso impacta el porcentaje del grupo más significativamente que las separaciones de un maestro blanco o Hispano como se establece en la columna "Total." La pregunta contestada aquí es si el personal certificado en un grupo racial o étnico en particular está abandonando el distrito a un índice más alto que el índice de reducción promedio.

Tabla 4.19: Año Escolar 2014-15 Porcentaje de Cada Grupo Racial/Étnico que se Separó del Distrito (Certificados)

Raza/Etnia	Número total que se fue por raza/etnia	Número total de personal certificado en el Distrito por raza/etnia	Porcentaje de maestros que no se incluyeron en los totales del Distrito por raza/etnia
Afroamericanos	5	82	6.1%
Hispanos	95	715	13.3%
Blancos	288	1775	16.2%
Asiáticos / Isleños del Pacífico	7	59	11.9%
Nativos Americanos	5	31	0.2%
Sin Especificar	6	41	0.1
Totales	<u>406</u>	<u>2703</u>	<u>15.0%</u>

Las separaciones de los administradores en el año escolar 2014-15, totalizaron trece comparadas a 34 el año anterior. Para los Afroamericanos el aumento del índice de reducción es atribuido a tres separaciones comparadas a ninguna el año escolar anterior. Dos administradores Afroamericanos aceptaron puestos fuera del estado y una fue un jubilado quien finalizó su término de contrato. En el año escolar 2014-15, dos administradores Hispanos se separaron comparado a diez el año anterior. Los porcentajes de reducción por raza/etnia están señalados en la Tabla 4.20

Tabla 4.20: Año Escolar 2014-15 Índices de Reducción de Administradores por Raza/Etnia

Raza/Etnia	% de Personal Administrativo, que se fue, por Raza/Etnia.	% de Personal Administrativo 2014-2015 por Raza/Etnia *	Diferencia
Afroamericanos	23.1%	6%	17.1%
Hispanos	15.4%	42%	-26.6%
Blancos	53.8%	50%	3.8%
Asiáticos / Isleños del Pacífico	0%	0%	0%
Nativos Americanos	7.7%	2%	5.7%
Sin Especificar	0%	0%	0%

(Anexo IV-25, Resumen de los Administradores Certificados y Administradores del USP).

La evaluación de retención de administradores para el año escolar 2014-15 encuentra que cuando con el porcentaje total de administradores que se fueron los Afroamericanos se separaron del Distrito en una proporción ligeramente mayor cuando se les comparó al porcentaje total. Es importante considerar las razones por esas separaciones. Los administradores Hispanos no se separaron del distrito con discrepancias, cuando comparados a otros grupos. La Tabla 4.21 proporciona un resumen visual de los resultados de reducción de las separaciones de los administradores

Tabla 4.21: Año Escolar 2014-15 Porcentaje de Cada Grupo Racial/Étnico Que se Separó del Distrito (Administradores Certificados y Administradores USP)

Raza/Etnia	Evaluación de Discrepancias de Administradores		
	Número total de Administradores quienes dejaron el Distrito	Número total de Administradores en el Distrito	Porcentaje total de Administradores que se fueron, fuera del Distrito
Afroamericanos	3	16	18.8%
Hispanos	2	65	3.1%
Blancos	7	73	9.6%
Asiáticos / Isleños del Pacífico	0	0	0%
Nativos Americanos	1	4	25.0%
Sin especificar	0	0	0%
Totales	<u>13</u>	<u>158</u>	<u>8.2%</u>

En resumen, tres administradores Afroamericanos se separaron del distrito; dos aceptaron empleo fuera del estado y uno renunció al final de su término del contrato. Dos administradores Hispanos se fueron, uno porque el término de su contrato finalizó y uno se separó por consentimiento mutuo.

La retención es una función de satisfacción laboral en muchas ocasiones y por lo tanto se requiere al Distrito administrar una encuesta de anual de satisfacción laboral docente USP §IV(F)(1)(b). La encuesta es para obtener información acerca de la satisfacción laboral en general y el deseo del maestro en continuar su empleo con el distrito. La encuesta se administra anualmente con la Encuesta de Calidad Escolar (SQS). Los resultados en el año escolar 2014-15 proporcionaron entendimiento en la satisfacción laboral en general de los empleados del distrito. La encuesta de satisfacción laboral docente realizó tres indagaciones; “En general, Yo estoy muy satisfecho(a) con mi escuela”, “yo estoy muy satisfecho con mi puesto actual en TUSD” y “Yo quiero continuar el empleo con el Distrito.” Los resultados de la encuesta de satisfacción laboral docente del año escolar 2014-15 fueron comparados con el año escolar 2013-14 por nivel de grado; escuelas secundarias, escuelas intermedias, y escuelas primarias/K-8. (USP § IV(F)(1)(b); y **Anexo IV-31, Encuesta de Satisfacción Laboral Docente.**

En el año escolar 2014-15 en ambas, las escuelas secundarias y escuelas intermedias, los maestros Afroamericanos e Hispanos estuvieron más satisfechos en sus escuelas, puestos actuales, y quieren continuar su empleo con el distrito cuando se comparó al año escolar previo. En las escuelas primarias/ K-8 sin embargo, los maestros Afroamericanos estuvieron menos satisfechos con su escuela y puestos actuales cuando se comparó al año escolar previo; sin embargo, ellos querían continuar su empleo con el distrito a un índice mayor del 1.2 por ciento este año escolar. Los maestros Hispanos en las escuelas primarias/K-8 estuvieron más satisfechos con sus escuelas y menos satisfechos con sus asignaciones actuales (0.6%) y su deseo de continuar su empleo disminuyó ligeramente (-0.1%) en el año escolar 2014-15.

El USP también requiere al Distrito llevar a cabo grupos de enfoque para obtener comentarios de los modelos representativos del personal certificado. Los grupos de enfoque se llevaron a cabo en tres días individuales, el 26, 27 y 28 de enero de 2015. Recursos Humanos llevó a cabo grupos de enfoque para los puestos de necesidad vital en Matemáticas, Ciencia, Educación Especial, y Aprendices del Idioma Inglés. Un correo electrónico masivo fue enviado a 781 maestros en aquellas áreas invitándolo a participar en cualquier día de los tres días de sesiones. Veintiséis maestros asistieron a los grupos de enfoque e identificaron áreas de apoyo que serían de ayuda incluir: aumento de apoyo en el salón de clases (ej., libros de texto), aumentos en los sueldos docentes, aumentar la orientación a los maestros nuevos, abordar asuntos de comprensión, e incluir visitas a las instalaciones en el plan de reclutamiento. Además un segundo grupo de enfoque en reclutamiento y retención se llevó a cabo con el superintendente el 26 de marzo de 2014.

2. Programa de Iniciación para los Maestros Nuevos

Para retener a los maestros nuevos en el Distrito, el USP anticipa una base fuerte en las políticas, prácticas y filosofía del Distrito. Para tal fin, el USP orienta al Distrito a enmendar su Programa de Iniciación para los Maestros Nuevos (NTIP) para proporcionar a los maestros nuevos con herramientas adicionales para “llegar a ser educadores efectivos.” (USP §IV(I)(1). Específicamente el programa debe (a) construir la capacidad de los maestros para que lleguen a ser miembros reflexivos y colaborativos de sus comunidades de aprendizaje profesionales y (b) ayudarlos a

que participen cuidadosamente con los estudiantes de antecedentes diversos. Además, a el Distrito se le encargó la contratación o la designación de un número apropiado de orientadores de maestros nuevos. USP §IV(I)(1).

El NTIP tiene tres componentes: 1) una Iniciación de Cuatro Días para los Maestros Nuevos/Administradores, 2) Apoyo de Orientador, y 3) Desarrollo Profesional (PD). Cada componente construye la capacidad del maestro principiante para que sean practicantes reflexivos y miembros colaborativos de sus comunidades de aprendizaje profesional. Cada elemento del programa también exhorta a los maestros a que participen cuidadosamente con los estudiantes de antecedentes raciales, étnicos, culturales y lingüísticos diversos utilizando pedagogía receptiva culturalmente.

Una auditoría del currículo del 2013 reveló que al Distrito le faltó un currículo cohesivo, alineado y formal. Debido a estos hallazgos, el Distrito estableció el desarrollo del currículo e implementación como una prioridad alta para el año escolar 2014-15. Como resultado, el NTIP fue reducida en parte al corregir el programa de orientación para maestros nuevos con el fin de apoyar la implementación del currículo. El enfoque del apoyo del orientador cambió de orientación uno a uno para los maestros en su primer y segundo año a apoyar la implementación del currículo del Distrito para todos los maestros, incluyendo los maestros en su primer y segundo año, en las instalaciones escolares asignadas al orientador a través de desarrollo profesional PLC, observaciones en los salones de clases y comentarios personales.

A inicios del año escolar 2014-15, el NTIP proporcionó una Iniciación de cuatro días a los Maestros Nuevos/Administradores para todos los individuos certificados nuevos y nuevos al Distrito. En la iniciación, 123 maestros nuevos recibieron una perspectiva general del Distrito, la Evaluación del Día 1 de los cuatro días de Elementos Esenciales de Enseñanza Danielson, Procedimientos del Salón de Clases, de Responsabilidad Civil y Límites/Ética.

Durante el año escolar, la orientación uno a uno para los 123 maestros en su primer año y los 83 maestros en su segundo año estuvo limitada. El desarrollo profesional enfocado para los maestros en su primer y segundo año fue también corregido ya que los orientadores de los maestros proporcionaron un desarrollo profesional en toda la instalación para apoyar la implementación del currículo a todos los miembros del profesorado. El Distrito asignó a veinte orientadores de

maestro de los puesto centralizados a las instalaciones de bajo rendimiento como proveedores de servicio de currículo e instructores, comúnmente referidos como facilitadores del currículo. (**Anexo IV-32, Proveedor de Servicio de Currículo**). Treinta y ocho maestros en su primer y segundo año recibieron apoyo de orientación de aquellos facilitadores asignados a la escuela a la cual el maestro está asignado(a).

El Distrito les proporcionó a todos los facilitadores de currículo con desarrollo profesional relacionado al currículo del distrito que incluyó la integración de prácticas de orientación en las capacitaciones en base a las escuelas. El Distrito también finalizó la integración de la pedagogía receptiva culturalmente y la enseñanza del desarrollo profesional basado en el currículo, el cual reflejó la proporcionada a los administradores escolares a través de ILA.

Además, el Distrito proporcionó orientadores a los maestros/facilitadores de currículo con los cimientos de la creación PLC. Como un seguimiento del desarrollo profesional de currículo, los maestros nuevos trabajaron en grupos pequeños (PLC) y establecieron horarios para apoyo individual. Los PLC se enfocaron en la implementación del currículo, con la integración CRPI, y contestaron las cuatro preguntas fundamentales del progreso PLC: ¿Qué queremos que nuestros estudiantes aprenda? ¿Cómo sabremos cuando ellos lo han aprendido? ¿Qué hacemos si ellos no lo aprendieron? ¿Qué hacemos si ellos ya lo saben? Utilizando estas preguntas fundamentales les ayudó a los maestros nuevos a entender el currículo de TUSD, estrategias de enseñanza, pedagogía receptiva culturalmente y enseñanza y la gestión del salón de clases. (**Anexo IV-33, Ejemplo de las Agendas CF**).

A pesar que los moderadores del currículo se enfocaron en la implementación del currículo y en el desarrollo profesional en base a la escuela, ellos también proporcionaron apoyo a los maestros nuevos en la medida de lo posible y presentaron registros semanales como evidencia de su trabajo con los maestros nuevos. (**Anexo IV-34, Ejemplo de Registros Semanales del Desarrollo Profesional de los Moderadores de Currículo**).

3. Plan Piloto del Maestro en su Primer Año

La retención exitosa de maestros significa capacitar y apoyar a aquellos que no sólo son nuevos en el Distrito pero que son nuevos en la profesión docente. Los maestros nuevitos se pueden beneficiar de la orientación y apoyo enfocado. Respectivamente, el USP orienta al Distrito a desarrollar un plan piloto para apoyar a los maestros en su primer año desempeñándose en escuelas de bajo rendimiento. Como se discutió en el informe Anual del 2014, el plan para maestros en su primer año fue puesto a prueba en el año escolar 2013-14. Como se discute a continuación, los objetivos primordiales para el 2014-15 fueron 1) evaluar los resultados del plan piloto, 2) realizar los ajustes necesarios, 3) determinar los pasos siguientes para implementar un plan piloto corregido.

El Distrito evaluó los resultados de las pruebas basadas en las normas del Plan de Piloto del Maestro en su Primer Año iniciando en el verano del 2014. La meta fue determinar si los logros obtenidos del estudiante indicaron que aquellos maestros en el Programa Piloto de Maestros en su Primer Año fueron más efectivos que el de sus homólogos a quienes no se les proporcionó apoyo especial. La evaluación encontró resultados mezclados. Las comparaciones de los resultados obtenidos en las pruebas basadas en las normas (exámenes ATI y AIMS para las escuelas intermedias y escuelas secundarias, el examen DIBELS para escuelas primarias) mostró que el grupo de estudiantes en cuestión realizó ligeramente más avances antes de los exámenes y después de ellos comparado al grupo control de los estudiantes (1 por ciento). Las comparaciones de los resultados del beneficio compuesto mostró que el grupo de estudiantes en cuestión rebasó en beneficios al grupo control de estudiantes en lectura para los estudiantes de escuelas intermedias y secundarias. Sin embargo, en las escuelas primarias, la comparación del examen DIBELS mostró que el grupo control de estudiantes rebasó los beneficios significativamente del grupo de estudiantes en cuestión. (*Anexo IV-35, Plan Piloto del Maestro en su Primer Año*).

Estos resultados no indicaron un patrón claro de un efecto positivo del programa a través de las calificaciones o materias cuando el grupo de estudiantes en cuestión fue comparado al grupo control de estudiantes. Estos datos sugirieron que se necesitaron ajustes para fortalecer el Plan del Maestro en su Primer Año. Estos maestros también no recibieron la cantidad total de apoyo de orientación anticipado por el Plan Piloto debido a una escasez de maestros orientadores, y esta orientación fue uno de los componentes clave del Plan para un apoyo a maestros diferente. En

base a estos resultados, el Distrito decidió corregir en Plan del Maestro en su Primer Año.

Durante el año escolar 2014-15, el Distrito trabajó para corregir el plan del Maestro en su Primer Año. Bajo el liderazgo del Sr. Foster, el personal del Distrito escogió utilizar el modelo basado en la investigación del Centro del Maestro Nuevo a medida que desarrolló su plan corregido.

Bajo el Plan del Maestro en su Primer Año corregido para ser implementado en el año escolar 2015-16 (**Anexo IV-36, Plan del Maestro en su Primer Año Corregido**), el Distrito decidió que todos los maestros en su primer año serían asignados a un orientador liberado de tiempo completo que los oriente a ellos a través de su primer año. Los maestros en su primer año desarrollarán y seguirán un plan de acción, el cual incluye la creación de un horario con tiempos específicos para ciclos de observación, comentarios, colaboraciones semanales, la creación de planes de aprendizaje individualizados, analizar el trabajo del estudiante y el análisis de las lecciones a través de la grabación de video. En base a la investigación del Centro del Maestro Nuevo ²³, los orientadores trabajarán con sus maestros nuevos como un mínimo de 90 horas a la semana.

El personal del Distrito, dirigido por el Dr. Halley Freitas (Director Decano para la Valoración y Evaluación), estableció los criterios que serían utilizados para determinar si el plan tuvo éxito. Con ese fin, el Departamento de Currículo, Enseñanza y Desarrollo profesional, en conjunto con la Oficina de Responsabilidad e Investigación (A&R), evaluarán el éxito del programa a través de tres criterios:

- Todos los participantes mostrarán un crecimiento del 10 por ciento de los parámetros del 1er. Trimestre a los parámetros del 3er. Trimestre
- Las evaluaciones de las encuestas de fin de año de las tres partes interesadas (el Administrador, el Orientador, y el Maestro).
- Los índices de asistencia y datos del progreso serán usados en relación al factor de riesgo de sus escuelas para determinar el impacto del programa en los maestros en su primer año.

Esta evaluación será hecha al final del año escolar 2015-16.

²³ “ El Centro del Maestro Nuevo (NTC) es una organización sin fines de lucro nacional dedicada al mejoramiento del aprendizaje estudiantil al acelerar la efectividad de los maestros nuevos y los líderes escolares.”

4. Plan de Apoyo al Maestro

Algunos maestros están en necesidad de apoyo profesional adicional fuera de lo que es proporcionado rutinariamente a todos los maestros nuevos a el Distrito y a la profesión. Respectivamente, el Distrito ha desarrollado también un Plan de Apoyo al Maestro diseñado para ayudar a los maestros de bajo rendimiento y que tengan dificultades. El plan de Apoyo al Maestro diseñó un programa para todos los maestros dentro del Distrito independientemente del tiempo de servicio. El Distrito recomendó a maestros al programa quienes se identificaron como un desempeño inadecuado en el salón de clases (bajo rendimiento), o que necesiten apoyo (con dificultades).

- Los maestros de bajo rendimiento recomendados por un desempeño inadecuado en el salón de clases participaron en un plan de 45 días de enseñanza para mejorar de acuerdo con la política de la Mesa Directiva GCO. (**Anexo IV-37, TUSD GB Política GCO**).
- Los maestros con dificultades que necesitaron apoyo (pero que no se identificaron como un rendimiento inadecuado en el salón de clase) recibieron desarrollo profesional enfocado, y otros apoyos basados en la investigación identificados por el administrador que supervisa según sea apropiado.
- Se utilizaron los planes de apoyo en el Marco de Trabajo para la Docencia Danielson del 2013 como la base para el desarrollo.

El Distrito desarrolló un Plan de Apoyo al Maestro colaborativamente con la asociación de Educación de Tucson (TEA) durante el año escolar 2012-13, y la Mesa Directiva aprobó el plan el 10 de diciembre de 2013. Para el año escolar 2014-15, el Director Decano de Implementación de Currículo proporcionó a los directores y directores asistentes con capacitación en el plan durante la Academia de Liderazgo de Enseñanza en el otoño del 2014 (ILA) (**Anexo IV-38, Agenda ILA 10162014**). Los directores revisaron la información del Plan de Apoyo al Maestro en sus escuelas respectivas durante juntas del personal y Salidas Temprano los Miércoles.

El TEA, la asociación de maestros, también comunicó el Plan de Apoyo al Maestro a sus miembros. El Plan de Apoyo al Maestro fue parte de la gestión del rendimiento para el personal certificado y fue un anexo en la Medida de la Efectividad Docente del Distrito. Este documento fue revisado al principio del año escolar con todos los miembros del personal certificado. El Distrito desarrolló dos

procesos/planes para el apoyo al maestro – El Plan de Apoyo Enfocado y el Plan para la Mejora. El Distrito inició el Plan de Apoyo Enfocado para:

- Los maestros que necesiten apoyo (pero no identificados como un inadecuado desempeño en el salón de clases)
- Los maestros identificados por una escuela o el administrador central como maestros que necesitan ayuda en una o más áreas basado en evidencia (ej., de las encuestas estudiantiles, observaciones de los administradores, recomendaciones de disciplina).
- Los maestros que se auto identificaron y, como los recursos lo permitieron, que recibieron apoyo en una o más áreas.
- El Distrito proporcionó apoyo en base en su desempeño docente o los resultados de la revisión de la gestión del salón de clases.

En cambio, un Plan para la Mejora fue sólo iniciado por los maestros de bajo rendimiento, de acuerdo con los estatutos del estado para los maestros clasificados en la categoría más baja (Ineficiente) o para los maestros clasificados en las dos clasificaciones más bajas (Ineficiente o En Desarrollo) por dos años. Se requiere de un Aviso de la Deficiencia del Desempeño en el Salón de Clases antes de que se administre el Plan de Mejora (**Anexo IV-37, TUSD GB Política GCO**).

Los Directores Primarios y Secundarios trabajaron con los administradores de la escuela para desarrollar y supervisar planes para la implementación. Los Directores Primarios y Secundarios trabajaron estrechamente con su Superintendente Asistente, y el Departamento de Recursos Humanos a través de la implementación de planes. El Distrito desarrolló procesos de trabajo para ambos planes para guiar todo en el proceso (**Anexos IV-39, Diagrama de Flujo Apoyo Enfocado; y IV-40, Diagrama de Flujo Plan para la Mejora**). En el año escolar 2014-15, 24 planes fueron desarrollados para los maestros – catorce maestros fueron colocados en los Planes de Apoyo enfocado y diez maestros en Planes para la Mejora como se indicó en la tabla de a continuación.

Tabla 4.22: Plan de Apoyo al Maestro

El Número para el Apoyo al Maestro Año Escolar 14-15			
	Plan de Apoyo Enfocado (con dificultades)	Plan para la Mejora (bajo rendimiento)	Total
Blanco	8	3	11
Afroamericano	1	0	1
Hispanos	3	6	9
Nativos Americanos	0	1	1
Asiáticos/Isleños del Pacífico	1	0	1
Otros	1	0	1
Totales	14	10	24

El Distrito administró Planes de Apoyo Enfocado para la Mejora para apoyar a los maestros de bajo rendimiento y con dificultades como se requirió en el USP IV(K)(1)(O).

Después de que el Distrito recopiló los resultados de las evaluaciones de los maestros, trece maestros fueron clasificados como “Ineficientes” nueve de los trece maestros renunciaron al Distrito al final del año escolar. De los maestros restantes cuatro de ellos quienes fueron identificados como “Ineficientes” de las evaluaciones docentes, sólo dos cumplieron con los criterios para el Plan para la Mejora y los colocaron respectivamente. Los otros dos cumplieron con los criterios de exención incluidos en la Política de la Mesa Directiva y no fueron elegibles para la colocación en un Plan para la Mejora. En su lugar, el Distrito colocó aquellos maestros en los Planes de Apoyo Enfocados.

En promedio, los Planes de Apoyo Enfocados continuaron por menos de 30 días antes de la conclusión exitosa de los objetivos del plan. Sin embargo, los planes para dos maestros requirieron extensiones/continuación debido a que no alcanzaron las metas establecidas y cuando inquietudes adicionales fueron manifestadas al maestro por su evaluador. La expectativa de los maestros en los

Planes de Apoyo enfocado fue el mejorar y mantener el nivel de desempeño dentro del área(s) identificada(s) de inquietud(es).

El estatuto del estado reguló un Plan para la mejora de 45 días. Al final de los 45 días, se evaluó al maestro otra vez para efectividad. Una evaluación completa fue finalizada, la cual incluyó el puntaje del maestro en el Marco de Trabajo para la Docencia Danielson 2013 y calcular el crecimiento del puntaje del estudiante y la revisión del propio maestro para desarrollar una clasificación final. Los maestros en los Planes para la Mejora fueron requeridos a ser clasificados como Eficiente para evitar la posibilidad de declaración de cambios (destitución).

Desarrollo Profesional Directivo para apoyar y evaluar a maestros:

Se proporcionaron dos sesiones en el ILA en el año escolar 2014-15, una junta bimensual con todos los directores/directores asistentes en el Distrito. El personal central y administradores docentes también asistieron regularmente el ILA. Las sesiones de desarrollo profesional del Distrito proporcionaron a los directores con criterios consistentes para apoyar y evaluar a su personal docente. Para el año escolar 2014-15, el Director Decano de Implementación de Currículo proporcionó a los directores y directores asistentes con capacitación en el plan durante el ILA del 16 de octubre de 2014 (*Anexo IV-38, Agenda ILA 16102014*).

La capacitación del Plan de Apoyo proporcionó el proceso y guía para el desarrollo positivo de los administradores de la escuela de bajo rendimiento, y maestros con dificultades. Además, durante las sesiones ILA del 13 de noviembre y el 20 de noviembre de 2014, el desarrollo profesional en el Anexo J de la Auditoría del currículo (Estrategias de Participación), y Anexo K de la Auditoría del Currículo (Características de la Enseñanza y Aprendizaje Receptivo Culturalmente) fue proporcionado a todos los administradores de la escuela y del distrito. La información fue alineada con el marco de Trabajo Danielson y el plan Estratégico de TUSD, el cual fue utilizado por los directores para evaluar a los maestros.

5. Capacitación PLC

El USP requiere que el Distrito utilice una variedad de estrategias educativas, de orientación, y de apoyo para ayudar y capacitar a los maestros de salón de clases. USP §IV(I). La visión del USP para las Comunidades de Aprendizaje Profesional (PLC) incluyeron tiempo estructurado para la planeación conjunta y colaboración, orientación y enseñanza homóloga en la pedagogía receptiva culturalmente, y apoyo para el maestro-estudiante, maestro-maestro, e interacciones familia-maestro. USP § IV(I)(4). Para apoyar esta visión, el Distrito organizó capacitación administrativa en todas las instalaciones a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (PLC).

Durante el año escolar 2014-15, el PLC proporcionó un formato organizado para un marco de trabajo y una estrategia de apoyo que promueve tres valores fundamentales – aprendizaje, colaboración, y resultados en base a los datos. El Distrito administró las PLC con equipos, los cuales establecieron metas de rendimiento específicas y cuantificables, utilizaron datos e información pertinentes, y programaron tiempo para enfocarse en los datos y preguntas críticas que impactan el aprendizaje del estudiante.

En el año escolar 2014-15, orientado por el trabajo de Richard Dufour de “Solution Tree,” el Distrito comenzó su estrategia de apoyo de la PLC con la implementación de la Academia de Liderazgo Educativo ILA. Los directores, directores asistentes, y todos los administradores a nivel Distrito trabajaron juntos, y bajo el liderazgo del Superintendente, el Distrito comenzó el trabajo preparatorio para las PLC para la capacitación del modelo del instructor.

En las juntas de las ILA, todos los administradores trabajaron colaborativamente en el currículo, enseñanza, y utilizando datos de preguntas de enseñanza para dirigir los debates. El Distrito exhortó a los administradores de las instalaciones a seguir el mismo proceso de las PLC con su personal durante las sesiones de desarrollo profesional de las salidas temprano que se llevaron a cabo cada miércoles. (*Anexo IV-41, PLC “Continuum Dufour” Año Escolar 2014-15*).

Como se discutió en el Informe Anual del año pasado, el Distrito se asoció con la “University of Virginia” (UVA) y el departamento de Educación de Arizona para

implementar un programa de reestructuración en seis planteles del Distrito²⁴. El Distrito organizó un programa piloto con una estructura formalizada PLC en estos planteles reestructurados durante el año escolar 2014-15. Cada instalación inició el proceso PLC al establecer equipos por nivel de grado. Estos equipos desarrollaron compromisos comunes o acuerdos para guiar su trabajo de equipo y analizar los datos de rendimiento estudiantil regularmente para tomar decisiones educativas.

Con esta estructura más formalizada, cada escuela estableció una cultura que se enfocó en la colaboración y el uso de datos. (**Anexos IV-42, Lawrence_3-6 PLC; IV-43, Mission View_PLC; y IV-44, Cavett 1er Trimestre PLC**). En febrero de 2015, la cumbre de la PLC reforzó la estructura de la PLC en las seis escuelas de la UVA. Los miembros del personal escolar colaboraron y planearon durante las sesiones Cumbre de la PLC. Los asistentes trabajaron juntos para revisar los objetivos para la enseñanza, evaluación, y un ambiente de apoyo al aprendizaje estudiantil. El dialogo se enfocó en la planeación y preparación, el ambiente del salón de clases, la enseñanza, y las responsabilidades profesionales. (**Anexos IV-45, Autorización Previa Ejemplo de Formato Año Escolar 2014.15; IV-41 “Continuum DuFour” Año Escolar 2014-15; IV-46, Autorización Previa y Ejemplos de los Registros de la PLC del Año Escolar 2014-15; y IV-47, Lista de Control de los Recorridos de la PLC Año Escolar 2014-15**).

El Distrito organizó un comité fundamental para crear una estructura para la implementación de los PLC a nivel escolar a través del Distrito. En febrero de 2015 el comité asistió a la Cumbre de PLC “Solution Tree,” dirigido por Richard Dufour, en Phoenix, Arizona. El comité incluyó a un maestro representante de cada escuela, tres administradores a nivel escolar, y dos administradores a nivel distrito. (**Anexo IV-48, Capacitación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional Año Escolar 2014-15; y IV-49, Lista de los Participantes de la Capacitación PLC Año Escolar 2014-2015**).

El Distrito creó un comité para desarrollar la estructura del PLC para el año 2015-16 que fue efectiva y proactiva. El comité incluyó 86 maestros y tres administradores quienes se reunieron mensualmente en marzo, abril y mayo para revisar y desarrollar los recursos de la PLC para implementación sistemática total de la PLC. Los miembros asistieron a la Cumbre de la PLC “Solution Tree” como se

²⁴ Escuela Secundaria Catalina, las Escuelas Primarias Cavett, y Mission View, Johnson K-2, Lawrence 3-8, y la Escuela Intermedia and Utterback.

describió anteriormente. El comité compartió los recursos e información con el Grupo de Enfoque del Superintendente y pidió comentarios (**Anexo IV-50, Materiales para la PLC**). Como resultado, el Distrito planeó combinar el grupo de Enfoque del Superintendente y el Comité de la PLC fundamental durante el año escolar 2015-16 bajo el título de Grupo de Enfoque del Superintendente.

6. Desarrollo Profesional Alineado al USP

El USP requiere que el Distrito desarrolle e implemente desarrollo profesional y para apoyar los esfuerzos para fortalecer las prácticas educativas de los educadores del distrito para que todos los estudiantes puedan alcanzar un éxito académico. En el año escolar 2014-15 Richard Foster, Director Decano de la Implementación del Currículo, coordinó todo el desarrollo profesional a nivel Distrito como se requirió por el USP § IV(B)(3). El trabajó estrechamente con la oficina de Pedagogía Receptiva Culturalmente y Enseñanza (CRPI). El Distrito implementó un desarrollo profesional exhaustivo en relación con el USP, pedagogía receptiva culturalmente, iniciación y Elementos Esenciales de capacitación Educativa para los maestros nuevos, apoyo a todos los maestros en el TUSD ELA/Alfabetización nueva y currículo de Matemáticas, sistemas de comportamiento y disciplina (incluyendo Prácticas Restaurativas), Ayudas Especializadas en el Comportamiento Positivo y Apoyos, y enmiendas a las Pautas de Derechos y Responsabilidades del Estudiante (GSRR).

Para establecer un sistema consistente de distribución que dirija hacia la sustentabilidad, el Distrito utilizó su propio talento para proporcionar desarrollo profesional a través de capacitar- al instructor del modelo (TOT) (**Anexos IV-51, Listado PD Principal y IV-52, USP PD**).

El Distrito proporcionó la mayoría de la capacitación requerida por el USP de modo cara a cara, enseñanza dirigida por el facilitador. Mientras que varias capacitaciones ocurrieron durante el año escolar 2014-15, una parte significativa del desarrollo profesional se enfocó en la participación estudiantil, pedagogía receptiva culturalmente y enseñanza, la implementación de ELA/Alfabetización y el currículo de matemáticas, el modelo de disciplina del Distrito, y la diferenciación para todos los aprendices especialmente los estudiantes Aprendices del Idioma Inglés (ELL). El Departamento CRPI trabajó conjuntamente con los especialistas del área de contenido, coordinadores magnet, y instructores académicos de desarrollo

profesional para desarrollar y/o facilitar el ELA/Alfabetización y capacitación de matemáticas.

El Distrito también ofreció módulos de capacitación en línea distribuidos en el sistema de gestión de desarrollo profesional “TrueNorthLogic” (TNL). Los temas de estos módulos incluyeron la Asignación Estudiantil, Protocolos de Contratación y Diversidad de la Fuerza Laboral, y Entendimiento del Plan de Estatus Unitario. Para los módulos en línea, los expertos de contenido identificados trabajaron con el Departamento de Desarrollo Profesional para desarrollar capacitación, asegurándose que la información fuera veraz, agradable, y presentado en maneras que se enfocaría en las audiencias objetivo.

El Distrito trabajó con consultores externos del Grupo Danielson, quienes facilitaron una capacitación de Evaluación Docente de tres días para los administradores.. El personal interno facilitó la capacitación Danielson para los maestros nuevos del Distrito. El Distrito proporcionó desarrollo profesional continuo para el personal identificado como se estableció en el USP (**Anexo IV-51, Listado Principal PD**).

Los retos enfrentados durante el año escolar 2014-15 incluyeron el asegurar que los desarrollos profesionales requeridos y necesarios fueran distribuidos con fiabilidad y consistencia. Con ese fin, los facilitadores del Currículo, los Especialistas de Contenido de Área, los Coordinadores Magnet, y los Instructores Académicos de Desarrollo Profesional ayudaron a escuelas donde los moderadores pidieron colaboración. Además, la Oficina de Desarrollo Profesional diseñó una rúbrica para evaluar el desarrollo profesional de los expositores. (**Anexo IV-53, Rúbrica de los Expositores de Desarrollo Profesional Año Escolar 2014-15**).

Otro reto que el Distrito enfrentó relacionado a la implementación del currículum de matemáticas y currículum ELA/Alfabetización y asegurar la capacitación apropiada. Todas las escuelas llevaron a cabo aprendizaje profesional ya sea enfocado en matemáticas o enfocado en ELA/Alfabetización en base a los datos de evaluación de la escuela. Los administradores escolares asistieron a las capacitaciones apropiados en las juntas ILA con el fin de presentar la información a su personal. Así mismo, los Moderadores de Currículum asistieron a capacitaciones con el enfoque de la escuela para ayudar con la facilitación del aprendizaje profesional en la escuela.

El Distrito designó instructores apropiados para el desarrollo profesional a nivel distrito y los seleccionó por su experiencia en la áreas clave de contenido y aprendizaje profesional. Los especialistas de área de contenido, los instructores académicos profesionales, coordinadores magnet, y los directores de currículo y enseñanza trabajaron juntos para asegurar que el aprendizaje profesional se enfocó en el exhaustivo desarrollo profesional referente al USP. Los instructores proporcionaron oportunidades de aprendizaje profesional a través del modelo capacitar-al-instructor. Esto aseguró que el Distrito estuviera utilizando su propio talento de una manera eficiente y efectiva y construir la capacidad del personal interno.

Para asegurar que todo el PD requerido estuviera disponible a varias horas y en ubicaciones geográficas diversas, el Distrito ofreció desarrollo profesional en muchas instalaciones y de forma regular, ambas, integradas en los días de enseñanza y en tiempo dedicado al desarrollo profesional durante el verano o año escolar, como fuera apropiado. Las capacitaciones ocurrieron a lo largo del Distrito durante el año escolar 2014-15 (**Anexo IV-51, Listado Principal PD**).

El Distrito proporcionó oportunidades de cuatro tipos de desarrollo profesional (PD) para los administradores, personal certificado y auxiliares docentes: 1) después de clases y capacitación dirigidas por los instructores los fines de semana en varias instalaciones a lo largo del Distrito (**Anexo IV-54, USP Relacionado al PD**); 2) Presentaciones en las juntas del Equipo de Liderazgo Educativo (ILT) quincenalmente a lo largo del año escolar (**Anexo IV-55, ILA-ILT USP Relacionado al PD**). Las juntas ILT fueron para el personal de la oficina central incluyeron personal a nivel Dirección y arriba de éste nivel; las juntas ILA fueron para todos los administradores del distrito. 3) los módulos a ritmo propio en línea en varios temas a través de “TrueNorthLogic” (TNL) (**Anexo IV-56, Cursos Relacionados al USP En Línea**); 4) 36 sesiones de desarrollo del personal semanales como parte de la capacitación del personal certificado los días miércoles cuando se sale temprano en cada instalación escolar. Estas sesiones fueron dirigidas por los administradores de la escuela, y las agendas semanales se establecieron al inicio del año escolar por los líderes del distrito. (**Anexo IV-57, Salida Temprano los Miércoles**).

El Distrito proporcionó capacitación que cubrió varios temas requeridos por el USP. Estos incluyeron capacitación en contra de la discriminación (**Anexo IV-58, Protocolos de Contratación del TUSD y Diversidad de la Fuerza Laboral Power**

Point y Listado) y capacitaciones “prácticas y en base a la investigación” en las áreas de: (1) expectativas del salón de clases y que nos son en el salón de clases; (2) cambios a las evaluaciones profesionales; (3) participación de los estudiantes utilizando pedagogía receptiva culturalmente; (4) el acceso de los estudiantes a los ALE; (5) sistemas de comportamiento y disciplina, incluyendo Prácticas Restaurativas, Apoyos y Ayudas Especializadas en el Comportamiento Positivo, y las Pautas de los Derechos y Responsabilidades de los Estudiantes; (6) registrar, recopilar, analizar, y utilizar datos para supervisar el progreso académico y de comportamiento de los estudiantes; (7) trabajar con los estudiantes con necesidades diversas, incluyendo los estudiantes ELL; y (8) proporcionar estrategias para aplicar las herramientas que se obtuvieron en el desarrollo profesional al salón de clases y la administración escolar, incluyendo métodos para la comunicación con la red(es) de colegas identificados, orientadores, y partidarios profesionales. USP § IV (J)(3)(b).

A continuación se encuentran ejemplos específicos de estos ocho diferentes tipos de capacitaciones, organizados por los cuatro tipos ofrecidos por el PD.

1. Expectativas del Salón de Clases y que No son del Salón de Clases

El Distrito ofreció muchas oportunidades de desarrollo profesional en las expectativas del salón de clases académico y que no son del salón de clases.

Dirigidas por el Instructor

- *Literatura Multicultural en los Salones de Clases de Primaria (24 horas) y Literatura Multicultural en los Salones de Clases de Secundaria (24 horas):* Trece maestros participaron en estas sesiones que abordaron estrategias de participación estudiantil y las mejores prácticas relacionadas al uso de la literatura multicultural.
- 131 maestros participaron en un *Simposio Multicultural (2 horas)* que abordó asuntos pertinentes y actuales a este tema.
- Aproximadamente cincuenta maestros participaron en sesiones relacionadas a las Artes del Lenguaje Inglés (ELA) incluyendo *La Utilización de Fuentes En Línea para Complementar el Vocabulario y la Gramática (5 horas)*, *ELA Escritura Integrada para los Grados 6-12 (5 horas)*, y *Libro de Estudio Pensando en Ti, Pensando en Mí (6 horas)*.

- *Camino AVID – Lectura y Escritura Crítica* (2-4 días): Aproximadamente 453 maestros participaron en una o ambas de estas sesiones dedicadas a estrategias estrictas y de participación en estas áreas de contenido presentadas por los instructores nacionales del Empeño Individual a Través del Progreso (AVID).
- *El personal de Desarrollo LSC (Orientación)*: Esta capacitación señaló la Declaración de la Misión de LSC la cual fue, “como un Coordinador de Apoyo al Aprendizaje financiado bajo el presupuesto de abolición de la segregación, usted estará asignado a muchas áreas funcionales que recaen bajo el Plan de Estatus Unitario” y luego enumeraron las tareas para reclutar y retener estudiantes (con un énfasis en estudiantes Afroamericanos e Hispanos, incluyendo estudiantes ELL) en los cursos académicos avanzados; mejorar el acceso y reclutamiento de estudiantes a Experiencias Avanzadas de Aprendizaje; fortalecer prácticas restaurativas y de comportamiento positivo; implementar una cultura y entorno equitativo y restaurativo; coordinar y dirigir la instalaciones MTSS; y coordinar y dirigir el análisis de los datos de la instalación (***Anexo IV-59, Declaración de la Misión LSC***).
- *Valoración del Aprendizaje del Estudiante: La Evaluación del Ciclo Educativo (6 horas)*: 97 maestros analizaron a los estudiantes en aprendizaje en lo que se les espera que sepan y hagan para lograr el dominio de los Estándares de Preparación Profesional del Colegio de Arizona.

ILA/ILT:

- El Distrito llevó a cabo dos sesiones en noviembre sobre el uso de las *Técnicas de las Actividades de Participación Estudiantil de Danielson*.

PD de los Miércoles:

- Todas las escuelas se dedicaron a siete sesiones para las expectativas académicas en las áreas de *Artes del Lenguaje Inglés (ELA)* y *Matemáticas*. Las escuelas proporcionaron esta información regularmente a lo largo del primer y segundo semestres.

2. Cambios a las Evaluaciones Profesionales

Dirigidas por el Instructor:

- *Capacitación de la Evaluación Docente (3 horas):* 194 evaluadores y maestros participaron en esta sesión del modelo Danielson que cubrieron componentes de enseñanza efectiva y cómo identificarlos verazmente y consistentemente.

ILA/ILT:

- El Distrito proporcionó un total de ocho sesiones de desarrollo profesional a los administradores de las instalaciones y personal de la oficina central sobre las evaluaciones de los maestros y directores durante las juntas de ILA y el ILT a lo largo del año escolar 2014-15. Los temas incluyeron el marco de trabajo Danielson, el uso correcto del instrumento de observación de recorridos, el protocolo de evaluación docente, y el puntaje de la evaluación.

3. Pedagogía Receptiva Culturalmente

Para presentar a los maestros y personal central a la Pedagogía Receptiva Culturalmente y Enseñanza (CRPI), el Distrito proporcionó muchas oportunidades para el desarrollo profesional.

Dirigidas por el Instructor:

- Del 2-4 de junio, 34 administradores y personal certificado asistieron a la *Enseñanza Receptiva y Pertinente Culturalmente (Anexo IV-60, Listado de la Enseñanza Receptiva y Pertinente Culturalmente)*.
- Las Capacitaciones Sabatinas CRPI (*Anexo IV-61, CRPI PD Horario para el Año Escolar 2014-15*):
 - 1) Educación Continua para los maestros CRPI: El personal CRPI ofreció estas sesiones en cuatro Sábados cada semestre para los maestro CRPI vigentes; los administradores también tuvieron una invitación abierta.

Semestre de Otoño:

- 5 de septiembre de 2014: *Orientación*- 16 Participantes
- 27 de septiembre de 2014: *Reunión Tlamaltini* - 19 Participantes
- 25 de octubre de 2014: *Revisión de Literatura; Niveles de Consciencia; Estrategias de Participación Estudiantil* - 18 Participantes
- 22 de noviembre de 2014: *Evaluaciones Comunes* - 21 Participantes

Semestre de Primavera:

- 24 de enero de 2015: *Pedagogía Sustentadora Culturalmente; Plan de Estudios; Desarrollo* - 21 Participantes
- 21 de febrero de 2015: *Diseñando una Clase CR Efectiva* - 17 Participantes
- 28 de marzo de 2015: *Sesiones de Trabajo del Departamento de Educación de Arizona (ADE)* - Independiente
- 25 de abril de 2015: *Preparación del Documento ADE* - 11 Participantes

2) Preparación Intensiva para los Maestros Recién Reclutados CRPI (Primavera del 2015):

El Distrito invitó a los maestros CRPI nuevos a la Preparación Intensiva para los Maestros Nuevos CRC mensualmente los sábados de los PD. Los expertos en pedagogía crítica, fondos de conocimiento, junto con el personal CRPI, se presentaron en tres sesiones. Los comentarios de los maestros fueron positivos y considerados en el desarrollo de cada una de las capacitaciones subsecuentes. Se les compensó a los maestros por su participación en las obligaciones extras ya que éstas fueron capacitaciones requeridas. El Distrito llevó a cabo sesiones en las siguientes fechas:

- 10 de enero de 2015: *Mapas de Currículo y Antecedentes CRC* - 10 Participantes
- 7 de febrero de 2015: *Marco de Trabajo para el Currículo CR a través de los Fondos de Conocimiento* - 11 Participantes
- 7 de marzo de 2015: *Pedagogía Crítica y sesión de trabajo ADE* - Independiente
- 11 de abril de 2015: *Receptividad Cultural en el Salón de Clases* - 12 Participantes
- 2 de mayo de 2015: *Evaluaciones Comunes* - 8 Participantes

PD de los Miércoles

- Todas las escuelas del Distrito presentaron dos capacitaciones sobre la *Pedagogía y Enseñanza Pertinente Culturalmente* – uno en agosto y el otro en febrero.

4. Experiencias Avanzadas de Aprendizaje (ALE)

Dirigidas por el Instructor:

- *Mesa Directiva del Colegio PSAT (3.5 horas):* La Mesa Directiva del Colegio presentó dos sesiones a los asesores del Distrito, a los administradores, a los maestros de Colocación Avanzada (AP) de ELA/matemáticas, y a los LSC con respecto a la preparación de los estudiantes para que tomen el PSAT y luego analizar los resultados, incluyendo datos posibles AP. Un total de 65 participantes asistieron a ambas sesiones (**Anexo IV-62, Capacitación PSAT Hojas de Registro**).
- *Desarrollo del Personal - LSC (Orientación):* Los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje (LSC) jugaron un papel crítico en el éxito de los programas ALE del Distrito en el año escolar 2014-15. Esta capacitación de orientación, que se llevó a cabo en julio de 2014, presentó información que cubrió sus obligaciones y responsabilidades con respecto al reclutamiento de estudiantes Afroamericanos y Latinos (incluyendo estudiantes ELL) en estos programas y proporcionar apoyo académico (**Anexo IV-63, Resumen LSC**). Una parte clave de esta presentación aseguró que se estableciera un enfoque proactivo al acceso del estudiante a los ALE.
- *Instituto “Desert Summer:”* El Distrito proporcionó desarrollo profesional gratuito en un instituto de cuatro días para los maestros de currículo de Colocación Avanzada, educación de superdotados, y honores o clases avanzadas. 139 maestros del Distrito tomaron ventaja de este entrenamiento que ofreció 31 cursos en junio de 2015.

En Línea:

- *Herramientas Potenciales AP:* La Mesa Directiva del Colegio presentó un seminario en el web para el personal escolar de TUSD que proporcionó un resumen de las herramientas potenciales AP, la cual ayuda a identificar y reclutar estudiantes para que tengan éxito en los cursos de Colocación Avanzada. Los participantes revisaron los datos potenciales AP de sus

escuelas dentro del contexto del Plan Estratégico de TUSD. (***Anexo IV-64, Capacitación del Seminario en la Web de la Mesa Directiva del Colegio***).

PD los Miércoles :

- La Educación de Superdotados y Talentosos (GATE): El Departamento GATE de TUSD llevó a cabo un desarrollo profesional semanalmente para su dieciséis maestros en el programa itinerante GATE. Más de treinta sesiones PD cubrieron temas pertinentes a la educación de superdotados incluyendo *Conciencia Multicultural*, presentada por el Departamento Multicultural, y *Competencia Cultural*, presentado por los Departamentos de Servicios a los Estudiantes Afroamericano y Mexicano Americano (***Anexo IV-65, Desarrollo Profesional GATE 2014-2015***).

5. Disciplina

Dirigidas por el Instructor: El Distrito ofreció tres sesiones en esta categoría en el año escolar 2014-15, y aproximadamente 250 participantes tomaron este curso.

- *Prácticas Restaurativas (3.5 horas):* Este curso cubrió los elementos básicos de la implementación escolar de las Prácticas Restaurativas.
- *La Utilización de Círculos Efectivamente (8 horas):* Este curso discutió como implementar y utilizar exitosamente círculos restaurativos en un marco escolar.
- *Primer Auxilio de la Salud Mental de la Juventud (8 horas):* Este curso revisó componentes importantes de la salud mental para los niños(as) y adolescentes y cómo afecta el comportamiento y el logro académico. Los participantes aprendieron cómo proporcionar ayuda inicial a los estudiantes que enfrentan varios retos de salud mental.

En Línea:

- *Equidad Estudiantil- Disciplina Formal:* 100 educadores tomaron esta capacitación que proporcionó un resumen de la Disciplina Formal Equitativa Estudiantil de TUSD para las pautas de los Administradores como se estableció en las GSRR y aseguró que los pasos y procedimiento correctos fueran seguidos en el proceso de disciplina para los estudiantes dentro del Distrito (***Anexo IV-66, Disciplina Formal Equitativa Estudiantil para el Listado de los Administradores***).

ILA/ILT:

- El Distrito proporcionó seis sesiones durante las juntas ILA e ILT incluyendo presentaciones sobre las *Pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante (GSRR)*, *La Disciplina y el USP*, *datos de Disciplina Trimestrales*, y *Disciplina, Datos y Acciones Correctivas*.

6. Capacitación en el Sistema de Datos para supervisar el Progreso Académico y de Comportamiento del Estudiante

Dirigida por el Instructor:::

- *La Enseñanza en base a los Datos: Evaluación Análisis, y Cultura (48 horas):* 104 participantes finalizaron esta capacitación sobre el uso efectivo del análisis de datos en un marco escolar.
- *El Uso de los Datos Efectivamente para los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje (2 horas):* En esta capacitación, 26 Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje aprendieron cómo ayudar al profesorado y al personal educativo para comunicar efectivamente las reglas de la escuela, reforzar el comportamiento del estudiante apropiado, y utilizar una gestión del salón de clases constructiva y estrategias de comportamiento positivo. La capacitación también cubrió el sistema de alerta del Distrito en Mojave que identifica a estudiantes cuando ellos caen por debajo de un límite académico particular, que superen ciertos límites de ausencias, o reciban un cierto número de límites de consecuencias disciplinarios o recomendaciones. (***Anexo IV-67, Listado de la Gestión del Salón de Clases y Escolar***).

En Línea:

- *Plan de Apoyo al Comportamiento Estudiantil:* 104 administradores tomaron esta capacitación en línea requerida, la cual proporcionó un resumen de la Disciplina Formal Equitativa Estudiantil de TUSD para las pautas de los Administradores como se estableció en las Pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante GSRR) y dio a los administradores las herramientas necesarias para registrar datos apropiadamente sobre el comportamiento del estudiante.

ILA/ILT:

- El Distrito proporcionó ocho sesiones sobre el curso del año escolar sobre el análisis de datos referente al crecimiento académico y disciplina. Los temas incluyeron: *Datos de Disciplina Trimestrales , pantalla Principal de Datos, Disipar los Mitos de los Datos, Disciplina, Datos, y Acciones Correctivas, y Análisis de Datos para Apoyar el Currículo y la Enseñanza.*

PD de los Miércoles :

Todas las escuelas proporcionaron cuatro sesiones a lo largo del año sobre el análisis de datos:

- *Análisis de los Datos de Escritura del Parámetro del Puntaje: (3):* Estas sesiones permitieron a los maestros el tiempo para analizar el puntaje de escritura de los parámetros trimestrales para verificar el uso consistente de la rúbrica de evaluación.
- *Parámetros de los Datos:* los parámetros de los datos de las pruebas ATI fueron desagregadas y analizadas por cada escuela.

7. Trabajando con Estudiantes con Diversas Necesidades (incluyendo los estudiantes ELL.)

Dirigidas por el Instructor:

- El Distrito proporcionó nueve curso que abordaron este tema, incluyendo siete que se enfocaron en las necesidades de los estudiantes Aprendices del Idioma Inglés (ELL) y dos que se enfocaron en otros tipos de aprendices diversos.
 - *Adquisición de Idiomas: Lenguaje Dual-Las Piezas del Rompecabezas Se Juntan (30 horas):* 355 docentes tomaron este curso que abordó la implementación correcta del currículo de lenguaje dual (DL).
 - *Desarrollo e Implementación del Currículo ELD/DL (1.5 horas):* 75 participantes aprendieron acerca de la implementación correcta del currículo ELD/DL.
 - *Taller de Preparación de la Supervisión del Cumplimiento ADE Adquisición de Idiomas (3 horas):* este curso preparó a 110 maestros quienes serían supervisados por el ADE para el ELD y cumplimiento en el salón de clases Bilingüe/Lenguaje Dual.

- *Desarrollo del Idioma Inglés Adquisición de Idiomas K-5 (6 horas):* 153 maestros ampliaron su entendimiento de los modelos del programa ELD, currículo y evaluaciones.
- *Adquisición de Idiomas: Plan de Aprendizaje del Lenguaje Individual Secundario (ILLP) Capacitaciones (1 hora):* Trece maestros secundarios aprendieron cómo documentar las instrucciones para los estudiantes en un ALLP, y se familiarizaron con los estándares ELP.
- *Adquisición de Idiomas: Capacitación de Cumplimiento de la Documentación PHLOTE Archivo del Estudiante (1 hora):* 26 participantes obtuvieron un entendimiento de la documentación PHLOTE necesaria para el cumplimiento ADE.
- *Las Series EDGE y la Enseñanza ELD (2 horas)* 25 participantes aprendieron cómo implementar las series ELD de Aprendizaje “Edge” del “National Geographic”.
- *Prácticas Inclusivas – Dislexia (1.5 horas):* 55 maestros tomaron este curso que abordó enseñanzas diferenciadas para estos estudiantes.
- *Enfocándose en Todos los Estudiantes con Enseñanza Diferenciadas (3.5 horas):* 34 maestros aprendieron estrategias de enseñanza diferenciada en base a la teoría de inteligencias múltiples.
- *Prácticas Inclusivas; Adaptaciones y modificaciones para Todos los Estudiantes (2.5 horas):* 34 maestros aprendieron adaptaciones y modificaciones que pueden ser usadas con todos los estudiantes incluyendo superdotados, con dificultades, ELL y aquellos quienes reciben servicios de Educación Excepcional.

En Línea:

- El Distrito también proporcionó otras tres capacitaciones autodidácticas que apoyaron a los estudiantes de diversa necesidades, incluyendo uno que abordó las necesidades de los estudiantes ELL. 48 docentes tomaron *La Capacitación de;* 4055 participantes participaron en la *Capacitación McKinney Vento;* y dieciséis docentes finalizaron la *Adquisición de Idiomas – Codificación ELP.*

8. Gestión Escolar y del Salón de Clases

Dirigida por el Instructor:

- El Distrito proporcionó tres cursos que abordaron la gestión escolar: 116 docentes tomaron estos curso incluyendo *Evaluaciones para el Aprendizaje*

(24 horas), *Los Aspecto Prácticos para llegar a ser una Comunidad de Aprendizaje Profesional* (12 horas), y *Sistemas de Pensamiento* (32 horas).

Se abordó la gestión del salón de clases en dos cursos dirigidos por el instructor.

- *Gestión del Salón de Clases- Especialmente para Maestros Nuevos (2 horas)*: 58 participantes tomaron este curso que abordó las estrategias de gestión en el salón de clases para apoyar las ayudas especializadas de comportamiento positivo;
- *Los Aspectos Prácticos de la Gestión del Salón de Clases (4 horas)*: 171 participantes aprendieron técnicas para crear y mantener un ambiente de aprendizaje positivo en base al Aprendizaje Emocional Social, la Disciplina Kagan Win-Win, y Habilidades del Maestro.

ILA/ILT:

- Los administradores del Distrito debatieron la implementación correcta del *Sistema de Niveles múltiples* (MTSS) durante dos juntas en julio y octubre.

PD de los Miércoles:

- Todas las escuelas dedicaron cuatro sesiones para debatir la implementación correcta del Sistema de Niveles Múltiples de Apoyo a lo largo del año escolar.

Además de todos los ejemplos que se enlistan previamente, el Distrito también proporcionó estas capacitaciones adicionales:

- El Departamento de Educación de Arizona (ADE) Colegio y la Capacitación de los Estándares de Preparación Profesional: 103 Facilitadores de Currículo y Coordinadores Magnet participaron el 6 de agosto de 2014. Durante esta capacitación, el personal aprendió sobre la expresión vertical y horizontal y el Artes del Lenguaje Inglés (ELA) y los Estándares de Preparación Profesional para el Colegio de Arizona en Matemáticas (Estándares Académicos Fundamentales). Los participantes desarrollaron estrategias para apoyar a los maestros en la implementación del currículo de TUSD en base a los Estándares de Preparación Profesional para el Colegio de AZ (***Anexo IV-68, Proporcionar ADE para el Listado de Facilitadores de Currículo***).

- A lo largo del año el Departamento Magnet proporcionó oportunidades de desarrollo profesional para los administradores magnet y los coordinadores magnet. Los temas incluyeron el tema de integración, el tema de visibilidad, y las estrategias de reclutamiento. A medida que el Plan Integral Magnet estaba en desarrollo y corrección, el Distrito les dio instrucciones a los administradores y coordinadores sobre los componentes de la mejora escolar continuos y la necesidad para un plan magnet para la escuela en base a los datos. También capacitó al personal Magnet a analizar el logro estudiantil y los datos demográficos y presentó Equipos de Liderazgo magnet, establecidos en cada instalación, a las Comunidades de Aprendizaje Profesional (PLC). Estos equipos de trabajo aprendieron acerca del Desarrollo Profesional Centrado en el Aprendiz (LCPD). La capacitación para ambos los PLC y LCPD continuará en el 2015-16 (**Anexo IV-69 , Instalación Magnet PD**).

Durante el curso del año escolar 2014-15, el Distrito ofreció muchas diferentes formas de desarrollo profesional relacionado a los requisitos del USP. Las capacitaciones se ofrecieron en lugares a lo largo de distrito en cuatro diferentes modalidades como se indicó anteriormente. El Distrito ofreció 63 cursos dirigidos por el instructor en los cuales más de 6,300 empleados del distrito participaron. Las juntas de la Academia de Liderazgo Educativo (ILA) para el Año Escolar 2014-15 invitaron a 169 administradores de planteles y del distrito a dieciséis juntas que trataban los temas del USP. El Equipo de Liderazgo Educativo (ILT) se reunió en veinte diferentes ocasiones con 26 miembros invitados. El Distrito ofreció treinta curso en línea o autodidácticos y más de 13,500 empleados del distrito participaron. Las capacitaciones de Desarrollo Profesional los Miércoles se llevaron a cabo en todas nuestras 91 instalaciones escolares a los largo del distrito en 35 ocasiones diferentes. (**Anexo IV-54, USP Relacionado a PD**). Estas muchas oportunidades de desarrollo profesional para el personal permitió su continuo aprendizaje y extendió el conocimiento en áreas que apoyan equidad y logro académico para nuestros estudiantes Afroamericanos y Latinos (**Anexo IV-70, PD Datos de Capacidades**).

7. PD en Curso en el Proceso de Contratación

El USP requiere que el Distrito proporcione a todo el personal involucrado en cualquier parte del proceso de contratación con capacitaciones anuales sobre diversidad, el proceso de contratación competitivo, las políticas antidiscriminatorias del distrito, e información acerca de las leyes de discriminación estatales y federales. Además, la capacitación debe proporcionar información acerca del plan de reclutamiento y los protocolos de entrevista del distrito.

En el año escolar 2013-2014, el Distrito designó un capacitación titulada “USP: Los Protocolos de Contratación de TUSD y Diversidad en la Fuerza Laboral” y lo puso disponible a través de True North Logic (TNL), el portal de capacitación basado en la web del Distrito (*Informe Anual 2013-14 Anexo IV-32, Capacitación Proporcionada de Conformidad a la Sección IV²⁵; y Anexo IV-58, Protocolos de Contratación de TUSD y Materiales de capacitación de Diversidad de la Fuerza Laboral*). En mayo del 2014, el Distrito eliminó esta capacitación del portal de TNL con la intención de reintegrar el módulo de capacitación en enero de 2015 a tiempo para el proceso de contratación de la primavera. Sin embargo, inadvertidamente, el módulo de capacitación no fue reintegrado en ese tiempo. La omisión fue descubierta en mayo de 2015, en el cual en ese momento fue restituido inmediatamente (5 de mayo de 2015) y un anuncio con respecto a la capacitación requerida fue publicada en el Intranet. Además, se les informó a los administradores durante las juntas del Equipo de Liderazgo que el curso era requerido para cualquier persona involucrada en cualquier parte del proceso de contratación.

En el año escolar 2014-15, un total de 327 miembros del personal finalizaron el curso. La diversidad de los participantes fue: 3.4 por ciento Afroamericano, 22 por ciento Hispano, 70.6 por ciento Blanco, 2.4 por ciento Asiático, 0.6 Nativo Americano y 0.9 Sin Especificar (*Anexo IV-58, Protocolos de Contratación y Diversidad de la Fuerza Laboral informe de participantes*).

²⁵ Caso 4: 74-cv-00090 DCB Documento 1687-3 Presentado 1/10/14 Página 107 de 140.

CAPACIDADES

Estabilidad Administrativa: El liderazgo en el departamento de Recursos Humanos permaneció estable ya que no hubo cambios en el personal en la administración de Recursos Humanos. La Sra. Anna Maiden, la Directora en Jefe de Recursos Humanos, llenó los requisitos del USP §IV(B)(1). Janet Rico Uhrig, la Directora de Adquisición de Talento, Reclutamiento y Retención, también mantuvo estabilidad en su asignación por el USP §IV(B)(2). El Director de Desarrollo Profesional, Richard Foster cumplió sus responsabilidades a lo largo del año escolar para el USP §IV(B)(3). Además, en el año escolar 2014-15, menos administradores se separaron que el año anterior. En el año escolar 2013-14 el Distrito nombró a 42 directores asistentes nuevos o directores para el año escolar 2014-15; el año escolar 2014-15 en contratación para el 2015-16 involucró la mitad de esas muchas.

Sistemas de Datos Mejorados: La implementación de AppliTrack, el sistema de seguimiento de los solicitantes nuevo del Distrito, y iVisions, un sistema nuevo ERP, le proporcionaron al personal del Distrito maneras más efectivas de reunir y usar datos con respecto a los datos de reclutamiento y retención. El departamento de Recursos Humanos continuó puliendo los aspectos de informes de iVisions, para mejorar las capacidades de informes de Recursos Humanos y para explorar maneras creativas en las cuales apoyar y retener al personal certificado. Por ejemplo, Recursos Humanos puede fácilmente crear un informe de todos los individuos quienes tienen un título avanzado de un colegio en particular. Esta clase de datos permitió a Recursos Humanos buscar a posibles orientadores para los recién egresados de un colegio en particular para ayudar a asimilar las contrataciones nuevas y aumentar los índices de retención.

Además, este sistema de seguimiento de solicitantes nuevo proporcionó la capacidad de supervisar y revisar la diversidad de los solicitantes por clasificación de trabajo. Esta mejora proporcionó al Departamento de Recursos Humanos con la habilidad de dar seguimiento a los resultados de los esfuerzos de reclutamiento. Además de las capacidades de informar mejoradas, utilizando el sistema AppliTrack, el Distrito se puede poner en contacto con más de 5,600 solicitantes para exhortar solicitudes administrativas y certificadas. Utilizando el sistema nuevo, el Distrito puede enfocarse en invitar a los candidatos Afroamericanos e Hispanos para la diversidad del personal en una instalación en particular. Además, les facilitó a Recursos Humanos y Administradores Escolares la capacidad de comunicarse más

efectivamente con los candidatos respecto a las ofertas de empleo y reducir los tiempos de respuestas de las ofertas.

Al utilizar el sistema de seguimiento de los solicitantes nuevo, el Distrito pudo recopilar mejor los datos de los administradores contratados y candidatos a través del seguimiento por el personal de Recursos Humanos. La racionalización de los códigos de disposición proporciona una veracidad más grande como del por qué los candidatos rechazan las ofertas de trabajo. El Distrito avanzará con las mejores prácticas en la utilización de esta herramienta nueva. El Distrito aumentó el trabajo colaborativo con el Comité Asesor De Reclutamiento y Retención durante el año escolar 2014-15. Después de la implementación del Plan de Difusión, Reclutamiento y Retención, el equipo de reclutamiento del departamento de Recursos Humanos revisó los resultados con el Comité Asesor de Reclutamiento y Retención, y los reclutadores locales. En base a esos comentarios se propusieron los siguientes cambios.

- Anunciar los puestos vacantes con mayor diseminación a lo largo de la nación para atraer solicitantes calificados diversos a TUSD.
- Reunirse con la comunidad Afroamericana para aprender acerca de las estrategias que puedan ayudar a TUSD a aumentar su diversidad.

La corrección al proceso de evaluación docente y directiva fue creado colaborativamente entre la administración del Distrito , y la Asociación Educativa de Tucson con aportaciones de Magistrado Especial. Ambos los comités de Evaluación Docente y Evaluación Directiva fueron abiertos a todos los recursos proporcionados por ambos el Magistrado Especial y el Distrito para guiar este proceso. El comité incluyó muchos miembros de la población objetivo a ser evaluada. El presidente y miembros de TEA también prestaron servicio en el comité de Evaluación Docente abogaron por equidad y objetividad en nombre de los maestros. Estos profesionales participaron en un debate honesto acerca del impacto anticipado que estos cambios puedan tener en los maestros y los administradores escolares. Todos los miembros en los comités colaboraron para desarrollar herramientas de evaluación y modelos de puntaje que el personal del Distrito pueda apoyar. Además, el Comité trabajó estrechamente con el Dr. Hawley durante cada paso en el desarrollo del diseño en general y refinamiento de los modelos. Los resultados de este proceso de corrección apoyan las metas del Distrito y del USP. Los modelos de Evaluación Docente y

Administrativa son más receptivos culturalmente, y utilizarán tipos de comentarios diversificados proporcionados por las diferentes fuentes de datos.

Reclutamiento y Asignación Enfocada: Los viajes de reclutamiento se enfocaron en las áreas temáticas críticas necesarias del Distrito, reclutamiento de candidatos Afroamericanos e Hispanos, y la búsqueda de candidatos con certificaciones en el Idioma Español y bilingües de todo el país.

El Distrito realizó mejoras en el número de maestros diverso empleados durante el año escolar 2014-15. El Distrito aumentó en ocho el número de maestros Afroamericanos y los maestros Hispanos aumentaron en cincuenta y siete. Cuando las vacantes ocurrieron, independientemente de los retos de reclutamiento impuestos por la escases de maestros en Arizona, el Distrito mejoró la diversidad del personal en la escuelas racialmente concentradas o de bajo rendimiento y buscó docentes con experiencia para apoyar a los estudiantes. Como resultado del análisis del año escolar 2013-14, los comités de contratación a lo largo del Distrito realizaron un esfuerzo enfocado para mejorar en la diversidad en general. En el año escolar 2014-15, la diversidad del equipo administrativo de la escuela Booth Fickett K-8 mejoró cuando se nombró a un director Hispano. También, el nombramiento de un Director Asistente Afroamericano mejoró la diversidad en la Escuela Intermedia Gridley. Además, las directoras asistentes mujeres fueron asignadas a la Escuela Booth Fickett K-8 y la Escuela Secundaria Sabino lo cual diversificó la representación de sexos de los equipos administrativos.

La colaboración con la Universidad de Arizona apoya a los futuros administradores del Distrito y mejora los esfuerzos de reclutamiento y retención. El identificar y proporcionar apoyo a los posibles líderes con la Academia de Preparación de Liderazgo y el programa de TUSD/UA Maestría de Generación en Liderazgo Educativo construye candidatos sólidos para los puestos de administración escolar dentro del Distrito. Los líderes futuros quienes participan dentro de estos programas construyen un entendimiento más sólido de las expectativas de un líder en TUSD. A su vez, las escuelas, estudiantes y comunidades del Distrito se benefician de líderes escolares sólidos .

Apoyo Profesional y Desarrollo: la capacitación de calidad es decisiva en los esfuerzos del Distrito para reclutar y retener el personal administrativo y certificado. En el 2014-15, el Distrito proporcionó una gama amplia de desarrollo profesional para ambos el personal certificado y administrativo, mucho del cual se

enfocó en temas relacionados al USP como se relató anteriormente. Además los esfuerzos enfocados del Distrito mejorarán la diversidad del personal del Distrito.

Todos los administradores recibieron el aprendizaje profesional requerido y necesario a través de las juntas de la Academia de Aprendizaje Educativo (ILA). Los administradores de las instalaciones y los facilitadores del currículo proporcionaron la capacitación de desarrollo profesional requerido y necesario al personal certificado. (**Anexos IV-71, Informe del Resumen sobre ILA y la Capacitación CF y IV-72, Informe del Resumen de Capacitación del Sistema MTSS Administrativo**). Los Coordinadores Magnet recibieron capacitación adicional como se indicó en el Plan Integral Magnet y USP. La capacitación incluyó temas de integración, entendimiento del sistema de evaluación magnet, temas de visibilidad, y reclutamiento con éxito. (**Anexo IV-73, Capacitación Directiva y del Coordinador Magnet**). Muchas escuelas con más de un administrador, tales como escuelas intermedias y escuelas secundarias, proporcionaron capacitación en ambos focos matemáticas y ELA/Alfabetización a su personal certificado.

La evaluación Danielson para el año escolar 2015-16 ahora tiene enseñanza culturalmente receptiva²⁶ integrada en la evaluación de los esfuerzos docentes para incluir, involucrar, y apoyar a estudiantes de antecedentes raciales, étnicos, culturales, y lingüísticos diversos. A inicios de año escolar 2015-16, el EEI está también siendo actualizado para integrar pedagogía receptiva culturalmente. Los ponentes para todas las capacitaciones, incluyendo la implantación del currículo, integrará la información con respecto a la enseñanza culturalmente receptiva en sus presentaciones.

Además de lo anterior, el Programa de Iniciación Docente Nuevo, el Programa de Apoyo al Maestro, Orientadores de Directores en su Primer Año, la Academia de Preparación de Liderazgo todos apoyan el crecimiento profesional del personal del Distrito y el logro académico de los estudiantes.

²⁶Por ejemplo, los componentes del ámbito amplios nuevos 1b, 2a, 3a, 3c, y 3d todos específicamente se refieren a la conciencia cultural y receptiva como elementos de enseñanza efectiva. (**Anexo IV-74, 15-16 Folleto Corregido Danielson para el Participante NTIP**).

COMPROMISO

Recopilación de datos y Análisis: Es Distrito está comprometido al uso de la recopilación de datos y análisis para informar decisiones y para guiar las acciones del Distrito. El Distrito continuará con la supervisión de la rotación docente y cuando hayan vacantes en las escuelas que les falte representación docente Afroamericana e Hispana, se realizarán esfuerzos para asignar maestros culturalmente y racialmente diversos a aquellas escuelas. Se dará atención en particular para aumentar la representación de maestros Afroamericanos en las escuelas con una inscripción estudiantil alta Afroamericana y aumentar el porcentaje de maestros Hispanos en general. El Distrito está comprometido a supervisar las tendencias de reducción y tomar acciones correctivas, cuando sea necesario, para asegurar que los maestros y administradores Afroamericanos e Hispanos no estén separados del distrito desproporcionadamente cuando se comparen con otro grupos raciales/étnicos.

El liderazgo de Recursos Humanos está comprometido a capacitar al personal de HR para asegurar que se ingrese correctamente información verás, detallada y actualizada. Los sistemas deben proporcionar una eficiencia más grande en el seguimiento y supervisión de las contrataciones y asignaciones del USP. El Distrito está comprometido a asegurar que todos los puestos nombrados del USP estén asignados y/o designados. Estas medidas ayudarán al Distrito al progreso hacia el estatus unitario. Cuando los puestos del USP estén vacantes, el personal del Distrito asegurará que los puestos estén anunciados sin demora, asegurar que las contrataciones y/o designaciones estén finalizadas y demostrar el compromiso del Distrito para el cumplimiento con el plan.

Después de dos años en que los datos AppliTrack han sido recopilados, el Distrito identificará tendencias y realizará un análisis adicional en la categoría "Aceptó Otra Oferta" ya que el Distrito está interesado si el otro trabajo estaba en nuestro distrito. Debido a que el proceso de recolección de las razones de rechazo de la oferta es manual parcialmente, el distrito está comprometido a trabajar con AppliTrack para modernizar las funciones de los informes. El Distrito también está comprometido a usar estos comentarios de los solicitantes para mejorar cualquier razón sistemática para los individuos para rechazar ofertas de trabajos de TUSD. Recursos Humanos está actualmente explorando maneras adicionales de utilizar las funciones de los informes del AppliTrack para mejorar el proceso de contratación. El sistema está designado para mejorar ambas las experiencias del usuario y candidato

así como también continuar el control de los procesos de reclutamiento y contratación para asegurar grupos de solicitantes diversos.

El personal de Recursos Humanos continuará la supervisión de los formatos del comité del panel de entrevistas y pedirá justificación de los administradores cuando fallen en el cumplimiento con el requisito de diversidad para bajar el índice de incumplimiento. Estos esfuerzos asegurarán comités de entrevista diversos para todo el personal certificado y el Distrito continuará asegurándose que todos los comités de entrevista administrativa estén en cumplimiento con el USP.

El Distrito evaluará y modificará anualmente estrategias de reclutamiento. En base a la revisión de los datos del reclutamiento del año previo, el liderazgo del Distrito evaluará la efectividad de las prácticas de reclutamiento pasadas en atraer a candidatos diversos, incluyendo candidatos Afroamericanos y Latinos y candidatos con certificaciones bilingües del idioma Español.

Para las encuestas docentes y las respuestas de los grupos de enfoque, el Distrito está comprometido a examinar los hallazgos menos favorables en las escuelas primarias/K-8 y exhortar el desarrollo profesional y progreso de los maestros Afroamericanos e Hispanos a lo largo del Distrito. El Distrito también está comprometido a revisar los comentarios de los maestros a través de los grupos de enfoque y los procesos de encuesta y realizar ajustes en las prácticas como sea necesario.

Evaluaciones y Apoyo Profesional: El Distrito revisará el éxito de las herramientas de evaluación implementadas a inicios de la primavera del 2016 para prepararse para cualquier ajuste que se pueda necesitar llevar a cabo para el año escolar 2016-17. Finalmente, el Distrito revisará los resultados de las encuestas incluidas en las Evaluaciones Docentes y Directivas y el modelo de puntaje y modificará las herramientas como sea necesario.

El liderazgo del Distrito desarrollará un plan de apoyo para cada director nuevo. El plan incluirá visitas programadas semanales de un orientador de liderazgo académico. El director orientador discutirá el ambiente, cultura, y el logro estudiantil. Los directores en su primer año serán invitados a participar en la Academia de Preparación de Liderazgo si ellos no han finalizado aún el programa. La Academia de Preparación de Liderazgo se reúne mensualmente y cubre temas a profundidad acerca de la visión académica, gestión de currículo, y la defensa del estudiante. También proporciona a los participantes con oportunidades para

discusiones dinámicas y comentarios en áreas pertinentes a su crecimiento y desarrollo profesional.

