

TUCSON UNIFIED SCHOOL DISTRICT NO. 1

**Informe Anual
para el
Ciclo Académico 2015-2016
dentro del
Plan de Estatus Unitario**

Fisher, Mendoza, et al. v. Tucson Unified School District, et al.

United States District Court, District of Arizona
74-CV-00090 TUC DCB and 74-CV-00204 TUC DCB

presentado al:

Honorable David C. Bury, United States District Court

preparado por:

Distrito Escolar Unificado de Tucson No. 1
Heliodoro T. Sánchez, Ed.D., Superintendente

Mesa Directiva de TUSD:
Adelita S. Grijalva, Presidenta; Kristel Ann Foster, Secretaria;
Michael Hicks; Cam Juárez; Dr. Mark Stegeman

TUCSON UNIFIED SCHOOL DISTRICT

Heliodoro T. Sánchez, Ed. D.
Superintendent

28 de septiembre, 2016

Hon. David C. Bury
United States District Court
Evo A. DeConcini U.S. Courthouse
405 West Congress Street, Suite 6170
Tucson, AZ 85701-5065

Estimado Señor Juez Bury:

Es un placer presentarle a este tribunal el informe anual del Distrito Escolar Unificado de Tucson 2015-2016 acerca de los esfuerzos de integración del distrito y los resultados dentro del Plan de Estatus Unitario (USP). Tengo confianza que este tribunal encontrará que este informe demuestra el compromiso y la convicción en las escuelas integradas, seguras y con entornos de aprendizaje equitativos, sistemas y estructuras eficaces, programas de alta calidad y educación para todos los estudiantes, participación significativa de nuestros estudiantes y familias, y transparencia a nuestra comunidad general. Además, este informe demuestra que el distrito tiene la intención más allá del cumplimiento con el USP, con la intención sincera de una cultura en el distrito que incorpora la integración a través de sus prácticas y procedimientos.

A medida que continuamos avanzando la implementación del USP, así como el plan estratégico del distrito alineado al USP con fidelidad, estaremos actuando con atención deliberada y continua a las posibles áreas de disparidad dentro de nuestra comunidad del distrito escolar. De este modo, se nos informará por el trabajo descrito en el presente documento, el cual nos ayuda a entender y completar de mejor manera el buen trabajo que queda por realizar.

A medida que el ciclo escolar 2016-2017 continua, esperamos con anticipación los desafíos y oportunidades que se nos presenten, con una creencia constante que el Distrito Unificado de Tucson es una comunidad en la cual a los estudiantes les encanta aprender, a los maestros les encanta enseñar, y a la gente le encanta trabajar.

Atentamente,

Heliodoro T. Sánchez, Ed. D.

Heliodoro T. Sánchez, Ed. D.
Superintendente

Morrow Center • 1010 E. Tenth Street • Tucson, AZ 85719 • Phone: (520)225-6060 • Fax: (520)225-6174
Governing Board

Adelita S. Grijalva; President, Kristel Ann Foster; Clerk, Mark Stegeman, Michael Hicks, Cam Juárez

Introducción

El Distrito Escolar Unificado de Tucson está fundamentalmente comprometido a la integración, diversidad y equidad racial en el cumplimiento de su misión para educar a los niños de Tucson, preparando a esos niños para vivir vidas adultas productivas, satisfactorias en la comunidad mundial.

Ese compromiso conduce a esfuerzos concentrados en una gama de diferentes áreas de las Operaciones del Distrito: asignación de estudiantes, transportación, asignación de maestros y personal, calidad de educación, disciplina, participación de las familias y comunidad, actividades extracurriculares, instalaciones y tecnología, y un grado suficiente de transparencia y responsabilidad para permitir la evaluación y valoración razonada.

Este informe anual presenta ambas valoraciones cualitativas y cuantitativas de las iniciativas, programas y servicios del distrito durante el ciclo escolar 2015-16. Este informe al mismo tiempo ofrece una descripción completa de la narrativa de los esfuerzos del distrito hacia el alcance de sus metas relacionadas a la integración, diversidad y equidad racial, y un conjunto completo de datos relacionados al distrito y a sus operaciones para ser utilizadas para medir el progreso hacia esas metas.

El distrito actualmente opera bajo un decreto de consentimiento, denominado como el Plan de Estatus Unitario (USP), derivado de un caso de larga duración de segregación escolar que comenzó en el año 1974 y continúa a la fecha. Aunque el formato y el contenido de este informe anual cumplen con ciertos requisitos del USP, el distrito espera con interés la terminación definitiva de dicho decreto basado en el compromiso demostrado a la integración, diversidad y equidad racial. Así como este informe anual destaca, el distrito ha institucionalizado ese compromiso por que es correcto, porque es la ley, y por qué es de importancia inmensurable para los estudiantes a los que el distrito sirve.

El distrito abarca 231 millas cuadradas, incluyendo la mayoría de la ciudad de Tucson. Es el segundo distrito escolar más grande en Arizona por inscripción y el 80vo distrito escolar más grande en los Estados Unidos. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito inscribió a un poco más de 48,000 estudiantes, de los cuales el 61 por ciento de ellos eran hispanos, 21 por ciento eran blancos, 9 por ciento eran negros, 4 por ciento eran Americanos Nativos, 2 por ciento eran asiáticos/isleños del pacífico, y 3 por ciento eran multirraciales. Esos estudiantes asistieron a 88 escuelas: 48

escuelas primarias, diez escuelas intermedias, catorce escuelas K-8, diez escuelas secundarias, y varios programas de escuela alternativa. También, durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito empleó a más de 7,500 personas, incluyendo a más de 2,500 maestros certificados. El distrito gastó más de \$400 millones en el ejercicio de sus funciones, incluyendo aproximadamente \$63 millones en fondos de impuestos recaudados de conformidad con A.R.S. 15-910(G) para actividades que eran requeridas o permitidas por una orden de la corte para la abolición a la segregación o un acuerdo administrativo con la Oficina del Departamento de Educación de Estados Unidos para los Derechos Civiles dirigida a remediar la supuesta o comprobada discriminación racial.

El resto de este informe anual consiste en diez secciones por separado, cada una dedicada a un área diferente de los esfuerzos del distrito hacia la integración, diversidad, y equidad racial. Cada sección comienza con una serie de narrativas describiendo las actividades del distrito durante el ciclo escolar pasado y concluye con una lista de datos específicos e informes relacionados con esa área. Las secciones del informe anual están organizadas para seguir las secciones del USP, para futuras consultas. Debido a que los datos reales y los informes son voluminosos (en conjunto, miles de páginas), la mayoría se expone por separado en una serie de anexos, correspondientes a cada sección del informe anual, aunque las narrativas frecuentemente incluyen resúmenes y extractos. Este Informe Anual 2015-16, junto con sus anexos, será presentado al tribunal en el caso de abolición a la segregación y publicado en el sitio de internet del distrito relacionado con el caso de abolición a la segregación.

Tabla de Contenido

Resumen Ejecutivo	xi
I. Cumplimiento y Buena Fe.....	I-1
A. Control de Cumplimiento Interno	I-1
B. Cumplimiento de las Órdenes de la Corte Relacionadas con el USP	I-2
1. Orden del Plan Integral Magnet [ECF 1870, 11.19.15].....	I-2
2. Orden del Calendario de Presentación NARA [ECF 1874, 12.04.15].....	I-3
3. Orden del Presupuesto USP 2015-16 [ECF 1879, 12.22.15]	I-4
4. Nueva Presentación de CMP [ECF 1887 y 1892, January 2016].....	I-8
5. Nombramiento del Director de Pedagogía e Instrucción Culturalmente Sensible [ECF 1893, 01.27.16]	I-8
6. Sistema de Ponderación para el Plan de Evaluación a los Directores [ECF 1894, 01.27.16]	I-8
7. Orden Sobre la Reconfiguración de Calificaciones NARA [ECF 1909, 03.08.16]	I-9
8. Orden Sobre la Disparidad Racial en los Maestros [ECF 1914, 03.28.16]	I-9
C. Proceso del Informe Anual	I-10
II. Asignación de Estudiantes.....	II-12
A. Límites de Asistencia, Patrones de Asignación y Emparejamiento y Agrupación	II-13
1. Cambios a los Límites e Impactos a los Patrones de Asignación	II-14
2. Límites de las Escuelas con Exceso de Inscripciones	II-15
B. Plan Integral Magnet	II-15
1. Implementación del CMP y Planes Relacionados	Error! Bookmark not defined.
2. Desarrollo y Finalización del CMP Revisado	II-28
3. Implementación de Compromisos Relacionados	II-29
C. Proceso de Solicitud y Selección	II-33

1.	Evaluando y Mejorando el Proceso de Opción de Escuelas	II-33
2.	Resultados.....	II-35
3.	Planes a Futuro para Mejorar la Ejecución del Programa.....	II-37
D.	Plan de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento	II-38
1.	Videos de Recorridos a las Escuelas	II-39
2.	Videos Adicionales para los Sitios de Internet Escolares	II-40
3.	Característica #TeamTUSD	II-40
4.	Eventos en la Comunidad y Participación Familiar	II-41
5.	Centro de Información Escolar	II-42
6.	Publicidad de Lotería de Inscripción Abierta y Opción de Escuela ..	II-42
7.	Enfoque en los Estudiantes de la Escuela Intermedia	II-44
8.	Catálogo de Escuelas	II-44
9.	Mercadotecnia de Reclutamiento de Kínder	II-45
E.	Asignación de Estudiantes Desarrollo Profesional	II-45
1.	Mejoras	II-46
2.	Participación	II-46
3.	Planes a Futuro para Mejorar la Ejecución del Programa	II-47
F.	Asignación de Estudiantes Coordinada	II-48
1.	Iniciativas de Integración	II-49
2.	Transportación para Apoyar a la Asignación de Estudiantes	II-53
G.	Informe USP	II-56
III.	Transportación.....	III-62
A.	Política de No Discriminación	III-65
B.	Transportación Magnet y de Incentivo	III-66
C.	Servicio de Autobús Expreso	III-67
D.	Autobuses para Actividades	III-68
E.	Programa de Planificación de Rutas Versatan	III-69
F.	Informe USP.....	III-70
IV.	Personal Administrativo y Certificado	IV-71

A.	Reclutamiento	IV-72
1.	Contratación o Designación de Puestos USP	IV-72
2.	Difusión, Reclutamiento y Retención	IV-73
3.	Comités de Entrevistadores, Instrumentos y Grupo de Solicitantes	IV-84
4.	Evaluación de Rechazos a las Ofertas de Solicitantes	IV-85
B.	Retención de Maestros y Administradores	IV-93
1.	Evaluación y Valoración de la Información de Deserción	Error! Bookmark not defined.
2.	Plan para Maestros en su Primer Año	IV-97
3.	Evaluaciones a Maestros y Directores	Error! Bookmark not defined.
4.	Programa de iniciación para Maestros Nuevos	Error! Bookmark not defined.
5.	Plan de Apoyo a los Maestros	IV-109
6.	Desarrollo de Liderazgo	IV-112
7.	Capacitación PLC	IV-118
8.	Desarrollo Profesional Alineado al USP	Error! Bookmark not defined.
C.	Informe USP	IV-134
V.	Calidad Educativa	V-140
A.	Experiencias de Aprendizaje Avanzado	V-144
1.	Educación para Superdotados y Talentosos	V-145
2.	Clases Académicas Avanzadas	V-164
3.	Escuela Secundaria University	V-182
4.	Apoyo ALE adicional	V-195
B.	Adquisición de Idiomas	V-200
1.	Extensión OELAS	V-200
2.	Edificar y Expandir Programas de Lenguaje Dual	V-203
C.	Educación Excepcional	V-215
D.	Participación y Apoyo Estudiantil	V-222
1.	Plan de Prevención de Deserción y Graduación	V-223

2.	Participación Estudiantil A Través del Currículo	V-249
3.	Intervenciones Académicas de Objetivo y Apoyos	V-260
E.	Equipo de Trabajo de Logros Académicos Afroamericanos	V-284
1.	Recomendación 1: Identificar y Reproducir los Factores Nacionales Exitosos Basádos en las Escuelas	V-286
2.	Recomendación 2: Identificar y Reproducir las Prácticas Exitosas de los Maestros	V-287
F.	Remisiones, Evaluaciones, y Colocaciones.....	V-301
1.	Revisión de Datos Trimestrales de las Evaluaciones y Colocación	V-302
2.	Capacitación en Todo el Distrito: Administración de AZELLA y Adaptaciones ELL Aprobadas por ADE para los Exámenes Estatales ..	V-302
G.	Entornos de Apoyo e Inclusivos	V-303
1.	Capacitaciones para Administradores	V-303
2.	Capacitaciones para Maestros.....	V-306
3.	Apoyo Adicional	V-308
4.	Plan Integral para Desarrollo Profesional para la Responsabilidad Cultural	V-308
H.	Informe USP	V-309
VI.	Disciplina.....	VI-315
A.	Prácticas Restaurativas, Intervenciones de Comportamiento Positivo, y Sistema de Apoyos de Niveles Múltiples	Error! Bookmark not defined.
B.	PBIS, Prácticas Restaurativas, Cultura y Clima	VI-320
1.	Capacitación e Implementación PBIS	VI-321
2.	Capacitación de las Prácticas Restaurativas	VI-324
3.	Implementación del PBIS y de las Prácticas Restaurativas: MTSS, Cultura y Clima, e Infraestructura	VI-325
C.	Código de Conducta del Estudiante: Pautas para los Derechos y Responsabilidades de los Estudiantes	VI-329
1.	Diseminación de GSRR	VI-330
2.	Participación de los Estudiantes, Padres y la Comunidad	VI-331

3.	Desarrollo Profesional	VI-332
4.	Pasos Iniciales para Revisar el Código de Conducta de los Estudiantes	VI-333
D.	Alternativas Positivas a la Suspensión	VI-334
1.	Intervenciones	VI-335
2.	Contratos de Suspensión	VI-336
3.	Programa de Intervención Dentro de la Escuela	VI-336
4.	Programa de Educación Alternativa del Distrito	VI-338
5.	Resultados	VI-342
E.	Supervisión de Datos de Disciplina	VI-344
1.	Supervisión Diaria de Datos e Informes Semanales	VI-345
2.	Supervisión Mensual de Datos e Informes	VI-346
3.	Supervisión Trimestral de Datos e Informes	VI-348
4.	Revisión de Fin de Año	VI-349
F.	Medidas Correctivas	VI-352
G.	Identificar y Reproducir las Mejores Prácticas	VI-356
H.	Presentación del Informe USP	VI-359
VII.	Participación Familiar y de la Comunidad	VII-362
A.	Participación Familiar Difusión Comunicación	VII-363
B.	Edificando la Capacidad Escolar para Participar a las Familias	VII-366
C.	Evaluación de Necesidades	VII-366
D.	Centros de Recursos a las Familias	VII-368
E.	Centros de Servicios para la Participación Familiar	VII-370
1.	Apoyo Magnet e Inscripción Abierta	VII-371
2.	Alentando la Inscripción Universitaria/Colegio	VII-371
3.	Otras Clases, Servicios de Remisión y Eventos	VII-372
4.	Socios de la Comunidad	VII-373
F.	Seguimiento de Recursos a las Familias	VII-374
G.	Servicios de Traducción e Interpretación	VII-375

1.	Identificación de los Idiomas Principales	VII-375
2.	Identificación de los Servicios Externos de Apoyo para las Familias que No Hablan Inglés	VII-377
3.	Traducción de Documentos Principales	VII-377
4.	Servicios de Traducción e Interpretación	VII-378
5.	Desarrollo Profesional para el Personal	VII-379
6.	Sistema de Desarrollo Profesional en Línea	VII-379
7.	Información por medio de ParentLink	VII-379
H.	Informe USP	VII-380
VIII.	Actividades Extracurriculares	VIII-381
A.	Diversidad y Acceso Equitativo	VIII-382
1.	Participación en Todo el Distrito	VIII-383
2.	Participación K-8	VIII-384
3.	Participación Escuela Secundaria	VIII-385
B.	Asesoría Extracurricular	VIII-388
1.	Acceso Equitativo	VIII-388
2.	Programa Modelo de Asesoría	VIII-389
C.	Capacitación de Liderazgo	VIII-389
1.	Entrenadores	VIII-391
D.	Colaboración con el Departamento de Transportación	VIII-393
1.	Encuestas a los Padres y Estudiantes	VIII-393
E.	Informes USP	VIII-394
IX.	Instalaciones y Tecnología	IX-396
A.	Plan de Múltiples Años para las Instalaciones	IX-396
B.	Plan de Múltiples Años para Tecnología	IX-399
1.	Índice de Condiciones de la Tecnología	IX-399
2.	Iniciativas para la Tecnología del Distrito	IX-401
3.	Capacitación en Tecnología para el Personal del Salón de Clases	IX-403
C.	Informes USP	IX-405

X.	Responsabilidad y Transparencia	X-407
A.	Sistema de Responsabilidad Basado en la Evidencia	X-408
B.	Proceso de Presupuesto, Reasignación, y Desarrollo	X-410
1.	Informe del Presupuesto 2015-16 y Proceso de Reasignación	X-411
2.	Proceso del Desarrollo del Presupuesto 2016-17	X-413
C.	Informe de la Auditoría al Presupuesto	X-416
1.	Auditoría al Presupuesto 2014-15	X-416
2.	Plan para el Informe de la Auditoría 2015-16.....	X-417
D.	Aviso y Solicitud de Aprobación	X-419
1.	Venta de la Propiedad Townsend	X-419
2.	Venta de la Propiedad Reynolds.....	X-420
3.	Solicitud de Reconfiguración de Grados	X-420
E.	Informes USP.....	X-421
ANEXOS	A

Resumen Ejecutivo

Cada año, el Distrito Escolar Unificado de Tucson se compromete a llevar a cabo un gran rango de actividades en busca de su compromiso a la integración, diversidad, y equidad racial en el curso de educar a sus estudiantes. Este informe anual detalla aquellas actividades durante el ciclo escolar 2015-16, tanto en forma narrativa como en una serie de informes y análisis. El informe describe la manera en la cual el Distrito ha institucionalizado las estructuras operativas en apoyo a la integración, diversidad y equidad racial, asegurando el compromiso que durará hasta las próximas décadas.

El Distrito actualmente opera bajo un mandato de consentimiento, denominado el Plan de Estatus Unitario (USP), derivado de un caso de abolición a la segregación escolar acerca de acciones discriminatorias que el Tribunal del Distrito encontró que habían terminado a principios de la década de 1950 con respecto a los estudiantes afroamericanos, y a principios de la década de 1960 con respecto a los estudiantes hispanos. El USP proporciona que el Distrito puede solicitar terminar el mandato de consentimiento comenzando después del ciclo escolar 2016-17. El Informe Anual 2015-16 detalla el cumplimiento del Distrito con el USP durante el ciclo escolar 2015-16 y demuestra el plan activo del Distrito para continuar su compromiso a la integración, diversidad, y equidad racial de manera continua una vez que el mandato haya terminado.

Como se discute en el informe anual, muchos de los esfuerzos del Distrito no solamente exceden las órdenes del USP, pero también los requisitos ordenados por la corte para los distritos escolares dentro de mandatos de abolición a las segregaciones similares en todo el país y sobrepasa los esfuerzos de otros distritos escolares de tamaño o demografía similar. El informe describe las actividades del Distrito en diez secciones: Cumplimiento y Buena Fe, Asignación de Estudiantes, Transportación, Personal Administrativo y Certificado, Calidad de Educación, Disciplina, Participación Familiar y de la Comunidad, Actividades Extracurriculares, Instalaciones y Tecnología y Transparencia y Responsabilidad.

Varios temas, incluyendo comunicación; desarrollo profesional; colección y análisis de datos; opción de escuela; aprendizaje estudiantil; y participación de los padres, estudiantes y la comunidad, cursan a través de las secciones. Desempeñan una función crítica en avanzar al Distrito hacia el estatus unitario y en la edificación

de la estructura para abolir la segregación hasta la mayor esencia del Distrito para asegurar equidad, no discriminación e integración en la perpetuidad.

I. Cumplimiento y Buena Fe

El Distrito ha desarrollado la infraestructura de organización y los sistemas necesarios para implementar el USP. Para medir la eficacia de las estrategias y programas que ha implementado para alinearse con el USP y lograr sus propias metas relacionadas, el Distrito ha supervisado cuidadosamente y de manera continua sus esfuerzos de organización por medio de informes sistémicos y auditorias periódicas. El Distrito utilizó los resultados para identificar las fortalezas y debilidades y para instituir medidas correctivas inmediatas para asegurar el cumplimiento en las tres categorías principales: Cumplimiento USP, Cumplimiento por Orden Judicial, y Planes de Acción.

Para cumplir la supervisión interna de cumplimiento con el USP durante el ciclo escolar 2015-16, el Distrito contrató un gerente del programa de abolición a la segregación quien supervisó el cumplimiento dentro de 64 actividades individuales del USP. Además, la mayoría de las actividades del USP también incluyen objetivos adicionales o directrices trazadas en los planes de acción relacionados o en órdenes judiciales. Bajo la dirección del director de la abolición a la segregación, el gerente del programa estableció procedimientos y prácticas de evaluación de cumplimiento nuevos; desarrolló procesos internos y controles para asegurar que los departamentos estuvieran cumpliendo con todos los requisitos aplicables; participó en múltiples reuniones de estrategia continua con los interesados; y sostuvo reuniones de seguimiento de vital importancia de manera continua para asegurar responsabilidad.

II. Asignación de Estudiantes

En el ciclo escolar 2015-16, el Distrito continuó implementando un proceso coordinado de asignación de estudiantes utilizando estrategias múltiples, incluyendo límites/patrones afluentes; un proceso de solicitud magnet/inscripción abierta y un proceso de colocación en una lotería; escuelas y programas magnet; mercadotecnia y reclutamiento; e iniciativas nuevas diseñadas para mejorar la integración, principalmente por medio del comité de asignación coordinada de

estudiantes. Implementando estas estrategias es complicado debido a la ley de opción de escuela de Arizona, que les permite a las familias solicitar asistencia a cualquier escuela sin importar el lugar en donde viven, y al crecimiento de las escuelas chárter y los distritos escolares cercanos.

Después de revisar los límites de asistencia para determinar si se podían hacer cambios a la integración, el Distrito propuso la configuración de grados en cinco escuelas durante el ciclo escolar 2015-16 con la aportación de los Demandantes y el Asesor Especial y el Comité de Asignación de Estudiantes. La corte aprobó el cambio para la escuela Magnet Montessori Drachman de K-6 a K-8 y de la escuela primaria Borman de K-5 a K-8.

Debido a que la inscripción abierta limita la habilidad de cualquier distrito escolar para cambiar fácilmente la composición de una escuela simplemente al cambiar los límites de asistencia, la solicitud magnet/inscripción abierta y la colocación en la lotería desempeñan una función central en el mejoramiento del estatus de integración de ciertas escuelas. Basado en la retroalimentación acerca del proceso por parte de las escuelas, padres, y el personal, el Distrito revisó su solicitud de opción de escuela para incluir información específica acerca de actualizaciones y programas en cada escuela para ayudar a las familias a tomar decisiones informadas acerca de dónde solicitar inscripción e inscribirse. El Distrito publicó traducciones de la información en los idiomas principales en el sitio de internet de TUSD y continuó comunicando a las familias otra información relevante por medio de múltiples medios.

El Distrito también ajustó las fechas límite de entrega para las respuestas de los padres de las ofertas de colocación para alinearlas de mejor manera con el calendario escolar. Este cambio aseguró que los padres tengan más acceso a las oficinas y a los servicios del Distrito y más oportunidades para visitar las escuelas, interactuar con la comunidad escolar, y seleccionar la mejor opción para sus hijos. La primera ronda de lotería que se llevó a cabo en diciembre mejoró la demografía de cuatro de ocho escuelas con exceso de inscripciones, acercándolas a la composición racial/étnica de objetivo. El Distrito recibió 3,803 solicitudes durante el espacio de inscripción con prioridad en 2015 para el ciclo escolar 2016-17, comparado con 3,587 recibidas durante el mismo período en el 2014 para el ciclo escolar 2015-16.

El Distrito utiliza escuelas y programas (magnet) para proporcionar a los estudiantes de todos los orígenes raciales y étnicos la oportunidad de asistir a una escuela integrada. Para asegurar el éxito de sus magnet, la mesa directiva del distrito aprobó el Plan Integral Magnet en junio de 2015, y el distrito lo implementó durante el ciclo escolar 2015-16. Esta implementación incluyó un componente fuerte de mercadotecnia y reclutamiento y esfuerzos para fortalecer los logros académicos en los magnet. El Distrito también actualizó su Plan de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento, enfocándose en incrementar el uso de videos y otras plataformas para mostrar las escuelas y programas, mejorando los medios sociales, y otras estrategias para apoyar la opción y la integración en las magnet y las no magnet.

Para apoyar el proceso de asignación de estudiantes coordinado, el Distrito proporcionó desarrollo profesional con enfoque en los objetivos de asignación de estudiantes del USP, inscripción abierta, magnet y el proceso de solicitud y selección para la colocación de estudiantes para asegurar que el personal pueda asistir a las familias de manera eficiente y precisa en la inscripción de los estudiantes en la escuela de su elección.

III. Transportación

El Distrito opera tres programas principales de transporte en apoyo a la integración, además de las operaciones normales de autobús escolar para un distrito con esta inscripción y tamaño geográfico. Primero, el Distrito proporciona transportación gratuita a los estudiantes que asisten a programas magnet en escuelas fuera de sus límites de asistencia. Esto permite a las escuelas magnet atraer a un grupo de estudiantes mayor, alcanzando a través de demografías residenciales que pueden llevar al aislamiento racial o a la agrupación. Segundo, y de manera similar, el Distrito proporciona transportación gratuita a estudiantes que desean asistir a una escuela fuera de sus límites de asistencia (sea o no sea una escuela magnet) si la asistencia del estudiante mejora la integración en la escuela de objetivo. Finalmente, el distrito proporciona autobuses para las actividades después de la escuela a todas las escuelas integradas y magnet, mejorando la habilidad de participación de los estudiantes de un área más grande para participar en más actividades extracurriculares integradas después del horario escolar y ciertos servicios GATE.

Con 300 autobuses aproximadamente y más de 22,000 pasajeros, el distrito planeó rutas cuidadosamente para asegurar que cada estudiante que requiere transportación tenga un lugar en el autobús con el recorrido más corto posible y que no tuvieran más de un traslado a otro autobús. Así como en el pasado, el distrito se adhirió estrictamente a su plan de transportación no discriminatorio, el cual está basado en las inquietudes geográficas y económicas, no en la raza o etnicidad.

El distrito proporcionó transportación a escuelas de vecindario de manera equitativa a los estudiantes que viven dentro del límite de una escuela, pero fuera de la zona que se puede recorrer a pie. El Distrito no identificó casos de discriminación tampoco recibió quejas de discriminación basadas en la raza o etnicidad relacionadas al abastecimiento de servicios de transportación.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito mejoró su programa de computación y las prácticas para las rutas y analizó el impacto de rutas y estrategias específicas para mejorar la eficacia de las rutas y el transporte de un gran número de estudiantes que utilizan el transporte. El Distrito configuró la información de los autobuses y los conductores, importó los datos de los estudiantes al sistema de prueba, completó las capacitaciones de implementación, y utilizó exitosamente el sistema de rutas nuevo para el transporte de verano. Se espera la implementación del sistema nuevo para diciembre 2016.

En su compromiso para darle a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades extracurriculares, el distrito proporcionó 59 autobuses para actividades después de la escuela a todas las escuelas integradas y magnet durante el ciclo escolar 2015-16, comparado con 53 durante el ciclo escolar 2014-15. Reconociendo que algunos de estos autobuses cubrieron una gran área de solapamientos y tiempos largos de viaje, el Distrito reorganizó los autobuses o combinó rutas, reduciendo de este modo los tiempos de viaje para los estudiantes periféricos y mejorando la eficacia. El distrito también propuso varias rutas de transporte exprés designadas para apoyar una mayor integración de ciertas escuelas al recortar los tiempos de viaje para los estudiantes que viven muy lejos, incentivando de esta manera a los padres a mandar a sus hijos a esas escuelas.

IV. Personal Administrativo y Certificado

El distrito está comprometido a mejorar la diversidad étnica y racial de sus administradores y del personal certificado por medio de estrategias de reclutamiento, contratación, y retención. El distrito argumenta el impacto positivo de sus administradores y del personal certificado por medio de desarrollo profesional y apoyo. Este enfoque integral incluye estrategias para atraer y retener personal diverso, evaluar las razones por las cuales los posibles empleados rechazan ofertas de trabajo, y proporcionar capacitación de apoyo y liderazgo a los directores y maestros para mejorar sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó el Plan de Difusión, Reclutamiento y Retención para incrementar los esfuerzos de reclutamiento y atraer y retener solicitantes afroamericanos e hispanos. El plan cubrió reclutamiento, incluyendo la participación en eventos locales, viajes de reclutamiento, sociedades con colegios y universidades, y el desarrollo de materiales de reclutamiento. En la continuación de la implementación del plan, el distrito utilizó una gama de estrategias de difusión, mantuvo grupos de enfoque para contratación, expandió sus sociedades y redes para conocer acerca de las nuevas y mejores prácticas y oportunidades de reclutamiento, incrementó el número de viajes de reclutamiento, participó en eventos de reclutamiento, y convocó a su Comité Asesor de Reclutamiento y Retención en base trimestral.

Equipos de reclutamiento del distrito visitaron dieciséis colegios y universidades desde el otoño 2015 hasta la primavera de 2016. El departamento de recursos humanos se enfocó en seis colegios y universidades históricamente para negros y cuatro instituciones que sirven a hispanos en sus viajes de reclutamiento para promover el distrito a candidatos para maestros y administradores racial y étnicamente diversos y llenar las áreas de necesidad críticas de matemáticas, ciencias y educación especial. El distrito participó en un número de otras ferias de trabajo, exposiciones, conferencias, y eventos especiales, algunos con enfoque específico a las poblaciones diversas. En general, en ciclo 2015-2016, el personal del distrito asistió o tuvo 55 eventos de reclutamiento y emitió 170 cartas de intención que resultaron en contrataciones de maestros, incluyendo doce afroamericanos, 114 blancos, cinco asiáticos/isleños del pacífico, 39 hispanos, y cinco americanos nativos.

El número de personal certificado diverso empleado por el distrito aumentó durante el ciclo escolar 2015-2016. El distrito aumentó el número de personal certificado hispano por un total neto de 56. El número de personal certificado afroamericano disminuyó por un total neto de uno; el distrito contrató trece maestros afroamericanos nuevos, pero catorce miembros del personal afroamericano se separaron del distrito, indicando razones personales por su salida. Al comparar los datos del distrito tanto del nivel estatal y regional, TUSD excede los porcentajes de minoría esperados de maestros y administradores. El número de administradores escolares hispanos y afroamericanos empleados por el distrito en 2015-16 disminuyó por tres y uno respectivamente, comparado con el año anterior.

El distrito también ofreció dos enfoques para cultivar líderes administrativos, con un énfasis en el desarrollo de un grupo diverso de líderes que incluye administradores afroamericanos e hispanos. Los dos enfoques son la Academia de Preparación para liderazgo, que incluye candidatos que están calificados para servir como directores auxiliares y que han sido seleccionados por medio de un proceso de recomendación, y la Cohorte Principal en el Liderazgo de Educación por medio de la facultad de educación de la Universidad de Arizona, en la cual los participantes obtienen un título de maestría en liderazgo en educación.

En general, el distrito proporcionó a los empleados apoyo y desarrollo profesional de muchas formas diferentes relacionadas con el USP, ofreciendo información y estrategias para incrementar el éxito de los estudiantes. En el ciclo escolar 2015-16, los departamentos de Currículo e Instrucción, Desarrollo Profesional y Valoración y Evaluación de Programas del Distrito coordinaron desarrollo profesional a nivel distrito para fortalecer las prácticas de instrucción de los educadores de TUSD.

El distrito también proporcionó desarrollo profesional a los administradores para familiarizarlos con las revisiones a los instrumentos de evaluación de 2014-15. En julio 2015, el distrito presentó su instrumento de evaluación de maestros, el instrumento modificado Marco de Trabajo Danielson 2013 para la enseñanza, y el instrumento de evaluación a los directores revisado a 199 administradores de escuelas y centrarles y continuó capacitando durante el ciclo escolar. El distrito también revisó el Plan de Evaluación a los Directores como fue ordenado por la corte y fue revisado de nuevo y evaluada la idoneidad de la ponderación asignada dentro de la evaluación para medir de manera eficaz el rendimiento de los maestros y directores en el contexto del USP.

El distrito ofreció el Programa de Inducción a Maestros Nuevos para proporcionar a los maestros nuevos con destrezas adicionales, incluyendo la edificación de la capacidad de los maestros nuevos para convertirse en miembros reflexivos y colaborativos de sus comunidades profesionales y para ayudarlos a participar cuidadosamente con los estudiantes de orígenes diversos.

V. Calidad de Educativa

Tel distrito está comprometido a proporcionar acceso equitativo a oportunidades educativas de alta calidad para todos sus estudiantes y al apoyo de logros académicos, en particular entre los estudiantes afroamericanos e hispanos. Los esfuerzos del distrito para cumplir estas metas en el ciclo escolar 2015-16 incluyendo incrementar y mejorar la participación de estos estudiantes en las Experiencias de Aprendizaje Avanzado (ALE) y en los programas de lenguaje dual; abordando la necesidades de alfabetización de los aprendices del idioma ingles (ELL); manteniendo entornos escolares inclusivos; y mejorando la participación y logros de los estudiantes por medio de la prevención a la deserción, clases culturalmente relevantes, currículo multicultural, pedagogía culturalmente sensible, y otros esfuerzos.

Utilizando la regla del 20% como la define la doctora Donna Ford, el distrito supervisó la participación ALE para identificar cualquier disparidad importante por raza o etnicidad. La participación menor a 20% de la tasa de inscripción del distrito para un grupo étnico o racial específico significa una disparidad racial o étnica que debe ser evaluada y abordada. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito cumplió y excedió la meta de la regla del 20% en 25 de 42 metas. Además, se realizó un progreso positivo en el cumplimiento de ocho metas adicionales. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes hispanos (50 por ciento) y afroamericanos (8.1 por ciento) en clases de crédito dual aumentó del 38.9 por ciento y 7.4 por ciento, respectivamente, desde el ciclo escolar 12-13, y el porcentaje de estudiantes minoría en la escuela secundaria en clases de Colocación Avanzada (AP) aumentó en los últimos tres años.

EL distrito también tuvo éxito en incrementar la inscripción de estudiantes ELL en tres Experiencias de Aprendizaje Avanzado —Pre-AP Avanzado, Pre-AP con Honores, y programas AP —en el ciclo escolar 2015-16, a pesar de las limitaciones

en la programación de las clases de los estudiantes en los requisitos estatales de clases para los estudiantes ELL.

En el ciclo escolar 2015-16, el departamento GATE implementó varias estrategias para expandir los servicios GATE, incluyendo servicios ambulantes en kínder y exámenes GATE a todo el grado escolar. Además de estos servicios, el departamento proporcionó apoyo para implementar los programas GATE nuevos en las Escuelas Primaria Tully Magnet, Primaria Wheeler, y Roberts-Naylor K-8 para el ciclo escolar 2016-17.

El distrito continuó su crecimiento hacia sus programas de Avance Por Medio de Determinación Individual (AVID) con el objetivo de cerrar la brecha de aprovechamiento preparando a los estudiantes para el colegio y otras oportunidades después de la escuela secundaria. El número de estudiantes atendidos por los diez sitios AVID del distrito en los últimos tres años incrementó de 503 estudiantes en el ciclo escolar 2013-14 al 1,096 en el ciclo escolar 2015-16. Los estudiantes hispanos y afroamericanos han formado la mayoría de los estudiantes inscritos en AVID.

Basado en los datos AP, el “College Board” reconoció al distrito como uno del número limitado de distritos escolares en los EUA y Canadá que han incrementado el acceso al trabajo de clases AP mientras que simultáneamente mantiene o incrementa el porcentaje de estudiantes afroamericanos e hispanos tomando los exámenes AP. Además, el “College Board” reconoció al distrito por lograr estos resultados con una inscripción de estudiantes con poca representación del 30 por ciento o mayor.

Para ayudar al apoyo a la población racial y étnicamente diversa en la escuela preparatoria para el colegio reconocida a nivel nacional, Escuela Secundaria University (UHS), el distrito decidió reemplazar el ensayo actual de respuestas cortas en el examen de admisión con la evaluación de Participación ACT como parte de su proceso de admisión comenzando el ciclo escolar 2016-17, un cambio que tiene la posibilidad de incrementar el número de estudiantes minoría a los que se les ofrece admisión.

Para ayudar al apoyo a la población estudiantil racial y étnicamente diversa en la escuela UHS, el distrito expandió sus esfuerzos de reclutamiento para atraer a los estudiantes afroamericanos e hispanos para los estudiantes de noveno grado de en 2016-17. Desde agosto hasta octubre 2015, un coordinador de reclutamiento y

retención visitó a cada una de las escuelas intermedias del distrito y se reunió con cada estudiante afroamericano e hispano s que inicialmente calificó para ser admitido para discutir los beneficios de UHS. El distrito también identificó a todos los estudiantes hispanos y afroamericanos de primera generación con destino al colegio/universidad en agosto y septiembre de 2015 y los emparejó con un maestro orientador en el plantel. Todos los 130 estudiantes con orientador terminaron el año con calificaciones en sus clases de C o mejor.

El Departamento de Adquisición de Idiomas del distrito continuó edificando y expandiendo su programa de lenguaje dual en una variedad de maneras, incluyendo supervisando la inscripción de los estudiantes, supervisando la fidelidad de la implementación por escuela, desarrollando y reclutando maestros bilingües avalados, comunicándose con los padres, y mejorando el apoyo de los padres con hijos en los programas de lenguaje dual. Como un paso de continuación en la implementación del modelo del Programa de Lenguaje Dual de Dos Vías, el distrito proporcionó desarrollo profesional de alta calidad, basado en la investigación, en metodologías de lenguaje dual durante el ciclo escolar 2015-16. Además, un consultor de lenguaje dual proporcionó recomendaciones para incrementar el acceso y la participación de los estudiantes en las escuelas actuales de lenguaje dual y expandiéndose a las escuelas nuevas. En el ciclo escolar 2016-17, el distrito implementará un Plan de Acceso al Lenguaje Dual recién desarrollado e implementará un nuevo programa de lenguaje dual en la Escuela Primaria Bloom.

Al mismo tiempo, el Departamento de Educación excepcional desarrolló e implementó un plan de cuatro partes para asegurar la no discriminación en los procesos de remisión y evaluación. Después del plan, el departamento proporcionó desarrollo profesional y capacitación de manera continua; comunicó el compromiso del departamento en la educación de todos los estudiantes de manera estratégica y cohesiva; revisó los datos de remisión y colocación para todos los estudiantes en base trimestral; y analizó los datos de las tendencias y desigualdades para ayudar al departamento a crear un plan para el ciclo escolar 2016-2017.

El ciclo escolar 2015-16 marcó el primer año completo de la implementación del Plan de Prevención de Deserción y Graduación del Distrito (DPG), el cual fue finalizado en marzo de 2015. Las metas del plan para el ciclo escolar 2014-15 y 2015-16 quedan dentro cuatro categorías: incrementando las tasas de graduación, reduciendo las tasas de deserción escolar, reduciendo las tasas de retención en el mismo grado para los grados K-8, y mejorando las tasas de asistencia para los

estudiantes afroamericanos e hispanos, incluyendo los estudiantes ELL afroamericanos e hispanos. Las tasas de graduación para los estudiantes afroamericanos e hispanos en TUSD son mayores que las del promedio, y la deserción escolar de los estudiantes afroamericanos en el distrito es casi la mitad de la tasa (4.6) del estado de Arizona. Sin embargo, el distrito reconoce que las disparidades étnicas/raciales aún no han sido abordadas mientras que se esfuerza para cumplir con las metas anuales indicadas en el plan.

Después de cumplir la mayoría de sus trece metas anuales DPG en 2014-15, el distrito cumplió cinco de las trece en 2015-16. Parte de la razón es que el distrito inicialmente desarrolló las metas para el ciclo escolar 2014-15(basándose en los datos 2013-14) pero no ajustó las metas para el ciclo escolar 2015-16 (basadas en los datos 2014-15). A principios del otoño de 2016, el equipo de revisión DPG examinará los resultados y ajustará como corresponda para el ciclo escolar 2016-17 para ser agresivos en lo necesario, pero no tan agresivos que sean inalcanzables.

Así como lo hizo en el ciclo escolar 2014-15, el distrito utilizó tres estrategias con el mayor potencial de mitigar las tasas de deserciones escolar y para aumentar las tasas de graduación: sistemas de apoyo a la graduación, participación familiar, y desarrollo profesional para los maestros. El distrito ofreció programas de apoyo académico para todos los grados y niveles del distrito. Los esfuerzos del ciclo escolar 2015-16 incluyeron la aplicación de Sistemas de Apoyo de Niveles Múltiples (MTSS), el cual está diseñado para logros máximos para todos los estudiantes al identificar y proporcionar el apoyo adecuado; visitas a las casas; y programas diseñados para ayudar a los estudiantes a realizar transiciones exitosas a la escuela intermedia o a la escuela secundaria o completar sus requisitos para la graduación.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito proporcionó desarrollo profesional para los administradores y designo a maestros culturalmente relevantes para reforzar la Pedagogía Culturalmente Sensible que se refiere a la participación de los estudiantes. Además, el Departamento de Currículo Multicultural integró recursos literarios multiculturales a los mapas de los planes de estudio del estudio del arte del idioma inglés K-12 y de estudios sociales 6-12. Estos recursos consintieron en \$1 millón para la iniciativa de libros multiculturales la cual resaltó los temas tales como el racismo, sexismo, e injusticias económicas. Debido a esta expansión de recursos, el plan de estudios de artes del lenguaje y estudios sociales de TUSD hoy en día tiene fuertes componentes multiculturales.

El Departamento del Plan de Estudios Multicultural también seleccionó a 26 maestros en los grados K-12 para participar en capacitación intensa de literatura multicultural y extendió el desarrollo profesional del plan de estudios multicultural a los maestros y personal de bellas artes, a los maestros del salón de clases y a los administradores de las escuelas por medio de estudios en los libros, equipos multiculturales, y capacitación en integración de libros multiculturales.

EL Departamento de Servicios a los Estudiantes Mexicano Americanos (MASS) y el Departamento de Servicios a los Estudiantes Afroamericanos (AASS), los cuales coordinan el apoyo a los servicios a los estudiantes para sus poblaciones e objetivos respectivamente, implementaron varias estrategias en el ciclo escolar 2015-16 para mejorar los resultados académicos para los estudiantes y para apoyar las oportunidades después de la escuela secundaria. Estas estrategias incluyeron asignar a especialistas para el éxito de los estudiantes a las escuelas secundarias con gran necesidad; el apoyo continuó la implementación del modelo MTSS; y proporcionar apoyo y orientación para colegios y apoyo a la comunidad y experiencias colaborativas con los colegios y universidades. Además, los departamentos MASS y AASS cada uno implementó otras estrategias, incluyendo asesoría y apoyo en la escuela de verano, experiencias de enriquecimiento, y eventos para alentar la participación de los padres.

Los especialistas del éxito estudiantil, que coordinan y desarrollan los programas para orientar a los estudiantes y las familias para incrementar los logros académicos y sociales de los estudiantes, fueron asignados a escuelas designadas basándose en la inscripción de las poblaciones estudiantiles de hispanos y afroamericanos, los datos de disciplina, y los datos de las evaluaciones de parámetros del distrito. En el ciclo escolar 2015-16, los informes de disciplina trimestrales también guiaron las asignaciones de los especialistas a las escuelas. Los especialistas del éxito de los estudiantes participaron en la implementación de MTSS y de Intervenciones y Apoyos de Comportamiento Positivo (PBIS). También proporcionaron algo de apoyo a los estudiantes que asistían al programa de Intervención Dentro de la Escuela (ISI) y el Programa de Educación Alterna del Distrito (DAEP) para reducir las suspensiones fuera de la escuela y proporcionar el apoyo necesario para ayudar a los estudiantes a continuar su educación mientras que continúan trabajando a través de su proceso de disciplina.

Los Departamentos MASS y AASS se asociaron con otras organizaciones para proporcionar docenas de programas académicos y relacionados con orientación.

Juntos, los departamentos formaron un comité para el desarrollo del *Manual de Orientadores y Voluntarios para los Servicios a los Estudiantes*, el cual proporciona claramente las pautas y el apoyo para los orientadores y voluntarios nuevos.

Como parte del esfuerzo general para mejorar los resultados educativos para los estudiantes afroamericanos e hispanos, los departamentos MASS y AASS planearon y participaron eventos trimestrales por separado para informar a los padres y para reconocer a los estudiantes, reuniones del comité del consejo de padres, ferias de recursos, y otras actividades en el ciclo escolar 2015-16 para mejorar la participación de los padres y de la comunidad para las familias hispanas y afroamericanas.

Celebrados en varias escuelas y ubicaciones, los eventos trimestrales para informar a los padres proporcionaron a los padres con estrategias para apoyar a sus hijos en la escuela y ofrecieron talleres acerca de la preparación para el colegio/universidad y profesiones. Los eventos también conectaron a las familias a los programas y departamentos del distrito, a los programas de difusión de colegios/universidades, y a las organizaciones de la comunidad.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el departamento MASS ofreció 42 eventos en las escuelas de todo el distrito; 1,435 padres asistieron a estas sesiones. AASS ofrecieron once eventos informativos trimestrales en el ciclo escolar 2015-16, casi duplicando el número de eventos celebrados en 2014-15. El distrito también continuó avanzando para apoyar a los estudiantes afroamericanos y abordando con fidelidad dieciséis recomendaciones hechas por el Equipo de Trabajo de Logros de Académicos para los Afroamericanos. En la primavera de 2016, el distrito contrató a dos consultores peritos para revisar el progreso en la implementación y proporcionar recomendaciones para mayor implementación para mejorar los resultados de aprendizaje para los estudiantes afroamericanos.

VI. Disciplina

Para abordar los asuntos de disciplina, el distrito se enfocó en la implementación de una variedad de intervenciones y apoyos para los asuntos de disciplina que impiden los logros académicos: PBIS, Prácticas Restaurativas y mejoría de la cultura y el entorno escolar; las *Pautas para los Derechos y Responsabilidades de los Estudiantes* (GSRR); alternativas positivas a la suspensión tales como ISI y DAEP; supervisión de los datos de disciplina; planes de acción correctiva; y métodos para identificar y duplicar las mejores prácticas. T Por medio

de la Academia de Liderazgo en la Instrucción, capacitaciones para los coordinadores del apoyo al aprendizaje, reuniones regulares, y otras oportunidades de desarrollo profesional, el distrito capacitó al personal en diferentes niveles en la implementación, estrategias, y las mejores prácticas diseñadas para crear un entorno inclusivo y de apoyo, mantener a más estudiantes en el ámbito del salón de clases, y reducir las disparidades de disciplina por raza/etnicidad.

El distrito reunió un equipo Comité de Revisión a la Disciplina que ayudó a mejorar considerablemente a la supervisión de los datos de disciplina de TUSD. La supervisión de datos proporcionó un sistema de controles y balances que originaban de las escuelas, a los directores, al comité central de disciplina, al Equipo de Liderazgo del Superintendente, y después de regreso a la escuela. El enfoque continuó en la cultura y entorno y a la supervisión continua de las tasas de disciplina resultaron en una disminución general en los incidentes de disciplina y una reducción en la disparidad en la disciplina en todas las etnias.

El distrito también inició un esfuerzo para desarrollar un código de conducta más moderno, fácil de usar para reemplazar el GSRR. El distrito continuará trabajando con un consultor externo, con los demandantes, y el Asesor Especial e para finalizar la revisión al código de conducta para finales del ciclo escolar 2016-17. Al crear un nuevo código de conducta, el distrito continúa participando exitosamente a los interesados internos y externos a medida que se esfuerza para crear entornos de aprendizaje inclusivos y reducir las prácticas disciplinarias exclusivas.

Las tasas de disciplinas en todo el distrito para el ciclo escolar 2015-16 revelaron de que la tasa promedio de suspensiones para los estudiantes afroamericanos era más alta que las de los otros grupos, aunque menor del promedio en todo el estado y significativamente menor que el promedio nacional. Los otros grupos también tuvieron tasas altas hacia el final del ciclo escolar. La tasa de incidentes de disciplina para los estudiantes afroamericanos fue casi el doble de la tasa para los estudiantes blancos en el ciclo escolar 2013-14, pero eso cambió entre los ciclos escolares 2013-14 y 2015-16, descendiendo de 20.47 por ciento a 13.09 por ciento durante tres años. En el ciclo escolar 2015-16, aunque los estudiantes afroamericanos todavía mostraban mayores tasas de disciplina en total de todos los grupos étnicos, la brecha entre los estudiantes afroamericanos y las otras etnias se hizo más estrecha de manera considerable. Además, la disparidad en las suspensiones dentro de los grupos raciales/étnicos se ha hecho más estrecha

dentro de los últimos tres años. Aunque los estudiantes afroamericanos continuaron con la tasa de suspensión más alta cada año, ellos también demostraron la mayor disminución en suspensiones de un 7.91 por ciento a un 5.15 por ciento.

Aun cuando los estudiantes fueron suspendidos, el distrito utilizó una variedad de alternativas positivas a la suspensión para asegurar que los estudiantes permanecieran en entornos educativos el mayor tiempo posible. El distrito dobló el número de escuelas que ofrecen la alternativa dentro de la escuela de nueve escuelas con suspensión dentro de la escuela en el ciclo escolar 2014-15 a diecinueve escuelas ISI en el ciclo escolar 2015-16. Las diecisiete escuelas intermedias y secundarias con programas de suspensión ISI vieron una reducción neta de 1,575 suspensiones en el ciclo escolar 2014-15 a 1,116 suspensiones en el ciclo escolar 2015-16—casi un 30 por ciento de disminución. El distrito también utilizó los contratos de comportamiento para los estudiantes (contratos de suspensión) para ahorrar más de 16,000 días de instrucción para los estudiantes.

VII. Participación Familiar y de la Comunidad

El distrito continuamente expandió su infraestructura, vías de comunicación, y sociedades con la comunidad durante el ciclo escolar 2015-16 para bordar de mejor manera las necesidades de los estudiantes y familias, con atención en particular a las familias afroamericanas e hispanas to y a los estudiantes en riesgo.

La comunicación fue elemento crítico a los esfuerzos del distrito para incrementar la participación familiar y mejorar los resultados académicos. Las escuelas proporcionaron información a los padres acerca del plan de estudios, enfocándose en el contenido académico y proporcionando estrategias específicas, materiales, y herramientas para que las familias utilicen en casa para apoyar los logros académicos mejorados. Además, el personal del distrito desarrollo e implementó varias estrategias para participar a las familias, estudiantes y personal de TUSD, conectándolos con la información acerca de los recursos del distrito a través de medios sociales, una serie de videos cortos, eventos en la comunidad, y vías de comunicación más tradicionales tales como llamadas por teléfono, correos electrónicos, ParentLink, y Boletines informativos. El uso de estas plataformas variadas aumentó el número de familias que recibieron información, la frecuencia de los contactos, y la cantidad de información específica que recibieron las familias del distrito.

En un paso importante hacia el incremento en los logros estudiantiles por medio de la participación familiar y de la comunidad en el proceso de educación, el distrito inauguró tres centros de recursos familiares, haciendo cuatro el número total de ese tipo de centros. Los centros proporcionan un servicio práctico a las familias que buscan información acerca de recursos en la comunidad, opciones de escuelas magnet e inscripción abierta, inscripción en colegios/universidades, y becas, y estrategias y destrezas para mejorar los logros académicos y sociales de los estudiantes. En conjunto, los cuatro centros tuvieron más de 500 sesiones de clases y sumaron casi 6,800 visitas de familias durante el ciclo escolar 2015-16.

El distrito también proporcionó servicios de interpretación y traducción en casi todos los idiomas principales habladas por las familias en el distrito. Las traducciones en kirundi, swahili, y marshalés, las cuales el distrito identificó como idiomas principales en 2015-16, fueron retrasadas debido a la falta de traductores calificados en estos idiomas.

Reconociendo la importancia de los recursos tanto del distrito como de la comunidad en proporcionar servicios a las familias, el Departamento de Participación Familiar y Difusión a la Comunidad aumentaron sus bases datos de 45 a 131 socios de la comunidad con los que trabajan para programas clases, talleres, y otros apoyos para las familias y los que no tienen hogar, los jóvenes desatendidos y delincuentes.

VIII. Actividades Extracurriculares

El distrito trabajó durante el año para proporcionar a los estudiantes oportunidades equitativas para participar en clubes, equipos de deportes, y bellas artes sin importar su raza, etnicidad o estado ELL. TUSD también promovió la diversidad en estas actividades extracurriculares, uniendo a los estudiantes de todas las razas y culturas en entornos positivos de interese compartidos. Específicamente, en el ciclo escolar 2015-16 los esfuerzos se enfocaron en la expansión de oportunidades para participar en actividades extracurriculares; asesorías a estudiantes; proporcionando capacitación de liderazgo a estudiantes y entrenadores, y explorando maneras más eficaces para hacer encuestas a los padres y estudiantes para mejorar las oportunidades ofrecidas.

En todos los niveles, el distrito vio el aumento general en el número de afroamericanos, hispanos y ELL en actividades extracurriculares. En el nivel K-8, la participación de los afroamericanos e hispanos aumentó en los deportes, pero disminuyó en los clubes. La disminución puede ser atribuida a la re-categorización de algunas actividades como bellas artes y artes escénicas en vez de clubes. A nivel de escuela secundaria, la participación de afroamericanos e hispanos en clubes aumentó, pero disminuyó en los deportes. El distrito reconoce la necesidad de mejorar el reclutamiento en los deportes para el ciclo escolar 2016-17.

Además, el distrito ofreció muchos tipos de asesorías extracurriculares en 75 de sus escuelas y puso a prueba el programa de Asesorías Entre Escuelas para ayudar a los estudiantes a mantener, obtener o volver a tener elegibilidad para poder participar en los deportes o alguna otra actividad. El distrito también ofreció a sus estudiantes y entrenadores capacitación innovadora y seminarios de liderazgo para asegurar que las actividades extracurriculares proporcionaran oportunidades para el contacto interracial en entornos positivos.

IX. Instalaciones y Tecnología

El distrito asigna fondos y recursos para mantener las instalaciones y tecnología de manera racialmente neutral, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a un entorno de aprendizaje justamente distribuido y adecuado. En su esfuerzo continuo de utilizar pruebas fiables para guiar la toma de decisiones, el distrito ha desarrollado tres índices para medir la condición de las instalaciones y su idoneidad para la educación y para evaluar la infraestructura de la tecnología y del software escolar, así como la competencia de los maestros en la tecnología. Los datos desarrollados de los índices guían al distrito en la administración de dos documentos de planeación importante: el Plan de Instalaciones de Múltiples Años (MYFP) y el Plan de Tecnología de Múltiples Años (MYTP).

Los logros en el ciclo escolar 2015-16 incluyeron completar un número de proyectos de mantenimiento y reparación que eran parte de MYFP e incrementar el TCI en general del distrito o el Índice de Condiciones y Tecnología, puntuación, el cual valora a cada escuela basándose en los dispositivos de hardware de la escuela y la competencia de los maestros en la tecnología. El resultado TCI para las escuelas

racionalmente concentradas aumentó por un 77 por ciento comparado con aquellos de las escuelas que no están racialmente concentradas, el cual aumentó por un 17 por ciento entre el ciclo escolar 2014-15 y el ciclo escolar 2015-16.

El distrito también apoyó el uso de la tecnología en los salones de clases de varias maneras y utilizó el TCI para redactar dos propuestas de dispositivo de tecnología educativo para llevar computadoras nuevas y otro equipo a las escuelas racialmente concentradas e integradas y a las escuelas que cumplen con ciertos criterios como se acordó por el Asesor Especial y los Demandantes. La Mesa Directiva aprobó las dos propuestas, por \$4.3 millones y \$1.18 millones.

X. Transparencia y Responsabilidad

El compromiso continuo del distrito a la integración, diversidad, y equidad racial/étnica requiere de la toma de decisiones basadas en la evidencia que se inspira en los datos enriquecidos de los estudiantes, maestros y programas. Con ese fin, el distrito continuó desarrollando Sistema de Responsabilidad Basado en Evidencia (EBAS) durante el ciclo escolar 2015-16. El EBAS le permitirá al distrito revisar la eficacia del programa y las prácticas de empleo para asegurar que mejoren la calidad de educación de los estudiantes afroamericanos e hispanos, incluyendo los estudiantes ELL.

En diciembre 2015, la corte adoptó el presupuesto del USP 2015-16 USP por recomendación del Asesor Especial y ordenó al Asesor Especial, al Distrito, y al perito en presupuestos a mejorar de manera colaborativa el proceso del presupuesto. Estas mejoras incluyeron el desarrollo de un proceso para informar los gastos en base trimestral, oportunidades para que el Asesor Especial y los Demandantes comenten o se opongan a las reasignaciones de mitad de año propuestas, y a las cronologías y plantillas específicas para mejorar el proceso del desarrollo del presupuesto. El distrito presentó al Asesor Especial y a los Demandantes cuatro borradores de la propuesta del presupuesto durante varios meses. La Mesa Directiva del Distrito adoptó el presupuesto final el 28 de junio, 2016. Los demandantes Mendoza presentaron objeciones y, a la fecha de septiembre 2016, las objeciones aún no se han resuelto.

El distrito también proporcionó a todas las partes un informe de la auditoría al presupuesto del USP 2014-15 USP para confirmar que los fondos del distrito

fueron utilizados conforme a su asignación y para asegurar la transparencia completa con respecto a los gastos.

Además, el distrito presentó una Aviso y solicitud de aprobación de siete acciones al Asesor Especial y a los Demandantes durante el ciclo escolar 2015-16: dos peticiones para la venta de propiedades y cinco para iniciar configuraciones de grados escolares en escuelas del distrito. La corte aprobó las dos ventas de propiedades y dos de las reconfiguraciones de grados escolares: Drachman K-6 a K-8 y Borman K-5 to K-8.

Por medio de discusiones, análisis y datos, el informe anual a continuación amplia sustancialmente este resumen, detallando la institucionalización completa de los objetivos del USP para proporcionar oportunidades educativas equitativas a los estudiantes afroamericanos e hispanos.

I. Cumplimiento y Buena Fe

A. Control de Cumplimiento Interno

El distrito está comprometido a incorporar el control de cumplimiento interno a sus esfuerzos de organización de manera continua. Este proceso continuo incluye informes sistemáticos con enfoque en tres elementos principales: Cumplimiento con el Plan de Estatus Unitario (UPS), Cumplimiento Ordenado por la Corte, y Planes de Acción.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el proceso de revisión del distrito fue una parte integral del su programa operativo de cumplimiento. Al supervisar de cerca el progreso de los diferentes departamentos en base proactiva y continua, el distrito identificó fortalezas y debilidades e instituyó acciones correctivas inmediatas y continuas para asegurar el cumplimiento dentro de las tres áreas principales. Este proceso fue un valioso mecanismo para evaluar los procesos internos, mejorar la administración y las prácticas correctivas, mejorar la rendición de cuentas y la responsabilidad dentro de los departamentos del distrito, y expandir la cultura de cumplimiento por toda la organización.

Para cumplir el control de cumplimiento interno del UPS en el distrito, el distrito implementó y siguió las siguientes prácticas en el ciclo escolar 2015-16:

- a) Contrató a un gerente para el programa de la abolición a la segregación, con la responsabilidad principal de supervisar el cumplimiento del USP.
- b) Desarrolló w implementó a un proceso estratégico para control de cumplimiento interno sistemático.
- c) Estableció un estado de cumplimiento y procedimientos de supervisión para el progreso del cumplimiento interno e implementó acción correctiva, cuando fue necesario.
- d) Desarrolló, por medio de recomendaciones y supervisión, procesos internos y controles para asegurar que las operaciones del día a día dentro de los departamentos estuvieran en cumplimiento con todos los requisitos aplicables.

- e) Participó en reuniones estratégicas continuas con los interesados clave en este proceso y las llevó a cabo durante el año fiscal en cada área de supervisión de cumplimiento. Estas reuniones frecuentemente abarcaban los esfuerzos de colaboración entre departamentos múltiples.
- f) Sostuvo reuniones de seguimiento de manera continua.

Durante el curso de este proceso de supervisión continuo, el distrito cumplió de Buena fe con las tres áreas principales y, al realizarlo, estableció una cultura positiva dentro del distrito acerca del cumplimiento del USP.

B. Cumplimiento de las Órdenes de la Corte Relacionadas con el USP

Además de implementar el USP, el distrito demostró su compromiso de Buena fe a las órdenes de la corte relacionadas con el USP durante el ciclo escolar 2015-16.¹ Entre el 1 de julio, 2015 y 30 de junio, 2016, el Honorable Juez David C. Bury, del Tribunal del Distrito de EE.UU., Distrito de Arizona, emitió ocho órdenes relacionadas a la implementación del USP. A continuación, se presenta un resumen de los esfuerzos del distrito para cumplir con todos los compromisos contenidos en dichas órdenes.

1. Orden del Plan Integral Magnet [ECF 1870, 11.19.15]

Como se describe en el Informe Anual 2014-15, la Mesa Directiva del Distrito aprobó el Plan Integral Magnet (CMP) el 9 de junio, 2015 [Ver ECF 1808-3 presentado 6.11.15]. Las partes presentaron comentarios y objeciones al CMP. A mediados de julio. El Asesor Especial presentó un Informe y recomendación (R&R) relacionado con el CMP al cual todas las partes se opusieron. En octubre, el distrito entró en una estipulación con los Demandantes para abordar algunas de las inquietudes que permanecían; el distrito volvió a presentar la estipulación revisada el 6 de noviembre, 2015 [Ver Estipulación Magnet, ECF 1865 presentada 06.11.15]. Cerca del mismo tiempo, el Asesor Especial presentó el informe ordenado por la corte sobre el estatus de las escuelas magnet basado en los primeros parámetros relacionados con la integración. El Asesor Especial concluyó que algunas de las escuelas en el CMP habían fallado en el cumplimiento de sus parámetros de

¹ Ver USP § I(C)(1).

integración² [ver ECF 1864 presentado 05.11.15]. Dos semanas después, la corte presentó su orden sobre el CMP, el informe de estatus, y el R&R del Asesor Especial, notando que “la aserción de los demandantes [el R&R] no va lo suficientemente lejos; TUSD y el [DOJ] Departamento de Justicia] se oponen a [eso] como extralimitación” [ver ECF 1870 presentado 19.11.15, a las 2]. Por último, la corte adoptó el CMP, con las condiciones que el distrito:

- a. que vuelva a presentar el CMP final con los planes de las escuelas revisados (“Planes de Mejoramiento”);
- b. que, dentro de seis meses, desarrollo “Planes de Transición” para todas las escuelas o programas magnet que no alcanzaron sus metas de parámetros para la integración en el otoño del 2015 y que no fueron escuelas A o B; y
- c. que implemente los compromisos enumerados en la Estipulación Magnet.