El Distrito está comprometido a promover a TUSD como un empleador viable para los maestros y administradores Afroamericanos e Hispanos. En base a las recomendaciones del Análisis de Mercado de la Fuerza Laboral, el Distrito está comprometido a ampliar sus esfuerzos de reclutamiento hacia California y Nevada en el 2015-2016. Debido al éxito del incentivo de reclutamiento de \$2,500 para llenar las áreas difíciles de matemáticas, ciencia, educación especial, el Distrito planea implementar los mismos incentivos de contratación para los maestros con experiencia en el currículo pertinente culturalmente y maestros con certificaciones o endosos bilingües/lenguaje dual. El Distrito continuará el desarrollo de la capacidad de los reclutadores para extender ofertas de empleo durante las actividades de reclutamiento en persona para asegurar la mejor oportunidad de reclutar candidatos. Los equipos de reclutamiento continuarán incluyendo miembros del personal diverso quienes puedan hablar directamente acerca de sus experiencias en el Distrito y en Tucson.

El Distrito está comprometido a continuar trabajando con el Comité Asesor de Reclutamiento y Retención para revisar y actualizar los materiales de reclutamiento del Distrito con el fin de implementar las recomendaciones del Comité. El Distrito continuará asociándose con la Cámara de Comercio Hispana de Tucson (THCC) para proporcionar a los futuros candidatos Hispanos con materiales de información proporcionados por la THCC con respecto a Tucson y su comunidad Hispana.

El Distrito planea coordinar “Grupos de Bienvenida” para dar la bienvenida a miembros del personal certificado o administradores nuevos. Estos grupos consistirán de miembros de la comunidad/ empleados del Distrito quienes ayudarán en el periodo de ajuste en la comunidad y el Distrito Escolar Unificado de Tucson. El Departamento planea el desarrollo de paquetes para varios grupos étnicos que incluyen actividades comunitarias en Tucson y en las áreas aledañas.

El Distrito está comprometido a reintegrar completamente el Programa de Iniciación al Docente Nuevo (NTIP). En el año escolar 2015-16, habrán dieciocho orientadores docentes de tiempo completo para proporcionar a los maestros nuevos con la base para llegar a ser docentes efectivos. Los orientadores docentes anteriores han sido reasignados a estos puestos y el Distrito ha anunciado para llenar los puestos disponibles. El modelo del personal que el Distrito utiliza está

basado en la investigación de la investigación del Centro del Docente Nuevo localizado en Santa Cruz, California e incluye una carga de trabajo de quince maestros nuevos para cada orientador docente de tiempo completo.

Además de la capacitación de Iniciación de cuatro días y la capacitación EEI de tres días, cada maestro en el Programa de Iniciación/Orientación será asignado un orientador quien proporcionará apoyo continuo a través de visitas de colaboración al salón de clases regulares. Además, los docentes en su primer y segundo año recibirán desarrollo profesional enfocado como sea dirigido por los orientadores docentes. Los Orientadores Docentes utilizarán las herramientas del Sistema de Evaluación Formativa (FAS) para reunir datos y guiar conversaciones reflexivas. Los maestros y sus orientadores utilizarán tales herramientas como planes de desarrollo profesional, perfiles de clases, análisis del trabajo del estudiante, y videos de reflexión para avanzar sus prácticas hacia delante. Los orientadores ofrecerán a los maestros estrategias educativas efectivas y los recursos requeridos para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y acelerar su propio crecimiento profesional.

El NTIP debe construir la capacidad de los maestros principiantes a ser reflexiva y ser miembros colaborativos de sus comunidades de aprendizaje profesional y participar cuidadosamente con estudiantes de diversos antecedentes raciales, éticos, culturales y lingüísticos utilizando pedagogía receptiva culturalmente. El NTIP ofrecerá desarrollo profesional a lo largo del año escolar 2015-16 para estos maestros nuevos. Además, los maestros nuevos tendrán la oportunidad de participar en grupos de estudio y seminarios que se enfocan en la planeación, la gestión del salón de clase, la enseñanza, y el crecimiento profesional los cuales son los cuatro puntos de especialidades de Marco de Trabajo Danielson para la Enseñanza. Los seminarios y grupos de trabajo están designados a avanzar las prácticas docentes de los participantes hacia adelante en la rúbrica del Marco de Trabajo Danielson. Además, los maestros nuevos desarrollarán una red en la cual ellos puedan reunirse y colaborar con otros maestros para solucionar problemas, compartir información, e intercambiar ideas. El propósito del desarrollo profesional a través del programa de Iniciación/Orientación es el exhortar a los maestros a ser autónomos, practicantes reflexivos quienes construyan una capacidad hacia el liderazgo docente.

Con el fin de exhortar a los maestros a considerar trasladarse a las escuelas racialmente concentradas y/o escuelas D, el Distrito proporcionará un incentivo de

traslado de evaluación para los maestros quienes se clasifiquen como Efectivos o Altamente Efectivos utilizando la medida de evaluación del Estado de Arizona del rendimiento docente, la medida del Distrito del logro estudiantil y la encuesta del Distrito de estudiantes y calidad escolar. El incentivo aprobado por la Mesa Directiva, permite que los datos de evaluación docente se acumulen a los datos de logro estudiantil de la asignación previa del maestro en el lugar de usar los datos del logro del estudiante de la escuela de la cual el maestro se trasladó. TUSD está comprometido a asegurar que todas las partes interesadas identificadas reciban y participen en las oportunidades de desarrollo profesional apropiadas y designadas como se señala dentro del USP.

El Distrito continuará proporcionando desarrollo profesional y capacitación amplia alineada al USP. En el año escolar 2015-16, la rúbrica de la Oficina de Desarrollo Profesional será usada para evaluar a los facilitadores del desarrollo profesional para asegurar que las necesidades del aprendizaje de adultos se cumplan y que el contenido sea presentado efectivamente. Los Especialistas del Contenido del Área y los Instructores Académicos de Desarrollo Profesional continuarán a estar disponibles para apoyar a las escuelas con la disposición de capacitación de calidad.

C. Informes del USP

IV(K)(1)(a) Copias de todas las descripciones y explicaciones de las responsabilidades de todas las personas contratadas o asignadas a cubrir los requisitos de esta Sección, identificados por nombre, título de trabajo, título de trabajo previo (si es apropiado), otros considerados para el puesto, y acreditaciones;

(Anexos IV-75, Contratar o Designar Puestos del USP 24.8.15, IV-76, Ref-14 JOB0634 - Director en Jefe de Recursos Humanos, IV-77, Ref-15 JOB25639 - Director de la Adquisición de Talento, Reclutamiento y Retención y IV-78, Ref-16 JOB16301 - Director de Desarrollo Profesional.)

IV(K)(1)(b) Una copia del Análisis del Mercado laboral, y cualquier estudio similar subsecuente;

(Anexo IV-79, Análisis del Mercado Laboral corregido)

- IV(K)(1)(c) Una copia del plan de reclutamiento y cualquier material relacionado;
- (Anexo IV-80, 23F7901-Plan ORR Corregido 10.9.14 para revisar la versión final del Plan de Difusión, Reclutamiento y Retención (ORR) del Distrito.)**
- IV(K)(1)(d)(i) Los siguientes datos e información, desagregados por raza y etnia;
- Para todas las vacantes anunciadas de los administradores y personal certificado y/o cubiertas inmediatamente antes de y durante el año escolar precedente, un informe identificando la escuela en la cual la vacante ocurrió; fecha de la vacante; puesto a ser cubierto (ej., maestro de matemáticas de escuela secundaria, maestro de segundo grado, cubierto (ej., maestro de matemáticas de secundaria, maestro de segundo grado, director, etc.); número de solicitantes; número de solicitantes entrevistados, por raza (cuando se proporcionaron por el solicitante); fecha que el puesto fue cubierto; persona seleccionada; y para cualquier vacante que no fue cubierta, la razón(es) por la cual(es) el puesto no fue cubierto;
- (Anexos IV-81, Vacantes de Administración 28.8.15 y IV-82, Anuncios de Trabajos Certificados FUSIONADO 26.8.15)** Las dos hojas de cálculo delineando la escuela/departamento, fecha de la vacante, título del puesto anunciado, número total de solicitantes, número de los solicitantes entrevistados, raza/étnica de los solicitantes entrevistados, fecha de aprobación de la mesa directiva, fecha de contratación efectiva, nombre, raza/etnia de la persona contratada y columna de comentarios.
- (Anexo IV-83, Anuncios de Trabajo Applitrack)** para un resumen de todas las vacantes anunciadas en el Año Escolar 2014.15
- IV(K)(1)(d)(ii) Listas o tablas de los participantes del comité de entrevista para cada puesto disponible, por título del e instalación escolar;
- (Anexo IV-84, Comités de Paneles de Entrevista y Entrevistas)**

Administrativas y Certificadas (IV.K.1.d.ii) la cual contiene información receptiva reflejando la composición racial/étnica de los paneles de entrevista para la contratación administrativa y certificada.

- IV(K)(1)(d)(iii) Listas o tablas de todo el personal de administración y certificado delineado por puesto, escuela, nivel de grado, fecha de contratación, y total de años de experiencia (incluyendo experiencias en otros distritos), y todas las certificaciones activas, con el resumen de las tablas para cada escuela y comparaciones a las cifras en todo el distrito.

(Anexo IV-85, Tabla del Personal de Administración 24.8.15 24.8.15 final, IV-86, Personal Certificado final 26.8.15 1635, IV-87, Resumen del Personal Certificado Ed y Exp 26.8.15 final 1630, y IV-88, Personal de Administración Año Escolar 2014-15 documento final 25.8.15)

- IV(K)(1)(d)(iv) Listas o tablas de personal de administradores o certificados quienes eligen voluntariamente reasignaciones por puestos antiguos o nuevos;

No hubo DIT administrativos iniciados para el año escolar 2014-2015.

(Anexo IV-89, Traslados Iniciados del Distrito Certificados)

- IV(K)(1)(d)(v) Listas o tablas del personal de administradores o certificados sujetos a una reducción de la fuerza, por puesto previo y resultados (ej., puesto nuevo o despido);

En el año escolar 2014 2015 el Plan de Reducción de la Fuerza (RIF) no fue aplicado y no se despidió a ningún empleado. Si habría una necesidad de implementar el RIF en un futuro, el Distrito está comprometido a asegurar que el plan este administrado como se aprobó.

- IV(K)(1)(e) Copias de los instrumentos de entrevista del Distrito para cada tipo de puesto y rúbricas de puntaje;

Para ver una copia de los instrumentos de entrevista del Distrito, **(Anexos IV-90, Proceso de Contratación de Administrativos y**

Certificados 15-7-14, IV-91, Portada del Contrato de Certificados LTR 2014-2015, IV-92, Acuerdo de Confidencialidad - Comité, IV-93, Acuerdo de Confidencialidad- Candidato, IV-94, Resumen del Proceso de Contratación IV-95 Formato de Recomendaciones del Panel de Entrevista 2014, IV-96, Plantilla en Blanco de las Preguntas de Entrevista, IV-97, Evaluación de los Miembros del Panel, IV-98, Formato de Control de Recomendaciones, IV-99, Resumen de los Solicitantes, IV-100, Documentación de la Lista de Revisión de Referencias de Recomendaciones de TUSD y IV-101, Resumen de la Entrevistas de las Instalaciones (Concejo Escolar) – En Blanco

IV(K)(1)(f) Cualquier información agregada con respecto al por qué a los individuos que se les ofreció el puesto en el Distrito prefirieron no aceptar éstos, informado de manera que corresponde para la protección de privacidad pertinente;

(Anexos IV-102, Rechazo de Ofertas de Trabajo 19.8.15 resumen y IV-103, Ofertas de Trabajo Rechazadas para el USP)

IV(K)(1)(g) Los resultados de las evaluaciones de discrepancias en la contratación y asignación, como se establecen anteriormente, y cualquier plan de acción correctiva tomados por el Distrito;

(Anexos IV-104, Evaluación de Contratación y Asignación y IV-105, Resumen del Personal Certificado Docente diferencia de porcentaje por instalación para el porcentaje original de los niveles escolares 91115)

IV(K)(1)(h) Una copia del plan piloto que apoye a los maestros en su primer año desarrollado de conformidad a los requisitos de esta Sección;

(Anexo IV-35, Plan Piloto para los Maestros en su Primer Año en las Escuelas con Dificultades)

IV(K)(1)(i) Como se contempló en (IV)(F)(1)(a), una copia de la(s) evaluación(es) de retención del Distrito, una copia de cualquier evaluación requerido en respuesta a la(s) evaluación(es), y una copia de cualquier plan(es) correctivo(s) desarrollados para

abordar los asuntos identificados;

No se requirió ningún plan correctivo como resultado de la evaluación y valoración del Distrito del personal certificado y las separaciones administrativas.

IV(K)(1)(j) Como se contempló en (IV)(F)(1)(b), las copias del instrumento de la encuesta docente y un resumen de estos resultados de tal(es) encuesta(s);

(Anexo IV-105, Instrumento de Encuesta y IV-106, IV.K.1.j. ENCUESTA DOCENTE DATOS COMPARATIVOS POR NIVEL DE GRADO comparación de 2 años)

IV(K)(1)(k) Descripciones de los hallazgos de los grupos de enfoque bianuales contemplados en (IV)(F)(1)(c);

(Anexos IV-107, Grupo de Enfoque Docente en la Escuela Catalina 28.1.15, IV-108, Grupo de Enfoque Docente en la Escuela Doolen 27.1.15, y IV-109, Grupos de Enfoque Docente en la Escuela Robins 26.1.15)

IV(K)(1)(l) Una copia del plan RIF contemplado en (IV)(G)(1);

En el año escolar 2014 2015, no fue aplicado el Plan de Reducción de la Fuerza Laboral y ningún empleado fue despedido. Si hubiera una necesidad de implementar el plan RIF en el futuro, el Distrito está comprometido a asegurar que el plan esté administrado como se aprobó.

IV(K)(1)(m) Las copias de los instrumentos de evaluación docente y directiva y el resumen de los datos de las encuestas estudiantiles contempladas en (IV)(H)(1);

(Anexos IV-110, Evaluación del Administrador, IV-111, Evaluación Docente, y Encuesta Estudiantil SQS 2014-2015)

IV(K)(1)(n) K.1.n. Una descripción del Programa de Iniciación del Docente Nuevo, incluyendo una lista o tabla de los maestros participantes y Orientadores por raza, étnica, e instalación escolar;

(Anexos IV-112, Programa de Iniciación del Docente Nuevo y

IV-113, Informe de Etnia del Orientador Maestro Participante)

IV(K)(1)(o) Una descripción del programa de apoyo docente contemplado en (IV)(I)(2), incluyendo datos agregados con respecto a los números y la raza o etnia de los maestros participantes en el programa;

(Anexo IV-113, , Informe de Etnia del Orientador Maestro Participante)

IV(K)(1)(p) Una copia del plan de liderazgo para desarrollar administradores Afroamericanos y Latinos;

(Anexos IV-114, Academia de Preparación de Liderazgo)

IV(K)(1)(q) Para toda la capacitación y desarrollo profesional proporcionado por el Distrito de conformidad a esta sección, la información en el tipo de oportunidad, lugar que se lleva a cabo, número de personal quienes asistieron por puesto; orador(es), esquema de la capacitación o presentación, y cualquier documento distribuido.

(Anexos IV-115, Capacitación PD para IV K 1 q y IV-116, Capacitación de la Diversidad de la Fuerza Laboral IV K 1 q)

V. Calidad de Educación

Más allá de proporcionar un camino para que una escuela del distrito cumpla con todos los factores del caso *Green*, un decreto de consentimiento con el de USP por lo regular aborda otros “factores auxiliares”, tales como la calidad de la educación. Véase *Freeman v. Pitts*, 503 U.S. 467, 493 (“...los factores del caso *Green* no necesitan ser un marco de trabajo rígido”); y véase *Belk v. Charlotte-Mecklenburg*, 269 F.3d 305, 319 (“...una corte dirigido una audiencia de estatus unitario puede considerar otros factores pertinentes no mencionados en el caso *Green*”). A su discreción, una corte puede considerar muchas inquietudes de la calidad de educación en la evaluación de las actividades de una escuela del distrito bajo la orden de abolición de la segregación, incluyendo la calidad docente, participación en los cursos avanzados o el logro del estudiante. *Freeman*, 503 U.S. en 492. Sin embargo, “[d]ebido a numerosos factores externos más allá del control de una escuela del distrito afectan los resultados educativos, las discrepancias raciales en el puntaje de los exámenes del estudiante no son generalmente un nivel para el estatus unitario, y la autoridad de las cortes para requerir mejoras en el logro del estudiante es muy limitada.” *Capacchione v. Charlotte-Mecklenburg Sch.*, 57 F. Supp. 2d 228, 272 (W.D.N.C. 1999) (se cita a *Mo. v. Jenkins*, 515 U.S. 70, 101-02 (1995)).

Los distritos escolares a lo largo de la nación están teniendo dificultades para cerrar la diferencia del logro entre los estudiantes Anglos y los estudiantes de color. Las diferencias en el logro por etnia (Caucásicos versus Afroamericanos o Hispanos/Latinos) y estatus socioeconómico (SES) (familias con ingreso más alto versus familias con ingresos más bajos) son grande, persistente, y preocupante para nuestra nación (*Semana de la Educación*, 2007). Estas discrepancias son evidentes en fuentes múltiples de datos de desempeño incluyendo calificaciones, puntaje de los exámenes estandarizados, colocación en los cursos avanzados, índices de deserción, e índices de finalización del colegio. Estas desigualdades han estado estables durante décadas y trasciende la geografía. Los Afroamericanos y latinos tienen una escasa representación severa entre los estudiantes con más alto logro de la nación, por todas las medidas del logro académico tradicional virtualmente, incluyendo GPA, rango escolar, y puntajes de exámenes estandarizados. [Olszewski-Kubilius, P. & Thomson, D., “*Gifted Child Today*”, Vol. 33, No. 4, pp. 58-64 (Otoño 2010)]. El TUSD no es una excepción a esta tendencia nacional.

La ausencia es un hallazgo que un déficit específico en la calidad educativa fue el resultado de discriminaciones previas por la escuela del distrito, las cortes están limitadas al ordenar remedios para abordar las discrepancias en los logros del estudiante o la participación de los programas avanzados (ej., programas de Educación para Superdotados y Talentosos (GATE)).²⁷ A menudo, es difícil establecer una línea directa de los efectos de la discriminación previa para las diferencias del logros que existen en el Siglo 21 más de cincuenta años después. Sin embargo, es también difícil expresar definitivamente que los vestigios de la discriminación previa cargan absolutamente ninguna responsabilidad para las diferencias del logro identificables racialmente que han persistido por décadas. Como resultado, algunos decretos de consentimiento (incluyendo el USP) identifican estrategias para aumentar la participación minoritaria en programas avanzados y abordar temas relacionados a los índices de deserción y graduación de la minoría y enriquecimiento educativo general que puedan incluir ayudas especializadas enfocadas, currículo y correcciones de cursos, o el desarrollo de una cultura y ambiente escolar positivo e integrador.

Este factor auxiliar, calidad de educación, sin duda es un ámbito amplio; la Sección V "Calidad de Educación" es la sección más larga y de más amplio alcance del USP. Aborda la participación en las Experiencias de Aprendizaje Avanzadas (ALE), las necesidades de alfabetización de los Aprendices del Idioma Inglés (ELL), los programas de lenguaje dual, la educación excepcional, el mantener ambientes escolares integradores, y la participación estudiantil (la cual ésta misma incluye prevención de la deserción escolar, cursos pertinentes culturalmente, currículo multicultural, Pedagogía Receptiva Culturalmente, esfuerzos específicos para que los estudiantes Afroamericanos y Latinos participen académicamente). Los

²⁷ *Id.* ("No hay nada en la ley la cual pueda requerir o requiera equidad en los resultados de los servicios educativos No hay política escolar y no hay orden de la corte que asegure ningún nivel particular de éxito en las escuelas públicas más que en cualquier otro aspecto de vida ." (se cita a *Keyes v. School Dist. No. 1*, 609 F. Supp. 1491, 1515, 1498 (D. Colo. 1985))); *Flax*, 725 F. Supp. en 330 ("El puntaje de logro deficiente son por lo general una incidencia de pobreza y ambiente familiar, asuntos que nos son remediabiles por un plan de abolición de la segregación escolar."), *aff'd*, 915 F.2d 155 (5th Cir. 1990); pero véase *Jenkins v. Missouri*, 122 F.3d 588, 597-99 (8th Cir. 1997) (se afirma en una orden el remedio parcial de una diferencia del logro porque la corte del distrito encontró que parte de la diferencia se atribuía a la segregación).

siguientes informes sobre las actividades del Distrito Escolar Unificado de Tucson con respecto a las áreas enlistadas previamente para el año escolar 2014-15.

A. Experiencias de Aprendizaje Avanzadas

El USP pide al Distrito la mejora del logro académico y el asegurar un acceso equitativo para los estudiantes Afroamericanos y Latinos a las Experiencias de Aprendizaje Avanzadas (ALE). Como se describe en el Informe Anual 2013-14, el primer paso en ese proceso fue el emprender una revisión de programas y luego desarrollar un Plan ALE formal el cual guiará los esfuerzos del Distrito. El Plan de Acceso y Reclutamiento ALE fue finalizado en el año escolar 2014-15 (**Anexo V-1, Plan de Acceso y Reclutamiento ALE**). Además, el Anexo de Implementación del año escolar 2014-15 (IA) especifica objetivos particulares asociados con el acceso y reclutamiento ALE (**Anexo V-2, Corrección Final IA**).

Dos ALE identificados por el USP y el Plan ALE son el programa de Educación para Superdotados y Talentosos (GATE) y los Cursos Académicos Avanzados (AAC). El programa GATE contiene tres programas separados (autónomos, fuera del salón de clases, de recurso) y proporcionan un rango de servicios. Los AAC cubren cursos de Colocación Avanzada (AP), cursos Preparatorios AP (Honores, Acelerados, y Avanzados), curso de créditos duales, y el Programa de Bachillerato Internacional (IB). Además, la Escuela Secundaria University High es un ALE de tiempo completo para estudiantes altamente motivados. El compromiso del Distrito es el de aumentar la participación de los estudiantes Afroamericanos y Latinos en todos estos programas y a apoyar a aquellos estudiantes a medida que ellos trabajan hacia un logro académico más alto.

EXPERIENCIA

1. Cursos Académicos Avanzados y de Educación para Superdotados y Talentosos

a. Reclutamiento Estudiantil

El reclutamiento e identificación de estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los Aprendices del Idioma Inglés, fue una prioridad del Departamento de Experiencias de Aprendizaje Avanzadas (ALE) para el año escolar 2014-15. El Distrito utilizó diferentes estrategias y métodos para atraer e identificar estudiantes

para todas las opciones ALE. Por ejemplo, al inicio del año escolar, el Departamento de Educación para Superdotados y Talentosos (GATE) inició esfuerzos de reclutamiento con su continua revitalización de la correspondencia “invitación a la prueba” la cual fue enviada a todas las familias K-7 de TUSD. La correspondencia contenía información detallada de todos los programas GATE, informó a los padres de las fechas de pruebas GATE, e incluyó una invitación para evaluar a los estudiantes para una colocación posible en los programas GATE (**Anexo V-3, Correspondencia GATE**). El Departamento GATE realizó cambios en el formato y contenido de la correspondencia para que fuera más “fácil.” La correspondencia fue también más concisa que la previa versión enviada en el Año Escolar 2013-2014 e incluyó una descripción detallada en ambos Inglés y Español para todos los programas GATE, la cual no fue incluida en la correspondencia del 2013-2014.

El Distrito entonces mejoró el reclutamiento GATE al colaborar con el personal de apoyo (asesores y Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje [LSC]) en las escuelas y departamentos (Adquisición de Idiomas, Servicios a los Estudiantes Afroamericanos, y Servicios a los Estudiantes Mexicanos Americanos), para personalizar la difusión a las familias para la inscripción en los programas varios de GATE y en el programa Autónomo de Lenguaje Dual GATE en la escuela Hollinger (**Anexos V-4, Lista de Personal Designado y Anexo V-5, Lista del Personal GATE**). Los especialistas de muchos departamentos realizaron llamadas personales a las familias Afroamericanas y Latinas quienes no se habían registrado para las pruebas después que se envió la correspondencia. Con una identificación mejorada de los posibles estudiantes Afroamericanos y Latinos como una meta del 2014-15, el Distrito corrigió la evaluación de selección y proceso. En base a las aportaciones expertas que se obtuvieron en el proceso de revisión ALE del 2013, el Distrito eliminó el uso de la prueba de Capacidades Escolares Otis-Lennon (OLSAT) para el Año Escolar 2014-15 y lo reemplazó con la versión siete de la Prueba de Capacidades Cognitivas (CogAT) (**Anexo V-6, Memorandum de Eliminación OLSAT**). El cambio de la versión seis a la versión siete del CogAT mejoró las pruebas debido a que la versión nueva no contenía texto e incluyó sólo preguntas pictóricas, de ese modo eliminando posibles barreras de lenguaje para los estudiantes ELL (**Anexo V-7, Memorandum Análisis de CogAT7**). Además, la transición a la versión siete del CogAT proporcionó una oportunidad para ofrecer a todos los estudiantes ELL de Español de K-2 el hacer la prueba en Español.

El Distrito realizó otros cambios a las evaluaciones de los estudiantes ELL (**Anexo V-8, Protocolos de Pruebas ELL 14-15**). El Distrito adoptó la evaluación “Aprenda” del Idioma Español para los estudiantes ELL quienes sacaron un puntaje por debajo de la Evaluación del Aprendiz del Idioma Inglés de Arizona (AZELLA) – una evaluación que mide la competencia del idioma inglés de los estudiantes. El Distrito ofreció a estos estudiantes en los grados escolares 3-7 la oportunidad de tomar la parte verbal de la evaluación “Aprenda” en el lugar de los subconjuntos de pruebas en el CogAT. Veintidós estudiantes tomaron la sección verbal de “Aprenda” junto con los subconjuntos de pruebas cuantitativos y espacial. Además, como un servicio nuevo, los coordinadores de las pruebas dieron instrucciones en Español para todos los estudiantes ELL en Español K-2. Previamente, el Distrito proporcionó instrucciones en Español sólo para las Prueba de Base Raven (Raven). Para los estudiantes ELL quienes su lengua madre fue otra diferente al Español y quienes sacaron un puntaje por debajo del nivel básico, el Distrito proporcionó instrucciones para las Pruebas de Base Raven en su idioma.

Además a las modificaciones hechas a las evaluaciones existentes, el Distrito puso a prueba una evaluación no verbal. Ésta utilizó El Descubrir las Capacidades Intelectuales y Competencias mientras se Observa las Respuestas Étnicas Variadas (DISCOVER), una evaluación en base al desempeño único, para identificar estudiantes diversos para los programas de superdotados. La prueba piloto se enfocó en estudiante en kínder y en primer año en trece escuelas con un número alto de estudiantes Afroamericanos y Latinos (**Anexo V-9, Calendario de Pruebas “Discover”**). En base a los resultados de las evaluaciones de Discover (**Anexo V-10, Evaluación Piloto “Discover”**), el Distrito está considerando poner a prueba esta evaluación otra vez en el año escolar 2015-16 con el fin de recopilar datos adicionales para más resulta todos exhaustivos.

El Distrito también se enfocó en el reclutamiento de las Clases Académicas Avanzadas (AAC). El 25 de agosto de 2014, el Distrito envió una carta informativa a todas la familias del Distrito con estudiantes en 8o. grado exhortándolos a la inscripción en varios Cursos Académicos Avanzados (ACC) de escuela secundaria y programas (**Anexo V-11, ALE carta a los de 8o. grado 14-15**). Además, el Distrito distribuyó volantes estudiantiles fáciles para los estudiantes de escuelas intermedias y escuelas secundarias para exhortarlos a considerar registrarse en (**Anexo V-12, Volantes**). Una estrategia al nivel de Escuela Secundaria fue el proporcionar un orientador AP en cada instalación escolar de secundaria con el

propósito dual de reclutar y retener estudiantes en los cursos AP. Estos maestros orientadores apoyaron a los estudiantes AP pero también trabajaron para aumentar la inscripción al enfocarse en estudiantes Afroamericanos e Hispanos para la inscripción a los cursos AP.

Previamente, en el año escolar 2013-14, el Distrito comunicó sus compromisos para abrir el acceso para todos los directores ACC (**Anexo V-13, Acceso Abierto Correo Electrónico a los directores**). Acceso abierto significa que *cualquier* estudiante quien esté interesado en tomar un AAC puede inscribirse sin ningún prerrequisito excepto por expectativas de contenido razonables, especialmente en los cursos de matemáticas y ciencia (ej., Álgebra 1 antes de Álgebra 2). Para el 2014-15, el Distrito revisó su catálogo de cursos para eliminar todos los prerrequisitos a las ofertas ACC, incluyendo Honores y cursos AP, a no ser que tuviera un requisito de contenido de matemáticas o ciencias (**Anexo V-14, Catálogo de Cursos de Escuela Secundaria**).

Al igual que con GATE, los Servicios al Estudiante Afroamericano (AASS), los Servicios al Estudiante Mexicano Americano (MASS), y los Departamentos de Asesoría y Guía del Distrito también proporcionaron difusión a los estudiantes Afroamericanos y Latinos con respecto a AAC. En general, el Distrito llevó a cabo más de veinte juntas de padres de familia/comunidad para explicar el valor de inscribirse en los programas GATE, pre-AP, y AP (**Anexo V-15, Eventos MASS-AASS**). Los LSC y los asesores del Distrito también visitaron salones de clases y llevaron a cabo asambleas escolares para exhortar la inscripción AP.

El Programa de Bachillerato Internacional (IB) en la Escuela Secundaria Cholla Magnet es un acceso abierto de ACC. El programa dirigió reclutamiento para los estudiantes de primer año de nuevo ingreso a través de las instalaciones de escuelas intermedias del distrito de varias formas incluyendo noches de escuela secundaria, juntas de padres de familia, y presentaciones dentro del salón de clases. Éste reclutó estudiantes vigentes de la escuela Cholla a través de las clases de Inglés de todo el 9º y 10º grado antes de la inscripción e informó a los estudiantes de varios cursos IB Preparatorios (Prep) y Programas de Diploma IB (DP) disponibles para ellos. Los Presentadores dieron a los estudiantes hojas de peticiones de cursos, y los ayudaron a través del proceso de inscripción. (**Anexo V-16, IB Coordinador de Eventos Comunitarios**).

Para apoyar el reclutamiento de estudiantes Afroamericanos y Latinos a nivel de escuela secundaria, el personal IB presentó información en dos eventos Afroamericanos y dos eventos Hispánicos como se demuestra en el calendario adjunto. Además, el personal IB condujo eventos comunitarios como parte del calendario de reclutamiento (**Anexos V-17, IB Eventos Comunitarios Hispánicos y V-18, IB Eventos Comunicativos Afroamericanos**).

La escuela Primaria Robison y Safford K-8 también tienen programas de acceso abierto IB. La escuela Robison participó en eventos de reclutamiento del distrito incluyendo el Espectáculo Grow, las Luces en el Zoológico, el Museo del Niño, el Festival Celta, el Festival de Otoño Preescolar Schumaker, FAME, El Festival Internacional, El Festival de los Libros, y la Feria Magnet. En los niveles K-8, la escuela Safford participó en eventos de reclutamiento tales como la feria magnet, Sólo Entre Amigos, y la feria Celta. Además, la escuela Safford participó en eventos tales como Cyclovia, El Tour, El Museo del Niño, y el Amor a la Alfabetización. En ambas instalaciones también se creó y distribuyó materiales impresos relacionados a sus programas. (**Anexo V-19, Informe de Mercadotecnia Magnet**).

Los esfuerzos de reclutamiento mostraron un crecimiento en muchos programas ALE. Por ejemplo, los datos de inscripción en los programas GATE de tres años muestran un crecimiento en la participación en muchos programas GATE para ambos estudiantes Afroamericanos y Latinos; incluyendo los estudiantes ELL (**Anexo V-20, Inscripción GATE en el 40º Día del Año Escolar 2014**).

Los porcentajes de participación de los estudiantes Afroamericanos permanecieron neutrales en todos los programas GATE. Sin embargo, el número absoluto de estudiantes Afroamericanos en los programas GATE cayeron entre el Año Escolar 2013-2014 y el Año Escolar 2014-15. El Departamento GATE continuará trabajando con el Departamento de Servicios al Estudiante Afroamericano para aumentar el número de oportunidades de difusión al contactar familias Afroamericanas para informar y exhortar la participación estudiantil en GATE.

Los índices de participación Latina aumentaron del año pasado en todos los programa GATE. En el año escolar 2014-15, la participación estudiantil Latina en general aumentó de 1,946 estudiantes en el Año Escolar 2013-14 a 1,973 estudiantes en el Año Escolar 2014-15. En los Recursos GATE su número se incrementó de 654 a 665; en Fuera del Salón de Clases GATE su número creció de 787 a 791; y en los programas autónomos los estudiantes Hispanos aumentaron de 505 estudiantes a 517 estudiantes. *Id.*

Tabla 5.1: Inscripción de GATE del Distrito en el DÍA 40º

Inscripción GATE			Blancos	Afroamericanos	Hispano/ Latino	Nativos Americanos	Asiáticos/ Isleños del Pacífico	Multirraciales	Total
Inscripción GATE	14-15	N	1,338	200	1,973	75	110	157	3,853
		%	34.7%	5.2%	51.2%	1.9%	2.9%	4.1%	100%
Inscripción GATE	13-14	N	1,470	215	1,946	52	124	168	3,975
		%	37.0%	5.4%	49.0%	1.3%	3.1%	4.2%	100%
Inscripción GATE	12-13	N	1,565	197	1,926	58	139	165	4,050
		%	38.6%	4.9%	47.6%	1.4%	3.4%	4.1%	100%
% de Participación Étnica del Distrito	14-15		13.1%	4.9%	6.7%	4.3%	11.3%	9.9%	8.0%
% de Participación Étnica del Distrito	13-14		13.5%	5.5%	6.5%	2.9%	12.1%	11.3%	8.1%
% de Participación Étnica del Distrito	12-13		13.5%	5.0%	6.3%	3.2%	11.9%	11.1%	8.0%

Tabla 5.2: Inscripción de GATE Autónoma en el Día 40º

GATE Autónomo			Blanco	Afroamericano	Hispano/ Latino	Nativo Americano	Asiático/ Isleño del Pacífico	Multirracial	Total
SC GATE	14-15	N	391	50	517	15	32	52	1,057
		%	37.0%	4.7%	48.9%	1.4%	3.0%	4.9%	100%
SC GATE	13-14	N	400	54	505	17	40	58	1,074
		%	37.2%	5.0%	47.0%	1.6%	3.7%	5.4%	100%
SC GATE	12-13	N	378	44	485	16	42	64	1,029
		%	36.7%	4.3%	47.1%	1.6%	4.1%	6.2%	100%
% de Participación Étnica del Distrito	14-15		3.8%	1.2%	1.8%	0.9%	3.3%	3.3%	2.2%
% de Participación Étnica del Distrito	13-14		3.7%	1.4%	1.7%	1.0%	3.9%	3.9%	2.2%
% de Participación Étnica del Distrito	12-13		3.3%	1.1%	1.6%		3.6%	4.3%	2.0%

Tabla 5.3: Inscripción de GATE Fuera del Salón de Clases en el Día 40º

GATE Fuera del Salón de Clases			Blanco	Afroamericano	Hispano/ Latino	Nativo Americano	Asiático/ Isleño del Pacífico	Multirracial	Total
GATE Fuera del Salón de Clases	Año Escolar 14-15	N	585	66	791	29	38	68	1,577
		%	37.1%	4.2%	50.2%	1.8%	2.4%	4.3%	100%
GATE Fuera del Salón de Clases	Año Escolar 13-14	N	612	72	787	22	36	61	1,590
		%	38.5%	4.5%	49.5%	1.4%	2.3%	3.8%	100%
GATE Fuera del Salón de Clases	Año Escolar 12-13	N	649	73	745	25	36	54	1,582
		%	41.0%	4.6%	47.1%	1.6%	2.3%	3.4%	100%
% de Participación Étnica del Distrito	Año Escolar 14-15		5.7%	1.6%	2.7%	1.7%	3.9%	4.3%	3.3%
% de Participación Étnica del Distrito	Año Escolar 13-14		5.6%	1.8%	2.6%	1.2%	3.5%	4.1%	3.3%
% de Participación Étnica del Distrito	Año Escolar 12-13		5.6%	1.9%	2.4%	1.4%	3.1%	3.6%	3.1%

Tabla 5.4: Inscripción de GATE de Recursos en el Día 40º

GATE de Recursos			Blanco	Afroamericano	Hispano/ Latino	Nativo Americano	Asiático/ Isleño del Pacífico	Multirracial	Total
GATE de Recursos	Año Escolar 12-13	N	362	84	665	31	40	37	1219
		%	29.7%	6.9%	54.6%	2.5%	3.3%	3.0%	100%
GATE de Recursos	Año Escolar 12-13	N	458	89	654	13	48	49	1311
		%	34.9%	6.8%	49.9%	1.0%	3.7%	3.7%	100%
GATE de Recursos	Año Escolar 12-13	N	538	80	696	17	61	47	1439
		%	37.4%	5.6%	48.4%	1.2%	4.2%	3.3%	100%
% de Participación Étnica del Distrito	Año Escolar 12-13		3.6%	2.0%	2.3%	1.8%	4.1%	2.3%	2.5%
% de Participación Étnica del Distrito	Año Escolar 12-13		4.2%	2.3%	2.2%	0.7%	4.7%	3.3%	2.7%
% de Participación Étnica del Distrito	Año Escolar 12-13		4.6%	2.0%	2.3%	1.0%	5.2%	3.2%	2.9%

Además de GATE, otros AAC también mostraron un incremento en los índices de participación de estudiantes Afroamericanos y Latinos. Las siguientes tablas son fragmentos de una tabla de datos proporcionada por los Servicios Tecnológicos (*Anexo V-21, participación ALE en 3 años ALE por etnia*). Estas tablas enlistan los siete diferentes ACC y su total de inscripción estudiantil cada año escolar del 2012-2013 al 2014-2015. Ellos proporcionaron la inscripción estudiantil total para cada año así como también el porcentaje de inscripción para los estudiantes Afroamericanos e Hispánicos. Ya que las tabla de a continuación son fragmentos, el

rango total de los datos e inscripción de todos los grupos étnicos que se les dio seguimiento por el TUSD se pueden ver en el anexo. **Id.**

Los datos muestran que en seis de siete AAC ambos los estudiantes Afroamericanos e Hispanos tuvieron un incremento en la participación. Esto muestra una tendencia plurianual de una mayor participación de estos grupos en los AAC. La tabla de a continuación refleja el porcentaje de los estudiantes inscritos en un AAC en particular quienes son de esa Etnia.

Tabla 5.5: Inscripción de Créditos de Escuela Intermedia para Escuela Secundaria por Año y Etnia.

Tipo de AAC	Clase Año	% de Afroamericanos	% de Hispanos	AAC total
Escuela Intermedia para Escuela Secundaria ²⁸	2012-13	5.8%	58.9%	1203
Escuela Intermedia para Escuela Secundaria	2013-14	5.9%	60.0%	1172
Escuela Intermedia para Escuela Secundaria	2014-15	4.4%	63.1%	1237

Durante los pasados tres años ha habido un incremento de 34 estudiantes en estos programas con el porcentaje de estudiantes Afroamericanos en decremento por un 1.4 por ciento y estudiantes Hispanos un aumento del 2.5 por ciento.

²⁸ “Escuela Intermedia para Escuela Secundaria” se refiere a aquellos cursos en los cuales los estudiantes en los grados 6-8 toman un curso que proporciona un crédito de escuela secundaria. Este incluye créditos de escuela secundaria Algebra I, Español, y Ciencias Integradas.

Tabla 5.6: Inscripción Avanzada de Preparación AP por Año y Etnia. (Un asterisco indica cada agrupación de tres años que mostró un tendencia ascendente)

Tipo de AAC	Clase Año	% de Afroamericanos	% de Hispanos	AAC total
Avanzada de Preparación AP	2012-13	5.8%	56.8%	912
Avanzada de Preparación AP	2013-14	5.7%	55.8%	933
Avanzada de Preparación AP	2014-15	8.1%	57.5%	1309

En estos cursos los estudiantes en los grados 6-8 toman cursos de trabajo avanzado para prepararse para las clases de créditos de escuela secundaria en los últimos grados escolares intermedios u Honores o clases de Colocación Avanzada una vez que ellos han alcanzado la escuela secundaria. Durante los últimos tres años la inscripción ha aumentado por 397 más estudiantes con el porcentaje de estudiantes Afroamericanos incrementando en un 2.3 por ciento y el porcentaje de estudiantes Hispanos aumentando un 7 por ciento.

Tabla 5.7: Inscripción de Honores Preparación AP por Año y Etnia

Tipo de AAC	Clase Año	% de Afroamericanos	% de Hispanos	AAC total
Honores Preparación AP ²⁹	2012-13	5.9%	48.7%	4,783
Honores Preparación AP	2013-14	6.5%	51.9%	4,818
Honores Preparación AP	2014-15	6.9%	53.2%	4,953

Durante los últimos tres años la inscripción ha aumentado por más de 170 estudiantes con el porcentaje de estudiantes Afroamericanos en aumento en 1.0 por ciento y el porcentaje de estudiantes Hispanos en aumento en un 4.5 por ciento.

²⁹ En los cursos de Honores de Preparación AP los estudiantes en los grados 6-8 toman trabajo de curso de honores para prepararse para las clases de créditos de escuela secundaria en los últimos grados escolares de la escuela intermedia o clases de Colocación Avanzada una vez que ellos alcancen la escuela secundaria. La inscripción también incluye a los estudiantes de escuela secundaria quienes están tomando trabajo de curso de honores para prepararse para las clases AP.

Tabla 5.8: Inscripción de Lenguaje Dual por Año y Etnia

Tipo de AAC	Clase Año	% de Afroamericanos	% de Hispanos	AAC total
Lenguaje Dual	2012-13	1.9%	86.9%	2,604
Lenguaje Dual	2013-14	2.0%	87.1%	2,286
Lenguaje Dual	2014-15	2.4%	87.1%	2,163

En estos cursos los estudiantes de escuela primaria y escuela intermedia reciben instrucciones de contenido fundamental en dos idiomas (Español e Inglés) por lo tanto mejoran sus habilidades en su idioma natal mientras aprenden un segundo idioma. A pesar de que la inscripción de Lenguaje Dual en general ha declinado durante los últimos tres años por 441 estudiantes, la participación de los Afroamericanos aumentó por un 0.5 por ciento e Hispanos por un 0.2 por ciento.

Tabla 5.9: Inscripción de Créditos Dual por Año y Etnia

Tipo de AAC	Clase Año	% de Afroamericanos	% de Hispanos	AAC total
Crédito Dual	2012-13	7.4%	38.9%	190
Crédito Dual	2013-14	8.1%	51.7%	236
Crédito Dual	2014-15	10.1%	52.2%	228

En estos cursos los estudiantes de escuela secundaria toman cursos que cuentan hacia ambos la graduación de la escuela secundaria y proporciona crédito para el colegio. Durante los pasados tres años, la inscripción ha aumentado por 37 estudiantes más con la inscripción de Afroamericanos en aumento en un 2.7 por ciento y la participación de Hispanos en un 13.5 por ciento.

Tabla 5.10: Inscripción del Bachillerato Internacional por Año y Etnia

Tipo de AAC	Clase Año	% de Afroamericanos	% de Hispanos	AAC total
IB	2012-13	5.8%	79.0%	1544
IB	2013-14	7.4%	76.4%	1655
IB	2014-15	7.3%	77.0%	1719

El Programa de Bachillerato Internacional (IB) es un acceso abierto AAC que proporciona un currículo riguroso que prepara a los estudiantes para el estudio en el colegio. Similar a AP, los estudiantes pueden tomar exámenes al final de cada

curso IB de la escuela secundaria con el fin de obtener posiblemente créditos de colegio. También hay un camino para obtener un diploma IB si se da la secuencia correcta del trabajo de curso. Los programas de preparación IB existen en ambos a nivel primaria e intermedia en la Escuela Primaria Robison y la escuela Safford K-8. Ambos programas de preparación se incorporan al programa IB en la Escuela Secundaria Cholla. La inscripción en general en IB aumentó en 175 estudiantes con el aumento del porcentaje de estudiantes Afroamericanos inscritos en un 1.5 por ciento. El porcentaje de estudiantes hispanos inscritos decreció en un 2.0 por ciento y es el único AAC en el cual hubo un decremento en la participación de estudiantes Hispanos.

Tabla 5.11: Solicitudes Magnet IB por Año Escolar y Nivel de Grado

Grado	Año Escolar 2013-14	Año Escolar 2014-15
Escuela Safford 6 ^o -8 ^o	621	731
Escuela Cholla 9 ^o	140	194
Escuela Cholla 10 ^o	12	21
Escuela Cholla 11 ^o	18	13

La Escuela Secundaria Cholla tuvo un incremento significativo en sus cursos del Programa de Preparación IB y Diploma (DP). Las solicitudes para el estatus magnet IB han incrementado dramáticamente durante los pasados cuatro años, y un gran salto ocurrió para el Año 2013-14 como se puede ver a continuación. Como resultados de los esfuerzos de reclutamiento en la escuela Safford, un incremento significativo en la inscripción magnet ocurrió resultando en un crecimiento de más de 100 estudiantes.

Tabla 5.12: Inscripción de Colocación Avanzada por Año y Etnia.

Tipo de AAC	Clase Año	% de Afroamericanos	% de Hispanos	AAC total
AP	2012-13	5.3%	41.6%	2521
AP	2013-14	5.8%	43.9%	2581
AP	2014-15	6.1%	44.1%	2985

Todas las escuelas secundarias integrales en el TUSD ofrecen cursos de Colocación Avanzada con el fin de proporcionar un currículo de preparación del colegio riguroso. En general, la inscripción en los trabajos de cursos AP aumentó por 464 estudiantes durante los pasados tres años; con el porcentaje de estudiantes Hispánicos en aumento en un 2.5 por ciento, y la participación de los estudiantes Afroamericanos en los cursos AP aumentó por un 8 por ciento.

El aumento de la participación de estudiantes Afroamericanos y latinos en los programas descritos anteriormente fueron apoyados a través del reclutamiento, estrategias de apoyo estudiantil (véase esta sección a continuación), y oportunidades de ampliación.

Para preparar a los estudiantes para los ALE en la escuela secundaria, el Distrito proporcionó oportunidades ampliadas en las escuelas intermedias donde fue posible. Estas oportunidades incluyeron el agregar clases avanzadas en Artes del Lenguaje Inglés (ELA) y Matemáticas. Este aumento creó un plan para enviar a un número más grande de estos estudiantes a los cursos AAC de escuela secundaria. En el nivel de escuela secundaria, el Distrito también creó un número más grande de clases AAC; más notablemente ofreciendo 31 clases AP más. (*Anexo V-22, Informe en los Cursos HSAP Ampliados*).

b. Inscripción del Estudiante Aprendiz del Idioma Inglés.

El Distrito se esfuerza para aumentar la inscripción de estudiantes Aprendices del Idioma Inglés (ELL) en los programas ALE. En general, tuvo éxito en este esfuerzo como se muestra en los datos de a continuación. Sin embargo, el aumento en la inscripción de los ELL en los ALE presentó retos únicos. Uno de los retos presentados fue la limitación en el horario. Por ejemplo, el Estado de Arizona requiere un bloque de cuatro horas para todos los estudiantes quienes no eran competentes en Inglés.³⁰ Durante este bloque los estudiantes permanecieron con un maestro por cuatro horas de enseñanza, por lo tanto ellos no pudieron participar en muchos programas ALE incluyendo GATE autónomo (programa de todo el día), GATE de Recursos (durante el Bloque Electivo), y muchas clases AP o de Honores

³⁰ Una modificación al requisito del bloque de cuatro horas es crítico para permitir a los estudiantes ELL un acceso máximo a una programación principal de calidad como los ALE. Una actualización de los esfuerzos vigentes del Distrito está contenida en el Anexo 53 (extensión OELAS y Alt. SEI).

ELA. También, los estudiantes quienes clasificaron como ELL pierden esa designación una vez que lograron competencia en Inglés. En consecuencia, un estudiante ELL quien llega a ser competente en Inglés pudo haber avanzado a la participación ALE, pero el seguimiento estadístico diseñado para informar estas metas no hubiera reflejado esa progresión.

Tabla 5.13: Participación del Estudiante Gate ELL

	Participación del Estudiante Gate ELL					
	2012-13		2013-14		2014-15	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Total	24	0.6%	43	1.1 %	52	1.3 %
Fuera del Salón de Clases	20	1.3%	37	2.3 %	30	1.9 %
Recurso	3	0.3%	4	0.4 %	14	1.3 %
Autónomo	1	0.1%	2	0.2 %	8	0.7 %

El programa de Lenguaje Dual Autónomo GATE en la escuela Hollinger creció por 27 estudiantes (un aumento del 65 por ciento) de 41 estudiantes en el año escolar 2013-2014 a 68 estudiantes en el año escolar 2014-15 (*Anexo V-20*). Este fue un resultado en parte de un esfuerzo de difusión enfocado a los estudiantes y padres de familia ELL (*Anexo V-23, Recepción de Bienvenida de Padres de Familia Volante en Español de la Escuela Hollinger*). En general, la participación ELL en GATE aumentó por un 21 por ciento (de 43 estudiantes en el año escolar 2013-2014 a 52 estudiantes en el año escolar 2014-15). Mucha de esta ganancia fue un resultado de un aumento en la inscripción de los programas de Lenguaje Dual autónomos de GATE en la escuela Hollinger K-8 y la Escuela Intermedia Pistor (*Anexo V-20*).

El siguiente es un fragmento de los datos de una tabla proporcionados por los Servicios Tecnológicos (*Anexo V-21*) el cual indica crecimiento en la mayoría de AAC ofrecidos por el Distrito. Los datos muestran que en siete de ocho AAC, la inscripción de los estudiantes ELL ha aumentado durante los últimos tres años. Esto muestra una tendencia plurianual de una mayor participación en los ACC por este

grupo de estudiantes ya que veinte de las veinticuatro categorías enlistadas a continuación muestran crecimiento.

Tabla 5.14: Inscripción ELL por Año y Etnia

Tipo de ALE	Clase Año	Número de ELL	% de ELL
Escuela Intermedia por Escuela Secundaria	2012-13	2	0.2%
Escuela Intermedia por Escuela Secundaria	2013-14	13	1.1%
Escuela Intermedia por Escuela Secundaria	2014-15	23	1.8%
Avanzado de Preparación AP	2012-13	4	0.4%
Avanzado de Preparación AP	2013-14	5	0.5%
Avanzado de Preparación AP	2014-15	13	1.0%
Avanzado de Preparación AP	2012-13	10	0.2%
Avanzado de Preparación AP	2013-14	20	0.4%
Avanzado de Preparación AP	2014-15	40	0.8%
Lenguaje Dual	2012-13	296	11.4%
Lenguaje Dual	2013-14	356	15.6%
Lenguaje Dual	2014-15	279	12.9%
Crédito Dual	2012-13	0	0
Crédito Dual	2013-14	1	0.4%
Crédito Dual	2014-15	1	0.4%
IB	2012-13	110	7.1%
IB	2013-14	135	8.2%
IB	2014-15	169	9.8%
UHS	2012-13	0	0
UHS	2013-14	0	0
UHS	2014-15	0	0
AP	2012-13	6	0.2%
AP	2013-14	4	0.2%
AP	2014-15	10	0.3%

En el año escolar 2014-15, los estudiantes ELL componen aproximadamente el nueve por ciento de la población estudiantil en general. Esto significa que en los programas de Lenguaje Dual y en los IB AAC los estudiantes de TUSD quienes cumplieron los requisitos como Aprendices del Idioma Inglés representaron un porcentaje más grande de estudiantes participando que su porcentaje de inscripción.

c. Estrategias de Apoyo Estudiantil

No es suficiente el reclutar estudiantes para los ALE; el Distrito debe proporcionar también el apoyo necesario para que estos estudiantes tengan éxito. Más estudiantes que nunca se están exigiendo a ellos mismos y participan en estos programas exigentes por primera vez, particularmente con el enfoque “Acceso Abierto” que se discutió anteriormente. En consecuencia, el Distrito agregó muchas estrategias de apoyo estudiantil nuevo con el fin de promover éxito en los ALE para sus estudiantes Afroamericanos y Latinos.

El Distrito financió a un orientador docente en las instalaciones escolares intermedias autónomas GATE para proporcionar apoyo académico y social a los estudiantes Afroamericanos y Latinos durante el año escolar (**Anexo V-24, Lista de Orientadores por Escuela**). Estos orientadores docentes apoyaron la enseñanza GATE a través de clases de regularización, supervisión de la asistencia, y proporcionar una guía para el Colegio y Profesión para los estudiantes. Además, ellos llevaron a cabo juntas de grupo pequeñas para proporcionar apoyo de grupo homólogo continuo y proporcionó apoyo familiar a través de la difusión personalizada a los padres de familia de los estudiantes de GATE. El Departamento GATE también creó un Paquetes de Literatura en base a temas GATE que contienen textos de enriquecimiento complementarios del idioma Español (ambos ficción y no ficción) y materiales para utilizar en las escuelas de Lenguaje Dual - Hollinger K-8 y la Escuela Intermedia Pistor (**Anexo V-25, Materiales Complementarios para la Adquisición de Idiomas**). Previamente, estos paquetes estuvieron disponibles sólo con los materiales en Inglés. Estos paquetes del idioma Español estarán disponibles en el Año Escolar 2015-16 para maestros para utilizarlos en sus salones de clases.

Además, el Departamento creó un documento llamado “ las mejores prácticas” con aportaciones del personal GATE autónomo (directores, asesores, y Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje) para el uso de todas las escuelas intermedias GATE autónomas. Se enfocó en la implementación de las mejores prácticas vigentes para ser utilizadas para ayudar a alcanzar las necesidades sociales y académicas de los estudiantes de GATE de escuela intermedia incluyendo el reclutamiento y la retención de los estudiantes, currículo y enseñanza, y apoyo al estudiante, maestro y padre de familia. (**Anexo V-26, Borrador de las Políticas de las Mejores Prácticas Vigentes**).

El Distrito también proporcionó programas nuevos de apoyo para los estudiantes AAC. Éste estableció clases de regularización AP en las nueve escuelas secundarias integrales incluyendo Catalina, Cholla, Palo Verde, Pueblo, Rincon, Sabino, Sahuaro, Santa Rita, y Tucson High. La única escuela secundaria integral que no tuvo clases de regularización adicionales fue la Escuela Secundaria University High, la cual ya proporcionaba clases de regularización AP. Además, dos maestros AP por instalación proporcionaron clases de regularización y se enfocaron en matemáticas, Inglés, y/o estudios sociales. Los orientadores AP proporcionaron a los estudiantes con una clase de apoyo de una hora dos veces por semana. Además, en cada escuela secundaria integral, el Distrito ofreció a todos los estudiantes AP una clase de cuatro horas de preparación para la prueba AP brevemente antes de que ocurriera la prueba AP (**Anexos V-27, Memorandum a los directores acerca de los apoyos ALE y Anexo V-28, Correo Electrónico enviado a los directores de Preparación AP**).

TUSD también se asoció con el programa Think Tank de la Universidad de Arizona (UA) para proporcionar una Clase de Preparación para los Exámenes de Ingreso al Colegio SAT y ACT a los estudiantes. Normalmente habría un cargo de \$300, pero la UA les dio a cuarenta estudiantes de bajo ingreso una beca de \$200 para reducir el precio a \$100. El Distrito proporcionó becas adicionales a cada estudiante en la cantidad de \$100 para que los estudiantes pudieran participar sin costo. (**Anexo V-29, volante en correo electrónico formato de beca Think Tank Año Escolar 1415**).

El Distrito también financió un orientador docente para los estudiantes Afroamericanos y Latinos en AAC a través de un programa de orientación docente AP nuevo en todas las diez escuelas secundarias. Estos orientadores docentes apoyaron la enseñanza AP a través de clases de regularización, supervisión de la asistencia adicionales, y el proporcionar una orientación del colegio y profesión.

Además, ellos llevaron a cabo juntas de grupos pequeños para proporcionar apoyo de grupo homólogo continuo y se comunicaron con los padres de familia. (**Anexo V-30, AP-Plan de Orientación Docente GATE**).

En junio de 2014, el Distrito proporcionó el primer Campamento de Entrenamiento de Verano AP en todo el distrito para preparar a los estudiantes para las clases de otoño. Para el verano 2015, el programa se expandió a una cuarta instalación (Pueblo) con estudiantes invitados de todas las escuelas secundarias del distrito. Las instalaciones que proporcionan este servicio fueron Pueblo, Rincon, Sahuaro, y Tucson High (**Anexo V-3,1 Volante del Campamento de Entrenamiento de Verano AP**). Los campamentos de entrenamiento inscribieron a 156 estudiante y ambos los estudiantes Afroamericanos e Hispanos participaron en un índice mayor que de sus porcentajes de inscripción del distrito en el 40º día de este año escolar:

Tabla 5.15: Inscripción en los Campamentos de Entrenamiento AP por Etnia

Etnia	Número	Porcentaje	% en el 40º Día del Distrito
Afroamericano	12	8.0%	6.2%
Hispano	98	63.0%	59.8%
Nativo Americano	5	3.2%	2.7%
Asiático	10	6.4%	2.7%
Multirracial	3	2.0%	3.8%
Blanco	28	18.0%	24.8%
Total de Estudiantes	156	100%	100%

Todos los maestros del Programa de Preparación IB y Diploma ofrecieron horas de clases de regularización antes de las clases, a la hora del almuerzo o después de clases. Además, el programa después de clases en la Escuela Secundaria Cholla proporcionó oportunidades gratuitas para ayudar en matemáticas y lectura. Ambos la Escuela Primaria Robison y la Escuela Safford K-8 ofrecieron clases de regularización y de enriquecimiento a los estudiantes antes y después de clases de octubre a mayo a través su Subsidio Siglo 21º. Se les ofreció a los estudiantes clases de regularización en matemáticas y lecturas así como también oportunidades de enriquecimiento tales como diseño de juegos de computadora, MESA, jardinería,

experiencias científicas de campo, anuario, y servicios de oportunidades de aprendizaje. La tabla de a continuación muestra el número de estudiantes quienes asistieron por lo menos a treinta días de clases de regularización durante el año.

Tabla 5.16: Participación de Clases de Enriquecimiento y Clases de Regularización Siglo 21^o en las Escuelas Robison/Safford

Año Escolar 2014-15	Participación en las Clases de Enriquecimiento y Clases de Regularización Siglo 21 ^o (Datos de A y E)	
	Afroamericano	Hispano
Escuela Secundaria Robison	% de estudiantes en la escuela: 5.5% % de estudiantes en clases: 7.0%	% de estudiantes en la escuela: 82.6% % de estudiantes en clases: 79.0%
Safford K-7	% de estudiantes en la escuela: 4.7% % de estudiantes en clases: 8.0%	% de estudiantes en la escuela: 77.7% % de estudiantes en clases: 67.0%

Los estudiantes también recibieron apoyo a través el programa AVID (Avance a través de la Determinación Individual). El programa AVID es un programa de apoyo de colegio en base a la investigación aclamado. Cada instalación AVID vigente (Cholla, Pueblo, Palo Verde, Secrist, Valencia, y Booth-Fickett) tuvo un curso electivo AVID que enfocó estudiantes en la mitad del rango del logro académico, aquellos quienes serían los primeros de sus familias en ir al colegio, minorías raciales/étnicas, estudiantes de estatus socioeconómicos, y aquellos quienes han enfrentado un reto en particular en sus vidas. Los estudiantes en los cursos electivos AVID aprendieron estrategias de anotación de apuntes, habilidades de organización, lectura crítica y habilidades de escritura, habilidades analíticas, y técnicas colaborativas. También ellos se inscribieron en los cursos ALE y sus cursos electivos AVID proporcionaron apoyo a través de oportunidades de clases de regularización especializadas. El programa AVID también proporciona una implementación en toda la escuela de estrategias AVID selectas como se determinó por el Plan de Implementación de cada instalación.

El Distrito extendió el número de instalaciones AVID y seleccionó a las escuelas Catalina, Pistor, Doolen, y Utterback a que se unieran a las instalaciones AVID existentes para el año escolar 2015-2016. El Distrito seleccionó estas escuelas

en base a varios factores, incluyendo una población alta de estudiantes diversos. El personal de todas las diez instalaciones AVID asistieron al Instituto de Verano AVID y finalizaron exitosamente su Plan de Implementación AVID. El Distrito también patrocinó una capacitación de verano del Camino AVID para la Lectura Crítica y Escritura utilizando las estrategias AVID, y todas las escuelas de TUSD fueron invitadas a asistir. A lo largo del curso de capacitación, 210 maestros fueron presentados a las estrategias de lectura crítica mientras que 180 fueron capacitados en las estrategias de escritura. Este desarrollo profesional proporcionó la oportunidad de que las estrategias AVID sean incorporadas a lo largo del distrito, ya sea o no que una instalación fuera designada una escuela AVID. (**Anexo V-32, Calendario PD Camino AVID**).

d. Desarrollo Profesional

El Distrito proporcionó muchas oportunidades para el desarrollo profesional específico ALE en el 2014-15. Un enfoque concentrado fue la inclusión regular de la pedagogía receptiva culturalmente y la información y enseñanza en ambas GATE y AAC PD.

El Distrito continuó sus esfuerzos para aumentar los endosos de superdotados entre sus maestros GATE. 37 maestros adicionales obtuvieron un endoso de superdotados permanente o provisional en el año escolar 2014-15. En agosto de 2013, 98 maestros tuvieron un endoso de superdotados provisional y esto aumentó a 105 maestros para agosto de 2014. En agosto de 2013, 191 maestros de TUSD tuvieron un endoso permanente. En agosto de 2014, ese número aumentó a 221 maestros que llegaron a obtener el endoso GATE permanente (**Anexo V-33, Endoso GATE 13-2-14 y 2014-15**). Durante el año escolar 2014-2015, el Distrito continuó la supervisión del estatus de endoso de todos los maestros enseñando en los salones de clases GATE para asegurar que cada uno de ellos tiene un endoso de superdotados. (**Anexo V-34, Supervisión del Estatus de los Endosos GATE y V-35, Carta Docente del Estatus de Endoso GATE**).

Los maestros itinerantes GATE participaron en un desarrollo profesional semanal que se enfocaron en temas relacionados a la educación de superdotados incluyendo la competencia cultural y las prácticas receptivas culturalmente (**Anexo V-36, Competencia Cultura- Agenda de Desarrollo Profesional GATE**) y el Departamento Multicultural también proporcionó un servicio sobre materiales

multiculturales y currículo (**Anexo V-37, Hoja de Registro de la Competencia Cultural**). Además, se les proporcionó a los maestros itinerantes GATE con un desarrollo profesional enfocado en el rigor académico y utilizando estrategias de enseñanza para promover el pensamiento crítico y creativo, solución de problemas creativamente, y el razonamiento a niveles altos. (**Anexo V-38, Tabla de Resultados PD**).

El personal clave (director, asesor, Coordinador de Apoyo al Aprendizaje) se reunieron el 21 de agosto de 2014 para compartir las mejores prácticas implementadas en las escuelas con el propósito de apoyar a estudiantes en las escuelas autónomas durante los años de transición (5º and 8º) para que los estudiantes pudieran recibir apoyo cuando avanzan de los programas de primaria GATE a los programas de las escuelas intermedias y de los programas de las escuelas intermedias a los programas de las escuelas secundarias. (**Anexo V-39, Agenda LSC Pertinente**).

Durante el curso del año escolar 2014-15, el Distrito también proporcionó PD para los administradores y maestros involucrados en los AAC en muchos lugares diferentes.

- Directores: en la importancia de los AAC a través de las juntas ILA y a través del manual del director de TUSD (**Anexo V-40, Fragmento del Manual del Director de TUSD referente a ALE**).
- Maestros AP: sobre la herramienta Potencial AP y cómo usarla para apoyar a los estudiantes (**Anexo V-41, Capacitación de la Herramienta Potencial**).
- Todos los maestros (incluyendo los maestros AAC): en la Pedagogía Receptiva Culturalmente (**Anexo V-42, Miércoles de Salida Temprano**).

En la escuela Cholla, una sesión de toda la escuela incluyó la implementación del currículo del distrito y la pedagogía y estrategias involucradas en IB. La escuela creó las Comunidades de Aprendizaje Profesional para maestros (PLC), y ellos participaron en los PD basados en IB junto con un libro de estudio que utiliza “*Mindset*” por Carol Dweck, el cual fue utilizado como base para cambiar el pensamiento hacia un posible Programa IB escolar completo.

En la Escuela Intermedia Safford, los maestros IB participaron en temas colaborativos y equipos a nivel de grado. El desarrollo profesional se enfocó en la implementación del ámbito y secuencia de TUSD, el AZCCRS, escribir para aprender

matemáticas, y estrategias para enseñar escritura argumentativa y expositiva. Nueve maestros nuevos finalizaron un curso en línea IB y seis fueron enviados a talleres IB durante el verano. Los maestros PYP aprendieron acerca de la enseñanza multidisciplinaria y los maestros MYP acerca de los enfoques para aprender y los requisitos del proyecto del MYP.

En la Escuela Primaria Robison la coordinadora magnet/IB llevo a cabo sesiones PLC semanales con los maestros a nivel grado para enfocarse en el currículo IB. Ella los ayudó a reunir literatura y materiales y los apoyó en la planeación de la unidad. En junio de 2015, los maestros participaron en dos diferentes grupos de estudio por un total de ocho semanas. Ellos leyeron y discutieron *Aprendizaje Visible para Maestros* por John Hattie, y la Teoría de la Mentalidad- Estado de Ánimo. Ellos también estudiaron estrategias de Lectura Detallada. Los maestros escogieron leer *Enamorándose de la Lectura Detallada: Lecciones para Analizar el Texto y la Vida* por Donalyn Miller o *Estrategias de Observar y Anotar para una Lectura Detallada* por Kyleene Beers y Robert Probst. El enfoque de la discusión fueron preguntas para reflexionar, indicaciones en la literatura, un estudio de la estructura, y la modificación de lecciones para analizar el texto.

Finalmente, el Distrito patrocinó el Instituto Desert Summer para Tucson y pagó la cuota de inscripción a 195 maestros para que asistieran a ambos ese instituto y el instituto Phoenix a lo largo de junio de 2015. Los cursos incluyeron clases para la certificación de maestros para que enseñen clases AP; los cursos para cumplir el requisito de tres años para volverse a certificar como AP; cursos de la educación de superdotados que pueden ser usados hacia el endoso de la educación de superdotados; y cursos que abordan la distinción de currículo para utilizar en los cursos avanzados/de honores. Setenta y seis maestros más asistieron en el 2015 comparado al 2014. (***Anexos V-43 Volante del Instituto de Verano*** y ***V-44, Desert Informe del Instituto de Verano***).

2. Escuela Secundaria University High: Admisiones, Difusión y Reclutamiento

El USP pide al Distrito extender el acceso a los programas de Experiencias de Aprendizaje Avanzada (ALE), particularmente a los estudiantes Latinos y Afroamericanos. Como se describe en el Informe Anual del año pasado (2013-14), el primer paso en ese proceso fue el emprender una revisión de programas y luego desarrollar un Plan ALE formal el cual guiará los esfuerzos del Distrito. Además, el Anexo de Implementación (IA) especifica algunos objetivos particulares asociados con el acceso y reclutamiento ALE. Un ALE crítico que se aborda por ambos el USP y el IA es la Escuela Secundaria University High (UHS), una escuela secundaria de examen clasificada a nivel nacional. El UHS está comprometido a aumentar su reclutamiento de estudiantes Afroamericanos y Latinos, con el fin de aumentar el número de estos estudiantes calificados quienes acepten una colocación en la escuela.

a. Proceso de Admisión UHS

La Escuela Secundaria University High (UHS) se continúa trabajando para mejorar la diversidad de la inscripción de sus estudiantes a través del proceso de admisión. Como se informó en el *Informe Anual 2012-2013*, el Distrito corrigió el proceso de admisión para el año escolar 2013-2014 y lo que impactó la inscripción de los alumnos de primer ingreso en el año escolar 2014-2015. Las correcciones incluyeron la presentación de un componente de ensayo de respuestas cortas (SAE) y la puesta a prueba de una evaluación no cognitiva – Inventario de Motivación Intrínseca Académica de los Niños(as) (CAIMI). Además, el USP ordena pruebas en todo el grado de todos sus estudiantes de 7º grado escolar, lo cual empezó en el Año Escolar 2013-14 y afectó la inscripción del Año Escolar 2014-15. USP § V(A)(5)(b).

La inscripción de los alumnos de noveno grado para los estudiantes Afroamericanos y Latinos aumentaron en el Año Escolar 2014-2015. Los estudiantes Afroamericanos aumentaron de un 3.2 por ciento a un 4.2 por ciento y los alumnos Latinos aumentaron de un 31.5 por ciento a un 35.3 por ciento (***Anexo V-45, Inscripción en el 40º Día de UHS***). En noviembre del 2014 una evaluación de estas correcciones en la inscripción se documentaron en los resultados de estas correcciones. (***Anexo V-46 Recomendaciones 14-15 de las Admisiones de UHS***). Como se detalló en el memorándum, el ensayo aumentó la inscripción de

estudiantes de primer ingreso Afroamericanos y Latinos. El memorándum recomendó la investigación de otra evaluación de resistencia/motivación como una medida múltiple pero recomendada en contra el uso continuo del CAIMI. Las pruebas del 7º grado no contribuyeron al aumento de estos estudiantes que llenan los requisitos para el UHS.

El liderazgo del Distrito aprobó las siguientes recomendaciones del memorándum de noviembre de 2014: 1) el cambio del peso de los criterios de admisión el aumento de los puntos de admisión que se obtuvieron por cada puntaje de la prueba de calificación, 2) el continuo uso del ensayo de respuestas cortas, 3) la continuación de las pruebas de 7º grado en todo el distrito en la primavera de 2015, y 4) y la puesta a prueba la Participación ACT como una evaluación de medida múltiple.

Ensayo de Respuestas Cortas: El USP requiere medidas múltiples para el proceso de selección con el fin de aumentar la inscripción de los estudiantes Afroamericanos y Latinos en los ALE. En el invierno del 2014, el Distrito desarrolló el componente del ensayo como una medida adicional para las admisiones UHS. Las preguntas fueron designadas para identificar las cualidades que les ayudarían a los estudiantes a tener éxito en UHS incluyendo la perseverancia, servicios comunitarios, y la superación de la adversidad. Un grupo independiente de lectores capacitados leyeron y calificaron los ensayos, y el Distrito ofreció colocación a los estudiantes quienes recibieron un puntaje total de rúbrica de seis o más alto. El proceso nuevo proporcionó a los estudiantes quienes casi alcanzaron el puntaje necesario para el ingreso de 50 puntos (basados en el CogAT y GPA) otra oportunidad para obtener los puntos adicionales al escribir un ensayo de respuesta corta. Los estudiantes quienes recibieron puntos en el ensayo adicionales suficientes se les ofreció entonces admisión.

En el 2013-14 (el primer año de esta proceso), los estudiantes quienes lograron un puntaje entre 43 y 49 de los puntos de admisión total (ej., quienes lograron un puntaje dentro de los siete puntos del puntaje límite) se les dio la oportunidad de participar en el ensayo de respuesta corta. Los resultados mostraron que los estudiantes quienes obtuvieron un puntaje arriba de los 43 siempre calificaron para las admisiones con los puntos del ensayo adicionales. De este modo, como se explicó en el memorándum, “el Distrito decidió “aumentar el número de puntos asociados con un puntaje de calificación en el CogAT” para así

aumentar el número de estudiantes quienes serían invitados inicialmente a asistir a UHS.

En el 2014-15, los estudiantes que se invitaron a participar en el ensayo necesitaron lograr un puntaje entre los 45 y 49 puntos. La Prueba de Habilidades Cognitiva (CogAT) y el GPA del estudiante determinó los puntajes de 50 puntos. La escuela invitó veinte tres estudiantes adicionales a que asistieran a UHS basado en este proceso, de los cuales el 48 por ciento eran Hispanos. El desglose por etnia por participantes en el ensayo se proporciona a continuación. Hubo un aumento de los estudiantes Hispanos y Afroamericanos quienes fueron admitidos a UHS en el 2014-2015 en base al cambio en el peso para el punto de distribución para el GPA y el CogAT. De este modo, a pesar que ningún estudiante Afroamericano fue identificado a través de SAE, más estudiantes Afroamericanos fueron identificados para admisiones y no necesitaron el SAE para cumplir con los criterios de admisión.

Tabla 5.17: Participación en el Ensayo de Respuestas Cortas (SAE)

SAE 2014-15: Desglose Étnico de los Estudiantes que Participaron (A y E, JK)				
Etnia	Total de Invitados	Total de Ensayistas	Total de Ofrecimientos	Total de Inscritos
Blanco	21	17	10	10 (43%)
Afroamericano	2	1	0	0
Hispano	31	24	15	11 (48%)
Nativo Americano	0	0	0	0 (0%)
Asiático/Isleño del Pacífico	2	1	1	0 (0%)
Multirracial	3	3	2	2 (9%)
Total	59	46	27	23

Pruebas de 7º grado: un total de 2683 alumnos de 7º grado de TUSD fueron examinados en el CogAT en la primavera de 2015. Doscientos setenta y cuatro estudiantes (o el 11 por ciento más) fueron puestos a prueba comparado al año previo de 2,409 estudiantes. Doce estudiantes adicionales fueron identificados. Cuando se comparó al año escolar 2013-14, hubo un aumento en el número de estudiantes Afroamericanos identificados del cuatro por ciento al siete por ciento, y un aumento del dos por ciento en estudiantes Hispanos identificados (del 44 por ciento al 46 por ciento). Los estudiantes continuarán siendo examinados en el 7º grado escolar para permitir al UHS a reclutar y orientar a los estudiantes Hispanos y Afroamericanos quienes cumplan con los requisitos iniciales. La siguiente tabla proporciona un desglose por etnia de los 338 estudiantes quienes cumplieron con el componente CogAT de los criterios de admisión.

Tabla 5.18: Estudiantes de 7º / 8º que Alcanzan los Criterios CogAT

Estudiantes de 7º y 8º Grado que Alcanzan el Componente CogAT de los Criterios de Admisión UHS 2012-2015 (A y R, JK)								
Fecha de Prueba	8º grado		8º grade		7º Grade		7º grade	
	Otoño de 2012		Otoño de 2013		Primavera de 2014		Primavera de 2015	
Etnia	n	%	n	%	n	%	n	%
Blanco	146	42%	129	40%	134	41%	129	39%
Afroamericano	15	4%	18	6%	12	4%	24	7%
Hispano	153	43%	143	45%	144	44%	157	46%
Nativo Americano	3	1%	5	1%	0	0%	0	0%
Asiático/Isleño del Pacífico	16	5%	15	5%	24	7%	14	4%
Multirracial	18	5%	11	3%	12	4%	14	4%
Total	351		321		326		338	

Piloto de PARTICIPACIÓN ACT: Un total de 531 estudiantes con puntajes aprovechables tomaron la Participación ACT en mayo de 2015. Esto incluyó 245 estudiantes de 8º grado de cuatro escuelas Intermedias del Distrito (Doolen, Mansfeld, Pistor, Secrist), y 286 estudiantes de 9º grado de la Escuela Secundaria University High. El desglose por etnia de los estudiantes se proporciona en la tabla de a continuación.

Tabla 5.19: Participación ACT por Etnia

Desglose de Participación ACT por Etnia (A y E, JK)				
Etnia	8º grado		9º grado	
	N	%	N	%
Blanco	63	26%	137	48%
Afroamericano	63	26%	13	5%
Hispano	56	23%	104	36%
Nativo Americano	29	11%	1	0%
Asiático Americano	34	1%	19	7%
Multirracial	0	0%	12	4%
Total	245		286	

Los datos compartidos en el Informe de Participación ACT mostraron que hubo diferencias entre los alumnos de 8º grado Afroamericanos, Hispanos y blancos en términos de los sectores de mayor interés: Motivación, Disciplina Académica, Compromiso a la Escuela y Optimismo. El puntaje de porcentaje medio para los estudiantes Afroamericanos e Hispanos en estas escalas son los mismos o más altos que para los blancos. El puntaje de porcentaje medio para el Compromiso a la Escuela, por ejemplo, son mucho más alto para los Afroamericanos e Hispanos (60 y 49 respectivamente) que los blancos (39). Esto sugiere que el Compromiso ACT puede ser utilizado para identificar a estudiantes con alta motivación.

El análisis final, como se explicó en el informe presentado de los hallazgos, sugiere que el uso del Compromiso ACT “podría potencialmente identificar una diferente clase de estudiantes que aquellos encontrados a través del proceso de ensayo existente” (**Anexo V-47, Informe de Participación ACT**). El Distrito de este modo planea incluir la Participación ACT como parte de su proceso de admisión 2015-16.

b. Difusión

En el otoño de 2014, la UHS llevó a cabo la cena Escolar Afroamericana inaugural e invitó a todos los estudiantes UHS Afroamericanos y sus familias. Además, la escuela amplió el compartir la información en los centros comunitarios y llevó a cabo noches de información en las instalaciones de la escuela así como en todas las escuelas intermedias. (*Anexo V-48, memorándum de pruebas de admisiones UHS*).

Para mejorar las comunicaciones y los esfuerzos de difusión para las pruebas de los alumnos de 7^o grado en la primavera de 2015, la escuela desarrolló un plan de mercadotecnia y difusión (*Id.*) e implementó toda las áreas del plan con la excepción de Parent Link, debido a problemas técnicos. Además, la UHS extendió la difusión de la escuela intermedia al tener al LSC de visita en cada instalación escolar intermedia (*Anexo V-49, Presentación de Admisión de 7^o Grado*). La Oficina de Admisión de la UHS compartió información con los estudiantes de 6^o y 7^o grado para familiarizarlos con los criterios de admisión anticipadamente para que ellos puedan mejor planear la selección de cursos de la escuela intermedia. *Id.* El Desayuno multicultural fue una vez más un éxito con estudiantes de primer ingreso potenciales al tener la oportunidad de aprender acerca del apoyo en las escuelas así como los servicios de apoyo a nivel distrito. (*Anexo V-50, UHS Invitación de Desayuno Multicultural*). La escuela dio recorridos a cualquier estudiante o familia que pidieron uno, y su Celebración de Alumnos de Primer Año creó un ambiente para instar a los estudiante acerca de asistir a UHS, así como también de informarlos acerca de la escuela y las actividades disponibles. Este evento le dio la bienvenida a todos los estudiantes de primer ingreso aceptados, y proporcionó información acerca de la de selección de cursos, clubs, deportes y actividades.

c. Esfuerzos de Apoyo y Retención

La Escuela Secundaria University High extendió programas de apoyo para los estudiantes de retención, y trabajó para modificar y mejorar iniciativas actuales. Este programa de Rechazados corregido apoyó alumnos de segundo grado de primer ingreso con dificultades en su transición a ciencia AP. Todos los estudiantes demostraron ganancias substanciales en las evaluaciones previas y posteriores

durante el programas. De los 48 estudiantes quienes finalizaron el programa de Rechazados en el verano 2014, todos finalizaron Química AP durante el año escolar, y ningún estudiante recibió una calificación menor a “C” en la clase. Los estudiantes quienes participaron en el programa de Rechazados tuvo un puntaje dentro del mismo promedio en los exámenes de Colocación Avanzada como sus homólogos quienes estuvieron en clases de matemáticas más avanzadas durante el año escolar

Tabla 5.20: 2014 Participación en el Programa de Rechazados

2014 Participantes del programa de Rechazados por Etnia (UHS, AC)	
Etnia	Número
Blanco	17 (35%)
Afroamericano	2 (4%)
Hispano	22 (45%)
Nativo Americano	0 (0%)
Asiáticos/Isleños del Pacífico	4 (8%)
Raza Mezclada	3 (6%)
Total	48 (100%)

El apoyo en las clases especializadas se extendieron con orientadores docentes de matemáticas y ciencias adicionales y el financiamiento externo proporcionó apoyo en la escritura para los alumnos en su último año que presenten solicitud al colegio. Un Especialista de Apoyo al Estudiante trabajó tres días a la semana con estudiantes específicamente en los ensayos de solicitud del colegio y las solicitudes de becas para ayudar a los estudiantes a solicitar para más ofertas de becas estratégicas. La escuela ofreció clases de regularización en ciencia, matemáticas, y escritura. Los maestros analizaron los datos PSAT y AP para identificar a estudiantes con diferencias de habilidades específicas y apoyó a aquellos estudiantes a través de clases de regularización. Los maestros de los curso del Centro de Matemáticas, el Centro de Escritura y el Centro de Ciencias continuaron proporcionando apoyo enfocado para los estudiantes en matemáticas, ciencia e Inglés. Estos cursos proporcionaron ayuda para los estudiantes con diferencias de habilidades específicas en escritura, ciencia y matemáticas que les impidieron obtener éxito en las clases académicas fundamentales. La UHS cubrió

estas clases a quince estudiantes para que los maestros pudieran tomar más tiempo en el desarrollo de las habilidades que los estudiantes necesitaron para continuar a través de sus cursos con éxito.

Tabla 5.21: Cursos de Centros de Apoyo

Participación en los Cursos de Centro de Apoyo por Etnia (UHS, AC)	
Etnia	Número
Blanco	14 (31%)
Afroamericano	2 (4%)
Hispano	20 (45%)
Nativo Americano	0 (0%)
Asiático/Isleño del Pacífico	1 (2%)
Multirracial	7 (15%)
Total	44 (100%)

El programa de orientación estudiantil Penguin to Penguin continuó creciendo. Cada uno de los voluntarios de tercer año y de último año de escuela secundaria ayudaron a uno o dos alumnos de primer año en aprender como adaptarse a la escuelas secundaria, como tener acceso a las orientaciones y otros servicios de apoyo, al igual que como abogar por ellos mismo con los maestros y otros adultos en el plantel.

Boost, un programa de orientación a alumnos de primer año e iniciación, atravesó por una reorganización para abordar e implementar clases especializadas más enfocadas para los alumnos de primer año de nuevo ingreso. Con la iniciación de un curso AP a nivel de estudiante de primer año (Geografía Humana AP) y las diferencias evidentes en ciertas áreas de contenido, aumentó una necesidad de desarrollar una lectura mejorada y habilidades de anotación, geografía básica, y la experiencia en las ciencias de laboratorio. Todos los maestros de los alumnos en su primer año de la UHS colaboraron en la primavera de 2015 para identificar habilidades comunes que todos los maestros de la UHS enseñarían utilizando estrategias similares, vocabulario común, y habilidades de organización. Los alumnos de primer año de nuevo ingreso asistieron a el programa Boost de las 8

a.m. a las 12 p.m. por dos semanas en junio. Noventa y dos por ciento de los estudiantes de 9º grado de nuevo ingreso asistieron en el verano del 2015, incluyendo el 1.6 por ciento de Afroamericanos y el 33 por ciento de Hispanos (véase la tabla de a continuación). Los maestros de los alumnos de primer año implementaron estrategias en todos los niveles para apoyar a los estudiantes durante el año, y los maestros del programa “Boost” enseñaron a 295 alumnos de primer año de nuevo ingreso (de los 321 alumnos de primer año de nuevo ingreso totales) estas habilidades.

Una vez que el programa finalizó, los maestros del programa Boost reunieron todos las habilidades y los folletos que ellos utilizaron en las clases con los alumnos de primer año y compartieron sus experiencias con todos los maestros de la UHS. Este otoño, todos los maestros de los alumnos de primer año enfatizarán estas mismas habilidades que fueron enfatizadas durante el programa Boost. En junio de 2015, la participación de los estudiantes afroamericanos aumentó y la participación de los Hispanos disminuyó ligeramente. En general la participación en el 2015 tuvo sustancialmente menos estudiantes que finalizó todo el programa boost, debido a las actividades de verano (escuela de verano y viajes). La escuela reunió estos datos cuando los estudiantes aceptaron o rechazaron la invitación a participar. Los números de la tabla de a continuación representan a los estudiantes quienes tuvieron por lo menos 90 por ciento de asistencia en el programa Boost.

Tabla 5.22: Participación en el Programa BOOST

Participación del 90 5% en el Programa BOOST en 3 años por Etnia (UHS, AC)			
Etnia	2013-14	2014-15	2015-16
Blanco	147 (50%)	155 (49%)	109 (45%)
Afroamericano	3(1%)	3 (1%)	4 (1.6%)
Hispano	97 (33%)	113 (36%)	79 (33%)
Nativo Americano	2 (0.6%)	1 (0.3%)	0 (0.0%)
Asiático/isleño del Pacífico	16 (5%)	19 (6%)	27 (11%)
Multirracial	23 (8%)	22 (6%)	15 (6%)
Total	290 (100%)	316 (100%)	237 (100%)

En el año escolar 2014-15, el personal analizó los índices de retención estudiantil en el USP. La primera generación de estudiantes que atenderán el colegio tuvieron un índice de movilidad más alta sustancialmente que la de sus homólogos. Específicamente, el 78 por ciento de aquellos quienes se dieron de baja de la UHS fueron estudiantes que atenderán el colegio de primera generación. De este 78 por ciento, 29 (45 por ciento) fueron Hispanos y siete (10 por ciento) fueron de raza mezclada. Ningún estudiante Afroamericano que atenderá el colegio de primera generación se dieron de baja de la UHS en el 2014-5. Para abordar este problema, la UHS está identificando orientadores para todos los estudiantes de primer año de primera generación en base al año escolar 2015-16.

CAPACIDAD

El Distrito señala muchas áreas de capacidad con respecto a la programación ALE, reclutamiento y servicios de apoyo para nuestros estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo estudiantes ELL.

A medida que los datos en la sección anterior de “Inscripción Estudiantil” muestra, la participación en general de los ALE aumentó y simultáneamente el número de estudiantes Afroamericanos e Hispanos participando también aumentó. En los programas GTAE, la participación estudiantil Latina aumentó en general y en cada uno de los programas GATE. En siete de ocho AAC, el distrito observó un aumento en la inscripción en general, la única excepción fue el Lenguaje Dual. En todos los demás AAC, la inscripción y estrategias de apoyo han mostrado un crecimiento en todos los ámbitos. A pesar que los diferentes programas AAC por lo general compiten con los otros por la inscripción estudiantil, el crecimiento en general en todas las áreas muestran que el TUSD está efectivamente reclutando, reteniendo y apoyando a estudiantes en estos programas.

El Distrito también observó un aumento en la inscripción en los programas de Lenguaje Dual Autónomos de GATE de Hollinger y en general la inscripción de los estudiante ELL en los programas GATE. Así, el Distrito cumple con los objetivos de inscripción para aumentar la inscripción para el programa de Lenguaje Dual Autónomo GATE de Hollinger y la participación ELL.

Este año uno de las capacidades más grandes de los programas ALE fue el aumento del apoyo proporcionado a los estudiantes. La meta de este aumento fue el extender la oportunidad de los ALE y la habilidad para los estudiantes de tener éxito en ellos. Estos apoyos a estudiantiles, en ambos GATE y ACC, fomentará un plan continuo de estudiantes Afroamericanos y latinos, incluyendo estudiantes ELL, quienes están retenidos en los programas ALE. Como los datos anteriores muestran, un aumento en la participación AAC por estos estudiantes ya se ha visto (**Anexo V-21, supra**). Se aumentaron las estrategias de apoyo al estudiante al proporcionar orientadores docentes GATE/AP en las instalaciones autónomas GATE de las Escuelas Intermedias y en todas las escuelas secundarias integrales.

El Distrito también aumentó el apoyo estudiantil para todos los estudiantes ELL al crear los paquetes de alfabetización del idioma Español GATE por primera vez. Estos paquetes utilizarán materiales escritos en Español relacionados a los estudios sociales en particular o temas ELA. Estos paquetes han estado disponibles por mucho tiempo en Inglés para el uso en los salones de clases GATE; ahora también estarán disponibles en Español. Otras estrategias de apoyo implementadas incluyeron las clases especializadas AP, Preparación de la Prueba AP, Preparación de las Pruebas SAT/ACT, y el Campamento de Capacitación de Verano AP.

La Escuela Secundaria University High(UHS) continuó reflejando los estándares que se han estado esperando de uno de las escuelas mejor clasificadas en el país. La UHS está actualmente clasificada como la 17o en la nación por el *Informe Mundial y Noticias de EE. UU.* La UHS también ha extendido oportunidades para los estudiantes para tener acceso a los cursos de Colocación Avanzada, como el concejo escolar aprobó la creación de dos clases AP nuevas - Seminario AP e Investigación AP. Durante el año escolar 2014-15, los estudiantes UHS tomaron 2,160 AP exámenes, comparado a 1,843 que se tomaron durante el año escolar 2013-14, resultando en un aumento del 17 por ciento. Este aumento predominantemente vino de un cursos nuevo ofrecido, Geografía Humana AP, para todos los estudiantes de primer año. La UHS tuvo 284 estudiantes de primer año que tomaron el examen de geografía Humana AP y 78 por ciento de estos estudiantes pasaron este Examen AP. El puntaje promedio para un estudiante UHS en este examen fue un 3.4 el cual excedió los puntajes del Estado (2.8) y el Nacional (1.83). Los estudiantes del 9o grado de Raza Mezclada en la UHS excedieron por mucho el promedio nacional de sus homólogos en el examen de Geografía Humana AP como se muestra en la tabal de a continuación:

Tabla 5.23: Geografía Humana AP

Puntaje de los Estudiantes en la Geografía Humana AP de la UHS en 2015 (Datos del Concejo del Colegio)					
Estudiantes de la Minoría que se Enfocaron en la UHS Resultado Promedio Vs. Resultado Promedio Nacional de todos los Grupos Étnicos					
	Latino	Afroamericano	Mezclado	TOTALES	PROMEDIO NACIONAL DE TODOS LOS GRUPOS ÉTNICOS
5's	6	1	2	9	12%
4's	28	1	2	31	21%
3's	30	5	0	35	21%
2's	15	1	0	16	17%
1's	12	1	0	13	29%
TOTALES	91	9	4	104	100%
3 o más alto	64	7	4	75	54%
% de 3 o más alto	70.3%	77.8%	100.0%	72.1%	54.0%

La UHS instituyó el programa de Rechazados, un programa de verano de dos semanas, en el año escolar 2014-15 como apoyo a los estudiantes quienes enfrentaban retos en su primer año de cursos de matemáticas y ciencias. Como se señaló anteriormente, todos los estudiantes Hispanos y Afroamericanos quienes finalizaron estos cursos recibieron una calificación de "C" o más alta en sus cursos de Química AP y superaron el promedio nacional del Examen de Química AP que los estudiantes tomaron cuando finalizaron este curso. Más importante, la UHS ha tenido una colocación escolar posterior a la escuela secundaria del 200 por ciento de estudiantes en los colegios de dos años, colegios y universidades de cuatro años, academias militares o alistamiento, escuelas técnicas al graduarse por los últimos

cinco años. Finalmente, la generación 2015 obtuvo dólares en becas considerables, incluyendo los estudiantes Afroamericanos e Hispanos.

Tabla 5.24: 2015 Becas

Generación 2015 de la UHS Obtención de Dólares en Becas (UHS, AC)					
	Blanco	Afroamericano	Hispano	Asiático	Multirracial
Estudiantes Totales	116	3	63	22	10
Total de Dólares en Becas Obtenidos	\$16,811,401	\$1,332,780	\$8,205,950	\$2,838,563	\$1,574,092

COMPROMISO

Para además mejorar sus servicios y apoyo a los estudiantes Afroamericanos y Latinos en sus programas de Educación de Superdotados y Talentosos y los cursos Académicos Avanzados, las metas del Distrito para el Año Escolar 2015-16 son:

1. Pruebas en Todo el Distrito: El Distrito implementará las pruebas GATE en todo el Distrito para todos los estudiantes de primero y quinto grado. Los padres de familia pueden optar no tomarlo, pero de otra manera todos los estudiantes serán evaluados. Esto aumentará las oportunidades para los estudiantes para tomar la prueba, ser identificados, y luego que se les ofrezca una colocación en el programa GATE apropiado.
2. Programas Autónomos de Lenguaje Dual K-8: A pesar que el número de estudiantes Latinos aumentó para ambos los programas de lenguaje dual GATE en Hollinger K-8 y la escuela Intermedia, el Distrito está comprometido a seguir fortaleciendo sus esfuerzos de reclutamiento y difusión para estos programas.
3. Reclutamiento: El Distrito empezará a llevar a cabo una “Noche GATE” como una medida proactiva para el reclutamiento de estudiantes. Actualmente, cada programa autónomo lleva a cabo una recepción de

bienvenida después de que se les ha ofrecido a las familias ofertas de colocación. Las familias de todos los alumnos que llenaron los requisitos del programa GATE nuevos recibirán invitaciones a un evento ubicado céntricamente antes de las Recepciones de Bienvenidas individuales de las escuelas. En las Noches GATE, las familias recibirán información con respecto a los programas GATE autónomos y fuera del salón de clases, así como los programas GATE de Lenguaje Dual.

4. Reclutamiento de Estudiantes Afroamericanos: El Distrito continuará la colaboración con AASS, los orientadores, los asesores escolares, y los LSC para aumentar la inscripción de los estudiantes Afroamericanos en los programas GATE. Para el año escolar 2015-16, las actividades de reclutamiento y difusión adicionales serán planeadas para aumentar el número de estudiantes GATE Afroamericanos.
5. Aceptación de la Colocación: Los datos de colocación GATE muestran que hubo un número sustancial de estudiantes Afroamericanos y Latinos quienes rechazaron o no respondieron a las ofertas de colocación en un programa autónomo GATE para el año escolar 2015-16. A partir de el 10 de agosto de 2015, hubo dieciocho estudiantes Afroamericanos y 143 estudiantes Latinos quienes no respondieron a una oferta; once Afroamericanos rechazaron la colocación así como también 138 estudiantes Latinos (***Anexo V-51, Datos de Colocación GATE***). Para el año escolar 2015-2016, las actividades de reclutamiento y difusión adicionales serán planeadas para reducir el número de estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los estudiantes ELL, quienes rechazaron o no respondieron a las ofertas de colocación en los programas autónomos GATE.
6. Desarrollo Profesional: Además de proporcionar desarrollo profesional semanalmente a los maestros itinerantes de GATE, se proporcionará desarrollo profesional; a todos los maestros GATE en TUSD. Para promover este objetivo durante el año escolar 2015-16, el Coordinador GATE proporcionará dos días de educación de superdotados PD en el currículo, articulación vertical, estrategias de enseñanza de superdotados,

y otros temas pertinentes para todos los maestros autónomos de GATE en ambos niveles escolares de primaria y a nivel escolar intermedio.

7. Colocación Avanzada: El Distrito colaborará con el AASS, orientadores y tutores AP, y los asesores escolares y los LSC para aumentar la inscripción de los estudiantes Afroamericanos y en los cursos AP. También revisará el proceso para pagar las cuotas de las pruebas para los estudiantes que tomen los exámenes AP, y colaborar con los asesores escolares para crear medios consistentes para proporcionar una beca a los estudiantes con necesidad. (**Anexo V-52, Informe de Pago de las Cuotas de los Pruebas AP**).

8. Bachillerato Internacional: El Distrito investigará la implementación del Programa de los Años Intermedios (MYP) en los grados 9º y 10º en la Escuela Secundaria Cholla con el fin de proporcionar un AAC para todos los estudiantes de los grados 9º y 10º en la Escuela Secundaria Cholla; investigar el Programa Relacionado a la Profesión, el cual es una combinación de los cursos DP y currículos profesionales; colaborar con Pima Community College para proporcionar opciones de créditos duales para los estudiantes en la Cholla y el reconocimiento del crédito de colegio por Pima para los cursos IB tomados.

9. Curso de Escuela Intermedia para Crédito de Escuela Secundaria: El Distrito explorará las posibilidades de implementar una evaluación de preparación en Algebra para todos los estudiantes al final del 6º y/o 7º grado con el fin de abrir acceso de una manera equitativa a Algebra para créditos de Escuela Secundaria en el 8º grado.

10. Necesidades Tecnológicas: El Distrito revisará el Plan Tecnológico Plurianual (MYTP) para asegurar que los programas ALE están apoyados.

Para avanzar en su meta de aumentar la representación de estudiantes Afroamericanos y Latinos en la Escuela Secundaria University High , el Distrito planea lo siguiente:

El Coordinador de Reclutamiento y Retención (RRC) de la UHS, junto con los Servicios al Estudiante Afroamericano y los Servicios al Estudiante Mexicano Americano, se reunirán con los estudiantes Afroamericanos y Latinos de 8º grado (y padres de familia) quienes reúnan los requisitos iniciales para la admisión a la UHS con el fin de contestar preguntas acerca de la escuela, el proceso de admisión, y los beneficios de asistir a la UHS.

Además, el RRC llevará a cabo cuatro noches de información para los estudiantes y padres de familia. Dos se llevarán a cabo en el plantel de la UHS, mientras que las otras dos sesiones se llevarán a cabo en dos escuelas intermedias – una en la parte este y la otra en la parte oeste del Distrito. El RRC también llevará a cabo un desayuno informativo para todos los asesores y los LSC del Distrito. La sesión informativa proporcionará información acerca del proceso de admisiones UHS y como trabajar mejor con los estudiantes quienes estén interesados en la escuelas o quienes podrían tener un potencial académico para tener éxito en la UHS.

La UHS utilizará la Participación ACT como una medida múltiple para el proceso de admisión. Como se mostró en el piloto, esta evaluación identificó a los estudiantes Hispanos y Afroamericanos quienes puedan tener éxito en la UHS en base a la motivación y actitud acerca de la escuela. (*Anexo V-47, supra*).

El personal y los estudiantes trabajarán para crear oportunidades para ponerse en contacto con la comunidad más amplia con el fin de desarrollar e implementar un proceso estratégico para mejorar la diversidad en la escuela. La UHS continuará la mejora y perfeccionamiento del proceso de admisión para identificar a los estudiantes a través de medidas múltiples, extender oportunidades de reclutamiento a los estudiantes más jóvenes, e implementar apoyos específicos para retener estudiantes.

La UHS colaborará con los maestros vigentes, los Servicios al Estudiante Mexicano Americano, y los Servicios al Estudiante Afroamericano para proporcionar a cada estudiante de primer año con intenciones de asistir al colegio de primera generación con un orientador adulto para proporcionar guía y apoyo, además de los apoyos escolares disponibles en el plantel. Estos orientadores trabajarán con el departamento de asesoría de la UHS para edificar ayudas especializadas adicionales si es necesario.

La UHS desarrollará comunidades de aprendizaje profesional para el personal en ambos equipos de nivel de grado y equipos articulados verticales y buscará

maneras de abordar los índices de deserción. Para iniciar este proceso, una generación de maestros asistieron al desarrollo profesional de lectura y escritura AVID este verano y traerán los conocimientos y habilidades aprendidos a la comunidad de aprendizaje mayor.

B. Construir/Ampliar los Programas de Lenguaje Dual

El USP dirige al Distrito a “edificar y expandir sus programas de lenguaje dual” para proporcionar a más estudiantes a lo largo del Distrito con la oportunidad de participar en el lenguaje dual. USP § V(C)(1). La programación de lenguaje dual es importante por muchos propósitos del USP distintos. Primero, es por lo regular un programa de elección para los ELL que hablan Español quienes han logrado las competencias orales en el AZELLA, la evaluación de destrezas en Inglés del estado, pero quienes aún se sienten más a gusto con una porción de su enseñanza en español. Con ese fin, es un programa de adquisición de idiomas importante para nuestra población ELL.

EXPERIENCIA

En el año escolar 2014-15, TUSD decidió corregir su modelo de lenguaje dual para desarrollar una consistencia de la implementación del programa a lo largo del Distrito. Los programas de Lenguaje Dual de Dos Vías están destinados para proporcionar un aumento en el número de estudiantes de TUSD con oportunidades de hablar idiomas múltiples lo cual contribuirá a su logro académico. El Distrito le encargó al Departamento de Adquisición de Idiomas el desarrollo, expansión y mantenimiento de los programas de Lenguaje Dual en el TUSD.

El primer paso en la implementación del Modelo de Lenguaje Dual de Dos Vías (TWDL) nuevo fue el proporcionar desarrollo profesional de alta calidad, basado en la investigación a los maestros en metodologías bilingües. El Departamento de Adquisición de Idiomas, en colaboración con un equipo de expertos nacionales, proporcionó capacitación a lo largo del año incluyendo el Instituto de Verano TWDL, sesiones trimestrales de desarrollo profesional, y sesiones de asesoramiento en clases individuales. (*Anexo V-54, Instituto de Verano 1, V-55, TWDL PD Agenda Año Escolar 2014-15, V-56, TWDL PD True North*

Logic, V-57 y V-58, Calendario de la Observación de Asesorías en el Salón de Clases 1 y 2 y V-59, Hojas de Registros de los Maestros).

Además, el departamento llevó a cabo un inventario de los materiales en Español en las instalaciones TWDL. En base a los resultados del inventario, el departamento ordenó y distribuyó materiales complementarios a todas las instalaciones TWDL (***Anexos V-60, Registro de los materiales en Español enviados a los maestros y V-61 Registro de los materiales enviados al personal***). Para asegurar la fidelidad del modelo, el Departamento de Adquisición de Idiomas llevó a cabo un recorrido en cada instalación TWDL participante y proporcionó comentarios a los maestros y directores (***Anexos V-62, V-63, V-64, y V-65, Resume de los Comentarios de los Recorridos 1, 2, 3, y 4***). Todas estas actividades terminaron en la implementación exitosa del Modelo TWDL en los grados escolares K-3, 6º, y 9º.

El USP reta al distrito “a proporcionar a más estudiantes a lo largo del distrito con oportunidades de inscribirse en estos programas...” (USP §V(C). El Departamento de Adquisición de Idiomas desarrolló un folleto y un sitio web que proporcionan información que describe el programa TWDL de Distrito para la comunidad (***Anexos V-66, Versión en Inglés del Folleto TWDL, V-67, Versión en Español del Folleto TWDL, y V-68, Enlace del Sitio Web***). El sitio web contiene información a los padres de familia y recursos para los maestros. A lo largo del Año Escolar 2014-15, el Departamento llevó a cabo juntas con los asesores, los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje, y el personal de Servicios al Estudiante/Comunitarios, promocionando oportunidades TWDL (***Anexos V-69, hoja de registro de las juntas LSC y V-70, hojas de registro de los centros familiares***). Una presentación en power point se desarrolló y miles de folletos fueron distribuidos (***Anexo V-71, PowerPoint***).

Para reclutar maestros calificados en los salones de clases de lenguaje dual, el Departamento de Adquisición de Idiomas colaboró estrechamente con el Departamento de Recursos Humanos para identificar a los maestros del Distrito endosados bilingües quienes no estaban enseñando actualmente en los salones de clases de lenguaje dual. El departamento redactó una carta invitando a estos maestros a formar parte del programa TWDL (***Anexo V-72, Carta de Reclutamiento DL***). La carta enfatiza los incentivos y los recursos educativos disponibles a los maestros en el programa. Esta carta fue enviada dos veces en la primavera del 2015. (***Anexos V-73, Maestros Internos Reclutados para el Lenguaje Dual y V-74,***

Maestros Internos Reclutados para DL). Además, el personal del departamento asistió a la Recepción de Reclutamiento del Colegio de Educación/Distritos Escolares en la Universidad de Arizona para reclutar e informar a los candidatos a maestros acerca del TWDL del Distrito. El personal del Departamento también se comunicó con el Programa de Certificación Docente de Postgrado de Pima Community College buscando candidatos calificados interesados. El personal del departamento platicó con auxiliares docentes bilingües actuales para exhortar la participación y proporcionar información acerca de este programa con el fin de reclutar maestros internamente (**Anexo V-75, Vía de Certificación Docente de Pima**). Un esfuerzo más de reclutamiento fue el ofrecer una serie de clases del Idioma Español para preparar a los maestros a tomar el Examen de Competencia para el Endoso Bilingüe en junio de 2015 (**Anexo V-76, Clases de endoso de Español para maestros certificados**). Finalmente, el Departamento colocó y apoyó a dos maestros reclutados de España para los puestos de lenguaje dual.

CAPACIDAD

El Departamento de Lenguaje Dual logró todos sus objetivos para el año escolar 2014-15 para edificar y expandir el programa de lenguaje dual en el Distrito como se asentó en el USP. La implementación del modelo TWDL se logró en los grados escolares K-2º, 6º, y 9º y los planes están en camino para expandirlo para incluir a los grados escolares de 3º, 7º, and 10º para el Año Escolar 2015-16. El manual TWDL, los folletos y el sitio web fueron distribuidos generosamente a lo largo del distrito (**Anexo V-77, Borrador Final de las Manual DL**). En respuesta a los comentarios de los maestros, un equipo de expertos nacionales en conjunto con el Departamento de Adquisición de Idiomas decidió diferenciar las sesiones de desarrollo profesional para los maestros primarios y secundarios. El equipo enfatizó la experiencia de orientación en clase al proporcionar la oportunidad para los colegas de los niveles de grados similares el observarse uno a otro. Esta actividad fomentó un ambiente de aprendizaje colaborativo entre los colegas.

Un resultado clave de las experiencias de orientación en clase y las sesiones de desarrollo profesional para los maestros en nuestros programas de lenguaje dual fue que los estudiantes en los programas de lenguaje dual continuaron en rebasar el desempeño de los estudiante principales. Como se muestra en la tabla de a continuación (5.25), esta tendencia fue evidente en ambos la prueba del estado estandarizada en lectura y matemáticas para los años escolares 2012-13 y 2013-14,

así como también los parámetros ATI trimestrales 2014-15 los cuales sirvieron como proyectos para las evaluaciones de fin de año. Por favor, véase la tabla de a continuación para mayor información:

Tabla 5.25: Comparación de Tres Años de los AIMS (Año Escolar 2012-13 y Año Escolar 2013-14) y los ATI (Año Escolar 2014-15 3er Trimestre) Porcentaje de Resultados de Dominio para los Estudiantes de Lenguaje Dual y Principales

		Lectura		Matemáticas	
Año		Lenguaje Dual	Principales	Lenguaje Dual	Principales
2012-13	% del Dominio de AIMS	73.9%	70.9%	52.2%	49.7%
	N	1,733	25,058	1,767	26,023
2013-14	% del Dominio de AIMS	76.8%	70.5%	57.0%	49.1%
	N	1,328	24,467	1,337	25,463
2014-15	% del Dominio de ATI	24.1%	20.3%	19.5%	15.9%
	N	1,538	28,226	1,585	29,422

El acceso a y la capacitación de los materiales complementarios del idioma Español se mejoró mucho desde el año pasado, con la suma de muchos recursos electrónico así como también del texto. El Departamento de Adquisición de Idiomas del Distrito (LAD) proporcionó desarrollo profesional a los maestros y directores de Lenguaje Dual para que entendieran el formato, y el uso de Imagine Learning Español, un programa de computación interactivo que enseña vocabulario académico básico para ayudar a los estudiantes jóvenes que hablan español a adaptarse mejor al salón de clases. Estas capacitaciones se llevaron a cabo en las siguientes instalaciones de lenguaje dual: Escuela Primaria Davis, Escuela Primaria

Grijalva, Escuela Hollinger K-8, Escuela McCorkle, Escuela Primaria Mission View, Escuela Roskruge K-8, Escuela Primaria Van Buskirk, y la Escuela Primaria.

El Distrito llevó a cabo recorridos regulares en las instalaciones y observó un aumento en el uso del Español comparado al año previo, de acuerdo con el modelo TWDL. En el Año Escolar 2014-15, el Director de Adquisición de Idiomas colaboró con el Coordinador GATE en las pruebas y reclutamiento de los ELL para los aspectos del lenguaje dual GATE en ambas la escuela Hollinger K-8 y la Escuela Intermedia Pistor (**Anexo V-78, Reclutamiento GATE y pruebas 1**). El personal del departamento también colaboró con el departamento GATE para crear paquetes de Alfabetización de Español.

Todas las escuelas de lenguaje dual implementaron un modelo de lenguaje dual 50/50 en el Año Escolar 2012-13 y 2013-14. En el Año Escolar 2014-2015, el Distrito lanzó el modelo del programa TWDL en el Ciclo I. Este modelo incluyó los grados escolares K-2, 6, y 9 en las instalaciones designadas. Todos los otros grados implementaron exitosamente el modelo de lenguaje dual 50/50. Los datos de inscripción durante los pasados tres años por escuela es variable con algunas escuelas mostrando un aumento y disminución significativos durante el tiempo tales como las escuelas Manzo, Ochoa, McCorkle, y Pueblo. Durante los pasados tres años, ocurrió una disminución neta de 638 estudiantes. Cuatro escuelas, sin embargo, mostraron aumento en la inscripción: Davis, Grijalva, Hollinger y Roskruge Bilingüe Magnet.

Tabla 5.26: Datos de Inscripción de Lenguaje Dual de los últimos tres años

Escuela	2012-13	2013-14	2014-15
Davis	341	365	349
Grijalva	154	171	156
Hollinger	280	336	331
Manzo	28	64	0
Mission View	114	127	98
Ochoa	0	44	0
Van Buskirk	161	136	134
White	178	163	148
McCorkle PreK-8	221	107	71
Pistor	181	151	176
Roskruge Magnet Bilingüe	629	704	682
Pueblo Magnet	195	201	112
Wakefield	413	<i>Cerrado</i>	
Tucson Magnet	0	0	0
Total	2,895	2,569	2,257

Hay muchos factores externos a nuestra programación del Lenguaje Dual que han tenido un impacto significativo en la inscripción. La primera es el decremento de la inscripción en general para el Distrito. Por consiguiente, a pesar de que los números de inscripción de lenguaje Dual han mostrado un decline numérico, éstos deben ser analizados en contra de las tendencias de inscripción en general. Frente a tal contexto, los datos reflejan que los índices de participación del lenguaje dual han

permanecido estables en un cinco por ciento aproximadamente de nuestra población estudiantil como se indica a continuación:

Tabla 5.27: Siete Años de Lenguaje Dual en TUSD

Año	# de Estudiantes	# de Clases	# Total de inscripción de estudiantes de TUSD	Porcentaje de estudiantes de TUSD en los Programas de Lenguaje Dual
2008-09	2,158	281	57,281	.037 o 4%
2009-10	2,455	204	55,694	.044 o 4%
2010-11	2,919	304	53,602	.054 o 5%
2011-12	2,782	299	52,131	.053 o 5%
2012-13	2587	383	51,542	.050 o 5%
2013-14	2,286	216	49,847	.045 o 5%
2014-15	2,163	202	48,945	.044 o 4%

A pesar que el número de estudiantes en el lenguaje dual disminuyó, los índices de participación en los programas de lenguaje dual permanecieron constantes en comparación a la disminución en general en la inscripción anual en todo el distrito.

En seguida, históricamente ambos los Aprendices del Idioma Inglés antiguos (reclasificados) y actuales han representado a más del 10 por ciento de nuestros participantes de lenguaje dual. Sin embargo, la población ELL ha tendido a una caída significativa durante los pasados cinco años:

Tabla 5.28: Inscripción Total de los ELL en el Distrito- Día 40o por Año

Año Escolar	Inscripción Total	Aprendices del Idioma Inglés	
	N	N	%
2009-10	55,694	5,613	10%
2010-11	53,602	4,932	9%
2011-12	52,131	4,724	9%
2012-13	51,542	3,637	7%
2013-14	49,847	4,464	9%
2014-15	48,945	4,251	9%
2015-16	49,017	3,318	7%

A pesar que la causa precisa del decline no es conocida, en base a la información y las circunstancias que nosotros conocemos, la aprobación de la SB1070 probablemente jugó un papel en la partida de un número significativo de las familias de inmigrantes que hablan Español, ELL (y reclasificados ELL). Las tendencias en la participación del lenguaje dual han mostrado lo siguiente:

Tabla 5.29: Composición de Lenguaje Dual

Composición del Programa de Lenguaje Dual del TUSD durante los Pasados Tres Años (día 40o de inscripción)							
	(Nunca ELL)		ELL		Reclasificado ELL		Total
Año	N	%	N	%	N	%	N
2009-10	1,304	53.1%	486	19.8%	667	27.1%	2,457
2010-11	1,679	57.5%	461	15.8%	780	26.7%	2,920
2011-12	1,604	57.6%	383	13.7%	800	28.7%	2,787
2012-13	1,553	59.9%	296	11.4%	742	28.6%	2,591
2013-14	1,441	63.0%	356	15.6%	489	21.4%	2,286
2014-15	1,388	64.2%	280	12.9%	495	22.9%	2,163

COMPROMISO

El Distrito está comprometido a extender el programa TWDL y aumentar la inscripción, la difusión a los padres de familia y estudiantes continua se necesita. Algunos lugares para la difusión son en la Recepción de Kínder, las juntas “Cafecitos” con el director, y las Recepciones de Bienvenida. El aumento de la presencia en línea puede ser promovida con la adición de una sección de los recursos para los padres de familia en el sitio web del TWDL explicando los beneficios del lenguaje dual. También, todas las instalaciones de lenguaje dual deben asegurar que sus programas de lenguaje dual sean mencionado en el Directorio de las Escuelas del Distrito.

Para mejorar la calidad del reclutamiento docente, el Distrito informará al Departamento de Recursos Humanos del Distrito acerca de la capacidad de publicar vacantes a través de la lista del servidor de la Asociación de Lenguaje de Arizona (kbackalukas@cox.net). Los maestros que fueron reclutados desde España

rechazaron los contratos para el Año Escolar 2015-16. El Departamento de Adquisición de Idiomas y el Departamento de Recursos Humanos del Distrito debe examinar las complicaciones logísticas imprevistas de esta fuente de reclutamiento antes de retomar los esfuerzos de reclutamiento. Como es disponible, el personal del Departamento se comunicará con los estudiantes en el bloque bilingüe en la Universidad de Arizona para informarlos de los programas TWDL y vacantes del Distrito.

El Distrito también se compromete a continuar el desarrollo profesional del mismo calibre y frecuencia como en el año escolar, a través del Instituto de Verano TWDL para los maestros de lenguaje dual K-12 y sesiones trimestrales para los maestros de lenguaje dual en los grados escolares K-3º, 6º-7º, and 9º-10º.

Finalmente, con el uso de los enlaces LAS, un programa computarizado que mide la fluidez oral en Español, el Distrito tendrá más datos académicos concretos en el progreso de la adquisición del Español para sus estudiantes en el programa de lenguaje dual

C. Colocación de Educación Excepcional, Políticas y Prácticas

La representación desproporcionada de los estudiantes de la minoría en la educación especial ha sido una preocupación nacional por décadas. La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) ordena a los estados a que tengan políticas y procedimientos en marcha para prevenir una identificación en exceso inapropiada o una representación desproporcionada por raza y etnia de los estudiantes con discapacidades. (Departamento de Educación de EE. UU. 2010).

El Concejo Nacional de Investigación publicó un informe en el 2002 que mostró que más del 14 por ciento de estudiantes Afroamericanos estaban en la educación especial comparado con el 13 por ciento de Nativos Americanos, 12 por ciento blancos, y el 11 por ciento de Hispanos, y el 5 por ciento de Asiáticos Americanos. Las disparidades fueron grandes en las categorías con el mayor estigma: 2.6 por ciento de estudiantes negros fueron identificados con retraso mental comparado con el 1.2 por ciento de estudiantes blancos.

En el otoño de 2010, El Departamento de Educación de EE. UU. analizó los datos de colocación de todos los 50 estados. Los estados informaron que 321,958 niños(as) de la minoría racial y étnica estudiantes de preescolar (de edades de tres a

cinco) estaban recibiendo servicios de educación especial bajo la IDEA, comparado a los 413,287 niños(as) blancos (Departamento de Educación de EE. UU. 2010). Entre los 12 estudiantes K-12 (de edades de 6 a veintiuno) recibieron servicios bajo la IDEA 2,730,345 estudiantes fueron de la minoría, comparado a 3,092,463 estudiantes Blancos (Departamento de Educación de EE. UU. 2010). El informe concluyó que estos hallazgos muestran algunos cambios alentadores. Sin embargo, el panorama en general de la representación de la minoría nacionalmente no ha cambiado significativamente y continúa representando un reto para los distritos escolares. (*Departamento de Educación de EE. UU., Oficina de los Programas de Educación Especial, Sistema de Análisis de Datos. (2010). Niños(as) con discapacidades que reciben educación especial bajo la parte B de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades. Sacada de <http://www.ideadata.org>*).

El USP requiere que el Distrito establezca criterios bajo los cuales éste reunirá y evaluará recomendaciones de Educación Excepcional y colocaciones para asegurar que los estudiantes Afroamericanos y Latinos, junto con los Aprendices del idioma Inglés, no estén recomendados en los programas de Educación Excepcional inapropiadamente. El Departamento de Educación Excepcional del Distrito Escolar Unificado de Tucson permanece dedicado a examinar y afinar nuestras prácticas de identificación de estudiantes Afroamericanos y Latinos, así como también de los aprendices del idioma Inglés y su colocación en la educación especial.

EXPERIENCIA

En el Año Escolar 2014-15, el Distrito aplicó los *Estándares de Práctica* desarrollados en el año escolar 2013-2014 (*Informe Anual 2013-2014, p. 119*)³¹ con uniformidad en todas las áreas de la Educación Excepcional (ExEd). Un comité dentro de cada disciplina de ExEd revisó los procesos y los afinó como fue necesario el proceso y la evaluación de los estudiantes recomendados por los servicios ExEd (***Anexo V-79, Lista de los Miembros del Comité***). Los psicólogos del Distrito están encargados en asegurar una adhesión estricta a los estándares de las prácticas y revisión, en la comisión de los resultados derivados. El proceso del comité aseguró que los psicólogos aplicaran los estándares de práctica con el mayor cuidado para evitar la identificación excesiva de todos los estudiantes y la representación

³¹ Caso 4:74-CV-00090 DCB documento 1686 presentado el 1/10/14 pág.129 de 221.

excesiva dentro de las poblaciones de estudiantes Afroamericanos y Latinos en la Educación Excepcional.

Cada año el Estado de Arizona supervisa la representación de minorías en sus programas de Educación Excepcional para todos los distritos escolares como es requerido por la ley federal. Durante los cinco años pasados, el Estado no ha identificado al Distrito como desproporcionado en etiquetar a los estudiantes con discapacidades. El estado utiliza una relación de riesgo ponderado para tomar esta determinación (**Anexo V-80, Fórmula de Desproporción de Colocación**). Los datos del estado para el año escolar 2014-15 no está aún disponible. Sin embargo, el Distrito revisó sus propios datos comparados a los datos del estado de forma trimestral (**Anexo V-81, Revisiones Trimestrales**).

El 19 de mayo de 2015, la Mesa Directiva nombró a Maura Clark-Ingle como la Directora de Educación Excepcional nueva. Como la Directora nueva, la Sra. Clark-Ingle revisó el USP, los informes anuales antiguos, y los datos dentro del Departamento de ExEd. Los análisis de colocación del estado comparó al TUSD con todos los otros distritos dentro de Arizona. El análisis concluyó que el Distrito no identifica minorías desproporcionadamente para la colocación ExEd. Sin embargo, no es suficiente el sólo compararse a si mismo con el resto de Arizona; El Distrito aspira a cumplir la visión del USP de una recomendación de la educación especial proporcionada y equitativa. En consecuencia, el departamento de ExEd ahora considera, supervisa e informa los datos del Distrito sin la comparación a el resto del estado.

La tabla de a continuación muestra los números y porcentajes de colocación de ExEd por raza/etnia comparado al los grupos racial/étnico de representación en el Distrito en su conjunto, así como también las colocaciones para los aprendices del Idioma Inglés. Estos datos revelaron que un porcentaje más alto de lo esperado de estudiantes Afroamericanos, blancos y ELL son colocados en para una enseñanza especializada. Atención adicional es requerida en esta área.

Tabla 5.30: Estudiantes Recomendados y Colocados en la Educación Excepcional por Raza/Etnia: 2012-13 al 2014-15

Estudiantes Recomendados y Colocados en EXED Plurianual (de TUSD TIENet)	Año Escolar 2012-13	Año Escolar 2013-14	Año Escolar 2014-15	Año Escolar 2014-15 Población Estudiantil total por Etnia
Blanco	23.3%	22.2%	21.2%	21.3%
Afroamericano	5.6%	5.4%	5.5%	8.6%
Hispano	62.3%	62.9%	63.7%	61.2%
Nativo Americano	3.7%	3.8%	3.6%	3.6%
Asiático/Isleño del Pacífico	2.4%	2.2%	2.0%	2.0%
Multirracial	2.8%	3.5%	4.0%	3.3%

CAPACIDAD

En el Año Escolar 2014-2015, los psicólogos escolares del Distrito implementaron estándares de práctica nuevos de identificación de estudiantes con discapacidades de aprendizaje específicas con mayor veracidad y consistencia. Estos estándares consistieron en el uso de aspectos múltiples cuando evaluaron a los estudiantes. Un déficit en la velocidad del proceso debe ser ahora identificado antes que un estudiante pueda ser considerado que necesite los servicios de educación especial para una Discapacidad de Aprendizaje Específica. Estos *Estándares de Práctica* ayudan a extraer una discapacidad real así previniendo la representación excesiva de estudiantes Afroamericanos y estudiantes Latinos.

El Departamento de Educación Excepcional contrató a coordinadores de programa para el año escolar 2014-15 en muchas áreas clave: cumplimiento, recopilación de datos/tecnología, y evaluación/tecnología de asistencia. Estos coordinadores estarán trabajando estrechamente con las instalaciones escolares para ayudar en las recomendaciones y evaluaciones de los estudiantes apropiadas, enfocándose en las poblaciones estudiantiles Afroamericanas, Latinas y ELL.

A pesar que el USP requiere la supervisión y revisión de las recomendaciones y colocaciones para la Educación Excepcional de forma anual, el Distrito evalúa los datos de sus estudiantes de forma trimestral para abordar cualquier patrón de

desproporcionalidad. Como se indicó anteriormente, el Distrito revisa su información para las discrepancias a pesar de la conclusión del Estado de Arizona que las recomendaciones de educación especial del TUSD no son desproporcionadas en exceso en base a la raza o etnia.

COMPROMISO

El departamento de Educación Excepcional está comprometido a continuar la supervisión trimestral de las recomendaciones de los estudiantes para la evaluación y colocación de sus programas. Además, en el año escolar 2015-16, el Distrito está comprometido a una revisión individual de la colocación de cada estudiante que cumple los requisitos en las categorías de representación excesiva para asegurar que los estándares de práctica están siendo implementados con fidelidad y que los estudiantes no están siendo recomendados y colocados inapropiadamente. Esta revisión tomará la forma del Programa de Educación Individual revisión de archivos, revisión de disciplina, datos de recomendaciones y colocaciones, y análisis de logros de los estudiantes. Esta revisión asegurará que cada necesidad del estudiante esté siendo satisfecha apropiadamente.

El Departamento de ExEd está comprometido a crear una Misión y Visión utilizando el modelo de Compromisos Colectivos para unificar sus metas y crear un departamento más unido que integrara su dedicación a la no discriminación de estudiantes Afroamericanos, Latinos, y ELL en sus convicciones, prácticas y procedimientos.

El Distrito proporcionará capacitación a todos los psicólogos, patólogos del lenguaje y habla y los trabajadores sociales en la identificación y evaluación correcta de los estudiantes con Autismo y Discapacidad Emocional. Esto tomará lugar durante el curso del año escolar 2015-2016. Todos los proveedores de servicios relacionados serán capacitados para el final del año.

D. Compromiso y Apoyo Estudiantil

El USP solicita al Distrito a proporcionar apoyos académicos y de comportamiento, aumentar los índices de graduación, y reducir los índices de deserción escolar para los estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los estudiantes Aprendices del Idioma Inglés (ELL). Como se describe en el *Informe Anual 2013-14*, el primer paso en ese proceso fue el emprender una revisión de los programas relacionados de apoyo académico y de comportamiento y luego desarrollar un Plan de Prevención de Deserción Escolar y Retención el cual guiará los esfuerzos del Distrito. Además, el Anexo de Implementación (IA) del año escolar 2014-15 especifica metas particulares asociadas con el plan del proceso de desarrollo. El USP especifica ciertos puntos que deben ser incluidos en el plan. A pesar que el plan estaba aún en desarrollo, el Distrito implementó muchas de estas estrategias durante el año escolar 2014-15.

1. Plan de Prevención de Deserción Escolar y Graduación (DPG)

EXPERIENCIA

El Distrito finalizó el Plan de Prevención de Deserción Escolar y Graduación (también conocido como el Plan de Prevención de Deserción Escolar y Retención) en marzo de 2015 (*Anexo V-82, Plan DPG 3.13.15; Informe Rumberger 9.12.14*). La evaluación 2013-14 reveló tres estrategias en general con el mayor potencial para mitigar los índices de deserción: 1) metas anuales, 2) sistemas de apoyos (apoyo directo a estudiantes), y 3) alternativas positivas a la suspensión.

Con base a la evaluación, el Distrito desarrolló el Plan para ser exhaustivo y profundamente interrelacionado con la mayoría, si no todas, las iniciativas del logro académico principales del Distrito. En diciembre de 2014, el Distrito colaboró con el Experto en Deserción Escolar el Dr. Russell Rumberger (Fundador y Director del Proyecto de Investigación de Deserción Escolar de California y Profesor de Educación en UC Santa Bárbara) para obtener comentarios acerca del plan y para fortalecerlo. El Dr. Rumberger encontró que el “Plan está muy completo, pero eso eleva la pregunta de si éste es viable de llevar a cabo cada parte de este plan ¿ Tiene el distrito los fondos y el conocimiento para lleva a cabo cada parte de este plan? ...

La implementación de todo el plan con una amplia variedad de actividades y clases especializadas no parece ser viable. Si ese fuera el caso, sería útil el priorizar cuales son los mas importantes y viables, y por consiguiente serán llevados a cabo primero.” **Id.** Como resultado, el Distrito priorizó ciertas estrategias para ser llevadas a cabo durante el año escolar 2014-15 y otras a ser exploradas o desarrolladas durante y el año escolar 2015-16 y más allá de éste.

a. Metas Anuales

El Plan DPG incluyó metas anuales múltiples y docenas de estrategias de las clases especializadas directas en diferentes niveles de grados para especificar estrategias para proporcionar alternativas positivas a la suspensión. Debido al ámbito y tamaño del Plan DPG, este informe cubre tres áreas principales: Metas Anuales; Sistemas de Apoyo a la Graduación; Alternativas Positivas a la Suspensión; Estrategias de Participación Familiar; y Desarrollo Profesional.

El Distrito estableció metas específicas para los estudiantes Afroamericanos, Latinos y ELL para aumentar los índices de graduación, disminuir los índices de deserción escolar, reducir los índices de retención en los grados escolares (grados K al 8o), y mejorar los índices de asistencia. Durante el año escolar 2014-15, el Distrito realizó mejoras en todas las cuatro áreas, y cumplió algunas de las metas establecidas, a pesar que no cumplió otras. El Distrito evaluará y ajustará las metas anualmente con base a los datos.

Metas para Aumentar los Índices de Graduación:

Tabla 5.31: Índices de Graduación en Cuatro Años por Etnia

Año	Anglosajón	Afroamericano	Hispano	Nativo Americano	Asiático/ Isleño del Pacífico	Multirracial	Total
2012-13	86.5%	80.7%	77.5%	60.2%	89.1%	85%	80.8%
2013-14	85.3%	77.4%	79.3%	65.6%	88.3%	71.4%	80.8%
2014-15 ¹	85.3%	82.0%	80.0%	66.7%	89.6%	82.1%	81.7%

Las metas para los índices de graduación en cuatro años estuvieron calculadas razonablemente para reducir las discrepancias por raza y etnia para el año escolar 2017-18 (**Anexo V-82, Plan DPG pág. 8-9**). La meta para el año escolar 2014-15 fue el aumentar los índices de graduación de los Afroamericanos y Latinos por un tres por ciento. *Id at 8*. El Plan proporciona un ejemplo para calcular y evaluar la meta del índice de graduación de cuatro años: "...si al final del año escolar 2013-14, el Índice de Graduación en Cuatro Años de los Afroamericanos es del 75 por ciento, la meta para el final del Año Escolar 2014-15 sería el 77.25 por ciento, un aumento del 3 por ciento (75 x 1.03))." *Id en 9*. Los índices de graduación de los estudiantes Afroamericanos en el año escolar 2013-14 fue del 77.4 por ciento, así la meta para el año escolar 2014-15 fue 79.72 (77.4 x 1.03). El Distrito cumplió y excedió sus metas: los índices de graduación en cuatro años para los estudiantes Afroamericanos en el año escolar 2014-15 fue 82 por ciento. La diferencia entre los índices de graduación de los estudiantes Afroamericanos y Anglosajones bajó del 7.9 puntos de porcentaje en el año escolar 2013-14, a el 3.3 puntos de porcentaje en el año escolar 2014-15. El índice de graduación de los estudiantes Latinos en el año escolar 2013-14 fue del 79.3 por ciento, por lo tanto la meta para el año escolar 2014-15 fue del 81.68 (79.3 x 1.03). El Distrito observó un aumento pero no cumplió con su meta: los índices de graduación en cuatro años para los estudiantes Latinos en el año escolar 2014-15 fue del 80 por ciento. *Id*. Para los estudiantes Latinos la diferencia de los índices de cuatro años para los Anglosajones bajó de 6

puntos de porcentaje en el año escolar 2013-14 a 5.3 puntos de porcentaje en el año escolar 2014-15.

Tabla 5.32: Índices de Graduación ELL en Cuatro Años por Etnia

Año	ELL Afroamericanos		ELL Latinos	
2012-13	1 of 12	8.3%	10 of 32	31.3%
2013-14	2 of 16	12.5%	11 of 29	37.9%
2014-15¹	6 of 12	50%	14 of 31	45.2%

La meta para los ELL Afroamericanos fue aumentar el número de estudiantes ELL Afroamericanos que se gradúan por un 100 por ciento. En el año escolar 2013-14, dos estudiantes ELL Afroamericanos se graduaron; un aumento de dos a cuatro representaría un aumento del 100 por ciento. En el año escolar 2014-15, el Distrito cumplió su meta: seis estudiantes ELL Afroamericanos se graduaron. La meta para los estudiantes ELL Latinos fue el aumento del número de estudiantes ELL Latinos que se gradúan por un 50 por ciento, o aumentar el índice de graduación por 10 puntos de porcentaje – cualquiera que sea más alto. Un aumento de 11 en el Año Escolar 2013-14, a 17 en el año escolar 2014-15 representaría un aumento del 50 por ciento. El Distrito no cumplió su meta de aumentar el número de graduados ELL Latinos por un 50 por ciento (pero lo aumentó en un 30 por ciento) , o un incremento del índice por diez puntos de porcentaje (pero lo aumentó por 7.3 puntos de porcentaje).

Metas para Reducir los Índices de Deserción Escolar

Tabla 5.33: Deserción Escolar de los Estudiantes por Etnia

Número y Porcentaje de Estudiantes Quienes Desertaron de la Escuela por Año Escolar y Etnia USP							
Año	Anglosajón	Afroamericano (ELL)	Hispano Americano (ELL)	Nativo Americano	Asiático / Isleño del Pacífico	Multirracial	Total
2012-13	1.8%	2.5%	2.4%	5.1%	0.4%	2.4%	2.43 %
2013-14	1.9%	2.0%	2.0%	3.1%	0.4%	1.1%	1.75 %
2014-15	1.6%	2.5% (3.2%)	2.0% (2.4%)	3.1%	0.6%	0.9%	1.78 %

La meta para el año escolar 2014-15 fue disminuir los índices de deserción escolar para todos los grados 7^o -12^o de estudiantes Afroamericanos y Latinos por un .2 por ciento. *Id en 9.* En el año escolar 2013-14, los índices de deserción escolar de estudiantes Afroamericanos y Latinos ajustada fue del 2.0 por ciento. En el año escolar 2014-15, los índices de deserción escolar fueron del 2.5 por ciento (un aumento del .5 por ciento) y 2.0 por ciento (sin cambio), respectivamente. El Distrito no cumplió sus metas para ninguno de los grupos; sin embargo, los índices de deserción escolar para los estudiantes Afroamericanos y Latinos en TUSD son mucho más bajos que el promedio del estado. El índice de deserción escolar promedio del estado para los estudiantes Afroamericanos es del 4.0 por ciento y para los estudiantes Latinos el índice de deserción es del 4.1 por ciento.

La meta para los estudiantes ELL del 7^o al 12^o grados Afroamericanos y Latinos es el mantener un índice de deserción escolar que es menor que el índice de deserción ELL de cada grupo para cada año determinado.. *Id.* En el año escolar 2014-15, los índices de deserción escolar de los estudiantes Afroamericanos ELL es del 3.2 por ciento, lo cual no es menor que el 2.55 por ciento de los índices de deserción escolar que no son ELL de los estudiantes Afroamericanos. El índice de deserción escolar de los estudiantes ELL Latinos es del 2.4 por ciento, lo cual no es menor que el 2.0 por ciento de los índices de deserción escolar que no son ELL para los estudiantes Latinos.

Metas para Reducir los Índices de Retención en Grado (Grados K-8)

Tabla 5.34: Retención de Estudiantes Afroamericanos

Estudiantes Afroamericanos retenidos en grado del Año Escolar 2013-14 al 2014-15 y del Año Escolar 2014-15 al 2015-16						
Nivel de Grado	Afroamericano 2013-14 a 2014-15			Afroamericano 2014-15 a 2015-16		
	N	Ret.	% Ret.	N	Ret.	% Ret.
K	356	10	2.8%	343	10	2.9%
1	368	16	4.3%	369	7	1.9%
2	310	4	1.3%	361	9	2.5%
3	291	3	1.0%	316	0	0.0%
4	283	1	0.4%	294	2	0.7%
5	304	2	0.7%	303	1	0.3%
6	331	3	0.9%	279	4	1.4%
7	266	2	0.8%	330	1	0.3%
8	311	1	0.3%	277	2	0.7%
Grados K-8	2,820	42	1.5%	2872	36	1.3%

Para el año escolar 2014-15, la meta del Distrito fue la reducción de los índices de retención en grado para los estudiantes Afroamericanos por un 10 por ciento comparado al año escolar 2013-14. **Id.** El Plan proporciona un ejemplo para calcular y evaluar la meta: “...si para el final del Año Escolar 2013-14, el índice de retención en grado Afroamericana es del 1%, la meta para el final del Año Escolar 2014-15 sería de 0.9%, una reducción del 10% (1.0 - (1.0 x 10%)).” **Id.** En el Año Escolar 2013-14, los índices de retención Afroamericana para los grados K-8^o fue del 2.0 por ciento, por lo tanto la meta para el año escolar 2014-15 fue el 1.8 por

ciento, una reducción del 10 por ciento ($2.0 - (2.0 \times .10)$). En el año escolar 2014-15, el índice fue el 1.3 por ciento – representando una reducción del 35 por ciento. Además de cumplir y exceder la meta, el TUSD redujo exitosamente la diferencia en los índices de retención entre los estudiantes Afroamericanos y Anglosajones de una diferencia de porcentaje del .08 en el año escolar 2013-14, a una diferencia de porcentaje del .06 en el año escolar 2014-15.

Tabla 5.35: Retención de Estudiantes Hispanos

Estudiantes Hispanos retenidos en grado del Año Escolar 2013-14 al 2014-15 y del Año Escolar 2014-15 al 2015-16						
Nivel de Grado	Hispano 2013-14 a 2014-15			Hispano 2014-15 a 2015-16		
	N	Ret.	% Ret.	N	Ret.	% Ret.
K	2,523	45	1.8%	2,335	42	1.8%
1	2,570	31	1.2%	2,436	43	1.8%
2	2,431	18	0.7%	2,505	20	0.8%
3	2,414	23	1.0%	2,401	15	0.6%
4	2,389	8	0.3%	2,374	5	0.2%
5	2,448	4	0.2%	2,367	8	0.3%
6	2,215	14	0.6%	2,239	12	0.5%
7	2,206	4	0.2%	2,172	16	0.7%
8	2,273	9	0.4%	2,199	11	0.5%
Grados K-8	21,469	156	0.7%	21,028	172	0.8%

Para los estudiantes Latinos, la meta del Distrito para el año escolar 2014-15 fue disminuir los índices de retención en grado de los grados escolares tres y ocho por un 50 por ciento. *Id.* En el año escolar 2013-14, los índices de retención para los alumnos de tercer grado latinos fue del 1.3 por ciento (un índice del .65 por

ciento que representa una reducción del 50 por ciento), y para los alumnos de octavo grado fue del 4.0 por ciento (un índice del 2.0 por ciento que representa una reducción del 50 por ciento). En el año escolar 2014-15, el índice de retención para los alumnos de tercer grado Latinos fue del .06 por ciento, representando un 54 por ciento de reducción; para los alumnos de octavo grado fue del .5 por ciento representando un 88 por ciento de reducción. El Distrito cumplió y excedió sus metas para reducir los índices de retención en grado para los estudiantes Latinos en los grados escolares tres y ocho.

Metas para Aumentar los Índices de Asistencia (Grados K-8)

Tabla 5.36: Índices de Asistencia por Etnia

Año	Anglosajón	Afroamericano	Hispano Americano	Nativo Americano	Asiático/ Isleño del Pacífico	Multirracial	Total
2012-13	92.1%	91.7%	90.8%	88.4%	94.5%	91.7%	91.2%
2013-14	91.9%	91.4%	90.7%	89.1%	93.9%	91.8%	91.1%
2014-15	92.0%	91.5%	90.6%	89.6%	94.0%	91.6%	91.0%

Para el año escolar 2014-15, la meta del Distrito fue aumentar los índices de asistencia por un .05 por ciento para los estudiantes Afroamericanos, y por un .6 por ciento para los estudiantes Hispanos (*Id* en 10). El Plan proporciona un ejemplo para calcular y evaluar la meta del índice de retención en grado: “...si al final del Año Escolar 2013-14, los índices de asistencia Hispana es del 90.75%, la meta al fin del Año Escolar 2014-15 sería del 91.35% un aumento del .6%.” **Id.** En el año escolar 2013-14, los índices de asistencia de los estudiantes Afroamericanos fue el 91.4 por ciento, por lo tanto la meta para el año escolar 2014-15 fue el 91.45 por ciento, un aumento del .05 por ciento. En el año escolar 2014-15, los índices de asistencia de los estudiantes Afroamericanos fue del 91.5 por ciento – representado un aumento del .1 por ciento. En el año escolar 2013-14, el índice de asistencia de los estudiantes latinos fue del 90.7 por ciento, por lo tanto la meta para el año escolar 2014-15 fue del 91.3 por ciento, un aumento del .6 por ciento. En el año escolar 2014-15, el

índice de asistencia de los estudiantes latinos fue del 90.6 por ciento – representado una disminución del .1 por ciento.

Los Pasos para la iniciativa del Éxito fue la alianza entre el Distrito Escolar Unificado de Tucson y la Oficina del Alcalde de la Ciudad de Tucson para buscar y recuperar a los estudiantes quienes se han dado de baja del Distrito Escolar Unificado de Tucson. A través de las visitas a los hogares, esta alianza permitió al personal educativo (incluyendo al personal de apoyo de los Servicios de Apoyo Estudiantiles y la Prevención de la Deserción Escolar), a los funcionarios de la ciudad, y a los miembros de la comunidad platicar con los estudiantes y sus familias y exhortarlos a que regresen y finalicen su educación de escuela secundaria. En el año escolar 2014-15, 282 estudiantes regresaron a la escuela y 31 se graduaron y más del 73 por ciento de estos estudiantes fueron Afroamericanos o Latinos.

Tabla 5.37: Pasos para el Éxito

	Anglosajón	Afroamericano	Hispanos	Nativo Americano	Asiático Americano	Multirracial	Total
Inscritos	57	28	179	12	3	4	283
	20.1%	9.9%	63.3%	4.2%	1.1%	1.4%	
Graduados	4	2	21	3	0	1	31
	12.9%	6.5%	67.7%	9.7%	0.0%	3.2%	

b. Sistemas de Apoyo para los Estudiantes En Riesgo de la Deserción Escolar

Para alcanzar las metas indicadas anteriormente, el Distrito proporcionó sistemas de apoyo a la graduación con apoyo directo a los estudiantes. Estos apoyos directos abordaron los indicadores que están altamente correlacionados a los índices de la deserción escolar: bajas calificaciones en las materias principales; asistencia baja; retención en grado; y la desvinculación de la escuela (incluyendo problemas de comportamiento). El Distrito concentró sus esfuerzos (y su personal de apoyo al comportamiento y académico) en las instalaciones escolares, y en áreas, donde los datos de los estudiantes y escuelas indicaron la mayor necesidad. El Distrito enfocó los apoyos y estrategias directas a apoyar a los estudiantes en seis enfoques principales: estrategias en todo el distrito; estrategias en la escuela

secundaria; estrategias en la escuela intermedia; estrategias en las escuelas K-8; estrategias ELL; y alternativas positivas a la suspensión.

Estrategias de Apoyo a los Estudiantes en todo el Distrito

Las estrategias de apoyo en todo el Distrito incluyeron la implementación del Sistema de Niveles Múltiples de Apoyos (MTSS), planes de apoyo a clases especializadas, currículo estandarizado, el uso de los trabajadores sociales, visitas a los hogares, y el programa Pasos para el Éxito. Además el Distrito implementó la iniciativa de asistencia “Cuenta Conmigo” con el Alcalde y los líderes de la ciudad y el programa de “Experiencia de Verano” para apoyar a los estudiantes en el tercer, quinto, y octavo grado escolar quienes estuvieron en riesgo de retención y/o de desertar escolarmente.

En el año escolar 2013-14, el Distrito implementó el programa MTSS – un programa para apoyar a los estudiantes académicamente y en el comportamiento; el año escolar 2014-15 fue el primer año de la implementación total del MTSS. Los equipos MTSS son requeridos que cumplan por lo menos mensualmente para identificar a los estudiantes en riesgo, desarrollar y asignar ayudas especializadas, y supervisar el progreso del estudiante (*Anexos V-83, Ejemplo de la Agenda de la Junta MTSS y V-84, MTSS Ejemplo del Registro del Estudiante*). Los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje (LSC) facilitaron el proceso MTSS en cada escuela.

El MTSS es un marco de trabajo de niveles múltiples designado para maximizar el logro de todos los estudiantes y enfocarse en los resultados a través de una recopilación sistemática de los datos para identificar a los estudiantes en riesgo, y para facilitar el desarrollo e implementación de la asistencia individualizada y la orientación a estudiantes con retos académicos o de comportamiento, y estudiantes en riesgo de desertar escolarmente. En ciertas escuelas, un representante de los departamentos de equidad prestó servicios en el equipo del MTSS. Para los estudiantes Afroamericanos y Latinos identificados como en riesgo, el equipo se supone que desarrolle un apoyo de ayuda especializada. El Distrito utilizó un enfoque de 4 vertientes (asistencia, comportamiento/disciplina, créditos y calificaciones) para identificar a los estudiantes en riesgo.

Un debate más detallado del enfoque de 4 vertientes está disponible ahora. Durante el primer semestre del Año Escolar 2014-2015, los Trabajadores Sociales

de la Educación Excepcional (Ex Ed) apoyaron a los estudiantes con asesorías como un servicio relacionado en sus Programas de Educación Individualizada (IEP). Además, los Trabajadores Sociales de la Ex Ed proporcionaron servicios a los estudiantes Afroamericanos y Latinos. Todos los estudiantes recibieron apoyo social/emocional, ayudas especializadas en crisis y/o asesorías, como se necesitó. Un total de 1163 estudiantes de K-12 recibieron servicios de 48 trabajadores sociales a lo largo del año escolar 2014-15.

Tabla 5.38: Estudiantes a los que los Trabajadores Sociales de EXEd Prestaron sus Servicios

Cantidad de casos	# de Estudiantes a los que se les Prestó el Servicio	% de Estudiantes a los que se les Prestó Servicio	% de Estudiantes Afroamericanos a los que se les Prestó Servicio
USP	375	32.2%	100%
IEP	778	67.8%	55.0%
Total	1163	100%	70.0%

En el Año Escolar 2014-15, el Distrito proporcionó tres trabajadores sociales que no son ExEd en las escuelas secundarias Tucson, Cholla, y Pueblo para complementar los servicios proporcionados por los trabajadores sociales de la ExEd. Los trabajadores sociales que no son de la ExEd proporcionaron asesorías individuales y de grupo con los estudiantes y familias, recursos comunitarios, y recomendaciones para los estudiantes y familias, la coordinación de los servicios comunitarios y los servicios escolares, ayudas especializadas en crisis para los estudiantes y familias, comunicaciones con el personal escolar referente a las necesidades del estudiante, dar seguimiento a los servicios de los trabajadores sociales para los asuntos que se den en los círculos restaurativos u otras interacciones administrativas de los estudiantes y/o padres de familia, y apoyo de los programas PBIS en toda la escuela. Los Trabajadores Sociales también colaboraron con los estudiantes en Jóvenes por Su Propia Cuenta (un programa para adolescentes sin hogar), facilitó la mediación de padres de familia –estudiantes, prestó servicios en los equipos de crisis de PBIS y escolares (en conjunto con los asesores y los administradores escolares), y finalizó otras tareas varias para ayudar a los estudiantes a superar los obstáculos relacionados al divorcio, asuntos LGBT, y disciplina. Por ejemplo, en la Escuela Secundaria Cholla, el trabajador social

participó en un programa después de clases llamado “Poetas y Macetas” donde los estudiantes hicieron cerámica, crearon poemas, y tuvieron debates de grupo acerca de problemas comunes (**Anexo V-85, Informe de Fin de Año del Trabajador Social**).

El Distrito también implementó la campaña de asistencia Cuenta Conmigo junto con el Alcalde Jonathan Rothschild y otros líderes de negocios y comunitarios junto con el Mes de la Conciencia de la Asistencia nacional en septiembre. El Distrito dirigió la iniciativa a los niños (as) en kínder a través de tercer grado escolar, proporcionó paquetes de herramientas de asistencia para los directores, y apoyó las competencias de asistencia con base a las escuelas.

En el verano del año escolar 2014-15, el Distrito ofreció programas de alfabetización y matemáticas de verano para estudiantes selectos de tercero, quinto en riesgo de ser retenidos o de deserción escolar. El Distrito cuidadosamente seleccionó maestros altamente calificados y entusiastas para enseñar el programa de verano, y participar en el reclutamiento enfocado para los estudiantes Afroamericanos e Hispanos en riesgo de desertar escolarmente o de repetir grado escolar. (**Anexo V-86, Experiencia de Verano**). De 133 estudiantes quienes participaron a nivel de 8º grado, sólo se retuvieron a once y, de esos estudiantes, siete fueron Hispanos y cero fueron Afroamericanos.