Para detalles de los esfuerzos del Distrito para implementar actividades relacionadas a las tres condiciones enumeradas anteriormente, ver la Sección II.B.3.a-c.

2. Orden del Calendario de Presentación NARA [ECF 1874, 12.04.15]

El 16 de noviembre, 2015, las partes y el Asesor Especial presentaron una moción conjunta para clarificar el calendario de presentación a ser seguido cuando el distrito presente un Aviso y Petición de Aprobación (NARA) de los cambios que impactan a la asignación de estudiantes [ECF 1868]. El 4 de diciembre, 2015, el tribunal aprobó el calendario propuesto [ECF 1874]:

- a. Las partes tendrán veinte días a partir de la fecha de la presentación de NARA por el distrito para presentar cualquier objeción hecha al Asesor Especial ante la corte;

² En ese tiempo, los datos relacionados con los parámetros académicos no estaban disponibles.

- b. Dentro de veinte días después de presentar a la corte cualquier objeción, el distrito puede presentar una respuesta con la corte, simultáneamente con su presentación al Asesor Especial;
- c. El Asesor Especial tendrá diez días de la fecha de la presentación de la respuesta para presentar una R&R con la corte con una petición para una decisión expedita dentro de 30 días;
- d. Dentro de los siguientes cinco días de la presentación del R&R, cualquier parte puede presentar una objeción que no se haya planteado anteriormente hacia cualquier aspecto del R&R nueva a la discusión y, adversa a su actitud expresada anteriormente; y
- e. Después de eso, el tribunal podrá considerar el asunto completamente informado y listo para disponer.

Ver sección X.D para detalles de los esfuerzos del distrito para cumplir con el proceso anteriormente indicado para las NARA presentado después del 4 de diciembre 2015.

3. Orden del Presupuesto USP 2015-16 [ECF 1879, 12.22.15]

El 15 de julio, 2015, el distrito presentó un aviso que su Mesa Directiva había adoptado el presupuesto UPS 2015-16. Los Demandantes presentaron objeciones en julio, y el Asesor Especial presentó un R&R en agosto [ECFs 1829-30, 1833]. En septiembre, el distrito presentó una respuesta a las objeciones y al R&R [ECF 1840]. EN diciembre, la corte adoptó el Presupuesto USP 2015-16 como le fue recomendado por el Asesor Especial con varias condiciones. Los detalles de los esfuerzos del distrito con respecto a cada una de las condiciones se incluyen a continuación.

a. Proceso del Desarrollo de la Revisión del Presupuesto

El tribunal ordenó al perito en presupuestos Dra. Vicki Balentine que revisara el proceso del desarrollo del presupuesto y que hiciera recomendaciones para mejorar los procesos futuros. Los detalles de los esfuerzos del distrito para trabajar con la

Dra. Balentine para desarrollar, finalizar, e implementar un proceso de desarrollo del presupuesto revisado se incluyen en la sección X.B.

b. Asignaciones de Presupuesto

El tribunal ordenó al distrito a informar a los Demandantes y al Asesor Especial de manera oportuna para permitir objeciones cuando busque reasignar fondos después que el Presupuesto del US P haya sido aprobado por la corte. Si las partes no están de acuerdo en las asignaciones, el distrito deberá buscar aprobación de la corte para realizar la reasignación del presupuesto requerida. Los detalles de los esfuerzos del distrito para trabajar con la Dra. Balentine para desarrollar, finalizar, e implementar un proceso para abordar las reasignaciones del presupuesto también se incluyen en la sección X.B.

c. Programa Intervención Dentro de la Escuela y Educación Alternativa del Distrito

EL tribunal aprobó los fondos para el Programa de Intervención Dentro de la Escuela (ISI) y el Programa de Educación Alternativa del Distrito (DAEP) y ordenó al Distrito a asegurar que los componentes de aprendizaje sociales y emocionales (SEL) de los programas estén basados en investigaciones sólidas que reflejen la eficacia de los programas. El distrito recibió retroalimentación del Asesor Especial acerca de la Cooperativa para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) y varios recursos CASEL. El distrito revisó los recursos CASEL en el contexto de las estrategias existentes utilizadas por el ISI/DAEP y, en febrero 2016, desarrolló un informe del progreso interno delineando los detalles de los componentes SEL del ISI/DAEP (**Anexo I -, ISI-DAEP SEL Informe del Progreso 02.11.16**).

d. Escuelas y Programas Magnet

EL tribunal ordenó al distrito para que financiara por completo las actividades en el CMP, identificara las asignaciones del presupuesto para cada escuela magnet, y las publicara en línea con suficiente detalle para permitir que el público entienda la manera en que las actividades en el plan serán apoyadas. Dentro de 30 días, para el 21 de enero, 2016, el distrito desarrolló una gráfica fácil de seguir que incluía todos los presupuestos de las escuelas magnet ajustados y creó un glosario para ayudar al público a entender los términos conectados a los diferentes gastos (**Anexo I -, Presupuestos y Glosario Magnet 012116**). El distrito publicó la información en

línea como fue ordenado por el tribunal (**Anexo I -, Foto de Pantalla del Presupuesto Magnet**).

Como fue ordenado por el tribunal, el distrito revisó los planes de las escuelas magnet y realizó los ajustes necesarios para asegurar que las actividades necesarias para implementar los planes de mejoramiento académico en las escuelas magnet ahora identificadas como escuelas C y D incluyeran participación familiar. Ver sección II.B.1.b. de este informe para detalles. También, como fue ordenado por el Tribunal, el distrito mantuvo su compromiso de implementar el programa magnet en le Escuela Primaria Cragin con referencia a los planes de contratación de personal.

e. Regla “Formula Plus”

El tribunal ordenó a todas las partes a aplicar la Regla “Formula Plus” para resolver las inquietudes que el 910(G) el financiamiento está suplantando en lugar de complementar otras fuentes de financiamiento. Durante el proceso del desarrollo del presupuesto para el USP 2016-17, la única objeción principal fue con relación a la supuesta suplantación en conexión con ciertos aspectos del financiamiento de las escuelas magnet. En agosto 2016, el Asesor Especial indicó que él y el perito en presupuestos llevarían a cabo una examinación de este asunto y la reportarían a las partes durante el semestre de otoño de 2016.

f. Servicios a los Estudiantes Isleños del Pacífico y Refugiados

El tribunal ordenó al distrito a examinar el asunto de 910(G) financiamiento al Departamento de Servicios a los Estudiantes Isleños del Pacífico y Refugiados (APIRSSD) y proporcionar fundamentos detallados para el financiamiento 910(G) para el APIRSSD en su propuesta para el presupuesto 2016-17. El 4 de abril, 2016, el distrito presentó los fundamentos del APIRSSD como un suplemento al borrador 1 del Presupuesto USP 2016-17 (**Anexo I -, APIRSSD 2016-17 Fundamentos para el Presupuesto**). No se recibieron más objeciones al uso de financiamiento 910(G) para el APIRSSD.

g. Plan de Acceso y Expansión al Lenguaje Dual

El tribunal ordenó a al distrito a participar a uno o más consultores reconocidos a nivel nacional para asistir en el estudio y el desarrollo de un plan para expandir el acceso a los programas de lenguaje dual. EL tribunal también ordenó a TSUD a “considerar cuáles son los tipos de programas de lenguaje dual que pueden ser

eficaces para propósitos de integración y examinar si ubicar otros programas de lenguaje dual en otras secciones del distrito y en escuelas que no tienen una población de latinos con exceso del 75 por ciento atraería estudiantes de todos orígenes raciales y étnicos” (en el contexto de las iniciativas de integración que se estaban desarrollando). Además, el tribunal ordenó al distrito a preparar y presentar el plan a las partes y al Asesor Especial para su revisión y comentarios de manera oportuna para ser implementado en el ciclo escolar 2016-17.

A principios de enero, el personal del distrito regresó de su vacación de invierno e inmediatamente comenzó a trabajar en contratar a un consultor con reconocimiento a nivel nacional para desarrollar opciones para la expansión a “otras secciones del distrito” para mejorar la integración y atraer a grupos de estudiantes diversos, evaluar la estrategia actual del lenguaje dual, y desarrollar el plan para aumentar el acceso de los estudiantes a los programas de lenguaje dual. Después de participar con varios consultores posibles, el distrito emitió una Petición para Solicitar una Cotización la primera semana de febrero y para mediados de febrero había seleccionado a la Sra. Rosa Molina, director ejecutivo de la Asociación de la Educación de Lenguaje Dual de Dos Vías (ATDLE).

Durante aproximadamente tres meses, la Sra. Molina trabajó con el personal del distrito en la tarea inmediata de desarrollar opciones para la expansión durante el ciclo escolar 2016-17 y a largo plazo. Ella también trabajó en las tareas más amplias de desarrollo del Plan de Acceso de Lenguaje Dual y en el fortalecimiento del programa de lenguaje dual del distrito. En mayo 2016, la Sra. Molina presentó su informe final con recomendaciones, el distrito aprobó la expansión de un programa de lenguaje dual nuevo en la Escuela Primaria Bloom en el lado este del distrito. Ver sección V.B.2.i. para detalles de la expansión de lenguaje dual de la escuela Bloom.

En mayo y junio 2016, la Sra. Molina continuó trabajando con el personal del distrito para desarrollar el Plan de Acceso de Lenguaje Dual basándose en sus recomendaciones de mayo 2016. El plan fue presentado a las partes y al Asesor Especial para ser revisado del 5 de agosto, 2016, a principios del ciclo escolar 2016-17. El borrador y las versiones finales del plan serán incluidos en el Informe Anual 2016-17. Detalles adicionales relacionados con el desarrollo del plan del distrito también se encuentran en la sección V.B.2.i.

4. Nueva Presentación del CMP [ECF 1887 y 1892, enero 2016]

El 14 de enero, 2016, el tribunal ordenó al distrito que presentara el CMP dentro de los siguientes siete días. Después de colaborar, el distrito, el Asesor Especial, y los demandantes Mendoza unidos solicitaron una extensión para presentar el CMP final para asegurarse que cada una de sus disposiciones reflejara de manera precisa las opiniones de todas las partes y del tribunal. El tribunal les concedió la extensión para el 28 de enero, 2016, y el distrito presentó el CMP final en esa fecha [ECF 1898].

5. Nombramiento del Director de Pedagogía e Instrucción Culturalmente Sensible [ECF 1893, 01.27.16]

El Tribunal ordenó al distrito a tomar los siguientes pasos relacionados a la contratación de un director de pedagogía e instrucción culturalmente sensible (CRPI) y funciones relacionadas:

- Participar a un panel de peritos afroamericanos para revisar las clases culturalmente relevantes y los elementos del desarrollo profesional particularmente relevantes al CRPI.
- Participar a un afroamericano perito en CRPI para asesorar al director en los aspectos del CRPI que son especialmente importantes para el éxito de los estudiantes afroamericanos.

Ver la sección V.D.2. para los detalles en los pasos realizados por el distrito para cumplir con estas órdenes.

6. Sistema de Ponderación para el Plan de Evaluación a los Directores [ECF 1894, 01.27.16]

El tribunal ordenó al distrito a revisar al Plan de Evaluación a los Directores (PEP) para que las encuestas de los maestros cuenten el 10 por ciento de la evaluación y las encuestas a los estudiantes representen por lo menos el 5 por ciento de la evaluación a los directores. El tribunal también ordenó al distrito a emprender una revisión y evaluación de la idoneidad de estas ponderaciones para medir de manera eficaz el rendimiento de los directores en el contexto del USP.

El distrito revisó el PEP como corresponde y volvió a revisar y evaluar la idoneidad de las ponderaciones como se le ordenó. Ver la sección IV.B.3. para detalles adicionales de los esfuerzos del distrito relacionados.

7. Orden para Reconfiguración de Grados NARA [ECF 1909, 03.08.16]

En noviembre de 2015, el distrito presentó un NARA proponiendo agregar grados escolares en cinco escuelas. El tribunal aprobó la expansión de grados en Drachman Montessori K-6 pero no las solicitudes de expansión para las escuelas primarias Borman, Collier, y Fruchthendler o la Escuela Secundaria Sabino.

Como parte de la orden, el tribunal ordenó al distrito a preparar un informe detallado acerca de las condiciones académicas y demográficas en la escuela Roberts-Naylor K-8 y describir las medidas, si las existen, que el distrito ha tomado o podrá tomar para transformar la escuela a un programa viable K-8 capaz de competir con las escuelas intermedias que hoy atraen a los estudiantes de la escuela Borman. El 15 de abril, 2016, el distrito presentó el informe de Roberts-Naylor para informar a los Demandantes y al Asesor Especial. (*Anexo I - 1, Informe RN 04.15.16*).³

El tribunal también “aprobó el NARA con respecto al plan de TUSD para agregar el transporte escolar expreso y los programas AVID y AP en la Escuela Intermedia Magee y Experiencias de Aprendizaje Avanzado (ALE) tales como GATE y clases pre-AP.” Mientras que el distrito ha propuesto esos pasos como acciones mitigantes en relación a las escuelas con peticiones Collier, Fruchthendler, y Sabino (las cuales fueron negadas), el distrito no obstante instituyó estas acciones.

8. Orden Sobre la Disparidad Racial en los Maestros [ECF 1914, 03.28.16]

El tribunal ordenó al distrito a desarrollar e implementar un plan para reducir a la mitad el número de escuelas con disparidades raciales actuales, como se define por el USP, dentro del personal docente. Tales reducciones deberían ocurrir para principios del ciclo escolar 2016-17.

³ El 11 de mayo, 2016, el Asesor Especial recomendó la aprobación de la petición de la Escuela Borman basado en el informe de la Escuela Roberts-Naylor y otros factores. El 7 de junio, 2016, después de revisar la recomendación del Asesor Especial, el tribunal aprobó la expansión de la Escuela Borman [ECF 1940, 06.07.16]

El tribunal ordenó que el plan incluyera, pero no se limitara a, a ciertas prácticas delineadas. El tribunal también ordenó al distrito a desarrollar e implementar un plan para eliminar todas las desigualdades importantes en el ciclo escolar 2017-18 utilizando las prácticas delineadas y cualquier otra práctica que el distrito considere adecuada.

El distrito actuó inmediatamente en colaboración con los Demandantes y el Asesor Especial en el desarrollo de un Plan para la Diversidad en los Maestros. El distrito implementó el plan inmediatamente y realizó todo esfuerzo entre abril y julio para lograr la meta para principios del ciclo escolar 2016-17. Los detalles de los esfuerzos del distrito se incluyen en la sección IV.A.4.

C. Proceso del Informe Anual

El informe anual 2015-2016 fue realmente un año de preparación. En octubre 2105, un poco después presentar a la corte el Informe Anual 2014-2015, el Departamento de Abolición a la Segregación del Distrito comenzó a trabajar con el liderazgo relevante para crear el informe del ciclo anual. Este plan guio el trabajo del distrito en esta área durante el año y estableció la base para el ciclo escolar 2015-2016.

En diciembre, 2015, el Departamento de Abolición a la Segregación finalizó el proceso para desarrollar el informe anual para ser presentado al tribunal en la fecha límite del 1 de octubre, 2016. Este proceso reconoció las restricciones de la vialidad de los datos, con algunos de los datos disponibles después del día 100 a partir de la inscripción en enero de 2016 y otros datos que no estaban disponibles hasta el cierre del ciclo escolar. Por consiguiente, además de los informes requeridos según lo establecido al final de cada sección del USP, el equipo de Abolición a la Segregación que trabajaba con el informe organizó varias de las narrativas requeridas en tres grupos por separado con diferentes fechas de entrega para la presentación de las narrativas (*Anexo I - 2, AR Proceso de la Narrativas*). El equipo asignó a diferentes autores de TUSD—peritos en sus respectivos departamentos—para que escribieran partes del informe y los capacitó en los requisitos de la narrativa y el formato, así como las fechas de entrega del bosquejo del borrador y la entrega de la narrativa. *Id.* De esta manera, el equipo de abolición a la segregación se repartió el del informe anual durante el año a medida que se hacían disponibles los datos adecuados.

El equipo de abolición a la segregación asignó a uno de los tres “editores” a cada narrativa. Estos editores, conocedores de los esfuerzos de la abolición a la segregación del distrito, revisaron las narrativas presentadas para supervisar la suficiencia de los detalles, datos, y análisis y trabajaron con los autores para refinar cuando fue necesario. Además, cada editor que no fue asignado a una narrativa en particular también complete segundas y terceras revisiones para asegurar que fueran integrales y precisas. Adicionalmente, el Departamento de Evaluación y Evaluadores del Programa supervisaron los datos en cada narrativa y de cada informe requerido para asegurar que los datos y análisis fueran precisos y constantes. Este proceso de revisión múltiple implicó cientos de horas de tiempo profesional, así como una gran coordinación. Finalmente, el Departamento de Abolición a la Segregación participó a los servicios de un editor profesional para editar las narrativas cuando eran completadas y revisó el informe final para asegurar constancia estructural en todo el documento.

El proceso de narrativa establece tres fechas límite para la entrega de las narrativas en el 2016: 14 de marzo, 2 de mayo y 15 de junio. El proceso de revisión y edición comenzó en febrero de 2016 y fue completado el 15 de septiembre de 2016.

Reconociendo el detalle y la complejidad inherente del informe anual, el distrito buscó se lo más concisa posible mientras que abordaba el alcance completo del USP y de los esfuerzos del distrito hacia la integración. Además, el distrito intentó proporcionar transparencia completa en la documentación de apoyo establecida en los anexos mientras que, al mismo tiempo, tratando de no agobiar al tribunal con documentos duplicados o ajenos.

Los resultados de estos esfuerzos se establecen en las secciones a continuación.

II. Asignación de Estudiantes

El núcleo del compromiso del distrito hacia la integración, diversidad y equidad racial se encuentra en las políticas y programas de asignación de estudiantes las cuales están diseñadas directamente para promover la integración y diversidad en la población estudiantil en las escuelas dentro del distrito y aprovechar al máximo el número de estudiantes que tienen la oportunidad para la educación en un entorno integrado y diverso.

La habilidad del distrito para alcanzar las metas deseadas de integración y diversidad está limitada a cuatro factores principales. Primero y, ante todo, el tribunal del distrito encontró que los vestigios de cualquier discriminación intencional en la asignación de estudiantes ya han sido eliminados, y por lo tanto actualmente no existe un estado apremiante que proporcione la justificación constitucional para políticas de asignación remediadoras basada principalmente en la raza. En consecuencia, cualquier política de asignación de estudiantes diseñada para incrementar la integración y la diversidad debe pasar independientemente las obligaciones constitucionales sin hacer referencia a o sin depender de cualquier discriminación pasada, o del trámite actual de supervisión de la corte actual.

Segundo, las leyes estatales ordenan inscripción abierta (a) por todo el distrito a otros distritos, y (b) por todos los límites de asistencia dentro del distrito, sujeto solamente a ciertas limitaciones. A.R.S. § 15-861.01. Debido a que nunca ha habido alguna conclusión de discriminación entre distritos, ni el distrito ni el tribunal tienen la autoridad constitucional o jurisdiccional para imponer límites o condiciones adicionales en la inscripción abierta entre distritos, en virtud de la decisión del Tribunal Supremo en el caso *Missouri v. Jenkins*, 515 U. S. 70 (1995). La proximidad de otros distritos escolares con demografías sustancialmente diferentes sirve como un factor limitante muy real en la eficacia de las políticas de asignación de estudiantes que no son populares con algún grupo racial/étnico en particular. El impacto de esta inscripción abierta entre distritos ha sido significativo.

Tercero, durante más de veinte años, la ley estatal ha autorizado las escuelas autónomas sin costo de matriculación (es decir, financiadas con dinero de los impuestos estatales) dentro del área geográfica del distrito. A.R.S. § 15-181 y siguientes. El crecimiento en las escuelas autónomas dentro del distrito ha sido explosivo. Una vez más, la presencia de las escuelas geográficamente cerca,

alternativas gratuitas a las escuelas del distrito limita bruscamente la habilidad del distrito para imponer las políticas de asignación de estudiantes que no son populares con los padres o con los niños.

Finalmente, los patrones residenciales dentro de todo el distrito tienen una gran concentración racial dentro de áreas geográficas en particular, de manera que la ausencia de las políticas activas que promueven la integración y diversidad — dejando a las familias a elegir principalmente sus escuelas de vecindario locales— llevaría a una concentración racial significativa en muchas escuelas.

En consecuencia, como cuestión práctica, el distrito está limitado a las políticas y programas de asignación de estudiantes que atraen y convencen a los estudiantes y a sus familias a seleccionar escuelas e inscribirse de manera que promueve la integración y la diversidad, pero que no lleva a los estudiantes fuera del distrito o a escuelas dentro del distrito en las cuales el impacto neto no es positivo. En los últimos años, el distrito se ha enfocado en cuatro programas principales: (a) continuar el uso y revisar los límites de asistencia de cada escuela; (b) el desarrollo de programas magnet diseñados para atraer inscripciones de manera que mejore la integración y diversidad; (c) procesos de selección para las escuelas y programas magnet con exceso de inscripciones, y (d) mercadotecnia, difusión, y reclutamiento. El distrito también ofrece transportación gratuita a los estudiantes desde y hasta las escuelas, más allá de los límites de asistencia normales, como incentivo para asistir a los programas magnet y a otras escuelas de manera que aumente la integración.

El resto de esta sección del informe anual describe los esfuerzos en estas áreas durante el ciclo escolar 2015-16.

A. Límites de Asistencia, Patrones de Asignación, y Emparejamiento y Agrupación

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito consideró el uso de cambios a los límites de asistencia, emparejamiento, agrupación,⁴ e impactos a futuros patrones

⁴ “Emparejamiento” se refiere a combinar las áreas de asistencia de dos escuelas que tienen la misma estructura de niveles de grado (por ejemplo, dos escuelas primarias) y enviar a los estudiantes en ciertos grados (por ejemplo, K-2) a una de las escuelas y los estudiantes en los otros grados (por ejemplo, 3-5) a la otra escuela. “Agrupación” se refiere a la técnica para emparejar cuando se aplica a tres o más escuelas.

de asignación⁵ como estrategias para mejorar la integración y la diversidad según corresponda. El distrito solicitó retroalimentación de los Demandantes y del Asesor Especial durante el desarrollo de estrategias para el mejoramiento de la integración y, donde corresponda, proporcionó aviso y solicitó aprobación del tribunal. Finalmente, el distrito trabajó para proporcionar lugares adicionales a las escuelas con exceso de inscripciones, de esa manera aumentando las opciones para que los estudiantes asistan a esa escuela para mejorar la composición racial/étnica.

1. Cambios a los Límites e Impactos a los Patronos de Asignación

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito propuso una configuración de cambios a los grados en cinco escuelas.⁶ EL distrito primero creó un proceso de revisión al borrador y se lo presentó al Asesor Especial. El proceso de revisión al borrador incluyó la creación de un comité interno y oportunidades múltiples para que los Demandantes y el Asesor Especial revisen las opciones propuestas y presenten la retroalimentación durante la fase de desarrollo. Basado en los comentarios del Asesor Especial, el distrito finalizó el proceso y comenzó el trabajo con el comité interno (el Comité de Asignación de Estudiantes⁷) para desarrollar las opciones de cambios en los grados en julio. Para facilitar el proceso, el distrito contrató a un consultor externo (Grupo DLR). En agosto, el distrito presentó las agendas, documentos, metas y datos a los Demandantes y al Asesor Especial para su revisión y proporcionó acceso al sitio de internet del comité. El distrito revisó las opciones y desarrolló los análisis de impactos de la abolición a la segregación (DIA) que fueron después compartidos con los Demandantes y el Asesor Especial (***Anexo II - 1, 25 de septiembre, 2015 Brown Email***). En base a su revisión y retroalimentación, el distrito modificó las opciones, agregó medidas para mejorar la integración en las escuelas afectadas, proporcionó análisis adicionales, y ajustó el proceso para cumplir con las inquietudes establecidas. Durante el proceso, la retroalimentación y el análisis del personal interno, el comité, y de los Demandantes

⁵ La definición “patrones afluentes” se refiere a el flujo de un nivel escolar a un nivel escolar superior (p.ej. de primaria a la escuela intermedia) que los estudiantes llevan a media que progresan en su educación. Tales patrones están sujetos a cambios a mediad que se construyen escuelas nuevas o se retiran zonas o patrones.

⁶ Las reconfiguraciones de grados propuestas incluían las siguientes escuelas: Borman (K-5 a K-8), Collier (K-5 a K-6), Drachman (K-6 a K-8), Fruchthendler (K-5 a K-6), y Sabino (9-12 a 7-12).

⁷ El distrito convocó un comité de asignación de estudiantes para proporcionar una avenida para los padres, personal, y los administradores para darles retroalimentación y facilitar el desarrollo de las propuestas de la reconfiguración de grados.

y el Asesor Especial informaron el desarrollo desde las opciones iniciales hasta las propuestas finales del comité.

El distrito presentó las propuestas finales del comité a la Mesa Directiva de TUSD y a los Demandantes y al Asesor Especial en noviembre 2015 (**Anexo II - 2, SY2015-16 Informe de Cambios a la Configuración de Grados Escolares**). Las propuestas incluyeron DIA completos con estimaciones de los impactos de las medidas adicionales desarrolladas de la retroalimentación de los Demandantes y el Asesor Especial. Los DIA indicaron que no había impactos negativos en la abolición a la segregación como resultado de estas propuestas y, las propuestas proporcionaron oportunidades para mejorar la integración. Siguiendo el proceso de revisión de Aviso y Solicitud de Aprobación (NARA)⁸ (ver sección X.D.), el tribunal por ultimo aprobó el cambio a la Escuela Drachman Montessori Magnet de K-6 a K-8 [ver ECF 1929] y para la Escuela Primaria Borman de K-5 a K-8 [ver ECF 1940].

2. Límites de las Escuelas con Exceso de Inscripciones

En 2014, el distrito desarrolló sistemas para darle seguimiento a las solicitudes y colocaciones de la lotería.⁹ Estos sistemas fueron instrumentales en la identificación de las escuelas con exceso de inscripciones y permitiéndole al distrito evaluar el número de plazas disponibles relativas a las solicitudes y colocaciones por categoría racial/étnica de cada lotería. Estas evaluaciones ayudaron a informar las decisiones acerca de cambiar o no cambiar los límites.

En enero 2016, utilizando los datos del día 40 combinado con los sistemas de seguimiento de la lotería, el distrito identificó diecisiete escuelas con exceso de inscripciones (**Anexo II - 3, Análisis de Escuelas con Exceso de Inscripción y Colocaciones de Lotería**). De estas, tres no tenían límites de asistencia. El distrito evaluó las catorce escuelas restantes para determinar si los cambios en los límites mejorarían la composición racial/étnica. El distrito encontró que, al seleccionar estudiantes de objetivo del grupo de solicitantes, el proceso de solicitud ya había creado grados de entrada integrados o había movido el grado de entrada lo más cerca posible al promedio de composiciones raciales/étnicas del distrito dado los

⁸ El USP requiere que el distrito presente un “Aviso y Solicitud para Aprobación” para ciertos cambios que impactan la asignación de estudiantes tales como cambios a una escuela que impacta su capacidad.

⁹ El proceso de lotería proporciona una manera justa y equitativa para que el distrito coloque a estudiantes en escuelas con exceso de inscripciones de manera que promueva la integración.

grupos de solicitantes existentes. Por medio del análisis antes mencionado, el distrito determinó que los cambios en los límites no mejorarían el balance racial/étnico de las escuelas más de lo que la lotería ya lo había hecho.

Al mismo tiempo, el sistema de seguimiento permitió al distrito analizar los impactos de la lotería y realizar cambios positivos. A medida que lotería y la difusión de apoyo y reclutamiento continúan mejorando, los grados escolares de entrada en las escuelas con exceso de inscripciones continuarán siendo más integrados. Por consiguiente, serán menos probables los cambios a los límites como una medida para mejorar la integración en las escuelas con exceso de inscripciones. Sin embargo, como es requerido, el distrito continuará evaluando las colocaciones en las escuelas con exceso de inscripciones para determinar si los cambios en los límites pudieran mejorar más aun la integración.

B. Plan Integral Magnet

El distrito utiliza escuelas y programas magnet (magnet) para proporcionar a los estudiantes de todos los orígenes raciales y étnicos la oportunidad de asistir a una escuela integrada. Todos los estudiantes pueden solicitar inscripción a las magnet y recibir transportación gratuita si viven más allá de una distancia de la escuela que se puede caminar a pie. La meta del distrito para todas las magnet es convertirse en una escuela integrada y mejorar los logros académicos para asegurar la viabilidad y su atractivo.

Para asegurar el éxito de los magnet, la Masa Directiva del Distrito aprobó el Plan Integral Magnet (CMP) el 9 de junio, 2015 [ECF 1808-3 presentado 11.6.15]. Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó el CMP en tres etapas: la implementación inicial del CMP y de los planes relacionados (a finales de verano, otoño); desarrollo y finalización del CMP revisado (otoño, principios de invierno); e implementación del CMP revisado y compromisos relacionados (invierno, primavera). La narrativa a continuación describe los esfuerzos del distrito a través de cada etapa.

Implementación Inicial del CMP y de los Planes Relacionados
Aun cuando las partes negociaron las provisiones finales de los que sería el CMP revisado, el distrito comenzó la implementación el CMP aprobado por la Mesa

Directiva para mejorar la integración, principalmente por medio de la mercadotecnia y el reclutamiento y selección de estudiantes, y logros académicos a través de los planes escolares magnet (MSP).

Mercadotecnia, Difusión, y Reclutamiento y Selección de Estudiantes

En el ciclo escolar 2014-15, había veinte magnet, cuatro cumplían con la definición del Plan de Estatus Unitario (USP) de una escuela integrada; dos eran neutrales; y catorce estaban racialmente concentradas. Para el día 40 del ciclo escolar 2015-16, todavía había cuatro magnet integradas y una magnet menos racialmente concentrada (Escuela Primaria Magnet Acelerada Tully). Más de la mitad de las trece magnet racialmente concentradas restantes habían reducido su concentración racial de estudiantes hispanos para avanzar más cerca a la definición del USP de integración, como se muestra en la Tabla 2.1 a continuación **(Anexo II -, II.K.1.a Inscripción en TUSD el día 40 y 2014-15 AR Anexo II - 41 [ECF 1848-5, pp. 95-97])**.

Tabla 2.1: Reducción de la Concentración Racial y Mejoramiento de la Integración en las Escuelas Magnet (día 40)

Escuela	2014-15 Población Hispana	2015-16 Población Hispana
Carillo ES	84%	80%
Davis ES	83%	77%
Ochoa ES	86%	82%
Robison ES	78%	75%
Roskruge K-8	80%	78%
Mansfeld MS	78%	73%
Tucson HS	75%	74%

Las escuelas y Departamentos Magnet trabajaron de cerca con el Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios para implementar campañas de mercadotecnia y reclutamiento con un objetivo estratégico. Estas campañas apoyaron a las escuelas en el cumplimiento de los parámetros de integración definidos en cada MSP. El distrito tenía dos objetivos principales: proporcionar a los magnet que estaban más vulnerables a perder su estatus magnet con mejores técnicas para difusión de objetivo y reclutamiento, y proporcionar a los magnet exitosos recursos para ayudar a mantener su atractivo. El Departamento también aseguró la colaboración cercana con el Departamento de Participación Familiar, con los Departamentos de Servicios a los Estudiantes Afroamericanos y Mexicano Americanos, el Departamento de Transportación, y el Departamento de

Servicios a la Comunidad Escolar para reclutar activamente a estudiantes en los centros familiares y en eventos locales, proporcionar mercadotecnia y difusión, y comercializar estratégicamente la esencia singular de cada escuela magnet.