Tabla 5.39: Experiencia de Verano

Inscripción de la Experiencia de Verano							
	Anglosajón	Afroamericano	Hispano	Nativo Americano	Asiático Americano	Multirracial	Total
3º y 5º Grado	88	60	479	24	22	30	703
	13%	9%	68%	3%	3%	4%	100%
8º Grado	20	6	95	7	1	4	133
	15%	4.5%	71.4%	5.3%	.8%	3%	100%
Retenidos en 8º Grado	1	0	7	2	0	1	11

Estrategias de Apoyo al Estudiante de Escuela Secundaria

La transición de la escuela intermedia a la escuela secundaria puede ser difícil para muchos estudiantes debido a muchas variables y requiere el apoyo de ambos de los miembros del personal de la escuela intermedia y escuela secundaria. La investigación reveló que los estudiantes de noveno grado sin éxito no se gradúan de la escuela (Balfanz & Letgers, 2004). Así, la estrategia primaria del Distrito para el apoyo a los alumnos de noveno grado fue el uso de los Programas de Incentivos de los Estudiantes de Primer Año designados a preparar a los estudiantes de noveno grado de nuevo ingreso con una oportunidad de familiarizarse con el plantel y construir habilidades en Inglés y matemáticas (*Anexo V-87, Programas de Incentivos de Verano de Alumnos de 9º Grado*).

EL Distrito implementó tres estrategias específicas de los alumnos de noveno grado: un programa piloto de incentivos de verano; pequeñas comunidades/equipos para los alumnos de primer año; y un programa piloto para el apoyo de matemáticas. El Distrito también implementó estrategias para todos los estudiantes de escuela secundaria: el uso de especialistas de ayudas especializadas de la deserción escolar; capacitación en el seguimiento de los créditos; planes de acción educativos y de profesiones (ECAP); opciones de recuperación de créditos; recuperación del concepto estructurado; escuelas alternativas; y la exploración de opciones de crédito trimestrales. Durante el año escolar 2015-16, el Distrito

explorará y/o desarrollará dos estrategias adicionales: el uso de comunidades de alumnos de primer año o equipos y un programa piloto para el apoyo de matemáticas.

Para los estudiantes del noveno grado hasta el doce, los asesores escolares, los coordinadores de colegio y los profesionales, y los especialistas en la deserción escolar jugaron papeles esenciales en la prevención de los estudiantes a que desertaran escolarmente al desarrollar planes de graduación, y proporcionar servicios y apoyos directos a los estudiantes. Los asesores escolares colaboraron directamente con los estudiantes y maestros para desarrollar Planes de Acción Educativos y Profesionales (ECAP) para todos los estudiantes. El Sistema de Información y Profesional de Arizona (AzCIS) es un programa con base en internet que sin costo a los distritos escolares públicos en Arizona. El AzCIS está designado a proporcionar información extensa educativa, profesional y laboral para ayudar a los estudiantes a tomar mejores elecciones informadas profesionales y escolares. El portal de la Experiencia del AzCIS proporcionó a los estudiantes con métodos para desarrollar y actualizar sus ECAP. En el Año Escolar 2014-15, el Distrito requirió a todos los estudiantes de octavo hasta doceavo grado utilizar el AzCIS para crear planes personalizados/currículos de experiencia (también conocidos como ECAP). Al nivel de la escuela secundaria, los estudiantes de TUSD crearon un total de 24,376 entradas en el AZCIS durante el año escolar 2014-15. Las entradas incluyeron la creación de currículos de experiencias (también conocidos como ECAP), actualización de información, y el agregar metas nuevas. El currículo de experiencia permitió a los estudiantes ingresar, dar seguimiento y actualizar la siguiente información: inscripción de cursos y planes posteriores a la secundaria alienados con las metas profesionales; y la documentación del rango de colegios y habilidades de preparación profesional que el estudiante desarrolló. Los asesores escolares, y los coordinadores de colegio y profesionales, revisaron los planes y resultados con los estudiantes en los salones de clases y con los padres de familia. Los Coordinadores de Colegio y Profesionales fueron las personas claves en cada escuela secundaria para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de los ECAP de los estudiantes (por medio del AZCIS) en cada escuela, como lo requirió el Plan.

La tabla de a continuación enfatiza el número total de entradas de escuela secundaria al Sistema de Información Profesional de Arizona (AZCIS). Las entradas incluyeron la creación de currículos de experiencia, actualización de información, y el agregar metas nuevas.

Tabla 5.40: Sistema de Información Profesional de Arizona		
Uso del 01/08/2014 - 15/06/2015		
Instalación Escolar	Currículos de Experiencia ECAP del Estudiante	Registros de los Currículos de Experiencia ECAP Activos
Escuela Secundaria Catalina High Magnet	1,172	502
Escuela Secundaria Cholla High Magnet	2,371	1,629
Escuela Secundaria Palo Verde High Magnet	1,211	692
Escuela Secundaria Pueblo High Magnet	3,041	2,027
Escuela Secundaria Rincon High	2,588	1,405
Escuela Secundaria Sabino High	2,334	1,261
Escuela Secundaria Sahuaro High	3,597	1,623
Escuela Secundaria Santa Rita High	1,185	784
Escuela Secundaria de Padres Adolescentes (TAP)	142	69
Escuela Secundaria Tucson High Magnet	5,557	3,372
Escuela Secundaria University High	537	381
Totales	23,735	13,745

Los especialistas de la deserción escolar asignados a cada escuela secundaria supervisaron y abordaron la asistencia de estudiantes y otros asuntos. Ello identificaron rutinariamente a los estudiantes quienes estuvieron en riesgo de

desertar escolarmente al utilizar una combinación de supervisión de asistencia, atención a los indicadores del rendimiento académico, y recomendaciones. Los especialistas en la deserción escolar utilizaron varias estrategias, incluyendo pero no limitado a: visitas al hogar, estudios del niño(a), mediación, y un sistema de ayudas especializadas de niveles cuando tengan tres y seis ausencias para ayudar al estudiantes y familias a entender la importancia de la buena asistencia. Durante el año escolar, el personal de la Prevención a la Deserción Escolar también presentó “Paso a Paso”, un programa para preparar a los estudiantes de octavo grado para la transición a la escuela secundaria.

Los Especialistas en la prevención Escolar colaboraron con los equipos MTSS de las instalaciones para identificar a estudiantes cuando tengan un límite de asistencia de dos por teléfono y/o ayudas especializada basadas en el hogar. En el límite del tercer día de una ausencia sin justificar, los especialistas consultan el bloque de ayudas especializadas de Mojave para asegurar que la instalación ha realizado (o por lo menos inició) contacto con la familia. Si no, los especialistas se ponen en contacto con el estudiante y/o familia directamente. Al límite del sexto día, los especialistas llevan a cabo ya sea una visita al hogar o por teléfono. Los especialistas generan informes de asistencia Mojave semanalmente para identificar a los estudiantes que han alcanzado cada límite de ausencias sin justificación.

Tabla 5.41: Contactos de la Prevención a la Deserción Escolar

Contactos de Especialistas de la Prevención a la Deserción Escolar 2014-15				
Grados 7-12				
Descripción del Servicio	Afroamericano		Hispano	
	N	%	N	%
Junta de Estudiantes	258	16%	990	63%
Junta de Padres de Familia	25	6%	291	76%
Colaboración de la Instalación	247	17%	821	57%
Estrategias Alternativas	10	8%	82	62%
Correspondencia/Teléfono	236	11%	1,254	59%
Visita al Hogar	64	9%	444	63%
Recursos Comunitarios	86	18%	314	66%
Colaboración Multicultural Ed.	5	13%	5	13%
Visita a la Instalación Alternativa	1	7%	10	71%
Supervisión de la Asistencia	101	9%	824	72%
Lista de la Deserción Escolar	111	8%	947	72%
Total del Año	1144	12%	5982	64%

El personal del Distrito capacitó al personal y familias sobre el seguimiento de los créditos, políticas y prácticas, y el proceso de apelación de las calificaciones/retención. El departamento de Prevención a la Deserción Escolar llevó a cabo dos capacitaciones sobre el seguimiento de créditos: “Paso a Paso” y “Yo Hablo el Recorrido del Sarcasmo” (*Anexo V-88, Capacitación del Seguimiento del Crédito*). Los estudiantes pueden seleccionar entre múltiples opciones de recuperación de crédito, incluyendo Plato, AGAVE, Grad LINK, y la Academia Eagle en Santa Rita, la Academia de Fines de Semana, y la escuela de verano. (*Anexo V-89, Opciones de Recuperación de Crédito*). El Distrito proporcionó oportunidades de recuperación de crédito a todas los estudiantes de escuelas secundarias quienes

reprobaron uno o más semestres de los cursos requeridos. El Distrito ofreció oportunidades de recuperación de crédito antes, después y durante la escuela, durante el fin de semana en el Proyecto MORE, durante el verano en la mayoría de las escuelas secundarias, y en línea.

La Escuela AGAVE Intermedia y Secundaria es una escuela virtual al 100 por ciento bajo las pautas de la Iniciativa En Línea de Arizona (AOI). AGAVE prestó servicio a cualquier estudiantes que reside en Arizona en un ambiente virtual; sin embargo, la mayoría del cuerpo de estudiantes residió en el Condado de Pima. AGAVE proporcionó currículo de calidad enseñado por personal apropiadamente certificado y altamente calificado que permitió a los estudiantes progresar a través de la escuela intermedia y obtener un diploma de escuela secundaria, mientras permite flexibilidad de horario, lugar, camino y ritmo. A diferencia de la mayoría de las escuelas virtuales en Arizona, AGAVE proporcionó laboratorios de computadoras con personal docente que proporcionó apoyo adicional uno a uno. En el año escolar 2014-15, el Distrito cambió las oficinas de AGAVE a una ubicación central, la Escuela Secundaria Catalina High, e implementó un laboratorio durante el día.

GradLink es un programa AGAVE enfocado en los alumnos de último año quienes están a ocho créditos de graduarse. Los estudiantes GradLink tienen acceso a un asesor y tres noches en el laboratorio equipados con maestros altamente calificados para ayudarlos a través de la finalización de sus requisitos de graduación. En el Año Escolar 2014-15, el Distrito extendió el acceso a los laboratorios GradLink a través de las vacaciones de otoño y en el verano.

Tabla 5.42: Resumen de la Opciones de Recuperación de Créditos

Programa / Descripción	# de estudiantes participantes Afroamericanos y Latinos	Créditos recuperados	Ubicación(es)
Plato: clases en línea(números de ambos estudiantes de medio tiempo y tiempo completo que toman Plato a través de Agave)	Afroamericanos: 104 Latinos: 722	Afroamericanos: 111 Latinos: 584	Todas las Escuelas Secundarias
AGAVE de la Escuelas Intermedia y Secundaria: Escuela Secundaria en línea con laboratorios opcionales (para los números de graduación véase GradLink)	Afroamericanos: 49 Latinos: 338	Afroamericanos: 86 Latinos: 581	Escuelas Virtuales:
AGAVE Recuperación de Créditos: recuperación de créditos virtual con laboratorios opcionales.	Afroamericanos: 119 (43 Graduados) Latinos: 771 (260 Graduados)	Afroamericanos: 130 (57 Graduados) Latinos: 786 (376 Graduados)	Oficinas en la escuela secundaria Catalina High;
GradLink2³² Programa de Agave: Cursos en línea y apoyo en persona para estudiantes quienes han abandonado recientemente la escuelas secundaria y están cerca de finalizarla.	Afroamericanos: 14 (10 Graduados) Latinos: 137 (45 Graduados)	Afroamericanos: 34 (26 Graduados) Latinos: 251 (143 Graduados)	Laboratorios en las escuelas secundarias Catalina, Pueblo, y Palo Verde
Academia Eagle: una escuela dentro de una escuela, puesta a prueba para el semestre de la primavera con el propósito de proporcionar apoyo a los alumnos de último año en peligro de fracasar en su graduación.	Afroamericanos: 1 Graduado Latinos: 11 Graduados	Afroamericanos: 7.5 Latinos: 56	Escuela Secundaria Santa Rita
Academia de Fin de Semana: se llevan a cabo clases los fines de semana para dará a los estudiantes la oportunidad de recuperar créditos.	Afroamericanos: 8 Latinos: 69	Afroamericanos: 4 Latinos: 32	Proyecto MORE
Experiencia de Verano de la Escuela Secundaria: solamente números de Agave	Afroamericanos: 22 Latinos: 255	Afroamericanos: 24 Latinos: 225	Escuelas Secundarias; En línea

³² Grad LINK está detallado en su totalidad en el Informe Anual 2013-2014. Véase Informe Anual 2013-2014 en la página 135.

Además de AGAVE, el Distrito también operó dos escuelas alternativas adicionales: el Proyecto MORE y la Escuela Secundaria de Padres Adolescentes (TAP). La Escuela Secundaria Alternativa proyecto MORE prestó servicios a los alumnos de primer año y de último año para buscar opciones de aprendizaje basadas en la web flexibles apoyadas por enseñanza personalizada con un énfasis en la recuperación de créditos. (**Anexo V-90, Escuelas Alternativas**). El Programa de Padres Adolescentes (TAP) es una escuela alternativa pequeña diseñada para apoyar a las adolescentes embarazadas y que son padres para finalizar las escuela secundaria mientras son padres de familia. TAP es una escuela acreditada que proporciona ambos enseñanza directa y cursos de recuperación de créditos así como también apoyos de enseñanza enfocados en matemáticas y lectura para los estudiantes quienes están en riesgo de desertar escolarmente de la escuelas secundaria. **Id.**

Estrategias de Apoyo al Estudiante de Escuela Intermedia

El Distrito implementó cinco estrategias específicas a los estudiantes de escuelas intermedias: un modelo de equipo en escuelas selectas; la utilización de los especialistas de la prevención escolar en escuelas selectas; un programa de incentivos de sexto grado; la implementación de un programa de ayudas especializadas académicas en las Materias Principales; y la escuela de verano. Además, el Distrito ofreció clases de regularización antes de las clases, después de clases, y/o durante el verano a los estudiantes en riesgo de desertar escolarmente o de ser retenidos.

Muchas escuelas intermedias crearon horarios principales para apoyar un modelo de equipo que organizó clases en pequeñas comunidades o equipos. Bajo este modelo, un equipo designado de maestros orientaron a los estudiantes y consultaron en cómo comunicarse mejor con cada estudiante. En el año escolar 2014-15, el TUSD utilizó este modelo en cinco escuelas secundarias (escuelas secundarias Gridley, Mansfeld, Doolen, Pistor, y Valencia), impactando a más de 3,000 estudiantes Afroamericanos e Hispanos. (**Anexo V-91, Modelo de Equipo MS**). Este modelo puede ayudar a todos los estudiantes pero particularmente es importante para los estudiantes quienes probablemente fallen en los ambientes de las escuelas intermedias grandes.³³ Los estudiantes construyen relaciones más

³³ “El sello efectivo de una escuela a nivel intermedio recae en su capacidad de crear equipos de aprendizaje dinámicos dentro de la escuela. Las escuelas están organizadas en

fuertes con sus compañeros ya que ellos permanecen con una generación específica de estudiantes a lo largo del día. Además, los maestros construyen mejores relaciones con sus estudiantes y tienen oportunidades frecuentes y regulares para colaborar y formular estrategias con sus colegas para mejorar las relaciones y la enseñanza.

Los especialistas en la deserción escolar ayudaron a las escuelas con la supervisión de la asistencia, abordando asuntos de asistencia estudiantil, y colaborando con las familias sobre la importancia de asistir a la escuela. (**Anexo V-92, Especialistas en la Deserción Escolar de la Escuela Intermedia**). El Distrito también operó programas de incentivos de sexto grado de verano en dos instalaciones. En el verano de 2015, las escuelas intermedias Doolen y Dodge ofrecieron Programas de Incentivos de 6º grado para ayudar a apoyar la transición de los estudiantes de 5º grado que llegan a sus programas de escuela intermedia. (**Anexo V-93, Programa de Incentivos de Verano de 6º Grado**)

El programa de ayudas especializadas académicas de las materias principales ayuda a los alumnos de 6º grado de bajo rendimiento con un énfasis en el enfoque de estudiantes Hispánicos y Afroamericanos. La meta de mover a 25 estudiantes inscritos hacia arriba una categoría en una o más áreas de las pruebas AIMS así como también para mostrar un cambio del 15 por ciento o mayor en los exámenes previos y posteriores en lectura y matemáticas (**Anexo V-94, Materias Principales**). El Distrito alojó este programa en instalaciones dispersas geográficamente, la Escuela Intermedia Alice Vail la cual prestó servicios a las áreas centrales y del este del Distrito y el Centro Educativo Alternativo del Suroeste el cual prestó servicios al lado oeste del Distrito. El programa usó estrategias de ayudas especializadas con base a la investigación como SuccessMaker, Aprendizaje de Lectura, y Soluciones de matemáticas para apoyar a los estudiantes de escuelas intermedia de bajo rendimiento para obtener ganancias académicas como se reflejaron en la asistencia

comunidades de aprendizaje donde se puede establecer una relación estrecha entre estudiantes y adultos y donde se puede dar un atención más individualizada a todos los alumnos.” (Kazak, D., “Estructuras de Organización Flexibles,” Diario de la Escuela Intermedia, 29 (5), 56–59 (1998)).

al salón de clases y calificaciones, puntajes ATI trimestrales, puntajes lexile de lectura, y la prueba del estado/AIMS puntajes de lectura y matemáticas. A través de este enfoque de ayudas especializadas proactivas, el Distrito anticipó que el riesgo de retención y deserción escolar disminuirá.

El Distrito también proporcionó el programa “Experiencia de Verano” para los estudiantes en riesgo de ser retenidos en el 8º grado (***Anexos V-95, 8º Grado Supervisión de la Retención para la Recomendación para la Experiencia de Verano y V-86, Experiencia de Verano***). Los estudiantes asistieron a un programa de verano en el plantel de una escuela secundaria por doce días de matemáticas intensivos y currículo de artes del lenguaje /Inglés. Los estudiantes quienes finalizaron exitosamente la Experiencia de Verano fueron promovidos 9º grado.

Además, el Distrito ofreció clases de regularización en múltiples escuelas intermedias a lo largo del año, proporcionando apoyo a cientos de estudiantes de escuela intermedia en riesgo de atrasarse en los créditos o de desertar escolarmente. El Distrito proporciona una segunda vuelta de autobuses “tarde” para las actividades después de clases, incluyendo las clases de regularización. Estos autobuses ayudan a apoyar a los estudiantes para que si ellos no tienen otra manera de transportarse ellos puedan tomar el autobús escolar hacia su casa después de que su clase de regularización ha terminado. El Distrito ofreció clases de regularización después de clases en las siguientes escuelas intermedias:

Tabla 5.43: Clases de Regularización de Escuela Intermedia

Instalación(es) de Escuela Intermedia	Descripción
Dodge Magnet	Proporciona a los estudiantes con sesiones de estudio de habilidades, ayuda en las tareas, y clases de regularización obligatorias. La escuela Dodge requirió a todos los estudiantes quienes estén reprobando en las clases principales para asistir a las clases de regularización obligatorias.
Mansfeld Magnet y Doolen	Llevó a cabo el Programa de Subsidio del Siglo 21 ^o el cual proporciona a los estudiantes con clases de regularización en lectura y matemáticas después de clases.
Magee	Proporcionó clases de regularización en matemáticas y artes del lenguaje dos veces por semana después de clases y durante la escuela sabatina.
Pistor	Proporcionó clases de regularización dos semanas antes de las pruebas AZMERIT y AIMS, y después de éstas para estudiantes quienes estuvieron en riesgo de reprobación.
Secrist	Proporcionó clases de regularización en matemáticas y artes del lenguaje dos veces por semana durante el primer semestre. Durante el segundo semestre, el plantel se enfocó en los estudiantes con base a los parámetros del puntaje para la integración en el programa de clases de regularización.
Utterback Magnet	Proporcionó clases de regularización del personal de apoyo de los Estudios Mexico Americanos así como también de las clases de regularización fundado por el ADE en las áreas de matemáticas y Lectura ambos antes y después de clases.
Vail	Proporcionó clases de regularización para los estudiantes durante el periodo de ayudas especializadas incorporado en la mitad del día escolar para todas las clases con contenido de las materias principales.
Valencia	Proporcionó clases de regularización en matemáticas y artes del lenguaje antes de las clases, después de clases y durante la escuela sabatina.

Estrategias de Apoyo a los Estudiantes de Primaria y K-8

El Distrito implementó tres estrategias específicas para apoyar a los estudiantes de escuela primaria y K-8: enfoque académico horario principal, enfoque en la alfabetización temprana, y preescolares.

Cada año, todas las Escuela primarias del Distrito Escolar Unificado de Tucson y K-8 están requeridas a designar en sus Horarios Principales sesenta minutos para matemáticas y noventa minutos para la enseñanza de Lectura (**Anexo V-96, Horarios Principales y Alfabetización Temprana**). Para fomentar el apoyo en el enfoque de la alfabetización temprana, todos los maestros y/o directores de kínder hasta tercer grado escolar evaluaron a los estudiantes en la adquisición de las habilidades de alfabetización temprana al usar la evaluación DIBELS. *Id.* El programa de la escuela de verano del Distrito Experiencia de Verano se enfocó en estudiantes en riesgo en los grados escolares tres y cinco, con un enfoque en particular de reclutar estudiantes Afroamericanos y Latinos (**Anexo V-86, Experiencia de Verano**). Los Especialistas de Servicios de Apoyo a estudiantes Afroamericanos e Hispanos llevaron a cabo reclutamiento enfocado incluyendo llamadas por teléfono a sus hogares y la participación de los padres a través de juntas uno a uno.

Estrategias de Apoyo a los Estudiantes (ELL) Aprendices del Idioma Inglés

El Distrito proporcionó apoyo específico para los estudiantes ELL y estudiantes ELL (R-ELL) reclasificados. Las estrategias para apoyar a los estudiantes ELL/R-ELL incluyeron: opciones de transporte; prioridad de recuperación de créditos; aumento en la participación en AGAVE; Enseñanza Nivel I mejorada; clases de ayudas especializadas (clases ELD I y II clases, MTSS clases de matemáticas y literatura, y clases de contenido protegido.); escuela de verano (nivel de escuela intermedia); y Aprendiendo Imaginando (nivel de escuela primaria).

Si un estudiante ELL se cambió a un área diferente de asistencia, el Distrito le proporcionó a la familia con una opción de permanecer en sus escuelas correspondientes para el año escolar en curso, y que se les proporcionara con pases de autobuses para la transportación. (**Anexo V-97, Aviso de Transporte ELL**). Para apoyar la participación en la Experiencia de Verano, el Distrito proporcionó transporte gratuito a los estudiantes ELL y R-ELL que viven a más de 2.5. millas de camino.

Durante la Experiencia de Verano de Escuela Secundaria 2015, el personal de Adquisición de Idiomas exhortó a los alumnos ELL de Nivel Intermedio y los alumnos ELL recientemente reclasificados para tomar las clases de contenido de materias principales que cumplen con los requisitos de graduación. Estos estudiantes recibieron inscripción prioritaria, sin costo, junto con transporte (para los estudiantes que viven más allá de una zona de distancia a pie de 2.5 millas). Las clases de verano tomar lugar del 27 de mayo al 25 de junio de 2015 de las 8:00 a.m. a las 2:00 p.m., e incluyeron desayuno y almuerzo. Se ofrecieron las clases a los estudiantes sin costo alguno, y se proporcionó transporte a los estudiantes que viven a más de 2.5 millas de las escuela. Los coordinadores ELD y los Maestros Nivel I y II exhortaron a sus estudiantes a asistir al programa de verano y proporcionaron a los estudiantes con los formatos de inscripción (**Anexo V-86, Experiencia de Verano**). Además, el Distrito inscribió estudiantes ELL a Nivel Intermedio y estudiantes ELL recientemente reclasificados en la recuperación de crédito en y cursos AGAVE a lo largo del año escolar 2014-15 (**Anexo V-98, Recuperación de Crédito ELL**).

El Distrito continuó proporcionando clases de ayudas especializadas con base a la competencia del estudiante (ELD I, ELD II, ELL, o R-ELL Intermedios) a nivel de escuela secundaria a lo largo del año escolar (**Anexo V-99, Cursos de Escuela Secundaria ELL**). Durante la Experiencia de verano (Escuela de verano) en el 2015, el Distrito ofreció programas ELD los estudiantes ELL nivel I y II (Emergentes Previos/ Emergentes y Básicos) los estudiantes ELL en las escuelas secundarias Catalina y Rincon. **Id.** El programa de Catalina consistió de .5 créditos ELD y .5 créditos de Respuesta a las Ayudas Especializadas (RTI) de Matemáticas. La Escuela Catalina también reclutó estudiantes ELL de 9º grado de nuevo ingreso de la escuela intermedia Doolen (**Anexo V-100, Escuela de Verano ELL**). El programa de la Escuela Rincon ofreció una clase de 1 crédito para los estudiantes emergentes previos/emergentes y una clase de 1 crédito ELD para los estudiantes Básicos.

Aprendiendo Imaginando en Inglés es un programa educativo basado en la computadora de K-3 que enseña a los niños(as) Inglés y desarrollar sus habilidades a través de enseñanza individualizada (**Anexo V-101, Aprendiendo Imaginando ELL**). El programa distribuye informes de datos específicos por cada estudiante, enfatiza sus necesidades en cualquier momento a medida que ellos van progresando a través del programa. El currículo está fundado sobre investigación con base científica y las pautas del Decreto de Ningún Niño se Quede Atrás. Aprendiendo

Imaginando en Inglés enseña desarrollo de vocabulario directo (incluyendo lenguaje académico), escuchar y hablar, conciencia fonética, alfabetización emergente, y preparación escolar con lecciones individualizadas y apoyo gráfico poderoso. Los estudiantes reciben enseñanza uno a uno a través de cientos de actividades de participación. Cada niño(a) recibe enseñanza diferenciada; el programa está específicamente designado para adaptarse a sus necesidades individuales dinámicas. Como resultado, los estudiantes progresan rápidamente. Aprendiendo Imaginando en Inglés fue comprado en el Año Escolar 2014-2015 para las escuelas primarias Lynn-Urquides, CE Rose, y Van Buskirk y McCorkle K-8. Para el 2015-16, el Distrito compró licencias adicionales para las escuelas primarias Myers Ganoung, Miller, y Cavett y Roberts/Naylor K-8.

c. Alternativas Positivas a la Suspensión

El Distrito también desarrolló e implementó alternativas positivas a las suspensión como medios de mantener a sus estudiantes en la escuela y prevenir la deserción escolar y la retención. El Distrito utilizó un enfoque de niveles para implementar las alternativas positivas a la suspensión lo cual significa que una implementación completa ocurriría durante más de un año, a pesar que muchas de las alternativas ya estaban en implementación total. El Distrito dio cinco opciones para los administradores para considerar como alternativas para los estudiantes en los grados 6-12: juntas restaurativas; ayudas especializadas GSRR requeridas y/o prácticas restaurativas; contratos de prórrogas; Suspensiones dentro de la Escuela (ISS); y Alternativas de Habilidades de Vida al Programa de Suspensión (LSASP).

Juntas Restaurativas / Círculos y Ayudas Especializadas Requeridas

Las pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante (GSRR) requiere que los estudiantes involucrados en transgresiones serias o de rango medio (transgresiones nivel 3) se les proporcione ayudas especializadas y/o prácticas restaurativas. El Distrito también usó las juntas restaurativas como una herramienta preventiva donde la suspensión no podría ser evitada para reducir la reincidencia al hacer que sus estudiantes reflexionen en su comportamiento y pensar en estrategias positivas para evitar el cometer los mismos errores.

Contratos de Prórrogas

Un contrato de prórroga es un acuerdo por el padre de familia y el estudiante para cumplir con las Pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante (GSRR) lo cual le permite al estudiante permanecer en la escuela y/o reducir significativamente la cantidad de tiempo potencial de la suspensión fuera de la escuela. (**Anexo V-102, Contrato de Prórroga y Datos**). Los estudiantes colocados en un contrato de prórroga continúan recibiendo enseñanza directa de sus maestros y se les permite permanecer con su generación. En el año escolar 2014-15, los administradores proporcionaron 731 contratos de prórrogas a los estudiantes, resultando en 13,361 días educativos retenidos para los estudiantes. **Id.**

Suspensión Dentro de la Escuela

En el año escolar 2014-15, unos pocas instalaciones del Distrito retuvieron programas de Suspensión Dentro de la Escuela (ISS) como una alternativa a las suspensiones de corto plazo, fuera de la escuela. La escuela colocó estudiantes en el salón de clases, pero no siempre con un maestro certificado. El Distrito determinó un mejor desempeño. Para la primavera de 2015, el Distrito desarrolló un plan general para la implementación de Ayudas Especializadas Dentro de la Escuela (ISI) para el año escolar 2015-16. El programa incluirá maestros certificados y los estudiantes pueden continuar con su currículo principal. Los estudiantes también serán preparados para regresar a clases mientras finalizan su trabajo escolar y participan en un currículo de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) para abordar las causas de raíz subyacentes del comportamiento que resultó en la colocación ISI. El Distrito ha propuesto el doblar el impacto del programa de los números previos de las instalaciones ISS (nueve), a diecinueve instalaciones (Escuelas Intermedias: Doolen, Gridley, Magee, Mansfeld, Pistor, Secrist, Utterback, Vail, y Valencia; Escuelas K-8: Safford, y Booth-Fickett; Escuelas Secundarias: Catalina, Cholla, Palo Verde, Pueblo, Rincon, Santa Rita, Sahuaro, y Tucson High). Los estudiantes serán asignados de forma temporal a ISI como una alternativa a la suspensión.

A medida que el personal desarrolló el programa corregido y mejorado, el Distrito continuó llevando a cabo los programas ISS como una alternativa positiva a la suspensión en nueve instalaciones:: Escuela Intermedia Doolen, Escuela Intermedia Magee, Escuela Intermedia Utterback, Escuela Intermedia Vail, Escuela Intermedia Valencia, Escuela Secundaria Catalina, Escuela Secundaria Palo Verde, Escuela Secundaria Pueblo, y la Escuela Secundaria Rincon. A pesar que ISI será una

mejora sobre ISS, ISI tuvo éxito al mantener a sus estudiantes en un contexto educativo durante el año escolar 2014-15, donde podrían de otro modo haber sido suspendidos fuera de la escuela.

Alternativa de Habilidades de Vida a la Suspensión/ Plan de Educación Alternativo del Distrito

El Programa de Alternativa de Habilidades de Vida a la Suspensión (LSASP) proporcionó a algunos estudiantes quienes cometieron una ofensa Nivel 4 o Nivel 5 la oportunidad de continuar teniendo una enseñanza directa de un maestro certificado en el lugar de ser excluidos simplemente de la escuela en una suspensión fuera de la escuela (**Anexo V-103, LSASP**). Los estudiantes que asisten a el LSASP continuaron su trabajo de curso académico en una comunidad de aprendizaje pequeña. El personal docente de LSASP trabajó uno a uno con los estudiantes en un ambiente que promovió normas y reglas sociales. El maestro implementó un currículo con base en los estándares, de comportamiento cognitivo, y proporcionó servicios que enfatizaron el desarrollo emocional social positivo y necesidades emocionales físicas. El LSASP, ubicado en el Centro de Educación del Suroeste, la Escuela Intermedia Magee, la Escuela Intermedia Doolen y el edificio Whitmore Annex, prestaron servicio a más de 150 estudiantes de los grados 6º – 12º (93 de la escuela intermedia y 72 de la escuela secundaria). **Id.**

En la primavera de 2015, el trabajo compensó en el Programa de Educación Alternativa del Distrito (DAEP) en respuesta a las inquietudes del Distrito acerca del número de estudiantes suspendidos fuera de la escuela y el tiempo de esas suspensiones. Los estudiantes regresaron de sus suspensiones fuera de la escuela bastante atrasados académicamente y con frecuencia sin haber resuelto las causas principales del comportamiento el cual resultó en la suspensión. El Liderazgo Secundario comenzó a desarrollar un programa para duplicar un modelo nacional de éxito y eso se alineó con el LSASP existente del Distrito. La intención del Distrito fue el reducir las suspensiones, para asegurar que un curso de estudio académico del estudiante suspendido no fue interrumpido, y para abordar la causas subyacentes que dio paso a esa suspensión. El equipo del Distrito trabajó en este proyecto a lo largo del verano y lo revisó con el Departamento de Justicia, el Magistrado Especial Hawley, y el miembro del Comité de Implementación Dr. Joseph Payton.

El DAEP proporcionará una alternativa a la suspensión fuera de la escuela que mantiene a los estudiantes en un ambiente de salón de clase en el lugar de ser mandados a casa. Después de ser suspendidos, y siguiendo el proceso de audiencia a largo plazo, el Distrito puede proporcionar a un estudiante con la opción de continuar con sus cursos principales a través del DAEP. Sin embargo, un estudiante puede seleccionar no tomar ventaja de esta oportunidad; la participación el DAEP no es obligatoria. Una vez que un estudiante elige la opción, el Distrito ofrecerá apoyo al equipo para asegurar que cada estudiante se sienta valorado, para ayudar a el estudiante a entender que su éxito importa, y para abordar cualquier restricción social, emocional, o externa para su éxito escolar.

CAPACIDAD

Durante el año escolar 2014-15, el Distrito finalizó el Plan de Prevención de la Deserción Escolar y Graduación (DPG). A pesar que el Plan no fue finalizado formalmente a mediados de año, el Distrito implementó las estrategias señaladas en el plan mientras reconocían los consejos del Dr. Rumberger para priorizar ciertas actividades para futuros años. En este contexto, el Distrito espera la implementación del Plan en el primer año completo en el Año Escolar 2015-16.

Como un resultado de varios esfuerzos, el Distrito cumplió muchos de sus metas anuales y revisará las metas y se ajustarán si es necesario, como se proporcionó en el Plan. Como se muestra en la tabla de a continuación, los índices de graduación del Distrito son más altos significativamente que los índices de graduación del Estado de Arizona, y sus índices de deserción escolar son más bajos significativamente que los índices de deserción escolar del Estado de Arizona.

Tabla 5.44: Comparación Abreviada de los Índices de Graduación entre TUSD y el Estado

Tipo	Índice de Graduación de TUSD	Índice de Graduación del Estado de Arizona
Todos	80.8	76
Hispano	80	72
Afroamericano	82	72
Anglosajón	85.3	82
ELL	52	32

Tabla 5.45: Comparación Abreviada de los Índices de Deserción Escolar entre TUSD y el Estado

Tipo	Índice de Deserción Escolar de TUSD	Índice de Deserción del Estado de Arizona
Todos	1.78	3.5
Hispano	2.0	4.1
Afroamericano	2.5	4.0
Anglosajón	1.6	2.5

Mientras es claro que hay aún discrepancias entre los grupos racial/étnicos y hay más trabajo por hacer, los programas de apoyo académicos numerosos que están en lugar este año, operaron para combatir la deserción escolar del estudiante y exhortaron el progreso hacia la graduación. Los esfuerzos en el año escolar 2014-15 enfatizaron la expansión del acceso a la escuela de verano para los estudiantes Afroamericanos y Latinos a través del reclutamiento estudiantil activo y difusión, acompañado de estrategias para mejorar la calidad de educación a lo largo de las ofertas de la Experiencia de Verano. El Distrito, después de incorporar las metas y estrategias para los estudiantes ELL, realizaron un progreso significativo en implementar los esfuerzos de apoyo específico para los estudiantes Afroamericanos y Latinos.

El Distrito también implementó exitosamente estrategias de desarrollo profesional para apoyar la prevención de la deserción escolar, para optimizar las

prácticas de recopilación de datos, y para enfatizar el logro académico. A inicios del año escolar 2014-15, el Distrito proporcionó capacitación a los gerentes de la oficina, personal administrativo de asistencia, y otros miembros del personal para erradicar los errores internos que crearon deserciones escolares inadvertidamente, para acelerar el proceso de manutención de registros, y para familiarizar al personal con el Departamento de Educación de Arizona (ADE) las políticas para asegurar la transición fluida de asistencia e información de la deserción escolar entre el Distrito y el ADE (*Anexo V-104, Información de Capacitación de Asistencia*). El personal de Contabilización de Asistencias auditó los registros entre octubre de 2014 y marzo de 2015 para asegurar que las escuelas estuvieran siguiendo las políticas para la recopilación y registro de los datos de asistencia. Estas interacciones facilitaron el desarrollo profesional uno a uno entre el personal central y de las instalaciones para asegurar consistencia entre las instalaciones, para promover las mejores prácticas y alineación con las políticas del distrito, y para asegurar la recopilación propia de los datos de asistencia en cada instalación. El 6 y 7 de mayo de 2015, la Contabilización de Asistencia y los Servicios Comunitarios Escolares capacitaron nuevamente a los gerentes de las oficinas y al personal de asistencia. La capacitación incluyó sesiones sobre la recopilación y registro de los datos de asistencia, políticas del Distrito, procesos de inscripción, y el uso de sistemas internos. *Id.* El Distrito planeó para la capacitación complementaria al inicio del año escolar 2015-16 para el personal recién contratado responsable de la contabilización de la asistencia (aquellos que no recibieron la capacitación en mayo de 2015).

COMPROMISO

El Distrito permanece comprometido a continuar su uso de los enfoques con base a la evidencia para permitir una toma de decisiones estratégicas y guiadas por los datos. A pesar que el equipo a nivel distrito continuará con la supervisión y el análisis de los datos en las áreas de promoción y retención, índices de asistencia, sistemas de apoyo a la graduación para alternativas positivas a las suspensión, y participación de padres de familia.

El Distrito también está comprometido a la implementación y mejora exitosa del programa de Colocación de la Educación Alternativa del Distrito (DAEP) así como también el programa de Ayudas Especializadas Dentro de la Escuela (ISI) como un medio para proporcionar a los estudiantes con una alternativa a ser colocados en una suspensión externa o al aire libre iniciando el año escolar 2015-

2016. El compromiso también será que el apoyo Nivel II y II será proporcionado a los estudiantes y sus padres si se considera justificado.

Durante el verano de 2014, el distrito hizo alianza con al Ciudad de Tucson y el Superintendente de las Escuelas, y el Alcalde de Tucson se comprometieron a enfocarse en estudiantes quienes se habían dado de baja de la escuela y traerlos de regreso a una escuela más tradicional y completa o involucrarlos en un programa de recuperación de créditos – el programa *Pasos al Éxito*. El Distrito está comprometido a encabezar esta iniciativa colaborativa dos veces por año, en julio y en enero, con el fin de aumentar sus índices de graduación, pero lo más importante, para dar a un segmento de su cuerpo de estudiantes una segunda oportunidad de tomar decisiones que cambiarán sus vidas lo cual los impactará a ellos, a sus familias y a la comunidad local.

Los Especialistas del Éxito del Estudiante continuarán asistiendo y participando en las juntas MTSS de las instalaciones escolares. Ellos proporcionarán apoyo Nivel II y visitarán hogares para involucrar a los padres de familia y/o tutores y proporcionar información de posibles agencias e instalaciones de apoyo Nivel III, y continuarán la implementación de la iniciativa de cuatro vertientes implementada durante el año escolar 2014-2015.

Además, los Especialistas de la Prevención de la Deserción Escolar están comprometidos a y aceptar los retos de tareas futuras, incluyendo pero no limitadas a: 1) asegurar que las familias entiendan la política de crédito escolar (incluyendo el proceso de apelación), 2) implementar un sistema de niveles de ayudas especializadas en tres y seis ausencias para ayudar a los estudiantes y familias a entender la importancia de una buena asistencia y la correlación al éxito académico, 3) trabajar con los estudiantes de escuela intermedia en riesgo de desertar escolarmente 4) trabajar con estudiantes, padres de familia, y partes interesadas de la comunidad para mejorar la asistencia estudiantil e involucrar proactivamente en las iniciativas de prevención de la deserción escolar lo cual impactará a las escuelas y a la comunidad en toda su extensión.

El distrito apoya a todos los programas de ayudas especializadas a medida que éste continúa su trabajo con sus estudiantes. El enfoque en los estudiantes en riesgo durante el año escolar (Materias Principales) así como también para el apoyo en el verano a través de los programas de la Academia de Alumnos de Primer Año y las Experiencias de Verano continuarán reduciendo el número de estudiantes

quienes pueden darse de baja en el nivel secundario de su educación. El Distrito también explorará la extensión potencial de los programas incentivos de sexto grado.

2. Compromiso Estudiantil a través del Currículo

El USP orienta al Distrito para que emplee currículum multicultural el cual “integra experiencias y perspectivas racialmente y étnicamente diversas” (USP § V(E)(6)(a)(i)). También le pide al Distrito que desarrolle e implemente cursos pertinentes culturalmente (CRC) “designados para reflejar la historia, experiencias y cultura de las comunidades Afroamericanas y Mexicanas Americanas.” USP § V(E)(6)(a)(ii). El currículo multicultural del Distrito proporcionó un rango de oportunidades para los estudiantes para llevar a cabo investigación, mejorar el pensamiento crítico y aprender habilidades, y participar en un ambiente positivo e integrador en las clases. Además, el USP le pide al Distrito que asegure que los cursos pertinentes culturales cumplan con ambos estándares del Distrito y del estado para la calidad y rigor del currículo y que éstos sean ofrecidos en absoluto “nivele de grados viables en todas las escuelas secundarias a lo largo del Distrito sujeto a las pautas de inscripción mínimas del Distrito” *Id.* El Distrito desarrolló este currículo y cursos con el fin de involucrar a los estudiantes en contenido pertinente y sugerente que sería significativo e interesante a todos los estudiantes.

EXPERIENCIA

a. Currículo Multicultural (MC)

El Distrito agregó materiales y libros substanciales acerca de los grupos con baja representación al currículo del Distrito en el año escolar 2014-15. Éste revisó literatura multicultural actual, galardonada y los datos recopilados por el equipo de evaluación del Distrito para crear una lista principal de libros para todos los niveles de grado. Con base en la revisión y en la lista de libros principal recientemente creada, el Distrito gastó más de \$1 millón en literatura multicultural para los estudiantes. El distribuidor Folleto le puso a la literatura nueva un código de barras, se mandó a la bodega del Distrito, y se distribuyó a las escuelas. El Distrito circulará todos los libros a las escuelas y estudiantes a lo largo del año escolar 2015-16 (*Anexo V-105, Órdenes de Compras*).

Además de la adquisición de libros y materiales nuevos, el Distrito trabajó con el personal de otros departamentos del Distrito para integrar literatura nueva y estrategias de enseñanza en las directrices del currículo tradicional para enfatizar los niveles críticos de entendimiento desde perspectivas diversas. El Departamento recomendó la revisión de todas las directrices del currículo de las Artes del Lenguaje Inglés (ELA) para los grados escolares K-12 para incluir literatura acerca de asuntos sociales importantes tales como racismo, sexismo e injusticia económica. El Departamento también desarrolló planes de estudio multiculturales para los grados escolares 3-8 de Artes del Lenguaje Inglés, así como también para el grado escolar 10 de Historia Mundial y el grado escolar 11 de Historia de EE. UU. (**Anexo V-106, Unidades 1-12 MC Historia de EE. UU. e Historia Mundial 1 MC**).

En el año escolar 2014-15, el Departamento extendió las clases en Perspectivas Multiculturales de Historia de EE. UU. que estuvo a prueba en las Escuelas Secundarias Sahuaro y Rincon en el año escolar 2013-14. El Departamento ofreció apoyo extensivo para las clases, incluyendo la facilitación del desarrollo de planes de estudio, proporcionar apoyo en clase, y llevar a cabo observaciones en recorridos utilizando una rúbrica de evaluación para el contenido y desarrollo. El personal del Departamento también recopiló documentación requerida por el Departamento de Educación de Arizona (**Anexo V-107, Presentaciones ADE Historia de EE. UU. MC, V-108, Formato de Protocolo de las Observaciones en el Salón de Clases MC, y V-109, Expectativas de Enseñanza MC y Rúbrica de Currículo**).

b. Cursos Pertinentes Culturalmente (CRC)

El Distrito ofreció CRC en todas las nueve escuelas secundarias pero, debido a los requisitos de inscripción mínimos, sólo tres escuelas secundarias mantuvieron CRC para el año escolar 2014-15. Sin embargo, el número total de las secciones CRC inscritas aumentó de diecinueve cursos de sección en el año escolar 2013-14 a treinta y uno en el año escolar 2014-15. Además, con cuatro escuelas secundarias que ofrecen CRC durante el segundo semestre, el total creció a treinta y cinco secciones durante ese tiempo (**Anexo V-110, Resumen de Expansión Primavera de 2015**).

EL Departamento de Pedagogía Culturalmente Pertinente y Enseñanza (CRPI) estableció un equipo especializado de maestros de escuela secundaria y escuela

intermedia para desarrollo profesional para revisar y editar los materiales de enseñanza CRC (**Anexo V-111, Revisión de Currículo Cadre, V-112, Proceso de Revisión del Currículo y V-113, Unidades CRC Verano de 2015**). El Director CRPI llevó a cabo recorridos y utilizó una herramienta de observación CR para observar a los maestros y proporcionar comentarios educativos. (**Anexo V-114, CR Instrumentos de Observación CR**).

Utilizando las directrices del currículo pertinente culturalmente y designando textos prolongados como una base, el personal CRPI desarrolló un esquema estándar para los maestros para utilizar en la creación de unidades CR en el semestre de la primavera (**Anexo V-115, Unidad de Literatura Afroamericana Unida de Ejemplo CRC**). Cada unidad contuvo todas las lecciones CR para un periodo de cuatro semanas, y cada lección individual especificó los objetivos de aprendizaje, estándares, recursos, evaluaciones, criterios de calificación, y procedimientos educativos. Cada maestro presentó una unidad en marzo y otra en mayo, con algunas unidades que incluyeron tantos como diez lecciones individuales. A medida que los maestros presentaron las unidades, el personal CRPI los revisó y recomendó correcciones. Una vez finalizado, el Distrito presentó copias de las unidades corregidas al Departamento de Educación de Arizona para más revisiones.

Habiendo comprado una lista extensa de textos y materiales complementarios el final del semestre de otoño, el personal CRPI distribuyó cientos de libros nuevos a maestros designados en febrero (**Anexo V-116, Lista de Libros CR 24-10-2014**). Al mismo tiempo, el Departamento CRC garantizó la aprobación de la mesa directiva de libros adicionales para los cursos de literatura e historia enseñados desde las perspectivas Afroamericanas y Mexicanas Americanas. (**Anexo V-117 Libros CRPI Abril**). EL Distrito extendió el CRC a todas las escuelas secundarias de TUS integrales durante el semestre de primavera de 2015 (**Anexo V-118, Plan de Expansión Primavera de 2015**). Para proporcionar más oportunidades para que participen los estudiantes, el Distrito redujo los requisitos mínimos de curso de quince estudiantes por clase. El Distrito convirtió las clases tradicionales ELA y/o historia Americana al estatus CRC. Para febrero de 2015, cuatro instalaciones tradicionales tuvieron por lo menos un CRC: las escuelas secundarias Sahuaro, Santa Rita, Catalina y Rincon. El Distrito creó un protocolo de inscripción para los estudiantes interesados en la participación en los CRC (**Anexo V-119, Protocolo de Inscripción Estudiantil**), y desarrolló una serie de talleres de desarrollo profesional para los administradores de la Pedagogía Receptiva

Culturalmente y los Cursos Pertinentes Culturalmente (*Anexo V-120, Módulo 1, 2, 3, 6, 8 y 9*).

CAPACIDAD

El Distrito Escolar Unificado de Tucson finalizó el año escolar 14-15 con más y mejores maestros capacitados para la enseñanza receptiva culturalmente y multicultural. También emprendió una revisión exhaustiva de sus títulos de literatura disponibles y compró una gran cantidad de materiales para acompañar a las clases multiculturales y pertinentes culturalmente.

El Departamento de Currículo Multicultural adoptó una lista de verificación para guiar la evaluación de los títulos de libros actuales sobre las directrices de currículo Destiny Web.³⁴ La lista de verificación incluyó estereotipos, imágenes negativas de grupos culturales y calidad literaria (*Anexo V-121, Evaluación de la Lista de Verificación de Literatura Multicultural*). El personal evaluó un ejemplo de los libros del Distrito en cada nivel de grado utilizando la lista de verificación. La evaluación enfatizó los libros ilustrados y libros de capítulos que se enfocaron en las perspectivas y experiencias de los Afroamericanos, Hispanos/Latinos, Nativos Americanos, Asiáticos/Isleños del pacífico, personas con discapacidades, y miembros de la comunidad Lesbiana/Homosexual/Bisexual/ Transgénero (LGBT).

De los libros evaluados, la fecha de publicación promedio varió entre 1997 y 2000. Antes del 2000, muchos libros incluyeron temas de minoría obsoletos y el Departamento recomendó reemplazarlos con más material pertinente culturalmente. Los miembros del personal del departamento utilizaron los datos de las evaluaciones para revisar las directrices de currículo existentes las cuales el Distrito utilizó para seleccionar y comprar literatura multiculturalmente pertinente contemporánea. El Departamento proporcionó una lista de libros al equipo de currículo del Distrito para integrar en las directrices de currículo. El Departamento recomendó más de 400 títulos para el nivel primario (*Anexo V-122, Kinder -5o Grado Listas de Libros Principal*). Además, el Departamento ordenó paquetes de libros de clases para todas las escuelas secundarias. El Departamento seleccionó la literatura cuidadosamente. (*Anexo V-123, Criterios de Selección and Evaluación*).

³⁴ "Destiny Web" es la Base de Datos de Colecciones de Libros del Distrito.

El Departamento de Currículo Multicultural creó y supervisó cuatro salones de clases de laboratorio de integración de currículo multicultural. El Departamento designó salones de clases de laboratorio para apoyar el desarrollo del currículo multicultural, puso a prueba nuevos recursos, y documentó el impacto de las estrategias de enseñanza alternativa sobre la participación del estudiante. Los salones de clases de laboratorio representaron tres áreas geográficas diferentes del Distrito (las escuelas primarias Steele, Blenman, y Manzo), y los directores de las instalaciones recomendaron a maestros veteranos para prestar servicio como maestros modelo del laboratorio. Los maestros de los salones de clases de laboratorio se reunieron semanalmente con el personal del Departamento para discutir las respuestas de los estudiantes y revisar los comentarios para mejorar. El Departamento recopiló los datos sobre los planes de estudio, las rúbricas para examinar el currículo, listas de verificación, unidades propuestas, y comentarios docentes. El Departamento entonces utilizó los datos para documentar un rango de estrategias de enseñanza receptivas culturalmente así como también las respuestas de los estudiantes.

Los maestros modelos del laboratorio promocionaron principios multiculturales a través de la capacitación con base escolar y apoyó la presentación de métodos nuevos de enseñanza para poblaciones estudiantiles diversas. Los miembros del personal del Distrito presentaron los datos recopilados de los salones de clases de laboratorio en la conferencia del Concejo Nacional de Maestros de Inglés (NCTE). El Distrito proporcionó desarrollo profesional sobre competencia cultural, y los participantes aprendieron estrategias nuevas para promover un entendimiento intercultural en las escuelas (**Anexo V-124, Plan de Verano de la Capacitación Docente**). El Distrito contrató maestros y especialistas de contenido para ayudar a corregir las directrices de currículo para asegurar una receptividad y alineamiento con los Estándares Académicos Fundamentales del Estado.

Un grupo de maestros CRC con experiencia y el personal del departamento ofreció desarrollo profesional continuo a maestros CRC vigentes y futuros sobre los siguientes temas: expectativas educativas, evaluaciones profesionales, y la marginación de discriminación racial y ética (**Anexos V-125, Maestro CR Orientador** y **V-126, Plan de Expansión Plurianual CRC**). Los participantes revivieron información fundamental acerca de la teoría CRC, investigación en el campo, pedagogía CRC, y estrategias educativas. El personal presentó a los maestros a libros de textos nuevos, proporcionó ayuda en la preparación de

unidades de estudio CRC, y prestó orientación en el diseño de exámenes finales comunes. (*Anexo V-127, Evidencia de Directrices de Currículo CRC*). Del 6 al 9 de noviembre de 2015, casi 100 miembros del personal del Distrito asistieron a la conferencia 2014 de la Asociación Nacional de Educación Multicultural en Tucson, Arizona. (*Anexo V-128, Lista de Asistencia de la Conferencia NAME*). La conferencia proporcionó a los maestros y al personal con una oportunidad de compartir su éxito y retos profesionales. El personal del Departamento CRPI utilizó los comentarios de los participantes para evaluar la efectividad de las sesiones (PD) de desarrollo profesional de un año de duración.

COMPROMISO

El Distrito ha creado una fuerte base para la educación multicultural apoyada por la presentación de currículo actualizado, textos nuevos, y materiales nuevos. En el año escolar 2015-16, el plan del Departamento de Currículo Multicultural ampliará aún más los cursos en Historia de EE. UU. Multicultural con desarrollo profesional y desarrollo de planes de estudio y apoyará a K-12 ELA a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional.

El Distrito está comprometido a ampliar el reclutamiento de estudiantes para las clases CRC. El Distrito también planea ampliar el apoyo de las sesiones de desarrollo profesional para los maestros CRC, responder a los comentarios para guiar la ampliación CRC, y reclutar maestros altamente calificados quienes demuestren un entendimiento del trabajo del curso receptivo culturalmente. El Distrito planea continuar la mejora y la ampliación de sus ofertas CRC de acuerdo al plan aprobado (*Anexo V-126, Plan de Ampliación Plurianual*). El Distrito también ofrecerá oportunidades de desarrollo profesional a los maestros para aumentar el interés y la capacidad docente para los CRC en el año escolar 2015-16 (*Anexo V-129, Resumen de Listado con Fechas*).

3. Ayudas Especializadas Académicas Específicas y Apoyos

El USP orienta al Distrito a desarrollar e implementar un sistema para identificar a estudiantes Afroamericanos y Latinos en necesidad de ayudas especializadas enfocadas y proporcionar apoyos enfocados a aquellos quienes tengan dificultades o que no estén vinculados en la escuela. USP § V(E)(7)(b-c) y

USP § V(E)(8)(b). El USP también orienta a el Distrito a proporcionar apoyo al emplear especialistas académicos para trabajar con el personal de Servicios al Estudiante del Distrito. USP § V(E)(8)(c). Para el año escolar 2014-15, el Anexo de Implementación (IA) refinó el modelo MTSS del Distrito para identificar a estudiantes en necesidad y proporcionar servicios de niveles apropiadamente.³⁵

EXPERIENCIA

a. Especialistas en el Éxito del Estudiante

Dos diferentes departamentos en los Servicios al Estudiante de TUSD específicamente enfoca las clases de los demandantes en este caso. El Departamento de Servicios al Estudiante Afroamericano (AASS) coordina los servicios de apoyo al estudiante para los estudiantes Afroamericanos. La declaración de la misión del departamento, “Difundir excelencia en la educación todos los días a través de la defensa, fortalecimiento, equidad e intervención” ilustró el compromiso de AASS a sus estudiantes.

EL Departamento de Servicios al Estudiante Mexicano Americano del Distrito (MASS) coordina servicios específicos enfocándose en los estudiantes Latinos. El compromiso de MASS a sus estudiantes fue definido en su declaración de misión:

Como personal del Departamento de Servicios al Estudiante Mexicano Americano, nosotros defendemos el éxito académico y el bienestar del estudiante. Esto se logra al trabajar colaborativamente con las escuelas y familias de TUSD al ofrecer servicios directos y auxiliares tales como clases de regularización y orientación.

Durante el año escolar 2014-15, estos dos departamentos trabajaron hacia su misión al administrar apoyo al estudiante directo, la coordinación de eventos especiales, y la documentación y evaluación de sus esfuerzos.

A inicios de la año escolar 2014 – 15, todas las descripciones y títulos de los puestos laborales de los Especialistas Académicos y Orientadores Familiares fueron cambiados a Especialistas de Éxito Estudiantil (Especialistas), y AASS/MASS corrigieron sus obligaciones para incluir responsabilidades adicionales tales como proporcionar servicios de orientación, y trabajar con organizaciones comunitarias.

³⁵ Caso: 4:74-cv-00090-DCB Documento 1770 Presentado 13/02/15 pág. 52 de 86.

Los especialistas trabajaron horarios flexibles para los eventos comunitarios nocturnos y de fines de semana para proporcionar apoyo académico estudiantil. (*Anexo V-130, Descripción del Puesto Laboral de los Especialistas en el Éxito del Estudiante*).

Dentro del Departamento de Servicios al Estudiante hubo cuatro directores, cada uno de los cuales fue responsable de uno de los cuatro departamentos multiculturales, incluyendo MASS y AASS. En julio de 2014, todos estos directores multiculturales revisaron los datos del estudiante desde sus respectivos grupos étnicos y revisaron los criterios para determinar las escuelas que se beneficiarían más de la presencia de un Especialista de Éxito del Estudiante en el plantel.

Antes de la fecha de inicio del Especialista, los directores de equidad revisaron e implementaron criterios para la asignación de personal de apoyo en las instalaciones escolares. Los criterios que se utilizaron para asignar especialistas involucraron una revisión de las siguientes fuentes de datos: a) etiqueta escolar del Departamento de Educación de Arizona (ADE), b) logro estudiantil en los exámenes del estado por escuela, c) discrepancias en los resultados del logro académico, d) asistencia y e) calificaciones. El AASS también consideró otros factores escolares incluyendo la inscripción de estudiantes Afroamericanos o Latinos por instalación y la existencia y el ámbito de las discrepancias de disciplina para las suspensiones fuera de la escuela y dentro de la escuela.

Para el año escolar 2014-15, los Servicios al Estudiante identificaron las siguientes instalaciones para asignaciones en el plantel de un Especialista de MASS:

- Escuelas Secundarias: Cholla, Catalina, Pueblo, Rincon
- Escuelas Intermedias: Doolen, Pistor, Utterback, Valencia
- Escuelas Primarias: Holladay, Tolson, Lynn Urquides
- Escuelas K-8: Booth-Fickett, Hollinger, Morgan Maxwell, Safford

Para el año escolar 2014-15, los Servicios al Estudiante identificaron las siguientes instalaciones para la asignación en el plantel de un Especialista de AASS:

- Escuelas Secundarias: Cholla, Palo Verde, Sahuaro, Tucson High
- Escuelas Intermedias: Doolen, Mansfeld, Secrist, Utterback
- Escuelas Primarias: Blenman, Cragin, Erickson, Myers/Ganoung

Para el año escolar 2014-15, los Servicios al Estudiante identificaron las siguientes instalaciones para la asignación en el plantel de un Especialista APASS:

- Escuelas Secundarias: Catalina, Cholla, Palo Verde, Rincon
- Escuelas Intermedias: Doolen, Gridley
- Escuelas Primarias: Myers/Ganoung, Wright
- Escuelas K-8: Booth-Fickett, McCorkle, Roberts/Naylor

Para el año escolar 2014-15, los Servicios al Estudiante identificaron las siguientes instalaciones para asignación en el plantel de un Especialista NASS:

- Escuelas Secundarias: Catalina, Cholla, Pueblo, Tucson
- Escuelas Intermedias: Mansfeld, Pistor, Utterback, Vail, Valencia
- Escuelas Primarias: Johnson, Lawrence, Maldonado, Miller, Vesey, White
- Escuelas K-8: Hollinger, Roberts/Naylor, Safford

Durante el curso del año escolar, trece Especialistas proporcionaron servicio de apoyo enfocado (dentro del salón de clases y ayudas especializadas después de clases) a 520 estudiantes. Además, los Especialistas apoyaron aproximadamente a 300 estudiantes a través de servicios de orientación, acceso a los recursos comunitarios, apoyo dentro del salón de clases, y servicios de ayuda a tareas escolares después de clases..

Antes de trabajar con estudiantes, todos los Especialistas recibieron capacitación en el modelo MTSS y luego fueron asignados a escuelas específicas (o escuelas) para colaborar con el equipo MTSS de la instalación (**Anexo V-131, AASSD PD participación 2014-15**). Los especialistas recibieron capacitación en las sesiones de desarrollo profesional MTSS en todo el Distrito para los administradores el 14 de julio de 2014, y en la capacitación de las instalaciones escolares el 10 de septiembre de 2014. Cada Especialista ayudó en la investigación de los perfiles de los estudiantes y ayudó a los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje del Distrito cuando los estudiantes latinos tuvieron necesidad de un plan de apoyo académico/ de comportamiento (**Anexo V-132, MTSS equipos en cada Instalación**).

Además de la capacitación MTSS, los Especialistas también recibieron capacitación del Enfoque de Cuatro Vertientes que incluyó 1) asistencia, 2)

comportamiento, 3) deficiencias de crédito en los estudiantes de escuelas secundaria, y 4) las calificaciones y académicos. Con base en estos criterios, los especialistas seleccionaron y proporcionaron apoyo a cuarenta estudiantes a lo largo del año escolar (**Anexo V-133, Agenda de la Junta del Personal MTSS 23 de julio de 2014**).

A lo largo del año escolar 2014-15, los Especialistas también recibieron desarrollo profesional al utilizar el software SuccessMaker, al escribir calendarios estudiantiles mensuales para servicios, la gestión de crisis de salud mental, el manejo de TUSDStats, el trabajar con Mojave, el empleo de las suspensiones, la utilización del proceso establecido, y la administración de Grant Tracker. El personal de equidad capacitó a los Especialistas para revisar y supervisar evaluaciones de datos tales como los puntajes ATI y AIMS para identificar, y supervisar, a los estudiantes con necesidad de apoyo enfocado. Finalmente, el Distrito capacitó a los Especialistas MASS para servir como orientadores a lo largo del año escolar junto con la organización comunitaria Goodwill Good Guides (**Anexo V-134, Capacitación de Orientador para el 9 de noviembre de 2014**).

A lo largo del año, los Especialistas participaron en las juntas del departamento y el desarrollo profesional enfocado en el uso de datos estudiantiles, identificando a los estudiantes con necesidad de apoyo, e implementar apoyos. **Id.** Para enfatizar su impacto con estudiantes que necesitan apoyo académico, los Especialistas participaron en un desarrollo profesional requerido con base en la instalación, una mejora sobre el enfoque tomado en el año escolar 2013-14. En el año escolar 2014-15, los Especialistas del éxito del Estudiante recibieron la misma capacitación como maestros en áreas tales como currículo. Los Especialistas también utilizaron estrategias de ayudas especializadas aprobadas por el Distrito adaptados para cada requisitos de la instalación y las necesidades de apoyo estudiantil (**Anexo V-135, informe de apoyo estudiantil Mensual - Octubre 2014**).

En las escuelas donde ellos fueron asignados, los Especialistas de Éxito del Estudiante utilizaron un sistema de seguimiento de información de revisión/estudiante de datos para identificar a los estudiantes Afroamericanos y Latinos en necesidad de apoyo enfocado. Ellos supervisaron a los estudiantes en cuatro áreas: 1) asistencia, 2) comportamiento/disciplina, 3) adquisición de crédito/recuperación de crédito; y 4) calificaciones (**Anexo V-136, Ejemplo del informe de apoyo estudiantil Mensual - Noviembre de 2014**). Además, todos los Especialistas prestaron servicios en los equipos de ayudas especializadas MTSS de la

instalación para identificar y ayudar a coordinar la implementación del Nivel 2 y el Nivel 3 de los apoyos académicos y/o de comportamiento desarrollados durante las juntas de equipo de ayudas especializadas MTSS de la instalación. Las juntas se llevaron a cabo una vez por semana, dos veces por mes, o mensuales en la mayoría de las escuelas (**Anexo V-137, agenda de la junta del equipo MTSS Erickson 3ra (2)**). Cada Especialista se enfocó en aproximadamente cuarenta estudiantes para ayudas personalizadas.

Equidad Estudiantil y Peticiones de Ayudas Especializadas para Servicio

El Departamento de Servicios al Estudiante del Distrito desarrolló una petición en línea para un formato de servicios para el año escolar 2014 –15. Debido a que no todos los planteles tuvieron un Especialista del Éxito del Estudiante de tiempo completo, el formato aseguró que el AASS pudiera apoyar a los estudiantes Afroamericanos (y apoyo de MASS a los estudiantes Latinos) en todos los planteles a petición. Cuando un plantel sin un miembro del equipo necesitó los servicios de AASS o MAASS, un miembro del equipo de MTSS envió una petición. Al inicio del año escolar, los Servicios al Estudiante notificaron a los directores de la petición para el formato de servicios, y cómo tener acceso a los servicios. (**Anexo V-138, Petición para Servicio en Línea de Equidad Estudiantil**). Se le dio seguimiento y resolvió cada petición para los servicios. (**Anexos V-139, Tabla de Peticiones para Servicios de Ayudas Especializadas y V-140, Aviso de los Directores de las Peticiones de Servicios de Ayudas Especializadas en el Intranet de TUSD**).

Documentación de los Servicios de Apoyo al Estudiante

Los Especialistas trabajaron diligentemente para registrar sus esfuerzos con los estudiantes. Cada mes, ellos registraron su trabajo en un calendario y hoja de cálculo con los datos y las notas. Los Especialistas escribieron y presentaron los calendarios y las hojas de cálculo de trabajo al Director de MASS para revisión. Cada informe mensual del Especialista incluyó información actualizada para los cuarenta estudiantes con los que trabajaron en las áreas del plan de cuatro vertientes: asistencia, comportamiento, calificaciones de los estudiantes de escuela primaria y escuela secundaria, y el progreso de la recuperación de crédito para los estudiantes de escuela secundaria. A cambio, el personal de equidad revisó, recopiló, y sintetizó

los datos para producir un informe de progreso señalando, la identificación y enfoque del apoyo proporcionado a los estudiantes cada mes (**Anexo V-141, Informe Mensual para el Apoyo de Ayudas Especializadas**).

Además de los calendarios mensuales y las hojas de cálculo del estudiante, todo el trabajo de los Especialistas con los estudiantes fue documentado en Grant Tracker. El Director utilizó datos de Grant Tracker y los puntajes de ATI para determinar la efectividad del apoyo enfocado, incluyendo apoyo académico dentro de la escuela, apoyo de asistencia, y servicios de orientación. Los Especialistas de Apoyo al Estudiante entonces utilizaron estos datos para identificar aún más a los estudiantes en riesgo en necesidad de apoyo adicional académico continuo.

Orientación de los Especialistas del Éxito del Estudiante

Además, los Especialistas seleccionaron a estudiantes de sus listas de estudiantes en riesgo enfocados para participar en las actividades de orientación. Por ejemplo, los 338 estudiantes Latinos recibieron servicios de orientación de los Especialistas de MASS y las organizaciones de la comunidad. MASS se asoció con el programa de orientación Goodwill Good Guides para identificar a los estudiantes con base en las pautas de los subsidios federales.

MASS se asoció con ocho diferentes organizaciones comunitarias para ofrecer servicios de apoyo de orientación a los estudiantes Latinos, incluyendo: Big Brother Big Sisters, Recursos Familiares y del Niño, Girl Scouts del Sur de Arizona, Goodwill Good Guides, La Universidad de Arizona (Proyecto SOAR y Cats Escritura /Cats Matemáticas, Éxito para los Adolescentes, y Logro de la Ciencia de Ingeniería de Matemáticas [MESA]). Estas organizaciones proporcionaron servicios y orientación en las instalaciones escolares del Distrito después de clases, durante el recreo, y durante las clases electivas (**Anexos V-142, Hoja de Cálculo de la Organización de Orientación para el 2014-2015 y V-143, Lista y Calendario del Orientador Estudiantil**). Además, cada uno de los trece Especialistas MASS seleccionó a cuatro estudiantes para ser orientados en sus instalaciones. El personal MASS, y los miembros de Goodwill Good Guides, capacitaron a los Especialistas MASS a lo largo del año escolar para utilizar el currículo de orientación para el Éxito de los Adolescentes (**Anexos V-144, Guía del Facilitador del Éxito para los Adolescentes, V-145, Agenda de Good Will Good Guides y V-146, Presentación Power Point de la Orientación**).

b. Eventos de Información Trimestrales

Como una estrategia de compromiso estudiantil, el USP requiere que el Distrito lleve a cabo eventos trimestrales en cada escuela –o las agrupaciones de escuelas—que prestan servicio a los estudiantes Afroamericanos y Latinos. USP § V(E)(7-8)(d). El Distrito determinó metas para los eventos trimestrales incluyendo el informara a las familias acerca del progreso académico de sus estudiantes y proporcionarles información acerca de la preparación para el colegio.

Durante el año escolar 2014–15, el Distrito organizó muchos eventos para fortalecer y aumentar la participación de los padres de familia y la comunidad para las familias Afroamericanas y Latinas. El Departamento de Servicios al Estudiante Afroamericano (AASS) y el Departamento de Servicios al Estudiante Mexicano Americano (MASS) del Distrito llevó a cabo eventos informativos para padres de familia trimestralmente por separado en varias escuelas y lugares comunitarios. El enfoque de estas sesiones fue el proporcionar a los padres de familia Afroamericanos y Latinos con información pertinente para apoyar el éxito académico de sus estudiantes. El AASS y el MASS implementaron y/o participaron en los siguientes tipos de actividades de participación para padres de familia y comunitarios:

- Eventos informativos trimestrales de padres de familia y estudiantes;
- Juntas del comité asesor de padres de familia y comunitarios;
- Juntas de los equipos de trabajo de la comunidad Afroamericana y Latina y del Logro Académico Afroamericano y Latino;
- Eventos colaborativos de Equidad Estudiantil;
- Eventos con base en las Instalaciones (escolares) – un miembro del equipo de AASS/MASS en colaboración con los eventos escolares llevados a cabo con base en la instalación organizados que incluyeron revisión específica escolar de datos ATI para lectura y matemáticas;
- Eventos de reconocimiento estudiantil.

Los eventos de información trimestrales proporcionaron información referente a los servicios estudiantiles disponibles, navegar las oportunidades de elección del Distrito (ej., programas de Bachillerato Internacional y Magnet), las políticas del Distrito (ej., las Estadísticas de TUSD, promoción, retención, Los Estándares para el Colegio y Preparación Profesional de Arizona), información nueva sobre los requisitos de evaluación, las experiencias de aprendizaje avanzadas

(ALE) para la preparación del colegio, el proceso de aplicación para el colegio, y las oportunidades de ayuda financiera para los estudiantes de colegio.

Los eventos trimestrales AASS fueron llevados a cabo en las siguientes fechas:

<u>Fecha</u>	<u>Lugar</u>
19 de septiembre de 2014	Escuela Booth-Fickett K-8
	Escuela Intermedia Mansfeld
25 de octubre de 2014	Pima Community College Plantel Oeste
4 de diciembre de 2014	Escuela Secundaria Rincon
5 de febrero de 2015	Escuela Secundaria Rincon
5 de marzo de 2015	Escuela Secundaria Rincon
27 de abril de 2015	Universidad de Arizona

Los eventos trimestrales fueron llevados a cabo en las siguientes fechas:

<u>Fecha</u>	<u>Lugar</u>
18 de septiembre de 2014	Escuela Intermedia Doolen
	Escuela Intermedia Valencia
	Escuela primaria Lynn-Urquides
15 de octubre de 2014	Escuela Secundaria Pueblo
3 de diciembre de 2014	Escuela Hollinger K-8
	Escuela Maxwell K-8
11 de diciembre de 2014	Escuela Secundaria Cholla High Magnet
16 de diciembre de 2014	Escuela Intermedia Safford
4 de febrero de 2015	Escuela Intermedia Pistor
5 de febrero de 2015	Centro de Recursos Familiares Wakefield
11 de febrero de 2015	Escuela Primaria Holladay
14 de abril de 2015	Centro de Recursos Familiares Wakefield
23 de abril de 2015	Escuela Intermedia Doolen
	Escuela Secundaria Catalina

La inscripción del Distrito en el 2014-15 incluyó aproximadamente 2,700 estudiantes identificados como Afroamericanos. El AASS organizó seis eventos informativos para los padres de familia y estudiantes. El MASS proporcionó servicios a la población estudiantil de más de 31,000 estudiantes, y en el 2014-15 llevó a cabo catorce eventos para proporcionar información a los padres de familia y estudiantes.

Además, durante el año escolar 2014-15, el MASS capacitó a catorce Especialistas, así como también a 31 representantes de las escuelas identificadas

como concentradas racialmente, para planear e implementar sesiones de información trimestrales en sus escuelas (**Anexo V-147, Presentación Power Point de la Capacitación de Sesiones Informativas Trimestrales de Padres del USP y V-148, Agenda y Registro para las capacitaciones Escolares RC**). En el tercer trimestre, 29 de las 35 escuelas racialmente concentradas llevaron a cabo sesiones informativas trimestrales. Durante el cuarto trimestre, 22 de las 35 escuelas racialmente concentradas llevaron a cabo sesiones informativas trimestrales. (**Anexo V-149, Eventos de padres de familia Trimestrales de la Escuelas Racialmente Concentradas**).

Cada evento trimestral del AASS y MASS incluyeron un recurso en las ferias en las cuales las organizaciones comunitarias, colegios, y universidades pusieron mesas para distribuir información y hablar con los asistentes acerca de los programas disponibles diseñados para apoyar a los estudiantes y familias. Más de sesenta representantes de los recursos comunitarios asistieron y distribuyeron información a las familias del Distrito invitadas a los eventos informativos trimestrales (**Anexos V-150, Alianzas 2014-15 y Lista de Eventos Trimestrales y V-151, Materiales de Recursos Familiares y Proveedores**)

Los departamentos del AASS y el MASS comercializaron eventos de diferentes maneras. Ambos departamentos utilizaron ParentLink (el sistema de información de los medios masivos del Distrito a través del teléfono y el correo electrónico), llamadas por teléfono personales a los padres de familia, y distribuyeron volantes y correspondencia a los padres de familia. Antes de los eventos, el AASS también utilizó una lista de distribución de correo electrónico proporcionado por el Departamento de Servicios Tecnológicos del Distrito para ponerse en contacto con los padres de familia.

Al finalizar cada evento, los miembros del personal del MASS o AASS les pidieron a los padres de familia llenar una encuesta para proporcionar comentarios y guía para eventos a futuro (**Anexos V-152, Encuesta de Padres de Familia 14-15 y V-153, Encuesta de Padres de Familia 3-5**). Los departamentos utilizaron los comentarios para revisar y planear sus presentaciones futuras. El personal y/o consejos asesores revisaron los resultados de la encuesta también (**Anexo V-154, Concejo MASS 17 de abril**).

Los especialistas también trabajaron para informar a los estudiantes y familias acerca de los Centros de Acceso Colegial Regional (patrocinados por la

Comisión de Educación Metropolitana), para proporcionar información y apoyo acerca del proceso de admisiones al colegio, y para compartir información acerca de muchos otros colegios y recursos comunitarios profesionales durante los Eventos Informativos Trimestrales (**Anexo V-151, Materiales de Recursos Familiares y Proveedores**).

c. Colaboración con Colegios y Universidades Locales

Ambos el USP y el Anexo de Implementación piden al Distrito la colaboración con colegios y universidades locales con el fin de apoyar y guiar a los estudiantes Afroamericanos y Latinos hacia el logro académico y la asistencia al colegio. (USP § V(E)(7)(e) y (8)(e). Durante el año escolar 2014-2015, el Distrito continuó y extendió sus esfuerzos en estas áreas.

Colaboradores de Preparación Profesionales y del Colegio

En el año escolar 2014–2015, el Departamento de Servicios al Estudiante Afroamericano (AASS) y el Departamento de Servicios al Estudiante Mexicano Americano (MASS) colaboraron con numerosos colegios locales, universidades y/o organizaciones comunitarias con el fin de mejorar el logro académico y los resultados educativos de los estudiantes Afroamericanos y Latinos y para proporcionar apoyo y guía a estos mismos estudiantes a través de la orientación y otros métodos. (**Anexo V-155, Programas de Colaboración y Orientación AASS 20142015 y V-156, Programas de Orientación MASS**).

Bajo el liderazgo del Director del AASS, el Sr. Jimmy Hart, los colaboradores de orientación Profesional y de la Preparación del Colegio del AASS incluyeron los siguientes: Pima Community College, Universidad de Arizona Proyecto SOAR, Estudios Africanos Universidad de Arizona , Oficina de Difusión Académica de la Universidad de Arizona, Club de Cultura Negra TMHS, Sociedad Nacional de los Ingenieros Negros sección de graduados y estudiantes, Grupo de Apoyo Comunitario Colegial Negro del Sur de Arizona, y El Estado de Negros de Arizona. El AASS también se asoció con el Club de Cultura Negra de la Escuela Secundaria Tucson Magnet y el Grupo de Apoyo Comunitario Colegial Negro del Sur de Arizona para patrocinar dos recorridos nacionales de Colegios Negros Históricos y Universidades,

como se describe a continuación (**Anexos V-157, Itinerario del Recorrido Colegial Negro 2014** y **V-158, Volante de Florida 2015**).

La Directora de MASS la Dra. María Figueroa estableció una lista de contactos de diez individuos de los colegios locales (incluyendo la Universidad de Arizona (UA), Universidad Northern Arizona (NAU), Pima Community College (PCC), Universidad Grand Canyon (GCU), y el Colegio Carrington, así como también las organizaciones de preparación colegial tales como el Centro de Acceso Colegial Regional de Arizona (**Anexo V-159, Lista de los Colegios y Universidades Colaboradoras**). Además, la Dra. Figueroa prestó servicio en el Concejo Comunitario Hispano del Presidente de la Universidad de Arizona y asistió a las juntas de manera bimestral para el año escolar 2014-2015 (**Anexo V-160, Bienvenida al Concejo Comunitario Hispano del Presidente de la Universidad de Arizona**).

Orientación y Apoyo al Becario

El AASS se asoció con el Programa de Estudios Afroamericanos de la Universidad de Arizona y el Proyecto SOAR para reclutar estudiantes como orientadores y becarios. El proyecto SOAR proporcionó apoyo de orientación en las escuelas intermedias de Doolen, Mansfeld, y Magee (**Anexo V-161, Magee - Programa del Orientador del Proyecto Soar**). Los orientadores del proyecto SOAR finalizaron la capacitación a través del Colegio de Educación de la Universidad de Arizona, y los mentores iniciaron el apoyo a estudiantes en el otoño del 2014.

El AASS también inició el Programa de Servicio Social de los Estudios Africana que inició en enero de 2015 y permitió a cuatro estudiantes de colegio una oportunidad de trabajar al lado de los Especialistas del AASS en un papel de apoyo como estudiantes becarios. Como parte de una orientación requerida, los becarios aprendieron acerca de los procedimientos cuando trabajaron con los estudiantes y cuando informar las inquietudes. Una vez que los becarios estudiantes han finalizado el papeleo pertinente, el AASS informó a los administradores de las instalaciones y a los Especialistas acerca de las asignaciones de los becarios estudiantes a las instalaciones (**Anexos V-162, Emocionantes Cursos de los Estudios Africana Nuevos del AASA y V-163, Volante de la Primavera del 2015 de Servicio Social del AASS**). Cuatro estudiantes iniciaron el Semestre de Primavera de 2015 como becarios; un estudiante finalizó las ocho horas de servicio social y apoyó

a diez estudiantes (**Anexo V-164, Asignaciones a las Instalaciones Escolares de los Becarios de AASS**). Dos de los internos ayudaron con eventos trimestrales de padres de familia y el patrimonio anual de la juventud antes de dejar el servicio social.

Los colegios locales también apoyaron los programas de orientación y de clases de regularización de MASS. Un total de 178 estudiantes latinos fueron orientados por especialistas de MASS y estudiantes de colegio. Las tropas del colegio de las Girl Scouts del Sur de Arizona ayudaron en dos programas después de clases en la escuela primaria Holladay y la Escuela Primaria Lynn Urquides. Los programas de orientación y de clases de regularización de la Universidad de Arizona incluyeron el Proyecto de Difusión Estudiantil para Acceso y resistencia, Proyecto SOAR, Cats Escritura/Cats Matemáticas, e Ingeniería de Matemáticas y Logro en Ciencia (MESA). Para el año escolar 2014-2015, estos programas del colegio trabajaron con el personal de MASS en las escuelas intermedias de Valencia y Doolen y la escuela Safford K-8. La organización de Mujeres de Ingeniería Hispana de la Universidad de Arizona también apoyó a los estudiantes durante las clases de regularización de matemáticas sabatinas (**Anexo V-165, Lista de Orientadores de Estudiantes y Calendario**).

Todos los voluntarios de MASS participaron en una orientación patrocinada por su programa o universidad y/o el Departamento de MASS, el cual incluyó una serie de presentaciones de PowerPoint que tratan diferentes asuntos pertinentes a los orientadores y programas de orientación (**Anexos V-166, Presentación PowerPoint de Orientación, V-167, Manual de Capacitación de Orientadores de Colegio y Comunitarios para Orientación, y V-168, Capacitación de Límites Profesionales para los Orientadores Voluntarios**).

Eventos Colaborativos

Ambos los Departamentos de AASS y MASS colaboraron con colegios, universidades locales y organizaciones comunitarias para proporcionar oportunidades de enriquecimiento para los estudiantes Afroamericanos y Latinos. Estos eventos se enfocaron en la asistencia, logro académico, y planeación profesional del colegio.

El 25 de octubre de 2014, los Departamentos de AASS y MASS colaboraron con Pima Community College para la Universidad de Padres de Familia anual. Este

evento fue una oportunidad para los estudiantes y padres de familia para asistir a los talleres juntos que se enfocaron sobre el proceso de planeación del colegio. Muchos de estos talleres de Universidad de Padres de Familia incluyeron estudiantes de colegio vigentes quienes compartieron sus experiencias como atletas y estudiantes de colegio (**Anexos V-169, Comunicado de la Universidad de Padres de Familia y V-170, Programa de la Universidad de Padres de Familia 2014**). Aproximadamente 250 padres de familia asistieron a esta conferencia, muchos de los cuales fueron Afroamericanos y Latinos. A pesar, de que 140 padres de familia se registraron, muchos más estuvieron presentes. Debido a que el proceso de inscripción en línea no preguntó por la raza o etnia, estos datos no están disponibles. La diferencia incluyó talleres para ayudar a los estudiantes y a sus padres de familia en su preparación para el colegio (**Anexo V-171, Agenda de la Universidad de Padres de Familia Registro 25.10.1**).

A lo largo del año escolar, el MASS también invitó a los miembros de los colegios, universidades y programas comunitarios para participar en dieciséis eventos informativos de padres de familia de MASS trimestralmente para proporcionar información a los estudiantes y a las familias. Todos estos colegios y programas patrocinaron a oradores en estos eventos y exhibieron una mesa con información y solicitudes (**Anexo V-172, Sesiones Trimestrales de Padres de Familia 2014-2015 y V-173, Materiales de Recursos Familiares y Proveedores**).

El 6 de diciembre de 2014, el AASS colaboró con el Estado de Arizona Negro para patrocinar la 1^{ra} Cumbre STEM Anual (Ciencia Tecnología Ingeniería Matemáticas) para los estudiantes de escuelas intermedias. Este evento se enfocó en exponer a los estudiantes a las profesiones de STEM (primordialmente en ingeniería), conectando a las profesiones STEM a otras áreas de trabajo, y un ámbito de metas individuales. La Cumbre STEM también tuvo un componente de padres de familia el cual fue designado para informar a los padres de familia acerca de las habilidades del siglo 21^o y para demostrar el valor de las profesiones STEM para sus niños(as). Aproximadamente setenta estudiantes de TUSD asistieron a la cumbre. Los estudiantes interactuaron con los ingenieros de los Sistemas de Misiles de Raytheon y miembros de la sección del colegio de la Sociedad Nacional de los Ingenieros Negros de la Universidad de Arizona (**Anexo V-174, Presentación STEM AASSD 10-3-2015 Presentación1**).

El 13 de febrero de 2015, el AASS se asoció con el Grupo de Apoyo Comunitario del Colegio de Negros del Sur de Arizona (SABCCSG) para llevar a cabo

el 7º Día del Patrimonio de la Juventud Afroamericana (**Anexo V-175, Folleto del 7º Día del Patrimonio de la Juventud Afroamericana Anual**). En este evento, más de 300 estudiantes se pusieron en contacto con individuos que trabajan en profesiones diferentes, incluyendo STEM, derecho, medicina, educación, y negocios. Los estudiantes eligieron sus dos mejores profesiones de interés y asistieron a esos talleres.

El AASS también se asoció con el apartado de la Sociedad Nacional de los Ingenieros Negros graduados para llevar a cabo talleres de forma mensual en las escuelas intermedias Doolen y Mansfeld (**Anexos V-176, Comprobante de la Carta de Permiso NSBE - 2014 y V-155, Programas de Orientación y Colaboración AASS**), y con la Organización Links en la Escuela Primaria Cragin, donde el personal docente jubilado de Links fueron voluntarios para ayudar a los estudiantes con lo académico. La Organización Link proporcionó tres voluntarios quienes proporcionaron apoyo académico en tres salones de clases. Mientras el enfoque de su apoyo se enfocó en estudiantes Afroamericanos, no se le negó ayuda a ningún estudiante. Como resultado, aproximadamente 75 estudiantes participaron con 48 voluntarios de Links. El servicio de voluntariado inició en octubre y finalizó en mayo. **Id.**

El AASS también trabajó con escuelas y los departamentos sobre: 1) servicios de orientación, 2) reclutamiento de experiencias de aprendizaje avanzadas, 3) juntas trimestrales de padres de familia, 4) alianzas de colegios y universidades, 5) clases de regularización y ayuda en tareas, 6) trabajar con los estudiantes para pasar al siguiente grado escolar o graduación y 7) apoyo y/o proporcionar experiencias pertinentes culturalmente (**Id. y Anexo V-177, Carta a los padres de familia UHS - reclutamiento 11-2014**).

El AASS proporcionó dos oportunidades para los estudiantes para visitar colegios y universidades a lo largo del país. La primera oportunidad del recorrido para los estudiantes de las escuelas intermedias, el Recorrido de Colegio Negro, fue un resultado de la colaboración del Distrito con el Grupo de Apoyo Comunitario de Colegio Negro del Sur de Arizona (SABCCSG). El AASS compartió información con los padres de familia y la comunidad acerca de este recorrido y como resultado, ocho estudiantes de escuela intermedia de TUSD de cuatro diferentes escuelas intermedias y K-8 participaron. Este recorrido de Colegios y Universidades Históricamente Negros (HBCU) incluyeron visitas a Howard University, Morehouse College, Spelman College, y Fisk University entre otros (**Anexo V-178, Recorrido**

HBCU). Como Director de AASS, el Sr. Jimmy Hart, prestó servicio como acompañante voluntario en este recorrido.

El AASS también apoyó al Club de Cultura Negra de la Escuela Secundaria Tucson Magnet para enviar a doce estudiantes de escuela secundaria a otro recorrido de colegio (**Anexo V-157, 2014 Itinerario del recorrido del Colegio de Negros 2014**). Estos estudiantes visitaron muchas HBCU incluyendo Morgan State, Albany State, Colegio Spelman, Colegio Morehouse, y Tuskegee University.

Los Especialistas de Éxito del Estudiante y el Director de MASS ayudaron a la los socios comunitarios y de los colegios con la planeación y el reclutamiento estudiantil para la Conferencia de Liderazgo de la Juventud de la Coalición Holiday César E. Chávez de Arizona y la Liga de los Ciudadanos de América Latina Unida (LULAC) Conferencia de Liderazgo Juvenil. En alianza con el Distrito, la Conferencia de Liderazgo Juvenil César E. Chávez se llevó a cabo del 23 al 26 de marzo de 2015 a lo largo del Distrito. Hubo 27 exponentes quienes hablaron a 4,801 estudiantes en diferentes escuelas de TUSD y escuelas aledañas acerca de César Chávez y Dolores Huerta (**Anexo V-179, PowerPoint de la Conferencia de Liderazgo Juvenil Cesar Chávez**).

El personal de MASS también colaboró con LULAC al planear, reclutar, y supervisar estudiantes quienes asistieron a la 26^a Conferencia de Liderazgo Juvenil Anual el viernes 27 de marzo de 2015 en el Pima Community College Plantel Oeste. Todas las escuelas del Distrito con Especialistas de MASS asignados mandaron estudiantes a la conferencia. El número total de estudiantes de escuela intermedia y escuela secundaria presentes fueron 854 estudiantes - 406 de los estudiantes quienes asistieron a esta conferencia vinieron de diecisiete escuelas de TUSD.

Los estudiantes del Distrito justificaron el 48 por ciento de la participación estudiantil en la conferencia, y los Departamentos de Liderazgo Secundario y Equidad Estudiantil de TUSD patrocinaron el transporte para los estudiantes. Las escuelas secundarias del Distrito con estudiantes que asistieron incluyeron Catalina, Cholla, Mary Meredith, Palo Verde, Pueblo, Rincon, Santa Rita, y Tucson. Las escuelas intermedias y K-8 con estudiantes que asistieron incluyeron Booth-Fickett, Doolen, Hollinger, Morgan-Maxwell, Pistor, Roberts-Naylor, Safford, Utterback, y Valencia (**Anexo V-180, Resumen LULAC YLC**). La Directora de MASS la Dra. Figueroa fue una oradora invitada y realizó una presentación sobre la importancia de asistir al colegio.

Entre septiembre de 2014 y mayo de 2015, cuatro de los Especialistas de MASS ayudaron a 353 estudiantes en las sesiones sabatinas en tres diferentes escuelas de TUSD: Escuela Secundaria Pueblo, Escuela Secundaria Rincon y Escuela Intermedia Valencia (***Anexos V-181, Calendario de Clases de Regularización Antes y Después de Clases, V-182, Folleto de Clases de Regularización Sabatinas, y V-183, Escuelas donde los Especialistas están asignados***). Los Especialistas MASS ayudaron a los alumnos de último año de las escuelas secundarias con los formatos FAFSA, cartas de interés del colegio, y solicitudes de becas. Los Especialistas ayudaron en los esfuerzos para que los estudiantes participaran al llamar a las familias y reclutar estudiantes activamente para participar en las experiencias de aprendizaje avanzada tales como el Campamento de Capacitación de Verano de Colocación Avanzada.

CAPACIDAD

En el año escolar 2014-15, el personal de Servicios al Estudiante dio seguimiento al apoyo y las ayudas especializadas proporcionadas en Grant Tracker, la base de datos electrónica del Distrito. El MASS además dio seguimiento a los parámetros trimestralmente de los puntajes de lectura para los estudiantes atendidos de los grados escolares de segundo a décimo. El personal comparó niveles principales entre el Parámetro 1 (distribuido en el otoño) y el Parámetro 3 (distribuido en la primavera).

El Especialistas de MASS atendieron a 2,663 estudiantes Latinos. De éstos, 1,583 tuvieron los parámetros de puntajes del primer y tercer trimestre disponibles en lectura. Para alcanzar el dominio en los parámetros del Distrito (ATI), los estudiantes tuvieron que obtener un 80 por ciento de las opciones correctas o más alta. Un total de 58 estudiantes (el 4 por ciento) mostró dominio en lectura al momento de la primera evaluación. Ese porcentaje aumentó a 183 estudiantes (12 por ciento) para la tercera evaluación. Cuando se comparó a los puntajes del Distrito, los estudiantes involucrados en las actividades de MASS mostraron un índice de dominio más bajo en general en el 1er parámetro trimestral (4 por ciento) que el promedio del distrito (9 por ciento) así como también en el parámetro del 3er trimestre (estudiantes MASS = 12 por ciento y los estudiantes del distrito = 21 por ciento de dominio). Como se indicó anteriormente, MASS seleccionó a estudiantes con dificultades académicas para la participación en los programas, y esto afectó el puntaje promedio del Distrito.

Una revisión de los datos de Grant Tracker revela que 520 estudiantes recibieron servicios de orientación de los Especialistas de MASS y 45 estudiantes adicionales recibieron otros servicios asociados (incluyendo la prestación de servicios como defensores en las audiencias de suspensión, asistir a los procedimientos judiciales, y apoyar el proceso de solicitud al colegio). De estos estudiantes, 313 tomaron ambos el primero y tercer parámetros del Distrito en lectura. Para lograr el dominio en las pruebas basadas en las normas (ATI) del Distrito, los estudiantes tuvieron que obtener el 80 por ciento correcto o más alto. Diez estudiantes (3 por ciento) mostraron un dominio en lectura en el primer parámetro. El porcentaje del dominio en la lectura aumentó a 49 estudiantes (16 por ciento) para el tercer trimestre.

Ellos también tomaron parte en un desarrollo profesional para un mejor apoyo a los estudiantes. Los miembros del personal recibieron guía y capacitación en el lenguaje del salón de clases, vocabulario, y expectativas. Por ejemplo, los miembros de equipo que asistieron a la capacitación de currículo y enseñanza receptiva culturalmente y aprendieron estrategias adicionales que ellos llevaron a los salones de clases para apoyar a los estudiantes.

Como un resultado del trabajo de AASS tornó la participación de STEM, 68 estudiantes de dieciséis escuelas de TUSD participaron en la cumbre STEAM inicial, más de treinta padres de familia asistieron a la noche para padres de familia STEM, y cuarenta estudiantes participaron en el programa de enriquecimiento de verano STEM. Estas experiencias estuvieran abiertas a todos los estudiantes, ya fueran de alto rendimiento o de bajo rendimiento. El AASS también aumentó las oportunidades para los estudiantes a participar en las experiencias pertinentes culturalmente. (i.e., Día del Patrimonio, cumbre STEM, Tazón de Cerebro de la Historia Negra) (*Anexos V-184, Agenda de la Cumbre STEM, Moderadores, Metas de Actividades y Volantes 06.12.14 and V-174, Presentación AASSD STEM 10-3-15 Presentación 1*). Los estudiantes de escuela intermedia participaron en el primer Tazón de Cerebro de Historia Negra de TUSD. El reconocimiento de los estudiantes de primaria aumentó en frecuencia a reconocimientos trimestrales para tener contacto anticipado con los estudiantes y familias y para exhortar a los estudiantes de primaria para continuar sobresaliendo en la escuela.

Ambos el AASS y el MASS ofrecieron más juntas de las requeridas por el USP para informar e involucrar a los padres de familia para apoyar la retención de estudiantes y la matriculación. Además de organizar e implementar los eventos

trimestrales, los miembros del personal de AASS y MASS trabajaron con las organizaciones comunitarias y otros departamentos del Distrito para proporcionar información pertinente a los padres de familia. En la primavera de 2014, preocupados acerca de la falta de asistencia a sus primeras juntas, el AASS adoptó una estrategia nueva para exhortar la asistencia. El AASS inició rindiendo homenaje a los estudiantes de primaria en la junta de padres de familia trimestrales 2013-14. Este reconocimiento incluyó premios a los estudiantes de primaria por logros y/o asistencia. Debido a los comentario anecdóticos proporcionados por los padres de familia, y la asistencia en el otoño de 2014, el AASS continuó este enfoque. En consecuencia, el AASS rindió homenaje a los estudiantes de primaria en los primeros y terceros eventos informativos trimestrales en 2014-15 (***Anexo V-185, Agenda de la Junta Informativa de Padres de Familia 2do Trimestre 12 04 14***). La asistencia de los padres de familia aumentó, permitiendo al personal de AASS (y personal de otros departamentos del Distrito) a enfocarse en una audiencia más amplia de estudiantes Afroamericanos y padres de familia para promover programas, reclutar , e informar a los padres de familia acerca de la importancia del logro académico a edad temprana.

El crecimiento del personal capacitado en las escuelas concentradas racialmente para proporcionar eventos trimestrales adicionales para los padres de familia y familias Latinas aumentó en gran medida el número de eventos informativos que le llevaron a cabo para los padres de familia Latinos que de otro modo podrían haber sido proporcionados por el personal MASSD central (***Anexo V-149, Eventos de Padres de Familia Trimestrales de Escuelas Concentradas Racialmente, supra***). Para asegurar la calidad del programa, el MASS supervisó las agendas de los eventos para asegurar que éstos estuvieran alineados con aquellos presentados por MASS (***Anexo V-186, Lista de Comprobación para las Sesiones Trimestrales***).

Ambos los Departamentos del AASS y el MASS implementaron muchas estrategias de colaboración con éxito con los colegios y universidades locales. Estos departamentos identificaron a estudiantes del colegio para proporcionar orientación y otros métodos de apoyo a estudiantes, proporcionó eventos sobre temas del colegio para los estudiantes y familias, y presentó a los estudiantes del Distrito a estudiantes de colegio locales que asisten a la Universidad de Arizona y el Pima Community College. Además, el AASS también apoyo los recorridos de colegio negros, los cuales expusieron a los estudiantes a los estudiantes de colegio vigentes

en los planteles colegiales históricamente negros, y creció la alianza del Proyecto SOAR de una a dos escuelas (escuelas intermedias Doolen y Magee).

COMPROMISO

En el año escolar 2015-16, el AASS está comprometido a la implementación consistente del MTSS a lo largo del Distrito para apoyar a los estudiantes Afroamericanos. También, el uso de los formatos de peticiones para servicios en línea continuará. El AASS está también comprometido a participar en el desarrollo profesional adicional que aborde las ayudas especializadas específicas (cuando el mover a un estudiante del Nivel 1 a Nivel 2 o 3 sea respaldado) y el uso de una pantalla de datos para la información y datos oportunos acerca de los estudiantes en necesidad de ayuda enfocada y para supervisar su progreso.

En el año escolar 2015-16, las pruebas basadas en las normas trimestrales del Distrito incluirán un modelo de crecimiento para que se puedan realizar comparaciones a medida que pase el tiempo y a lo largo de las poblaciones. En años futuros, será posible la evaluación del crecimiento de estudiantes quienes estén recibiendo los servicios para que el Distrito pueda realizar ajustes guiados en los datos ya sea en el sistema para identificar estudiantes Latinos o Afroamericanos para apoyo enfocado o para realizar cambios a la naturaleza y medida de la ayuda proporcionada. Además, los puntajes estandarizados del Estado estarán disponibles como un punto de datos adicionales.

Para el año escolar 2015-16, el MASS planea implementar o continuar a:

- Supervisar las evaluaciones estudiantiles, ambas de formación y trimestrales, para proporcionar ayuda enfocada en satisfacer las diferencias académicas. La meta es para los estudiantes en riesgo que son atendidos por MASS para demostrar el crecimiento académico arriba del promedio del Distrito.
- Ayudar con la capacitación e implementación del MTSS. Estas actividades asegurarán que los estudiantes Latinos recibirán el beneficio del apoyo coordinado a través del proceso del MTSS.
- Documentar todas las capacitaciones nuevas proporcionadas por el Distrito y/o organizaciones comunitarias para el personal de MASS a través de True North Logic con el fin de dar seguimiento a la participación a lo largo de las escuelas y departamentos.
- Continuar la capacitación de directores y asesores para utilizar el formato para los Servicios de Petición de Equidad Estudiantil.

- Continuar la implementación y/o la expansión de los programas de orientación de las organizaciones comunitarias y colaborar con varios grupos comunitarios.
- Ofrecer un programa de enriquecimiento de verano durante el verano de 2016 con un énfasis STEM, enseñado por maestros certificados.

El Distrito está comprometido a continuar y ampliar eventos trimestrales para asegurar la difusión e información para apoyar a las familias Afroamericanas y Latinas dentro de TUSD. El Distrito también volverá a evaluar la implementación de eventos trimestrales regionales en lugares múltiples.

Para continuar la participación de los padres de familia, el Distrito trabajará con el Director de la Participación Familiar, preguntará a los padres de familia que información y talleres serán de más beneficio, y desarrollará comités asesores enfocados en los padres de familia para el año escolar 2015-16. Así mismo, el Distrito proporcionará (y participará en) la capacitación y talleres de participación de padres de familia para el personal del departamento. La capacitación dará perspectivas al personal en cómo involucrar y apoyar de mejor manera a los padres de familia. Además, el AASS y el MASS continuará utilizando los comentarios de los padres de familia quienes asistieron a estos eventos para desarrollar programas que mejor cumplan con sus necesidades únicas.

Para el año escolar 2015-16, el AASS y el MAASS están comprometidos a los siguiente:

- Colaborar para aumentar las alianzas de los colegios y universidades locales para el propósito de poner en contacto a más estudiantes de TUSD con los estudiantes de colegio vigentes.
- Colaborar más estrechamente con las organizaciones estudiantiles en los colegios y universidades locales para aumentar la participación estudiantil colegial directa.
- Colaborar más estrechamente con los grupos y organizaciones cívicos locales, con la meta de aumentar el número de voluntarios trabajando en las escuelas.
- Implementar una evaluación previa y una evaluación posterior de todos los voluntarios trabajando con los estudiantes para determinar las capacidades y las áreas de crecimiento en cada programa.

4. Implementación de Recomendaciones por parte del Equipo de Trabajo del Logro Académico Afroamericano

El USP le requiere al Distrito establecer un Equipo de Trabajo para desarrollar un plan integral para mejorar significativamente el logro académico de los estudiantes Afroamericanos y proporcionar para la supervisión , informe y costos estimados para la implementación del plan. (USP § V(E)(7)(g-h)).

EXPERIENCIA

A inicios de febrero de 2013 y a lo largo del año escolar 2013-14, el Equipo de Trabajo del Logro Académico Afroamericano del Distrito (AAAATF) trabajó para desarrollar un plan integral, y recomendaciones para las mejores prácticas con base a la investigación, con el fin de mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes Afroamericanos. USP §(V)(E)(7)(g). Como se requirió por el USP, el Equipo de Trabajo incluyó una mayoría de representantes del Distrito Afroamericana (Departamento de Servicios de Apoyo Afroamericano, maestros y administradores Afroamericanos) así como también expertos en la educación de los estudiantes Afroamericanos. El AAAATF consultó con expertos destacados, incluyendo el Dr. Wade A. Boykin (Howard University) y el Dr. Robert Peterkin (Harvard Facultad de Graduados de Educación de Harvard) en el desarrollo de las recomendaciones que parten en otros provisiones del USP para enfatizar los resultados de aprendizaje para los estudiantes Afroamericanos.

Como se informó en el *Informe Anual 2013-14*, el AAAATF realizó las siguientes recomendaciones:

1. Identificar y replicar los factores con base a la escuela nacionales con éxito.
2. Identificar y replicar las prácticas docentes con éxito.
3. Mejorar la evaluación docente.
4. Supervisar e implementar la Enseñanza de los Elementos Esenciales (EEI) y la Pedagogía Receptiva Culturalmente (CRP) (también conocida como “Prácticas de Enseñanza Receptivas Culturalmente”).
5. Desarrollar un desarrollo profesional enfocado.
6. Considerar una aptitud cultural en la contratación y retención.
7. Mejorar el programa de desarrollo de liderazgo en todo el distrito.
8. Establecer y comunicar expectativas altas.

9. Supervisar las acciones de colocación ALE.
10. Supervisar las recomendaciones para la colocación a la Educación Profesional y Técnica (CTE).
11. Supervisar las recomendaciones para la colocación a los programas de educación correctiva y/o excepcional.
12. Evaluar los programas de apoyo.
13. Asegurar un financiamiento adecuado a los Servicios a Estudiantes Afroamericanos.
14. Supervisar las medidas disciplinarias.
15. Mejorar el Programa de Participación de Padres de Familia.
16. Desarrollar e implementar las Oportunidades de Aprendizaje Prolongadas.

Durante el año escolar 2014-2015, el Distrito avanzó en el apoyo de los estudiantes Afroamericanos y abordó ocho de las dieciséis recomendaciones expuestas por el AAAATF como se indica, la mayoría de las cuales se relacionaron directamente a los estudiantes.

Recomendación 1: Identificar y Repetir los Factores con Base en la Escuela Nacionales de Éxito

Como parte de los esfuerzos del Distrito para ayudar a cerrar la diferencia en el logro en la lectura, el distrito exploró e invirtió en programas con base en la investigación de éxito:

- Recuperación de Lectura (**Anexo V-187, Plan de Proyecto Propuesto de Recuperación de Lectura**);
- Bibliotecas Niveladas (**Anexo V-188, factura de Bibliotecas Niveladas**).

Recomendación 3: Mejora en la Evaluación Docente

Como parte de los esfuerzos del Distrito para asegurar la calidad de enseñanza, el Distrito continuó reforzando y capacitando a los maestros utilizando el marco de trabajo Danielson.

- Anexo J & K – participación y sensibilidad cultural (**Anexo V-189, Anexos J and K**).

Recomendación 7: Mejorar el Programa de Desarrollo de Liderazgo en Todo el Distrito

Como parte de los esfuerzos del Distrito para identificar e invertir en el desarrollo del liderazgo de los administradores Afroamericanos, el Distrito implementó su generación de Liderazgo Educativo con la Universidad de Arizona y continuó el trabajo de la Academia de Preparación de Liderazgo. *2013-14 Informe Anual Anexo 4-26 Plan de Líderes Administrativos Prospecto.*³⁶

Recomendación 9: Supervisar las Acciones de Colocación ALE

A través del trabajo del departamento ALE, el Distrito aumentó la participación de los estudiantes Afroamericanos en las oportunidades ALE (véase en general la **Sección V – Calidad de Educación, Experiencias Avanzadas de Aprendizaje**).

Recomendación 12: Evaluar los Programas de Apoyo

Una área de apoyo que el Distrito se comprometió a evaluar fue el papel y trabajo de los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje (LSC). Para tal fin, en la primavera de 2015, el Distrito contrató a el Concejo de Gestión del Distrito (DMC) para dirigir una evaluación completa del papel de los LSC. Con base en los hallazgos de la evaluación DMC, el Distrito está comprometido a realizar los ajustes necesarios para mejorar este programa.

Recomendación 14: Supervisar las Medidas Disciplinarias

Durante el Año Escolar 2014-2015, las oficinas del Liderazgo Escolar y los Servicios de Apoyo Estudiantil se reunieron regularmente para revisar la disciplina del plantel (véase en general **Sección VI - Disciplina**).

Recomendación 15: Mejorar el Programa de Compromiso de Padres de Familia

Durante el Año Escolar 2014-2015, el Distrito mejoró la participación de los padres de familia (véase en general la **Sección V – Calidad de Educación – Eventos Informativos Trimestrales y Sección VII – Participación familiar y Comunitaria**).

³⁶ Caso 4: 74-cv-00090-DCB Documento 1687-3 Presentado el 01/10/14 Página 16 de 140.

Recomendación 16: Desarrollar e Implementar las Oportunidades de Aprendizaje Prolongadas

En un esfuerzo para proporcionar a los estudiantes Afroamericanos con una oportunidad de participar en las oportunidades de aprendizaje prolongadas, el Distrito proporcionó las siguientes iniciativas:

- Programas de Incentivos de verano (**Anexo V-190, 6-8 Programas de Incentivos de Verano**).
- Programas de verano Afroamericanos (**Anexo V-191, Volante de Reserva la Fecha y Solicitud de STEM del Verano 2015**).
- Campamentos de Capacitación ALE (**Anexo V-192, Volante AP Campamento de Capacitación de Verano**).

Durante el primer semestre del Año Escolar 2014-15, algunos miembros de la comunidad Afroamericana suscitaron preocupaciones al Superintendente Asistente Steve Holmes con respecto a las Recomendaciones de AAAATF. El Asistente Superintendente Homes, en respuesta a estas preocupaciones, estableció un mecanismo para estos miembros de la comunidad para participar proporcionando aportaciones y comentarios con respecto a los esfuerzos del Distrito para apoyar a los estudiantes Afroamericanos. Estos miembros de la comunidad Afroamericana, junto con varios miembros del personal del distrito, se reunieron mensualmente para supervisar el logro académico de los estudiantes Afroamericanos y para revisar las estrategias del Distrito que actualmente se están ejecutando para cerrar la diferencia en el logro y para mejorar los resultados educativos de los estudiantes Afroamericanos (**Anexo V-193, Fechas de las Juntas AAAATF**).

El Departamento de Servicios al Estudiante Afroamericano (AASS) y otros departamentos dentro del Distrito presentaron información y datos durante estas juntas. Estas presentaciones incluyeron información en los siguientes temas, con datos presentados por raza, etnia, y otras variables principalmente enfocadas en los estudiantes Afroamericanos:

- Académico, incluyendo información sobre las pruebas basadas en las normas por grado y género.
- Inscripción estudiantil, incluyendo la revisión de datos de los índices de asistencia, el puntaje AIMS, los números de retención que nos son ELL, incidentes de disciplina, y los índices de graduación y deserción escolar.

- Educación Excepcional, incluyendo discusiones de las tendencias en general, y las tendencias dentro de las categorías ExEd específicas.
- Disciplina, incluyendo los datos sobre los incidentes de transgresiones por número de estudiantes, y estadísticas de disciplina por escuela y por consecuencia.
- Recursos Humanos actualizó el grupo acerca de los materiales de reclutamiento y las aportaciones solicitadas sobre el fortalecimiento del plan de reclutamiento vigente del Distrito.
- El Director de las Experiencias de Aprendizaje Avanzadas (ALE) presentó información concerniente al aumento de la inscripción estudiantil Afroamericana en los ALE y los pasos que se están tomando para aumentar el logro del estudiante Afroamericano dentro de estos cursos a través del apoyo y ayudas especializadas. El grupo revisó la información sobre la inscripción AP y los índices de éxito en el Examen AP, calificaciones en los cursos ALE, y otra información.
- El Liderazgo Secundario y la Equidad Estudiantil revisaron los procedimientos disciplinarios, los datos y estrategias que están siendo implementados para reducir los números de los estudiantes Afroamericanos que están siendo recomendados al sistema de justicia criminal y los métodos para reducir tiempo fuera de la enseñanza para los delitos de bajo nivel. Las estrategias discutidas incluyeron: mejorar los procesos para la revisión de los datos de disciplina, planes de acción, datos, y seguimiento; evaluaciones principales; capacitación y apoyo mejorado para las instalaciones escolares; mejor uso de las comunicaciones entre las escuelas y los departamentos centrales; y mecanismos más fuertes para la transparencia y responsabilidad para promover el progreso.

Durante el semestre de primavera, los expertos, el Dr. Bob Peterkin (Antiguo Profesor de Harvard), la Dra. Janice Jackson (Antigua profesora de Harvard), y el Dr. Rob Walker (Director Ejecutivo, Coalición de Escuelas Educativas de los Niños de Color (COSEBOC)) también se reunieron con el grupo.

CAPACIDAD

Durante el 2014-2015, el Distrito demostró su dedicación a la comunicación continua y colaborativa con su comunidad. El Distrito escuchó y respondió a las inquietudes de la comunidad y se aseguró que el Distrito apoyó adecuadamente a las recomendaciones de los Grupos de Trabajo de una manera que se alinearon con el USP. Además, el Distrito implementó muchas de las recomendaciones de AAAATF en sus esfuerzos para apoyar a nuestros estudiantes y familias Afroamericanas.

COMPROMISO

Rumbo al año escolar 2015-16, el Distrito continuará con el apoyo y la supervisión de los esfuerzos susodichos, así como también extenderá su implementación de las recomendaciones AAAATF. Además, el Distrito está cometido a revisar y ajustar como sea necesario la implementación, supervisión e impacto presupuestal del plan.

El USP requiere que el Distrito establezca un Equipo de Trabajo para desarrollar un plan integral para mejorar significativamente el logro académico de los estudiantes Afroamericanos y para proporcionar para la supervisión, informe y costos estimados para la implementación del plan. (USP § V(E)(7)(g y h)).

E. Ambientes de Integración y de Apoyo

El USP le pide al Distrito mantener ambientes escolares integradores al revisar sus políticas y prácticas de colocación, junto con los datos pertinentes, para determinar si es que se necesita una acción para remediar las colocaciones de los salones de clases que resulten en una segregación racial o étnica de los estudiantes. USP §(V)(F)(1). El USP le pide al Distrito que tome pases para revisar o enmendar las políticas, poner a prueba e implementar las estrategias para el desarrollo del dominio intercultural, y para enfatizar las contribuciones históricas y continuas de grupos diversos. USP § V(F)(2-3). Para apoyar estos esfuerzos, el USP requiere que el Distrito proporcione a sus administradores y personal certificado con capacitación en cómo crear ambientes de aprendizaje de apoyo e integradores. USP § V(E)(5)(a).

EXPERIENCIA

Utilizando un formato de instructor de instructores, durante el curso del año escolar 2014-15, el Departamento de Pedagogía y Enseñanza Pertinente Culturalmente (CRPI) presentó siete sesiones de desarrollo profesional para seleccionar al personal certificado y administradores con un énfasis en currículo, pedagogía y sensibilidad cultural, y un enfoque en las perspectivas con base al alumno que enfatizan los valores culturales de los estudiantes, los antecedentes, y las capacidades individuales (**Anexo V-120, Agenda de los Módulos ILA 1-10**). La presentación incluyó módulos de capacitación que en parte abordaron maneras efectivas para desarrollar prácticas de enseñanza receptiva culturalmente, participación del estudiante, y observación de las mejores prácticas. Estos temas fueron entrelazados a la implementación del currículo del Distrito en Artes del Lenguaje Inglés (ELA) y matemáticas. El Distrito expuso a los participantes a las estrategias para incorporar estos temas dentro del currículo escolar general y pedagogía. Estas sesiones abordaron directamente inquietudes identificadas en la auditoría de currículo y en el Anexo J y K (**Anexo V-189, Anexos J y K**). Las sesiones tomaron lugar en jueves asignados como parte de las juntas de la Academia de Liderazgo de Enseñanza y en los viernes subsecuentes para los Moderadores de Currículo y otro personal certificado (aproximadamente quince por sesión). El Personal del Departamento de Desarrollo Profesional, junto con los especialistas de matemáticas y ciencia, ayudaron con los grupos pequeños, sesiones de análisis. Los asistentes fueron responsables de presentar la información a los maestros en sus instalaciones respectivas.

Las presentaciones fueron dinámicas y variadas. Por ejemplo, los participantes vieron y discutieron un video de TED Talk sobre la importancia de construir relaciones de maestro-estudiante positivas y establecer vínculos de educación en casa (**Anexo V-120, Agenda ILA Módulos 1-10**). Ellos aprendieron cómo las directrices de currículo de TUSD nuevas promovieron la sensibilidad cultural. Ellos también leyeron y discutieron porciones selectas de varios artículos pertinentes de autores diversos, tales como Sherman Alexie sobre la literatura multicultural, Zaretta Hammond sobre la neurociencia de cuidado, Leonard Pitts sobre la necesidad de los estudios interculturales, y Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl sobre el concepto de capital social. **Id.** Finalmente, los participantes practicaron utilizando estrategias de enseñanza centradas en proporcionar opciones y elecciones para los estudiantes, utilizando materiales multiculturales,

enseñando epónimos relacionados al contenido, explorar cognados de Inglés – Español y apellidos del estudiante, desarrollo de organizadores gráficos y plantillas, y establecer análisis texto a imagen/imagen a texto. **Id.** Las encuestas de los estudiantes de fin de curso desarrolladas por el CRPI proporcionarán un entendimiento en cómo las instalaciones están implementando las estrategias sobre la enseñanza receptiva culturalmente y el dominio cultural (**Anexos V-194, Encuesta Previa de la Encuesta Estudiantil y V-195, Encuesta Posterior Estudiantil**).

CAPACIDAD

Más de ciento veinte administradores recibieron capacitación en una variedad de estrategias de enseñanza receptiva culturalmente. Los comentarios que se recibieron de los participantes de las sesiones fueron buenas y demostraron un pensamiento reflexivo. Las encuestas estudiantiles proporcionarán datos críticos que se necesitan para llevar a cabo una evaluación del programa así como también evaluar el crecimiento estudiantil. Las evaluaciones previas y posteriores docentes (**Anexo V-196, Encuesta Docente CR conclusión 7-30**) es una manera en que el Departamento reunió las aportaciones a nivel fundamental sobre la transmisión del contenido de PD específico de CR y su implementación en los PD con base en la instalación.

El Distrito proporcionó a los administradores de las instalaciones con la herramienta de observación utilizada por el CRPI (**Anexo V-197, Herramienta de Observación CR**) para enfatizar las mejores prácticas observables en el salón de clases CRC. Los directores utilizaron la herramienta para guiar las conversaciones de asesorías sobre los temas identificados entre el observador/administrador y el maestro. El Departamento estableció una oportunidad para los maestros de observar las mejores prácticas y las técnicas de participación estudiantil al identificar un orientador de generación docente (**Anexo V-125, Maestros CR Orientador**) y exhortar las observaciones homólogas entre los maestros. El Distrito estableció un proceso para acomodar, documentar y financiar estas oportunidades (**Anexo V-198, Procedimientos de Orientación de Homólogos**). El Distrito también dirigió a los administradores de las instalaciones a establecer equipos de “recorridos” para observar más estrechamente a los maestros de salón de clases, lo cual a su vez presentó más adelante oportunidades para la orientación y guía continua a los maestros.

COMPROMISO

El Departamento de Desarrollo Profesional ha continuado el desarrollo y la presentación de material a los administradores de TUSD sobre la enseñanza receptiva culturalmente durante el verano y planea la expansión de estos entrenamientos en el próximo año escolar. El plan de desarrollo profesional que avanza incluirá muchas sesiones de talleres intensivas sobre la evaluación e implementación de la enseñanza receptiva culturalmente y la participación estudiantil. El Distrito llevó a cabo una capacitación antes de iniciar el año escolar 2015-16 y las otras serán programadas a lo largo del año (**Anexo V-199, Enseñanza Receptiva Culturalmente PP2**). En los próximos años, los miembros del personal CRPI estarán disponibles para apoyar a los administradores de las instalaciones en la presentación de varios temas relacionados al CRC, y la enseñanza receptiva culturalmente. Además, cada escuela tendrá un equipo PBIS el cual se enfocará en construir un clima y cultura escolar sana, positiva, segura e integradora.

Además de las capacitaciones específicas dedicadas a los administradores de las instalaciones y el personal central, el CRPI dirigirá series de capacitaciones para los maestros CRC y los maestros que no son CRC. Los maestros CRC recibirán una capacitación PD intensiva sobre varios aspectos de la enseñanza de las clases CRC. Los maestros que no son CRC tendrán la oportunidad de recibir capacitación sobre la incorporación de recursos CRC, enseñanza receptiva culturalmente y las estrategias de enseñanza CRC dentro del salón de clases tradicional. Dado que se les requirió a más de 120 administradores y personal certificado recibir la capacitación, el modelo Instructor de Instructores fue el vehículo más apropiado para impartir el desarrollo profesional especificado. Ocho sesiones PD sabatinas han sido programadas a lo largo del año escolar 2015 en cada mes excepto en diciembre y mayo. Los materiales serán desarrollados para cada sesión específica. Los PD docentes que no son CRC también se están desarrollando y programando.

De conformidad al Anexo de Implementación de 2014-15, el Distrito implementará programas piloto para desarrollar las pericias interculturales de los estudiantes en las instalaciones selectas en el otoño de 2015.

Conclusión

Como una revisión de esta sección revela, la realización de cambios significativos en la diferencia del logro y el asegurar la equidad de las oportunidades educativas involucra muchas facetas. Como se indicó en el Informe Anual de 2014 del Distrito, las diferencias del logro, reclutamiento y retención para los estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los estudiantes ELL, han sido persistentes por décadas en todas las áreas de nuestro país. Esto es particularmente verdadero en los programas que abordan a los estudiantes de alto rendimiento y sus necesidades únicas.³⁷ El Distrito está comprometido a proporcionar accesos equitativo y la oportunidad de logros académicos para los estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los estudiantes Aprendices del Idioma Inglés (ELL). Grandes avances se han realizado hacia esta meta en el año escolar 2014 15 a medida que el Distrito implementó las estrategias demostradas para apoyar a los estudiantes. A pesar que el financiamiento escolar del Estado de Arizona continúa siendo un reto, el Distrito está comprometido a establecer cuidadosamente las prioridades para asegurar acceso equitativo a estos programas.

F. Informes del USP

V(G)(1)(a) Un informe, desagregado por estatus de raza, etnia y ELL, de todos los estudiantes inscritos en los ALE, por tipo de ALE, maestro, grado escolar, número de estudiantes en la clase o programa, e instalación escolar;

(Anexo V-200, día 40º ALE por 3 categorías) el cual incluye informes, desagregados por raza, etnia y estatus ELL de todos los estudiantes inscritos en los ALE.

³⁷ Donna Ford, "Consideración Cultural en la Representación Insuficiente de los Estudiantes de Escuela Primaria Diversos Culturalmente," *Roemer Rearview*, Vol. 29, Edición 3 (2007); Alexanian Baldwin, "Estudiantes Diversos Culturalmente Quienes son Superdotados," *Excepcionalmente*, Vol. 10, Edición 2 (2002); Carol Ann Tomlinson, "Apoyo al Éxito Académico para los Estudiantes con un Potencial Alto de la Minoría Étnica y de Antecedentes con Desventaja Económica," *Publicación para la Educación de los Superdotados*, Vol. 37 No. 3 (septiembre de 2014).

- V(G)(1)(b) La información descrita en los Anexos E, F, y G, para el año escolar del Informe Anual descrito de una manera que permite que las partes y el público comparen los datos para el año escolar del Informe Anual con los datos de referencia en los Anexos y los datos para cada año subsecuente de actividad bajo la Orden;

(Véase **Anexo V-201, Día 40 AAC** para revisión de los datos ACC comparables a el Anexo “E” del USP. Véase **Anexo V-20, Inscripción GATE al Día 40o** para revisar los datos GATE comparables a el Anexo “F” del USP. Véase **Anexos V-202, Inscripción del Día 40º, V-203, Datos de Solicitud UHS, y V-204, Movilidad UHS**) el cual incluye los datos del UHS comparables a los del Anexo “G” del USP.

- V(G)(1)(c) Copias de todas las evaluaciones, análisis, y planes desarrollados de conformidad a los requerimientos de esta Sección;

Como no hubo ningún cambio a las copias de los planes de Acción de la abolición a la segregación para el Plan de Acceso y Reclutamiento ALE, los Criterios para los Programas de Apoyo Estudiantil de Evaluación, Corrección del Proceso de Admisión Escolar de University High, Prevención de la Deserción Escolar, Procesos de Ayudas Especializadas Académicas para los estudiantes con dificultades Afroamericanos y Latinos, por favor referirse al informe Anual del Año Escolar 2013-2014 para revisión.

(Anexos V- 205, suplemento ALE Corregido (ALE MK 14.4.15), V-206, Informe del Coordinador IB (ALE MK 26.5.15), y V-207, Revisión y Evaluación de Apoyo al Estudiante Año Escolar 2014-15)

- V(G)(1)(d) Copias de todas las políticas y procedimientos enmendados de conformidad a los requisitos de esta Sección;

Ninguna política fue cambiada por la Mesa Directiva de TUSD con respecto a los programas ALE durante el año

escolar 2014-2015.

- V(G)(1)(e) Copias de todas las descripciones de los puestos y explicaciones de las responsabilidades para todas las personas contratadas o asignadas para cumplir con los requisitos de esta Sección, identificados por nombre, título del puesto, título de puesto previo (si es apropiado), otros considerados para el puesto, y acreditaciones;

(Anexo V-208, Explicación de las Responsabilidades)

- V(G)(1)(f) Copias de todos los materiales de reclutamiento y mercadotecnia desarrollados de conformidad a los requisitos de esta Sección en los Idiomas Principales del Distrito, con una lista o tabla de todos los lugares en el Distrito en los cuales tales materiales estén disponibles;

(Anexos V-209, Cursos Académicos Avanzados, V-210, folleto Afroamericano, V-211, esfuerzos de reclutamiento ALE, V-212, Coordinador de Eventos Comunitarios de Reclutamiento IB, V-213, Lista de materiales - folleto de, V-214, folleto MASS, y V-215, folletos MASS)

Los materiales/folletos para esta sección están disponibles en los siguientes lugares:

- Todas las escuelas del Distrito Escolar Unificado de Tucson.
- Centros de Participación Familiares
- Edificio de Educación Morrow
- Servicios de Apoyo a Estudiantes
- Servicios de Estudiantes Afroamericanos
- Servicios de Estudiantes Asiáticos del Pacífico
- Servicios de Estudiantes Mexicanos Americanos
- Servicios de Estudiantes Nativos Americanos
- Centro Starr

- V(G)(1)(g) Copias de las admisiones nuevas y/o enmendadas y criterios de pruebas, políticas, y formato(s) de solicitud para la Escuela Secundaria University High junto con el informe de todos los estudiantes quienes solicitaron para

la Escuela Secundaria University High para el año escolar cubierto por el Informe Anual mostrando si es que o no ello fueron admitidos y si ellos se inscribieron, desagregados por raza, etnia, y estudiantes ELL;

(Anexos V-216, Formato de Admisión 2014-15, V-217, Actualización de la Política de Admisión UHS , V-218, recomendaciones de las admisiones UHS 16-17, V-219, memorándum de las pruebas de admisiones UHS, y V-220, Solicitud UHS Revisión de Datos 14.9.15)

V(G)(1)(h) Descripciones de los cambios hechos a los programas realizados de conformidad a los requisitos de esta Sección, por tipo ALE e instalación escolar, si se realizaron a nivel de la instalación, incluyendo , pero no limitados a, copias de las pruebas nuevas y/o instrumentos de identificación y descripciones de dónde y cómo aquellos instrumentos están utilizados y copias de cualesquiera de las políticas enmendadas o nuevas y materiales de capacitación sobre la identificación ALE, pruebas, colocación y retención;

(Anexo V-221, Cambios realizados a los Programas ALE)

No hubo políticas nuevas o enmendadas con respecto a los Programas ALE para el año escolar 2014-2015.

V(G)(1)(i) Copias de cualesquiera procesos de quejas nuevos o enmendados para los estudiantes y/o padres de familia relacionado al acceso ALE junto con un informe desagregado por raza, etnia, estatus ELL, nivel de grado, escuela y programa de todos los estudiantes y/o padres de familia quienes realizaron una queja y el resultado del proceso de la queja;

(Anexo V-222, Proceso de Quejas ALE)

V(G)(1)(j) Listas o tablas de cualesquiera personal certificado quienes recibieron certificaciones adicionales de conformidad a los requisitos de esta Sección;

(Anexo V-223, Superdotado “prov-endor”)

- V(G)(1)(k) Copias de las comunicaciones pertinentes con respecto a las extensiones de OELAS y el (los) resultado (s) de tales comunicaciones.

Las copias de las comunicaciones pertinentes con respecto a las extensiones OELAS para el año escolar 2014-15 fueron comunicadas por medio de correspondencia por parte de Ignacio Ruiz el 15 de mayo de 2015.

Los resultados del refinamiento no disponibles hasta el año escolar 2015-16 por carta del Departamento de Educación de Arizona.

(Anexos V-224, Memorándum de Extensión OELAS 13.5.15 y V-225, Carta del Departamento de Educación del Estado de Arizona)

- V(G)(1)(l) Un informe enlistando cada programa de lenguaje dual en el Distrito incluyendo la escuela, grado(s) escolar(es), y el idioma en el cual el programa es ofrecido y estableciendo los esfuerzos realizados para exhortar al personal nuevo y certificado con certificaciones de lenguaje dual para enseñar en tales programas y los resultados de tales esfuerzos

(Anexo V-226, Lenguaje Dual)

- V(G)(1)(m) Copias de los volantes, materiales, y otra información anunciando para y distribuidos en cualquier junta de difusión o eventos llevados a cabo de conformidad a los requisitos de esta Sección;

(Anexos V-227, Agendas Trimestrales AASSD Año Escolar 14-15, V-228, Sitio Web de Adquisición de Idiomas, V-229, junta del 1er trimestre de MASS, V-230, juntas del 2º trimestre de MASS, V-231, juntas del 3er trimestre de MASS, V-232, juntas del 4º trimestre de MASS, V-233, Lenguaje Dual de Dos Vías -Inglés, V-234, Lenguaje Dual de Dos Vías- Español, V-235, Power

point de Lenguaje Dual de Dos Vías, V-236, Reclutamiento y pruebas 1 GATE, y V-237, Profesores Internos Reclutados para el Lenguaje Dual).

V(G)(1)(n) Un informe de todas las enmiendas y correcciones realizadas al sistema de pantalla de datos y copias de todas las políticas y procedimientos implementados para asegurar que se lleve a cabo la acción cuando un estudiante automáticamente se ponga en alerta para atención del sistema;

Como resultado de la decisión del Distrito para discontinuar el Punto de Observación después del programa piloto 2013-2014 y su movimiento hace un Sistema de Información Estudiantil nuevo, no se realizaron ningunas enmiendas o correcciones al sistema de pantalla de datos o a ninguna políticas o procedimientos. En cambio, los estudiantes fueron identificados o puestos en alerta par ayudas especializadas necesarias a través del proceso MTSS y el uso del sistema de identificación de cuatro vertientes.

V(G)(1)(o) Un informe desagregado sobre todos los estudiantes retenidos en grado en la conclusión del año escolar más reciente;

(Anexo V-238, Retención de Tres Años)

V(G)(1)(p) Descripción del programa de orientación del colegio, incluyendo las instalaciones escolares donde los orientadores del colegio han estado participando y el tipo de apoyo que ellos están proporcionando:

(Anexos V-239, Orientación de Colegio 24-8-15, V-240, Alianzas de Colegios AASS y Programas de Orientación 14-15, V-241, Programas de Orientación de Colegios MASS Año Escolar 14-15, y V-242, Correo electrónico enviado a los Directores de Acceso Abierto para observar el resumen de las oportunidades de orientación de colegio)

V(G)(1)(q) Una descripción del proceso para proporcionar ayudas

especializadas académicas para estudiantes con dificultades Afroamericanos y Latinos;

(Anexos V-243, Procesos para las Ayudas Especializadas, V-244, Plan de Orientación Docente AP-GATE, V-245, Correo electrónico enviado a los directores de preparación AP prep, V-Volante del Campamento de Capacitación de Verano AP, y V-247, Memorándum a los directores referente a la Orientación AP)

V(G)(1)(r) Una descripción de los equipos de las ayudas especializadas académicas que han sido establecidos, que papeles juegan ellos en la mejora del éxito académico del estudiante y en que escuelas se encuentran;

(Anexos V-248, Equipo de Ayuda Especializada Académica (Cholla), V-249, ayudas especializadas académicas ALE, y V-250, Orientación después de clases ALE)

V(G)(1)(s) Copias o descripciones de los materiales para los eventos trimestrales para las familias descritas en esta Sección, incluyendo en donde se llevaron a cabo los eventos y el número de personas que atendieron en cada evento.

(Anexos V-251, Descripción de los Eventos Trimestrales, V-252, Volantes 26.5.15, y V-253, Agenda de la Universidad de Padres de Familia Registro 25.10.15)

V(G)(1)(t) Para toda la capacitación y desarrollo profesional requerido por esta Sección, la información por tipo de capacitación, lugar en donde se llevó a cabo, número del personal quien asistió por puesto, ponente(s), esquema de la capacitación o presentación, y cualesquiera documentos distribuidos;

(Anexos V-254, Capacitación PD del Personal Certificado Administrativo, V-255, Módulo 1, V-256, Módulo 2, V-257, Módulo 3, V-258, Módulo 6, V-259, Módulo 8, y V-260, Módulo 9)

V(G)(1)(u) Un informe estableciendo el número y porcentaje de estudiantes que reciben los servicios de educación excepcional (especial) por área de servicio/discapacidad, escuelas, grado, tipo de servicio (autónomos, de recurso, de integración, etc.), estatus ELL, raza y etnia.

(Anexo V-261, Día 40 Con Redacciones 2015)

VI. Disciplina

Como se mencionó en la sección anterior, un decreto de consentimiento como el USP a menudo aborda otros “factores auxiliares,” tales como la disciplina del estudiante. El decreto de consentimiento original (la Estipulación del Acuerdo de 1978) explícitamente abordó la disciplina del estudiante, ej., suspensión y expulsión. Véase ECF 1511 en 2. El USP contiene provisiones específicas y sustanciales con respecto a las disciplina del estudiante como un factor auxiliar que el Distrito debe abordar. Véase ECF 1713 en las pág. 5-6.

Como un factor auxiliar a los factores del caso *Green*, la disciplina del estudiante aborda dos preguntas primarias: si es que el distrito escolar “ se enfoca [en estudiantes de la clase de los demandantes] para la disciplina o de lo contrario los trata diferentemente en los asuntos de disciplina ” (véase *Everett v. Pitt Cty. Bd. Of Educ*, 788 F.3d 132, 149 fn. 11 (4º Alrededor de 2015) (se cita a *Belk*, 269 F.3d 305, 332)); y si es que el distrito escolar se ha acatado con las provisiones específicas del decreto de consentimiento relacionado a la disciplina del estudiante. El USP abordó ambos componentes de la disciplina del estudiante: la identificación y el abordar el trato con discrepancia de los estudiante por raza; y específica otras obligaciones relacionadas a la disciplina del estudiante. En 2015, una corte otorgó el estatus unitario al distrito escolar de Louisiana (Parroquia West Carroll) con base en su acatamiento con sus decretos de consentimiento lo cuales incluyeron, en parte, provisiones para implementar una política disciplinaria corregida, proporcionar capacitación al personal, y supervisar los datos de disciplina a nivel escolar y a nivel Distrito. Véase *United States v. West Carroll Parish Sch. Dist.*, 2015 U.S. Dist. LEXIS 71281 (W.D. La. 1º de junio de 2015). Tel USP contiene provisiones de disciplina del estudiante similares a aquellas contenidas en el decreto de consentimiento del *West Carroll Parish*.

Los siguientes informes de las actividades del Distrito Escolar Unificado de Tucson para el año escolar 2014-15 incluyeron, pero no están limitados a: los esfuerzos para fortalecer la implementación de enfoques exhaustivos en toda la escuela (prácticas restaurativas y PBIS); correcciones a la política disciplinaria (las pautas del estudiante, GSRR); capacitación y desarrollo profesional; supervisión de datos (acciones resultantes, incluyendo la replica de estrategias de éxito o acciones

correctivas), y la reducción de las discrepancias raciales y étnicas en la administración de la disciplina escolar.

En el año escolar 2014-15, el número general de estudiantes que recibieron disciplina disminuyó en tres de las cuatro categorías comparadas al año escolar 2013-14: la disciplina dentro de la escuela disminuyó en un 15% en general; las suspensiones dentro de la escuela disminuyeron en un 20% en general; las suspensiones de largo plazo disminuyeron en un 13% en general. El número de suspensiones de corto plazo realmente aumentó en un 15% en lo general. Sin embargo, el USP le pide al Distrito reducir las discrepancias raciales y étnicas en la administración de la disciplina escolar. En el año escolar 2014-15, los estudiantes Hispanos tuvieron una representación insuficiente en todas las categorías de disciplina y los números actuales de los estudiantes Hispanos que reciben suspensiones de largo plazo se ha reducido significativamente, de 227 estudiante Hispanos en el Año Escolar 2013-14 a 183 estudiante en el Año Escolar 2014-15 (**Anexo VI-1, Resumen de los Datos de Disciplina para el Año Escolar 2014-15**). Los estudiantes Afroamericanos tuvieron una representación en exceso en todas las categorías de disciplina, pero el Distrito redujo el número actual de los estudiantes Afroamericanos que reciben disciplina en el año escolar 2014-15 en cada categoría excepto las suspensiones de corto plazo. **Id.**

La supervisión de los datos del estado – y de toda la nación es difícil. El Departamento de Educación de EE. UU. requiere que los distritos escolares presenten una variedad de datos (ej., inscripción, disciplina, participación en los ALE, etc.) por raza y etnia para los Derechos Civiles de los Datos de Colección (CRDC). Actualmente, el conjunto de datos de 2011-12 son los datos más exhaustivos disponibles actualmente en las escuelas públicas de los EE. UU. (disponible en <http://ocrdata.ed.gov/>). Los Distritos utilizaron esta información para comparar sus datos con los distritos de tamaño similar en toda la nación. Tal comparación para el Distrito Escolar Unificado de Tucson revela que sus estudiantes Afroamericanos son suspendidos alrededor del doble del índice de los estudiantes Anglosajones (2.3 KPI³⁸), mientras que más de la mayoría de los distritos escolares situados de manera similar suspendieron a los estudiantes Afroamericanos en índices mucho más altos (de 2.4 KPI a 6.1 KPI) (**Anexo VI-2, Comparaciones Nacionales y Estatales 2011-12**). El Departamento de Educación de EE. UU. coloca

³⁸ Aquí, el KPI representa el porcentaje de los estudiante Afroamericanos suspendidos, dividido por el porcentaje de los estudiantes Anglosajones suspendidos.

un énfasis en la reducción en los índices de las discrepancias y en el 2014-15 invitó a TUSD a la Casa Blanca para participar en el fórum nacional sobre este tema. Mientras aún tiene progreso que alcanzar, las discrepancias de suspensión del Distrito Escolar Unificado de Tucson para los estudiantes Afroamericanos fue mucho más bajo que otros distritos escolares en Arizona quienes su KPI osciló entre el 1.1 y 4.6. *Id.*

Disciplina del Estudiante y el Plan de Estatus Unitario

El USP le pide al Distrito que desarrolle un ambiente integrador y de apoyo en sus escuelas, que mantenga a los estudiantes en los ámbitos de los salones de clases tan a menudo como sea posible, y que reduzca las discrepancias de disciplina por raza/etnia. USP §VI(A). Para lograr estas metas, el USP requiere que el Distrito continúe y fortalezca la implementación de dos enfoques integrales y en todo el distrito para la gestión del salón de clases y el comportamiento del estudiante: las Prácticas Restaurativas, y las Ayudas Especializadas y de Apoyo al Comportamiento Positivo (“PBIS”). USP § VI(B)(1). El Distrito debe designar o contratar un Coordinador de Prácticas Restaurativas y Positivas en la oficina central (“RPPC”) para coordinar este trabajo en todo el distrito, y debe asignar un Coordinador de la Instalación de las Prácticas Restaurativas y Positivas (“RPPSC”) también conocido como Coordinador de Apoyo al Aprendizaje “LSC” para implementar las estrategias a nivel de la instalación. USP § VI(C).

La mayor parte de las políticas y prácticas disciplinarias del estudiante del Distrito está integrada dentro de las pautas del estudiante “Pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante” (GSRR). El USP le pide al Distrito que evalúe y corrija el GSRR, para implementar la GSRR corregido, y para alinear las acciones disciplinarias a los estándares del GSRR (y para las Prácticas Restaurativas y PBIS). USP § VI(B)(2). El USP además le pide al Distrito que les proporcione a los padres de familia copias del GSRR corregido y ponerlo a disposición en todos los idiomas principales en las instalaciones escolares, la oficina central, Centros Familiares, y el sitio web del Distrito. USP § VI(D)(1). Finalmente, el USP le pide al Distrito que desarrolle e implemente un programa de información para ayudar a los estudiantes y a los padres de familia a que entiendan el PBIS, las Prácticas Restaurativas, y el GSRR (las sesiones informativas incluyen asambleas estudiantiles; las sesiones de los padres de familia se llevan a cabo bianualmente). USP § VI(D)(2).

Para apoyar estos esfuerzos, el Distrito debe utilizar el desarrollo profesional para equipar a sus directores y maestros con las herramientas críticas necesarias para reducir la disciplina de exclusión, eliminar las discrepancias en la disciplina, y proporcionar una cultura y ambiente de calidad para el aprendizaje del estudiante. USP § VI(E)(1-2).

El USP también le pide al Distrito que le comunique a los administradores y a los maestros sus funciones y responsabilidades relacionadas a la disciplina. USP §§ VI(E)(3 y 5). El liderazgo central (incluyendo RPPC en todo el distrito), los directores, los maestros, y los RPPSC a nivel de la instalación, son responsables de la revisión de los datos de disciplina por instalación: trimestralmente, mensualmente, cada dos semanas, o semanalmente cuando sea necesario. USP §§ VI(C)(2)(e) y VI(F)(2 & 5).

La supervisión de los datos puede guiar a la réplica de las prácticas con éxito con base en los datos positivos, o a las acciones correctivas como una reacción a los datos negativos. Si una revisión de los datos indica que una escuela ha tenido éxito en la gestión de la disciplina del estudiante, el USP le pide al Distrito que examine los esfuerzos de la instalación, y que lleve a cabo las recomendaciones para la replica potencial de las estrategias de éxito en otras instalaciones. USP § VI(F)(3). Con base a las evaluaciones de los datos de disciplina, el USP también les pide a varios del personal con base en las instalaciones y centrales que trabajen juntos para tomar las acciones correctivas, o que desarrolle planes de acción correctivas, bajo contextos variables. En un nivel individual, si un director o maestro está quebrantando las políticas disciplinarias o aplique la disciplina al estudiante de una manera desproporcionada racialmente o étnicamente, el liderazgo central y el director deben trabajar juntos para tomar las acciones correctivas apropiadas. USP §§ VI(E)(4) y VI(F)(2). Así, las acciones correctivas están destinadas a abordar comportamiento de los individuos en las instalaciones que puedan contribuir a las discrepancias en la disciplina o discriminación, o que puedan restar valor de la creación de un ambiente de aprendizaje de apoyo e integrador.

Donde los datos muestran un impacto diferente sobre los estudiantes de una raza o etnia en particular, el personal con base en la instalación y central trabajan juntos para identificar la raíz de las causas, para desarrollar planes acción correctivo, y para trabajar con el personal con base en la instalación y maestros para implementar los planes. USP §§ VI(C)(2)(e) y VI(F)(2). Para supervisar los planes de acción correctivo, el USP le pide al personal con base en la instalación que se

reúnan de forma regular (por lo menos mensualmente) con el equipo de disciplina con base en la instalación escolar (RPPSC, administradores de la instalación, maestros seleccionados, y funcionarios de recursos escolares) para revisar los datos, para discutir cualesquiera planes de acción correctiva o elementos de acción, y para explorar ideas para la mejora. USP § VI(F)(4). A través de la supervisión regular de los datos de disciplina, el Distrito identificará y abordará las tendencias que dirigen hacia la diferencia de la aplicación de la disciplina en las instalaciones escolares.

A. Prácticas Restaurativas y Ayudas Especializadas de Comportamiento Positivo y de Apoyo (PBIS)

EXPERIENCIA

En julio de 2014, el Distrito designó al Sr. Eugene Butler (Superintendente Asistente de Servicios al Estudiante) como el Coordinador de las Prácticas Restaurativas y Positivas (RPPC). Para el año escolar 2014-15, el Distrito designó a los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje (LSC) como Coordinadores de las Instalaciones de las Prácticas Restaurativas y Positivas (RPPSC) para cada instalación. Después de evaluar las funciones y responsabilidades, el Distrito realizó un ajuste y designó al Sr. Richard Foster (antiguo Director Decano de Desarrollo Profesional) como el RPPC porque el supervisó a los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje.

Al principio del año escolar 2014-15, el Sr. Foster instituyó un sistema de supervisión sistemático para capturar – y poner a disposición para las evaluaciones – el ámbito, frecuencia, tipo, y nivel de interacción coordinada de los LSC con los estudiantes (y otras actividades) para implementar las Prácticas Restaurativas y las estrategias PBIS a nivel de las instalaciones (**Anexo VI-3, Registro del Ingreso del Tiempo**). Cada LSC de la instalación trabajó para ayudar a todos los administradores y personal certificado para implementar las Prácticas Restaurativas y el PBIS, y para entender en su totalidad las pautas del estudiante (Pautas de los Derechos y Responsabilidades de los Estudiantes o “GSRR”).

El PBIS ejerce, como la base para establecer una cultura y clima escolar positivo y de apoyo, el establecer expectativas para toda la comunidad escolar. El RPPC del Distrito y el Departamento de Orientación y Asesoría continuarán con la capacitación, y la colaboración con los LSC para asegurar una evolución consistente

de la implementación del PBIS del Distrito. En el año escolar 2014-15, el Distrito, después de haber pasado varios años enfocados en las Prácticas Restaurativas, se volvió a enfocar en el fortalecimiento de los PBIS en cada instalación. Con base en la capacitación adicional en cada instalación proporcionada por los LSC, cada escuela desarrolló e implementó una base PBIS (**Anexo VI-4, Ejemplos de Bases PBIS**). Muchas escuelas desarrollaron sistemas para reconocer el comportamiento positivo a través de las asambleas mensuales y/o trimestrales, y a través del reconocimiento diario a través de los anuncios. Los LSC ayudaron a las instalaciones con la implementación, facilitación, y supervisión de los procesos PBIS y Restaurativos a través de las juntas MTSS mensuales. (**Anexo VI-5, Tabla de Actividad LSC**).

B. Pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante

Para asegurar que los estudiantes y los padres de familia entiendan sus derechos y responsabilidades, el Distrito proporcionó capacitaciones para ambos estudiantes y padres de familia además de la distribución de las pautas (**Anexos VI-6, Presentación de la Información del Estudiante y VI-7, Presentación de la Información de los Padres de Familia**). El Distrito procuró presentar ambas sesiones informativas cada semestre (a pesar que el USP sólo requiere que la presentación de los padres de familia sea realizada ambos semestres). Las sesiones se llevaron a cabo durante el día de clases para los estudiantes y en los eventos nocturnos para los padres de familia (**Anexo VI-8, Fechas de la Información GSRR de Padres-Estudiantes**). De 84 escuelas, el 90 por ciento (75 escuelas) documentaron por lo menos una asamblea como lo requirió el USP; otros pudieron haber llevado a cabo asambleas pero fallaron en documentar el evento (y, muchas escuelas llevaron a cabo más de una asamblea estudiantil). **Id.** Setenta y ocho de 84 escuelas documentaron por lo menos una sesión de padres de familia; la mayoría de las escuelas llevaron a cabo sesiones de padres de familia cada semestre. **Id.**

Como se discutió en el informe Anual del año pasado (véase el Informe Anual 2013-14 p. 151-15³⁹), el Distrito consultó con los expertos y dirigió la evaluación y revisión requerida en el 2013. Como cuestión de práctica, el Distrito convoca a un comité cada año para revisar (y corregir potencialmente) el GSRR. Comparado a la corrección transformada del GSRR del 2013-14, el comité recomendó que las correcciones del 2014-15 fueran relativamente modestas. La Mesa Directiva adoptó

³⁹ Caso: 4:74-cv-00090 DCB Documento 1686 Presentado el 1/10/14 págs. 161-163.

la GSRR corregido en junio de 2014. Después de ser traducido, el Distrito publicó el GSRR del 2014-15 en el sitio web del Distrito en julio de 2014 y los distribuyó a las instalaciones, centros familiares, y las oficinas centrales del Distrito.

Una vez que la Mesa Directiva adoptó el GSRR, los Demandantes del caso Mendoza realizaron varias objeciones y pidieron un Informe y recomendaciones del Magistrado Especial (**Anexo VI-9, Comunicaciones Colaborativas julio-octubre de 2014**). El Distrito trabajó por muchos meses para resolver las diferencias y para abordar las objeciones, incluyendo a través de llamadas telefónicas, juntas en persona, correos electrónicos entre abogados, y aún la comunicación directa con el Superintendente Sánchez y los Demandantes. *Id.* Como resultado de esta colaboración, la cual incluyó una discusión profunda de los asuntos pendientes en la “Cumbre del USP” el 1º y el 2 de octubre de 2014, el Distrito además corrigió el GSRR del 2014-15 y la Mesa Directiva lo adoptó el 14 de octubre de 2014 (**Anexos VI-10, Temas de Acción de la Mesa Directiva 21 14.10.14; y VI-11, GSRR 14.10.14**).