El Departamento Magnet y los magnet mantuvieron una presencia activa en la comunidad al participar en eventos, seminarios, conferencias, festivales, y celebraciones de la comunidad para educar a las familias acerca de la opción de escuelas. El Distrito fue selectivo en dirigirse la mayoría de los esfuerzos de reclutamiento y mercadotecnia para atraer a los estudiantes que no son hispanos a las magnet que estaban racialmente concentradas con estudiantes hispanos, y a los estudiantes que no son blancos a las magnet con un número desproporcionado en la población de estudiantes blancos. Este tipo de reclutamiento de objetivo es necesario para alcanzar un cuerpo estudiantil integrado.

El distrito planeó, diseñó, y realizó tres campañas de mercadotecnia y reclutamiento en diferentes puntos en el ciclo escolar 2015-16: la Campaña de Refuerzo Positivo, la Campaña de Inscripción con Prioridad, y la Campaña de Inscripción Continua. Para llevar a cabo las campañas, el distrito creó señalamientos, materiales de actividades, materiales fotográficos, anuncios, y posters; organizó trabajadores, diseños y preparaciones; supervisó la limpieza; y proporcionó un punto de contacto para las ubicaciones y los asistentes.

La Campaña de Refuerzo Positivo se llevó a cabo a finales de verano y a principios del otoño del 2015. Ya que éste no era el periodo de inscripción con prioridad, el propósito principal de estos eventos era mantener una visibilidad y presencia altas.

Tabla 2.2: Campaña de Refuerzo Positivo

Lista de Eventos	Participantes
JBF Grow Show – TCC	Davis ES, Ochoa ES, Communications Dept.
Bilingual Conference - Rec Center	Magnet Dept. Staff
South Tucson Street Fair	Ochoa ES
AA Parent Conference – Doubletree	Magnet Dept. Staff, Communications Dept. Rep.
Let's Get Fit - Children's Museum	Carrillo ES, Bonillas ES, Borton ES, Davis ES, Drachman K-8, Holladay ES, Safford K-8

La Campaña de Inscripción con Prioridad fue diseñada para asegurar una exposición máxima y para la diseminación de información durante eventos de la comunidad populares. Estos eventos ocurrieron durante y después de los resultados de la lotería ponderada. Los coordinadores o representantes escolares de cada

escuela facilitaron actividades, compartieron información acerca de su programa y de otros programas magnet, e hicieron arreglos para realizar recorridos de los planteles escolares.

Tabla 2.3: Campaña de Inscripción con Prioridad

Lista de Eventos	Participantes
Tucson Meet Yourself – Downtown	Bonillas ES, Carrillo ES, Ochoa ES, Robison ES, Tully ES, Booth-Fickett K-8, Drachman K-8, Roskruge K-8, Safford K-8, Dodge MS, Mansfeld MS, Utterback MS, Palo Verde HS, Pueblo HS
FAME – Children's Museum	Bonillas ES, Carrillo ES, Davis ES, Holladay ES, Ochoa ES, Drachman K-8, Utterback MS, Palo Verde HS, Pueblo HS
Howloween at the Zoo - Reid Park Zoo	Bonillas ES, Borton ES, Davis ES, Robison ES, Booth-Fickett K-8, Drachman K-8, Mansfeld MS
Celtic Festival – Rialto Park	Communications Dept., Bonillas ES, Carrillo ES, Davis ES, Ochoa ES, Robison ES, Tully ES, Drachman K-8, Safford K-8, Mansfeld MS
Parent University - Pima CC	Communications Dept., Magnet Dept., Cholla HS, Palo Verde HS, Pueblo HS, Tucson HS
Your Voice	Communications Dept.
Magnet Fair	All magnets and Magnet, Communications, Transportation, Exceptional Ed, Food Services, School Safety, Student Services departments
Zoo Lights – Reid Park Zoo	Magnet Dept., Bonillas ES, Borton ES, Davis ES, Robison ES, Tully ES, Booth-Fickett K-8, Drachman K-8, Roskruge K-8, Safford K-8, Dodge MS, Cholla HS

Durante la Campaña de Inscripción continua, el enfoque principal del distrito fue el reclutamiento continuo para las escuelas que todavía no tenían un exceso de inscripciones. Los Servicios a la Comunidad Escolar continuaron aceptando solicitudes y llevó a cabo laterías ponderadas continuas.

Tabla 2.4: Campaña de Inscripción Continua

Lista de Eventos	Participantes
Beyond 2014 - Armory Park	Communications Dept., Magnet Dept., Bonillas ES, Borton ES, Carrillo ES, Davis ES, Holladay ES, Ochoa ES, Robison ES, Tully ES, Drachman K-8, Safford K-8
State of the District	Communication Dept., Magnet Dept.
County Sponsored Health Fairs	Communications Dept., Bonillas ES, Tully ES, Drachman K-8, Cholla HS
Sci-Tech Festival - Children's Museum	Bonillas ES, Borton ES, Robison ES, Booth-Fickett K-8, Drachman K-8, Mansfeld MS, Cholla HS, Palo Verde HS, Pueblo HS, Tucson HS
Festival of Books –	Communications Dept., Magnet Dept., School Community

UA	Services, Carrillo ES, Holladay ES, Robison ES, Tully ES, Drachman K-8, Dodge MS, Mansfeld MS
AASS and MASS Parent Conferences	Communications Dept., Magnet Dept., Drachman K-8, Dodge MS, Mansfeld MS, Cholla HS, Palo Verde HS, Pueblo HS, Tucson HS
Multicultural Symposium	Communications Dept.
Zoom - Children's Museum	Communications, Magnet, School Community Services, Family Services, Transportation departments; Borton ES, Davis ES, Holladay ES, Ochoa ES, Tully ES, Drachman K-8, Safford K-8

Además de los eventos de mercadotecnia y reclutamiento del distrito, los coordinadores de las escuelas magnet (MSC) ofrecieron reclutamiento a nivel escuela, el cual incluía recorridos por la escuela, consultas telefónicas y vistas a las escuelas de objetivo tales como los prescolares, escuelas privadas, escuelas chárter, y escuelas públicas que pudieran ayudar en la integración de cada escuela. MSC mantuvo registros de reclutamiento para dar seguimiento a sus actividades (**Anexo II - 4, MSC Registros de Reclutamiento**). Los registros de diecinueve escuelas magnet registraron 784 recorridos y 261 eventos escolares de reclutamiento durante el ciclo escolar 2015-16. Mientras que fue posible para los planteles magnet recopilar datos de reclutamiento al final del año, el distrito considerará reinstaurar los informes mensuales durante el ciclo escolar 2016-17 para darle seguimiento a los datos con más facilidad y continuidad.

Uno de los eventos de reclutamiento más popular en toda la ciudad ha sido la Feria Magnet del Distrito, la cual usualmente se celebra en el Museo de los Niños. Dado que el énfasis de este evento es aumentar las solicitudes para la inscripción magnet en la escuela primaria, el distrito está considerando agregar un evento similar en el ciclo escolar 2016-17 enfocándose en la audiencia de las escuelas intermedias. Ya que el Museo de los Niños no atrae a muchos padres de estudiantes más grandes, el Distrito está considerando ubicaciones alternas para la feria de la escuela intermedia, lugares tales como el golfito o un lugar de juegos electrónicos.

Mientras que es popular, la exposición continua en el Museo de los Niños resulta en alcanzar a la misma comunidad múltiples veces. Por lo tanto, el distrito también está considerando expandir las ubicaciones de reclutamiento para las escuelas primarias magnet para el ciclo escolar 2016-17. Además, el Departamento de Comunicaciones y Relaciones con los Medios está planeando poner más énfasis en la mercadotecnia en grupos y continuidad durante el ciclo escolar 2016-17, tales como las escuelas afluentes de STEM o los planteles que enfatizan la pedagogía de pensamiento sistémico.

El distrito continuó proporcionando a las magnet materiales promocionales y de publicidad para utilizarlos en la mercadotecnia. La colaboración entre cada administrador de las escuelas y del especialista en mercadotecnia del distrito aseguró que los planteles escolares recibieran los materiales, basado en la prioridad de reclutamiento establecida por el distrito. El distrito anunció sus magnet por medio de su estrategia de su marca, medios de comunicación, presentaciones, presencia en la web, correos, y el aumento la visibilidad de los temas. Durante el ciclo escolar 2016-17, el distrito mejorará la huella digital del Departamento Magnet y de las magnet en TUSD. El distrito también tiene planeado proporcionar desarrollo profesional adicional a los administradores, coordinadores, y maestros para aumentar su entendimiento de la mercadotecnia y el reclutamiento y la manera de usar la publicidad basada en la red de manera eficaz.

Los Centros de Recursos Familiares también asistieron con el reclutamiento. Todos los centros tuvieron acceso a la información acerca de la opción de la escuela magnet para compartir con los padres. Para dar más apoyo a los centros en ayudar a los padres en la opción de escuelas, el distrito proporcionará un tablero de visualización a cada centro familiar y a cada precolar y tarjetas publicitarias informativas para cada escuela magnet para el ciclo escolar 2016-17.

Para promover las magnet aún más, el distrito aumentó la visibilidad y la sensibilización de varios reconocimientos o premios obtenidos por los planteles magnet. El Departamento de Educación de EE.UU. reconoció a la Escuela Drachman K-8 como una Escuela Magnet de Listón Azul. La Fundación de la Educación de Arizona reconoció a la Escuela Primaria Carrillo K-5 Magnet y a la Escuela intermedia Dodge Tradicional Magnet como escuelas A+ de Excelencia. Durante la conferencia anual de Escuelas Magnet de América (MSA) en Miami, MSA premió a cuatro Premios de Méritos a las Escuelas de TUSD las Escuelas Primaria Davis y Ochoa, la Escuela Intermedia Mansfeld, y la Escuela Secundaria Tucson Magnet—los únicos premios otorgados en Arizona. Los magnet también recibieron solicitudes de subvenciones del Siglo 21, once de diecinueve magnet obtuvieron los fondos de las subvenciones para fortalecer la participación de los estudiantes, familias y la comunidad. El distrito resaltó estos éxitos en su sitio de internet principal, en los sitios de internet magnet, y en sus materiales de promoción. Para el ciclo escolar 2016-17, dos magnet adicionales recibirán fondos adicionales, llevando el total de magnet con programas del Siglo 21 a trece. El distrito también presentó solicitudes para la subvención del Programa de Asistencia a las Escuelas Magnet y para la

subvención de la Innovación en la Educación (i3); si es otorgado, estas subvenciones serán utilizadas para edificar los conductos STEM del distrito en cinco magnet. (*Anexo II - 5, II.K.1.g MSAP Narrativa de Subvención 2016 y Anexo II - 6, i3 Subvención de Innovación*).

Como resultado estos esfuerzos, el distrito vio un aumento importante en el número de solicitudes magnet recibidas durante el período de inscripción con prioridad del 2015-16 comparado con los años anteriores. (Ver Sección II.C., a continuación). Por medio de la lotería para las escuelas magnet con exceso de inscripciones, el distrito mejoró la integración en la Escuela Primaria Davis, la Escuela Intermedia Dodge, y la Escuela Secundaria Tucson Magnet.

b. Planes para las Escuelas Magnet (Planes de Mejoramiento)

i. Desarrollo

Antes del ciclo escolar 2015-16, cada plantel desarrolló un MSP que abordó dos componentes específicos: integración y logros estudiantiles. El distrito designó a los MSP como planes de dos años que incluían metas a largo plazo, parámetros anuales, y estrategias intencionales para promover el progreso hacia la integración y los logros de los estudiantes. Por consiguiente, las escuelas diseñaron su MSP alrededor de las estrategias basadas en la investigación para mejorar los logros académicos para todos los estudiantes, reduciendo las brechas para los subgrupos identificados, y abordar los logros académicos para la parte menor del 25 por ciento de los estudiantes en cada plantel. Las escuelas magnet que no reclasificaron suficientes estudiantes Aprendices del Idioma Inglés (ELL) para recibir puntos adicionales del sistema de calificación por letra del Departamento de Educación del Arizona también incluyeron estrategias para mejorar el éxito de los estudiantes ELL.

ii. Alineación

Debido a que los MSO no existen en las aspiradoras, el distrito tuvo que alinearlos con otros esfuerzos que impactan los logros académicos en cada plantel. Como se describe en el CMP, los magnet adoptaron un modelo de mejoramiento escolar continuo. Este modelo está alineado con la iniciativa del Título I del distrito.¹⁰ El Departamento Magnet trabajó a la par con Título I para desarrollar Planes de

¹⁰ La iniciativa de Mejoramiento Continuo del Título I del distrito requiere la creación por cada escuela de título I de un Plan de Mejoramiento Continuo (CIP) para mejorar los logros estudiantiles como se miden en la lectura, matemáticas, la competencia en el idioma inglés, asistencia, y las tasas de graduación.

Mejoramiento Continuo en los planteles (CIP). Se prestó mucho cuidado para asegurar la cohesión y alineamiento de las metas cumplidas y la continuidad de los objetivos del programa entre cada CIP y MSP de cada escuela. Cada plantel incorporó sus metas de reclutamiento MSP para ser integradas en su apéndice CIP, y los administradores de cada plantel y el personal frecuentemente hicieron referencia a su MSP mientras que desarrollaban la evaluación de las necesidades CIP. Como se hizo referencia en CMP, las escuelas también alinearon sus comunidades de aprendizaje profesional (PLC) y los esfuerzos de su Sistema de Apoyos de Niveles Múltiples con sus CIP y sus MSO.¹¹ Así, los directores y miembros del personal magnet comenzaron la implementación de sus MSP como parte de un enfoque más ancho de facetas múltiples para el mejoramiento de los logros académicos y de la integración a principios del ciclo escolar.

iii. Implementación, Evaluación, y Mejoramiento Continuo

El distrito trabajó con los planteles para asegurar la implementación y el cumplimiento de los componentes del plan al desarrollar un proceso integral de supervisión, evaluación y mejoramiento de los impactos de la implementación CMP y MSP. Con ese fin, el distrito puso a prueba una iniciativa con el objetivo de estandarizar los protocolos de todos los planteles.¹² Durante la primavera y el verano de 2016, el distrito incorporó las revisiones finales al protocolo para preparar su uso por todo el distrito durante el ciclo escolar 2016-17. El nuevo protocolo le permitirá a los planteles, incluyendo a los planteles magnet, ser capaces de aprovechar la comunicación y la asistencia consistente y que va en aumento de los equipos asignados por el Distrito para el Apoyo e Innovación.¹³

¹¹ Ver CMP páginas 5-9. El modelo del Sistema de Apoyo de Niveles Múltiples (MTSS) utiliza los datos de los estudiantes para determinar la agrupación de propósitos específicos que se relacionan con las necesidades y fortalezas de los estudiantes. Ver *CMP* páginas 8-9.

¹² El Departamento Magnet emprendió en este proceso colaborativo de planeación con un equipo formado por miembros de todos los departamentos que incluía personal de Título I, Mejoramiento Escolar, Currículo e Instrucción, Recursos Humanos, y Equidad Estudiantil. El equipo completó el protocolo y lo presentó para su revisión por el liderazgo del distrito el 15 de octubre, 2015. El equipo luego presentó detalles del protocolo al liderazgo del distrito durante una reunión semanal del Equipo de Liderazgo de Instrucción en el otoño. El distrito puso a prueba el protocolo/plan en dos escuelas no magnet y se hicieron revisiones cuando eran necesarias. El equipo de implementación encontró que para que el plan fuera eficaz: utilizara un instrumento estándar para recorrido y una rúbrica que permita la regularidad de informes y planeamiento de acciones para los planteles de TSUD.

¹³ El distrito diseñó los equipos de Apoyo e Intervención para implementar el protocolo del recorrido.

Los directores escolares, quienes supervisan a los directores magnet y se obedecen a los superintendentes auxiliares, asumieron la responsabilidad de llevar a cabo recorridos de manera regular por los salones de clases y por los planteles escolares durante el ciclo escolar 2015-16. Según sea necesario, estos recorridos fueron suplementados por recorridos de los planteles escolares realizados por título I, la Oficina de Mejoramiento Escolar, y Equidad Estudiantil. Los directores evaluaron la calidad de la instrucción en cada magnet utilizando el Marco de Trabajo de Danielson, con un énfasis en la instrucción y en el entorno. Los directores pusieron atención específica en esos componentes identificados como áreas de concentración para el primer y segundo año del Plan Estratégico de Cinco Años del Distrito: comunicación con los estudiantes (3a); utilizar las preguntas/indicaciones y la discusión (3b); y participando a los estudiantes en el aprendizaje (3c) (**Anexo II - 7, SI Forma Oficial de Observación del Salón de Clases 2015-16**). El personal del Departamento Magnet participó en una variedad de recorridos del Distrito y del Departamento de Educación de Arizona durante el curso del ciclo escolar 2015-16 (**Anexo II - 8, Calendario para Recorrido para el Mejoramiento de las Escuelas Magnet**). Durante estos recorridos, los datos de cada salón de clases observado fueron integrados en una hoja de trabajo para ilustrar las tendencias. El director y el director académico utilizar estos datos cumulativos para identificar una o dos áreas de mejoramiento. El director después diseminó esa información a los maestros para enfocar los esfuerzos de mejoramiento. Los coordinadores de programa que trabajaron en cada Equipo de Apoyo e Innovación en cada escuela proporcionaron apoyo como fue requerido por cada administrador de cada instalación. Las áreas de mejoramiento identificadas de cada plantel fueron visitadas otra vez durante recorridos posteriores para trazar el progreso.

Mientras que la calidad de instrucción y de entorno fueron las consideraciones principales, el Departamento Magnet instó a los MSC a considerar la visibilidad del tema como un componente importante del reclutamiento y la retención. El Departamento creó una evaluación de la visibilidad del tema de fin de año basándose en una lista de indicadores estándares y requirió que cada MSC completara la evaluación (**Anexo II - 9, evaluación del Recorrido Sobre la Visibilidad del Tema**). Basado en el análisis de la evaluación del Departamento Magnet, diecisiete de las diecinueve MSC catalogadas con visibilidad del tema magnet en su plantel “evidente”, significando que el plantel obtuvo por lo menos 75 por ciento de los puntos posible para la visibilidad del tema. Dos MSC reportaron que la visibilidad del tema en sus planteles, Escuela Primaria Tully Magnet y Escuela

Primaria Booth-Fickett Magnet Matemáticas/Ciencias K-8, no era “evidente” utilizando la guía para la puntuación. La Escuela Tully se encontraba en su año de planeación para cambiar su tema magnet a un modelo modificado GATE de autónomo; financiamiento importante tanto del Departamento de Experiencias de Aprendizaje Avanzado como del Departamento Magnet le permitieron a la Escuela Tully aumentar la visibilidad de su tema durante el verano de 2016. El distrito ha trabajado para mejorar la visibilidad del tema de la escuela Booth-Fickett dentro de la escuela comprando tecnología y promoviendo el hecho que el plantel tiene una proporción uno a uno de los estudiantes a las computadoras y docenas de puntos de acceso para conexiones inalámbricas. El distrito también incluyó en la subvención escrita en mayo del 2016 a la escuela Booth-Fickett como una de las dos escuelas en la Innovación en la Educación (i3); si son financiadas, esta subvención incluye \$6,000 para compras relacionadas con STEM.¹⁴

iv. Comunidades de Desarrollo y Aprendizaje Profesional

Como se describió anteriormente, el distrito se comprometió a proporcionar apoyo a la implementación del proceso de Mejoramiento Escolar Continuo para las magnet, incluyendo el uso constante de PLC en todas las escuelas magnet. Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito creó una Guía y Rúbrica PLC para ser usada en todas las escuelas. (Ver sección VI.B.7., a continuación, para más detalles). El distrito proporcionó a los MSC con la oportunidad para participar en varias sesiones de capacitación para el desarrollo profesional en sobre PLC. Durante el primer semestre, el distrito proporcionó a todos los MSC con una sesión a fondo sobre el desarrollo profesional utilizando el capítulo 1 del libro, “*Leveraging Leadership*”. Este capítulo se enfoca en las claves para la Instrucción Impulsada por los Datos: evaluación, análisis, acción y creación de sistemas. Como producto de esta capacitación, MSC utilizó calendarios de evaluaciones y calendarios PLC para planear estratégicamente facilitar sesiones que proporcionararan oportunidades para el uso de datos eficaz, y profunda (**Anexo II - 10, Calendario de Evaluaciones Magnet y Anexo II - 11, Calendarios Magnet PLC y Calendarios PD**).

¹⁴ En el 2015-16, la Escuela Booth-Fickett K-8 no tenía coordinador magnet director interino durante una buena parte del ciclo escolar. La Escuela Booth-Fickett K-8 contrató para los dos puestos para el ciclo escolar 2016-17; el Departamento Magnet está trabajando con la escuela durante el verano de 2016 para fortalecer la visibilidad durante el próximo ciclo escolar.

El Departamento de Valoración y Evaluación de Programas proporcionó apoyo al desarrollo profesional para los MSC junto con el Departamento Magnet para ofrecer una capacitación específica en la manera de tener acceso, organizar, y desglosar los datos de las evaluaciones de parámetros. EL distrito ordeno la tarea a los MSC con liderar o ayudar a los equipos PLC en el uso de estos resultados de parámetros en la planeación de instrucción y en las intervenciones de objetivo para los estudiantes. Durante el verano de 2016, el distrito ofreció sesiones de desarrollo profesional de dos días titulados “Comunidades de Aprendizaje Profesional: Haciendo el trabajo correcto CORRECTAMENTE.” A todos los MSC se les animó a participar en este curso. Los MSC que no asistieron recibirán capacitación PLC durante el ciclo escolar 2016-17.

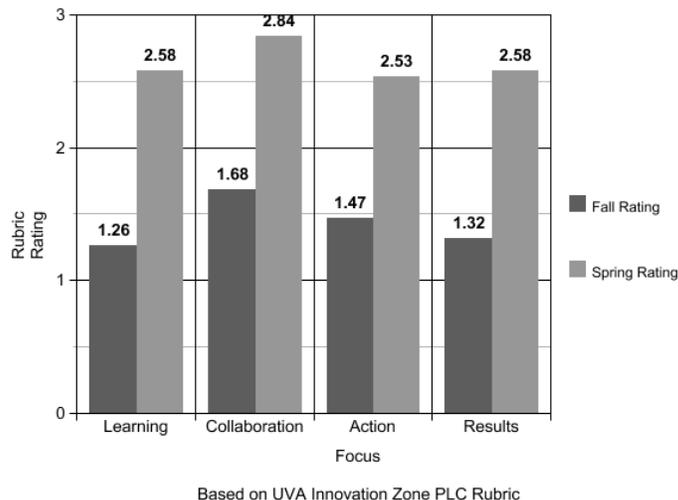
Se esperaba que las magnet fueran más allá de los requisitos del distrito para la implementación PLC. Así, los MSC presentaron un calendario PLC fijo a la oficina del distrito con el esfuerzo de buena fe propuesto para el tiempo máximo asignado a cada equipo. También se agregaron trece PLC al calendario de desarrollo profesional de todo el distrito para los miércoles que salen temprano. Los maestros en escuelas magnet participaron en estos PLC y fueron compensados hasta por una hora adicional cada semana para asegurar que tuvieran un mínimo de 90 minutos disponibles para el tiempo de PLC cada semana.

El distrito supervisó la implementación de los PLC en cada plantel, y a cada plantel se le dio la tarea de mantener registros de las reuniones de sus equipos PLC. Estos registros PLC los mantiene el facilitador en cada plantel (**Anexo II - 12, Registros Magnet PLC**). Éstos incluyen agendas con las áreas de énfasis de cada PLC, la fecha y hora, y los participantes. La mayoría de los planteles incluyen detalles específicos acerca del análisis de datos y pasos de acción, y casi todos los planteles enviaron invitaciones regulares al Departamento Magnet para que asistiera, aunque las visitas no oficiales ocurrieron cuando era necesario.

Durante el otoño de 2015, el distrito evaluó el progreso de los magnet en la implementación eficaz y el uso de los PLC. El distrito comparó los resultados del otoño del 2015 con la clasificación de la primavera de 2016. Después de la observación del otoño, los administradores de los planteles y los directores fueron notificados de cualquier área específica que necesitaba apoyo. Esos planteles que habían ofrecido los PLC solamente de manera esporádica al principio del ciclo

escolar comenzaron a reunirse y a utilizar los registros PLC de manera regular.¹⁵ El promedio de las clasificaciones de la rúbrica indican un gran mejoramiento del otoño a la primavera, como se muestra en la gráfica 2.5 a continuación.

Gráfica 2.5: Crecimiento PLC del Plantel Magnet, 2015-16



Los empleados comenzaron a usar el reloj de tiempo nuevo del distrito y el nuevo sistema de contabilidad financiera (iVisions) por primera vez en el otoño de 2015. Muchos planteles tuvieron dificultades autorizando al personal para agregar el tiempo de trabajo agregado para trabajar en los PLC, y los departamentos de Finanzas y Magnet proporcionaron apoyo cuando fue necesario. Para el segundo semestre, los planteles que requerían compensación por tiempo de trabajo agregado para el trabajo PLC habían procesado todas las órdenes de trabajo y los empleados habían podido coleccionar cualquier compensación de trabajo agregado desde principios de año. Este ajuste facilitó la implementación del PLC y la hizo más constante durante la segunda mitad del ciclo escolar.

Las llamadas de CMP del distrito para capacitar a los MSC en facilitar los diálogos de datos utilizando *La Guía de Datos para los Entrenadores* y para capacitar

¹⁵ El distrito utilizó la Rúbrica de Zona de Innovación UVA para ambas evaluaciones (aunque el liderazgo del distrito aprobó una rúbrica diferente para que se usara en todas las magnet durante el ciclo escolar 2016-17). La rúbrica desglosa la implementación PLC en cuatro áreas de enfoque: Aprendizaje (entendimiento de dónde se encuentran los estudiantes académicamente y considerar la eficacia de las prácticas de enseñanza); Colaboración (que tan bien trabaja el quipo); Acción (mejorar las prácticas de instrucción); y Resultados (el mejoramiento de los logros estudiantiles).

a los MSC y a los directores en la creación de culturas escolares impulsadas por los datos utilizando “*Leveraging Leadership*”. El Departamento Magnet facilitó la sesión de introducción para los directores magnet utilizando “*Leveraging Leadership*” en noviembre de 2015. Durante esta sesión, la retroalimentación de los directores indicó que existía un gran deseo para oportunidades de aprendizaje diferenciado, dado que unos tenían gran experiencia previa con este texto. El liderazgo del distrito aprobó la petición para implementar grupos de estudios auto guiados para los directores, pero no se llevó a cabo este esfuerzo, ya que el tribunal ordenó al distrito a desarrollar “los Planes de Transición” en cuestión de seis meses. El desarrollo de los planes de transición como consecuencia tomó prioridad sobre la implementación de los grupos de estudio.

v. Participación Familiar y de la Comunidad

El Departamento Magnet apoyó a los planteles en agregar el componente de Participación Familiar y de la Comunidad a sus planes de las escuelas magnet. Este objetivo complementó cada plan de Mejoramiento Continuo del Título I de cada plantel y se enfocó en la participación familiar académica. Para asegurar que las oportunidades de participación familiar fueran variadas para tener el máximo interés y potencial de participación, los MSC fueron instados a implementar seis tipos de participación indicados como claves para la sociedad exitosa por “National Network of Partnership Schools” en la Universidad John’s Hopkins”. Éstas incluyen crianza de los hijos, comunicación, voluntariado, aprender en casa, toma de decisiones, y colaboración con la comunidad. Los eventos de participación familiar en cada plantel fueron anunciados por medio de volantes, boletines informativos, y medios sociales. Cada plantel magnet pudo documentar por lo menos un evento de cada uno de los seis tipos de oportunidades para la Participación Familiar para el ciclo escolar 2015-16. Algunos planteles han tenido que modificar sus metas de participación familiar de 2015-16 a 2016-17, dependiendo de la necesidad del plantel.

2. Desarrollo y Finalización del CMP Revisado

El distrito diseñó el CMP revisado alrededor de dos pilares: integración (progresando hacia la definición del USP de una escuela integrada) y logros académicos (progresando hacia cinco metas identificadas en los logros de los estudiantes). El distrito así desarrolló parámetros específicos dentro de cada pilar para cada escuela o programa magnet. A finales de noviembre 2015, después de

varios meses de litigio, el tribunal adoptó el CMP revisado, el cual incluía varias condiciones para ser cumplidas por el distrito y asignó al Asesor Especial a las responsabilidades específicas de supervisión y reportes.

A finales del primer semestre, el distrito había implementado por completo el CMP revisado, adoptado por la corte y que cumplía con varias directivas de la corte, incluyendo desarrollar e implementar los planes magnet revisados; desarrollar planes de transición para los magnet identificados; e implementar otros compromisos relacionados con la integración, el personal, y el financiamiento. Todas estas acciones fueron diseñadas con un propósito: mejorar la integración y los logros académicos en las escuelas y programas magnet del distrito. Una vez que se combinaron sus componentes y que se incorporaron los cambios como lo ordenó el tribunal, el distrito complete el CMP integral, revisado y final: compartió los cambios con los Demandantes y el Asesor Especial para su revisión final y comentarios; y lo presentó al tribunal el 28 de enero, 2016 (*Anexo II - 13, II.K.1.e CMP Revisado*).

3. Implementación de Compromisos Relacionados

Aunque la Mesa Directiva del Distrito adoptó el CMP el verano de 2015, el Distrito, los Demandantes y el Asesor Especial continuaron litigando ciertos asuntos y dudas. Así, aun cuando el distrito implementó el CMP y los planes escolares magnet, esos documentos tuvieron cambios en el otoño y el distrito hizo varios compromisos adicionales ya sea voluntariamente, a través de estipulación, o como lo ordenó el tribunal. Ver Orden del Tribunal CMP, 19 de noviembre, 2015 ECF 1870].

a. Planes Escolares Magnet (Planes de Mejoramiento)

En el otoño e invierno de 2015, basado en la retroalimentación de los Demandantes, Asesor Especial y el Tribunal, el distrito realizó varios cambios a los planes escolares magnet para agregar o mejorar las estrategias de participación familiar, incluir estrategias específicas de logros ELL, y asegurar la coherencia entre

el lenguaje en los documentos y los acuerdos realizados después que el CMP fue adoptado.¹⁶

b. Planes de Transición

La orden del tribunal del 19 de noviembre, 2015, también ordenó al distrito a desarrollar “Planes de Transición” para las escuelas identificadas en un plazo de seis meses (para mayo 2016), como se señaló anteriormente. El distrito desarrolló los planes para las escuelas que posiblemente podían perder su estatus magnet durante el ciclo escolar 2016-17. Inmediatamente, el liderazgo del distrito se reunió para discutir la mejor manera de desarrollar planes en vista del hecho que el distrito y los magnet estaban realizando su mejor esfuerzo para asegurar el éxito de los magnet al mismo tiempo que se les pedía que planearan para su fracaso. El personal del distrito se comunicó con el Asesor Especial para desarrollar un modelo para que los planes indicaran los componentes necesarios. Una vez que el modelo estaba establecido, los directores de primaria y secundaria se reunieron con los directores y el personal de las magnet identificadas en varias ocasiones para presentar el modelo, identificar las mejores estrategias para avanzar, y apoyar a las escuelas en escribir sus planes. EL Departamento de Valoración y Evaluación de Programas del Distrito proporcionó datos para apoyar el desarrollo de los planes de cada plantel. El personal de otros departamentos proporcionó apoyo adicional para finalizar los planes, incluyendo la estimación de costos y asignaciones necesarias para financiar los planes.

El distrito desarrolló una cronología para el liderazgo central para que proporcionara retroalimentación en los planes de transición y para que los planteles la revisaran. El distrito realizó la cronología exitosamente y completó los planes para el 10 de mayo, 2016.

c. Estipulación

La orden del tribunal del 19 de noviembre, 2015, también adoptó una estipulación a principios de noviembre que abordaba varios asuntos, incluyendo las vacantes de maestros en las magnet, los presupuestos magnet, y las iniciativas de integración. Ver Estipulación Magnet [ECF 1865].

¹⁶ El tribunal ordenó al distrito a revisar el CMP “para que fuera coherente con todos los acuerdos realizados por TUSD subsecuentes a la presentación del CMP revisado, ***e incluirá como anexos los Planes de Mejoramiento, revisados asimismo si es necesario.***” [Ver ECF 1870 at 10; énfasis agregado].

i. Vacantes Magnet

La estipulación nombró a ocho escuelas, siete de las cuales habían especificado vacantes de maestros tan temprano como a principios de octubre, 2015.¹⁷ El distrito acordó llenar las vacantes en seis de las magnet enumeradas para el 1 de noviembre, 205 y las dos otras para el 30 de noviembre, 2045. Para llenar estas vacantes, el distrito intentó un número de estrategias, incluyendo, pero sin limitarse a ofrecer estipendios; reclutar y contratar a graduados en diciembre; difusión a cuatro poblaciones de posibles candidatos (solicitantes de maestros recientes, maestros substitutos, maestros jubilados, y coordinadores de apoyo al aprendizaje) (Ver Sección IV). El 30 de noviembre, 2015, el oficial principal de Recursos Humanos informó que el distrito había llenado las vacantes de maestros identificadas en las escuelas identificadas (***Anexo II - 14, Actualización de Contratación Magnet 30.11.15***).

Acerca de su obligación continua para abordar las vacantes a medida que ocurran, la estipulación requería que el distrito tomara pasos para asegurar que los magnet identificados “permanecieran con todo el personal completo” antes del comienzo del ciclo escolar 2016-17.¹⁸ Entre principios de noviembre y a finales de diciembre, ocurrieron otras vacantes en las escuelas identificadas en puestos de enseñanza y puestos sin enseñanza, así como lo informó el distrito y lo reiteró el Asesor Especial a finales de diciembre (***Anexo II - 15, SM Memorandum acerca de Contratación Magnet 17.12.15***). El memorándum identificó cuatro vacantes de materias, cuatro vacantes de maestros de educación excepcional, ocho vacantes sin enseñanza, y siete vacantes de media jornada sin enseñanza. El distrito continuó tomando medidas a través del año para asegurar que las magnet permanecieran con el personal completo antes del principio del ciclo escolar 2016-17. El distrito les dio prioridad a las magnet en la colocación de maestros durante el proceso de contratación de primavera, incluyendo realizar ferias de trabajo para las magnet solamente en las que los directores de las magnet tuvieron oportunidades

¹⁷ Las escuelas primarias Ochoa, Holladay, y Robison, Safford K-8, Escuela Intermedia Utterback, y las Escuelas Secundarias Cholla y Pueblo. La Escuela Primaria Bonillas fue nombrada pero no tenía vacantes de maestros específicamente identificadas a principios de octubre de 2015.

¹⁸ Por la estipulación, “con personal completo” se refiere a “personal certificado, administradores, y todos los auxiliares de maestros y demás personal identificado en el Plan de Mejoramiento como contribuyentes al esfuerzo de la escuela para mejorar los logros y cerrar la brecha de logros entre los grupos raciales de la escuela.” Ver la Estipulación Magnet, ¶B. [ECF 1865 at 7].

exclusivas para reunirse y reclutar maestros antes que los directores de las no magnet.

Como resultados de estos esfuerzos durante el ciclo escolar 2015-16 y hasta el verano de 2016, y a pesar de una escases de maestros a nivel estatal, el distrito informó a los Demandantes y al Asesor Especial durante la primera semana de agosto que había llenado aproximadamente de 64 a 69 puestos en las magnet identificadas (*Anexo II - 16, 2016-17 Informe de Contratación Magnet 08.10.16*).¹⁹

ii. Aumentos en el Presupuesto Magnet

El distrito acordó revisar los presupuestos magnet para que cada magnet tuviera la mayor cantidad asignada entre tres presupuestos diferentes preparados (el MSP de mayo, el MSP revisado de junio, o el Presupuesto USP). Estas revisiones resultaron en una ganancia neta de más de \$318,000 asignados a las magnet. Ver Estipulación Magnet [ECF 1865 at 6].

iii. Integración

El distrito también acordó procurar agresivamente la integración en todas sus magnet (en particular la integración de las clases entrantes: kínder, 6to grado, 9no grado) por medio de esfuerzos de reclutamiento y difusión descritos anteriormente. El distrito también acordó desarrollar y proponer iniciativas para aumentar el número de estudiantes que asisten a escuelas integradas (magnet y no magnet). Ver sección II.F., a continuación, para detalles en el desarrollo e implementación de las iniciativas de integración.

¹⁹ El informe muestra que el distrito contrató a 63.95 de las 68.75 equivalentes identificadas como de jornada completa (FTEs). De las 4.8 no contratadas para principios del ciclo escolar, 2.8 fueron debido a circunstancias atenuantes: los .8 FTE se refiere a cuatro secciones adicionales de .2 FTE cada una para la enseñanza por maestros actuales (una de las cuatro había sido asegurada al tiempo del informe); 1 FTE fue contratado con un sustituto de largo plazo en el proceso de obtener su certificado de maestro; y 1 FTE fue para un puesto que fue desocupado dos semanas antes del inicio de clases. Las otras dos vacantes fueron el coordinador magnet en la Escuela Primaria Ochoa y un maestro de español en la escuela Safford K-8.

C. Proceso de Solicitud y Selección

En TUSD, todos los estudiantes que buscan asistir a una escuela que no sea la de su vecindario deben presentar una solicitud a una escuela magnet o no magnet por medio de la inscripción abierta. Para aquellas escuelas que el número de solicitudes exceden el número de lugares disponibles (escuelas con exceso de solicitudes), el distrito coloca las solicitudes de los estudiantes en una lotería. El proceso de lotería da prioridad de admisión a aquellos estudiantes que su presencia aumente la integración (**Anexo II - 17, II.K.1.h. Proceso de Admisión, Reglamento JFB-R4**). Arizona es un estado de inscripción abierta; los estudiantes pueden asistir a cualquier escuela pública después de presentar una solicitud y dependiendo de la disponibilidad. Debido a la inscripción abierta, un distrito escolar no puede cambiar fácilmente la composición de cualquier escuela solamente al cambiar los límites de asistencia. Es por lo tanto el proceso de admisión, más que el proceso de revisión de límites de asistencia, el que tiene más oportunidades de mejorar el estatus de integración de ciertas escuelas.²⁰

Esta sección describe las mejoras a la solicitud de opción de escuelas y el proceso de selección, la implementación del proceso y los resultados relacionados, y los planes para el mejoramiento futuro.

1. Evaluando y Mejorando el Proceso de Opción de Escuelas

Antes del período de inscripción con prioridad en el otoño de 2015, el personal de los Servicios a la Comunidad Escolar visitó a las escuelas para obtener perspectiva acerca de los entornos de aprendizaje específicos, las ubicaciones de los vecindarios, los programas magnet, las oportunidades de aprendizaje avanzado, los asuntos de comunicación y los programas singulares. Información acerca de los cambios propuestos a los programas escolares para el ciclo escolar 2016-17 le proporcionaron al personal con visión para mejorar la mercadotecnia de manera más eficaz en las escuelas individuales y facilitar el proceso de lotería. Las escuelas a las visitas reforzaron las relaciones de los departamentos con las escuelas,

²⁰ El USP § II(G) requiere que el distrito desarrolle y utilice una sola solicitud para inscripción magnet/abierta, aumente el acceso a las ubicaciones en las que las familias pueden presentar sus solicitudes, y desarrolle y utilice un proceso de lotería que proporcione una preferencia para los hermanos que actualmente son estudiantes y que su admisión pudiera mejorar la integración.

resultando en un personal más informado y sensible a las consultas de la comunidad acerca de las escuelas y sus programas y/o servicios.

Basado en la retroalimentación recibida de las escuelas, y del personal, el distrito actualizó la solicitud de opción de escuela con información acerca de programas y recursos en particular. Las revisiones incluyeron información específica de actualizaciones y programas en cada escuela para ayudar a los padres y a los estudiantes a tomar decisiones informadas acerca de dónde solicitar inscripción e inscribirse. El distrito publicó traducciones en los idiomas principales en el sitio de internet de TUSD, aumentando el acceso de la comunidad a las opciones de escuelas (***Anexo II - 18, II.K.1.j. Solicitudes de Opción de Escuelas***). Los Idiomas principales para el ciclo escolar 2015-16 fueron el español, árabe, somalí, swahili, kirundi, vietnamita y marshalés. Los idiomas principales también se discuten en la Sección VII de este informe.

El distrito continuó sus esfuerzos en proporcionar a las familias con diferentes formas de solicitar inscripción al proporcionar y aceptar solicitudes en las oficinas centrales del distrito, en los planteles escolares, y en los centros de recursos familiares, y por medio de correo electrónico. Los Servicios a la Comunidad cumplió las colocaciones de estudiantes constantes y equitativas en las escuelas con exceso de inscripciones y racialmente concentradas por medio de la adherencia a las prácticas de organización simplificadas implementadas el año anterior, incluyendo la difusión a la comunidad, las prácticas de comunicación constante, y la participación en eventos de mercadotecnia estratégicos por todo el resto de la comunidad.

Personal de diferentes departamentos del distrito colaboraron para comunicar información a los estudiantes, familias y a la comunidad acerca del proceso de lotería, las fechas límite para la entrega de solicitudes, y las fechas de las loterías. Los esfuerzos incluyeron llamadas telefónicas directas, consultas por correo electrónico, el *Boletín Informativo del Superintendente*, los boletines informativos del liderazgo académico, publicaciones en el sitio de internet, reuniones del comité, reuniones de liderazgo, y publicaciones en las cuentas de medios sociales de TSUD. El personal del distrito trabajó con diligencia para responder a todas las consultas dentro de un plazo de 24 horas.

En el pasado, las fechas límite para entregar las solicitudes de inscripción durante las vacaciones de días festivos confundían a algunos miembros de la comunidad y creaban retos en para el procesamiento dependiendo del tiempo y método de presentación. Como respuesta, el distrito ajustó las fechas límite de entrega para las respuestas de los padres a las ofertas de colocación para alinearse de mejor manera con el calendario escolar. El calendario modificado aseguró que los padres tuvieran acceso a los Servicios Escolares, a las Oficinas del Distrito, y a las escuelas para ayudar en caso de ser necesario. Los padres tuvieron más oportunidades para visitar las escuelas, interactuar con la comunidad escolar, y seleccionar la mejor opción para sus estudiantes. Cuando los padres no aceptaron las ofertas de colocación, el distrito liberó las solicitudes de nuevo para la siguiente ronda del proceso de lotería. De esta manera, los padres tuvieron oportunidades múltiples para aceptar ofertas en escuelas de su elección aun cuando no recibieron su primer o segunda opción. Estos pasos fueron críticos en el mejoramiento de las experiencias y los resultados para que los padres continúen considerando escuelas fuera de su vecindario inmediato y para instar el movimiento voluntario.

2. Resultados

Las evaluaciones continuas llevaron a mejoras en la participación familiar y de la comunidad relacionadas con el proceso de solicitud y selección. El distrito tuvo la lotería inicial en diciembre al cerrar el tiempo de inscripción con prioridad.²¹ Al finalizar la primera lotería, ocho escuelas tenían diez o más solicitudes que los lugares los que tenían disponibles en sus grados de entrada (ver tabla 2.6). A continuación, se encuentran las escuelas en las cuales la asignación de estudiantes por medio de la lotería pudiera tener algún impacto en la integración. (Esto se aclarará después del análisis del 40vo día de clases en octubre).

Tabla 2.6: Escuela con más solicitudes que lugares disponibles

Escuelas	Grado	Programa de Colocación	Solicitudes	Lugares
Davis Magnet	K	Magnet	57	40
Hughes	K	Inscripción abierta	59	38
Miles - E. L. C.	K	Inscripción abierta	45	28

²¹ El tiempo de inscripción con prioridad del distrito generalmente es de noviembre a diciembre y proporciona a los padres su primera oportunidad para solicitar inscripción en las escuelas para el ciclo escolar siguiente.

Dodge Magnet	6	Magnet	259	155
Safford Magnet	6	Magnet	114	99
Roskruge Magnet	6	Magnet	159	130
Cholla	9	Magnet	198	160
Tucson Magnet	9	Magnet	789	474

De estas ocho escuelas que tenían exceso de solicitudes de inscripción en la primera lotería, el proceso de selección de la lotería cambió la demografía de cuatro escuelas para acercarlas a las composiciones raciales/étnicas. Como se muestra en la tabla 2.7 a continuación, el proceso de selección afectó de manera positiva la composición racial/étnica en las escuelas primarias Davis y Hughes, Escuela Intermedia Dodge, y Escuela Secundaria Tucson Magnet. Las cuatro escuelas restantes no tuvieron suficientes solicitantes en las categorías raciales/étnicas para el proceso de selección para tener un impacto positivo.

Tabla 2.7 Posible Impacto de Lotería en las Inscripciones en la Escuelas con Excesos de Solicitudes de Inscripción²²

Escuela (Grado)	Grupo	Blanco / Anglo	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Americano Asiático	Multi-racial
Davis Magnet (K)	Neighborhood	9%	5%	77%	5%	0%	5%
	Placements	38%	0%	55%	5%	0%	3%
	Projected Enrollment	27%	2%	63%	5%	0%	3%
Hughes (K)	Neighborhood	43%	9%	39%	0%	4%	4%
	Placements	16%	3%	68%	0%	8%	5%
	Projected Enrollment	27%	5%	57%	0%	7%	5%
Miles - E. L. C. (K)	Applications	46%	6%	37%	4%	2%	6%
	Placements	32%	11%	46%	4%	4%	4%
	ExEd Placements	17%	6%	78%	0%	0%	0%
	Projected	26%	9%	59%	2%	2%	2%

²² Vecindario: Esta composición étnica/racial proyectada de los estudiantes del vecindario que se proyecta que entrarán al grado que se muestra en el CE 2016-17. Para las escuelas intermedias Miles E.L.C, Dodge Magnet, y la escuela bilingüe magnet Roskruge (para los grados 6-8), las solicitudes recibidas se muestran en lugar de las proyecciones de vecindario debido a que no hay límites de asistencia. Colocaciones: Estos datos representan el posible impacto de lotería en las inscripciones en las escuelas con exceso de inscripciones como para el día 30 de junio.

Inscripciones proyectadas: las inscripciones de esperar basadas en las proyecciones de vecindario y colocaciones. Para las escuelas intermedias Miles E.L.C, Dodge Magnet, y la escuela bilingüe Roskruge Magnet, estas no se muestran debido a que las colocaciones son las inscripciones proyectadas.

	Enrollment						
Dodge Magnet (6)	Applications	27%	8%	58%	2%	2%	4%
	Placements	23%	8%	61%	3%	2%	3%
Safford Magnet (6)	Neighborhood	6%	11%	77%	6%	0%	0%
	Placements	1%	6%	81%	9%	0%	2%
	Projected Results	3%	8%	79%	8%	0%	2%
Roskruge Magnet (6)	Applications	6%	3%	84%	6%	0%	1%
	Placements	5%	3%	82%	8%	0%	1%
Cholla Magnet (9)	Neighborhood	8%	5%	77%	8%	1%	2%
	Placements	5%	8%	85%	2%	0%	0%
	Projected Enrollment	8%	5%	79%	7%	0%	1%
Tucson Magnet (9)	Neighborhood	11%	6%	76%	3%	2%	3%
	Placements	22%	11%	58%	5%	1%	3%
	Projected Enrollment	17%	8%	65%	4%	2%	3%

El distrito realizó loterías adicionales en febrero, marzo y abril de 2016; el distrito continuó aceptando solicitudes de inscripción y ofreciendo colocaciones mientras que había lugares disponibles. Comparando las solicitudes recibidas durante el periodo de inscripción con prioridad en el otoño reveló que el distrito recibió 3,803 solicitudes durante este tiempo en el 2015 para el ciclo escolar 2016-17, comparado con las 3,587 solicitudes de inscripción recibidas durante el mismo periodo de tiempo en el 2014 para el ciclo escolar 2015-16.

En el verano de 2016, el personal del distrito participó en una revisión de datos pertenecientes a las colocaciones de estudiantes para determinar la eficacia total del proceso y los impactos específicos para las escuelas con exceso de solicitudes de inscripción, integración y cambios en las demografías. El director de Asignación de Estudiantes y representantes de varios departamentos continúan evaluando los datos de colocación, los resultados exitosos de las prácticas y las solicitudes, y las oportunidades para mejorar el proceso en 2017-18. El equipo también está evaluando la información actualizada acerca de la implementación del sistema de información escolar nuevo, Synergy, y el software de colocación de estudiantes “Smart Choice” (ver a continuación).

3. Planes a Futuro para Mejorar la Ejecución de los Programas

Los Miembros del Personal de Servicios a la Comunidad Escolar continúan sirviendo en comités a nivel distrito para la transición al sistema Synergy, el comité “Getting Kids to School” con la actualización próxima de software para el Departamento de Transportación, y el comité de Asignación Coordinada de Estudiantes. Los miembros del personal también participaron en la implementación

del software “Smart Choice” para facilitar a la administración en el proceso de colocación de estudiantes para las escuelas con exceso de solicitudes de inscripción. Ambos programas de computación Synergy y Smart entrarán en efecto para el distrito en julio de 2016, pero el distrito todavía está trabajando en los ajustes necesarios durante la transición.

Aunque el proceso de lotería con Smart Choice no será completamente implementado en el ciclo escolar 2016-17, el personal del distrito está participando activamente en la transición para facilitar los procesos de coordinación y la retroalimentación de dos vías acerca la asignación y la colocación de estudiantes. El distrito formateará el programa de computación Smart Choice para los criterios que definen la colocación de estudiantes en TUSD. El personal del distrito trabajará para mejorar la diseminación de información a la comunidad acerca del proceso de lotería, las cronologías, y los parámetros definidos que apoyan el acceso equitativo de los estudiantes a la opción de escuela. Acceso y presentación en línea estarán disponibles para mejorar el proceso de colocación de los estudiantes. El distrito también se beneficiará de una plataforma de datos más integral del uso del programa de computación Smart Choice, incluyendo un rango mayor de información, analítica, y algoritmos acerca del proceso de colocación del estudiante. Esto le permitirá al distrito evaluar de mejor manera y mejorar el impacto del proceso en el incremento de la opción de escuela, alentar el movimiento voluntario, y mejorar las oportunidades para que los estudiantes asistan a escuelas integradas.

D. Plan de Mercadotecnia, Difusión y Reclutamiento

Para expandir oportunidades para que los estudiantes de todos los orígenes raciales y étnicos asistan a una escuela integrada, el distrito desarrolló el Plan de Mercadotecnia, Difusión, y Reclutamiento en 2013-14.²³ En el 2015, el distrito actualizó el plan con un enfoque hacia la continuación de lo que funcionaba y encontrar nuevas maneras de alcanzar su audiencia de objetivo, incluyendo a los estudiantes afroamericanos e hispanos. El plan revisado se enfocó en aumentar el uso de videos y otras plataformas como herramientas para lucir a las escuelas, aumentar la frecuencia de cara a cara, participar a las familias a través de la difusión de uno por uno, y mejorar el uso de los medios sociales como herramienta de

²³ El USP aborda las estrategias de mercadotecnia, difusión y reclutamiento para aumentar y mejorar el acceso de los estudiantes y la oportunidad de considerar y, posiblemente, asistir a una escuela integrada. Ver USP § II(I).

mercadotecnia y comunicación. El personal de TUSD trabajó con diligencia durante el ciclo escolar 2015-16 para realizar estas metas.

El distrito actualizó su Catálogo de Escuelas y lo convirtió en formato digital para que pudiera ser de acceso desde el internet o leerse como libro electrónico por medio de iTunes. El distrito también revisó múltiples documentos impresos para asegurar la inclusión racial y étnica. Por ejemplo, un volante previo de reclutamiento para kínder presentaba solamente a un niño. Los materiales de kínder revisados presentan niños y niñas de una variedad de razas y etnias. Además, el distrito tuvo y apoyó eventos trimestrales para los padres y familias de afroamericanos e hispanos y promovió eventos en los Centros de Recursos para las Familias del Distrito.

1. Videos de Recorridos a las Escuelas

El distrito produjo videos dinámicos, compartibles de los recorridos a los planteles escolares a principios del ciclo escolar. El departamento de Comunicación y Relaciones con los Medios trabajó con los directores para determinar programas específicos para resaltar como parte de la “receta secreta” de cada escuela, programar la grabación de los videos, e identificar a los estudiantes y al personal dispuestos a participar. Con cada uno de los videos, el personal del distrito prestó atención especial a resaltar la diversidad como factor clave tanto en la preproducción como en el desarrollo del producto final.

A medida que las oportunidades de inscripción se abrieron en el otoño, el distrito puso como prioridad la producción del video escolar basado en la inscripción de cada escuela en ese momento del ciclo escolar y sus necesidades de integración para maximizar la mercadotecnia y la difusión (**Anexo II - 19, Lista de Escuelas con Prioridad**). Una vez completados, el distrito compartió los videos con los planteles escolares y los administradores de la red, a los que se les pidió que los publicaran (**Anexo II - 20, Enlaces a Videos Selectos**). Aunque el distrito inicialmente se enfocó en las escuelas con prioridad, TUSD planea crear videos similares para cada escuela. Para mediados de julio, los siguientes videos de recorridos a los planteles se habían publicado:

- Cuatro videos para la Escuela Lawrence 3-8,
- Cuatro videos para la Escuela Primaria Grijalva,

- Cuatro videos para la Escuela Intermedia Magee,
- Tres videos para la Escuela Roberts/Naylor K-8, y
- Tres videos para la Escuela Intermedia Bilingüe Roskruge

2. Videos Adicionales para los Sitios de Internet Escolares

Además de producir y publicar videos de recorridos escolares, el distrito evaluó los videos en existencia y encontró que muchos estaban al día, eran relevantes, y adecuados para ser utilizados en el reclutamiento de estudiantes. El administrador de la red del distrito entonces publicó veinte videos, ordenados por escuela, en los sitios de internet de las escuelas que se mantienen centralmente y envió más videos a los administradores de las redes de cada escuela para que además los colocaran en sitios escolares y en el internet escolar. El administrador de la red del distrito trabajará con los administradores de la red de las escuelas para asegurar que los videos se publiquen de manera oportuna y, si es necesario, trabajará con el liderazgo central de primaria y secundaria para publicar los videos inmediatamente (***Anexo II - 21, Lista de Videos y Publicaciones***).

3. Característica #TeamTUSD

En el ciclo escolar 2015-16 el distrito lanzó la campaña #TeamTUSD, para difundir mensajes positivos acerca de las escuelas y del distrito a audiencias externas e internas. Cada característica #TeamTUSD consistió de una foto para compartir de miembros de un equipo designado, tal como el personal de una escuela, un Departamento del distrito, o un club de estudiantes. La gente en las fotos sostuvo letreros del lema del distrito con frases tales como “A los maestros les encanta enseñar,” “A los estudiantes les encanta aprender”, y “a la gente le encanta trabajar”. La característica apareció dos veces al mes en el *Boletín Informativo del Superintendente* con una breve descripción de lo que el equipo hace para el distrito. El sitio de internet de TUSD también incluyó citas de las personas fotografiadas que explicaban lo que más les gustaba de su equipo, escuela, o el distrito. Las características finalizaron con una solicitud para que los equipos interesados en ser presentados mandaran un correo electrónico a media@tusd1.org.

El distrito también utilizó el programa School Zone para compartir información e incrementar el impacto de #TeamTUSD. Por medio del programa, cada miembro del personal de comunicaciones sirvió de enlace de las escuelas asignadas para asegurar que los miembros tuvieran contacto en el departamento. Después del lanzamiento de #TeamTUSD, grupos de estudiantes, padres, maestros, maestros y el personal inmediatamente comenzaron a enviar sus nominaciones de equipos que deberían ser fotografiados y presentados. Las peticiones superaron el tiempo que el que el distrito podía dedicar al proyecto; desde el 30 de junio, 2016, el distrito había presentado a nueve equipos (***Anexo II - 22, Muestras de Fotos de Pantalla del Sitio de Internet de TUSD***).

4. Eventos de la Comunidad y Participación Familiar

Los representantes del distrito asistieron a 22 eventos de la comunidad entre septiembre de 2015 y junio 2016 para promover a TUSD y aumentar las inscripciones (***Anexo II - 23, Listado de Eventos en la Comunidad***). Personal conocedor de escuelas y programas estuvieron al frente de puestos y/o carpas de TUSD y participaron a las familias, proporcionándoles información de programas educativos y de enriquecimiento en el distrito. El distrito eligió eventos geográficamente diversos que atraen las audiencias de los estudiantes con edad escolar y/o a sus padres. En la planeación de a qué eventos asistir, el distrito también consideró el nivel de publicidad al que los socios podrían contribuir para compensar los costos de publicidad para TUSD de ese evento. Por ejemplo, el Zoológico Reid Park publica ampliamente sus eventos, tales como “Halloween en el zoológico” y las luces en el zoológico, los cuales eran costeables y con buena asistencia. El Museo de Niños de Tucson “Children’s Museum Tucson” apoyó cinco eventos y la asistencia por lo general fue fuerte. El distrito continuará evaluando eventos basándose en la posible demografía de los participantes, el nivel de la publicidad de sus socios, y el calendario del lanzamiento de los inicios de los periodos de reclutamiento. Los eventos que no tuvieron buena asistencia en el ciclo escolar 2015-2016 o que no obtuvieron buen apoyo por los socios serán eliminados para el ciclo escolar 2016-2017.

5. Centro de Información Escolar

Por medio del Departamento de Servicios Escolares y Comunitarios, el distrito opera el Centro de información escolar en su sede central. El centro se enfoca principalmente en proporcionar a las familias con información acerca de la opción de escuelas, inscripciones, y transportación. También proporciona a las familias acerca de otras opciones disponibles en el distrito tales como los magnet, lenguaje dual, y las oportunidades de aprendizaje avanzado. El centro está equipado con acceso al internet y múltiples computadoras para que los padres puedan completar las solicitudes de inscripciones escolares en línea o en papel y presentarlas ahí mismo.

Tabla 2.8: Inscripción Abierta/Magnet 2015-16 (OE/M) Contactos, Centro de Información Escolar

	OE/M Llamadas Telefónicas	OE/M Sin cita	Visitas Total
Central – Centro de información escolar	19,116	6,744	*8,151
*Las visitas totales incluyen: ALE, Child Find, estudiante de Intercambio, tutela, Información del distrito, McKinney-Vento, Prescolar, Expedientes de los estudiantes, y Transportación			

Para detalles de los esfuerzos de difusión y reclutamiento en los cuatro Centros de Recursos a las Familias, ver Secciones VII.D-E.

6. Publicidad de Inscripción Abierta y Lotería de Opción de Escuelas

El distrito comenzó a comercializar la inscripción/opción de escuela antes de que se abriera el plazo de inscripción con prioridad en el otoño de 2015 para el ciclo escolar 2016-17 y continuó enviando mensajes durante el invierno y la primavera, publicando la lotería por nivel escolar con un énfasis particular en kínder y la escuela intermedia pero también más ampliamente. (Ver Sección II.C., anteriormente, para detalles en el plazo de inscripción con prioridad y la lotería). El distrito utilizó publicidad geográfica (mercadotecnia geográfica y cercas geográficas) para dirigir sus mensajes a las familias afroamericanas e hispanas en todas las plataformas. Las publicaciones geográficas utilizan la información demográfica pública para identificar audiencias de objetivo y “sigue” a los usuarios a medida que hacen búsquedas en el internet en las computadoras y en los dispositivos móviles, anunciándoles los anuncios que les conciernen a ellos (**Anexo II - 24, Ejemplar de Rendimiento de los Geo con Objetivo**). El distrito contrató con

la estación de televisión KVOA, la cual produjo y presentó comerciales para informar a las familias que las inscripciones magnet y abiertas comenzarían pronto. El distrito compartió los mismos comerciales con Telemundo para su traducción y emisión en los canales de habla hispana. (**Anexo II - 25, Información de Comerciales**).

Después que los comerciales para la Escuela Secundaria Palo Verde Magnet High salieron al aire, el distrito observó un repunte en las solicitudes presentadas, sugiriendo que anunciarse en la televisión era una avenida eficaz para alcanzar las audiencias de objetivo. La inscripción aumentó por 144 estudiantes en el ciclo escolar 2015-16, y el distrito espera agregar 138 estudiantes adicionales para el ciclo escolar 2016-17. El distrito notó incrementos similares en la presentación de solicitudes con la campaña de reclutamiento para kínder. El distrito continuará explorando si es que la publicidad por televisión también pueda ser un método exitoso para promover los beneficios de la diversidad.

Además de transmitir los comerciales de televisión, el distrito envió comunicados de prensa a los medios locales y utilizó los medios sociales, en particular Facebook y Twitter, para diseminar información a los padres y a las familias acerca de la inscripción abierta y la lotería escolar (**Anexo II - 26, Ejemplares de Comunicado de Prensa y Captura de Pantalla de Publicaciones en los Medios Sociales**). Las publicaciones específicas a inscripción y a la lotería de opción de escuela no recibieron altos niveles de tráfico en los medios sociales al menos que el distrito pagara por estimular las publicaciones o por anunciarlos en las cronologías locales (**Anexo II - 27, Ejemplos de Publicaciones Estimuladas**).

La presencia general del distrito en los medios sociales aumentó de manera importante. Por ejemplo, un día en particular el distrito tuvo 165,000 impresiones en Facebook, y su alcance continuó creciendo. Para el 30 de junio, 2016, la página de Facebook del distrito tenía más de 9,900 “me gusta” (**Anexo II - 28, Datos de Facebook**). El distrito lanzó una página de Facebook en español (TUSD en español) en diciembre de 2015 y ha funcionado para poblarlo con contenido adicional. Se incluyó información de la página en la versión en español del *Boletín Informativo del Superintendente* (**Anexo II - 29, Captura de Pantalla de TUSD en Español**). El distrito continuará aumentando el contenido en la página de Facebook y divulgar la página a las familias.

7. Enfoque en los Estudiantes de la Escuela Intermedia

El distrito reconoció la necesidad de apoyar a los niños y a las familias a medida que realizan la transición de la escuela primaria a la escuela intermedia, una transición particularmente difícil para todos los estudiantes cuando cambian de tener solamente un maestro a tener múltiples maestros. Con ese fin, el programa Ascender llevó a los estudiantes de 5to grado a visitar escuelas intermedias y K-8 y proporcionó información acerca de cada escuela para ayudar a las familias a tomar decisiones informadas para los niños que completan la escuela primaria. La identificación “ascender” le dio al programa presencia pública, y la publicidad “ascender” dirigida a las familias basándose en la edad de sus hijos para un mayor impacto. El distrito envió correo a todas las familias de los estudiantes de 5to grado en el área Tucson para informarles de las varias escuelas que TUSD ofrece. El distrito también creó un sitio de internet y diapositivas de PowerPoint con la identificación “ascender” con información de cada escuela. (**Anexo II - 30, Ejemplar de diapositivas de PowerPoint**) y produjo videos dinámicos, compartibles que resaltaban las escuelas intermedias y K-8 (**Anexo II - 31, Enlaces a videos de YouTube**).