Después, el Distrito continuó trabajando con el Magistrado Especial y los Demandantes en algunos asuntos que los Demandantes del caso Mendoza sintieron que se dejaron sin resolver por el voto de la Mesa Directiva (**Anexo VI-12, Comunicaciones Colaborativas 14 de octubre - nov de 2014**). El 24 de noviembre, los Demandantes del caso Mendoza retiraron sus peticiones de un Informe y Recomendaciones del Magistrado Especial. *Id.*

Como en los años anteriores, la evaluación y corrección del GSRR del 2015-16 involucraron muchas partes interesadas: personal/administradores, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad. La diversidad del comité permitió conversaciones dinámicas desde perspectivas variables. El comité del GSRR se reunió de febrero a abril de 2015 (**Anexo VI-13, Agendas del Comité**). De forma paralela, el Distrito circuló borradores de las correcciones a los directores, maestros, al Concejo Asesor Estudiantil del Superintendente, y la Mesa Directiva para obtener sugerencias adicionales, comentarios, y opiniones (**Anexo VI-14, Presentación de la Mesa Directiva 23.6.15**). Además, el Distrito solicitó comentarios y opiniones del Magistrado Especial y de los Demandantes por más de tres meses (**Anexo VI-15, Comunicación Colaborativa 4.15 - 7.30.15**). El 14 de julio de 2015, la Mesa Directiva aprobó la versión final del GSRR del 2015-16 (**Anexo VI-16, Acción de la Mesa Directiva 7.15.14**). El Distrito tradujo el GSRR del 2015-16 en Español, Árabe, Somalí, y Vietnamés (las traducciones en Suajili y Kirundi están aún

pendientes a partir del 15 de agosto de 2015). El Distrito publicó el GSRR en su sitio web y distribuyó copias a las instalaciones, centros familiares, y oficinas centrales.

C. Desarrollo Profesional

El liderazgo del Distrito utilizó desarrollo profesional para los administradores de las instalaciones para infundir Prácticas Restaurativas y estrategias PBIS para desarrollar una cultura y ambiente escolar de apoyo. Esta capacitación de los administradores claramente estableció las expectativas del Distrito para cada escuela. El Distrito se enfocó en los directores y directores asistentes en las juntas de los administradores y durante las Academias de Liderazgo de Enseñanza (ILA) para la capacitación específica en la disciplina del estudiante, equidad, y ambiente escolar. En julio de 2014, antes de comenzar la escuela, todos los administradores recibieron la capacitación sobre GSRR, comunicación de las fuerzas policíacas, y el MTSS durante la “Conferencia de Tres Días de Administradores” (**Anexo VI-17, PD Administrativo julio de 2014**).

A lo largo el año escolar, todos los administradores recibieron capacitación sobre el GSRR en varias juntas de la Academia de Liderazgo de Enseñanza (ILA) en las siguientes fechas: 2 de octubre de 2014 (GSRR Diagrama de Flujo de la Transgresión – Dr. Adrian Vega; MTSS – Richard Foster, Mary Quinnan, Michael Konrad); 6 de noviembre de 2014 (Revisión de los Datos de Disciplina Trimestrales – Eugene Butler); 11 de diciembre de 2014 (Acciones de Disciplina y Ayudas Especializadas, Eugene Butler, Charlotte Brown); 8 de enero de 2015 (Datos de Disciplina y Acciones Correctivas, Ana Gallegos y Dr. Abel Morado); y el 23 de abril de 2015 (Implementación GSRR, Julie Tolleson y Samuel Brown) (**Anexo VI-18, Agendas y Materiales ILA**).

Al final del año, de 1º al 5 de junio de 2015, todos los administradores asistieron a una conferencia de desarrollo profesional de una semana específicamente dirigida hacia el USP, el GSRR, mejora de la cultura y ambiente escolar, y la supervisión de los datos de disciplina (**Anexo VI-19, Agenda de Capacitación de Disciplina de junio**). El Superintendente Adjunto Adrian Vega dirigió la capacitación y designó sesiones para volver a concentrar a los directores y directores asistentes sobre la necesidad del trabajo en el área del ambiente escolar y la disciplina del estudiante. Las sesiones de las capacitaciones incluyeron: metas globales para la disciplina y la cultura escolar; el resumen del USP (concentrados en

disciplina y la cultura escolar); los datos de disciplina en todo el Distrito y en toda la escuela; un repaso de las funciones y responsabilidades bajo el USP y el GSRR; construir un ambiente y cultura escolar; recomendaciones estudiantiles y procesos de suspensiones; planes de acción correctivos; evaluaciones de los maestros y directores; PBIS; y prácticas receptivas culturalmente (entre otros temas relacionados) (**Anexo VI-20, PD Administrativo del 1º al 5 de junio de 2015**).

Al inicio del año escolar, los administradores y LSC dirigieron las capacitaciones a nivel de instalación para los maestros que cubren las Prácticas Restaurativas, PBIS, el GSRR, y la cultura y ambiente escolar (**Anexo VI-21, Ejemplos de la Capacitación del Personal de Regreso a Clases**). Estas capacitaciones cubrieron asuntos específicos que varían de las pautas a nivel de la instalación a las pautas a nivel Distrito (GSRR), las estrategias y bases PBIS, expectativas de comportamiento, participación del estudiante, y el MTSS y otras ayudas especializadas (incluyendo las Prácticas Restaurativas). **Id.** A lo largo del año escolar, los administradores de las instalaciones proporcionaron capacitación docente adicional durante “Las Salidas Temprano los Miércoles” enfocándose en una variedad de temas, incluyendo las estrategias para crear y mantener una cultura y ambiente positivo e integrador. (**Anexo VI-22, Horario PD Miércoles 2014-15**).

Para asegurar una capacitación apropiada para los LSC y PBIS y las Prácticas Restaurativas, el departamento de Currículum y Enseñanza trabajó a través de Karen Ward (Orientación y Asesoría) y Tsuru Bailey-Jones (Directora de Servicios Al Estudiante Asiático del Pacífico Americano y Refugiados). Karen Ward proporcionó la capacitación del PBIS en tres fases: “Inicio,” “Implementación,” y “Utilización de Datos Efectivamente.” Todos los LSC de contratación nueva asistieron a la fase 1 el 15 de septiembre de 2014. Los LSC de contratación nueva y los LSC en necesidad de un repaso asistieron a la fase 2 el 14 de octubre de 2014, y/o la fase 3 el 23 de noviembre de 2014 (**Anexo VI-23, Materiales de Capacitación PBIS**). Para fortalecer la implementación de las Prácticas Restaurativas, Tsuru Bailey-Jones proporcionó capacitación de las Prácticas Restaurativas a todos los LSC contratados nuevos, y aquellos quienes necesiten un repaso, el 26 de enero de 2015 (**Anexo VI-24, Materiales de Capacitación RP**). Muchos LSC ya habían recibido la capacitación de las Prácticas Restaurativas extensivamente y había puesto en marcha las Prácticas restaurativas por muchos años. Ms. Bailey-Jones proporcionó capacitación adicional a los LSC y otro personal el 23 de febrero de 2015, lo cual se

concentró específicamente en la implementación apropiada de los círculos restaurativos. *Id.*

Además de la capacitación específica sobre los PBIS o las Prácticas restaurativas, los LSC recibieron capacitación adicional y continua a lo largo del año escolar para fortalecer la implementación de las estrategias a nivel instalación a través de la implementación sistemática del Sistema de Apoyo de Niveles Múltiples (MTSS) del Distrito. Los PBIS y las prácticas Restaurativas fueron integrados en el MTSS como clave de programa en toda la instalación “Nivel 1” para desarrollar un ambiente escolar de apoyo e integrador. Los apoyos de comportamiento y mejoras al ambiente escolar, a través de MTSS, permaneció como un enfoque en las sesiones de desarrollo profesional LSC (*Anexo VI-25, Materiales de Capacitación MTSS*). Los LSC también recibieron capacitación sobre asuntos de salud mental juvenil por parte de la Sra. Bailey-Jones (en conjunto con muchas organizaciones con base en la comunidad y sin fines de lucro). Los LSC quienes participaron recibieron un manual titulado “Salud Mental Juvenil Primeros Auxilios de EE. UU. para los Adultos Ayudando a la Gente Joven “ (*Anexo VI-26, Materiales de Capacitación en Salud Mental*). Los LSC aprendieron estrategias para proporcionar ayuda inicial a la gente joven que experimentan restos de salud mental tales como depresión, desórdenes de ansiedad, psicosis, desórdenes alimenticios, y desórdenes de abuso de sustancias; problemas que a menudo se manifiestan en problemas académicos o de comportamiento en la escuela.

Como el RPPSC en su instalación, el LSC tiene la responsabilidad primordial de capacitar a los maestros en cómo utilizar de mejor manera los PBIS y las Prácticas Restaurativas en el salón de clases. A través de un modelo de “capacitar al instructor”, ellos compartieron estrategias y prácticas que ellos aprendieron a través de las presentaciones de grupo o de estudiar con maestros y los administradores de la instalación. Ellos también proporcionaron capacitación a través de una orientación uno a uno directamente con los maestros. Al llevar a cabo las orientaciones uno a uno, los LSC utilizaron el “modelo de liberación graduales” para capacitar a los maestros. Los LSC iniciaron por modelar la implementación apropiada de los PBIS y las estrategias de las Prácticas Restaurativas, luego realizaron una transición para moderar la implementación de varias estrategias para guiar a los maestros hacia el uso de las habilidades y las estrategias independientemente. Los LSC realizaron una transición a una función más pasiva de

observar y proporcionar opiniones una vez que el maestro se siente a gusto y demuestra niveles de dominio suficientes.

Los administradores tuvieron acceso a la Capacitación GSRR en línea entre noviembre de 2014 y marzo de 2015. El Distrito ofreció la capacitación sobre el Portal True North de TUSD (también conocido como True North Logic, o TNL), y diseñó la capacitación para ayudar a los administradores a navegar y entender el GSRR, las políticas de la Mesa Directiva relacionadas a la disciplina, y las limitaciones disciplinarias para la Educación Excepcional de 504 estudiantes. La capacitación se enfocó en asegurar que todas las decisiones disciplinarias estuvieran alineadas con el GSRR y las políticas pertinentes, e incluyeron varios componentes interactivos. (**Anexo VI-27, Capacitación GSRR En Línea**). A lo largo de la presentación, los participantes escucharon la narración auditiva que completó la información visual. También, la capacitación contuvo enlaces activos que los participantes podían presionar clic para ver el idioma en varios documentos, incluyendo el GSRR y varias políticas y regulaciones.

Una obligación de desarrollo profesional en particular bajo el USP es la comunicación de las funciones y responsabilidades para los directores y maestros. USP § VI(E)(3). El Distrito realizó ambos al inicio y final del año escolar. Durante las conferencias de tres días de los Administradores en julio de 2014 (antes de iniciar la clases), todos los directores y directores asistentes fueron capacitados en sus funciones y responsabilidades en proporcionar enfoques de comportamiento positivo dentro y fuera del salón de clases. Los administradores capacitaron al personal en sus instalaciones escolares sobre las funciones y responsabilidades de los maestros en la creación y apoyo de ambientes de salón de clases y planteles integradores. (**Anexos VI-21, Ejemplos de Capacitación del Personal de Regreso a Clases, y VI-28, Juntas del Profesorado de Regreso a Clases 06-08-14 - Sahuaro**). En julio de 2014 las capacitaciones se enfocaron sobre los objetivos siguientes: la lectura y entendimiento del GSRR; los debidos procedimientos para los estudiantes, y los procedimientos relacionados al comportamiento y disciplina para la Educación Excepcional/504 estudiantes; y asegurar que las decisiones disciplinarias están alineadas con el GSRR.

Las capacitaciones de inicio del año incluyeron las revisiones en los siguientes tópicos, incluyeron las oportunidades para que los administradores practicaran con escenarios diferentes, para interactuar, y para solicitar preguntas de aclaración: GSRR (por qué éste es necesario y cuando éste aplica); los derechos y

responsabilidades de los estudiantes y padres de familia; políticas de la Mesa Directiva e información en general (incluyendo el PBIS, Prácticas Restaurativas, el uso de los Contratos de Prórroga como alternativas positivas a la suspensión, y otra información importante); conocimiento de las acciones disciplinarias apropiadas (incluyendo el ponerse en contacto con las fuerzas policíacas, debidos procesos, procedimientos especiales, niveles de acción GSRR y consecuencias, y suspensiones fuera de la escuelas y a largo plazo); y los estudiantes con discapacidades (**Anexo VI-17, PD Administrativo julio de 2014**).

El 2 de octubre de 2014, los Administradores recibieron capacitación adicional durante el ILA con respecto a sus funciones y responsabilidades relacionadas a: las asambleas de los estudiantes y las noche informativas de padres de familia sobre las Prácticas restaurativas, el PBIS, el GSRR, y el ambiente escolar; los proceso de acción disciplinaria y diagrama de flujo; puntos clave; y supervisión de datos de disciplina (**Anexo VI-18, Agendas y Materiales ILA**). Un enfoque clave de la capacitación fue el reiterar la función de los líderes escolares en mantener a los estudiantes en el salón de clases tan a menudo como sea posible y para enfatizar reglas específicas que limitan las “Consecuencias Excluyentes” para las transgresiones de Nivel 3. Estas reglas clarifican que estas consecuencias deben de ser sólo utilizadas cuando existen dos condiciones: 1) un comportamiento “continuo o agravante,” y 2) se han intentado, documentado y han fallado las ayudas especializadas. Además, la capacitación explicó las definiciones de un comportamiento “continuo” y del comportamiento “agravante.” **Id.** Al final del año, del 1º al 5 de junio de 2015, todos los administradores asistieron a una conferencia de desarrollo profesional de una semana específicamente dirigida hacia la comunicación a los administradores de sus funciones y responsabilidades (y las de los maestros) relacionadas al USP, el GSRR, mejora del ambiente y cultura escolar, y supervisión de los datos de disciplina (**Anexo VI-19, Agenda de Capacitación de Disciplina de Junio**).

D. Supervisión de los Datos de Disciplina

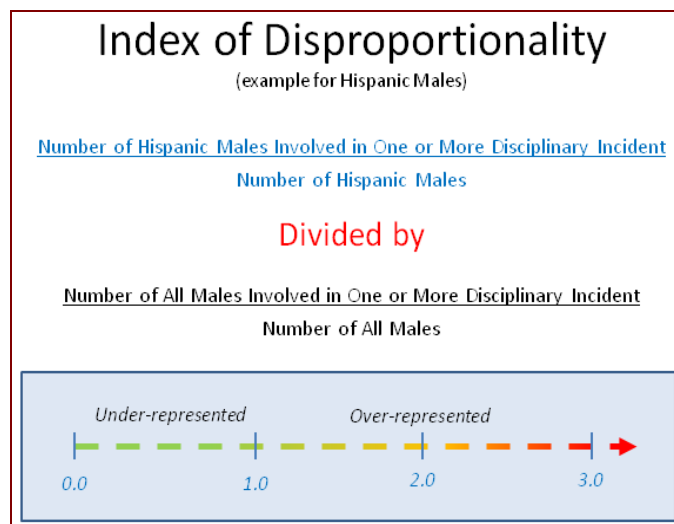
La Coordinación de Cumplimiento de Equidad Estudiantil proporcionó registros de disciplina semanales a los equipos de liderazgo académico y los servicios estudiantiles/de equidad (*Anexo VI-29, Ejemplo de los Registros de Disciplina - redactado*). Aquellos informes fueron formateados como hojas de cálculo múltiples mostrando – por instalación, por estudiantes y por transgresión – todas las suspensiones a corto plazo, todas las suspensiones a largo plazo, y todas las “ayudas especializadas perdidas” (ej. Asuntos en los cuales la suspensión fue impuesta donde las ayudas especializadas no fueron suficientemente documentadas.⁴⁰ Al final de cada mes, la coordinación del cumplimiento agregó la información de los registros semanales en un informe que refleja los datos de todo el mes. Una sección representativa de los departamentos pertinentes – incluyendo los Servicios Estudiantiles y el Liderazgo Primario y Secundario – revisaron y evaluaron los registros semanalmente y mensualmente para asegurar el cumplimiento con el GSRR.

El USP le pide al Distrito la contratación o designación de un coordinador de apoyo académico y de comportamiento (ABSC) quien es responsable de, entre otras cosas, la revisión trimestralmente de los datos de disciplina en todo el distrito, desagregados por raza/etnia, género, e instalación. Durante el año escolar 2014–15, el Distrito designó a los cuatro directores de equidad (AASSD, APASSD, MASSD, NASSD) como los ABSC, y los dirigió a supervisar la disciplina del distrito de los estudiantes Afroamericanos y Latinos de forma trimestral (*Anexo VI-30, 2014-2015 Horario de Revisión Trimestral*). A lo largo del curso del año escolar, los ABSC colaboraron y se reunieron con la Coordinación del Cumplimiento de Equidad Estudiantil y los Especialistas de la Integración de datos para revisar la disciplina del estudiante. El propósito de cada junta fue la recopilación, revisión, y análisis de los datos de disciplina de cada escuela y por lo menos una vez por trimestre. Los datos de análisis incluyeron una revisión de las consecuencias de disciplina excluyentes desagregadas por escuela, etnia y género. Con base a los análisis

⁴⁰ El USP y el GSRR prohibió la disciplina de exclusión donde el mal comportamiento no es continuo y agravante y en donde la instalación no ha primero intentado las ayudas especializadas de bajo nivel. Las instalaciones en las cuales estas suspensiones inapropiadas potenciales ocurrieron, todas recibieron memorándums de directiva diseñados para alinear sus prácticas con el GSRR.

trimestrales, los coordinadores de apoyo académico y de comportamiento hicieron recomendaciones.

Al final de cada trimestre, el equipo de revisión de los datos de disciplina de la oficina central del Distrito se reunió para revisar los datos de disciplina del distrito. Para ayudar con el análisis, el Especialista de Integración de Datos desarrolló un Índice de Desproporción para revisar la disciplina del estudiante (véase la imagen de referencia). Tal revisión incluyó la comparación de cada escuela (y grupos étnicos dentro de éste) para los promedios de disciplina en general en ese nivel de grado (Primaria, K-8, MS, HS).



Los datos de disciplina fueron informados de la pantalla principal de datos a un nivel de instalación por instalación en un formato llamado el KPI (para un Indicador de Desempeño Clave). El KPI examinó a las escuelas que estuvieron representadas insuficientemente o con representación excesiva para las consecuencias de la disciplina de exclusión. La creación del informe de las directrices críticas (utilizadas por el análisis en la identificación de los valores atípicos y tendencias) identificaron a las escuelas como escuelas con representación insuficiente, un tanto representadas excesivamente, o claramente representadas excesivamente basado en los colores, verde, amarillo, y rojo. El equipo utilizó el Índice, las directrices críticas, y los datos subyacentes para desarrollar recomendaciones para el liderazgo primario y secundario para la posible réplica de las estrategias de éxito, acciones correctivas, o planes de acción correctivas. Las directrices críticas reflejaron un promedio superior de las disciplina de exclusión en un número de instalaciones incluyendo:

Escuelas Primarias: Bonillas, Howell, Cragin, Hudlow, Maldonado, Ochoa, Robinson, Wright

Escuelas K-8: Safford, Hollinger

Escuelas Intermedias: Doolen, Secrist

Escuelas Secundarias: Catalina, Santa Rita

(Anexo VI-31, USP KPI (todos los trimestres) 2014-15).

El liderazgo académico tomó el análisis y las recomendaciones para reunirse con las escuelas y luego implementar la replica de las mejores prácticas, acciones correctivas, o planes de acción correctivo como sea apropiado. ***(Anexo VI-32, Ejemplo de las Comunicaciones de los Directores a las Instalaciones).***

En la primavera de 2015, el Distrito consultó con el Departamento de Justicia (DOJ), incluyendo juntas en persona para depurar sus métodos de recopilación, revisión, y análisis de datos de disciplina. Como un resultado de las aportaciones del DOJ, el Distrito modificó sus enfoques a la recopilación de datos, y sus métodos analíticos, para fortalecer la revisión de los datos de disciplina y sus impactos sobre el identificar y abordar las discrepancias de disciplina. Específicamente, el personal del DOJ recomendó que el Distrito no sólo comparara los datos de la instalación a los promedios de todo el Distrito pero también que cada dato de disciplina de la escuela sea revisado para las discrepancias internas. De esa manera, las escuelas con los índices de disciplina en general bajos no “pasen desapercibidos” si hubiera discrepancias internas para la escuela misma que podrían no ser evidentes cuando son comparados a los promedios de todo el Distrito. Para facilitar esta clase de revisión, el Distrito desarrolló otra capa a su pantalla principal de datos llamada “proporción de riesgo.” Los informes de la proporción de riesgo compara los índices de disciplina para los estudiantes Afroamericanos y Latinos contra el índice para los estudiantes blancos dentro de la escuela. Un análisis de “ proporción de riesgo” proporciona un cuadro diferente en donde los problemas pueden yacer con respecto a las discrepancias en disciplina. Este análisis reveló las siguientes escuelas en riesgo más altas:

Escuela primaria:	Steele
Escuelas K-8	Ninguna
Escuelas Intermedias:	Mansfeld, Utterback
Escuelas Secundarias:	Santa Rita

(Anexo VI-31, 2014-15 USP KPI (todos los trimestres)).

Ambos puntos de vista (KPI y Proporción de Riesgo) proporciona un vistazo del ambiente escolar y las prácticas de disciplinas desiguales. El KPI, por ejemplo, puede identificar una instalación que tiene un exceso en general de disciplina de exclusión, aún si tal disciplina está implementada de una manera pareja a lo largo de todos los grupos raciales y étnicos. Debido a que el distrito aspira a reducir la disciplina de exclusión en todos los ámbitos, el KPI es importante para enfocar escuelas para una mayor ayuda intensiva con los PBIS y las Prácticas Restaurativas. La Proporción de Riesgo permite que el Distrito identifica a las escuelas en donde la disciplina es impartida desigualmente, aún en un ambiente de disciplina bajo.⁴¹

Después de llevar a cabo dos revisiones de datos trimestrales, los ABSC compartieron esta información con los Directores Primarios y Secundarios (Directores Académico) (***Anexo VI-33, Revisión de 4º Trimestre Presentación Power Point***). Si los datos recopilados y revisados revelaron tendencias o “puntos conflictivos,” o sugirió que cualquier administrador en una instalación escolar estaba imponiendo la disciplina de una manera desproporcionada racialmente o étnicamente o de otra manera contraria a la política del Distrito, luego los Directores Académicos comunicaron esta información a las instalaciones individuales. (***Anexo VI-32 Ejemplos de Comunicaciones de los Directores a las Instalaciones***). El liderazgo académico tomó el análisis y recomendaciones para reunirse con las escuelas y luego implementó la replica de las mejores prácticas, acciones correctivas, o planes de acción correctiva como sea apropiado. ***Id.***

⁴¹ Una nota de precaución importante en la revisión de la “Proporción de Riesgo”: Debido a que recae exclusivamente en las discrepancias estadísticas dentro de la escuela, hay circunstancias en la cual un número pequeño puede hacerlo un indicador no confiable de prácticas discriminatorias posibles. Por ejemplo, si una instalación tiene cuatro estudiantes nativos Americanos y suspende a uno, los Nativos Americanos mostrarán evidentemente un índice de suspensión desigual del 25%. En consecuencia, el sistema de alerta debe ser usado en conexión con un análisis completo de la composición de la escuela.

Además de la supervisión de la oficina central, cada instalación debe llevar a cabo revisiones regulares de sus propios datos de disciplina. USP § VI(C)(2). Cada instalación escolar tuvo un equipo de profesores y personal, incluyendo los administradores de las instalaciones y los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje “LSC” (también conocidos como Coordinadores de la Instalación de las Prácticas Restaurativas “RPPSC”), quienes conformaron el equipo del Sistema de Apoyos de Niveles Múltiples (MTSS) de la escuela. Los Directores Académicos trabajaron con los equipos MTSS basados en las instalaciones para desarrollar e implementar las estrategias de mejora escolar con base en las revisiones centrales – o basadas en la instalación de los datos de disciplina. Para asegurar un enfoque exhaustivo y consistente, el personal de la instalación desarrolló Planes de Acción Correctivos como parte de la junta MTSS regular de cada instalación, e integró la revisión de datos y planes para acciones correctivas en el modelo de la agenda MTSS. Los equipos MTSS llevaron a cabo un análisis detallado de los datos de disciplina incluyendo: transgresiones individuales por raza/etnia, hora del día, lugar en el plantel, y la consecuencia; porcentajes agregados por raza/etnia, grado, tipo de violación, y los días en detención o suspensión (dentro de la escuela o fuera de la escuela); transgresión por nivel de grado y acción por nivel de grado; transgresión por lugar, por hora del día, y por maestro; y las descripciones detalladas de las situaciones únicas del estudiante (ej., vida familiar, movilidad frecuente, problemas socioeconómicos) para estudiantes con transgresiones múltiples (ej., utilizados para tratar de discernir las causas fundamentales del comportamiento o para proporcionar ayuda externa a través de los trabajadores sociales o de otra manera cuando proceda) (**Anexo VI-34, Material de Revisión de Datos de Disciplina Escolares Anónimo**).

Los equipos MTSS revisaron los datos de disciplina a nivel de la instalación cada mes para desarrollar estrategias para mejorar el ambiente escolar (**Anexos VI-35, CAP de las Escuelas Primarias y K-8 2014-15; VI-36, CAP de las Escuelas Intermedias 2014-15; y VI-37, CAP de las Escuelas Secundarias 2014-15**). Al finalizar el año escolar, muchas instalaciones revisaron los datos sobre trimestres o semestres previos para desarrollar planes para el primer trimestre del próximo año escolar 2015-16 (**Anexo VI-38, CAP de las Escuelas Primarias y K-8 2015-16**).

Los planes de las instalaciones incluyeron varias actividades tales como la ayuda enfocada para maestros individuales (ej., volver a capacitar en un área de concentración específica); ajustes a las Prácticas Restaurativas o la implementación

PBIS; o el enfoque de los recursos en las áreas de problemas (ej., más presencia del personal a la hora del almuerzo o después de clases) (**Anexos VI-34-36, CAP de las Escuela Primaria hasta Escuelas Secundarias 2014-15**). Generalmente, las instalaciones empezaron a implementar los planes de acción correctivo a más tardar a las cuatro semanas y media después del inicio del trimestre subsecuente. Para supervisar la implementación de estos planes, los Directores Académicos revisaron las agendas de las juntas de MTSS para asegurar que las instalaciones en acción correctiva estuvieran implementando aquellos planes.

Hacia finales del año, el liderazgo del Distrito reflejó en el proceso para la revisión de datos de disciplina a nivel de instalación y decidió mejorar los procesos para el año escolar 2015-16. Primero, se les indicó a las instalaciones que separaran a las juntas MTSS enfocadas en los estudiantes del análisis de datos de disciplina mensual ordenado por el USP. Segundo, todos los administradores de las instalaciones asistieron a una capacitación de una semana de duración obligatoria en junio la cual incluyó sesiones sobre la revisión de los datos de disciplina y los planes de acción correctiva. La capacitación señaló las expectativas de las juntas MTSS, las juntas de revisión de los datos de disciplina, y el desarrollo de los CAP en el año escolar 2015-16 (**Anexo VI-19, Agenda de Capacitación de Disciplina de Junio**). Finalmente, los departamentos de Liderazgo Académico Primario y Secundario colaboraron para desarrollar un patrón estándar para las escuelas para que utilicen en le Año Escolar 2015-16 (**Anexo VI-39, Modelo CAP**). La utilización de un patrón estándar apoyará a los procesos designados nuevos los cuales utilizarán dos juntas separadas para los equipos MTSS y los equipos de revisión de disciplina.

E. Planes de Acción Correctivo

Se prevé que los directores tomen las medidas correctivas apropiadas cuando maestros individuales transgredieron la política o práctica de disciplina, discriminaron contra los estudiantes en la implementación de la disciplina, o implementaron la disciplina de una manera desproporcionada racialmente o étnicamente. Las políticas de disciplina clave para los maestros y directores incluyen: GBEA (Etnias del Personal); GBEB (Conducta del Personal con los Estudiantes); GBEB (Conducta del Personal); GBEBB (Conducta del Personal con los Estudiantes); AC (la No Discriminación); ADF (Dominio Intercultural); JB

(Oportunidades de Educación Equitativas y Contra el Acoso); y JIH (Entrevistas de Estudiantes, Inspecciones y Arrestos) (**Anexo VI-40, Políticas de Disciplina Claves**). Después de que un director recibió la queja, observó las prácticas cuestionables (ej., a través de los recorridos de los salones de clases, las revisiones de datos), o de otra forma se le hizo consciente de un problema potencial, el director por lo general llevó a cabo más investigación para tener un entendimiento total de la situación antes de tomar una acción correctiva.

Dependiendo de la circunstancias, las acciones correctivas pudieron ser informales (una discusión verbal con el maestro, instrucción directa o apoyo adicional (capacitación u orientación), o formales (la colocación en un Plan de Apoyo Docente, o una amonestación escrita). Por ejemplo, en noviembre de 2014, un director identificó a un maestro como un “Maestro con Dificultades” en muchas áreas incluyendo “Participación del Estudiante, Gestión del Salón de Clases [y] recomendaciones de disciplina desproporcionadas.” (**Anexo VI-41, Ejemplo de Acción Correctiva Informal**). El maestro fue colocado en un plan para apoyo adicional entre noviembre de 2014 y marzo de 2015, el cual incluyó instrucciones sobre la introducción de recomendaciones, supervisión de los datos de disciplina, lectura directa sobre la gestión del salón de clases, visitas a los otros salones de clases con poblaciones similares, y observaciones de los salones de clases adicionales. **Id.** Al final del plan de apoyo, el director determinó que el maestro necesitó más desarrollo profesional y colocó al maestro en un plan para mejorar.

El Distrito también documentó muchas acciones correctivas formales relacionadas: tres cartas de instrucción, diez amonestaciones, y una suspensión para los maestros que participaron en un comportamiento que transgrede la política o práctica disciplinaria, discriminaron contra estudiantes en la aplicación de la disciplina, o constituyó la aplicación de la disciplina de una manera desproporcionada racialmente o étnicamente (**Anexo VI-42, Diagrama de la Acciones Correctivas Formales y Ejemplo**).

Como otro ejemplo, en agosto de 2014, se le hizo conciencia a un director de un maestro quien estaba hablándoles a los estudiantes de una manera no profesional y ofensiva a través de una queja de un padre de familia y a través de las observaciones personal. Después de discutir el asunto con el maestro, el director determinó que el maestro había transgredido muchas políticas, incluyendo la Política GBEB (La Conducta del Personal con los Estudiantes). **Id.** El maestro recibió una amonestación escrita por su comportamiento, reiterando las

expectativas del director, como se indicó en el desarrollo profesional previos a todo el personal, que dice “que todos los estudiantes deben ser tratados con respeto y que nosotros nos mantendríamos siendo profesionales” (véase **VI-32 Ejemplo de Comunicaciones de los Directores a las Instalaciones**).

El asegurar que los maestros traten a las estudiantes con respeto y que se comuniquen con los estudiantes de una manera profesional fue un aspecto crítico para crear y preservar un ambiente de aprendizaje de apoyo. El liderazgo del Distrito continuamente comparte esta expectativa con los directores y maestros a lo largo del año escolar a través de las comunicaciones directas, boletines informativos, capacitación, y cuando es apropiado, esfuerzos de apoyo docente para trabajar con maestros para que mejoren.

F. Identificación y Réplica de las Mejores Prácticas

Bajo el USP, se exhorta al Distrito a que reconozca aquellas instalaciones las cuales parezcan que hayan desarrollado sistemas PBIS y de prácticas fuertes y compartido ese conocimiento con otras escuelas. USP § VI(F)(3). Empezando con la visión del primer trimestre de los datos de disciplina, el Superintendente Asistente Butler y los Directores de los Servicios al Estudiante identificaron escuelas que tuvieron éxito en la gestión de la disciplina del estudiante basado en los datos de disciplina trimestrales. El personal de los Servicios al Estudiante discutió varios enfoques que están siendo implementados en aquellas instalaciones y realizó recomendaciones al liderazgo escolar primario y secundario de las estrategias con éxito que las instalaciones con dificultades puedan repetir potencialmente. En el desarrollo de las acciones correctivas con las instalaciones, los directores del liderazgo escolar primario y secundario trabajaron uno a uno con los directores para incorporar la réplica de las mejores prácticas en los planes de acción correctivo.

Al final del año escolar, el Distrito inició los pasos para fortalecer las prácticas e impacto de la réplica de las mejores prácticas relacionadas primordialmente a las prácticas PBIS e identificar las estrategias para mejorar la cultura y ambiente escolar. En la capacitación de junio de 2015 del Distrito, los directores de varias escuelas compartieron sus estrategias exitosas con otros directores. Estas sesiones incluyeron presentaciones del director de la Escuela Intermedia Mansfeld Richard Sánchez sobre las estrategias PBIS con éxito, y la directora de la escuela McCorkle

K-8 Sandra Thiffault sobre la Mentalidad del Crecimiento. La capacitación inicial en julio de 2015 sirvió como base para una capacitación más profunda sobre la réplica de las mejoras prácticas en el año escolar 2015-16 (*Anexo VI-20, PD Administrativo Junio 1-5.2015*).

CAPACIDAD

En el desarrollo del GSRR del 2015-16, el Distrito involucró a las partes interesadas internas y externas exitosamente (incluyendo a los estudiantes, maestros, padres de familia, directores, miembros del personal central, liderazgo central, y miembros de la Mesa Directiva) para asegurar la consideración adecuada de una variedad amplia de perspectivas y voces. Por primera vez en tres años, la corrección del GSRR no resultó en un periodo de resolución de disputa prolongada con los Demandantes y el Magistrado Especial. El Distrito espera que sus esfuerzos para desarrollar un nivel alto de aceptación por parte de múltiples fuentes se traducirán en una implementación y responsabilidad más fuerte, y en mejores resultados para los estudiantes.

Mientras que el Distrito históricamente comunicó las funciones y responsabilidades del USP a las instalaciones primordiales a través de correos electrónicos y boletines informativos, en el 2014-15 éste realizó un esfuerzo concentrado para divulgar tal información crítica de una manera más activa, directa a los directores y maestros a través de las sesiones de desarrollo profesional en persona. El Distrito exhortó a los administradores de las instalaciones para supervisar su propio cumplimiento con respecto a sus funciones y responsabilidades y para preparara las presentaciones de su personal para apoyar más verazmente y consistentemente las expectativas del GSRR. Los administradores de las instalaciones, a su vez, continuaron la comunicación a los maestros de sus funciones y responsabilidades en la creación de un ambiente del salón de clases positivo.

Una de las capacidades más grandes del proceso de revisión de datos de disciplina mejorada del Distrito fue que ésta obligó a los administradores y equipos MTSS a ser más competente al analizar los datos de las escuelas y los estudiantes para las tendencias y patrones. Para mejor entender los datos, los equipos tuvieron que indagar a través de los datos a nivel de la instalación para entender la causas

particulares de ciertas tendencias con el fin de desarrollar acciones correctivas. El personal del Distrito clasificó los datos por estudiante, etnia, número de incidentes, y tipos de ayudas especializadas. En ocasiones, cuando el personal identificó los “puntos críticos,” ellos llevaron a cabo un análisis más profundo en los datos de varias instalaciones para determinar las causas fundamentales de la identificación de discrepancias. En otros casos, las instalaciones necesitaron desarrollar planes de acción correctiva para abordar las discrepancias donde las causas fundamentales no eran tan evidente.

Finalmente, el Distrito se dirigió agresivamente en un esfuerzo para mejorar sus registros de seguimiento sobre la disciplina del estudiante. El Superintendente invitó a un equipo del Departamento de Justicia para que participara en un discusión franca de los datos de disciplina del Distrito, prácticas de disciplina de exclusión, y las pautas del estudiante. Estas discusiones fueron sólo el inicio de un periodo agresivo de autoanálisis y planeación crítico que resultó en 1) correcciones al GSRR, incluyendo las estrategias planeadas para reducir la disciplina de exclusión; y 2) un planteamiento reestructurado para la revisión de los datos de disciplina (ej., desarrollo de la Proporción de Riesgo). El Distrito también invitó al Dr. Joseph Payton, un miembro del Comité de Implementación del Magistrado Especial, para consultar con respecto al desarrollo de una alternativa ampliada al programa de suspensión.

En el año escolar 2014-15, 4.66 por ciento de los estudiantes del Distrito estuvieron sujetos a la disciplina de exclusión. La mayoría de aquellos fueron estudiantes de escuela secundaria (***Anexos VI-43, Disciplina de Exclusión de Escuela Primaria Año Escolar 2014-15, VI-44, Disciplina de Exclusión K-8 Año Escolar 2014-15, VI-45, Disciplina de Exclusión de Escuela Intermedia del Año Escolar 2014-15, y VI-46, Disciplina de Exclusión de Escuela Secundaria del Año Escolar 2014-15 (Disciplina de Exclusión para las Escuelas Primarias, Escuelas K-8, Escuelas Intermedias, Escuelas Secundarias)***). Este número es muy alto. El tiempo fuera de un ambiente académico daña el logro académico y aumenta dramáticamente el riesgo de deserción escolar para el estudiante. El Distrito está determinado en hacerlo mejor, y como se describe a continuación está revelando un programa designado a reducir las suspensiones dramáticamente.

COMPROMISO

El GSRR corregido será distribuido a todos los estudiantes y padres de familia. El Distrito mejoró sus sistemas de supervisión e informes para que en el año escolar 2015-16 éste asegure que todas las escuelas lleven a cabo, y documenten, las asambleas estudiantiles y las sesiones informativas de los padres de familia. Para asegurar la divulgación, el Distrito ha incorporado una página de acuse de recibo desprendible. Los maestros darán instrucciones a los estudiantes para que lleven a casa el GSRR, que sus padres de familia o tutores firmen de que ellos lo han leído y recibido, y que regresen el acuse de recibo a la escuela.

Coherente con el consejo de las mejores prácticas del Departamento de Educación de los Estados Unidos y el Departamento de Justicia, el Distrito está emprendiendo un replanteamiento de pies a cabeza de su GSRR. Aquel proceso incluirá la consulta con los expertos nacionales, aportaciones públicas, y la colaboración con las partes en este asunto. La meta de esta corrección es hacer que el GSRR sea más accesible a los estudiantes, padres de familia y administradores, y para enfatizar las áreas y transgresiones que dieron paso a impactos desiguales en las acciones disciplinarias. El liderazgo del Distrito está revisando actualmente manuales ejemplo desde dentro de Arizona (Mesa USD, Unión Phoenix, y Nogales), desde otros estados (New York, Mississippi, Florida, Massachusetts, y California), y el Código de Conducta Modelo (Dignidad en las Campañas Escolares). Una Petición para el proceso de Propuesta está en marcha para identificar un consultor apropiado para ayudar en este proceso.

En el Año Escolar 2015-16, el liderazgo central y de la instalación supervisará continuamente los datos de disciplina utilizando la pantalla principal de datos, incluyendo ambos los puntos de vista que identifican el uso excesivo de la disciplina de exclusión (KPI) y discrepancias raciales/étnicos dentro de la escuela (Proporción de Riesgo). Cada instalación tendrá un equipo PBIS formal quien orientará el uso proactivo del PBIS y fortalecerá una cultura y ambiente escolar integrador.

El Distrito ha dedicado muchas fechas de capacitación ILA en el 2015-16 a los problemas relacionados con "Cultura y Ambiente". Los directores recibieron capacitación PBIS a través de ILA el 27 de agosto de 2015. El Distrito se está asesorando con la Dra. Janice Jackson (Proyecto de Equidad Nacional; Antigua Directora Ejecutiva del Centro Stanford para la Política de Oportunidad en Educación) quien estuvo de acuerdo a trabajar con los administradores sobre

“cultura y ambiente” en la primavera de 2016. Los LSC participarán en las capacitaciones enfocadas en el desarrollo profesional a lo largo del Año Escolar 2015-16 para aumentar sus habilidades y crear un impacto positivo en sus instalaciones respectivas.

El Distrito está implementando dos alternativas importantes a las iniciativas de suspensión designadas para eliminar la inmensa mayoría de suspensiones y expulsiones. Primero, los estudiantes quienes anteriormente hubieran sido sujetos a una suspensión de corto plazo por transgresiones del GSRR (o simplemente “almacenados” en un marco de suspensión dentro de la escuela) permanecerán en el salón de clases en un programa llamado “Ayudas Especializadas Dentro de la Escuela” (ISI). Un salón de clases ISI será establecido en la mayoría de las escuelas secundarias, escuelas intermedias, y las escuelas grandes K-8. Ahí, los estudiantes continuarán su currículum principal con un maestro altamente calificado y también participarán en los círculos restaurativos, recibirán currículo social-emocional, y serán enfocados para las ayudas especializadas y apoyos como sea necesario bajo un análisis MTSS. Los estudiantes quienes anteriormente estuvieron sujetos a una suspensión a largo plazo (o aún expulsión) permanecerán en el salón de clases en un programa de Educación Alternativo del Distrito (DAEP). Dos lugares diferentes serán equipados para que los estudiantes continúen en un ambiente de salón de clases, acompañado de un aprendizaje social-emocional, y las ayudas especializadas y apoyos apropiados. Un resumen general de ambos programas fue desarrollado durante el proceso de desarrollo del presupuesto y se proporciona adjunto en los ***Anexos VI-47, 8-25-15-BAI3- PowerPoint (ISI) de las Ayudas Especializadas Dentro de la Escuela ISI y VI-48, 8-25-15-BAI3-PowerPoint-DAEP (DAEP)***. La cuidadosa supervisión de los datos asegurará que aquellos programas 1) no sean utilizados para los estudiantes quienes no serían de lo contrario suspendidos; y 2) no sean utilizados de una forma desigual.

En el próximo año escolar, cada instalación tendrá un equipo PBIS responsable de la revisión de los datos de disciplina cada mes, independientemente del equipo MTSS, el cual estará revisando los datos académicos, de comportamiento y otros datos y ayudas especializadas cada mes. Cada equipo PBISE utilizará un formato prescrito en la revisión de los datos de disciplina para asegurar la consistencia a lo largo de las escuelas y para asegurar que el equipo busque específicamente en las discrepancias raciales/étnicas. El equipo debe también

documentar su análisis y enlistar cualquier paso tomado para abordar las discrepancias identificadas.

Todos los equipos de las instalaciones tendrán acceso a un “cubo de datos de disciplina” el cual les permitirá la revisión de los datos de disciplina desde perspectivas variadas. Además de los puntos de vista en general KPI y las Proporciones de Riesgo, los equipos de las instalaciones pueden revisar los datos de la instalación por grupo racial/étnico, por categoría de ofensa, o por tipo de consecuencias disciplinarias. Después de la revisión de los datos, el equipo debe de subir un formato de revisión a la base de datos donde éste estará sujeto a revisión por el liderazgo central. (**Anexo VI-49, Formato de Revisión de Datos de Disciplina Discipline Data MTSS**). El Distrito utilizará el modelo de las acciones correctivas desarrollado recientemente para la consistencia y para asegurar un nivel estándar de calidad para todos los planes de acción correctivo. El modelo nuevo requiere que los equipos identifiquen los patrones o puntos críticos; para describir los resultados de los datos que serían indicativos del éxito; y para incluir pasos de acción específica a ser tomados (incluyendo fechas, personas responsables, y los resultados esperados) (**Anexo VI-39 Modelo CAP para 2015-16**).

A medida que el Distrito ha mejorado sus procesos para la revisión de los datos de disciplina, acciones correctivas, y la implementación del GSRR, PBIS, y las Prácticas Restaurativas, éste mejorará sus procesos para identificar las prácticas con éxito en las instalaciones y trabajar para replicar aquellas prácticas en otras instalaciones. En junio de 2015, el Distrito llevó a cabo una sesión de desarrollo profesional específicamente dirigida hacia la identificación de las estrategias disciplinarias de éxito y compartirlas con los directores en todas las instalaciones. En el año escolar 2015-16, el Distrito continuará estas conversaciones con los directores y supervisará los resultados para asegurar que las escuelas estén replicando los enfoques de éxito.

G. Informes del USP

VI(G)(1)(a) Las copias de los análisis contemplados anteriormente en (VI)(F)(2), y cualesquiera análisis similares subsecuentes. La información proporcionada debe incluir el número de apelaciones a la Mesa Directiva o a un oficial de audiencias de las suspensiones a largo plazo o

expulsiones, por escuela, y el resultado de aquellas apelaciones. Esta información debe ser desagregada por raza, etnia y género;

(Anexos VI-50, Análisis de los Datos Trimestrales y VI-51, Apelaciones de la Suspensión)

VI(G)(1)(b) Los datos sustancialmente en la forma del Anexo I para el año escolar del Informe Anual junto con los datos comparables para cada año después del año escolar 2011-2012

(Anexo VI-1, Resumen de los Datos de Disciplina para el Año Escolar 2014-15)

VI(G)(1)(c) Copias de cualesquiera planes de acción correctiva relacionados con la disciplina emprendidos en conexión con esta Orden;

(Anexos VI-52, Resumen del Plan de Acción Correctivo, VI-53 Modelo del Plan de Acción Correctiva con Instrucciones, y VI-54 Formato de la Junta del Equipo de la Escuela MTSS)

VI(G)(1)(d) Copias de todo los documentos de comportamiento y disciplina, formatos, pautas, manuales, el GSRR, y otros materiales relacionados requeridos por esta Sección, en los Idiomas Principales del Distrito;

(Anexos VI-55, Traducciones GSRR 14-15 y VI-40, Políticas de Disciplina Clave)

VI(G)(1)(e) Copias de cualesquiera políticas de la Mesa Directiva enmendadas de conformidad a los requisitos de esta Orden;

Nota: No hubo enmiendas a ningunas políticas de las Mesa Directiva para el Año Escolar 2014-15.

VI(G)(1)(f) Copias de cualesquiera análisis a nivel de la instalación llevados a cabo por los RPPSC;

(Anexo VI-29, Ejemplo del Registro de Disciplina)

VI(G)(1)(g) Detalles de cada capacitación sobre el comportamiento y disciplina que se llevaron a cabo el año precedente, incluyendo la(s) fecha(s)s, duración, descripción general del contenido, asistentes, proveedor(es)/instructor(es), agenda, y cualesquiera volantes.

(Anexos VI-56, Capacitación sobre el Comportamiento o Disciplina, VI-57, Agendas de Capacitación Año Escolar 14-15, y VI-58, Resumen de la Capacitación Tabla y Materiales)

VII. Participación Comunitaria y Familiar

La participación familiar es única, en eso, ésta no es un factor del caso *Green*, pero no está considerada tradicionalmente un “factor auxiliar” similar a la calidad de la educación o la disciplina estudiantil. La Participación Familiar es un área amplia que apoya las actividades emprendidas para acatarse con los factores del caso *Green* originales y otros factores auxiliares. En el desarrollo del USP, las partes reconocieron que los factores socioeconómicos y los antecedentes familiares están ampliamente reconocidos como factores clave que influyen el desempeño académico del estudiante. La participación familiar es un componente crítico a muchos de los esfuerzos descritos en el USP, incluyendo pero no limitados a: difusión estudiantil y reclutamiento para promover la integración (asignación estudiantil); participación estudiantil a través del reclutamiento ALE, prevención de la deserción escolar y estrategias de retención, actividades de ayudas especializadas enfocadas, y el desarrollo de ambientes de apoyo e integradores (calidad de educación); los esfuerzos para abordar los problemas de comportamiento (disciplina); y los esfuerzos para asegurar que el Distrito proporcione información pertinente a todas las familias a través del uso de los servicios de traducción e interpretación.

Para lograr las metas del compromiso familiar del USP, el Distrito contrató un Director de Participación Familiar, responsable por el desarrollo e implementación del Plan de Participación Familiar y Comunitario (FACE). Los esfuerzos del Distrito para enfatizar, mejorar, e implementar las estrategias de participación familiar varias, como se indica en el Plan FACE, están descritas a continuación.

Los centros de participación familiar y comunitarios son una parte fundamental de la difusión y apoyo del Distrito a sus familias. Este enfoque en las familias y poniéndolas en contacto a la educación está apoyada fuertemente en la literatura de investigación. De acuerdo a un informe de política reciente NEA (2008, p.1), “los [p]adres de familia, familia, y la participación comunitaria en la educación se correlaciona con un desempeño académico más alto y la mejora escolar. Cuando las escuelas, padres de familia, familias y comunidades trabajan juntos para apoyar el aprendizaje, los estudiantes tienden a obtener calificaciones más altas, asistir a la escuelas más regularmente, permanecer en la escuela más tiempo, e inscribirse en programas de nivel más alto.” Este mismo informe indica que los índices de deserción escolar disminuyeron y las aspiraciones de educación

más alta aumentaron con una fuerte colaboración entre las escuelas, las familias y la comunidad. Estos hallazgos es cierto en todos los niveles de grado y en todos los grupos étnicos y razas.

http://www.nea.org/assets/docs/PB11_ParentInvolvement08.pdf.

El plan de Estatus Unitario reconoce que “ la participación [f]amiliar y comunitario es un componente crítico del éxito del estudiante.” USP § VII(A). Con ese fin, la Sección VII del USP orienta al Distrito a aumentar su difusión familiar con una estrategia cohesiva incluyendo un plan para ampliar sus Centros Familiares.

A. Centros de Participación del Personal, Familiar y Comunitario

EXPERIENCIA

Las actividades de participación familiar y comunitarias impregnan el trabajo del Distrito en todos los niveles: escuelas individuales, de Título I, la Alianza Comunitaria Escolar (SCPC), los comités asesores de la mesa directiva, y eventos de padres de familia trimestrales. Esta sección del Informe Anual se concentra en las actividades establecidas en esta Sección VII del USP.

El Informe Anual del 2013-14 revisó los esfuerzos del Distrito para reunir los datos y designar un plan integral que abordara los requisitos del USP para crear planes para ampliar los Centros Familiares existentes, dar seguimiento a los datos sobre la participación familiar, aumentar aquellos recursos de participación familiar y colaborar con los colegios y universidades. En el año escolar 2014-15, el Distrito amplió las actividades, y finalizó el Plan de participación Familiar y Comunitario el 26 de septiembre de 2014 (***Anexo VII-1, Plan de Participación Familiar y Comunitario***).

La Coordinadora de la Participación Familiar Noreen Wiedenfeld se jubiló en el verano de 2014 y fue reemplazada provisionalmente por el Dr. Dani Tari. El Distrito contrató a Alma Iniguez el 15 de enero de 2015, como la Directora de Difusión Familiar y Comunitaria por su experiencia amplia trabajando con las familias y la comunidad. (***Anexo VII-2, Currículum Iniguez***). Antes de este puesto, ella fue la Moderadora del Proyecto de Título I en un Centro de Padres de Familia en Las Vegas, Nevada. Ms. Iniguez nació en Arizona y expresó pasión acerca de apoyar a las familias. Localizada en el Centro de Recursos Familiares Duffy, su puesto

cumple con la función estipulada por el USP de Coordinador de participación Familiar.

Brevemente antes de que se contratara a la Sra. Iniguez, el liderazgo del Distrito seleccionó dos lugares para los Centros de recursos familiares: la instalación cerrada en la Escuela Intermedia Wakefield en el cuadrante suroeste del Distrito, y la Escuela Secundaria Palo Verde Magnet en su cuadrante del sureste (**Anexo VII-3, Agenda SLT**). Después de esta aprobación de las instalaciones, el Distrito asignó presupuestos para ambos Centros de Recursos Familiares de Wakefield y Palo Verde e inició el trabajo para transformar estos espacios en Centros de Recursos Familiares (**Anexos VII-4, Presupuesto Wakefield FEC y VII-5, Presupuesto Palo Verde FEC**).

El personal desarrolló y propuso planes de piso para cada uno de los centros. La asignación de cada habitación incluyeron un área de recepción, un laboratorio de computación, espacio para un banco de ropa, un salón de cuidado infantil del Título I, un salón de clases para talleres, y espacio de oficina designado para el personal de servicios al estudiante. Wakefield también se convirtió en el lugar para las oficinas administrativas para los Servicios al Estudiante Mexicano Americano y el personal de los Servicios al Estudiante Afroamericano se cambió a la Escuela Secundaria Palo Verde (**Anexos VII-6, Plan de Piso Wakefield and VII-7, Plan de Piso de Palo Verde**).

El centro de Recursos Familiares Wakefield fue el primero de los Centros de Recursos Familiares en abrir. El Centro de Recursos Familiares Wakefield llevó a cabo una Recepción de Bienvenida el 29 de abril de 2015 para presentar las instalaciones a la comunidad (**Anexo VII-8, Agenda del Programa Wakefield**). El Distrito envió invitaciones a través del correo electrónico a todos los administradores del Distrito, a los miembros de la Mesa Directiva y los socios comunitarios, incluyendo la Northern Arizona University, Espere Más de Arizona, Pima Community College, la Biblioteca del Condado de Pima, LULAC, y muchos más (**Anexo VII-9, Presentación de la Invitación**). Además, el Distrito promovió la Recepción de Bienvenida en el boletín del Superintendente, y en el sitio web del Distrito. El personal realizó llamadas telefónicas a los padres de familia de los estudiantes en las escuelas aledañas (las Escuelas Primarias Ochoa Magnet y Mission View, las Escuelas K-8 Pueblo Gardens y Hollinger K-8, y la Escuelas Secundarias Pueblo Magnet y Cholla), invitándolos a que asistieran y exploraran la instalación. Se mandaron volantes con los estudiantes a su casa. Treinta y tres

padres de familia, veintinueve miembros del personal, y diez miembros comunitarios asistieron este evento.

El Distrito asignó los edificios B y C del plantel de Wakefield para el Centro de Recursos Familiares Wakefield. El edificio B incluye, el área de recepción donde las familias se registran con el propósito de dar seguimiento así como también en el banco de ropa, dos salones de clases y un espacio de oficina para los empleados. En el edificio C está el laboratorio de computación con quince computadoras de escritorio, el salón de cuidado infantil de Título I con un corral, un área de juego, y mesas y sillas para las criaturas. Hay también dos salones de clases adicionales en el Edificio C con espacio de oficina para los Servicios al Estudiante Mexicano Americano.

Un coordinador comunitario escolar en el escritorio de la recepción, les dio la bienvenida a todos los visitantes, los orientó como fue necesario, contestó el teléfono, y proporcionó a los visitantes con los recursos con respecto al Distrito. Las familias utilizaron el laboratorio de computación o asistieron a clases semanales reservadas en las organizaciones comunitarias y los departamentos del Distrito. El cuidado infantil del Título I estuvo disponible para los padres de familia quienes asistieron a los talleres y eventos en el centro.

En el Centro de Recursos Familiares Wakefield, las familias del Distrito utilizaron fácilmente la información disponible. Para asegurar la comunicación efectiva con las familias, el personal del Centro de Recursos utilizó los servicios de interpretación y traducción del Distrito. Los materiales proporcionados en el centro, en todos los idiomas principales, incluyeron información acerca de la inscripción, Experiencias de Aprendizaje Avanzadas, las políticas y procedimiento de disciplina (incluyendo el GSRR corregido), los servicios de apoyo al estudiante, la prevención de la deserción escolar, los Servicios Afroamericanos y Latinos, y las opciones educativas para los niños(as) ELL (***Anexo VII-10, Lista Anual de los Materiales Disponibles***).

Además de los materiales disponibles para los padres de familia, el Distrito programó y administró los programas presentado por los departamentos del Distrito así como también de las agencias asociadas que colaboran. La información recopilada por el personal de los Servicios al Estudiante Mexicano Americano en una encuesta de evaluación de las necesidades (otoño de 2014) guió la agenda programática para cumplir con las necesidades de los estudiantes y de las familias

(Anexo VII-11, Resultados de la Encuesta y Anexo VII-12 Calendario de Eventos). El trabajo en el Centro de Recursos Familiares Palo Verde progresó hasta la primavera de 2015 y la inauguración en ese lugar tomo lugar después de que finalizó el año escolar 2014-15.

En sus primeros seis meses, la Sra. Iniguez gestionó la ampliación de los Centros de Recursos Familiares y comenzó la planeación para las ampliaciones. Ella desarrolló un organigrama para el departamento, se reunió regularmente con un comité directivo, y creó una declaración de la misión y logotipo para los Centros de Recursos Familiares (**Anexos VII-13 Plan de Contratación, VII-14, Organigrama, VII-15, Declaración de la Visión y Misión, y Anexo VII-16, Logotipo**).

El Departamento de Difusión Familiar y Comunitario dio seguimiento a la participación familiar manualmente con hojas de registro. Durante el año escolar 2014-15, el Distrito prestó servicio a más de 2,400 familias en el Centro de Recursos Duffy y el Banco de Ropa. En su primer mes de operaciones, el Centro de Recursos Wakefield prestó servicio a 285 adultos y a 115 niños(as). Otros departamentos tales como los Servicios al Estudiante Afroamericano y los Servicios al Estudiante Mexicano Americano llevaron a cabo encuestas después de cada evento. Estas son informadas en el Sección V de este Informe Anual con respecto a los “Eventos Trimestrales.”

Desarrollo Profesional con Respecto a los Ambientes de Apoyo y de Integración

Bajo petición, el departamento de Equidad Estudiantil, a través del Director de Servicios al Estudiante Asiático del Pacífico Americano y el Director de los Servicios al Estudiante Nativo Americano, proporcionaron Ambientes de Aprendizaje de Apoyo y de Integración (SAIL) capacitación para un departamento central y una instalación escolar de primaria en el Año Escolar 2014-15. La capacitación SAIL proporcionada por la Equidad Estudiantil se enfocó en entender las características y necesidades del estudiante, trabajar con predisposiciones, y la alianza con las familias. Una capacitación SAIL para el Departamento de Seguridad Escolar se llevó a cabo el 7-8 de abril de 2015 para todos los oficiales de la seguridad escolar y el personal administrativo. La capacitación SAIL en la Escuela Primaria

Lawrence se llevó a cabo el 22 de abril de 2015 y el 13 de mayo de 2015 para el personal certificado. (**Anexo VII-17, Power Point de la Capacitación SAIL**).

En junio de 2015, la Equidad Estudiantil proporcionó capacitación en Cultura y Ambiente para todos los administradores. Esta capacitación fue una continuación de la capacitación SAIL inicial que fue proporcionada a los administradores el año anterior. Los objetivos de la capacitación en Cultura y Ambiente fue para obtener una consciencia sobre las estrategias efectivas para la creación de salones de clases y escuelas de integración culturalmente, y para obtener un entendimiento de los retos que los líderes y maestros escolares experimentan en la creación de ambientes de integración. Además, las características de la enseñanza receptivas culturalmente fueron integradas dentro de la presentación. (**Anexo VII-18, Presentación de la Capacitación de Cultura y Ambiente**). La presentación fue cargada a SharePoint para permitir a los directores la oportunidad de utilizar esta presentación para todo el personal durante el año escolar 2015-16.

Durante el año escolar 2014-15, tomando la capacitación SAIL un poco más allá, el Departamento de Pedagogía y Enseñanza Pertinente Culturalmente (CRPI), presentó siete sesiones de desarrollo profesional sobre la enseñanza receptiva culturalmente para seleccionar al personal certificado y administradores (**Anexo V-120, supra.**) Las presentaciones incluyeron módulos de capacitación que en parte abordaron maneras efectivas para desarrollar prácticas de enseñanza receptivas culturalmente, participación del estudiante, observación de las mejores prácticas y desarrollar conexiones de escuela-hogar. Estos temas fueron entrelazados en la implementación del currículo del Distrito en las Artes del lenguaje Inglés y Matemáticas. Los participantes estuvieron expuestos a cómo estos temas puedan ser integrados a el currículo escolar general y a la pedagogía. Estas sesiones abordaron directamente las inquietudes identificadas en la auditoría del currículo y en sus Anexos J y K. Estas sesiones tomaron lugar en los jueves designados como parte de las juntas Académicas de Liderazgo de Enseñanza para todos los administradores certificados y en los viernes subsecuentes para los Moderadores de Currículo y otro personal certificado (aproximadamente 15 por sesión).

El personal del Departamento de Desarrollo Profesional, junto con los especialistas de matemáticas y ciencia, colaboraron con el grupo pequeño, sesiones de análisis. Los asistentes fueron responsables de la presentación a los maestros en sus instalaciones respectivas utilizando los módulos citados anteriormente. Un módulo diferente fue presentado durante cada sesión designada.

Las presentaciones fueron dinámicas y variadas. Por ejemplo, los participantes observaron y discutieron un video hablado sobre la importancia de construir relaciones de maestro-estudiante y establecer conexiones de hogar-escuela. (*Anexo V-120, supra.*) Ellos aprendieron cómo las directrices de currículo de TUSD nuevas promovieron la capacidad de respuesta cultural. También ellos leyeron y discutieron porciones selectas de varios artículos pertinentes de autores diversos, tales como Sherman Alexie sobre cultura multicultural, Zaretta Hammond sobre la neurociencia del cuidado, Leonard Pitts sobre la necesidad de estudios interculturales, y Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl sobre el concepto del capital social. *Id.* Finalmente, los participantes practicaron utilizando las estrategias de enseñanza centradas en proporcionar opciones y elecciones para los estudiantes, el uso de materiales multiculturales, la enseñanza de epónimos relacionados al contenido, la exploración de los cognados de Inglés-Español y los apellidos de los estudiantes, el desarrollo de organizadores gráficos y plantillas, y establecer el análisis de texto a imagen/imagen a texto. *Id.* Las encuestas estudiantiles de fin de cursos desarrolladas por el CRPI proporcionaron una visión en cómo las instalaciones están implementado las estrategias sobre la enseñanza receptiva culturalmente y el dominio cultural (*Anexo VII-19, Encuestas Estudiantiles Evaluación Previa y Posterior del Curso*).

Alianzas Comunitarias

Como se informó en el Informe de Fin de Año del Plan Estratégico, los Departamentos de Equidad con los Servicios Comunitarios y la Difusión Comunitaria Escolar han establecido y mantenido Alianzas comunitarias para asegurar que las necesidades educativas y del bienestar del estudiante sean cumplidas. Un total de 88 entidades diferentes se asociaron con el Distrito en 2014-2015 (*Anexo VII-20, Socios Comunitarios*).

Un resultado directo de la participación comunitaria del Distrito es la Conferencia de Padres de familia Afroamericanos que se llevó a cabo en el año escolar 2015-2016. Sin embargo, las semillas para este programa iniciaron en el 2014-2015 con una colaboración entre los miembros de la comunidad y el Distrito. El 21 de mayo de 2015, los miembros de la comunidad Daisy Jenkins y Styne Hill, se acercaron al Superintendente Adjunto Adrian Vega pidiendo apoyo para financiar una conferencia de padres de Familia Afroamericanas que traería a oradores

reconocidos nacionalmente a Tucson para hablar a los padres de familia Afroamericanos, abuelos y miembros de la comunidad referente a los logros estudiantiles. El Distrito cordialmente aceptó esta propuesta y realizó las medidas necesarias para el evento que se llevó a cabo en el Hotel Doubletree en agosto. El 23 de junio de 2015, un aviso “aparte la fecha” fue enviado a todas las familias Afroamericanas en el Distrito (**Anexo VII-21, Aviso de Aparte la Fecha de la Conferencia de Padres de Familia**). Además, la información con respecto a este evento será comunicada en el Informe Anual 2015-16.

CAPACIDAD

Las familias visitaron y asistieron a los talleres después de la Recepción de Bienvenida inicial del Centro de Recursos Familiares Wakefield el 29 de abril de 2015. Los talleres ofrecidos incluyeron: Vivir más Sanamente por el Departamento de Salud del Condado de Pima, En Contacto con la Tecnología (clase de computación), Dar Lugar a los Libros-Criando a un Lector, y muchas capacitaciones proporcionadas por los departamentos del Distrito. Durante junio y julio, el Centro de recursos Familiares Wakefield sirvió desayuno y almuerzo a través del Programa de Alimentos de Verano.

A medida que el año fiscal llegó a su fin, los miembros del Comité de Dirección de la Participación Familiar y Comunitaria trabajaron diligentemente en la preparación para la inauguración del Centro de Recursos Familiares Palo Verde (**Anexo VII-22, Miembros del Comité de Dirección**). Las tareas incluyeron:

- La colaboración con un gestor del proyecto para asegurar que las instalaciones estuvieran listas para ser ocupadas;
- Ponerse en contacto con los Servicios Tecnológicos según sea necesario;
- Asegurar mueblería de la Escuela Primaria cerrada Reynolds para los salones de clases para complementar lo que fue ordenado por cada FCR (**Anexo VII-23, Lista de Recursos FEC**);
- Establecer el laboratorio de Computación;
- Establecer el salón de cuidados infantiles del Título I;
- Colaborar con el Departamento de las Instalaciones para confirmar que los baños estuvieran funcionando; y
- La colaboración con el Departamento de Comunicaciones del Distrito para anunciar los eventos a las familias.

El Distrito reunió a socios comunitarios, identificó los recursos, y desarrolló un calendario para la difusión comunitaria (**Anexo VII-24, Calendario de Difusión Comunitaria**). En un esfuerzo para comunicar los servicios y una visión a las familias del personal y a la comunidad en general, el Centro de Recursos Familiares publicó un calendario de los talleres y clases en el sitio web del Distrito (**Anexo VII-25 Volantes, Boletín Informativo, y Captura de Pantalla del Sitio Web**), el cual se puso en marcha el 15 de julio de 2015. El Distrito hizo planes para ampliar los Centros Familiares con dos centros más programados a ser inaugurados durante el Año Escolar 2015-16 y continuó el aumento de la difusión comunitaria a través de sus socios comunitarios y la ampliación de recursos. El sitio web de los Centros de Recursos Familiares también proporcionó calendarios mensuales, lugares, servicios e información adicional para los padres de familia y enlazó su sitio web a la página de Difusión Familiar y Comunitaria:

<http://www.tusd1.org/contents/depart/familycenters/index.asp>

Más de 120 administradores recibieron capacitación en una variedad de estrategias de enseñanza receptiva culturalmente y estrategias diferentes para establecer conexiones de escuela-hogar. Los participantes de las sesiones proporcionaron comentarios que fueron positivos y demostraron una reflexión profunda. Las encuestas de los estudiantes proporcionarán datos críticos necesarios para llevar a cabo la evaluación del programa así como también evaluar el crecimiento del estudiante. Las encuestas previas y posteriores docentes (**Anexo VII-26, Encuesta Docente CR**) fueron una manera en la que el Departamento reunió las aportaciones a nivel básico sobre la transmisión del contenido de desarrollo profesional específico receptivo culturalmente y su implementación en la capacitación con base en las instalaciones.

COMPROMISO

Para el año escolar 2015-16, el Distrito ampliará un número de Centros de Recursos Familiares. Los próximos centros a inaugurarse serán el Centro de Recursos Familiares de Suroeste y el Centro de Recursos Familiares Catalina. Similar a los centros ya establecidos, los centros nuevos tendrán un laboratorio de computación para que las familias lo usen durante las clases, así como también un laboratorio de computación abierto. Cada laboratorio tendrá quince computadoras disponibles para las familias para que finalicen y presenten las solicitudes de inscripción abierta/magnet en línea. El Director de Difusión Familiar y Comunitaria

también planea la creación de pautas escritas para los Centros de recursos Familiares con el fin de asegurar consistencia de los servicios.

El Distrito está comprometido a mejorar continuamente el sitio web del Centro de Recursos Familiares al ampliar la información disponible y crear un sitio web fácilmente de navegar. El Distrito también continuará el desarrollo de maneras para aumentar la participación familiar (incluyendo el uso de “Parent Link”), y medir la efectividad de las actividades de participación familiar así como también continuar el desarrollo y mantener las alianzas comunitarias para apoyar a nuestro estudiantes.

El Distrito se compromete a mejorar el proceso utilizado para reunir los comentarios de los padres de familia con respecto a los eventos familiares para permitir un análisis más exhaustivo y ajustes a los eventos planeados.

B. Servicios de Interpretación y Traducción

El Distrito demostró su compromiso a la participación familiar al proporcionar acceso a los servicios de interpretación y traducción a aquellos con un Idioma Principal en el Hogar que No Sea Inglés (“PHLOTE”). La accesibilidad del idioma fue requerido por el USP VII(D), y el trabajo vasto de acceso significativo fue guiado por un acuerdo con la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de los Estados Unidos (OCR).

EXPERIENCIA

La meta principal del Programa de Acceso Significativo del Distrito fue el proporcionar un aviso a todos los estudiantes y familias de Dominio de Inglés Limitado (LEP) de su derecho para los servicios de interpretación/traducción. Todas las escuelas publicaron una versión ampliada del *Aviso para los Derechos de los LEP para los Servicios de Interpretación/Traducción*. (**Anexo VII-27, Aviso a los LEP**).

El programa identificó activamente a las personas LEP de la lista de inscripción de PHLOTE (Idioma Principal en el Hogar que No Sea Inglés) después del día 40o a través del Sistema de Gestión Estudiantil de Mojave de TUSD. Un “Idioma Principal” está definido cuando 100+ estudiantes, quienes comparten el

mismo idioma extranjero, están inscritos en el Distrito. En orden de frecuencia, los idiomas principales en TUSD para el año escolar 2014-15, al día 40o, fueron: Español, Árabe, Somalí, Vietnamita, Kirundi, Nepalés y Suajili. El total de la inscripción PHLOTE contado al día 40o fue de 14,697. El desglose fue:

- Español = 12,471 estudiantes
- Árabe = 301 estudiantes
- Somalí = 248 estudiantes
- Vietnamita = 191 estudiantes
- Kirundi = 132 estudiantes
- Nepalés = 129 estudiantes
- Suajili = 110 estudiantes

El chino no fue considerado un “Idioma Principal” en el Año Escolar 2014-15 debido a una disminución de la inscripción para estos parlantes del idioma. (**Anexo VII-28, Lista PHLOTE 15-10-2014**).

CAPACIDAD

En el año escolar 2014-15, el Distrito compró treinta auriculares especializados. Utilizando estos auriculares, el Distrito proporcionó servicios de interpretación en un ámbito de grupo donde los hablantes nativos escucharon la traducción sin interrupción. El equipo administró hasta seis canales con seis idiomas diferentes simultáneamente. La adición de ParentLink facilita la comunicación con los padres de familia ya sea por teléfono o por mensajes de correo electrónico en Inglés y Español. Acceso Significativo estuvo involucrado activamente en la escritura y grabación de los mensajes en Español para ParentLink (**Anexo VII-29, Informe de Traducción e Interpretación de Fin de Año**).

El Distrito tradujo las Pautas de los Derechos y Responsabilidades de los Estudiantes (GSRR) en los idiomas principales. El GSRR explicó las consecuencias asociadas con las acciones de los estudiantes negativas y las consiguientes ramificaciones legales en detalle. Los Servicios Comunitarios de TUSD distribuyeron el GSRR en copia impresa en Inglés y Español y en un formato en línea en otros idiomas principales en el sitio web del Distrito.

Una iniciativa clave fue el proporcionar traducciones escritas de los formatos y documentos críticos. Durante el tercer trimestre del año escolar 2014-15, nuestros

traductores trabajaron en los materiales de inscripción para el próximo año escolar. El Distrito tradujo un paquete integral en muchos de nuestros idiomas principales por primera vez. El Distrito proporcionó estos paquetes (en varios idiomas), junto con otros formatos, en los Servicios Comunitarios de TUSD, los Centros Familiares, y en línea. Finalmente, el Distrito proporcionó servicios de traducción para las juntas de la Mesa Directiva incluyendo intérpretes para la parte de la junta “Llamado al Público.”

Acceso Significativo identificó a los LEP a través de un informe (llamado Lista de Preferencia del Idioma) donde las familias LEP y sus familiares especificaron la necesidad de los servicios de interpretación/traducción en su propio idioma. El Distrito identificó a 4,993 familias de Dominio de Inglés Limitado (LEP) del Distrito el 15 de mayo de 2015. Las escuelas con el volumen más alto de las familias LEP (200+) fueron la Escuela Secundaria Pueblo Magnet, la Escuela Secundaria Tucson Magnet, la Escuela Secundaria Cholla Magnet, la Escuela Secundaria Rincon Magnet, y la Escuela Secundaria Catalina Magnet (**Anexo VII-30, Lista de Preferencia de Idioma Rpt. 2014-15**).

El programa de Acceso Significativo del Distrito proporcionó servicios de traducción e interpretación durante los 180 días escolares del año escolar 2014-15 en un ambiente individual y de grupo para un total de 3,796 eventos de servicio dando un promedio de 21 eventos por día a lo largo del año escolar. El desglose del idioma para todos los eventos fue: Español 50%, Árabe 11%, Somalí 10%, Vietnamita 7%, Kirundi 4%, Nepalés 8%, y Suajili 3%. Todos los otros eventos requirieron traducción/interpretación en otros idiomas.

Incluidos en los eventos totales 1,587 fueron eventos individuales tales como audiencias de disciplina o juntas de Educación Excepcional, con un promedio de ocho eventos por día. El desglose del idioma fue: Español 55%, Árabe 9%, Somalí 7%, Vietnamita 2%, Kirundi 6%, Nepalés 3% y Suajili 3%. Todos los otros eventos requirieron traducción/traducción en otros idiomas.

También incluidos en los eventos totales hubo 171 eventos de grupo tales como los Eventos Informativos Trimestrales o las juntas de la Mesa Directiva. Estos eventos de grupo promediaron un evento por día. El desglose del idioma fue: Español 74%, Árabe 5%, Somalí 1%, Vietnamita 0.6%, Kirundi 0%, Nepalés 1%, y Suajili 1.75%. Todos los otros eventos requirieron traducción/interpretación en otros idiomas.