8. Catálogo de Escuelas

El distrito se puso en contacto con todas las escuelas para revisar la información del catálogo de escuelas del ciclo escolar 2014-2015, una guía informativa para TUSD, e hizo correcciones para asegurar que las escuelas y las descripciones de los programas fueran correctas para el ciclo escolar 2015-16. El distrito también mejoró la distribución y diseminación del catálogo actualizado, compartiéndolo por medio de diferentes fuentes para asegurar que una gran variedad de padres pudiese tener acceso a la información sin importar su método de comunicación preferido. El distrito publicó el catálogo en el sitio de internet de TUSD y también en iTunes para permitirles a los padres su acceso fácilmente desde sus teléfonos móviles. El catalogo también estaba disponible en cada plantel escolar, y las versiones estaban disponibles en inglés, español, vietnamita, somalí y árabe. El distrito incluyó información acerca de la guía actualizada en el *Boletín Informativo del Superintendente* y por medio de ParentLink, el sistema de información de TUSD que distribuye información por teléfono y por correo electrónico (**Anexo II - 32, Catálogo**).

9. Mercadotecnia del Reclutamiento para Kínder

El distrito creó, publicó y distribuyó un anuncio publicitario que informaba a las familias acerca de los programas de kínder de día completo gratuito en sus escuelas primarias y K-8. El anuncio publicitario tenía como objetivo las familias con niños de edad para entrar a kínder utilizando una lista de correo que captaba las direcciones de esa demografía. Poco después que los anuncios publicitarios fueron entregados por correo, los Servicios Escolares a la Comunidad vieron un repunte en las consultas acerca del kínder de día completo (*Anexo II - 33, Datos de Solicitud*). Además del anuncio publicitario por correo, el distrito utilizó los anuncios geográficos para aumentar la difusión a las familias afroamericanas e hispanas.

El distrito cambió el reclutamiento de kínder de marzo a febrero para los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 para proporcionar más tiempo para que las familias consideraran sus opciones. Debido a que la primera lotería de inscripción abierta/magnet/opción de escuelas típicamente ocurre en noviembre, el distrito está considerando agregar un reclutamiento de otoño para ayudar a las familias a tomar decisiones acerca de las solicitudes para la primera lotería.

E. Asignación de Estudiantes Desarrollo Profesional

Para apoyar el proceso de asignación coordinada de estudiantes del distrito, el distrito proporciona una capacitación profesional (PD) a los miembros del personal relevantes esbozando las varias estrategias y procesos de asignación de estudiantes.²⁴ Esta capacitación profesional asegura que el personal del distrito sea conecedor y esté completamente preparado para asistir de manera completa a los padres y estudiantes en la toma de decisiones informadas acerca de dónde, y cuándo solicitar inscripción e inscribirse en la escuela de su elección. Esta capacitación también apoya el éxito de actividades clave relacionadas con la asignación de estudiantes que promueven la abolición a la segregación: el proceso de solicitud y selección; mercadotecnia, difusión y reclutamiento; y escuelas y programas magnet. La capacitación se enfoca en los objetivos de asignación de estudiantes del USP, inscripción abierta, magnet, y los procesos de solicitud y selección para la colocación de estudiantes. Los miembros del personal, en particular los recién contratados,

²⁴ El distrito desarrolló y está implementando un proceso coordinado de asignación de estudiantes que incorpora varias estrategias y procesos delineados en el USP. Ver USP § II(A)(1).

reciben capacitación de enfoque en la conveniencia y metodología para presentar las solicitudes de opción de escuela y el proceso mismo.

1. Mejoras

Basado en los cambios realizados al proceso de solicitud y selección en el verano de 2015, el distrito revisó y mejoró la capacitación de personal en octubre de 2015, antes del tiempo de inscripción con prioridad a finales del otoño. Las revisiones incluyeron una provisión dándoles a los niños de los empleados del distrito una consideración especial en el proceso de lotería y otra provisión dándoles a los estudiantes actuales y a sus hermanos consideración como estudiantes residentes de continuación. Las revisiones también aclararon los procedimientos para el manejo adecuado las solicitudes de opción de escuelas y trabajaron para coordinar el proceso de solicitud y selección del ciclo escolar 2015-16 para el ciclo escolar 2016-17.

Representantes de Asignación de Estudiantes, y Servicios a las Escuelas y a la Comunidad y el personal del Desarrollo Profesional se reunieron para evaluar la eficacia del programa previo al lanzamiento del PD de este año. Como resultado, el distrito mejoró las oportunidades de capacitación para remover ambigüedades, proporcionar énfasis cuándo era necesario, y cambios al proceso de selección de estudiantes.

2. Participación

El USP establece que “[todo] el personal del distrito recién contratado involucrado en la asignación de estudiantes y/o en el proceso de inscripción deberá completar la capacitación para principios del semestre de otoño del ciclo académico posterior al ciclo académico en el que fueron contratados.” USP § II (J) (1). El distrito excedió ese requisito, sin embargo, proporcionar capacitación durante el ciclo escolar para extender el tiempo de los empleados recién contratados para participar eficazmente y asistir en el proceso de asignación y colocación de estudiantes. Además, TUSD ofreció capacitación a los empleados existentes para refrescar sus conocimientos del programa.

El distrito identifica a todo el personal que pudiera ser responsable de interactuar con responder a la comunidad acerca de los asuntos de opción de escuelas y les requiere que participen en la capacitación. En el ciclo escolar 2015-

16, el distrito proporcionó capacitación por medio de True North Logic (TNL) (**Anexo II - 34, SAPD TNL Capturas de Pantalla**) y abrió su capacitación al personal de octubre 2015 a abril 2016 (**Anexo II - 35, II.K.1.p Capacitación de Asignación de Estudiantes PD**). El módulo de capacitación incluyó una evaluación que requiere que los aprendices demuestren un entendimiento del proceso de solicitud para inscripción de abierta/lotería y la responsabilidad del personal escolar en el manejo de las solicitudes de inscripción. Una vez completada la capacitación, los participantes completaron una evaluación en línea con una puntuación de 90 por ciento o mejor —aquellos que reprobaron volvieron a tomar la capacitación.

Aunque el enfoque fue en el personal recién contratado, el distrito alentó a todo el personal cuyas responsabilidades pudieran afectar la opción de escuelas a tomar la capacitación aun si ya la habían completado en años anteriores. TNL solo identifica a los empleados que se han inscrito en el programa y a aquellos que lo han completado exitosamente. La capacitación profesional para la asignación de estudiantes continuaba disponible en TNL después del 31 de diciembre, 2015. La comunicación continua con los administradores de los planteles animó la participación de los miembros del personal. Para el 2 de mayo, 2016, TNL reportó que 1,785 empleados se habían inscrito en la capacitación; 1,619 de ellos la habían completado de manera satisfactoria (**Anexo II - 36, SAPD Capacitaciones Completas**).

Para determinar el cumplimiento de los empleados recién contratados, el distrito desarrolló una lista de empleados contratados después del 1 de julio, 2015, quienes son responsables de apoyar o responder a las consultas de opción de escuelas. Los administradores de planteles nuevos contratados después del 1 de julio, 2015, fueron agregados a la lista. El distrito hizo referencia recíproca de la lista de empleados para comprobar la conclusión de la capacitación de asignación de estudiantes en TNL. De los 39 empleados en la lista, 34 completaron exitosamente la capacitación profesional, resultando en un aumento del 21 por ciento del módulo previo para el ciclo escolar 2014-15 (**Anexo II - 37, Cumplimiento de los empleados Recién Contratados para la SAPD**).

3. Planes a Futuro para Mejorar la Ejecución del Programa

Un requisito de la capacitación del “proceso de abordaje” del personal recién contratado será implementado en el TNL para el módulo de capacitación de 2017-

18. Aunque el distrito requerirá que los administradores y los empleados de objetivo de los planteles recién contratados completen la capacitación, también continuará instando la participación de departamentos ampliados y de miembros del personal que puedan estar en comunicación con las familias acerca de la opción de escuelas y/o aquellos que impactan la asignación de estudiantes.

En el ciclo escolar 2016-17, el distrito establecerá un proceso de supervisión más coherente y oportuno para supervisar la inscripción y el cumplimiento de las clases para el proceso de asignación de estudiantes del ciclo escolar 2017-18. Un sistema de supervisión mejorado dará oportunidades de obtener apoyo de las oficinas académicas, generando un aumento en las tasas de finalización para la capacitación. Aumento en las tasas de finalización, a sus ves, proporcionará a la comunidad en general con una base mayor para obtener un nivel de sensibilidad mayor con información oportuna, de este modo mejorando las oportunidades para que los estudiantes tengan acceso a las escuelas y programas con exceso de inscripciones.

F. Asignación de Estudiantes Coordinada

En el ciclo escolar 2015-16, el distrito continuó implementando un proceso coordinado de la asignación de estudiantes utilizando estrategias múltiples, incluyendo las descritas anteriormente (límites/patronos afluentes; escuelas y programas magnet; solicitudes magnet/inscripción abierta; una lotería de colocación; y mercadotecnia, difusión y reclutamiento),²⁵ así como iniciativas diseñadas para mejorar la integración y transportación. El director de Asignación de Estudiantes designado por el distrito (el cual tiene su título oficial de Director de Servicios a la Comunidad Escolar), trabajó durante el año con miembros del personal de diferentes departamentos para coordinar actividades de asignación de estudiantes existentes y desarrollar iniciativas nuevas, principalmente por medio del comité de Asignación Coordinada de Estudiantes.

²⁵ El USP requiere que el Distrito, por medio del director de Asignación de Estudiantes, para “desarrollar e implementar un proceso coordinado de asignación de estudiantes” incorporando estrategias múltiples para la asignación de estudiantes a las escuelas, según sea adecuado. USP § II(A)(1).

1. Iniciativas de Integración

A principios de noviembre, el distrito entró en una estipulación con los Demandantes Mendoza para desarrollar y proponer iniciativas para aumentar el número de estudiantes que asisten a escuelas integradas para el 1 de marzo, 2016. Ver estipulación magnet [ECF 1865, ¶E]. El tribunal después adoptó la estipulación y aclaró que “las iniciativas del párrafo E” no deberán “reproducir una discusión de iniciativas generalizada, las cuales ya están contenidas en el CMP, tales como mercadotecnia y reclutamiento, ubicación, desarrollo de maestros, y mejoramiento de la excelencia académica en estas escuelas.” Ver orden en el CMP [ECF 1870 en el 8]. El tribunal también ordenó que el distrito deberá utilizar su propio personal o peritos externos “para desarrollar y proponer temas o programas magnet alternativos, más integrativos y asistir a estas escuelas en evaluar la fortaleza de los programas o temas magnet existentes.” *Id.*

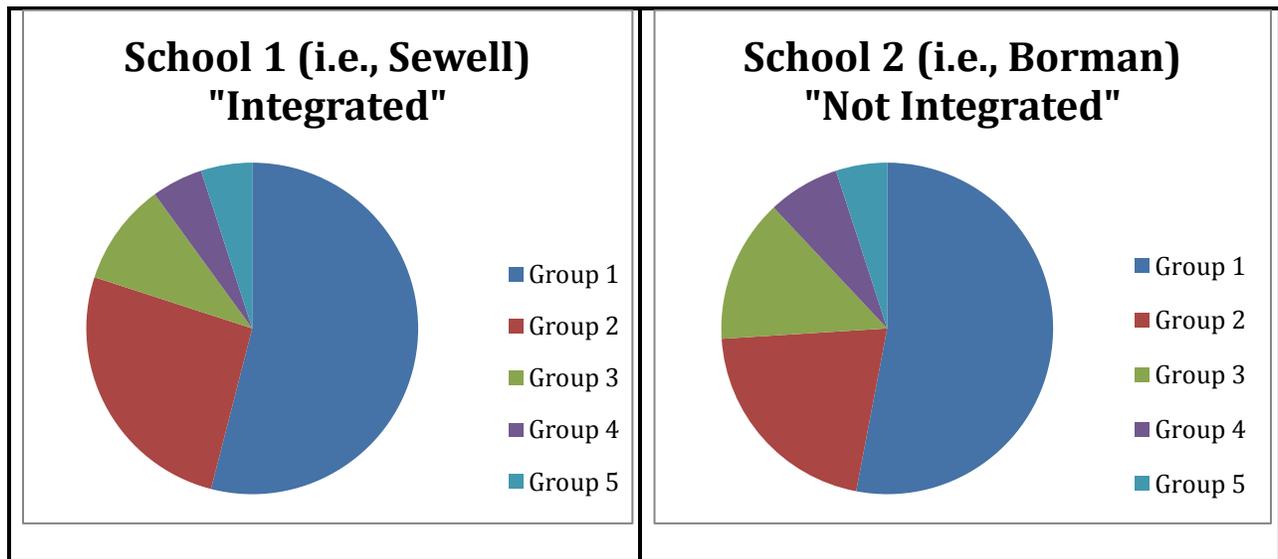
Así, en diciembre, el CSA comenzó a reunirse en dos actividades principales que impactan la asignación de estudiantes: Iniciativas de integración, incluyendo tema magnet y evaluación de programas, y reconfiguración de grados. El distrito primero estableció métricas para medir el posible impacto de cada iniciativa propuesta hacia el mejoramiento de la integración, incluyendo aumentar el número y porcentaje de estudiantes que asisten a las escuelas integradas; el número de escuelas integradas; integración en las escuelas cerca de estar integradas, y el número de estudiantes que asisten a las escuelas con altos niveles de diversidad (aunque no hayan cumplido con la definición de integración del USP). En enero, el Asesor Especial reconoció algunas escuelas, tales como la Escuela Intermedia Magee, tenía altos niveles de diversidad e interacción racial, aunque no cumplía con la definición de integración del USP. El tribunal más tarde repitió este sentimiento en una orden no relacionada en marzo.²⁶

Considere dos escuelas, ambas con una mezcla de estudiantes que es aproximadamente 50 por ciento del grupo 1, 20-25 por ciento del grupo 2, 10-15

²⁶ Ver acerca de la Reconfiguración de Grados SM R&R re (“Una meta básica de integración es llevar al máximo la oportunidad de contacto positivo entre grupos y muchos expertos dirían que la distribución racial en la Escuela Magee actualmente es un buen entorno en el cual alcanzar esa meta.”)[ECF 1884 at 6]; y ver Orden en la reconfiguración de grados (“la Escuela Magee no se considera integrada dentro del contexto del 15% de márgenes, pero eso no impide a este Tribunal reconocer que tiene una mezcla racial.”)[ECF 1909 at 14].

por ciento del grupo 3, y 5 por ciento o menos de todos los otros grupos (ver Gráfica 2.9 a continuación). Ambas tienen el mismo nivel de diversidad, aunque dependiendo de la raza de los grupos, el estatus de cada escuela dentro del USP se considera diferente. En la escuela 1, el grupo 1 es hispano y el grupo 2 es blanco. En la escuela 2, el grupo 1 es blanco y el grupo 2 es hispano. El nivel de diversidad en ambas escuelas es aproximadamente el mismo, sólo los grupos son diferentes. Los estudiantes en las escuelas 1 y 2 experimentan el mismo nivel de diversidad, lo que significa que tienen las mismas oportunidades para interactuar con estudiantes de raza diferente.

Gráfica 2.9: Nivel de Diversidad



Este concepto afectó el trabajo CSA: en lugar de enfocarse estrechamente en alentar a más estudiantes a asistir a escuelas que ya estaban integradas, el distrito desarrolló sus indicadores para incluir la consideración de escuelas que estaban

cerca de ser integradas y aquellas con altos niveles de diversidad como las escuelas Borman y Magee, pero limitándose a aquellas que tenían la capacidad de aceptar a estudiantes adicionales. A la luz del desarrollo de indicadores, el CSA comenzó a considerar la fuerza integrativa de las magnet existentes y las posibles magnet nuevas y comenzó a desarrollar docenas de opciones para la mejorar la integración en los planteles de objetivo. El distrito también desarrolló una lista revisada que organizaba a las escuelas por su nivel actual o su nivel posible de integración y/o diversidad.

En enero 2016, el CSA determinó prudente buscar expertos externos para dos propósitos principales: 1) para proporcionar un lente experto, objetivo por el cual analizar las iniciativas propuestas diseñadas para aumentar la integración en ciertas escuelas identificados mientras se reducen las concentraciones raciales en otras, y 2) hacer sugerencias para posibles iniciativas. A medida que desarrolló opciones, el CSA finalizó el alcance del trabajo y lo presentó a cinco peritos externos que habían indicado tanto interés como disponibilidad: Mike Hefner, Milan Mueller, Gary Orfield, Ellen Goldring, y William Trent. Solamente el Sr. Hefner respondió para la fecha límite; el Dr. Orfield respondió más tarde, pero con una presentación mucho más breve. El CSA seleccionó al Sr. Mr. Hefner (***Anexo II - 38, Hefner CV y alcance de trabajo***).

Simultáneamente, el distrito aseguró a un perito para ayudar a expandir sus programas de lenguaje dual a una escuela(s) ubicada en su región central o al este de manera que pudiera mejorar la integración y desarrollar un plan de acceso al lenguaje dual. En consecuencia, el CSA comenzó a desarrollar una opción para expandir el lenguaje dual en el este con la ayuda de su perito identificado la Sra. Rosa Molina, y el personal del Departamento de Adquisición de Idiomas de TUSD.

En menos de tres meses, incluyendo que surgieron Acción de Gracia y las festividades de invierno, el distrito desarrolló tres opciones y una cronología que se comparte con los Demandantes y el Asesor Especial para la fecha límite del 1 de marzo, 2016 (***Anexo II - 39, Sánchez Memo a SMP acerca de las Iniciativas de Integración 01.03.16***). El memorándum del Superintendente de TUSD H.T. Sánchez también incluyó la lista de escuelas del distrito revisada. Muy poco después, el tribunal aprobó las expansiones de grados para la Escuela Primaria Borman (para aumentar el número de estudiantes que asisten a escuelas con altos niveles de diversidad) y la Escuela Drachman K-6 (para acelerar el proceso de convertir una escuela racialmente concentrada a una escuela integrada).

En marzo, el distrito presentó las opciones a las partes, el CSA analizó la retroalimentación recibida de los Demandantes, el Asesor Especial, el Sr. Hefner, y la Sra. Molina. El Sr. Hefner apoyó todas las siete iniciativas y ofreció ideas para ser consideradas en años futuros (***Anexo II - 40, Informe de Hefner sobre las Iniciativas de Integración 18.05.16***). Sus recomendaciones incluyeron:

Revisitar la definición del USP de integración para considerar la demografía de todo el distrito mejor que a nivel plantel (ES, MS, K-8, HS).

1. Considerar ajustes al proceso de lotería.
2. Considerar una clasificación “diversa” para utilizarse para programar los indicadores y medir el progreso para las escuelas que el Asesor Especial y el Tribunal han identificado que tienen una mezcla racial saludable.
3. Conducir una revisión completa de los programas magnet una vez que se contrate el perito en el verano 2016.

El distrito designó las propuestas para que fueran implementadas comenzando el ciclo escolar 2016-17, reconociendo que tal vez tomaría tiempo identificar obstáculos, hacer ajustes, y fortalecer la implementación durante el ciclo escolar antes de realizar completamente los resultados esperados. Después de analizar toda la retroalimentación, llevar a cabo análisis de factibilidad, e investigar los detalles por medio del liderazgo escolar y del distrito, el CSA presentó el 24 de mayo, 2016 a la Mesa Directiva siete propuestas finales, a continuación, (***Anexo II - 41, Presentación de Iniciativas de Integración a la Mesa Directiva 24.05.16***):

1. Transporte Expreso Drachman,
2. Transporte Expreso Magee,
3. Transporte Expreso Sabino,
4. Autobús de Inscripción,
5. Expandir GATE autónomo a la Escuela Primaria Wheeler,
6. Expandir GATE autónomo a la Escuela Roberts-Naylor K-8, y
7. Expandir el Lenguaje Dual a la Escuela Primaria Bloom.

La presentación resaltó las maneras en las que CSA incorporó la retroalimentación de los Demandantes y del Asesor Especial a las siete iniciativas finales y describió cada iniciativa y sus resultados esperados sobre la integración.

El CSA supervisará y coordinará la implementación de las iniciativas durante el verano y durante el año. En el ciclo escolar 2016-17, el CSA se enfocará en cuatro objetivos principales para mejorar la integración en el distrito:

1. Supervisar y fortalecer la implementación de las iniciativas 2016-17,²⁷
2. Trabajar con el consultor magnet para finalizar la evaluación de los temas y programas magnet actuales o posibles,
3. Alinear el trabajo del Proyecto de Falta de Inscripciones²⁸ y del CSA, y
4. Desarrollar iniciativas nuevas para el distrito para promover durante el ciclo escolar 2016-17 para mejorar la integración para el ciclo escolar 2017-18 (considerando opciones que no fueron completamente desarrolladas en 2015-16 y recomendaciones del Sr. Hefner para más estudios y revisión).

2. Transportación para Apoyar la Asignación de Estudiantes

El distrito utiliza la transportación como componente crítico de la integración de sus escuelas y toma decisiones acerca de la disponibilidad de los servicios de transportación de manera que promueve la abolición a la segregación. El distrito proporciona a los estudiantes con dos tipos específicos de transportación gratuita para ser utilizadas para promover la integración: transportación magnet (para los estudiantes inscritos en los programas magnet) y transportación de incentivos (para los estudiantes que residen dentro de los límites de una escuela racialmente

²⁷ Las iniciativas no fueron adoptadas hasta entrado el Segundo semestre, después que muchas familias habían realizado sus elecciones escolares para el ciclo escolar 2016-17. En consecuencia, habrá algo de progreso en el ciclo escolar 2016-17, pero el distrito se esforzará para ver mejoras importantes para el ciclo escolar 2017-18 después de pasar el ciclo escolar 2016-17 promoviendo y continuando el desarrollo de las iniciativas.

²⁸ El Proyecto de Falta de Inscripciones se enfoca en mejorar la atracción y la inscripción de las escuelas que han experimentado falta de inscripciones a largo plazo dentro de un periodo de varios años. Muchas de estas escuelas están ya sea integradas, cerca de estar integradas, o tienen altos niveles de diversidad. El CSA trabajará de cerca con este Proyecto para asegurar que sus esfuerzos maximicen las oportunidades para mejorar la integración en todo el distrito.

concentrada y que su asistencia a una escuela fuera del vecindario mejore la integración).²⁹

a. Transportación Magnet

A finales del ciclo escolar 2015-16, 5,580 estudiantes eran elegibles para transportación magnet.³⁰ Los estudiantes indicaron una necesidad para transportación cuando aceptaron la colocación magnet y, si el estudiante calificaba, el distrito fijó su itinerario como correspondía. El distrito proporcionó transportación para 69 por ciento de (3,876) de estos estudiantes magnet elegibles, ya sea por medio de autobuses del distrito o pases de SunTran. La tabla 2.10, a continuación, muestra, que las tasas de pasajeros fueron altas para los estudiantes afroamericanos (78 por ciento) e hispanos (69 por ciento).

Tabla 2.10: Elegibilidad y Uso de Transportación Magnet

	Número de Estudiantes Elegibles para MT	% de estudiantes elegibles para MT	Estudiantes que utilizan MT	% de aquellos elegibles que utilizan MT
Blancos	735	13%	461	63%
Afroamericanos	435	8%	340	78%
Hispanos/Latinos	3,959	71%	2,716	69%
Americanos Nativos	224	4%	198	88%
Asiáticos/ PI	61	1%	34	56%
Multirraciales	166	3%	127	77%
Total	5,580	100%	3,876	69%

²⁹ Ver USP §§ II(A)(1-3)

³⁰ Los datos proporcionados por el departamento de transportación de TUSD mostró que había 5,580 estudiantes al final del ciclo escolar 2015-16. Los datos varían muy poco de aquellos reportados en la sección III de este informe anual debido a las diferencias en el tiempo que se calcularon los datos.

Ocurren dos resultados principales como resultado de la transportación magnet gratuita: proporciona una oportunidad para que muchos estudiantes asistan a más escuelas integradas, y ayuda a lagunas escuelas a integrarse. Los niveles altos de pasajeros estudiantes afroamericanos e hispanos indican que la transportación magnet gratuita está operando para asegurar que estos estudiantes tengan oportunidades de asistir a una escuela más integrada. Algunos de estos estudiantes vienen de escuelas racialmente concentradas a escuelas magnet con una población más diversa. Por ejemplo, de los 340 estudiantes magnet que asistieron a la Escuela Safford K-8 y utilizaron la transportación magnet en el ciclo escolar 2015-16, 225 (66 por ciento, o dos de cada tres) de ellos vivían dentro de los límites de una escuela que estaba más racialmente concentrada que la Escuela Safford. Estos 225 estudiantes asistieron a una escuela más integrada que probablemente habrían asistido si la transportación magnet no estuviera disponible. En otros casos, como en la Escuela Secundaria Palo Verde Magnet o en la Escuela Primaria Borton Magnet, la transportación magnet gratuita contribuyó directamente a la integración: las escuelas Palo Verde y Borton hubieran estado menos integradas sin los estudiantes que utilizaron la transportación magnet gratuita.

b. Transportación de Incentivo

Por definición, la transportación de incentive mejora la integración en las escuelas del distrito. En el ciclo escolar 2015-16, 856 estudiantes eran elegibles para transportación dentro del criterio de iniciativa. Basado en los datos de fin de año acerca de las rutas de transportación, 53 por ciento de los estudiantes elegibles para la transportación de incentivo fueron puestos en la ruta para ser recogidos. (Esto incluye tanto utilizar los autobuses del distrito escolar y utilizando los pases para el autobús del distrito a través de SunTran). Tabla 2.11, a continuación, muestra las tasas de pasajeros de aquellos elegibles por etnicidad.

Tabla 2.11: Elegibilidad y Uso de la Transportación de Incentivo

	Número de Estudiantes Elegibles para MT	% de estudiantes elegibles para MT	Estudiantes que utilizan MT	% de aquellos elegibles que utilizan MT
Blancos	111	13%	58	52%
Afroamericanos	F93	11%	57	61%
Hispanos/Latinos	554	65%	292	53%

Americanos Nativos	32	4%	15	47%
Asiáticos/ PI	6	1%	1	17%
Multirraciales	60	7%	33	55%
Total	856		456	53%

Como muestra la tabla, la transportación de incentivo es importante para los afroamericanos elegibles, los cuales tuvieron las tasas de pasajeros más altas (61 por ciento). Justo más de la mitad de los estudiantes blancos e hispanos elegibles también utilizaron la transportación de incentivo, pero el impacto para los estudiantes hispanos fue mucho mayor basado en el tamaño inicial del grupo. En otras palabras, 292 de estudiantes hispanos utilizaron la transportación de incentivo para dejar escuelas racialmente concentradas por las escuelas que no están racialmente concentradas, de esa manera mejorando la integración en la escuela que recibe y reduciendo la concentración racial en la escuela que envía.

Por ejemplo, 107 estudiantes (uno de cada cinco) en la escuela Robins K-8 utilizaron la transportación de incentivo. De estos, 81 por ciento (cuatro de cada cinco) vivían dentro de los límites de una escuela que estaba más racialmente concentrada que la escuela Robins, una escuela virtualmente integrada con una población hispana de 71 por ciento.³¹

G. Informe USP

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

Los datos requeridos por la sección (II) (K) (1) (a) se encuentran en el **Anexo II - 4, II.K.1.a Inscripción de TUSD en el día 40**. Este informe contiene una lista de las escuelas de TUSD y su status de integración,³² e informa el número y porcentaje de estudiantes por etnia al día número 40 del ciclo escolar 2015-2016;

³¹ La población hispana de la Escuela Robins ha cambiado de entre 69 y 71 por ciento durante varios años, pero en otros aspectos cumple con la definición de una escuela integrada.

³² El USP utiliza los siguientes criterios para definir a las escuelas “racialmente concentradas” o “Integradas”: Una escuela racialmente concentrada: Una escuela en la cual un solo grupo de estudiantes

Anexo II - 4, II.K.1.a Inscripción de TUSD en el día 40 es comparable al Anexo C del USP, el cual identifica la base contra la cual los datos de años posteriores pueden ser medidos para determinar si el número de escuelas integradas y racialmente concentradas está aumentando o disminuyendo.

II (K) (1) (b) Listas o tablas desglosadas de todos los estudiantes que asisten a escuelas que no son las de su área de asistencia, por grado, la escuela que envía y la que recibe, y si dicha inscripción es de conformidad con la inscripción abierta o de los programas o escuelas magnet;

Los datos requeridos en la sección (II) (K) (1) (b) se encuentran en el **Anexo II - 42, II.K.1.b Estatus de Inscripción-Asistencia de TUSD Ciclo Escolar 1516**. Este informe contiene datos desglosados por inscripción escuela, etnia y estatus de inscripción al día 40 del ciclo escolar 2015-2016.

II(K)(1)(c) Copias de todas las descripciones de puestos y explicaciones de las responsabilidades para todas las personas contratadas o asignadas a cumplir los requisitos de esta sección, identificados por nombre, puesto, trabajo previo (si es adecuado), otros considerados para el puesto, y las credenciales para el ciclo escolar 2015 – 2016;

Ver **Anexo II - 43, II.K.1.c Explicación de Responsabilidades** el cual contiene descripciones de puestos y un informe de todas las personas contratadas y asignadas a cumplir los requisitos de esta sección por nombre, título de puesto, título de puesto

racial/étnico conforma hasta un 70 por ciento o más de la población total de estudiantes. Una escuela integrada: Una escuela en la cual un solo grupo de estudiantes racial/étnico conforma hasta un 69.9 por ciento o menos de la población total, y en la que cada porcentaje racial/étnico de la población estudiantil total, está dentro de un 15 por ciento +/- del promedio de la inscripción total de cada grupo racial/étnico (para un nivel adecuado: ES, K-8, MS, HS).

anterior, otros considerados, y las credenciales para el ciclo escolar 2015 - 2016.

II (K) (1) (d) Una copia de Estudios de Escuelas Magnet del 2011 y cualquier estudio posterior;

No se realizó ningún Estudio Magnet por consultores externos en el ciclo escolar 2015 - 2016.

II (K) (1) (e) Una copia del Plan Escolar Magnet, incluyendo detalles específicos acerca de cualquier escuela o programa nuevo, enmendado, cerrado o reubicado y todas las escuelas o programas de las cuales se ha retirado el estatus magnet, copias de los procesos de admisiones desarrolladas para las escuelas y programas magnet con exceso de inscripciones, y una descripción del estatus de la implementación del plan;

Ver ***Anexo II - 14, II.K.1.e CMP Revisado*** para revisar el Plan Integral Magnet enmendado para el ciclo escolar 2015 - 2016.

II (K) (1) (f) Copias de cualquier plan para mejoramiento a las escuelas y programas magnet desarrollados por el distrito de conformidad con esta orden;

Los Planes de las Escuelas Magnet incluyen estándares y rúbricas con las cuales se miden los indicadores clave del éxito de las escuelas y programas magnet. Para ver los planes individuales de las escuelas magnet, ver ***Anexos II - 44, II.K.1.f (1) Planes de Escuelas Magnet Ciclo Escolar 15-16 y II - 45, II.K.1.f (2) Planes de Escuelas Magnet Ciclo Escolar 16-17*** para las Escuelas Bonillas, Booth-Fickett, Borton, Carrillo, Cholla, (Cragin para el ciclo escolar 15/16 solamente), Davis, Dodge, Drachman, Holladay, Mansfeld, Ochoa, Palo Verde, Pueblo, Robison, Roskruge, Safford, Tucson, Tully, and Utterback.

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

La subvención del Programa de Asistencia a las Escuelas Magnet presentado en el ciclo escolar 2016 – 2017 se refleja en la porción de la narrativa. La solicitud de la subvención es de 525 y está disponible si lo solicita.

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

El proceso de admisión para las escuelas con exceso de inscripciones, Política GB JFB-R4 permaneció sin cambios durante el ciclo escolar 2015-2016.

II(K)(1)(i) Las copias de las guías informativas se desarrollaron de conformidad a los requisitos de esta sección, en los idiomas principales del distrito;

El distrito ha desarrollado una guía informativa que describe los programas ofrecidos por el distrito en cada una de sus escuelas. Para ver el catálogo de escuelas de TUSD ver Anexo II - 46, ***II.K.1.i (1) Catálogo de Escuelas de TUSD (Inglés), II - 47, II.K.1.i (2) Catálogo de Escuelas de TUSD (Somalí), II - 48, II.K.1.i (3) Catálogo de Escuelas de TUSD (Árabe), II - 49, II.K.1.i (4) Catálogo de Escuelas de TUSD (Español), y II - 50, II.K.1.i (5) Catálogo de Escuelas de TUSD (Vietnamés).***

II(K)(1)(j) Una copia de la solicitud de inscripción de conformidad con los requisitos de esta sección, en los idiomas principales del distrito;

Ver ***Anexo II - 19, II.K.1.j Solicitudes de Inscripción de Opción de Escuelas*** para ver la solicitud de inscripción abierta en los seis idiomas principales.

II(K)(1)(k) Una copia de cualquier descripción de programas de computación comprados y/o utilizados para administrar el proceso de asignación de estudiantes;

Ver **Anexo II - 51, II.K.1.k Proceso de Asignación de Estudiantes** el cual contiene una descripción en línea de aplicación del programa de computación comprador para el proceso de asignación de estudiantes para el ciclo escolar 2015 – 2016.

II(K)(1)(l) Una copia de los datos rastreados de conformidad con los requisitos de esta orden acerca de las transferencias dentro del distrito y las transferencias hacia y desde las escuelas chárter, escuelas privadas, escuela en casa y distritos escolares fuera del distrito;

Los datos requeridos en la sección (II)(K)(1)(l) se encuentran en el **Anexo II - 52, II.K.1.l Transferencias**. Este informe contiene el número de estudiantes que se transfieren dentro y fuera de las escuelas de TUSD por año y tipo de entidad/transacción.

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

Ver **Anexo II - 53, II.K.1.m –Plan MORE 15-16** el cual contiene el Plan de Publicidad, Difusión y Reclutamiento para el ciclo escolar 2015 – 2016.

II(K)(1)(n) Cualquier política o política enmendados de conformidad con los requisitos de esta sección;

No hubo enmiendas a cualquier política o práctica acerca de las Experiencias de Aprendizaje Avanzado para el ciclo escolar 2015 -2016.

II(K)(1)(o) Un enlace a todos los materiales e interfaces basadas en la red desarrollado de conformidad a los requisitos de esta sección;

Ver **Anexo II - 54, II.K.1.o - Interfaces basadas en la red para las Familias** para ver las interfaces del distrito basadas en la red para las familias para conocer acerca de las escuelas de TUSD y presentar solicitudes en línea para el ciclo escolar 2015-2016.

II(K)(1)(p) Una lista o tabla de todas las oportunidades profesionales formales ofrecidas en el distrito durante el año previo de conformidad con los requisitos de esta sección, por descripción de oportunidad, ubicación donde se realizó, y número de personal que asistió por puesto;

Los datos requeridos por esta sección (II)(K)(1)(p) se encuentran en el **Anexo II - 36, II.K.1.p Capacitación PD de Asignación de Estudiantes**. Este informe contiene una tabla de todas las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas en el ciclo escolar 2015 - 2016.

III. Transportación

El programa de transportación escolar del distrito está diseñado y administrado como parte del compromiso general a la integración y diversidad. El programa de transportación escolar del distrito tiene dos amplios elementos principales que apoyan ese compromiso: la provisión de los servicios de transportación sin discriminación basada en raza o etnicidad, y el uso de transportación como herramienta principal para promover la integración y la diversidad.

El primer elemento es relativamente sencillo: el distrito tiene un plan de transportación no discriminatorio, el cual proporciona la oportunidad para transportación por autobús hacia y desde la escuela a todos los estudiantes elegibles por medio de rutas que son diseñadas basadas en criterios geográficos y de eficacia, no en raza o etnia. El distrito no crea ni mantiene rutas basadas en raza o etnicidad, y la calidad y la disponibilidad de los servicios de transportación no varía basada en la raza o etnicidad de los estudiantes servidos. El distrito prohíbe la discriminación en base a raza o etnicidad a sus empleados y a las partes privadas contratadas para proporcionar servicios de transportación. Generalmente, el distrito evita crear rutas de una sola raza o de una raza de mayoría. Aunque existen algunas rutas de mayoría de raza, esas rutas existen como resultado de los patrones de residencias en los vecindarios, subdivisiones, o desarrollos de hogares a los que sirven las escuelas.

El segundo elemento—el uso de transportación como herramienta para promover la integración —se realiza por medio de dos programas principales: la transportación magnet (para los estudiantes inscritos en programas magnet) y la transportación de incentivo (para los estudiantes que residen dentro de los límites de una escuela racialmente concentrada en la que su asistencia a una escuela fuera de su vecindario mejore la integración).

Los dos elementos se pueden contradecir a menudo, por lo que requieren un equilibrio de intereses: el deseo de eliminar las rutas de una sola raza o de la mayoría de una sola raza puede entrar en conflicto con las estrategias de transportación diseñadas a mejorar la integración, tales como las rutas de transportación de incentivo desde y hacia las escuelas magnet. La transportación de incentivo del distrito está diseñada para proporcionar transportación gratuita a

principalmente estudiantes hispanos de áreas racialmente concentradas a escuelas en las que su asistencia mejorará la integración.

Complicando el balance, el distrito evita rutas que resultarían en tiempos de traslado o distancias que afecten de manera importante en el proceso educativo. El distrito se extiende por 231 millas cuadradas, incluyendo una extensión de este a oeste de más de 30 millas de ancho sin el beneficio de una supercarretera que atraviese la ciudad. Por eso, las rutas de las áreas racialmente concentradas en el lado oeste del distrito a las escuelas más integradas del distrito en la parte central-este del distrito por lo general tienen tiempos de traslado de entre 60 y 90 minutos, las cuales no son atractivas para los padres y pueden ser dañinas para los estudiantes. El distrito debe encontrar maneras de proporcionar transportación que mejore la integración sin afectar de manera importante el proceso educativo.

El distrito ha institucionalizado la provisión de servicios de transportación para mejorar la integración por medio de departamentos múltiples y también ha institucionalizado la diseminación de la información de la disponibilidad de la transportación gratuita por medio de lugares y modos múltiples. Ver USP §§ III(A)(2 and 5). Los miembros del personal del distrito de múltiples departamentos trabajan en colaboración para asegurar que las familias inscritas y las posibles familias reciban información acerca de la disponibilidad de transportación gratuita a través de varios medios, ubicaciones, y el internet. El distrito facilita esto y otras colaboraciones relacionadas con la transportación, principalmente por el Comité de Asignación de Estudiantes, del cual el director y el personal de Transportación del distrito son miembros principales. Por medio del CSA, los administradores de transportación, trabajan de cerca con los administradores de los Departamento de la Abolición a la Segregación, Magnet, Servicios a la Comunidad Escolar y Relaciones con los Medios de Comunicación, así como los administradores de otros departamentos en proyectos específicos que tienen que ver con la transportación. En los últimos años, CSA ha operado como componente clave en el desarrollo, implementación y supervisión de las actividades de transportación designadas a Incrementar la integración en las escuelas magnet y no magnet y apoyar la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares. Así, el CSA ha institucionalizado el uso de la transportación como herramienta principal en la promoción de la abolición a la segregación en toda la organización.

El distrito también mejoró su sistema de información de estudiantes (SIS), el programa de computación de rutas, y prácticas, y sus procedimientos internos para

maximizar la provisión y la calidad de los servicios de transportación. Durante el ciclo escolar 2015-16, el CSA, los administradores de transportación, y los miembros del personal de los Servicios de Tecnología analizaron el impacto integrativo de las rutas específicas y de las estrategias de transportación. El comité CSA fue instrumental en el diseño, desarrollo, publicación e implementación del transporte expreso para el ciclo escolar 2016-17 y en otras actividades de supervisión y planeación relacionadas con la asignación e integración de estudiantes.

Con aproximadamente 300 autobuses en el ciclo escolar 2015-16, el distrito planeó cuidadosamente rutas para asegurar que cada estudiante que requería transportación tuviera un lugar en el autobús con el tiempo de traslado más corto posible y que nunca tuviera que traspasar más de una vez a otro autobús. El distrito ajustó las rutas para acomodar cambios en los datos de los estudiantes, así como lo hace cada año. El Departamento de Transportación trazó rutas para 17,724 estudiantes durante los meses de verano y envió cartas el 17 de julio, 2015, con información de rutas a los padres de todos estos estudiantes. La carta estándar incluye información para recoger y dejar (**Anexo III - 1, Carta e Rutas de Transportación**). Las cartas están personalizadas para los estudiantes que entrarán al kínder, para los estudiantes sin hogar, los estudiantes e transportación de incentivo y otros, resultando en 22 versiones de la carta (**Anexo III - 2, Guía de las Cartas de Transportación**). El número de estudiantes elegibles tuvo un aumento pronunciado durante las dos primeras semanas de clases a mitad que los estudiantes se inscribían y comenzaban las clases, llevando el número de pasajeros elegibles a más de 22,000 estudiantes (**Anexo III - 3, III.C.1. Pasajeros por Escuela y Nivel Escolar**). Se contrató a personal adicional, como se hace cada año, para contestar teléfonos y llamar a los padres con información de las rutas a medida que cambiaba para acomodar a los estudiantes a medida que ingresaban.

El distrito cree que su programa de transportación generalmente cumple con los requisitos de la ley, y los requisitos específicos del Plan de Estatus Unitario (USP). Una mesa directiva escolar no puede crear o mantener rutas basadas en la raza o etnicidad de los estudiantes que sirve. **Swann v. Charlotte-Mecklenburg**, 402 U.S. 1, 22-31 (1971). Sin embargo, en **Swann**, la Corte Suprema reconoció que las “[condiciones] en diferentes localidades variarán tanto que no se pueden dictar reglas rígidas para gobernar todas las situaciones.... El alcance de la transportación de estudiantes permisible como un implemento de un decreto recuperación nunca ha sido definido por este tribunal y por la misma naturaleza del problema no se

puede definir con precisión. No se pueden dar directrices rígidas en cuanto a la transportación de estudiantes para ser aplicadas en una infinita variedad de problemas presentados en miles de situaciones.” Así, “no existen directrices rígidas para medir el estatus unitario con respecto a la transportación.” ***Taylor v. Ouachita Parish Sch. Bd.***, 965 F. Supp. 2d 758, 767-68. El USP prohíbe a los empleados del distrito y a las partes privadas contratadas para proporcionar servicios de transportación discriminar en base a la raza o etnicidad (USP § III(A)(6)) y permite al distrito aplicar excepciones no discriminatorias objetivas, en la provisión de transportación gratuita dentro de la “zona de una distancia que se puede caminar a pie” escolar (USP § III(A)(4)). El USP §§ III(A)(1-2) requiere que el distrito utilice servicios de transportación como componente crítico de la integración de sus escuelas y tomar decisiones acerca de la disponibilidad de los servicios de transportación de manera que promueva la integración. El USP § III(A)(3) describe dos métodos de transportación gratuita para ser utilizados en la promoción de la integración: transportación magnet (para estudiantes inscritos en los programas magnet) y transportación de incentivo (para estudiantes que residen dentro de los límites de una escuela racialmente concentrada que su asistencia a una escuela fuera de vecindario mejoraría la integración).

A. Política de No Discriminación

La política no discriminatoria del distrito (***Anexo III - 4, Política AC No Discriminatoria***) aplica expresamente a todos los empleados y a los individuos en la propiedad del distrito realizando negocios, incluyendo contratistas externos que proporcionan servicios de transportación. La orden de compra y los documentos de solicitud incluyen lenguaje prohibiéndoles a los contratistas discriminar en contra de cualquier empleado, solicitantes de trabajo, e individuo que recibe servicios bajo contrato (***Anexo III - 5, NonDisc App-IFB Plantilla, NonDisc App-PO Términos y Condiciones, NonDiscApp-RFP Plantilla***). Cómo se alinea al USP § III(A)(4), el distrito proporciona transportación a las escuelas de vecindario de manera equitativa a los estudiantes que viven dentro del límite de una escuela, pero fuera de su zona que se puede recorrer a pie sujeta a las excepciones dispuestas en la política no discriminatoria. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito no identificó instancias de discriminatorias tampoco recibió quejas de discriminación basada en raza o etnicidad relacionadas con la provisión de servicios de transportación.

B. Transportación Magnet y de Incentivo

Sólo el 43 por ciento de los pasajeros del distrito son transportados a sus escuelas de vecindario. Diferente a otros distritos que solo transportan a los estudiantes a sus escuelas de vecindario, el distrito proporciona transportación cada año a los estudiantes que asisten a los programas magnet fuera de sus escuelas de vecindario. El distrito también ofrece transportación por autobús a los estudiantes de escuelas racialmente concentradas en un esfuerzo para mejorar la integración en la escuela que recibe.

El distrito continuó ofreciendo transportación a todos los estudiantes inscritos en una escuela magnet (sujeto a las restricciones de la zona de distancia que se puede recorrer a pie). Como en años previos, la colocación de SIS determinó el estatus magnet del estudiante. Todos los estudiantes identificados como estudiantes magnet en el programa de computación SIS fueron transferidos todas las noches al programa de computación para las rutas. No fue necesario hacer cambios al sistema o al proceso para acomodar los cambios a las escuelas magnet para principios del ciclo 2015-16. El número de estudiantes magnet con rutas ha permanecido constante durante los últimos tres años, con 5,580 en el ciclo escolar 2013-14, 5,796 en el ciclo escolar 2014-15, y 5,587 en 2015-16 (***Anexo III - 6, Pasajeros por Programa, Comparación de Tres Años***). De los 5,587 estudiantes magnet con rutas en el ciclo escolar 2015-16, 71 por ciento eran hispanos, 8 por ciento eran afroamericanos, y 13 por ciento eran blancos. Los promedios del distrito de todos los estudiantes en cada nivel de grado eran 61.3 por ciento hispanos, 8.8 por ciento afroamericanos, y 20.8 por ciento blancos (***Anexo III - 7, Pasajeros por Razón y Raza-Etnia***).

El distrito diseñó la transportación de incentivo para ayudar a los estudiantes en áreas racialmente concentradas a asistir a escuelas en dónde mejorarían la integración de esa escuela. Este programa utiliza paradas colocadas estratégicamente, predeterminadas para recoger a los estudiantes. Cada año el departamento de transportación ajusta sus rutas para adaptarse a los cambios en la demografía. Solamente los estudiantes que viven dentro de los límites de las escuelas racialmente concentradas son elegibles para la transportación de incentivo. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito consideró a 35 escuelas racialmente

concentradas.³³ El único cambio del año anterior fue la inclusión de la Escuela Primaria como escuela racialmente concentrada (basado en los datos del día 40 ciclo escolar 2014-15), aumentando el número de estudiantes que posiblemente eran elegibles para la transportación de incentivo.

El distrito comparó las poblaciones estudiantiles de cada escuela a los promedios del distrito y ajustó las escuelas que mojarían con cada grupo étnico (*Anexo III - 8, Gráfica de Transportación de Incentivo 2015_16*). El distrito esperaba que los estudiantes con derechos adquiridos en virtud de las reglas ABC previas, las cuales fueron creadas dentro del Plan de Estatus Unitario posterior y definir las zonas por su demografía, continuarían asistiendo a la misma escuela pero cambiarían a estudiantes de transportación de incentivo a medida que llegaran a su nivel más alto de su escuela. Como se esperaba, el número de estudiantes ABC disminuyó de 2,380 en el ciclo escolar 2013-14 a 1,006 en el ciclo escolar 2014-15 y 708 en el ciclo escolar 2015-16. Sin embargo, el número de estudiantes de transportación de incentivo aumentó sólo un poco, de 793 a 856 estudiantes. La razón más probable es que todos los estudiantes podían tomar ventaja de las reglas ABC. Mientras que solamente los estudiantes dentro de los límites de una escuela racialmente concentrada son elegibles para la transportación de incentivo. De aquellos elegibles para transportación de incentivo, 64.8 por ciento eran hispanos, 10.6 por ciento eran afroamericanos, y 13.2 por ciento eran blancos (*Anexo III - 7, III.C.1. Informe de Pasajeros por Razón y Raza - Etnia*).

C. Transporte Expreso

En el ciclo escolar 2015-16, el distrito propuso varias rutas para el transporte expreso diseñadas específicamente para reducir los tiempos de viaje y para aumentar el impacto de la transportación en la promoción de la integración y la reducción de la concentración racial por medio del movimiento voluntario de estudiantes. El tribunal aprobó expresamente el plan del distrito para poner a prueba el transporte expreso en el ciclo escolar 2016-17. Ver orden en la reconfiguración de grados [ECF 1929 el 16, abril 2016]. Si es exitosa, es probable

³³ Las Escuelas Primarias Bonillas, Carillo, Cavett, Davis, Grijalva, Lynn-Urquides, Maldonado, Manzo, Miller, Mission View, Ochoa, Oyama, Robison, Tolson, Tully, Van Buskirk, Vesey, Warren, y White; Drachman, Hollinger, Maxwell, McCorkle, Pueblo Gardens, Robins, Rose, Roskrug, y Safford K-8 schools; y las escuelas primarias Mansfeld, Pistor, Utterback, y Valencia; y las escuelas secundarias Cholla, Pueblo, y Tucson.

que el distrito expanda su transporte expreso en el ciclo escolar 2017-18 como un medio para proporcionar transportación que mejore la integración pero que no impide de manera importante el proceso educativo.

Para el ciclo escolar 2016-17, el distrito implementará el transporte a la Escuela Intermedia Magee desde las Escuelas Intermedia Mansfeld y Primaria Howell y a la Escuela Drachman K-8 desde la Escuela Intermedia Magee y la escuela primaria Whitmore. El distrito espera que esto apoye una mayor integración en estos planteles, ya que el transporte expreso acortará los tiempos de ruta para los estudiantes que viven lejos de estas escuelas, incentivando a los padres para mandar a sus hijos ahí.

D. Autobuses de Actividades

Además de transportar a los estudiantes a las clases durante el día, el distrito proporcionó autobuses de actividades a todas las escuelas magnet e integradas para darles a los estudiantes oportunidades de participar en actividades extracurriculares. Las únicas excepciones fueron las escuelas que constantemente no tenían pasajeros en el autobús de actividades o las escuelas en las que los administradores dijeron que no eran necesarios debido a la demografía geográfica de sus estudiantes. El distrito proporcionó 59 autobuses de actividades durante el ciclo escolar 2015-16, comparado con 53 durante el ciclo escolar 2014-15 (***Anexo III - 9, Lista de Autobuses de Actividades por Escuela***). Tres escuelas primarias integradas, Howell, Whitmore, y Wright, recibieron autobuses de actividades por primera vez. Las Escuelas Primarias Grijalva y Miller, ambas escuelas del siglo 21st, también solicitaron y recibieron autobuses de actividades por primera vez.

El número de autobuses de actividades para la escuela Safford K-8 aumentó de forma importante, de dos a siete, reflejando una reorganización de autobuses para las escuelas Safford K-8, Roskruge K-8, y la escuela intermedia Utterback. Combinadas, estas escuelas tenían seis autobuses, los cuales todos cubrían áreas que se empalmaban y tenían tiempos de trayectoria que se acercaban a las dos horas para los estudiantes de los periféricos. Al agregar un autobús y combinar las rutas de las tres escuelas, el distrito redujo los tiempos de trayectoria para los estudiantes del periférico a menos de una hora.

Debido a la demografía geográfica de los estudiantes pasajeros de los autobuses de actividades en las escuelas primarias Cragin y Dietz, el departamento de Transportación pudo reducir el número de autobuses que sirven a estos planteles sin afectar de manera importante a los tiempos de trayectoria. Además, el distrito removió el autobús de actividades de la escuela secundaria Rincon/University debido a la falta de pasajeros. El autobús puede ser reinstalado en cualquier momento que el distrito determine que es necesario.

E. Programa de Computación para Rutas

The El distrito compró el programa de computación para trazar rutas “Tyler’s Versatrans” a finales del ciclo escolar 2014-15 para reemplazar el programa de computación para trazar rutas Mapnet que tenía antes, así como fue recomendado por la Auditoría para Eficacia. La implementación comenzó con una reunión unida de las Tecnologías Tyler y el distrito en septiembre de 2015. El equipo de implementación completó cuatro sesiones de capacitación en octubre y noviembre de 2015. Después de cada sesión, el equipo de implementación configuró los datos cubiertos en la capacitación, incluyendo los tamaños de los autobuses y las adaptaciones, la información del chofer, los límites de la escuela, las zonas de autobuses en cada escuela, las restricciones del camino y las paradas de autobús para los grupos.

El distrito interrumpió el calendario de implementación en diciembre de 2015 para permitir al equipo de implementación su nuevo Sistema, Synergy, para tomar decisiones en la colocación y en los programas. Alguna funcionalidad en Mapnet como código personalizado se pasó a Synergy, el cual tiene mucha más funcionalidad que el programa anterior, Mojave. El departamento de tecnología pasó un tiempo considerable en analizar los datos enviados de Mojave a Mapnet para asegurar que los mismos datos estuvieran disponibles de Synergy para que no sea necesario cambiar la interfaz.

La capacitación se reanudó en abril y mayo de 2016 e incluyó a una sesión de dos días para las rutas. El distrito invitó a los de las rutas que no eran parte del proyecto a que participara en la capacitación para que se familiarizaran con la nueva funcionalidad. Los de las rutas también recibieron cuatro días de capacitación en el plantel en octubre de 2016.

Por mientras, el distrito utilizó el programa de computación nuevo Versatrans para establecer rutas para los estudiantes de la escuela de verano. Históricamente, no ha existido un enlace entre SIS y el sistema de computación para rutas para las escuelas de verano, proporcionando al distrito con la oportunidad de trabajar con el programa de computación nuevo como un sistema único que no necesita apoyarse en SIS. Los datos fueron proporcionados en hojas de trabajo importado al sistema Versatrans.

En ese tiempo, el Departamento de Rutas estableció rutas en Mapnet y comparó los dos sistemas. La comparación resaltó la necesidad de configurar límites de velocidad adicionales y restricciones de vueltas, pero en general las rutas de verano fueron un éxito; el departamento pudo duplicar las rutas en ambos sistemas, indicando que el sistema nuevo funcionaba. Los asuntos de los mapas serían configurados durante el verano, pero la implementación de Versatrans fue interrumpida mientras que el Departamento de Rutas se preparaba para el comienzo del ciclo escolar 2016-17. El equipo comenzará a trazar rutas para el ciclo escolar regular en el sistema Versatrans en septiembre de 2016, con la implementación esperada para diciembre de 2016. El sistema Versatrans deberá estar funcionando para marzo de 2017, cuando comiencen las rutas comenzando a principios del ciclo escolar 2017-18.

F. Informes USP

III(C)(1) El distrito deberá incluir datos en su informe anual acerca del uso de transportación por los estudiantes, desglosados por la escuela a la que asisten y nivel de grado para todas las escuelas

Ver *Anexo III - 3, III.C.1. Informe de Pasajeros por Escuela y Nivel de Grado.*

IV. Personal Administrativo y Certificado

El distrito está comprometido a mejorar la diversidad racial y étnica de sus administradores y personal certificado por medio de sus prácticas y procedimientos de reclutamiento, contratación, asignación, promoción, pago, degradación, y despido. El distrito continúa su enfoque en dos áreas amplias: 1) reclutamiento, contratación, asignación y retención; and 2) apoyo y desarrollo profesional. Este enfoque integral incluye estrategias para atraer y retener un grupo de trabajadores diverso, proporcionar beneficios a muchos planteles, y proporcionar apoyo y capacitación a directores y maestros para mejorar su éxito en ayudar a los estudiantes.

La capacidad del distrito para reclutar, contratar y retener administradores y personal certificado está limitada por varios factores principales. Primero, existe una escasez grave, bien documentada de maestros localmente en el área de Tucson, estatal y nacional.³⁴ Segundo, el financiamiento general para gastos en el salón de clases de Arizona (y por lo tanto para los salarios de los maestros y administradores) ha sido plano o va de caída,³⁵ y la compensación para maestros en Arizona generalmente es bastante menor al promedio nacional.³⁶ Finalmente, en base nacional, la canalización de maestros diversos disponibles ya sea que no está en expansión o de hecho se está encogiendo.³⁷ En este entorno, muchos distritos están satisfechos con por lo menos llegar a la línea de la diversidad, o reducir la tasa en la que estos factores afectan a su personal administrativo y de enseñanza.

A pesar de estos vientos en contra, el distrito ha tenido un éxito importante y ha progresado en materia en la integración y diversidad de su personal administrativo y de enseñanza. Como resultado de esfuerzos importantes durante el ciclo escolar 2014-15, 57 de las 86 escuelas en el distrito ha eliminado “una

³⁴ Ver, p.ej., Informe de Retención y Reclutamiento de Educadores, Departamento de Educación de Arizona, Equipo de Trabajo de Retención y Reclutamiento de Educadores, enero 2015.

³⁵ Ver Oficina del Auditor General, Estado de Arizona, “Gastos de los Distritos Escolares en Arizona (Dinero del Salón de Clases), Año Fiscal 2015,” Informe No. 16-202, marzo 2016, Carta de Apertura a la Legislatura.

³⁶ De acuerdo a las estadísticas más recientes disponibles a través del Centro Nacional de Estadísticas de la Educación, solamente los estados de Oklahoma, Mississippi, y South Dakota tienen salarios de maestros más bajos del promedio que Arizona. Ver tabla 211.60, Resumen de las Estadísticas de Educación, Centro Nacional de Estadísticas de la Educación, recobrada el 2 de septiembre, 2016 de http://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_211.60.asp?current=yes.

³⁷ El Estado de la Diversidad Docente en la Educación Americana, Instituto Albert Shanker, 2015.

disparidad importante” como término definido en el Plan de Estatus Unitario (USP) bajo el cual opera el distrito actualmente, en la composición racial y étnica de su personal docente al inicio del ciclo escolar 2015-16. Otro grupo importante de escuelas estaba a uno o dos maestros de cumplir con los criterios. Las vacantes de maestros en general en el distrito, están por debajo de los promedios estatales y en particular las tasas de vacantes para el programa magnet del distrito está por debajo de los promedios generales del distrito. La tendencia general de la diversidad en el personal administrativo y certificado del distrito permanece positiva. En breve, por cualquier medida y de seguro por comparación a otros distritos, tanto dentro del estado como por todo el país, el compromiso del distrito a la diversidad en su personal administrativo y de enseñanza es un éxito.

El resto de esta sección presenta en detalle los esfuerzos muy importantes realizados para mantener y nutrir esa diversidad en el ciclo escolar 2015-16. Estos esfuerzos son regulares con, y apoyan a, las obligaciones del distrito dentro del USP. La ley federal, ley estatal y los acuerdos de negociación colectivos.

A. Reclutamiento

1. Contratar o Designar Puestos USP

El USP § IV requiere que el distrito contrate o designe a personas para cumplir los requisitos de puestos específicos de esta sección. Por consiguiente, el distrito contrató o designó previamente a tres puestos administrativos y a múltiples entrenadores académicos y orientadores de maestros. En el ciclo escolar 2015-2016, una asignación administrativa cambió. El director de Desarrollo y Apoyo Profesional fue asignado a como el asistente interino del superintendente para Currículo e Instrucción; como resultado, el distrito designó a un director interino de Desarrollo y Apoyo Profesional.

Tabla 4.1: Tres Puestos Administrativos Requeridos por la Sección IV

Sección USP	Página USP	Descripción del Puesto	Nombre del Empleado	Raza/Etnia	Contratar/Designar
IV.B.1.	16	Persona en RH para coordinar y revisar los esfuerzos del distrito en difusión, reclutamiento, contratación, asignación, retención y RIF.	Anna Maiden	Blanco	Designado
IV.B.2.	16	Director, Adquisición de Talento Reclutamiento y Retención	Janet Rico Uhrig	Hispano	Contratado
IV.B.3.	16	Director, Desarrollo Profesional y Apoyo	Mary Carmen Cruz	Hispano	Designado

Además, el distrito también asignó a cuatro entrenadores de desarrollo profesional y a diez orientadores de maestros en el ciclo escolar 2015-2016³⁸ (**Anexo IV - 1, Carta Dr. Sanchez**).

2. Difusión, Reclutamiento y Retención

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó el Plan de Difusión, Reclutamiento y Retención (ORR) para aumentar los esfuerzos de atraer y retener a los solicitantes afroamericanos e hispanos. El plan cubrió el espectro de reclutamiento, incluyendo la participación en eventos locales, viajes de reclutamiento, asociaciones con colegios y universidades, y el desarrollo de materiales de reclutamiento. En la continuación de la implementación del plan, el distrito utilizó una gama de estrategias de difusión, tuvo varios grupos de enfoque en la contratación, expandió sus sociedades y redes para conocer más acerca de las nuevas y mejores prácticas y oportunidades de reclutamiento, aumentó el número de viajes de reclutamiento, participó en eventos de reclutamiento, y convino a sus Comité Asesor de Reclutamiento y Retención cada trimestre.

³⁸ Estos números incluyen aquellos contratados o asignados después del 1 de marzo, 2015, al cierre de datos de Recursos Humanos informados en el Informe Anual del 2015.

a. Difusión

El distrito utilizó una variedad de métodos para ampliar su alcance y reclutar a solicitantes diversos en las vacantes de puestos docentes y en las escuelas magnet. Los esfuerzos para atraer a personal racialmente y étnicamente diverso incluyeron:

- Anunciar las vacantes de trabajo en publicaciones o sitios de internet de objetivo,
- Ofreciendo incentivos de reclutamiento,
- Contactando cuatro poblaciones posibles de solicitantes directamente, y
- animar a los empleados actuales para alcanzar la certificación.

Anuncios: En la selección de sitios de internet o publicaciones en las cuales anunciar las vacantes, el distrito se enfocó en lugares que servían en particular a los candidatos afroamericanos e hispanos, así como aquellos con endoses bilingües en español. El distrito se anunció en su sitio de internet y por medio de otros sitios de internet y puntos de venta:

- K12jobspot.com
- Jobing.com
- Indeed.com
- Careerbuilder.com
- Teacher-teacher.com
- Topschooljobs.com
- Saludos.com
- American Association of School Administrators
- Association of Latino Administrators and Superintendents
- Arizona Association of Business Officials
- Arizona Department of Education
- Arizona Education Jobs
- Black Collegian
- Equal Opportunity Publications
- HACUs (Hispanic Colleges/Universities)
- HBCUcareers.com
- Hispanic Chamber of Commerce
- HispanicJobs.com
- National Alliance of Black School Educators
- National Association African American Studies and Affiliates
- National Society for Hispanic Professionals (LatPro)
- Phoenix Career Services

- University of Arizona

Incentivos de Reclutamiento: El Plan ORR identificó a un número de incentivos de reclutamiento para animar a maestros en ciertas materias o con certificaciones en particular a que aceptaran puestos en el distrito. *Informe Anual 2013-14, Anexo IV-3 Plan de Difusión, Reclutamiento y Retención*. Estos incentivos incluyeron un estipendio de contratación y un reembolso de reubicación. En el ciclo escolar 2015-2016, el distrito ofreció un estipendio de \$2,500 para los maestros nuevos de matemáticas, ciencias y educación especial. El distrito también ofreció un estipendio adicional hasta de \$1,500 para maestros con experiencia contratados en la Escuela Intermedia Utterback Magnet (**Anexo IV - 2, Propuesta de Incentivo de Utterback**).