Los servicios de Acceso Significativo , a través del Departamento de Adquisición de Idiomas, proporcionó servicios de traducción además de los servicios de interpretación. En el año escolar 2014-2015, el Distrito proporcionó 2,038 traducciones de documentos escritos aproximadamente once por día. El desglose del idioma fue: Español 43%, Árabe 12%, Somalí 12%, Vietnamita 12%, Kirundi 3%, Nepalés 12%, y Suajili 3%. Todos los otros documentos requirieron de traducción en otros idiomas. (**Anexo VII-31, EVENTOS TOTALES 2014-2015**). Además, el Distrito proporcionó los servicios de interpretación del Lenguaje de Señas Americano (ASL) para los de discapacidad auditiva. El número total de eventos ASL fue 69, y 26 de esos fueron eventos de grupo.

Para los estudiantes quienes hablan idiomas menos comunes, el Distrito contrató con un proveedor autorizado para proporcionar los servicios de interpretación por teléfono. El Distrito utilizó esta opción para las emergencias médicas o cuando el programa careció de un intérprete en un idioma en particular. Los proveedores fueron contratados para 27 eventos. La difusión de los padres de familia y los talleres divulgaron información a la comunidad acerca de cómo obtener apoyo familiar. (**Anexo VII-32, Ayuda a los Padres de Familia y Volantes de las Agencias**).

La capacitación al personal de la instalación sobre los parámetros del protocolo de interpretación fue una meta principal durante el año escolar 2014-15. El Distrito proporcionó dos tipos de capacitaciones:

1. Empleados recién contratados de TUSD: el personal de Recursos Humanos presentó capacitación en cada clase de orientación para los empleados quienes estuvieron en contacto total con los estudiantes ELL o los LEP a lo largo de nuestro distrito (**Anexo VII-33, Presentación de Acceso Significativo ILA**).
2. Personal bilingüe (Español/Inglés) en las escuelas que puedan proporcionar sólo servicios de interpretación básico a nuestros LEP: estos servicios incluyeron comunicación básica, Conferencias de Padres de familia/Maestros, y llamadas telefónicas. Estos miembros del personal no fueron autorizados para proporcionar los servicios de interpretación donde la terminología legal está involucrada tales como Audiencias de Suspensión/Expulsión, Emergencias Médicas, Juntas de Grupo, o Juntas de Educación Excepcional. Esta capacitación fue

esencial para nuestro personal bilingüe que trabaja en las escuelas para apoyar a las familias. Se le preguntó a cada administrador escolar que identificara al personal en Español bilingüe. Una vez que este grupo fue identificado, el Distrito creó y desarrolló una Capacitación en Línea disponible a través de True North Logic, un portal en la web portal para el Desarrollo Profesional creado por el distrito (***Anexo VII-34, Documento del Proceso de Acceso Significativo***).

El Distrito proporcionó capacitación para los administradores que revisaron los servicios disponibles, específicamente los servicios de interpretación a nuestra vasta comunidad de LEP, y distribuyó un volante complementario para proporcionar acceso total en caso de que nuestros servicios no estuvieran disponibles (***Anexo VII-35, Volante de Servicios de Acceso Significativo 2014-2015***).

El Distrito produjo y distribuyó un Catálogo Escolar de TUS traducido a los Idiomas Principales e impreso a color en ambos Inglés y Español. El catálogo se desarrolló en colaboración con personal del Distrito clave incluyendo el equipo de traductores del Distrito para proporcionar información acerca de cada escuela, su historia, y los programas ofrecidos. Todos los catálogos de los Idiomas Principales están disponibles en línea, en escuelas individuales, y en los Centros Familiares.

El Distrito creó unas Pautas para las Traducciones para identificar y priorizar las peticiones para las traducciones y las distribuyó a los directores y los administradores durante las capacitaciones de Desarrollo Profesional (***Anexo VII-36, Memorándum de los Servicios de Traducción***).

COMPROMISO

Aumento del grupo de intérpretes ASL: Una meta del año escolar 2015-16 es la creación de un grupo de intérpretes ASL con licencia (contratistas) externos de TUSD para que el Distrito no necesite depender en gran medida en nuestros recursos limitados del personal.

Mejorar la recopilación de datos: Una meta del año escolar del 2015-16 es registrar eficientemente todos los eventos de todos los servicios proporcionados e implementar un método simplificado de cómo pedir, asignar y confirmar los servicios de interpretación y traducción. Este procedimiento será flexible para

capturar una variedad de situaciones que involucran los servicios de interpretación y traducción.

Aumentar los traductores de medio tiempo: El Distrito tenía tres puestos de traducción para el idioma Español durante el año escolar 2014-15; sin embargo, el Distrito eliminó un contrato completo del puesto de traducción (FTE) debido a un decline en las peticiones de traducciones del idioma Español. El plan para el año escolar 2015-16 es crear cuatro puestos de traducción de medio tiempo para el resto de nuestros idiomas principales (de los cuales uno sería español).

Desarrollar un plan para los servicios de los estudiantes Refugiados: El departamento de Adquisición de Idiomas colaboró con los Especialistas de Éxito del Estudiante para proporcionar los servicios de interpretación y traducción para esta población. El personal de Acceso Significativo está desarrollando un plan para el Año Escolar 2015-16 para orientar sus esfuerzos para mejor evitar la duplicidad de los servicios entre los departamentos y maximizar la eficiencia.

Capacitar a los Intérpretes en cada instalación: Cada administrador de la instalación designará e identificará a un miembro del personal certificado con esta responsabilidad. La cobertura específica de la instalación evitará la disposición de los servicios de interpretación y traducción proporcionados por los miembros del personal que no están certificados.

Mejorar la comunicación vía ParentLink: El plan es proporcionar y mejorar el procedimiento para comunicarse efectivamente con los LEP utilizando ParentLink y proporcionar mensajes en Inglés y Español. Los mismos mensajes por teléfono o por correo electrónico estarían disponibles para el resto de los idiomas principales en nuestro distrito.

Desarrollar un Plan de Traducción para cada verano y otoño: El Distrito planea crear un calendario para cada departamento y notificar a todas las partes interesadas sobre la disponibilidad de traductores para trabajar en documentos importantes.

C. Informes del USP

- VII(E)(1)(a) Copias de todas las descripciones del puesto y la explicación de responsabilidades para todas las personas contratadas o asignadas para cumplir los requisitos de esta Sección, identificados por nombre, título del puesto, título del puesto anterior (si es apropiado), otros considerados para el puesto, y acreditaciones.

(Anexo VII-37, Explicación de los Deberes)

- VII(E)(1)(b) Copias de todas las evaluaciones, análisis, y planes desarrollados de conformidad a los requisitos de esta Sección.

(Anexo VII-38, Análisis de las Evaluaciones y Planes)

- VII(E)(1)(c) Copias de todas las políticas y procedimientos enmendados de conformidad a los requisitos de esta Sección.

(Anexo VII-39, Reglamento IHAM_R Bienestar del Distrito)

- VII(E)(1)(d) Análisis del ámbito y efectividad de los servicios proporcionados por el(los) Centro(s) Familiar(es) .

(Anexo VII-40, Análisis del Ámbito de la Efectividad)

VIII. Actividades Extracurriculares

La actividad extracurricular del factor del caso **Green** se enfoca en que si es que un distrito escolar proporciona acceso equitativo para todos los estudiantes.⁴² Para alcanzar el estatus unitario, un distrito escolar debe mostrar que éste ha puesto sus actividades disponibles a todos los estudiantes, y que ha hecho todo lo posible para exhortar a los estudiantes de la minoría a participar. **Hoots v. Pennsylvania**, 118 F. Supp. 2d 577, 591 (W.D. Pa. 2000). No se le requiere a un distrito escolar mostrar que todos los estudiantes dentro del distrito participan equitativamente, “[l]a Constitución no requiere un equilibrio racial de todas las actividades extracurriculares para que concuerde con el equilibrio racial del sistema escolar.” **Id.** Tampoco se le requiere a un distrito escolar “que obligue o niegue la participación del estudiante en las actividades extracurriculares que no son obligatorias simplemente para impactar un equilibrio racial.” **Coalition to Save Our Children v. State Bd. Of Educ.**, 90 F.3d 752, 768 (3ro Alrededor de 1996). Sin embargo, las cortes a menudo examinan los esfuerzos del distrito para exhortar la participación de la minoría y para eliminar las barreras para la participación de la minoría (tales como falta de acceso al transporte o los costos/tarifas exorbitantes). Véase **Everett v. Pitt Cnty. Bd. of Educ**, 788 F.3d 132, 14-49 (4º Alrededor de 2015); y véase **Little Rock School District v. Pulaski County Special Sch. Dist**, 237 F. Supp. 2o 988, 1058-61 (E.D. Ark. 2002).

El USP requiere que el Distrito ofrezca una variedad de actividades extracurriculares (las cuales pueden incluir clases de regularización después de clases), de una manera equitativa, apoyado por el transporte. USP VIII(A). El USP también requiere que el Distrito supervise e informe sobre la participación estudiantil en las actividades extracurriculares.. **Id.** Los siguientes informes sobre estas actividades para el año escolar 2014-15.

Un conjunto creciente de evidencia muestra que la participación en las actividades extracurriculares en los niveles escolares de primaria y secundaria benefician a los estudiantes, incluyendo el reunir a los estudiantes de todas las razas

⁴² Véase **Belk v. Charlotte-Mecklenburg Sch.**, 269 F.3d 305, 397 (4o Alrededor de 2001)(“...el ámbito de nuestra indagación con respecto a las actividades extracurriculares está limitado. Nosotros sólo necesitamos determinar si es que el sistema escolar permite a sus estudiantes acceso equitativo a las actividades extracurriculares, sin tener en cuenta la raza.”)

y culturas juntos en un ambiente positivo. Estas actividades de integración ofrecen motivación para el éxito académico y ofrecen capacitación para los futuros líderes como miembros productivos de la comunidad. Con ese fin, el USP orienta al Distrito a que asegure las oportunidades equitativas para todos los estudiantes para participar en las actividades extracurriculares independientemente de la raza, etnia, o el estatus del Aprendiz del Idioma Inglés (ELL) . USP § VIII (A).

El USP requiere que el Distrito asegure que las actividades extracurriculares para sus estudiantes Afroamericanos, Latinos y ELL incluyan deportes, actividades en las cuales desarrollen habilidades de liderazgo, y programas correspondientes a una variedad de intereses curriculares. *Id.* En consecuencia, el Distrito fue llamado primero a evaluar sus escuelas y confirmar que los estudiantes en cada instalación tengan las oportunidades suficientes para participar en actividades atléticas, para desarrollar habilidades de liderazgo, y para perseguir intereses extracurriculares.. Mucho de ese análisis se reflejó en el Plan de Acceso a las Actividades Extracurriculares del Distrito. *Informe Anual 2013-14, Anexo VIII-1*⁴³. Durante el año escolar 2014-15, el Distrito se enfocó en seguir proporcionando oportunidades para el contacto interracial en un ambiente positivo de intereses compartidos, llevar a cabo encuestas de padres de familia y estudiantes, clases de regularización a los estudiantes, y capacitar a los instructores, patrocinadores, y estudiantes en la creación de una cultura y ambiente en los equipos atléticos alineados a las órdenes del USP.

A. Participación

EXPERIENCIA

La participación en las actividades extracurriculares para los estudiantes de las escuelas K-8, intermedias y secundarias aumentó para ambos estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los estudiantes ELL, en el año escolar 2014-15. Estas actividades incluyeron atletismo, bellas artes, y clubs. La participación de los estudiantes Afroamericanos aumentó del 9.1 por ciento a un 9.4 por ciento y la participación de los estudiantes Hispanos creció de 52.4 por ciento a 53.3 por

⁴³ Caso: 4:74-cv-00090 DCB Documento 1690-8 Presentado el 01/10/14 pág. 1 de 65.

ciento. Los datos también muestran crecimiento para los estudiantes Afroamericanos y Latinos ELL. Del 2013-14 al 2014-15 los números totales de participación ELL para estos estudiantes creció de 159 a 209 estudiantes (Tabla 8.1 y 8.2: Participación Extracurricular por Raza y Etnia 2014-15 y 2013-14).

Tabla 8.1: Participación Extracurricular por Raza y Etnia 2014-2015⁴⁴

Año Académico 2014-15 de TUSD: Participación Estudiantil en Atletismo (excluyendo las pruebas), Bellas Artes, o Clubs por Raza/Etnia, Estatus ELL, y Categoría de la Actividad									
	Afroamericano				Hispano				Total
	ELL		Que NO es ELL		ELL		Que No es ELL		
Categoría	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Clubs de Escuela Secundaria	0	0.0%	8	5.2%	0	0.0%	77	49.7%	85
Bellas Artes de Escuela Secundaria	0	0.0%	61	5.2%	3	0.3%	508	43.1%	572
Atletismo de Escuela Secundaria	15	0.3%	455	10.6%	50	1.2%	2373	55.3%	2893
Clubs de Escuelas K-8	4	0.3%	103	7.8%	52	3.9%	616	46.6%	775
Atletismo de Escuelas K-8	15	0.7%	225	10.5%	70	3.3%	1263	59.1%	1573
Total	34	0.4%	852	9.4%	175	1.9%	4837	53.3%	5898

⁴⁴ Al observar los datos en las Tablas 1 y 2, es importante indicar que un estudiante puede ser contado más de una vez en el total por la participación en más de una categoría de actividad. Una comparación de las Tablas 1 y 2 de a continuación muestra: crecimiento en la participación en general, y un aumento del porcentaje de estudiantes K-8 (escuelas k-8 e intermedias) y escuelas secundarias para las dos poblaciones enfocadas.

Tabla 8.2: Participación Extracurricular por Raza y Etnia 2013-2014

Año Académico 2014-15 de TUSD: Participación Estudiantil en Atletismo (excluyendo las pruebas), Bellas Artes, o Clubs por Raza/Etnia, Estatus ELL, y Categoría de la Actividad *									
	Afroamericano				Hispano				Total
	ELL		Que NO es ELL		ELL		Que No es ELL		
Categoría	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Clubs de Escuela Secundaria	0	0.0%	13	7.0%	0	0.0%	80	43.0%	93
Bellas Artes de Escuela Secundaria	0	0.0%	59	4.6%	2	0.2%	539	41.7%	600
Atletismo de Escuela Secundaria	26	0.6%	457	10.4%	52	1.2%	2322	53.0%	2857
Clubs de Escuelas K-8	2	0.4%	31	5.9%	19	3.6%	265	50.2%	317
Atletismo de Escuelas K-8	7	0.4%	200	10.3%	51	2.6%	1154	59.7%	1412
Total**	35	0.4%	760	9.1%	124	1.5%	4360	52.4%	5279

La participación estudiantil en atletismo y en los clubs en las escuelas K-8 aumentó significativamente en el año escolar 2014-15 cuando es comparado al 2013-14, como se muestra en las Tablas 8.1 y 8.2. Este aumento resultó de un informe mejorado de las escuelas a este nivel y un aumento de los esfuerzos ya que las escuelas exhortaron a los estudiantes a que estuvieran más involucrados en las actividades extracurriculares.

Los equipos de atletismo establecidas en el nivel K-8 incluyen softbol, de fondo, de pista, y básquetbol. Hubo un crecimiento en general en la participación de los estudiantes de K-8 en deportes por 161 estudiantes. La participación de los Afroamericanos aumentó por 25 estudiantes y los estudiantes Hispanos aumentaron por 477. La participación ELL para estos dos grupos aumentó por 50 estudiantes.

Todas las escuelas K-8 intermedias tienen ofertas similares en atletismo incluyendo básquetbol, voleibol, de pista y campo, y fútbol. Cada una de las 23 escuelas, con alumnos de sexto a octavo grado, participaron en atletismo (*Anexo*

VIII-1, Participación de Atletismo de las Escuelas Secundarias e Intermedias Individual). Cada deporte culminó sus temporadas con un campeonato de ciudad, lo cual añadió a la emoción de ser parte de estos programas. Para la participación de los estudiantes Afroamericanos e Hispanos, los datos muestran participación significativa para las dos poblaciones enfocadas. El Básquetbol y de Pista y Campo mostraron los números de participación más grande para los estudiantes Afroamericanos en Robins, Utterback y Secrist. Los estudiante Hispanos se unieron a voleibol en números más sólidos, especialmente en Hollinger, Rose, McCorkle y Mansfield. Los estudiantes ELL participaron principalmente en fútbol con la mayoría jugando en Dietz, Dodge, Mansfield, Fickett y McCorkle. Estos ejemplos indican la participación sólida de la participación de las escuelas intermedias a lo largo del distrito. (**Anexo VIII-1, Participación de las Escuelas Secundarias e Intermedias Individual**).

Para los Clubs, los números de participación K-8 también aumentaron significativamente en el año escolar 2014-15 con un crecimiento de 458 estudiantes. Los estudiantes Afroamericanos conformaron el 7.8 por ciento de los participantes y los estudiantes Hispanos el 46.6 por ciento. De los 775 estudiantes participantes en los Clubs en los niveles K-8, el 4.2 por ciento fueron estudiantes ELL (Tabla 8.1 y 8.2: Participación Extracurricular por Raza y Etnia 2014-15 y 2013-14).

En el atletismo de las escuelas secundarias la participación de los estudiantes Afroamericanos y Latinos aumentó. La participación de los estudiantes Afroamericanos creció por un .2 por ciento y la participación Latina aumentó un 2.3 por ciento (Tablas 8.1 y 8.2). La participación ELL en atletismo mostró una disminución en general ligera en los números y porcentajes. Para los estudiantes Afroamericanos, las bellas artes mostraron un aumento en general de 4.6 puntos de porcentaje en el 2013-14 a 5.2 puntos de porcentaje en el 2014-2015 y aumentó de 41.7 por ciento a 43.1 por ciento para los estudiantes Hispanos. Sin embargo, en los clubs de las escuelas secundarias, la participación de los estudiantes Afroamericanos decreció de 7.0 puntos de porcentaje en el 2013-2014 a 5.2 porcentajes en el 2014-15. Esta fue una disminución significativa, y el Distrito abordará esto en el 2015-16.

El atletismo de las escuelas secundarias individuales mostraron un porcentaje bastante consistente o aumentado de estudiantes participantes del 2013-14 al 2014-15 con respecto a la raza y etnia y evidenció un porcentaje consistente con la

población estudiantil en general en cada escuela (Tablas 8.3 y 8.4) y (**Anexo VIII-2, Inscripción por Etnia**). Por ejemplo, la Escuelas Secundaria Catalina mostró un porcentaje de participación del 14.8 por ciento para los estudiantes Afroamericanos, y la población en general de la escuela Catalina de Afroamericanos es el 12.9 por ciento. Los estudiantes Hispanos en la escuela Catalina participaron en un índice del 45.5 por ciento y la población general de estudiantes Hispanos en el plantel de Catalina es de 47.3 por ciento. Los estudiantes Afroamericanos de la escuela Palo Verde participaron en atletismo a un índice del 19.9. por ciento mientras que la población general de los estudiantes Afroamericanos es del 13.4 por ciento. Los números de participación de Palo Verde del 53.3 por ciento exceden su inscripción de población general de 50.2 por ciento.

Tabla 8.3: Participación Atlética por Raza y Etnia 2014-2015

Año Académico 2014-15 de TUSD Participación Atlética de las Escuelas Secundarias, Excluyendo las Pruebas, por Escuelas, Raza/Etnia y Estatus ELL ‡									
	Afroamericano				Hispano				Total
	ELL		Que No es ELL		ELL		Que No es ELL		
Escuela	N	%	N	%	N	%	N	%	
Catalina Magnet	11	2.5%	65	14.8%	10	2.3%	200	45.5%	286
Cholla Magnet	4	0.6%	67	10.3%	7	1.1%	498	76.9%	576
Palo Verde Magnet	1	0.2%	88	19.9%	3	0.7%	236	53.3%	328
Pueblo Magnet	0	0.0%	13	2.4%	23	4.3%	456	85.2%	492
Rincon	3	1.1%	59	21.9%	4	1.5%	141	52.4%	207
Sabino	0	0.0%	44	7.2%	0	0.0%	23	29.8%	67
Sahuaro	1	0.1%	114	13.6%	3	0.4%	321	38.3%	439
Santa Rita	3	0.8%	67	18.8%	6	1.7%	134	37.5%	210
Tucson Magnet	0	0.0%	84	8.5%	4	0.4%	722	73.2%	810
University	0	0.0%	18	4.1%	0	0.0%	151	34.7%	169
									3584
‡Los estudiantes son contados para cada instancia en participación en una actividad, por lo tanto un estudiante puede ser contado más de una vez en una escuela.									

Tabla 8.4: Participación Atlética por Raza y Etnia 2013-14

Año académico 2013-14 de TUSD Participación Atlética de las Escuelas Secundarias, Excluyendo las Pruebas, por Escuelas, Por Raza/Etnia y Estatus ELL ‡									
	Afroamericano				Hispano				Total
	ELL		Que No es ELL		ELL		Que No es ELL		
Escuela	N	%	N	%	N	%	N	%	
Catalina Magnet	11	3%	65	15%	10	2%	200	45%	290
Cholla Magnet	*	1%	67	10%	*	1%	498	77%	560-570
Palo Verde Magnet	*	0%	88	20%	*	1%	236	53%	320-330
Pueblo Magnet	0	0%	13	2%	23	4%	456	85%	490-500
Rincon	*	1%	59	22%	*	1%	141	52%	200-210
Sabino	0	0%	44	7%	0	0%	183	30%	220-230
Sahuaro	*	0%	114	14%	*	0%	321	38%	430-440
Santa Rita	*	1%	67	19%	*	2%	134	38%	200-210
Tucson Magnet	0	0%	84	9%	*	0%	722	73%	800-810
University	0	0%	18	4%	0	0%	151	35%	160-170
									3705

‡ Los estudiantes son contados para cada instancia en participación en una actividad, por lo tanto un estudiante puede ser contado más de una vez en una escuela..

B. Encuesta de Padres/Estudiantes

En el 2014-15 El Departamento Interescolar se dirigió a los estudiantes y maestros a través de múltiples encuestas para obtener una perspectiva sobre la participación en los deportes, clubs y clases de regularización (*Anexo VIII-3, Respuesta Estudiantil ECA*). El Distrito logró esto a través de mandar correos

electrónicos, publicando en el sitio web del departamento interescolar, y poniéndose en contacto con un grupo selecto de escuelas para participar. El 5 de diciembre de 2014, el departamento interescolar mandó un correo electrónico a más de 200 padres de familia de descendencia Hispana y Afroamericana, proporcionándoles un enlace a las dos encuestas – una para el estudiante y otra para los padres de familia para determinar su nivel de interés en las actividades extracurriculares. (*Anexo VIII-4, Participantes de las Encuestas ES MS*).

La encuesta contenía cinco preguntas para los estudiantes y cinco preguntas para los padres de familia (*Anexo VIII-5, Encuesta “Monkey” de Estudiantes*).

1. ¿ Qué actividades extracurriculares le gustaría ver en su escuela?
2. ¿ Qué actividad actual le gustaría ver mejorada en su escuela y cómo usted mejoraría esa actividad?
3. ¿ Qué es lo que le impide participar en las actividades extracurriculares en su escuela?
4. ¿Qué clase de servicios de clases de regularización le gustaría ver en su escuela?
5. ¿ Qué tan importante son las actividades extracurriculares para usted?

En el pequeño muestreo de las respuestas de los estudiantes, la encuesta mostró exactamente lo que los datos en las Tablas 1-4 demostraron; las actividades extracurriculares son una parte integral de la vida académica del estudiante. El diagrama de a continuación (Tabla 8.5) muestra las respuestas de los estudiantes a una de las preguntas de la encuesta.

Tabla 8.5: ¿ Qué tan importante son las actividades extracurriculares para usted?

Respuestas/Opciones	Número de Respuestas	Porcentajes
No Para Nada	1	6.6%
Algo Importante	1	6.7%
Importante	8	53.3%
Extremadamente Importante	5	33.3%
Total	15	

Un muestreo pequeño de padres de familia participaron en la encuesta. Un tema recurrente en las respuestas de los padres de familia fueron los obstáculos de la participación, tales como las horas de los eventos y el transporte. También mencionados fueron la falta de actividades los miércoles cuando las escuelas llevan a cabo el desarrollo profesional del personal. Estas encuestas identificaron muchas áreas donde el Distrito puede mejorar en sus ofertas de actividades extracurriculares. Por ejemplo, los números de participación de los clubs palidieron en comparación con el número en atletismo. La participación de las Escuelas Secundarias en el 2014-15 mostró 4,400 participantes en atletismo, pero la participación de las bellas artes y los clubs fue de sólo 1,480. En K-8 los números fueron similares en desproporcionalidad; atletismo atrajo a 1,930 estudiantes pero en bellas artes y en los clubs sólo 100 estudiantes participaron.

C. Clases de Regularización

Los programas de clases de regularización existieron en muchas escuelas de TUSD, incluyendo programas de clases de regularización antes y después de clases. Muchos de estos programas operaron dentro de un programa de Subsidio del Siglo 21^o (*Anexo VIII,-6 Escuelas de TUSD con Programas de Clases de Regularización Después de Clases*). Otras instalaciones trabajaron con el Departamento Interescolar para establecer tablas de estudio para los atletas y estudiantes involucrados en actividades después de clases extracurriculares.

A continuación está una tabla que muestra el número de estudiantes que participan en los Programas Después de Clases del Siglo 21^o los cuales incluyeron las Clases de Regularización. En el Programa de Clases de Regularización Después de Clases, un total de 3,571 estudiantes se inscribieron. Los estudiantes Latinos tuvieron los números de participación más grande con un total del once por ciento. El Distrito no registró la participación de los estudiantes ELL en los programas de clases de regularización después de clases. Los estudiantes de escuela secundaria Afroamericanos mostraron un porcentaje mayor de participación en las clases de regularización que los estudiantes K-8, pero aún cayó por debajo de los estudiantes Hispanos y blancos. Muchas de las escuelas dependieron de los voluntarios para llevar a cabo las clases de regularización, lo cual resultó en un número bajos de profesores con certificaciones de enseñanza.

Tabla 8.6: Programa Después de Clases de Siglo 21º incluyendo Clases de Regularización

	Escuela Secundaria		Escuela Primaria, K-8		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Blancos	115	17%	335	11%	451	11%
Afroamericanos	89	13%	227	07%	316	08%
Hispanos	446	67%	2260	77%	2706	69%
Multirracial	14	02%	84	02%	98	02%

El Distrito también proporcionó autobuses de actividades para las actividades después de clases incluyendo clases de regularización. Esto ayudó a apoyar a los estudiantes para que si ellos no tuvieron otros medios para trasladarse ellos pudieron tomar un autobús escolar para ir a sus casas después de que sus sesiones de clases de regularización terminaron.

Capacitación de los Instructores, Patrocinadores, Estudiantes y Personal de la Oficina

El Distrito considera que es importante dar atención y esfuerzo a los programas que directamente enfocan objetivos de desarrollo clave. Con este fin, el Distrito implementó tres programas que apoyaron la convicción que el atletismo educativo en una manera efectiva para ayudar a los participantes en el desarrollo de la deportividad y una forma de vida saludable, de juego libre y para reunir a los estudiantes de todas las etnias y razas juntos in un ambiente positivo. La capacitación de Instructores de 3 Dimensiones, la Academia de los Capitanes, y Aspirar a la Victoria con Honor todos proporcionaron a los participantes con una capacitación que fomentó “contacto entre razas en un ambiente positivo de intereses compartidos.” USP § VII(A)(2).

Durante el verano de 2015, cada instructor y patrocinador de la temporada de otoño de TUSD participó en una Capacitación de Instructores de 3 Dimisiones de cuatro horas que se enfocó en la construcción de relaciones con los estudiantes. La amplia investigación con respecto a las filosofías de instrucción diferentes y la influencia cultural de los instructores en las vidas de la gente que ellos impactan apoyó el currículo de Instrucción de 3 Dimensiones . En este currículum la 1ª

Dimensión es Fundamentos (Físicos); la 2ª Dimensión es Psicología (Mente); la 3ª Dimensión es Corazón (Relación). La investigación muestra que sólo el quince por ciento de los instructores intencionalmente instruyeron mas allá de la 1ª Dimensión, y por lo tanto el Distrito proporcionó esta capacitación para educar a sus instructores acerca de la importancia de las otras dos dimensiones.

El propósito de la capacitación fue el juntar a los instructores y patrocinadores para discutir la construcción de relaciones ya que ésta atañe a los estudiantes bajo su cargo y para enfocar atención en la creación de un ambiente y cultura de integración. Esta fue una parte crítica de brindar oportunidades para los contactos entre razas en un ambiente positivo. Cuando se eligió esta capacitación para los instructores, el Distrito utilizó los siguientes convicciones fundamentales, las cuales son esenciales a la misión del Distrito:

- Los Instructores pueden tener un impacto más grande en las vidas de los estudiantes con los que ellos trabajan que cualquier otro adulto;
- El Atletismo es un ambiente natural para el aprendizaje para trabajar juntos en un ambiente positivo;
- El trabajar hacia una meta en común es inherente en deportes y toma a un instructor quienes entienden esa premisa; y
- El ganar viene del desarrollo de un cultura de respeto e integridad.

Esta capacitación será requerida a todos los instructores de TUSD pagados a lo largo del 2015-16 del año escolar.

El programa Académico de Capitanes proporcionó un componente adicional sólido a las actividades atléticas extracurriculares. Este programa de mucho éxito se enfocó en equipos de capitanes individuales para aprender, crecer, y compartir los rasgos de liderazgo con sus compañeros de equipo y compañeros estudiantes. Estas academias ofrecieron desarrollo profesional y proporcionaron oportunidades para el contacto interracial en un ambiente positivo como es requerido por el USP. En el año escolar 2014-15 el Distrito llevó a cabo dos Academias de Capitanes una en el otoño de 2014, y otra en la primavera de 2015 (**Anexo VIII-7, Informe de la Academia de Capitanes**). La Escuela Secundaria Catalina llevó a cabo la Academia de Capitanes en la primavera de 2014, como lo hizo la Escuelas Primaria Duffy en la primavera de 2015. La administración de Atletismo seleccionó a estudiantes atletas basados en sus habilidades de liderazgo como se muestra a través de la participación de equipo. Ambas academias estuvieron bien representadas por los

estudiantes Afroamericanos e Hispanos. De 42 estudiantes que asistieron en el otoño/invierno de 2014, nueve fueron Afroamericanos (21.8 por ciento), y dieciocho estudiantes fueron hispanos (42.8 por ciento). Las academias de primavera tuvieron números muy similares.

Búsqueda de la Victoria con Honor es un programa de carácter educativo que se enfoca en seis pilares importantes: Credibilidad, Respeto, Responsabilidad, Cuidado y Ciudadanía. Los Instructores, patrocinadores, y los estudiantes estuvieron de acuerdo en acatar estos principios durante la competencia atlética así como también a lo largo de sus vidas diarias. El Distrito capacitó a los instructores y los instructores divulgaron la información a cada estudiante durante la práctica y el juego. Los instructores cultivaron estos principios durante la práctica y el juego y los incrustaron en la reglas de la competencia. También, los estudiantes en la Academia de Capitanes recibieron un nivel más profundo de capacitación y luego compartieron esta información con sus compañeros de equipo. Estos rasgos de carácter ayudaron a desarrollar una atmósfera de aprendizaje positiva para los estudiantes y una cultura de amabilidad haciendo de las escuelas un ambiente seguro para el aprendizaje. Este programa, a través de la Asociación Interescolar de Arizona, adoptó una experiencia deportiva sana como una característica determinante sobre el atletismo interescolar.

En el año escolar 2014-15, el Distrito también desarrolló capacitación para el personal administrativo y de oficina en las escuelas primarias y K-8 para aprender cómo ingresar los datos correctamente en el módulo Interescolar de Mojave para dar seguimiento a los números de participación de los grados K-12 (***Anexo VIII-8, Capacitación Interescolar Mojave***). Ciento catorce miembros del personal finalizaron la capacitación y adquirieron la habilidad de incluir la información de la participación de sus estudiantes en el módulo de Mojave (***Anexo VIII-9, Asistentes de la Capacitación de Mojave***).

CAPACIDAD

Los programas extracurriculares del Distrito mostraron un aumento de la participación estudiantil para el año escolar 2014-15. El Distrito trabajó para mejorar el acceso a estas actividades al eliminar las barreras para la participación y el uso continuo de sus recursos para asegurar que cada escuela primaria y escuela intermedia está equipada adecuadamente para proporcionar actividades extracurriculares para sus estudiantes.

El Distrito proporcionó el apoyo necesario al supervisar y facilitar los programas actuales, implementar actividades nuevas, y asegurar que todos los estudiantes tuvieran un acceso equitativo a las actividades extracurriculares. El Distrito también ofreció ayuda en la gestión del juego y la cobertura oficial para los concursos de atletismo, apoyó los esfuerzos de reclutamiento, y proporcionó el equipo y suministros a aquellas escuelas que les faltaron los materiales necesarios para ofrecer un programa extracurricular productivo. Finalmente, el Distrito trabajó estrechamente con el departamento de transporte para asegurar que las necesidades de transporte no fueran disuasivas para la participación estudiantil.

El Distrito instituyó una encuesta de padres de familia/estudiante por primera vez en el año escolar 2014-15. Esta información de la encuesta permitió al Departamento reunir los datos de la instalación pertinente, tales como los intereses del estudiante y las necesidades de los padres de familia, y luego proporcionar apoyo de una manera positiva y significativa.

El Distrito trabajó diligentemente para promover “el contacto interracial en un ambiente positivo de intereses compartidos” según el USP.. Éste proporcionó oportunidades de liderazgo para sus atletas e instructores ejemplificados por su implementación de la Capacitación de Instructores de 3 Dimensiones, La Academia de Capitanes, y su programa de Búsqueda de la Victoria con Honor.

COMPROMISO

El Distrito continúa a estar comprometido a proporcionar a todos los estudiantes acceso equitativo a las actividades extracurriculares y para crear programas adicionales sobre las necesidades de cada sitio. El Distrito se enfocará en el aumento de la participación en las actividades extracurriculares para los estudiantes ELL. Las metas incluyen la mejora de la recopilación de datos y los esfuerzos de mercadotecnia con los estudiantes y los padres de familia. El Distrito también revisará medidas disuasorias posibles para la participación extracurricular de estos estudiantes con el fin de asegurar acceso equitativo.

El Distrito proporcionará todas las comunicaciones del programa en varios idiomas para cumplir las necesidades de nuestros estudiantes y sus padres de familia; éste planea desarrollar un programa de clases de regularización de

compañeros enfocado en los estudiantes de las escuelas secundarias y las escuelas intermedias con el fin de mejorar las oportunidades de las clases de regularización.

Con respecto a las clases de regularización, el Distrito hará:

- Aumentar el número de profesores certificados para trabajar con los estudiantes atletas y mantendrá los registros del progreso de los estudiantes;
- Actualizar y volver a evaluar las ofertas en las Escuelas Primarias, Escuelas Intermedias, Escuelas K-8 y Escuelas Secundarias para explorar ofertas adicionales para las escuelas que tengan sesiones limitadas de clases de regularización en la instalación;
- Trabajar para aumentar el número de estudiantes Afroamericanos y ELL en los programas de clases de regularización después de clases ; y
- Asociarse con el personal Siglo 21º para dar seguimiento al progreso del los estudiantes participantes en estos programas de clases de regularización.

El Distrito continuará el trabajo colaborativo con el Departamento de Transporte para facilitar el uso eficiente y efectivo de los autobuses de actividades para todos los estudiantes en necesidad de este apoyo. El Distrito espera ampliar la Academia de Capitanes a las escuelas intermedias y primarias para proporcionar las habilidades esenciales del liderazgo y el crecimiento personal.

El Distrito mejorará la mercadotecnia de los clubs hacia los estudiantes Afroamericanos, particularmente en las áreas de administración estudiantil, Futuros Líderes de negocios de América (FBLA), y Clubs de Educación Distributiva de América (DECA), con el fin de aumentar su participación en éstos y otros clubs.

D. Informes del USP

- VIII(C)(1) Como parte de su informe Anual, el Distrito debe proporcionar un informe de la participación estudiantil en un muestreo de las actividades extracurriculares en cada escuela. Las actividades que son informadas cada año deben incluir por los menos dos actividades de cada una de las cuatro categorías descritas en esta sección (B) anterior: deportes en las escuelas en las cuales éstos son ofrecidos, clubs sociales, publicaciones estudiantiles (donde se ofrece) y actividades curriculares conjuntas. Los datos en el informe deben incluir datos de todo el Distrito y datos por escuela, desagregados por raza, etnia y estatus ELL. Las partes tendrán el derecho de pedir datos adicionales o información si el informe Anual indica discrepancias o inquietudes.

(Anexo VIII-10, Actividades Extracurriculares 11.9.15) el cual incluye datos receptivos en la forma de diagramas reflejando los datos de participación estudiantil. Los informes diferentes están desagregados para reflejar los desgloses por instalación, actividad extracurricular, y por raza/etnia/estatus ELL.

IX. Instalaciones y Tecnología

Las infraestructuras del factor del caso *Green* se enfoca en si es que un distrito escolar mantiene instalaciones equitativas al distribuir los fondos y recursos de una manera neutral racialmente, reducir o eliminar las discrepancias con base en la raza en la calidad de su planta física, y asegurar que los estudiantes tengan acceso a instalaciones o tecnología adecuada. Las cortes observan si es que el distrito coloca escuelas nuevas de una manera neutral racialmente (véase *Everett v. Pitt Cnty. Bd. of Educ.*, 788 F.3d 132, 148 (4^º Alrededor de 2015)), se compromete a abordar las deficiencias conocidas en todas las escuelas y proporciona las instalaciones educativas adecuadas y apropiadas para todos los estudiantes (véase *Anderson v. Sch. Bd.* 517 F.3d 292, 302-03 (5^º Alrededor de 2008)), o distribuye los fondos equitativamente para suministros y equipos entre las escuelas de minoría históricamente y escuelas blancas históricamente (véase *Hoots v. Pennsylvania*, 118 F. Supp. 2o 577, 588 (W.D. Pa. 2000)). En algunos casos, una escuela de las escuelas e instalaciones más nuevas del distrito se encuentran en áreas de concentración de minoría alta debido a la demografía, crecimiento de la población, y los esfuerzos del distrito escolar para remediar los vestigios del sistema *de jure* previos. Este es con frecuencia el caso del Distrito Escolar Unificado de Tucson donde los esfuerzos previos bajo este caso (y de conformidad a los acuerdos específicos de las instalaciones con la Oficina de Derechos Civiles (OCR)) han llevado a modernizar las instalaciones significativamente en muchas instalaciones concentradas racialmente durante las últimas décadas.

El USP requiere que el Distrito desarrolle varios índices para evaluar las condiciones en las instalaciones escolares (incluyendo las instalaciones, sustentabilidad educativa, y tecnología), para utilizar los índices para evaluar las condiciones en las instalaciones de una manera que aborde las condiciones en las instalaciones concentradas racialmente (o que es de otra manera neutral racialmente), y para desarrollar e implementar planes plurianuales para las reparaciones y mantenimiento de las instalaciones y tecnología, incluyendo el desarrollo profesional para el personal del salón de clases para apoyar el uso de la tecnología en el salón de clases. La siguiente sección identifica los esfuerzos del Distrito Escolar Unificado de Tucson relacionados a las instalaciones y tecnología en el 2014-15.

Crisis del Financiamiento del Capital Escolar en Arizona

En 1991, In 1991, un consorcio de distrito escolares presentaron una demanda retando la constitucionalidad del mecanismo impulsado pro el impuesto sobre la propiedad inmobiliaria de financiación escolar de Arizona. En el núcleo del caso hubieron discrepancias enormes entre los distritos en la condición y calidad de los edificios y del equipo del salón de clases. La Corte Suprema de Arizona concluyó que el estado había infringido una provisión de la Constitución de Arizona que requiere al estado establecer y mantener un sistema escolar público “general y uniforme”. *Roosevelt Elementary Sch. Dist. No. 66 v. Bishop*, 179 Ariz. 233 (Ariz. 1994). El debate legal en el caso ultimadamente duró más de una década. Como parte de su solución en el caso, el cual dio lugar a la creación del Concejo de Instalaciones Escolares de Arizona (SFB), el estado estuvo de acuerdo en proporcionar financiamiento para la renovación de los edificios, lo cual cubre todos los aspectos de la conservación y mantenimiento, y los gastos de capital ligeros tales como los libros de texto y computadoras. Por un tiempo, Arizona estuvo a la vanguardia del financiamiento del capital para la educación K-12.

El financiamiento del estado se agotó a raíz de la crisis del presupuesto que fue desencadenada por la Gran Recesión. El SFB ahora proporciona de \$15 millones a \$20 millones para la renovación de los edificios, contrario a los \$250 millones éste proporcionaría si el Fondo de Renovación de Edificios del estado no hubiera sido eliminado en el 2013. Además, el financiamiento de capital ligero del estado utilizó al máximo \$200 millones por año, pero esa cantidad fue reducida por la mitad cuando ésta se combinó con el desembolso de capital de financiamiento bajo el programa de Asistencia Adicional del Distrito creado en el 2013. El Gobernador Doug Ducey ha propuesto recortar \$113 millones adicionales en el financiamiento de la Asistencia Adicional del Distrito para el año fiscal 2016. El Centro de Arizona para la Ley en el Interés del Público ha jurado regresar a la corte con una presentación más tarde en el 2015.

El financiamiento del capital es un componente importante en el mantenimiento de una calidad educativa en nuestras escuelas. Este financiamiento puede ser utilizado para la tierra, edificio, mejoras, mueblería, equipo atlético, software de computadoras, vehículos de transporte, libros de texto y materiales relacionados, libros de la biblioteca, así como también pago de bonos.

El financiamiento del capital del Distrito Escolar Unificado de Tucson de todas sus fuentes ha sufrido un declive como se indica a continuación: En el año escolar 2008-09, el Distrito recibió 26.9 millones de dólares en financiamiento de capital. Para el año escolar 2014-15 la legislatura había reducido el financiamiento del capital del Distrito a 8.7 millones, un decremento del 68 por ciento. Aún se anticipan más recortes, hasta un total de 2.5 millones de financiamiento de capital distribuidos en el año escolar 2015-16 (**Anexo IX-1, Reducciones del Capital de TUSD**). En consecuencia, en la ausencia de una elección de bonos o de una anulación, el Distrito está asegurado de no sólo no poder ser capaz de construir escuelas nuevas pero también de tener dificultades en el financiamiento total de las reparaciones y mejoras de las instalaciones. Así mismo, por muchos años, el Distrito no ha podido financiar en su totalidad los libros de texto, bibliotecas, y tecnología suficiente para cumplir con todos sus metas para proporcionar recursos de aprendizaje del siglo 21º a sus estudiantes.

Equidad en las Instalaciones Bajo el Caso *Green* y el Plan de Estatus Unitario

El juez de primera instancia en el caso ***Missouri v. Jenkins*** acertadamente describió la importancia de las instalaciones para la abolición de la segregación efectiva de las escuelas al escribir que “las condiciones las cuales impiden la creación de un ambiente de aprendizaje bueno, tales como deficiencias en la calefacción y techos con goteras, reducen la efectividad de los componentes de educación de calidad contenidos en este plan [abolición de la segregación]” ***Jenkins v. Missouri***, 639 F. Supp. 19, 40 (W.D. Mo. 1985). Implícito en la decisión de la Corte Suprema del caso ***Green***, en la cual éste identifico los factores a ser considerados en la evaluación de una petición del estatus, es el reconocimiento que un esquema de inscripción de “libertad de elección” sólo funciona para integrar escuelas donde las instalaciones de calidad y la programación equitativas están disponibles. ***Green v. County School Board***, 391 U.S. 430 (1968).

Para ayudar al Distrito a cumplir sus obligaciones para asegurar instalaciones equitativas, incluyendo la tecnología, el USP requiere la creación de mecanismos específicos para evaluar 1) la condición de las instalaciones escolares; 2) lo idóneo educativo de las instalaciones escolares; y 3) la disponibilidad y uso de la tecnología del salón de clases. Véase generalmente, USP § X. Lo que a continuación se presenta

describe las actividades del Distrito en el Año Escolar 2014-15 en el desarrollo y uso de esos mecanismos.

A. Instalaciones

Para asegurar la meta de abolición de la segregación al proporcionar equidad en las instalaciones, el Plan de Estatus Unitario orienta el Distrito Escolar Unificado de Tucson a evaluar las condiciones y sustentabilidad de sus instalaciones y utilizar estos datos para desarrollar un Plan de Instalaciones Plurianual (MYFP). El MYFP utilizó los datos para priorizar las reparaciones y las mejoras de las instalaciones del Distrito. (véase USP § IX).

EXPERIENCIA

Índice de las Condiciones de las Instalaciones

Por muchos años, el Distrito utilizó un sistema de evaluación de Índice de las Condiciones de las Instalaciones (FCI) para documentar las condiciones de los componentes principales de las instalaciones escolares del Distrito (ej., techo, sistemas mecánicos). El FCI proporcionó un resumen de las condiciones relativas de aquellos componentes y una puntuación de la condición compuesta en general de las instalaciones. El FCI fue modificado en el Año Escolar 2014-15 para incluir las recomendaciones del presupuesto para los proyectos en planeación a largo plazo (*Anexo IX-2, Estructura FCI*).

El FCI marcó las condiciones de los componentes de las instalaciones incluyendo el terreno utilizando un sistema de escala de puntaje de uno (bajo a cinco) (alto). Cada instalación fue asignada a una puntuación compuesta basado en el porcentaje con respecto a las condición de los componentes de la instalación: terreno (5%), estacionamiento (5%), techo (20%), estructuras de edificios (30%), sistemas de estructuras (20%), sistemas especiales, (5%) y sistemas de tecnología/comunicaciones (15%). De la categoría de puntajes, a cada instalación se le dio un puntaje compuesto al multiplicar el puntaje del componente por el porcentaje listado, añadiendo los puntajes juntos, y luego dividiéndolos por 100. El FCI también dio seguimiento y priorizó las instalaciones concentradas racialmente según las indicaciones del USP. USP § IX(A)(3).

Como se discutió en el Informe Anual del año pasado *2013-14 Informe Anual* pág. 189-191⁴⁵, el FCI se revisó durante el año escolar 2013-14. La versión corregida se adjuntó a ese informe como *Anexo IX-1*⁴⁶. EL FCI se actualizó constantemente en un proceso continuo de la recopilación de datos. A medida que los cambios ocurrieron en las instalaciones, si fueron mejoras o daños/ averías, los puntajes FCI fueron actualizados. Para desarrollar el Plan Plurianual, una imagen de los puntajes FCI para todas la instalaciones fue capturado en febrero de 2015, e incluido en el MYFP con el fin de preservar los datos utilizados para crear un plan.

El Departamento de Arquitectura e Ingeniería gestionó la rúbrica de FCI la cual fue utilizada para priorizar el mantenimiento preventivo y reparar los proyectos en cumplimiento con el USP. Cualquier escuela con un puntaje FCI bajo 2.0 (inquietudes en salud y seguridad) tomaron la principal prioridad; después, cualquier escuela racialmente concentrada con un puntaje de FCI bajo 2.5 recibieron prioridad, seguidas de las escuelas restantes con un puntaje menor a 2.5. Los datos iniciales sugieren que el FCI, escrito, fue una herramienta efectiva para guiar los gastos futuros de acuerdo con los mandatos del USP. (*Anexo IX-3, Datos FCI*).

El Departamento de Arquitectura e Ingeniería buscó las aportaciones de los especialistas de Operaciones asignados a cada uno de los sistemas de componentes medidos con el FCI (eléctrico, techo, superficie). Cada especialista proporcionó una lista de las escuelas con las diez peores condiciones en su área de experiencia basado en el puntaje FCI. Todas las listas fueron entonces reunidas y clasificadas por prioridad; las escuelas racialmente concentradas con un puntaje FCI de clasificación baja y escuelas con necesidades de seguridad críticas fueron seleccionadas para la atención prioritaria.

El Distrito también uso el FCI para guiar la selección de las escuelas para la iniciativa Adopta Una Escuela, y para hacer recomendaciones de presupuesto para el año escolar 2014-15. Seis planteles escolares fueron seleccionados para la iniciativa Adopta Una Escuela. Tres de estas escuelas están concentradas racialmente, y dos son escuelas integradas. En fines de semana designados, la comunidad , y los voluntarios de TUSD ayudaron ha hacer las reparaciones básicas

⁴⁵ Caso: 4:74-cv-00090- DCB Documento 1686 Presentado el 01/10/14 pág. 199-201 de 221.

⁴⁶ Caso: 4:74-cv-00090 DCB Documento 1691 Presentado el 01/10/14 pág. 2 de 157.

en los siguientes planteles escolares: Primaria Pueblo Gardens Elementary (oct. De 2014), Primaria Lineweaver (marzo de 2015), Primaria Gale (nov. 2014), Primaria Cavett (feb. de 2015), Primaria Bonillas (sep. de 2014) y Primaria Myers/Ganoung (abril de 2015). El trabajo típico finalizado fue limpieza general del terreno, volver a pintar las líneas en las canchas de cemento, reparaciones de pintura interiores, reparaciones de pintura exteriores, y sembrar árboles y arbustos.

Puntajes Idóneos Educativos (ESS)

El FCI proporcionó una visión en las condiciones comparativas de las escuelas, pero no una visión en la calidad o idoneidad del diseño. Con tal fin, el USP le requirió al Distrito desarrollar un Puntaje Idóneo Educativo (ESS) para cada escuela que evalúa: (i) la calidad del terreno, incluyendo las áreas de juego, campos de juegos, y otras áreas exteriores, y su utilidad para las actividades relacionadas a la escuela; (ii) las condiciones de la biblioteca; (iii) capacidad y utilización de los salones de clases y otros salones utilizados para las actividades relacionadas a la escuela; (iv) libros de texto y otros recursos de aprendizaje; (v) la existencia y calidad de las instalaciones y laboratorios especiales (ej., laboratorios de arte, música, banda, salones de talleres, gimnasios, auditorios, teatros, ciencia e idiomas); (vi) la capacidad y uso de la cafetería y otros espacios para comer(s); y (vii) la condiciones actuales de seguridad e incendios, y planes de mitigación de asbestos.

El ESS permitió al Distrito la evaluación de la efectividad educativa de las instalaciones escolares bajo un conjunto de pautas pertinentes educativas en el lugar de los estándares de ingeniería en el cual el FCI está basado. El Distrito desarrolló la estructura para un ESS en el Año Escolar 2013-14 (véase el Informe Anual 2013-14 Anexo IX-3, Rúbrica del Puntaje Idóneo Educativo ESS⁴⁷). El Liderazgo del Distrito revisó el plan de evaluación en el otoño de 2014 y recomendó que el sistema de puntaje sea cambiado del personal de puntaje interno a personal externo o contratado (conformado de administradores y expertos previos para obtener un puntaje más consistente de la idoneidad educativa a través del Distrito).

El ESS fue finalizado a través de un proceso colaborativo involucrando a todas las partes en esta acción. En el otoño de 2014, los Demandantes pidieron al Distrito

⁴⁷ Caso: 4:74-cv-00090-DCB Documento 1691 Presentado el 01/10/14 pág. 51 de 157.

que enmendara la estructura ESS propuesta para que ponderara los puntajes, colocando más énfasis en los salones de clases y menos en el espacio que no son de enseñanza. El Distrito estuvo de acuerdo, y enmendó la estructura en octubre, resultado en más énfasis en los salones de clase y menos en el espacio que no es de enseñanza. (**Anexo IX-4, Estructura ESS**). La ponderación utilizada son salones de clases en general (17%), libros de texto (9%), Educación Excepcional autónoma (8.5%), supervisión de seguridad (8%), tecnología (8%), bibliotecas de centros multimedia (8%), salones de clases de ciencias (8%), salones de recursos de enseñanza (7%), salones de clases infancia temprana (4.5%), salones de clases de Kínder (4%), artes escénicas (4%), música (4%), artes visuales (4%), educación física (4%), y espacios que no son de enseñanza (2%). Como en el FCI, cada puntaje es multiplicado por el factor de ponderación, todos se agregan juntos, y luego se dividen por 100 para obtener el puntaje compuesto. El ESS probado colectivamente fue finalizado en el otoño de 2014, y el Distrito inmediatamente examinó y calificó a todas las 80 instalaciones escolares.

El Distrito reunió a un equipo de administradores antiguos (quienes recibieron capacitación en enero de 2015) para asegurar que las determinaciones del ESS fueron realizadas con consistencia y por personal bien versado en las instalaciones educativas. El Departamento de Arquitectura e Ingeniería trabajó con el Departamento de Desarrollo Profesional para crear un curso de capacitación de dos días para el equipo (**Anexo IX-5, Capacitación ESS**). Los manuales de capacitación incluyeron los siguiente materiales: Carta de Bienvenida, asignaciones de los equipos, horarios y asignaciones escolares, información de contacto de la escuela, la Rúbrica ESS, y los Planes de la Instalaciones Escolares. Cada evaluador recibió una copia del manual. Además de los materiales de capacitación, el equipo creó un conjunto de preguntas para consultar a los administradores escolares antes de las visitas a las instalaciones por el equipo.

El equipo de evaluación utilizó la capacitación para entender los criterios para evaluar los componentes identificados por el ESS, luego colaboró para asegurarse que hubiera uniformidad en el proceso de puntaje. (**Anexo IX-6, Datos ESS**). En enero de 2015, el Equipo de Evaluación llevó a cabo la primera evaluación del ESS en diez escuelas seleccionadas al azar. Ellos se reunieron para realizar ajustes y volver a calibrar el cómo registrar los datos. Durante esta junta, el equipo creó una hoja de cálculo nueva que guarda los registros.

El equipo finalizó las evaluaciones en todo el Distrito para el 25 de febrero de 2015. El Distrito adjuntó los puntajes al MYFP el cual fue presentado al Magistrado Especial y las partes el 28 de febrero de 2015. EL ESS es un instrumento nuevo, así, el Distrito ha continuado realizando perfeccionamientos al modelo para reflejar las preguntas y las inquietudes de los Demandantes. Diferente al FCI, el ESS no fue una evaluación continua por tanto, pueden ocurrir correcciones cada dos años. Sin embargo, debido a que su enfoque principal fue en la idoneidad del diseño, los puntajes no deben cambiar significativamente de un año al siguiente.

Plan de Instalaciones Plurianual

Los puntajes del ESS y el FCI guiaron el desarrollo del Plan de Instalaciones Plurianual. El objetivo del Plan de Instalaciones Plurianual (MYFP) fue el desarrollo de un marco de trabajo equitativo para priorizar las necesidades corto plazo y largo plazo para las instalaciones. El Plan de Instalaciones Plurianual fue designado para evaluar las condiciones de las instalaciones del Distrito y su idoneidad para la educación. Además, el MYFP incorporó la información en la base de datos de las Instalaciones para dar prioridad a los proyectos basados en necesidad.

El Distrito presentó el MYFP a las partes en 27 de febrero de 2015. El Distrito reunió y analizó los datos pertinentes utilizando el FCI y el ESS y creó un diagrama de flujo para mostrar el proceso para evaluar los puntajes FCI más bajos. Esos puntajes determinaron la lista de prioridades de proyectos como fue dirigido por el USP. El Distrito recomendó, y los Demandantes estuvieron de acuerdo, que las herramientas ESS y FCI debieron de separar los flujos en el lugar de tratar de combinarlos en un flujo. El Distrito evaluó los puntajes FCI para seleccionar las escuelas con el puntaje más bajo y clasificarlas de acuerdo a el diagrama de flujo definido por el USP. De la misma manera, el Distrito evaluó los puntajes ESS para seleccionar el puntaje más bajo para la educación. El Distrito entonces definió los proyectos necesitados para levantar los puntajes FCI y ESS y cuantificar los dólares necesitados para cada proyecto. Los proyectos terminados reales dependieron de los dólares del capital disponibles para las mejoras. Dado un nivel definido de dólares del capital, los proyectos serían finalizados en la orden definida por el MYFP (***ECF 1777 y 1777-1 Plan de Instalaciones Plurianual; puntajes FCI más bajos pág.13; y Puntajes ESS más Bajos con Acciones Correctivas Recomendadas pág.5***).

CAPACIDAD

El Distrito utilizó el FCI por varios años para determinar la condición de las estructuras del edificio. Mientras algunos elementos en los datos han cambiado o han sido agregados durante el tiempo, el concepto no fue nuevo para el Distrito. La estructura institucional tuvo lugar para mantener al FCI relevante. El personal del departamento de Arquitectura e Ingeniería fue asignado a varias categorías del FCI. A medida que los proyectos nuevos y las reparaciones principales fueron finalizadas, el personal evaluó los puntajes del FCI para determinar si éste necesitó ser actualizado. A medida que las instalaciones fueron inspeccionadas y mantenidas, el personal de mantenimiento se comunicó con los departamentos respectivos con respecto a la condición de los componentes.

Con la adición del ESS, el Distrito efectivamente evaluó el ambiente educativo de cada escuelas. El ESS proporcionó al Distrito con una evaluación de la efectividad educativa de las instalaciones escolares bajo un conjunto de pautas pertinentes, en el lugar de los estándares de ingeniería sobre el cual el FCI está basado.

Por acuerdo de las partes, el Distrito pudo acelerar la renovación de dos techos, Bonillas y Pueblo Gardens, identificados como prioridades por el Plan de Instalaciones Plurianual. Estos fueron los primeros proyectos finalizados bajo el Plan de Instalaciones Plurianual.

A pesar de que se realizaron algunos ajustes para el personal de apoyo itinerante con el fin de abordar las inquietudes de la Auditoría de Eficiencia, la fórmula para asignar al personal de apoyo de las instalaciones a las instalaciones escolares permaneció sin cambio del año escolar pasado. (*Anexo IX-7, Personal de Apoyo de la Instalación*).

COMPROMISO

El Distrito espera con anticipación el desarrollo de un Plan Principal de las Instalaciones en el 2015-16 en conjunción con las evaluaciones finalizadas en el MYFP. El FCI será actualizado continuamente a medida que las instalaciones son mantenidas. El proceso futuro de actualización del FCI será actualizado y

automatizado utilizando tecnología de software. Debido a que la reparación de las instalaciones de manera puntual y eficiente es crítica (y era gestionada por un proceso obsoleto que en su mayoría era manual) El Distrito compró un Sistema de Gestión de Mantenimiento Computarizado (CMMS) para ayudar en la gestión de las ordenes de trabajo. Como parte de esta implementación, el Distrito explorará la incorporación del FCI en el sistema CMMS. A medida que los fondos estén disponibles, el Distrito continuará dando prioridad a las necesidades basadas en el MYFP.

B. Tecnología

Como se designó en el USP, el Plan de Tecnología Plurianual (MYTP) forma las bases para dirigir los enriquecimientos y mejoras a la tecnología del Distrito, y para establecer prioridades para el mantenimiento y remplazos en las Escuelas Concentradas Racialmente designadas. Además, el plan colocó prioridades para la capacitación docente en el uso efectivo de la tecnología (hardware y software) en el salón de clases. El plan fue derivado de un análisis del Índice de Condiciones de la Tecnología (TCI).

EXPERIENCIA

Índice de Condiciones de la Tecnología (TCI)

En el otoño de 2013, el Distrito desarrolló el Índice de Condiciones de la Tecnología (TCI) con el fin de evaluar el estado actual de los bienes de equipo (hardware y software), así como también la efectividad del personal escolar en la integración de la tecnología en el salón de clases. El concepto TCI, como es articulado en el USP, “fue novedoso y vanguardista,” con un modelo no bien establecido a seguir. El TCI es actualizado constantemente en un proceso continuo de recopilación de datos y análisis. Durante el curso del año escolar 2013-2014, el Índice fue finalizado e implementado en su totalidad en el año escolar 2014-15.

Utilizando el Índice de Condiciones de las Instalaciones (FCI) como un punto de partida, el TCI utilizó un sistema métrico similar para crear un puntaje compuesto, conformado de dimensiones tecnológicas múltiples. Estas dimensiones incluyeron un inventario de la tecnología hardware del Distrito y su condición (ej., computadoras, impresoras, scanners, pizarrones inteligentes, dispositivos de

respuesta, proyectores, cámaras de documentos, dispositivos multimedia). Estas dimensiones también incluyeron recursos de software disponibles a los maestros tales como apoyo de enseñanza, recuperación de créditos, evaluaciones, y el software Microsoft Office.

El dominio y comodidad del maestro con la tecnología en el salón de clases ambos fueron evaluados para medir la aptitud y facilidad de integración en las rutinas diarias. Los Servicios Tecnológicos crearon una encuesta de dominio, la cual fue aplicada a los maestros del Distrito. La encuesta pidió a los maestros que calificaran su nivel de comodidad utilizando la tecnología educativa en una escala de cero (no se siente cómodo en lo absoluto) a cinco (el nivel más alto de comodidad). Además, se les proporcionó a los maestros la oportunidad de explicar su nivel de comodidad actual con respecto a la tecnología educativa, la cual fue capturada de forma narrativa. Como resultado de esta encuesta, el Distrito identificó una necesidad de impartir Desarrollo Profesional de tecnología educativa sustentable en todo el sistema a través de todas las escuelas. Por otra parte, esta evaluación habilitó al Distrito a fijar los objetivos de Desarrollo profesional de tecnología educativa específica para el año escolar 2014-15

Con base a esta información, el Distrito calculó un puntaje compuesto ponderado para el como un todo y para cada escuela. La ponderación para cada componente del TCI está enlistado a continuación:

- Inventario de la tecnología del salón de clases (equipo y software) 26%
- Inventario del laboratorio de tecnología (equipo y software) 26%
- Uso del software 5%
- Dominio docente (comodidad y uso de la tecnología del salón de clases) 42%

El puntaje TCI completo para cada escuela durante el año escolar 2014-15 está localizado en el **Anexo IX-8, Puntaje Compuesto TCI**. Un total de 39 escuelas tuvieron un puntaje por debajo del promedio de clasificación del Distrito de 3.67. Diecinueve de estas escuelas (49%) estuvieron concentradas racialmente y veinte (51%) no lo estuvieron. El puntaje del TCI del 2014 promedio por nivel de escuela y estatus de concentración racial para las computadoras está proporcionado en la siguiente tabla:

Tabla 9.1: Puntajes TCI Promedio Año Escolar 2014-15 (sólo computadoras)

	Concentradas Racialmente	No están Concentradas Racialmente
Primaria	3.58	3.72
Intermedia, K-8 y K-12	3.68	3.65
Secundaria	3.72	3.64
Distrito	3.67	

La tabla anterior muestra que la clasificación TCI más baja fue entre las escuelas Primarias concentradas racialmente, con un puntaje promedio de 3.58. Estos resultados cayeron significativamente por debajo de los puntajes promedio de 3.72 para las escuelas Primarias que no estaban concentradas racialmente.

Plan de Tecnología Plurianual (MYTP)

El Distrito analizó los resultados del TCI del 2014-15 TCI y para desarrollar el Plan de Tecnología Plurianual (MYTP). El Distrito presentó este plan a la Corte en febrero de 2015 con dos recomendaciones principales.

- 1. Actualizaciones Tecnológicas.** Con base en un análisis de los salones de clase TCI y los puntajes de inventario de recursos de laboratorio, el MYTP recomendó que catorce instalaciones concentradas racialmente, quienes sus puntuaciones cayeron por debajo del promedio del Distrito, reciban actualizaciones del hardware de computadoras durante un período de tres años. La lista incluyó diez instalaciones de Primarias y K-8 (Bonillas, Davis, Drachman, Lynn-Urquides, Manzo, Miller, Robins, Roskruge, Tully, y Vesey), tres escuelas intermedias (Mansfeld, Pistor, y Valencia) y una escuela secundaria (Cholla).
- 2. Coordinadores de Tecnología Docente (TTL).** Para abordar los problemas con respecto a el dominio del maestro, el MYTP proporcionó por lo menos un maestro de salón de clases en cada escuela para prestar servicios como coordinador de tecnología docente (TTL) (*Anexo IX-9, Lista de Distribución TTL*) con hasta dos coordinadores adicionales disponibles para las escuelas

Primarias y K-8 con poblaciones estudiantiles de 400 o más. Las escuelas Secundarias con poblaciones estudiantiles de 1,100 o más recibieron tres o cuatro TTL. Con base en el modelo de capacitar al instructor, los TTL recibieron capacitación ya sea en persona o en línea⁴⁸ con respecto a cómo integrar varias aplicaciones de hardware y software para mejorar el uso y dominio de los maestros con la tecnología en el salón de clases.

CAPACIDAD

A partir del 1o de julio de 2015, el instrumento TCI incluyó los datos de las computadoras de TUSD y todos los otros dispositivos de aprendizaje, incluyendo pizarrones blancos interactivos, sistemas de respuesta estudiantil portátiles, y proyectores digitales. El instrumento TCI consiguió el número de computadoras y otros dispositivos de aprendizaje por salón de clases y por laboratorio, y clasificó las especificaciones de las computadoras (tales como velocidad y calidad del procesador) para ambos conjuntos del puntaje de datos individuales y el puntaje escolar en general (*Anexo IX-8, Puntaje Compuesto TCI*). Utilizando la información generada del TCI, el Distrito desarrolló y lanzó la implementación de un Plan de Tecnología Plurianual (MYTP) que permite la mejor implementación de los recursos tecnológicos del Distrito y aumentar el uso en el salón de clases de esta tecnología. Véase *Plan de Tecnología Plurianual, ECF 1778 y 1778-1, Presentado 27/2/15*.

El impacto del TCI fue positivo, utilizando los datos generados de los puntajes de instrumento TCI, el Distrito tomó decisiones informadas con respecto a las muy necesitadas actualizaciones del hardware en las escuelas del Distrito. Como resultado, el Distrito proporcionó \$1.8 millones en mejoras tecnológicas a las catorce escuelas racialmente concentradas identificadas como por debajo del promedio del Distrito en el MYTP.

COMPROMISO

El Distrito continuó realizando mejoras al instrumento TCI. Actualmente, dependiendo de los informes realizados por al misma instalación y captura de datos, el Distrito estará trabajando en el Año Escolar 2015-2016 para desarrollar un

⁴⁸ La función del TTL y de la capacitación de desarrollo profesional será más adelante discutida en la Sección IX.3 del Informe Anual.

proceso de seguimiento de evaluación tecnológica automatizada a través del uso de las barras de código. Una vez finalizado, las barras de código escaneadas nutrirán los datos directamente en la base de datos actualizando automáticamente el instrumento TCI.

Para noviembre de 2015, los Servicios Tecnológicos finalizarán la captura de datos para el TCI, lo cual incluye los inventarios del hardware y software y los datos de las encuestas docentes. El puntaje TCI será generado por cada escuela y los resultados serán analizados para identificar cualesquiera deficiencias. Respectivamente, este análisis guiará cualquier ajuste necesario a el MYTP.

C. Tecnología PD para el Personal del Salón de Clases

El USP orienta al Distrito a utilizar la información recogida del componente de dominio docente del TCI, para incluir “en su desarrollo profesional para todo el personal del salón de clases ...capacitación para apoyar el uso de computadoras, pizarrones inteligentes, y software educativo en un ambiente de salón de clases.” USP § IX(B)(4).

EXPERIENCIA

Evaluación de las Necesidades de Desarrollo Profesional

Utilizando el número de fuentes de información, el Distrito llevó a cabo evaluaciones para identificar y dar prioridad a las necesidades de los maestros utilizando e integrando la tecnología en el salón de clases. Dos componentes del TCI proporcionaron una base para establecer prioridades para el desarrollo profesional en el área de educación tecnológica: 1) una encuesta sobre el nivel de comodidad de los maestro con el uso de la tecnología en el salón de clases, y 2) una encuesta sobre el uso de software educativo y de presentación del maestro. Además, el Distrito revisó las capacitaciones y cursos de desarrollo profesional existentes, y llevó a cabo visitas a las instalaciones en varias instalaciones escolares. (**Anexo IX-10, 14-15 Visitas a las Instalaciones de Tecnología de Enseñanza**). Del análisis, el Distrito creó un plan de desarrollo profesional para identificar el tipo de capacitación y clases a ser ofrecidas en el año escolar 2015-16.

Desarrollo Profesional Tecnológico Capacitación Ofrecida 2014-2015

La reestructuración de la organización principal ocurrió con el Liderazgo Decano de Tecnología durante el año escolar 2014-15. El Director de Tecnología existente renunció repentinamente antes del final del primer semestre. El Distrito eficientemente llenó este puesto al nombrar un Director Interino internamente, y contrató a un Director de Tecnología Educativa externamente. El Equipo de Tecnología Educativa nuevo analizó lo que el plan de Estatus Unitario ordena, y empezó a revisar la capacitación actual disponible con respecto a los sistemas de datos. Estas revisiones consistieron de las tecnologías existentes incluyendo SuccessMaker y Achieve 3000 (software de clases de regularización para mejorar las habilidades en lectura y matemáticas de los estudiantes), e Imagine Learning (software designado a mejorar la habilidad para los Aprendices de Idioma Inglés que tienen dificultades). Además, el Equipo de Tecnología Educativa también revisó la capacitación de Promethean Board (Un Pizarrón Blanco Interactivo y el software que viene con éste) . El Equipo de Tecnología Educativa llevó a cabo análisis en muchas escuelas, para mejor determinar las necesidades de la instalación. Con base a los hallazgos de los análisis de las diferencias junto con los datos TCI, el Equipo de Tecnología Educativa se involucró en el desarrollo de un Plan de Desarrollo Profesional de Tecnología Educativa para ofrecer desarrollo profesional educativo en todo el distrito continuo sustentable.

El Equipo de Tecnología Educativa desarrolló el Plan de Desarrollo Profesional de Tecnología en tres fases:

- Fase Uno: - datos procesales recopilados de una variedad de fuentes (ej., vía análisis de diferencias, revisión de capacitaciones) como se mencionó junto con los datos del Índice de Condiciones de la Tecnología.
- Fase Dos – Designar capacitación con base en las necesidades como se indicó por las fuentes de los datos lo cual incluyó los resultados del Dominio Docente TCI. Además, la Fase Dos fue marcada al diseñar la capacitación de una manera que es sustentable y en todo el sistema.
- Fase Tres – Se trabajó con el Departamento de Desarrollo de Currículo alineando todos los objetivos de las capacitaciones en el Plan de Desarrollo

Profesional de Tecnología para los maestros de los estándares de desarrollo profesional.

La capacitación del desarrollo profesional proporcionado por el departamento de Tecnología Educativa en el año escolar 2014-15 se enfocó en dos áreas principales: 1) apoyo en el uso del software de Apoyo Educativo, tales como SuccessMaker e Imagine Learning, y 2) la capacitación en el Pizarrón Promethean. Ciento treinta y cuatro maestros se inscribieron a estas clases. (***Anexo IX-11, 14-15 Capacitaciones PD Tecnología Educativa***).

Cursos de Capacitación de Tecnología y Desarrollo Profesional

Una hallazgo clave del análisis de diferencia determinó que los maestros necesitaron capacitación en el uso del equipo tecnológico y los recursos disponibles en sus salones de clases.

El Distrito pudo comprar Computadoras sobre Ruedas (COW) para mejorar la tecnología en nuestras escuelas primarias. Estas computadoras serán instaladas en cada escuelas primaria en el otoño de 2015, permitiendo a los estudiantes un mayor acceso a las computadoras. El Equipo de Tecnología Educativa trabajó en conjunto con el Departamento de Servicios Tecnológicos para desarrollar un plan de instalación estratégico para las COW para asegurar la distribución apropiada, instalación, y seguridad inicial y el uso de estos bienes educativos de valor.

Dos clases en línea fueron desarrolladas: 1) Tutoriales del Pizarrón Promethean, producidos en alianza con el Colegio de Educación de la Universidad de Arizona, enfocados en cómo usar más efectivamente los pizarrones blancos interactivos en el salón de clases; y 2) Cuidado y Manejo de Su Propia COW (Computadoras sobre Ruedas), una clase en línea dedicada al cuidado propio, administración, y uso de las COW accesible para todo el profesorado y personal del Distrito. Los objetivos de la clase en línea para esta clase incluyeron lo siguiente: identificar las funciones y responsabilidades de los administradores, maestros, y estudiantes para que se familiaricen con las COW; ejecutando apropiadamente las tareas de las COW; desempeñar una Gestión en el Salón de Clases Apropiada; Inventarios de la Solución de Problemas de las COW; y seguridad de las COW y la frecuencia del uso de las laptop. Más clases en línea y cómo utilizar los recursos serán desarrollados durante el próximo año.

Además, para facilitar las comunicaciones del Distrito con los padres de familia, el departamento llevó a cabo una capacitación en ParentLink mejorada para la oficina y el personal de asistencia. Las sesiones se enfocaron en el dominio del manejo de la función de notificaciones de asistencia automática a través de ParentLink. Esta capacitación permitió al personal del Distrito comunicarse automáticamente con los padres de familia y tutores, notificarlos cuando sus hijos(as) están ausentes sin justificación. Las escuelas y las oficinas del Distrito también utilizaron el sistema para mandar información con respecto a juntas importantes y eventos escolares. Este sistema de notificación también fue utilizado para los mensajes de emergencia, así como también información del transporte. (*Anexo IX-11, Capacitaciones PD Tecnología Educativa 14-15*).

Creación de un Mecanismo de Distribución de Capacitación

Otro hallazgo clave de la evaluación fue la necesidad de poner en marcha un mecanismo de distribución en todo el sistema para el desarrollo profesional de tecnología. Como se describe en el Plan de Desarrollo Profesional de Tecnología, un modelo de capacitar al instructor fue implementado al identificar por lo menos un Coordinador de Tecnología Docente (los TTL) en cada instalación. Estos maestros, ganaron un estipendio por su tiempo, éstos fueron capacitados mensualmente sobre la identificación de temas de capacitación por el personal de Tecnología Educativa. Haciendo uso de los TTL como expertos en la materia de estudio específico de la instalación permite a los maestros la capacitación y el desarrollo profesional adicional.

Muchos elementos fundamentales fueron puestos en práctica en el año escolar 2014-15 con respecto al Desarrollo Profesional y capacitación sobre el uso de la tecnología en el salón de clases. Las evaluaciones finalizadas permitieron al Distrito la creación de desarrollo profesional enfocado con base en las necesidades identificadas, para mejorar el dominio del maestro en el uso del equipo tecnológico del salón de clases. Además, un mecanismo de distribución de desarrollo profesional nuevo fue establecido. Además, un sistema para dar seguimiento a la implementación del plan de desarrollo profesional fue establecido. (*Anexo IX-12, Capacitación PDTTL*).

CAPACIDAD

El Distrito estableció un programa de desarrollo profesional para apoyar el uso de la tecnología en el salón de clases y permanece comprometido a su implementación en el Año Escolar 2015-16. A la fecha, los Coordinadores de Tecnología Docente (TTL) son identificados y las capacitaciones son programadas. Con la habilidad de supervisar su progreso, se pueden realizar modificaciones al programa de capacitación a lo largo del año y formará las bases de las correcciones del Plan de Desarrollo Profesional de Tecnología (TDPP).

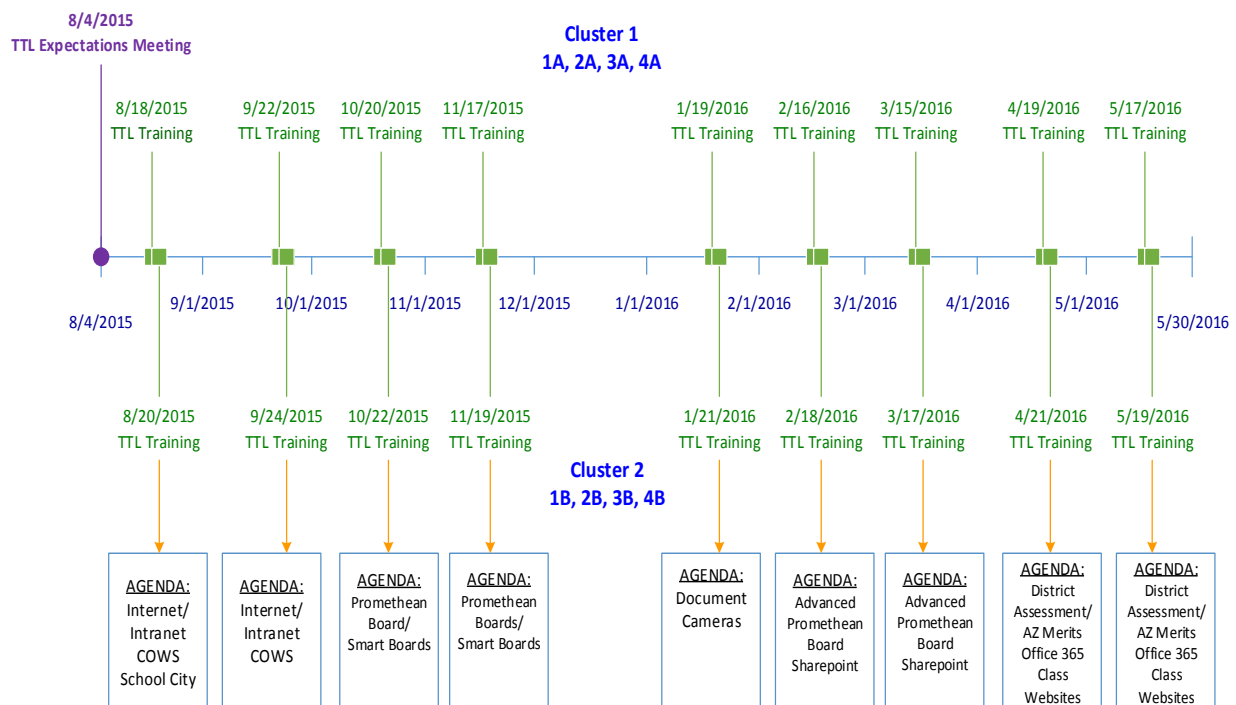
COMPROMISO

Para el Año Escolar 2015-16, el Distrito planea ampliar dramáticamente las ofertas de los cursos para la tecnología educativa. El personal de Tecnología Educativa planea llevar a cabo capacitaciones mensuales para los Administradores, maestros, y los TTL. Los temas de la capacitación mensual están resumidos en la tabla de a continuación:

Tabla 9.2: Capacitación de la Tecnología Mensualmente para el Año Escolar 2015-16

Mes	Capacitación
Agosto	Internet/Intranet, COW, School City
Septiembre	Internet/Intranet, COW
Octubre	Pizarrón Promethean/Pizarrones Inteligentes
Noviembre	Pizarrón Promethean/Pizarrones Inteligentes
Enero	Cámaras de Documentos
Febrero	Pizarrón Promethean/SharePoint
Marzo	Pizarrón Promethean/SharePoint
Abril	Evaluaciones del Distrito/AzMerit, Office 365, Clases en el Sitio Web

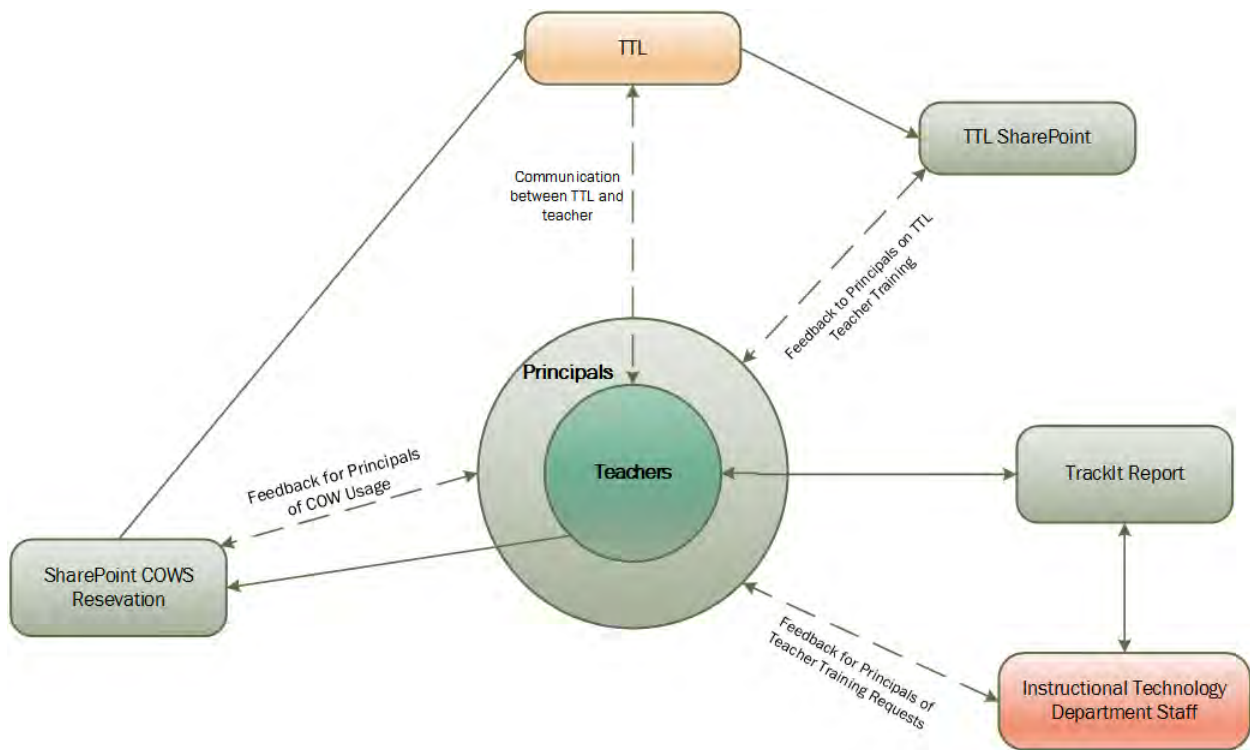
La organización de las escuelas en grupos por propósitos de capacitación fue la estrategia de implementación de la capacitación para el año escolar 2015-16. A la fecha, aproximadamente 100 Coordinadores de Tecnología Docente y otro personal del Distrito asistieron a las capacitaciones de agosto.



Seguimiento del Desarrollo Profesional

Un componente importante del sistema de desarrollo profesional es el poder supervisar las actividades de desarrollo profesional a nivel de la instalación, y para proporcionar comentarios al personal del Distrito sobre las necesidades de capacitación. Para cumplir con estos objetivos, el departamento de Servicios Tecnológicos (TS) desarrolló un sistema de seguimientos de “incidentes” a través de SharePoint. Este sistema permitió al los TTL ingresar a sus capacitaciones y sus interacciones con los maestros y administradores. Los TTL también pudieron realizar sus peticiones directas para la capacitación y desarrollo profesional al departamento de Tecnología Educativa, de este modo asegurando una respuesta a tiempo y enfocada.

La ilustración de a continuación muestra los círculos de comentarios integrados en el sistema como designados por las flechas punteadas. Los datos con respecto a las actividades TTL y la capacitación de la instalación será recopilada e informada a la instalación y a los administradores del Distrito según sea necesario. El personal de Tecnología Educativa utilizará esta información para pulir la capacitación a nivel Distrito y alinearse con otros recursos en línea. Los datos serán recopilados sobre el uso de la Computadoras sobre Ruedas (COW). Las instalaciones también podrán reservar las COW para tareas específicas.



D. Informes del USP

IX(C)(1)(a) Copias del FCI, EES, TCU, enmendados;

(Anexos IX-2, Estructura FCI, IX-4, Estructura ESS, y ECF 1778 y 1778-1 Plan de Tecnología Plurianual)

IX(C)(1)(b) Un resumen de los resultados y análisis llevados a cabo durante el año previo para los siguientes : FCI, ESS, TCI;

(Anexos IX-3, Datos FCI, IX-6, Datos ESS, y IX-8, Puntaje Compuesto TCI)

IX(C)(1)(c) Un informe sobre el número y el estatus de empleo (ej., tiempo completo, medio tiempo) o personal de apoyo de las instalaciones en cada escuela (ej., conserjes, personal de mantenimiento y de paisaje), y la fórmula para asignar tal apoyo;

(Anexo IX-7, Personal de Apoyo de la Instalación)

IX(C)(1)(d) Una copia del plan de instalaciones plurianual, como se modificó y actualizó cada año y un resumen de las acciones tomadas durante ese año de conformidad a tales planes;

(Plan de las Instalaciones Plurianual, ECF 1777 y 1777-1, FCI Anexo F de Priorización de FCI, pág.52; Anexo de Priorización G de ESS, pág.53; véase también Plan de Tecnología Plurianual ECF 1778 y 1778-1)

IX(C)(1)(e) Para todo el desarrollo profesional y capacitación proporcionada por el Distrito, como es requerido en esta Sección, la información sobre el tipo de capacitación lugar en donde se llevó a cabo, el número del personal quien asistió por puesto, presentador(es), estructura de la capacitación o presentación, y cualesquiera otros documentos distribuidos;

(Anexos IX-5, Capacitación ESS, IX-11, 14-15 Capacitación PD de Tecnología Educativa, y IX-13, 14-15 Capacitación PD de Tecnología e Instalaciones)

X. Responsabilidad y Transparencia

La sección X del USP, etiquetó s “Responsabilidad y Transparencia” que no corresponde directamente a ningún factor del caso *Green*. Puede ser igualmente dicho que esta sección los involucra a todos. Esto es, los parámetros de “responsabilidad” y “transparencia” – y las herramientas que el USP describe en lograrlas – proporciona una orden para los administradores del Distrito para evitar los errores de sus predecesores e involucrarse en un programa de abolición de la segregación que sea basado en los datos, colaborativo, y claramente vincula las decisiones de financiamiento a los objetivos del Plan de Estatus Unitario.

Esta corte encontró que en los años anteriores de su Orden para Demostrar Causa a principios de 2014, el Distrito falló en la supervisión adecuada de la efectividad del programa en una variedad de áreas oscilando desde el acceso a programas de calidad, asignación estudiantil, contratación y asignación de maestros, y disciplina estudiantil. En pocas palabras, la Corte encontró que la evidencia presentada a ésta reflejó el “fracaso para supervisar la efectividad de sus operaciones continuas” del Distrito. ECF 1270 en 56. Esta corte también indicó la necesidad de una “ruta del dinero” que identificó cómo se recopilaron los fondos de conformidad a ARS § 15-910(G) donde se vincularon a la programación de la abolición de la segregación. Doc. 1299 en 18. La Sección X proporciona la infraestructura para el cumplimiento de esas metas: responsabilidad basada en la evidencia, un proceso de desarrollo del presupuesto 910(G) iterativo y abierto, y auditorias/supervisión de la distribución v. gastos. Lo siguiente identifica los avances realizados a estas áreas en el año escolar 2014-15.

A. Sistema de Responsabilidad Basado en la Evidencia (EBAS): Implementación, Capacitación, y Evaluación

EXPERIENCIA

Consistente con su compromiso de diseño de políticas basados en los datos, el USP propuso que el Distrito brindara un “Sistema de Responsabilidad Basado en la Evidencia” (EBAS). El sistema EBAS revisó la efectividad del programa y aseguró que los cambios del programa abordaron la segregación racial y mejoraron el rendimiento académico y calidad de educación para los estudiantes Afroamericanos

y Latinos, incluyendo los ELL. USP § X(A)(1). La literatura profesional define al “Sistema de responsabilidad Basado en la Evidencia” como un sistema de prácticas profesionales diseñado para alinear las prácticas del distrito y aumentar la responsabilidad individual. El USP vinculó las expectativas del EBAS a la tecnología y creó un sistema de información estudiantil con datos del estudiante exhaustivos: calificaciones, demografía, asistencia, y comportamiento. El EBAS incluyó un sistema de alerta que facilitó la identificación clara de los estudiantes en necesidad de distintos apoyos.

Para un distrito escolar, un sistema diseñado para ayudar a la “responsabilidad basado en la evidencia” debe comenzar con un sistema de información estudiantil de calidad. En la concepción del USP, el Distrito se jactó de uno de los mejores programas SIS en el estado (Mojave), pero cambios en el Departamento de Educación de Arizona ordenaron un cambio. Mojave no interactuaría con el sistema del estado nuevo. Durante el año escolar 2014-15, el Distrito compró el Sistema de Información del Estudiante Synergy de EduPoint (SSIS) que proporcionará mucho de la funcionalidad que es requerida por el USP para dar seguimiento a la demografía estudiantil individual, los datos académicos y de comportamiento. El Distrito planeó el lanzamiento de Synergy para el año escolar 2016-17. Synergy, utilizado con una capa de “bloque de ayudas especializadas”, produjo alertas y banderas de alerta para indicar cuando los estudiantes no cumplieron las metas predeterminadas y las expectativas para el rendimiento académico o inquietudes de comportamiento..

Además, el Distrito adquirió un software de Planeación de Recursos Empresariales, Infinite Visions. El ERP, acoplado con Appli-Track, el software de reclutamiento nuevo del Distrito, proporcionó los datos necesarios para mejor dar seguimiento al personal de acuerdo a los requisitos del USP. El Distrito también compró TransStar de los Sistemas Tyler para reemplazar el sistema de ruta de autobuses vigente MapNet. El Distrito planea la presentación de un software de rutas nuevo durante el año escolar 2016-17. El Distrito publicó una Propuesta de Petición (RFP) para desarrollar un plan arquitectónico para un almacén de datos, el cual integraría los datos de los sistemas nuevos que proporcionan un enfoque de datos unificados para la Pantalla Principal EBAS.

El Distrito creó una “pantalla principal” EBAS para complementar las páginas web de Estadísticas de TUSD y el Sistema Mojave para el cumplimiento del USP. La pantalla principal incluyeron pantallas principales de datos en tiempo real

separados sobre la inscripción, tamaño de la clase, y disciplina del estudiante. El Distrito designó el sistema con informes para los datos en el día 100º, acciones disciplinarias, e inscripción. Los miembros del personal agregaron todos los componentes de la pantalla principal EBAS para revisar en todo el Distrito, a nivel de grado, o datos escolares individuales, incluyendo agregaciones dinámicas por valores seleccionados.

La Pantalla Principal de Inscripción informó la inscripción del año en curso comparado a la capacidad escolar y la demografía. La Pantalla Principal de Inscripción publicó diagramas dinámicos y páginas web gráficas en SharePoint comparando escuelas e inscripción del Distrito por etnia/raza, género, colocación, estatus de Educación Excepcional, estatus de los Aprendices del Idioma Inglés, grado, tipo de escuela, país de nacimiento, y estado del estudiante. Los diagramas analizaron los datos horizontalmente y verticalmente con posibilidades de agregaciones y desagregaciones integradas en cada diagrama. Los diagramas mostraron dinámicamente el conteo de los estudiantes por cada valor.

La Pantalla Principal de Inscripción produjo información visual para la evaluación de resultados rápido basado en el valor seleccionado. La información visual incluyó diagramas, gráficas, e Indicadores de Rendimiento (KPI). Los KPI alertaron los datos en color para una identificación rápida de los niveles. Los niveles denotaron si es que el valor es alto, medio o bajo basado en las medidas definidas del usuario. Los diagramas y gráficas ilustraron los valores de datos individuales en columnas para imprimir, exportar, y/o emisión de correo electrónico. Muchos diagramas, gráficas, e informes incluyeron información estudiantil específica e individual

La Pantalla Principal de la Clase informó detalles sobre el tamaño de la clase del año vigente por Distrito, escuela, maestro y horarios de los estudiantes. Algunos KPI permitieron a los administradores evaluar el tamaño de las clases en tiempo real y realizar ajustes (“Nivelación”) donde fue necesario para asegurar tamaños de clases equitativas a lo largo de las instalaciones escolares. La Pantalla Principal de Clases incorporó muchas de las mismas capacidades que la Pantalla Principal de Inscripción. La Pantalla Principal del Tamaño de la Clase evaluó rápidamente la capacidad, tamaño de la clase, y los horarios finalizados de los estudiantes. La Pantalla Principal de Datos incluyó informes para determinar la carga del maestro y el horario del estudiante..

La Pantalla de la Clase filtró por tipo de escuela, escuela y área de crédito con desgloses por cada maestro y creó diagramas que detallaron:

- Qué tan llenas las escuelas estuvieron y qué porcentaje de capacidad es utilizado;
- Cuántas de las clases estuvieron llenas para la norma establecida;
- Qué porcentaje de estudiantes han llenado los horarios, incluyendo los detalles a nivel horario; y
- Cuales maestros fueron “reservados en exceso” por tipo de clase.

La Pantalla Principal de Disciplina guardó múltiple información del año sobre la disciplina, incidentes, transgresiones y acciones quebrantadas del estudiante desglosadas por año, escuela, tipo de escuela, tipo de acción, transgresión, etnia/raza, y género. La Pantalla Principal de Disciplina gestionó los datos del 2009 al presente. Además, el Cuadro de Puntaje de Proporción de Riesgo Escolar (comparación a las proporciones blancas) demostraron los índices de incidentes estudiantiles únicos por raza.

La Pantalla Principal de Disciplina produjo Indicadores de Rendimiento Claves que identifican rápidamente áreas de problemas por género, transgresión, y períodos de tiempo con diagramas codificados por color. Los diagramas además desglosaron la acción por categoría y acciones individuales. La pantalla principal seleccionó y/o agrupó los datos de disciplina por año, trimestre, mes, semana o fechas individuales. La pantalla principal agrupó o seleccionó información por infracción del GSSR (la Pautas de los Derechos y Responsabilidades del Estudiante aprobado por la mesa directiva) y por estatus de escuela magnet. Los diagramas también listaron los datos por categoría de transgresión o transgresiones individuales.

El 1o de junio de 2015, el Distrito capacitó a todos los directores de TUSD durante las juntas ILA en cómo utilizar la Pantalla de Disciplina del USP (***Anexo X-1, Capacitación de los Directores en la Supervisión de los Datos de Disciplina***). El Distrito también proporcionó capacitación a fondo adicional (2.5 horas) a los directores de los Servicios Estudiantiles, Liderazgo de Escuelas Primarias, y Liderazgo de Escuelas Secundarias el 23 de junio de 2015.

La Pantalla Principal del EBAS produjo informes especializados como informes Power View, Tablas Pivote en Excel, e informes de Servicios de Informes

del Servidor SQL (*Anexo X-2, Imágenes de la Pantalla Principal EBAS*). Muchos de los informes, como fueron manipulados por los usuarios finales, produjo tipos nuevos de informes para otros para utilizar. Los miembros del personal produjeron y publicaron estos informes nuevos para mostrar conjuntos de datos específicos a sus colegas. Los informes incluyeron representaciones gráficas dinámicas de datos que fueron manipuladas fácilmente por los miembros del personal. El informe produjo datos con funcionalidad adicional para los usuarios para suscribirse a un informe (distribuido por correo electrónico) o ser alertados por el correo electrónico cuando ha sobrepasado un límite. Los miembros del personal imprimieron informes que pudieron ser exportados a Excel, formato PDF u otros formatos, mandar un correo electrónico con el informe, o convertirlo a una presentación en Powerpoint.

EL Distrito proporcionó datos de informes vigentes de los sistemas heredados y continuó proporcionando funcionalidad limitada para ayudar con más informes y análisis. El Distrito desarrolló una página web MTSS (Apoyo Estudiantil de Niveles Múltiples) y planeó utilizar esta medida temporal junto con el formato en papel MTSS en uso durante el año escolar 2014-15 (así como también otros sistemas existentes). El Distrito inició el proceso de selección de una solicitud de ayuda especializada estudiantil implementación planeada a los largo del Distrito y preparó la solicitud de Ayuda Especializada del Estudiante para tener la capacidad de funcionar con el Sistema de Información Estudiantil Synergy a inicios del año escolar 2016-17.

La calidad en los sistemas de supervisión y datos no significan nada si la gente no los usa. En consecuencia, el Distrito administró capacitación para la pantalla principal EBAS en ambientes de grupo e individuales.

- ILA – 24 de julio de 2014 (capacitación inicial), 15 de enero de 2015 (repaso de la pantalla principal) y 1o de junio de 2015 (disciplina del estudiantil)
- Miembros del personal del Superintendente – 24 de agosto de 2014
- Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje – 3 de octubre de 2014
- Servicios al Estudiante Afroamericano – 3 de octubre de 2014 (11 empleados, véase la hoja de registro en evidencia)
- Departamento de Educación Excepcional – 24 de julio de 2014

- Departamento de Servicios Comunitarios Escolares – 2 de octubre de 2014 (**Anexo X-3, Agenda de Capacitación BI EBAS con Hojas de Registro**).

Para finales del año escolar 2014-15, el personal clave fue capacitado para utilizar estas herramientas para la toma de decisiones basadas en los datos.

B. Proceso del Presupuesto y Desarrollo

Solución del Presupuesto del USP 2014-15

El USP solicitó al Distrito a “proponer una metodología y proceso para distribuir los fondos que están disponibles para éste y sus escuelas de conformidad a A. R. S. § 15-910(G) y que de cuenta a los requisitos de esta Orden” El USP también solicitó al Distrito el uso de metodologías y procesos acordados para “preparar un presupuesto para el distrito escolar ...” Empezando la primavera de 2014 y expandiéndose hasta el verano y otoño de 2014, el Distrito siguió los procesos y metodología acordada para desarrollar el Presupuesto del 2014-15.

De acuerdo con el estatuto del estado, la Mesa Directiva del Distrito aprobó el presupuesto del Distrito en julio de 2014. Aún, el Distrito continuó trabajando con el Magistrado Especial y los Demandantes para finalizar las distribuciones específicas de los fondos 910(G) que permanecieron en disputa. A inicios de agosto de 2014, el Distrito llevó a cabo un teleconferencia para identificar las recomendaciones finales del Magistrado Especial o los Demandantes (**Anexo X-4, Correos Electrónicos referente a Respuestas Terceras 8.4 – 18.8.14**). En 12 de agosto de 2014, la Mesa Directiva revisó el presupuesto final, revisó las recomendaciones finales, y aprobó el Presupuesto del USP 2014-15 (**Anexo X-5, Materiales de la Mesa Directiva 12.8.14**). El Distrito después presentó al Magistrado Especial y Demandantes el Presupuesto del USP aprobado, las respuestas de la Mesa Directiva a las recomendaciones finales, y la información adicional para facilitar un mayor entendimiento del presupuesto (**Anexo X-6, Correo Electrónico Café referente al Presupuesto del USP Aprobado 14.8.14**).

La presentación del 14 de agosto de 2014 del Distrito incluyó una estructura detallada de las modificaciones significativas en respuesta a las inquietudes planteadas por el Magistrado Especial y los Demandantes incluyendo: eliminar el

financiamiento de los gastos generales; redistribución de los para la Participación Familiar y para las recomendaciones del Grupo de Trabajo de Logro Académico Afroamericano; eliminar algunos de las distribuciones de sueldo; creación de presupuestos separados para los departamentos de Servicios al Estudiante Afroamericano y Mexicano Americano; distribución del financiamiento adicional para el Plan de Líderes Aspirantes, complementar el financiamiento para los cursos CRC de bajo déficit, y reducir el financiamiento de la Bellas Artes para alinearse más estrechamente a las actividades que están directamente relacionadas al USP. *Id.*

El 18 de agosto de 2014, los Demandantes del caso Mendoza objetaron que el Distrito no había abordado todos sus problemas. El Distrito estuvo de acuerdo a proporcionar a las partes con información adicional y así lo hizo el 29 de agosto de 2014. (*Anexo X-7, Correos Electrónicos referentes a la Cuarta Respuesta 29.8 - 7.9.14*).

En septiembre de 2014, los Demandantes del caso Mendoza (ECF 1667) y el Magistrado Especial (ECF 1670-1) presentaron objeciones del presupuesto. Específicamente, las objeciones del caso Mendoza pidieron que la corte ordenara un cambio en las distribuciones del presupuesto como se indica: la eliminación de los financiamiento 910(G) para la Educación Excepcional (Ex. Ed) psicólogos y trabajadores sociales; la eliminación o reducción del financiamiento 910(G) para los maestros de lenguaje dual, maestros de cursos Culturalmente Pertinentes (CR), y maestros de Colocación Avanzada (AP); la eliminación y reducción del financiamiento 910(G) para los programas de Bellas Artes; financiamiento adicional para ampliar los cursos CR; las correcciones al presupuesto del Departamento de Servicios al Estudiante Mexicano Americano; financiamiento adicional para ciertos programas de apoyo estudiantil; y una evaluación de la eficiencia de los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje (LSC) (ECF 1667). El Magistrado Especial pidió financiamiento adicional para el desarrollo profesional, la eliminación del financiamiento 910(G) para los psicólogos y trabajadores sociales, una reducción del financiamiento 910(G) para los maestros de cursos CR y maestros de lenguaje dual y una reducción del financiamiento 910(G) para los portátiles para espacio adicional en la Escuela Secundaria University High (ECF 1670-1). El Distrito respondió a ambas presentaciones (ECF 1676 y 1679).

El 22 de octubre de 2014, la Corte ordenó al Distrito corregir su presupuesto del USP antes de iniciar el semestre de primavera como se indica: reducir el financiamiento 910(G) para los cursos CR y maestros de lenguaje dual; reducir el

financiamiento para los maestros magnet de bellas artes; el desarrollo de un enfoque sistemático para determinar los costos del desarrollo profesional; correcciones al presupuesto relacionado a la capacitación; y el desarrollo de procesos para la creación de criterios de presupuesto corregidos, criterios de apoyo estudiantil corregidos , y evaluaciones de programa (ECF 1705). Indicando la dificultad forjada por las trece horas de correcciones al presupuesto, la Corte ordenó que las partes desarrollaran un proceso presupuestal viable para el 2015-16 que permitiría una adopción a tiempo del presupuesto del USP. ***Id.***

EL Distrito realizó ajustes al Presupuesto del USP 2014-15 de conformidad a la indicaciones de la Corte, incluyendo: la eliminación del financiamiento parcial para los psicólogos y trabajadores sociales de Educación Excepcional; la eliminación de financiamiento para el apoyo de las ampliaciones de UHS a través de salones de clases portátiles adicionales; y la reducción del financiamiento 910(G) para los maestros CRC, maestros de lenguaje dual, y los maestros de bellas artes de las escuelas magnet. La Mesa Directiva aprobó la versión final el 9 de diciembre de 2014 (***Anexo X-8, Agenda de la Mesa Directiva Punto Núm. 10 Documentos – 9.12.14***). El Distrito también redistribuyó una porción de los fondos que habían sido “liberados” (a través de la eliminación de varios puntos) para financiar las actividades para acatar un acuerdo con la Oficina de Derechos Civiles (OCR) que no estaba relacionado al USP. Tal distribución de los fondos de abolición de la segregación está permitido por un estatuto de Arizona. ***Id.***

El 29 de diciembre de 2014, el Distrito presentó un Aviso de Adopción del presupuesto corregido (ECF 1742). El 9 de enero de 2015, los Demandantes del caso Mendoza otra vez objetaron el presupuesto, principalmente la redistribución de los fondos para apoyar las actividades relacionadas a OCR (ECF 1746 y 1748). El Distrito respondió el 27 de enero de 2015 (ECF 1756). El 9 de febrero de 2015, la Corte aprobó el Presupuesto del USP 2014-15 corregido.

Informe de los Gastos del Presupuesto del USP

El 25 de febrero de 2015, de conformidad a un acuerdo con las partes (discutido a continuación como parte del proceso del presupuesto corregido), el Distrito presentó el primero de muchos informes de datos trimestrales (**Anexo X-9, Informe de Gastos Q2 – 25.2.15**). El informe cubrió los gastos del 1º de julio de 2014 al 31 de diciembre de 2014). El Distrito organizó el Presupuesto del USP 2014-15 corregido de acuerdo a catorce proyectos, pero el Distrito estuvo de acuerdo en desarrollar el primer informe trimestral utilizando el formato futuro (organizado por 65 actividades distintas, discutido en más detalle a continuación). El 26 de mayo de 2015, el Distrito presentó su informe de gastos del tercer trimestre señalando los gastos del 1º de enero de 2015 al 31 de marzo de 2015 (**Anexo X-10, Informe de Gastos Q3 – 26.5.15**).

Construyendo un mejor Producto: El Proceso del Presupuesto Reformado

El 22 de octubre de 2014, además de ordenar ciertas correcciones del presupuesto, la corte ordenó a la Experta de Operaciones del Presupuesto (Dra. Vicki Balentine)⁴⁹ informar sobre los criterios y procesos de revisión del presupuesto, a el Magistrado Especial informar sobre la efectividad de los formatos de los criterios de apoyo estudiantil (evaluación del programa), y el Distrito y el magistrado Especial trabajar conjuntamente para corregir los criterios del presupuesto, el proceso del presupuesto, y la evaluación del programa (incluyendo los formatos de los criterios de apoyo estudiantil) para uso en el desarrollo del Presupuesto del USP 2015-16 (ECF 1705). Durante el mes próximo, el Distrito trabajó estrechamente con el Magistrado Especial, el experto del presupuesto, y las partes para cumplir con las obligaciones señaladas en la Orden del 22 de octubre de la Corte (**Anexo X-11, Correos Electrónicos referente al Proceso del Presupuesto Corregido Nov/Dic 2014**). El 21 de noviembre de 2014, la experta del presupuesto presentó su informe sobre los procesos y criterios del presupuesto, y el Magistrado

⁴⁹ USP § X(B)(4) manifiesta: “[e]n la preparación del Presupuesto del USP, el Superintendente y el Director en Jefe de Finanzas deben trabajar con los Demandantes, el Magistrado Especial, y un experto en las operaciones del presupuesto escolar que acuerden las Partes y el Magistrado Especial para valorar los financiamientos necesarios para esta Orden.” En diciembre de 2013, las Partes y el Magistrado Especial acordaron en el nombramiento de la Dra. Balentine para prestar servicio como la experta de operaciones del presupuesto (ECF 1528).

Especial presentado en este informe sobre la evaluación de los programas de apoyo estudiantil. *Id.*

Durante los siguientes treinta días, el personal del Distrito trabajó para finalizar los criterios del presupuesto, el proceso del presupuesto, y la evaluación del programa (incluyendo los formatos) a ser usados para el 2015-16. *Id.* Estos esfuerzos incluyen una reorganización al por mayor de la manera en la cual el Distrito da seguimiento e informa la información del presupuesto (discutido en detalle bajo “Capacidades” a continuación), y la preparación de un formato corregido para el Presupuesto del USP 2015-16. *Id.* El 4 de febrero de 2015, el Distrito presentó el informe del presupuesto del experto sobre los criterios y procesos de la revisión del presupuesto (incluyendo los procesos del presupuesto finales, criterios, calendario, y formato), y presentó un informe del Magistrado Especial sobre la evaluación del programa (incluyendo el “Plan de Evaluación del Programa Final” (ECF1762 y 1763). Ambas presentaciones identificaron cualesquiera recomendaciones de la experta del presupuesto y el Magistrado Especial que no fueron adoptadas en los documentos finales. *Id.* No siguieron más objeciones.

El Proceso Nuevo en Acción: Presupuesto del USP 2015-16

El proceso y calendario del presupuesto nuevo le requirió al Distrito presentar tres borradores del presupuesto entre febrero y mayo de 2015. Borrador 1 fue presentado el 28 de febrero de 2015. El Distrito también explicó ciertos retos, incluyendo la dificultad en “llevar consigo” puntos entre los años para que quepan en el formato de 65 actividades corregido y el reto en el desarrollo de un borrador significativo muy anticipadamente en el año mientras ciertas decisiones programáticas aún están ante ellos. (*Anexo X-12, Borrador 1 del Presupuesto del USP 2015-16 - 28.2.15*). Durante las próximas semanas, el personal del Distrito trabajó diligentemente para analizar los comentarios del Magistrado Especial y los Demandantes y desarrollar un Borrador 2. A principios de marzo, el Distrito llevó a cabo una conferencia en persona con el Magistrado Especial y los Demandantes para abordar los problemas varios, principalmente de los cuales fueron problemas relacionados a el desarrollo del Presupuesto del USP para el 2015-16.

El Distrito presentó el Borrador 2 el 23 de marzo de 2015 (*Anexo X-13, Borrador 2 del Presupuesto del USP 2015-16 - 23.3.15*). La presentación incluyó

un presupuesto corregido en el formato acordado, una carta de presentación explicando las dificultades en la realización de comparaciones año con año , y el formato y proceso del presupuesto para utilizar el formato de criterios de apoyo estudiantil (evaluación del programa). El Distrito también proporcionó explicaciones para los ajustes contenidos dentro del presupuesto. *Id.* Dos días más tarde, el 25 de marzo de 2015, el Distrito presentó información adicional para explicar “ a mayor detalle algunas de las variaciones año a año por actividad” (**Anexo X-14, Complemento del Borrador 2 – 25.3.15**). El Magistrado Especial y los Demandantes proporcionaron comentarios y aportaciones adicionales al Borrador 2; el personal del Distrito revisó las aportaciones y, cuando apropiado, lo incorporó al Borrador 3.

El Distrito presentó el Borrador 3 el 27 de abril de 2015 (**Anexo X-15, Borrador 3 del Presupuesto del USP 2015-16 – 27.4.15**). De conformidad a los procesos y calendario acordado, el siguiente paso fue para el personal del Distrito presentar el presupuesto propuesto final para la Mesa Directiva en junio para su adopción (o, en julio para la adopción, si es necesario).

El Magistrado Especial y los Demandantes pidieron un “Borrador 4” a ser presentado antes de (o en la actualidad con) la presentación de la Mesa Directiva programada para el 23 de junio de 2015. El personal del Distrito acordó en ir más allá de las obligaciones del proceso del presupuesto adoptado y proporcionó una versión final del presupuesto el 19 de junio de 2015 (**Anexo X-16, Borrador Final del Presupuesto del USP 2015-16 – 19.6.15**). La presentación incluyó un memorándum de presentación señalando los cambios iniciados por el Distrito entre el Borrador 3 y la versión final, y un listado de las recomendaciones finales del Magistrado Especial y los Demandantes (incluyendo las respuestas a cada uno). *Id.*

Después de involucrar al Magistrado Especial y a los Demandantes en comunicaciones adicionales relacionadas a la versión final del presupuesto, el personal presentó el Presupuesto del USP 2015-16 propuesto a la Mesa Directiva para su estudio el 23 de junio de 2015, como parte de la presentación del presupuesto general del personal (**Anexo X-17, Documentos de los Puntos de la Agenda de la Mesa Directiva – 23.6.15**). El Distrito continuó el trabajo posteriormente para clarificar las preguntas y abordar las inquietudes que quedaron – particularmente con los aparentes malentendidos relacionados a el proceso acordado (**Anexo X-18, Memorándum Tolleson – 6.7.15**). El 14 de julio de

2015, la Mesa Directiva aprobó el Presupuesto del USP 2015-16 propuesto el cual el Distrito presentó con la Corte el 15 de julio de 2015 (ECF 1827).

A lo largo del proceso del presupuesto, el Magistrado Especial y los Demandantes propusieron correcciones y preguntaron preguntas. Enseguida de la revisión y del periodo de comentarios sobre esos tres borradores, el proceso entonces proporcionó para el Magistrado Especial a realizar cualesquiera sugerencias para la modificación a el tercer borrador. Después, la Mesa Directiva del Distrito tomaría acción en el presupuesto propuesto. Sin embargo, después de la presentación del tercer borrador, el Magistrado Especial y los Demandantes continuaron presentado peticiones de información e insistieron en el desarrollo y presentación de un cuarto borrador, el cual ultimadamente el Distrito desarrolló y presentó el 19 de junio de 2015 (***Anexo X-16, Borrador Final del Presupuesto del USP 2015-16 - 19.6.15***). El 23 de junio de 2015, el Director de Finanzas Renee Weatherless presentó el presupuesto propuesto a la mesa directiva, junto con un memorándum explicando las posiciones y objeciones de las partes. El proceso del presupuesto acordado luego proporcionó para la acción de la Mesa Directiva en julio de 2015, consistente con la obligación del Distrito bajo la ley del estado para adoptar el presupuesto del Distrito para el 15 de julio. Entre febrero y julio , el Distrito se involucró en el proceso, presentó puntos a tiempo, y buscó el responder a docenas de peticiones de información detallada e individuales. (***Anexo X-18, Memorándum Tolleson - 6.7.15***).

C. Auditoría del Presupuesto

El USP le pide al Distrito que proporcione a los Demandantes y al Magistrado Especial con un informe de auditoría del presupuesto del USP de cada año. El informe de auditoría tiene dos objetivos principales: indicar si es que los fondos fueron gastados de acuerdo a sus distribuciones; y proporcionar cualquier otra información como pueda ser necesario a los Demandantes y al Magistrado Especial, y al público para proporcionar transparencia total con respecto a los gastos. La auditoría debe llevarse a cabo por una compañía de contabilidad externa, publicarla en la Página Web del USP, y distribuirla para el 31 de enero del año siguiente al año el cual es el motivo de la auditoría. El Distrito – en colaboración con el Magistrado Especial Hawley y los Demandantes – usarán después el informe de auditoría para informar el desarrollo del presupuesto para el año escolar subsiguiente el cual, generalmente, inicia alrededor de enero-febrero. Fue por este propósito específico que las partes acordaron que el Distrito presentaría el informe de auditoría para el 31 de enero de cada año.

A principios del verano de 2014, el Distrito colaboró con la compañía de contabilidad externa Heinfeld, Meech y Co., (H&M) para corregir el ámbito de trabajo para asegurar que el informe de auditoría para el Presupuesto de gastos del USP 2013-14 reuniría los objetivos señalados en el USP (**Anexo X-19, Borrador Acordado de los Procedimientos (AUP) Carta de Participación 17.6.14; y Anexo X-20, Correo Electrónico Arvizuy Carta AUP Corregida 8.7.14**). En julio de 2014, el Distrito se comunicó con el Dr. Hawley y los Demandantes para iniciar el diálogo colaborativo acerca del ámbito de trabajo para abordar cualesquiera problemas antes que H&M iniciaran el desarrollo del informe de auditoría (**Anexo X-21, Correo electrónico Brammer 25.7.14**). Todas las partes generalmente compartieron la misma preocupación principal acerca del ámbito y función del informe de auditoría, concretamente, que el informe satisficiera los objetivos del USP. Sin embargo, los Demandantes del caso Mendoza y Fisher querían asegurarse que H&M llevara a cabo una auditoría, y que los Demandantes del caso Fisher estaban preocupados con el uso de H&M en general (**Anexo X-22, Comunicaciones de Thompson, Salter, Hawley referentes al Ámbito 8.4 – 8.8.14**). El Dr. Hawley respondió que la consideración clave fue si es que el Distrito gastó los fondos de acuerdo con las distribuciones (incluyendo las explicaciones de modificaciones significativas hechas a lo largo del año), y que él no tuvo objeción a que H&M llevara a cabo el análisis.

El Distrito colaboró con el personal de H&M, el Magistrado Especial, los Demandantes, y el Experto de Operaciones del Presupuesto de los Demandantes a lo largo del otoño de 2014 para abordar inquietudes acerca del ámbito, título, y función de la auditoría (discutido a continuación bajo “Capacidades”). Una parte clave de esta colaboración involucró el trabajar con el Magistrado Especial y la Dra. Balentine para reorganizar los códigos del presupuesto de catorce proyectos del USP amplios a 56 actividades de implementación del USP específicas. Después de los códigos corregidos fueron finalizados en noviembre, el Distrito trabajó diligentemente con el Magistrado Especial, la Dra. Balentine, y H&M para corregir el ámbito de trabajo para alinearse con los códigos nuevos. En diciembre, el Distrito presentó el ámbito de trabajo al Magistrado Especial y a los Demandantes (**Anexo X-23, Correo Electrónico Brown referente a el Borrador del Ámbito 19.12.14**). Según las indicaciones del personal del Distrito, el H&M incluyó en el ámbito de trabajo toda la sección X(B)(7) del USP, las explicaciones de las diferencias entre los términos varios técnicos (“Auditoría,” “Informe de Auditoría,” etc.), y el siguiente idioma para asegurarse que el propósito del informe de la auditoría estaba alineado con los objetivos del USP:

Esta participación es exclusivamente para participar en “Procedimientos Acordados” con el fin de producir un “Informe de Auditoría” el cual logra los siguientes objetivos, según lo indicado por el USP sección X.B.7:

1. Para indicar si es que los fondos distribuidos en el Presupuesto del USP fueron gastados de acuerdo con ese presupuesto para el año fiscal que finaliza el 30 de junio de 2014, y
2. Para proporcionar cualquier otra información como sea necesario para proporcionar a los Demandantes, al Magistrado Especial, y al público con transparencia total con respecto a cómo los fondos asignados para el Presupuesto del USP fueron gastados.

La comunicación de diciembre también incluyó un ejemplo del informe de auditoría para que el Magistrado Especial y los Demandantes vieran la información que se proporcionaría, en el formato corregido de 65 actividades como fue pedido por la Dra. Balentine. **Id.**

Después de no recibir respuesta del Magistrado Especial o los Demandantes, el Distrito se comunicó el 8 y 9 de enero de 2015 para discutir una extensión posible y para solicitar sus comentarios ya que la fecha límite del informe de la auditoría se estaba acercado. (**Anexo X-24, Correos Electrónicos Brown referente a la Extensión y Ámbito 1.8 – 1.9.15**). El Distrito también planeó discutir el ámbito del tema de trabajo con el Magistrado Especial y los Demandantes en una teleconferencia programada para el 20 de enero de 2015, y para ampliar la fecha límite previo acuerdo de todas las partes para permitir tiempo para ajustar a cualesquiera correcciones para el ámbito de trabajo. **Id.** Los Demandantes del caso Fisher mantuvieron sus objeciones con respecto a que H&M llevara a cabo la auditoría, objetaron la extensión, pero no comentaron específicamente sobre el ámbito de trabajo (**Anexo X-25, Correos Electrónicos de Salter y Thompson referente a la Extensión y Ámbito 12.1.15**). Los Demandantes del caso Mendoza apoyaron el tema de trabajo (sujeto a ciertas inquietudes), no objetaron a que H&M llevara a cabo un análisis como se indicó en el tema de trabajo (en el lugar de una “auditoría”), acordado para la extensión, y señaló tres inquietudes/preguntas importantes. **Id.** El 14 de enero de 2015, el Distrito buscó una extensión por parte de la Corte para presentar un informe de auditoría para el Magistrado Especial y los Demandantes para el 20 de febrero de 2015. (**ECF 1751, 1751-1, y 1759 TUSD Propuesta y Orden para la Extensión de Tempo para Entregar el Presupuesto**). La Corte otorgó la petición el 28 de enero de 2015. **Id.**

El personal del Distrito proporcionó las inquietudes y preguntas de los Demandantes del caso Mendoza a el personal de H&M y, en 20 de enero de 2015, proporcionó la respuesta de H&M a los Demandantes del caso Mendoza (**Anexo X-26, Correo Electrónico de Taylor referente a la Respuesta de H&M 20.1.15**). El mismo día, el personal del Distrito involucró al Magistrado Especial y a los Demandantes en una discusión detallada acerca del ámbito de trabajo durante una teleconferencia. Durante la siguiente semana, la Directora en Jefe de Finanzas del Distrito Karla Soto, el personal de H&M, el abogado de los Demandantes del caso Mendoza intercambiaron correos electrónicos relacionado a las inquietudes del ámbito de trabajo (**Anexo X-27, Correos Electrónicos referentes a las Inquietudes del caso Mendoza 1.20 – 28.1.15**). El 20 de febrero de 2015, el Distrito presentó el informe de la auditoría para el Presupuesto del USP 2013-14 al Magistrado Especial y a los Demandantes (**Anexo X-28, Correo Electrónico de Brown e Informe de Auditoría 2013-14 20.2.15**). Como se describe más detalladamente a continuación, el Distrito trabajó con el Magistrado Especial y los Demandantes por

muchos meses para responder a las preguntas acerca de la auditoría, y para proporcionar información complementaria donde sea necesario para una transparencia total.

Durante los años escolares 2012-13 y 2013-14, hubo un desacuerdo considerable entre los contadores de H&M, el Magistrado Especial, y los Demandantes sobre el proceso y contenido de la auditoría/informe de la auditoría del USP. A principios del verano de 2014, el Distrito colaboró con H&M para corregir el ámbito de trabajo para asegurar que el informe de auditoría para los gastos del Presupuesto del USP 2013-14 USP cumplieran los objetivos señalados en el USP. Citando los estándares profesionales del USP para contabilidad, H&M sugirió que el ámbito de trabajo tome la forma de una carta de participación de “procedimientos acordados,” debido a que “un análisis/auditoría proporciona consideraciones de importancia relativa las cuales [por] lo general no son apropiadas en una situación de cumplimiento” (**Anexo X-20, Correo Electrónico de Arvizu y Carta AUP Corregida 8.7.14**). Fue la opinión profesional de H&M que los “procedimientos acordados” permitieron un entendimiento más claro de los usuarios , y (si bien diseñado) alcanzaría los mismos o más grandes resultados como una “auditoría.” **Id.** Independientemente si es que H&M le llamó al informe una “auditoría,” “informe de auditoría,” “procedimientos acordados,” o cualquier otro nombre, la preocupación primera y principal del Distrito fue que el informe satisficiera los objetivos y requisitos del USP. El personal del Distrito trabajó con H&M para crear un ámbito de trabajo, y dirigió a H&M para incluir las provisiones de la sección X(B)(7) del USP, para incluir la definición de términos “Auditoría,” “Procedimientos Acordados,” e “Informe de Auditoría,” y para incluir que los objetivos del USP fueron fundamentales (independientemente del título del informe) (**Anexo X-21 Correo Electrónico de Brammer 25.7.14**).

Aparte del título del informe de la auditoría, el punto principal del argumento fue si el informe de H&M proporcionaría una opinión respecto a si el Distrito gastó apropiadamente los fondos de abolición de la segregación de una manera consistente con el USP– un documento legal. El Magistrado Especial y los Demandantes sintieron que tal opinión fue un componente crítico de los que el USP describe como “otra información como quizá sea necesaria” para una transparencia total. Sin embargo, tal opinión requerirá que los contadores de H&M tomen decisiones subjetivas basadas en un entendimiento exhaustivo del USP y de las actividades de implementación relacionadas del Distrito (las cuales no tuvieron,

tampoco tuvieron la habilidad necesaria, capacitación, o experiencia para obtener tal entendimiento).⁵⁰ El requerir que un contador proporcione una opinión subjetiva acerca del cumplimiento legal es parecido a preguntar a un abogado a que proporcione una opinión subjetiva acerca del cumplimiento con los procedimientos de contabilidad aceptados generalmente. En ambos casos, la opinión no sería basada sobre la habilidad, conocimiento, y experiencia del profesional proporcionando la opinión, ésta puede constituir una violación a la conducta profesional, y sería sujeta a escrutinio justificable. Tal como, H&M argumentó, fue incompetente y renuente para proporcionar tal opinión.

Para abordar todas las inquietudes relacionadas a el título del informe de auditoría, su función, y la falta de una opinión, el Distrito involucró a H&M en el verano de 2014 para desarrollar “procedimientos acordados” para señalar claramente las actividades a ser desempeñadas para producir la información necesaria para acatarse con los objetivos de la sección X(B)(7) del USP. El 20 de agosto de 2014, el Superintendente Adjunto de Operaciones del Distrito, Yousef Awwad, se puso en contacto con el Dr. Hawley por teléfono para discutir el ámbito del tema de trabajo (*Anexo X-29, Correos Electrónicos referentes a las Inquietudes 20.8 - 26.8.14*). Ellos acordaron que el Dr. Hawley mandaría al Distrito sus pensamientos del ámbito de trabajo, y que el Distrito fijaría una llamada telefónica entre el Dr. Hawley y H&M. *Id.* Antes de mandar su memorándum sobre el ámbito de trabajo al Distrito, el Dr. Hawley lo presentó a los Demandantes y les pidió sus comentarios. *Id.* El Dr. Hawley dejó en claro su posición que estas discusiones deben enfocarse sobre “las metas, no proceso. Yo dejo los detalles técnicos a los auditores y [la experta del presupuesto de los Demandantes] Vicki Balentine.” *Id.* Esta posición se alineó con la posición del Distrito que las partes deben enfocarse sobre la función del informe de auditoría, no su título.

⁵⁰ De conformidad al USP, la función de la compañía de contabilidad externa es el reunir e informar la información para proporcionar transparencia total. Con base en la información proporcionada en el informe, los Demandantes, el Magistrado Especial, y los miembros del público pueden – y deben- formar una opinión acerca si es que el Distrito gastó apropiadamente los fondos de la abolición de la segregación de una manera consistente con el USP. Las Partes crearon el lenguaje de la auditoría en el USP para informar el desarrollo de los presupuestos subsecuentes, y para proporcionar transparencia, no para el propósito de tener a los contadores crear opiniones concluyentes, legales.

D. Aviso y Petición para la Aprobación

El USP le pidió a el Distrito proporcionar al magistrado Especial con un Aviso y petición para la Aprobación (NARA) “de ciertas acciones con respecto a los cambios a la asignación de estudiantes del Distrito y sus instalaciones,” “con respecto al cierre e inauguración de las escuelas o programas magnet,” y con respecto a “los cambios de límites de asistencia.” USP § X(C)(2). Cada NARA debe incluir un Análisis de Impacto de la Abolición de la Segregación (DIA) para “evaluar el impacto de la acción solicitada sobre las obligaciones del Distrito para la abolición de la segregación” y para “abordar específicamente cómo el cambio propuesto impactará las obligaciones del Distrito bajo esta Orden.” A lo largo del año escolar 2014-15, el Distrito buscó la aprobación de la corte a través del DIA y/o proceso NARA para cada uno de los puntos listados anteriormente. Algunas acciones fueron resueltas a través de la presentación de un DIA, con un acuerdo subsecuente (o falta de objeción) por parte del Magistrado Especial y los Demandantes. Otras acciones requirieron una presentación NARA formal, litigación, y resolución de la corte. En ambos casos, el Distrito buscó una orden por parte de la corte aprobando la petición de conformidad a los procedimientos señalados en el USP y relacionados a las órdenes de la corte.

Durante el curso del año escolar 2014-15, el Distrito presentó un NARA para las siguientes acciones (desglosadas por categoría): 1) un cambio de los patrones de asignación estudiantil (categoría ii) a través de las ampliaciones de grado en la Escuela Primaria Fruchthendler y la Escuela Secundaria Sabino; 2) un proyecto de construcción resultando en un cambio en la capacidad estudiantil o el impacto significativo para la naturaleza de la instalación (categoría iii) involucrando la adición de salones de clases portátiles en la Escuela Dietz K-8; y 3) tres ventas de bienes raíces del Distrito (categoría vi) en el lugar antiguo de la Escuela Primaria Fort Lowell, el lugar de la Avenida Fremont, y el lugar antiguo de la Escuela Primaria Van Horne. Las Citas de a continuación incluyen cada petición, las recomendaciones del Magistrado Especial (cuando proceda), y la orden correspondiente ya sea aprobando o negando la petición.

Venta de la Propiedad Ft. Lowell

En agosto de 2014, el personal del Distrito inició la preparación del Análisis de Impacto de la Abolición de la Segregación (DIA) para la venta de la instalación antigua de la Escuela Primaria Ft. Lowell. El 9 de septiembre, la Mesa Directiva aprobó el contrato con un comprador potencial (contingente en una recalificación exitosa, la aprobación de la Ciudad de Tucson, y la aprobación del Magistrado Especial/Corte). El 18 de septiembre, el abogado del Distrito presentó el DIA, pidió una estipulación a la acción por parte de todas las partes, y ofreció contestar cualquier pregunta o trabajo para abordar cualesquiera objeciones. Después de proporcionar la información adicional pedida por el magistrado especial, y de no recibir objeción por parte de ninguna parte, el Distrito presentó su NARA con la Corte el 17 de octubre de 2014 (véase ECF 1701 hasta 1702-2). El 13 de noviembre de 2014, después de no recibir ninguna objeción por parte del Magistrado Especial o de los Demandantes, la Corte aprobó la venta (véase ECF 1714).

Venta de la Propiedad de la Avenida Fremont

En noviembre de 2014, el personal del Distrito preparó un DIA para la venta de un lote no mejorado de .18 acres vacante, en la Avenida del Sur de Fremont. El 18 de noviembre, la Mesa Directiva aprobó el contrato con un comprador potencial (contingente en la aprobación del Magistrado Especial/Corte). El 19 de noviembre de 2014, el abogado del Distrito presentó el DIA y pidió una estipulación para la acción por parte de todas las partes. Todas las partes estipularon a la acción, y el Magistrado especial indicó que el no tuvo objeciones para la venta. El 24 de noviembre de 2014, el Distrito presentó su petición con la Corte (véase ECF1719 hasta 1719-2). El 15 de diciembre de 2014, la Corte aprobó la venta (véase ECF 1732).

Ampliación de Grados en la Escuela Primaria Fruchthendler y la Escuela Secundaria Sabino

Un número de estudiantes de grados intermedios viviendo en el cuadrante Noroeste del Distrito no asisten a las escuelas de TUSD para los grados 6 hasta 8, llevando consigo financiamiento por alumno del estado y dejando un grupo más pequeño de estudiantes Anglosajones a partir del cual integrar las escuelas del Distrito. En respuesta, durante el otoño de 2014, los directores de la Escuela Primaria Fruchthendler y la Escuela Secundaria Sabino colaboraron para involucrar a la comunidad, a los padres de familia, y los miembros del personal para una aportación de ideas de soluciones potenciales. Después de desarrollar una propuesta para agregar un sexto grado a la Escuela Fruchthendler y los grados 7^o-8^o para la Escuela Sabino, los directores lo presentaron a la Mesa Directiva el 27 de enero de 2015 para información solamente.

Con base en el apoyo de la Mesa Directiva inicial, el Distrito desarrolló un DIA preliminar y lo presentó a el Magistrado Especial y a los Demandantes en menos de dos semanas después el 9 de febrero de 2015. El DIA también fue presentado a la Mesa Directiva y, después de analizar la propuesta y el análisis de la abolición de la segregación preliminar, la Mesa Directiva votó para aprobar la propuesta. Muchos días después, los Demandantes del caso Fisher presentaron objeciones al correo electrónico del 9 de febrero del Distrito, y el Magistrado Especial las aceptó como objeciones formales que desencadenan las fechas límites para la respuesta del Distrito. Las objeciones de los Demandantes del caso Mendoza fueron presentadas muchos días más tarde. En el lugar de crear respuestas múltiples, el personal desarrolló una sola respuesta que abordó las objeciones, inquietudes, y peticiones de información de los Demandantes y del Magistrado Especial, incluyendo un DIA más formal y exhaustivo.

El Distrito presentó su respuesta a el Magistrado Especial y a los Demandantes el 4 de marzo de 2015. La respuesta de sesenta y seis páginas y el DIA adjunto incluyeron: antecedentes del desarrollo de la propuesta; un análisis de los objetivos de la propuesta (ambos relacionados a la abolición de la segregación y la no abolición de la segregación); un análisis detallado y exhaustivo de los efectos mínimos en la integración para las Escuelas Fruchthendler, Sabino, y escuelas aledañas (particularmente la Escuela Intermedia Magee, y otras escuelas intermedias); los costos de renovación y transporte; y mapas detallados, gráficas, y tablas para expresar claramente información compleja (véase ECF 1789 y 1789-1).

Ya que el Magistrado Especial había aceptado las objeciones iniciales de los Demandantes como objeciones formales, el siguiente paso fue para el Magistrado Especial considerar la respuesta del Distrito y realizar una recomendación a la Corte. Sin embargo, el Magistrado Especial pidió que el Distrito presentara formalmente un NARA con la Corte antes de que él presentara una recomendación.

El 14 de abril de 2015, el Distrito presentó un NARA formal (véase ECF 1789 y 1789-1). El 15 de abril de 2015, el Magistrado Especial presentó su recomendación para la Corte para aprobar la ampliación de grado en la escuela Fruchthendler pero no en la escuela Sabino. Todas las Partes presentaron objeciones a la recomendación del Magistrado Especial por varias razones y, el 12 de mayo de 2015, la Corte negó la petición para ampliar el grado en ambas escuelas y ordenó al Magistrado Especial y a las partes trabajar juntos para mejorar el proceso para analizar y desarrollar acciones que impacten la asignación estudiantil (véase ECF 1799).

Adición de Salones de Clases Portátiles en la Escuela Dietz K-8

En abril de 2015, el personal del Distrito preparó un DIA preliminar para la adición de salones de clases portátiles en la escuela Dietz K-8. El 14 de abril de 2015, de acuerdo con sus prácticas, el Distrito presentó el contrato para que los salones de clases portátiles avanzaran a la Mesa Directiva para aprobación, y el contrato fue aprobado, (la acción misma estando en contingencia en la aprobación del Magistrado Especial/Corte). El personal del Distrito pasó las semanas que quedaban en abril finalizando el DIA y, el 1º de mayo de 2015, presentó una petición para una estipulación para la acción (incluyendo un DIA) para el Magistrado Especial y los Demandantes. El Magistrado Especial, los Demandantes del caso Fisher, y los Demandantes del caso Mendoza respondieron con preguntas, comentarios, e inquietudes durante la semana siguiente – a la cual el personal respondió. Una inquietud en particular compartida por múltiples partes fue que el Distrito (aquí, y con las escuelas Sabino-Fruchthendler) buscó la aprobación de la Mesa Directiva antes de involucrar a los Demandantes. El Distrito señaló que tal había sido su práctica por muchos años y que ni el Magistrado Especial ni ningunos Demandantes nunca habían objetado o indicado que este enfoque fuera de preocupación. Ante las objeciones, fue claro que las partes no iban a estipular a la acción y, en consecuencia, el Distrito presentó su NARA oficial el 8 de mayo de 2015

de conformidad a un calendario de la sesión informativa acordada (véase ECF 1798 y 1798-1). Los Demandantes de los casos Fisher y Mendoza presentaron objeciones, el Departamento de Justicia presentó una “no-objeción,” el Magistrado Especial presentó una recomendación de apoyo, y la Corte aprobó ultimadamente la adición de los salones de clases portátiles el 12 de junio de 2015 (véase ECF 1809).

Venta de la Propiedad Van Horne

En junio de 2015, el personal del Distrito inició la preparación de un DIA para la venta de la instalación antigua de la Escuela Primaria Van Horne. El 9 de junio, la Mesa Directiva aprobó el contrato con el comprador potencial (contingente en la recalificación exitosa, y la aprobación del Magistrado Especial/Corte). El 18 de junio, del Director de la Abolición de la Segregación Decano Taylor presentó el DIA, pidió una estipulación para la acción por parte de todas las partes, y ofreció una respuesta a cualquier pregunta o trabajo para abordar cualesquiera objeciones (***Anexo X-30, Correo Electrónico de Taylor y DIA referente a la Venta de la Propiedad Van Horne 8.6.15***). El 30 de junio, el Magistrado Especial presentó con la Corte una recomendación para aprobar la venta (ECF 1821 y 1821-1). El 14 de julio, la Corte aprobó la venta (ECF 1826).

En cada caso, el Distrito desarrolló un DIA y lo compartió con el Magistrado Especial y los Demandantes para colaborar y obtener consenso sin la necesidad de la intervención de la Corte. El Distrito tuvo éxito en la obtención del consenso alrededor de los NARA relacionados a la venta de la propiedad (Ft. Lowell, Fremont Avenue, y Van Horne), y continuará trabajando para lograr un consenso en el futuro donde sea posible. En casos simples, generalmente que involucran la venta de la propiedad, el personal continuará el buscar el consenso y la colaboración para mitigar la necesidad de una litigación prolongada.

CAPACIDAD

El EBAS Se Ha Hecho una Realidad

Como se describe anteriormente, el Distrito realizó avances substanciales en la construcción de su capacidad tecnológica para la responsabilidad basada en la evidencia. El Distrito planea trabajar con un experto externo (consultor) para crear un almacén de datos que será la piedra angular para el sistema de Pantalla Principal de EBAS. Incluirá los datos heredados del Distrito de TUSDStats, ATI, Mojave, PeopleSoft, Lawson, Tienet y MapNet. El almacén de datos será diseñado para alinearse con los datos de Infinite Visions, Synergy, Versatrans y School City.

El Distrito está en el proceso de comprar un sistema de Pantalla Principal comercial que satisficará los requisitos del USP. El sistema permitirá la evaluación de la efectividad del programa hacia abordar la segregación racial y mejorar el rendimiento académico y calidad de educación para los estudiantes Afroamericanos y Latinos, incluyendo los ELL. Esta Pantalla Principal impulsará el almacén de datos creados recientemente proporcionando datos instantáneos del pasado y presente con la tendencia para permitir decisiones basadas en los datos veraces . El Distrito ya ha recibido propuestas por parte de un número de compañías que ofrecen superposiciones de intervenciones enfocadas que trabajan conjuntamente con un sistema de información estudiantil para identificar a los estudiantes quienes están en riesgo de necesitar una ayuda especializada.

La Pantalla Principal de Disciplina continúa su mejora para el año escolar 2015-16. El personal recientemente añadió una tarjeta de puntaje (llamada la "Proporción de Riesgo"), el cual involucran el KPI establecido por el departamento de Justicia. El Distrito también está añadiendo un diagrama mostrando la disciplina por género a través del tiempo (tendencia) y diagramas de "transgresiones por escuela" y " escuelas por transgresión." El Distrito continuará capacitando al personal sobre la Pantalla Principal de Datos vigente. La capacitación de incorporación será establecida utilizando True North Logic para el personal nuevo y sesiones de capacitación de repasos serán administrados en las juntas de ILA.

Para el año escolar 2015-16, el Distrito escogió un proveedor nuevo, School City, para las evaluaciones basadas en las normas y formativas. Las evaluaciones de School City estarán totalmente alineadas a los estándares académicos fundamentales y usarán tecnología mejorada y formatos (para las preguntas que no son de elección múltiple) que midan un conocimiento profundo. Los resultados de

las evaluaciones basadas en las normas serán específicamente importantes en el Año Escolar 2015-16 ya que la prueba del estado de Arizona (AZ Merit) es nueva y los resultados del 2014-15 no estarán disponibles hasta que un tercio del año escolar esté finalizado. El acceso a los datos de las evaluaciones basadas en las normas a tiempo y veraces (más allá de calificaciones) es un componente crítico para abordar los retos de los logros anticipados y con frecuencia.

Modificando el formato del Presupuesto 910(G) y Mejorar el Sistema en el Futuro

El Distrito corrigió su formato de presupuesto de catorce códigos de proyectos a 65 actividades de implementación para que las distribuciones del presupuesto se alinearían más estrechamente con actividades del USP específicas. Esta modificación al formato permitirá comparaciones más fáciles entre los años, y mayor responsabilidad y transparencia con respecto a los distribuciones del presupuesto y los gastos. Sin embargo, el cambio de formato presentó algunos retos debido a que no permitió fácilmente una comparación de “manzanas con manzanas” con el formato de catorce proyectos utilizado en los presupuestos de años anteriores.

Una fuente principal de dificultad y retraso a lo largo del proceso de desarrollo del presupuesto fueron los procesos manuales, herramientas y sistemas anticuados del Distrito 1) forzó al personal del Distrito a trabajar horas adicionales para producir información contundente para el Magistrado Especial y a los Demandantes, 2) un impacto negativo a la habilidad del Distrito a ser ágil y flexible cuando reacciona a las preocupaciones del presupuesto continuas y sugirió ajustes, y 3) negativamente impactó los tiempos de respuesta para pedir la información del Magistrado Especial y de los Demandantes.

A lo largo del año escolar 2014-15, el Distrito tomo los pasos para poner en marcha un sistema de Plan de Recursos Empresariales (ERP)⁵¹ nuevo el cual mejorará significativamente el proceso de desarrollo del presupuesto en años

⁵¹ Plan de Recursos Empresariales (ERP) se refiere al software que ayuda a las organizaciones grandes a gestionar los procesos de negocios al utilizar un sistema de aplicaciones integradas para gestionar las operaciones y para automatizar las funciones (que con frecuencia, son funciones que habían estado basadas manualmente) relacionadas a finanzas, tecnología, recursos humanos, y otras funciones.

futuros. El personal del departamento de finanzas, y el personal de otros departamentos tales como recursos humanos, han recibido una capacitación amplia en el sistema ERO nuevo e iniciaron la utilización de las capacidades del sistema mejoradas en el verano de 2015.

A través de una colaboración meticulosa y diligente para equilibrar los intereses del USP, el Distrito, H&M, el Magistrado Especial, la Dra. Balentine, los Demandantes, y el público, los miembros del personal del Distrito pudieron abordar exitosamente el título, el formato, y los problemas operativos. Finalmente, el personal del Distrito encontró un término medio en el cual H&M proporcionaría una opinión en cuanto a la importancia relativa de la información presentada en el informe, y el Distrito proporcionaría explicaciones detalladas de las varianzas identificadas por H&M. El informe final incluyó ambos la opinión de H&M, y las explicaciones de varianza del Distrito. El reportero del auditor después se reunió sin más objeciones.

Modificando el Formato para el Análisis del Impacto de la Abolición de la Segregación (DIA)

A pesar de que cuatro de las cinco peticiones DIA se otorgaron, la petición para ampliar los grados en las escuelas Fruchthendler y Sabino fue negada. Reflexionando, mientras que las ventas del inmueble fueron directas relativamente, otras acciones (tales como la adición de salones de clases portátiles y de la ampliación de grados) demostró más dificultad ya que las múltiples partes compartieron una variedad de puntos de vista e identificaron una infinidad de problemas. En un intento de desarrollar métodos más productivos para la formación del consenso para las peticiones complejas, el Distrito se comunicó con los Demandantes para obtener un mejor entendimiento de los tipos de información que pudieron ser proporcionados en los DIA preliminares, incluyendo los tipos de preguntas que el personal pueda analizar antes de involucrar a los Demandantes y al Magistrado Especial. Una sugerencia de los Demandantes fue para el personal que considere todos los impactos relacionados al USP pertinentes (no sólo impactos de asignación estudiantil) en su evaluación inicial de una acción propuesta. Mientras que el Distrito se había involucrado en tal análisis en el pasado, éste no se había estandarizado o incluido en la mayoría de los DIA preliminares. En respuesta a las aportaciones de las partes, el Distrito corrigió el formato para los DIA para incluir

un análisis de asignación estudiantil preliminar así como también una evaluación preliminar de impactos a otras actividades de implementación del USP.

COMPROMISO

La capacidad de responsabilidad basada en la evidencia continuará creciendo. Las Pantallas principales que se describieron anteriormente continuarán jugando un papel clave en el apoyo del estudiante y en la supervisión de las propias prácticas del Distrito con respecto a la disciplina estudiantil. Con la adición de un almacén de datos, un sistema de información estudiantil nuevo, y la ayuda especializada orientada a la alerta temprana complementaria para el SIS, el Distrito tendrá un punto de vista más completo y a tiempo de cada estudiante que nunca antes. El Distrito también planea convertirse a todas las pruebas basadas en las normas en línea después de los esfuerzos del Año Escolar 2014-15 para actualizar los laboratorios de computadoras. Con la compra de COW adicionales (Computadoras sobre Ruedas), el Distrito planea mejorar la tecnología disponible en las escuelas. Las pruebas en línea asegurarán que los datos de School City esté disponible rápidamente para su exposición en la pantalla principal de EBAS. EL Distrito planea integrar los datos con otras fuentes de datos para dar comentarios a tiempo a los maestros y otros instructores y para guiar a los instructores en la pantalla principal. El Sistema de Múltiples Niveles de Apoyo usará los datos de School City como uno de los datos principales de fuentes de datos para evaluar la necesidad de ayudas especializadas académicas durante el año.

No es una exageración decir que en términos de transparencia, la habilidad para comparar las distribuciones a los gastos a tiempo, y la facilidad de desarrollar un Presupuesto del USP “manzanas a manzanas” para el 2016-17, la implementación del ERP cambia todo. Con los 65 códigos de actividad firmemente en marcha y utilizados para la presupuestación programática cuidadosa para el 2015-16, el Distrito ahora podrá dar seguimiento e informar gastos por código de actividad y desarrollar un presupuesto del USP 2016-17 que pueda ser comparado de una forma significativa a sus predecesores. A medida que el personal del Distrito se familiarice más con el sistema nuevo, el proceso de desarrollo del presupuesto mejorará, facilitando transparencia, tiempos de reacción, y la habilidad del Distrito para responder a las peticiones de información con exactitud y a tiempo.

Así mismo, la confusión histórica sobre la mejor manera en la cual informar sobre los hallazgos de auditoría parece ser resuelto en un futuro. Después de la

presentación del informe de auditoría 2013-14, el Magistrado Especial y los Demandantes del caso Mendoza presentaron inquietudes, preguntas, y pidieron información adicional. Durante el siguiente mes, el personal del Distrito involucró a las partes y proporcionó muchas comunicaciones con las respuestas a las inquietudes y preguntas, y documentos adicionales que incluyeron información complementaria (**Anexo X-31, Correos Electrónicos referentes a la Información Adicional 3.3 - 18.3.15**). La participación del Distrito con el Magistrado Especial y los Demandantes después de la presentación del informe de auditoría aseguró transparencia, responsabilidad, y ayudó a informar el desarrollo del Presupuesto del USP 2015-16 como está previsto. Los “procedimientos acordados” deben permitir para todos los informes futuros por parte de los auditores del Distrito ser presentado para la fecha límite del USP.

El formato corregido incluye dos secciones principales: un análisis de los impactos de la abolición a la segregación , y un análisis de los impactos potenciales a otras obligaciones del USP. Mientras el personal siempre estuvo involucrado en el segundo análisis, tal no siempre fue incluido y articulado en los DIA. El 18 de junio de 2015, el Distrito utilizó este formato corregido para el DIA en apoyo de la venta de la propiedad Van Horne; el Magistrado Especial y los Demandantes no objetaron, y la venta fue aprobada. El Distrito continuará utilizando un formato DIA más completo en el futuro para obtener el consenso alrededor de las acciones NARA (o, por lo menos, limitar los problemas de litigación).

E. Informes del USP

X(F)(1)(a)(i) Cambios en los límites de asistencia;

No hubo ninguno para el año escolar 2014-15 (**Anexo X-32, Cambios en los Límites de Asistencia**).

X(F)(1)(a)(ii) Cambios a los patrones de asignaciones estudiantiles;

Hubo dos para el Año Escolar 14-15. Cambios a la configuración de los grados para la Escuela Primaria Fruchthendler (K-5 a K-6) y la Escuela Secundaria Sabino (9-12 a 7-12) (**Anexo X-33, Asignación Estudiantil**).

X(F)(1)(a)(iii) Proyectos de construcción que resultarán en un cambio en la capacidad estudiantil o en una escuela o que impacten significativamente la naturaleza de la instalación tales como la creación o cierre de un programa o escuela magnet;

Hubo uno para el Año Escolar 14-15. La adición de salones de clases portátiles en la Escuela Dietz K-8 (**Anexo X-34, Proyectos de Construcción**).

X(F)(1)(a)(iv) La construcción o adquisición de escuelas nuevas;

No hubo ninguna para el año escolar 2014-15 (**Anexo X-35, La construcción o Adquisición de Escuelas Nuevas**).

X(F)(1)(a)(v) Propuestas para cerrar escuelas;

No hubo ninguna para el año escolar 2014-15 (**Anexo X-36, Propuestas para Cerrar Escuelas**).

X(F)(1)(a)(vi) La compra, arrendamiento, y la venta de bienes raíces del Distrito;

Hubo un total de tres. La venta de las antiguas escuelas primarias de Van Horne y Fort Lowell y la propiedad en 422 S. Fremont Ave (**Anexo X-37, Compra, Arrendamiento, y Venta de los Bienes raíces del Distrito**).