Tabla 4.2: Número de Estipendios Utilizados en Puestos Difíciles de Llenar

SY 2014-15	39
SY 2015-16	119

Contacto Directo: Para llenar las vacantes en las escuelas magnet, el personal de recursos humanos se enfocó en cuatro poblaciones de posibles candidatos—maestros solicitantes recientes, maestros sustitutos, maestros jubilados y coordinadores de apoyo al aprendizaje (LSC)—para ofrecer un estipendio de contratación de \$5,000. El personal contactó a todos los candidatos por correo y/o teléfono para discutir la posibilidad de aceptar los puestos. Durante estos esfuerzos de reclutamiento, el distrito realizó más de 1,000 contactos—muchas veces varios contactos con el mismo posible candidato. De los 470 candidatos posibles contactados por el distrito, 356 fueron certificados adecuadamente. Al final, el distrito contrató a diecisiete maestros para cumplir con las vacantes en las escuelas magnet y contrató a tres graduados de diciembre de la Universidad de Arizona con títulos en educación en los puestos docentes de las escuelas magnet (**Anexo IV - 3, Informe de Contratación Magnet**).

Certificación: El distrito continuó el programa “Make the Move”, el cual está diseñado para edificar una base fuerte de maestros para los estudiantes de TUSD animando a los maestros actualmente certificados a que sean maestros para educación especial. El grupo de “Make the Move” de 2015-16 incluía a cinco participantes: un maestro afroamericano y cuatro maestros blancos. Debido a la

poca respuesta de los maestros certificados al programa “Make the Move”, el distrito reevaluó el programa y los expandió para animar a los asistentes de maestros actuales en TUSD (TA) a convertirse en maestros de salón de clases de educación especial a través de la vía alternativa a la certificación docente, el programa de certificación interno. Después de examinar la retroalimentación de la encuesta de clasificados de 2014-15, el distrito animó a los TA a solicitar su inscripción al programa del distrito para convertirse en maestros. *Informe Anual 2014-15, Anexo IV-4 Encuesta a Clasificados*. Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito también animó a los maestros certificados actuales y a los empleados actuales de TSUD con licenciaturas para que se convirtieran en maestros de educación especial.

El distrito envió información acerca del proceso de solicitud para “Make the Move” en febrero de 2016 y recibió 27 solicitudes. En abril de 2016, los solicitantes participaron en sesiones opcionales de estudio para el examen de Educación Especial NES-601 realizado en la Escuela Primaria Gale, y el Departamento de Educación Especial realizó observaciones y evaluaciones de salón de clases de los solicitantes. El grupo aumentó de cinco en el ciclo escolar 2015-16 a trece para el ciclo escolar 2016-17 (*Anexo IV - 4, Materiales de Make the Move*). De los trece maestros de “Make the Move”, dos son afroamericanos, uno es hispano, y diez son blancos (*Anexo IV - 5, Participantes de Make the Move 2016-2017*).

b. Hiring Focus Groups

El distrito invitó a 796 maestros certificados contratados en los últimos cinco años a participar en sesiones de grupo de enfoque ofrecidos en tres días en enero y tres días en mayo 2016 (*Anexo IV - 6, Correo electrónico del Grupo de enfoque de Contratación invitación enero 2016* y *Anexo IV - 7, Correo electrónico del Grupo de enfoque de Contratación invitación mayo 2016*). La meta de llevar a cabo estas sesiones fue obtener retroalimentación acerca del proceso de reclutamiento y contratación. El distrito tuvo su primera ronda de grupos de enfoque para estos recién contratados durante tres días en la Escuela Primaria Bilingüe Davis Magnet (enero 25), Escuela Secundaria Catalina (enero 26), y Escuela Secundaria Tucson Magnet (enero 27) (*Anexo IV - 6, Correo electrónico del Grupo de enfoque de Contratación invitación enero 2016*). El distrito realizó una segunda ronda en la Escuela Magnet Booth-Fickett Matemáticas/Ciencias K-8 (mayo 10), Escuela Secundaria Pueblo Magnet (mayo 11), y Escuela Secundaria Catalina (mayo 12) (*Anexo IV - 7, Correo electrónico del Grupo de enfoque de Contratación invitación mayo 2016*).

Doce maestros—diez blancos, dos hispanos—asistieron a sesiones durante las rondas de grupos de enfoque. Compartieron sus pensamientos en el proceso de contratación y reclutamiento, incluyendo el mejoramiento del formato para la inducción de maestros (diferenciar entre maestros de diferentes conocimientos, acortar los días de inducción de los maestros), la importancia de la función de los administradores en el proceso, aumentar el salario y los estipendios/incentivos, y crear conductos para reclutar a más maestros al distrito. La retroalimentación indicó que los empleados apreciaban la ayuda del personal de recursos humanos en el proceso de contratación y el nivel de servicio al cliente relacionado con el proceso de reclutamiento. (*Anexo IV - 8, IV.K.1.k.resultados de Grupo de Enfoque Recursos Humanos*). El distrito determinó que había falta de comunicación entre los planteles y los posibles candidatos después que los candidatos eran referidos a los planteles para las entrevistas. En respuesta, el distrito implementó cartas modelo para que los planteles las utilizaran para comunicarse con los solicitantes de empleo.

c. Sociedades

El distrito continuó la sociedad con los negocios locales y con las organizaciones de recursos humanos para aprender a incorporar las mejores prácticas en la difusión, retención y reclutamiento. El director de Adquisición de Talento, Reclutamiento y Retención asistió a las reuniones de la Asociación de Personal Escolar del Sur de Arizona dos veces al mes para compartir y conocer acerca de las mejores prácticas del distrito escolar. En enero de 2016, el director se desempeñó como presidente del capítulo local de la Sociedad de Administración de Recursos Humanos. Además, de reunirse con los Servicios de Profesiones de la Universidad de Arizona, el distrito se conectó con la Cámara de Comercio Hispana de Tucson (THCC) acerca de los asuntos de educativos en el foro Educativo THCC y participó en un evento del Concejo de la Comunidad Afroamericana para proporcionar información y oportunidades de trabajo a los estudiantes afroamericanos en la Universidad de Arizona. El distrito trabajó para edificar relaciones con el Comité Asesor de Recursos Humanos de Pima Community College para compartir las mejores prácticas también.

El distrito también estaba involucrado activamente por medio de Asociaciones Hispánicas de Colegios y Universidades. Como resultado, el oficial principal de recursos humanos del distrito fue invitado a la Conferencia Nacional de Diversidad de Maestros en mayo 2016. Durante la conferencia, el distrito colaboró con colegas

profesionales para examinar la necesidad de un grupo laboral más diverso, aprender de las mejores practica de los demás, y desarrollar compromisos para reclutar, apoyar y retener a maestros de color (***Anexo IV - 9, USDOE NSTD Agenda***).

d. Reclutamiento

Como parte del compromiso del distrito para reclutar localmente por medio de reclutamiento de maestros en persona, TUSD llevó a cabo cuatro sesiones informativas y eventos de contratación para los estudiantes de maestros de varios colegios en Arizona, incluyendo la Universidad de Arizona, Plantel Sur de la Universidad de Arizona, Pima Community College, University of Phoenix, Northern Arizona University, and Grand Canyon University. Durante estos eventos, el personal del distrito proporcionó información a posibles reclutas acerca de TUSD, incluyendo instrucciones claras acerca del proceso para solicitar a las vacantes. Los oradores invitados involucrados en los esfuerzos de reclutamiento del distrito participaron en las sesiones; miembros del equipo de liderazgo, un especialista de certificación, personal de orientación y desarrollo profesional, personal de educación especial, y asociados de reclutamiento de recursos humanos hablaron sobre cómo solicitar empleo en el distrito por medio de AppliTrack (***Anexo IV - 10, miembros del Equipo de Reclutamiento***).

El distrito colocó a 109 estudiantes de varios colegios y universidades en escuelas múltiples. Los estudiantes de maestros completaron un Formulario de Autorización para Practicantes/Estudiantes para Maestros para solicitar colocación dentro del distrito (***Anexo IV - 11, Formulario de Autorización para Practicantes/Estudiantes para Maestros***). El personal de recursos humanos colocó a los estudiantes para maestros con maestros cooperantes en el distrito basado en la información en el formulario. Para el ciclo escolar 2015-16, el distrito colocó a los estudiantes de maestros de Grand Canyon University, Northern Arizona University, Pima Community College, la University of Arizona, y de University of Phoenix.

Además, recursos humanos tuvo una recepción de creación de redes para estudiantes para maestros durante el ciclo escolar 2015-16 para discutir la manera de solicitar a los puestos del distrito, sus experiencias trabajando con el distrito, e información sobre el Departamento de Educación Excepcional (***Anexo IV - 12, recepción de creación de redes para estudiantes para maestros***). Dos estudiantes para maestros hispanos y cinco blancos asistieron. Al final de cada

semestre durante el ciclo escolar 2015-16, Recursos Humanos también tuvo una Recepción de Contratación para Estudiantes para Maestros. Colectivamente, asistieron un estudiante para maestro afroamericano, seis hispanos, y dos blancos para conocer a los administradores y entrevistarse para los puestos disponibles con los planteles respectivos (**Anexo IV - 13, Recepción de Contratación para Estudiantes para Maestros**). Mientras que el distrito esperaba una mayor presencia de estudiantes para maestros en la recepción, el distrito contrató a todos los estudiantes para maestros que asistieron. El próximo año, el distrito explorará las maneras de mejorar la asistencia en estos eventos.

e. Viajes de Reclutamiento

El distrito continuó utilizando el índice de diversidad del Consejo Nacional en la Calidad de los Maestros y de los Colegios y Universidades como se presenta en he *Noticias de Estados Unidos e Informe Mundial* en la selección de las instituciones académicas para visitar para propósitos de reclutamiento. El equipo de reclutamiento del distrito visitó a dieciséis colegios y universidades desde el otoño de 2015 hasta la primavera de 2016. Recursos humanos tuvo como objetivo a seis colegios y universidades históricamente negros (HBCU) y cuatro instituciones que sirven a hispanos en sus viajes de reclutamiento para promover al distrito a candidatos para maestros y administradores racialmente y étnicamente diversos y cubrir las áreas de gran necesidad de matemáticas, ciencias y educación especial (**Anexo IV - 14, Calendario de Reclutamiento 2015-16**).

Tabla 4.3: Viajes de Reclutamiento

Ciclo Escolar	Colegios y Universidades históricamente Negros visitados	Instituciones que sirven a hispanos visitadas
2013-2014	2	1
2014-2015	6	4
2015-2016	6	6

Al revisar tres de las visitas a HBCU, el equipo de reclutamiento encontró que el entrono en las universidades Prairie View A&M University y Huston-Tillotson daba la bienvenida y participaba a los estudiantes que asistían a esas ferias de profesiones en las discusiones acerca de lo que el distrito tenía que ofrecer. Sin embargo, los estudiantes en las dos universidades les dijeron a los reclutadores que no estaban listos para comprometerse con el distrito, y no se extendió ninguna carta

de intención. Los servicios de carreras en ambos colegios invitaron de nuevo al distrito a ferias de carreras en el ciclo escolar 2016-17, y como resultado del viaje de reclutamiento a Prairie View A&M University, el decano de la facultad de educación expresó su interés en colocar a estudiantes para maestros en los planteles del distrito para el ciclo escolar 2016-17.

El equipo de reclutamiento encontró el entorno en la Universidad de Tuskegee desafiante debido a que los estudiantes tenían instrucciones de no firmar una carta de intención. El distrito evaluará los resultados de estos viajes para determinar a cuáles escuelas visitar en el ciclo escolar 2016-17.

El distrito también participó en un número de otras ferias educativas, expos, conferencias, y eventos especiales, algunos enfocados específicamente a poblaciones diversas, en Arizona y en otros estados. Además, el distrito tuvo cuatro ferias de trabajo locales, proporcionando una ubicación conveniente para los estudiantes para conocer a empleadores y participar en sus primeras entrevistas. *Id.*

Basado en experiencias anteriores, el distrito mejoró sus esfuerzos para reclutar al personal diverso al asegurar que los mismos equipos de reclutamiento fueran diversos. En consecuencia, varios directores afroamericanos e hispanos apoyaron los esfuerzos de reclutamiento y participaron en viajes de reclutamiento de maestros (***Anexo IV - 10, Miembros del Equipo de Reclutamiento***). El distrito encuentra que los eventos más prometedores son el resultado de la colaboración entre el personal de recursos humanos y los administradores que contratan son los eventos en persona cuando se pueden emitir cartas de intención. Los candidatos pueden hacer preguntas específicas y las respuestas son sinceras, que vienen de los conocimientos de primera instancia de un educador.

Para asegurar aún más el éxito de los equipos, el distrito proporcionó capacitación sobre la manera de interactuar con los asistentes y describir los planteles de TUSD, la trayectoria positiva del distrito, y las experiencias sociales y culturales disponibles en Tucson de manera convincente. Además, la capacitación incluía una revisión de la Guía de Reclutamiento, la cual detalla la información del distrito que sería de interés a los solicitantes e instrucciones de cómo preparar la tabla de presentación del distrito [ECF: Caso 4:74 cv 00090-DCB Documento 1849-1 presentado 09/30/15 Página 130 de 215].

En general, en el ciclo escolar 2015-2016, el personal del distrito asistió o tuvo 55 eventos de reclutamiento (*Anexo IV - 14, Calendario de Reclutamiento 2015-16*) y emitió 170 cartas de intención que resultaron en contrataciones, incluyendo a doce maestros afroamericanos, 114 blancos, cinco asiáticos/isleños del pacífico, 39 hispanos, y cinco americanos nativos (*Anexo IV - 15, cartas de Intención desglose Étnico*).

Tabla 4.4: Cartas de Intención

Ciclo Escolar	Cartas de Intención
2013-2014	7
2014-2015	44
2015-2016	170

f. Creación de Redes

En el ciclo escolar 2015-16, el distrito hizo conexiones con varias entidades con experiencia en reclutamiento para explorar las mejores prácticas y hacer conexiones por medio de asociaciones locales y nacionales. Estas entidades incluyeron la Asociación Hispana de Colegios y Universidades, la Asociación Nacional de Educadores de Escuelas para Negros, la Sociedad de Administración de Recursos Humanos (SHRM), SHRM-de Tucson, la Asociación de Reclutadores Profesionales de Tucson, la Asociación Nacional de Colegios y Empleadores, y la Asociación Nacional para el Avance de Gente de Color (*Anexo IV - 16, Recibos de Membrecías*).

Varios otros reclutadores de escuelas de otros distritos y el personal de reclutamiento de Recursos Humanos de TUSD se comunicaron cada dos meses para compartir información acerca de las vacantes en sus distritos y discutir si otros distritos han tenido un exceso de solicitantes que puedan referir. Durante las temporadas de contratación de otoño y primavera, los reclutadores de TUSD y de otros distritos escolares estuvieron en contacto acerca de información de ferias de trabajo que se llevaban a cabo fuera del estado.

g. Comité Asesor de Reclutamiento y Retención

El Comité Asesor de Reclutamiento y Retención se reunieron trimestralmente e hicieron sugerencias acerca de los materiales de reclutamiento, revisión de datos, retroalimentación de las encuestas de salida, y mejoras y recomendaciones al programa de reclutamiento de colegios (*Anexo IV - 10, Miembros de Equipos de*

Reclutamiento y Anexo IV - 17, Agendas del Comité Asesor de Reclutamiento y Retención).

h. Comparación del Distrito Como Empleador Diverso con los Datos Estatales y Nacionales

El número de personal certificado diverso empleado por el distrito aumentó durante el ciclo escolar 2015-2016. Como se refleja en ña tabla, el distrito aumentó el personal hispano certificado por un total neto de 56. El número de personal certificado afroamericano disminuyó por un total neto de uno. El distrito había contratado a trece maestros afroamericanos nuevos, pero catorce miembros del personal afroamericano se separaron del distrito, indicando razones personales para su salida:

- Cuatro personas indicaron que se mudarían fuera del estado o fuera del área de Tucson.
- Cuatro personas deseaban perseguir otros esfuerzos profesionales fuera de la educación.
- Tres personas indicaron razones de salud personales o asuntos de salud de un miembro de la familia.
- Una persona sufrió una pérdida personal y necesitaba retirarse para recuperarse.
- Una persona indicó que el puesto no era un buen balance para sus habilidades o experiencia.
- Una persona indicó que la razón por su partida era personal pero no dio más información.

Al comparar los datos del distrito contra los datos de Arizona y los nacionales, TUSD excede los porcentajes estatales acerca de la etnia de los maestros. Sin embargo, como se resalta en el informe anual, el distrito está comprometido a continuar su contratación de diversidad en el salón de clases y en sus rangos administrativos.

Tabla 4.5: Comparación de porcentajes de maestros por raza y etnia – Número total de maestros en las escuelas públicas y el porcentaje de distribución de maestros de escuelas, por raza/etnia y estado: 2011-12³⁹

Estado	Número total de maestros	Hispanos, sin importar la raza	Blancos, no hispanos	Negros, no hispanos	Asiáticos, no hispanos	Hawaianos Nativos/ Isleños del Pacífico, No hispanos	Americanos Nativos Indios/Alaska, no hispanos	Dos o más razas, no hispanos
Estados Unidos	3,385,200	7.8%	81.9%	6.8%	1.8%	0.1%	0.5%	1.0%
Arizona	61,700	13.1%	80.1%	2.8%	1.7%	‡	1.3%	0.9%
TUSD 2015-16	2656	29.0%	64.6%	3.05%	2.15%	‡	1.2%	‡

(Anexo IV - 18, Centro Nacional para Estudios en Educación 2011-12).

El número de administradores de planteles hispanos y afroamericanos empleados por el distrito en el ciclo escolar 2015-16 aumentó por tres y uno, respectivamente, comparado al año anterior.

Tabla 4.6: Administradores de planteles por raza/etnia

Ciclo Escolar	Blancos	Afroamericanos	Hispanos	Asiáticos o IP	Americanos Nativos	Total
2013-14	69	8	50	0	2	129
2014-15	62	8	54	0	3	127
2015-16	63	9	57	0	3	132

Los que no son administradores de planteles aumentaron en general, con dos o más afroamericanos y tres hispanos en el personal administrativo.

Tabla 4.7: Personal no administrador de planteles por raza/etnia

Ciclo Escolar	Blancos	Afroamericanos	Hispanos	Asiáticos o IP	Americanos Nativos	Total
2013-14	28	9	12	0	2	51
2014-15	23	8	13	0	1	45
2015-16	32	10	14	0	0	56

³⁹ Este es el estudio más reciente publicado por el centro Nacional de educación.

The District will continue to implement its Outreach, Recruitment, and Retention Plan and monitor its efforts to increase the diversity of its certificated and administrative staff.

3. Comités de Entrevistadores, Instrumentos y Grupos de Solicitantes

El USP sólo requiere que el distrito asegure que los comités de entrevistadores para el personal administrativo y certificado incluyan por lo menos un miembro del panel afroamericano o hispano. Sin embargo, el distrito en su compromiso a las prácticas de contratación equitativas, de rutina requiere que todos los administradores que contratarán incluyan por lo menos a un miembro de panel afroamericano o hispano en cada comité para cada proceso de contratación, incluyendo los puestos clasificados. USP § IV (D) (1). (*Anexo IV - 19, Carta de Portada del paquete de Contratación*). El departamento de recursos humanos rastrea estos datos para cada proceso de contratación y lleva a cabo un análisis detallado para cada panel de entrevistadores para personal administrativo o certificado para propósitos de este informe.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito convocó a 838 paneles de entrevistadores administrativos o certificados (*Anexo IV - 20, Informe entre Paneles*). Casi un 100 por ciento de los paneles (99.3 por ciento) incluyeron un miembro del panel afroamericano o hispano.

De los 594 paneles de entrevistadores administrativos o certificados que se formaron durante el primer semestre del ciclo escolar, solo cinco (0.8 por ciento) no incluyeron el miembro del panel afroamericano o hispano. Como resultado, el departamento de recursos humanos se comunicó con cada uno de los administradores que contratan para determinar la razón de dicha omisión (*Anexo IV - 21, Correo electrónico de muestra*). En cada caso, la administración intentó cumplir con el requisito, pero no pudo cumplir debido a que un representante estaba disponible o una enfermedad inesperada previno que el representante asistiera. Todos los cinco planteles cumplieron con este requisito en todos los paneles de entrevistadores siguientes.

224 paneles de entrevistadores administrativos o certificados adicionales se convocaron durante el segundo semestre, y uno de ellos no incluyó el miembro del panel afroamericano o hispano de requisito como resultado de personal no disponible. Así como el primer semestre, el departamento de recursos humanos

contactó al plantel y todos los paneles de entrevistadores siguientes cumplieron con los requisitos.

4. Evaluating Applicant Offer Rejections

El USP requiere que el distrito identifique la razón por la cual los solicitantes administrativos y certificados rechazan los puestos que se les ofrecen, En la medida en que los solicitantes respondan a dichas consultas posteriores a la oferta. USP § IV (D) (4).

Para identificar de mejor manera las razones de los rechazos a las ofertas durante el ciclo escolar 2015-16, el departamento de recursos humanos definió los códigos de disposición para los rechazos a las ofertas de trabajo y supervisó la información por medio del sistema de solicitud en línea de distrito AppliTrack:

- Aceptó otra oferta – fuera del distrito,
- Aceptó otra oferta – en el distrito,
- Fecha de disponibilidad,
- Sin respuesta – incapaz de contactar,
- No se dio razón,
- Razones personales,
- plantel/ubicación,
- Salario, y
- Rechazó la carta de intención.

Ningún candidato administrador rechazó ofertas en el ciclo escolar 2015-16. Sin embargo, setenta y cinco solicitantes certificados, rechazaron ofertas de trabajo por las razones incluidas en la Tabla 4.8:

Tabla 4.8: Rechazos de Solicitantes a Ofertas de Trabajo

Razones por los rechazos a las ofertas de trabajo	2015-16
Aceptó otra oferta – fuera del distrito,	6
Aceptó otra oferta – en el distrito,	11
Fecha de disponibilidad,	3
Sin respuesta – incapaz de contactar,	7
No se dio razón,	12
Razones personales,	17
plantel/ubicación,	0
Salario, y	2
Rechazó la carta de intención	17
Total	75

De los candidatos que rechazaron ofertas de trabajo para puestos anunciados en el ciclo escolar 2015-16, tres eran afroamericanos, diecinueve eran hispanos, 45 eran blancos, tres eran asiáticos/isleños del pacífico, uno era americano nativo, y cuatro no proporcionaron su raza/etnicidad (*Anexo IV - 22, IV.K.1.f. Rechazo de Ofertas de Trabajo*).

a. Revisión de Diversidad en el Personal Certificado y Administradores de Planteles

En base regular, el distrito revisa la composición racial y étnica del profesorado y el personal administrativo en todas las escuelas. El distrito considera esta información cuando llena las vacantes y trabaja para la diversidad de su personal.

b. Personal Certificado en el Plantel

La Tabla 4.9, a continuación, muestra el número de personal certificado (incluyendo administradores) en los planteles escolares en los últimos tres años (*Anexo IV - 23, IV.K.1.diii. personal certificado y administradores*).⁴⁰ En general, hubo una disminución de 4 por ciento en el número total de personal certificado en las los planteles escolares desde el ciclo escolar 2013-14 al ciclo escolar 2015-16.

⁴⁰ El personal certificado incluye no solamente a los maestros del salón de clases, pero a los administradores y a otros puestos tales como consejeros, coordinadores de apoyo al aprendizaje, personal de medios de la biblioteca, etc., que apoyan el aprendizaje de los estudiantes en los planteles escolares.

Esta disminución es menor que el declive general en la inscripción del distrito de un 6 por ciento durante el mismo periodo.

Tabla 4.9: Personal Certificado en los Planteles Escolares por Raza/Etnicidad⁴¹

Ciclo Escolar	Blanco		Afroamericano		Hispano/Latino		Americano Nativo		Asiático/Isleño del Pacífico		Sin especificar		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2013-14	1,846	68%	79	3%	700	26%	33	1%	61	2%	13	0%	2,732
2014-15	1,775	66%	82	3%	715	26%	31	1%	59	2%	41	2%	2,703
2015-16	1,762	67%	83	3%	686	26%	33	1%	57	2%	0	0%	2,621

Aunque el número de personal certificado disminuyó, la distribución racial/étnica del personal certificado permaneció constante durante los tres años, siendo el personal certificado afroamericano hasta un 3 por ciento de todo el personal certificado. El personal certificado hispano contó constantemente con un 26 por ciento de todo el personal certificado de los planteles.

La Tabla 4.10, a continuación, muestra que el número más grande de personal certificado afroamericano fue localizado en las escuelas secundarias en el 2015-16 (35 por ciento). Esto reflejó una mayor concentración que la de la población estudiantil (nueve por ciento). La mayoría de los estudiantes afroamericanos se encuentran a nivel primaria (*Anexo II - 4, II.K.1.a Inscripción en TUSD en el día de clases 40*).

Tabla 4.10: Personal Certificado por Etnicidad y Nivel Escolar

Ciclo Escolar	Blanco		Afroamericano		Hispano/Latino		Americano Nativo		Asiático/Isleño del Pacífico		Sin especificar	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ES	649	37%	22	27%	296	43%	13	39%	25	44%	1,005	38%
K-8	258	15%	19	23%	163	24%	9	27%	10	18%	459	18%
MS	295	17%	13	16%	73	11%	3	9%	8	14%	392	15%
HS	547	31%	29	35%	149	22%	8	24%	14	25%	747	29%
Alt (3)	13	1%	0	0%	5	1%	0	0%	0	0%	18	1%
TOTAL	1,762		83		686		33		57		2,621	

⁴¹ El Departamento de Recursos Humanos mejoró la recopilación de datos en el ciclo escolar 2015-16 para asegurar que todas las etnias de los empleados fueran captadas.

En contraste, el mayor número de personal certificado hispano (43 por ciento) se encontró a nivel primaria, que es en donde la mayoría de estudiantes hispanos se encontraban inscritos también. *Id.* Aumentando el número de personal certificado afroamericano en las escuelas primarias y aumentando el número de personal certificado hispanos a nivel de escuela secundaria apoyando los esfuerzos para reflejar más de cerca las poblaciones estudiantiles.

c. Asignaciones de Administradores de Plantel

Con la creación de varios puestos nuevos para directores auxiliares, el número total de administradores de plantel aumento de 129 en el ciclo escolar 2013-14 a 132 en el ciclo escolar 2015-16. Tabla 4.11, a continuación, los detalles del desglose racial/étnico de los administradores de plantel de los tres años anteriores. Como se muestra, el número de administradores afroamericanos aumentó de nueve a en ciclo escolar 2015-16, mientras que el número de administradores hispanos permaneció igual durante los dos años (*Anexo IV - 24, Administradores Certificados de Escuelas y del Distrito*).

Tabla 4.11: Número y porcentaje de Administradores por Raza/Etnia

Ciclo Escolar	Blanco		Afro americano		Hispano/ Latino		Americano Nativo		Asiático/Isleño del Pacifico		Total
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	
13-14	69	53%	8	6%	50	39%	2	2%	0	0%	129
14-15	62	49%	8	6%	54	43%	3	2%	0	0%	127
15-16	66	50%	9	7%	54	41%	3	2%	0	0%	132

En supervisor la asignación de administradores de planteles, el distrito observa la composición de los equipos administrativos (*Anexo IV - 25, IV.K.1.g (3) Equipos Administradores de Planteles Ciclo Escolar 2015-16*). De 84 escuelas, había 32 equipos administrativos en el ciclo escolar 2015-16 comparado con 29 en el ciclo escolar 2014-15. Diecisiete escuelas tenían equipo administrativo diverso, y quince eran homogéneas, comparado a doce equipos en el ciclo escolar 2014-15.

Tabla 4.12: Equipos Administrativos Homogéneos- 2015-16

Nivel Escuela	Escuela	Equipo Administrativo
ES	Grijalva Elementary School	W
ES	Lynn-Urquides Elementary	H
ES	Vesey Elementary School	H
ES	White Elementary School	H
K-8	C. E. Rose K-8 School	H
K-8	Mary Belle McCorkle K-8	H
K-8	Roskruge Bilingual Magnet K-8	H
MS	Mansfeld Middle School	H
MS	Pistor Middle School	H
MS	Secrist Middle School	W
HS	Palo Verde Magnet High School	W
HS	Pueblo Magnet High School	H
HS	Sabino High School	W
HS	Santa Rita High School	H
HS	University High School	W

Cuatro escuelas cambiaron su estatus del ciclo escolar 2014-15 debido a que los administradores se mudaron a otros planteles. Las escuelas secundarias Palo Verde, Pueblo Magnet, y Santa Rita eran equipos diversos durante ese año, así como era la Escuela Primaria Grijalva. La Escuela Intermedia Pistor permaneció homogénea, pero cambio de un equipo hispano a uno blanco, mientras que la escuela intermedia Secrist cambio de equipo blanco a hispano.

d. Asignaciones de Maestros

La tabla 4.13, a continuación, resume el número de maestros afroamericanos e hispanos en cada nivel de escuela en los últimos tres años (*Anexo IV - 26, IV.K.1.g (1) Asignación del personal docente certificado*). Aunque el número de maestros se redujo, el personal maestros afroamericanos como porcentaje de todos los maestros en cada nivel escolar permaneció estable durante años. En contraste, el número de maestros hispanos aumentó en todos los niveles escolares excepto primaria.

Tabla 4.13: Maestros Afroamericanos e Hispanos por Ciclo Escolar

Ciclo Escolar	Afroamericano	Número de escuelas fuera de la variante de 15%	Hispano/Latino	Número de escuelas fuera de la variante de 15%
ES	N	%		N
2013-14	24	2%	0	303
2014-15	21	2%	1	257
2015-16	19	2%	0	256
K-8				
2013-14	19	4%	0	153
2014-15	20	5%	0	144
2015-16	16	4%	0	155
MS				
2013-14	11	3%	0	70
2014-15	12	4%	0	57
2015-16	12	4%	0	66
HS				
2013-14	20	3%	0	127
2014-15	25	4%	0	132
2015-16	24	4%	0	142

Cada año, el distrito analiza la distribución de maestros y de otro personal certificado para determinar si hay disparidades en la asignación por raza/etnia en el nivel de escuela. El distrito calcula la disparidad comparando los porcentajes de todo el distrito y las comparaciones de nivel de grado para ambas colocaciones de personal afroamericano e hispano para determinar si es que hay más de un 15 por ciento de brecha entre el número de maestros afroamericano o hispano en los planteles escolares comparado al nivel escolar aplicable. *Id.*

El distrito identificó a 34 escuelas en donde existía la variante de 15 por ciento. Las siete escuelas de lenguaje dual o las escuelas con programas de lenguaje dual fueron excluidas de la consideración por que en práctica tienen personal predominantemente hispano multilingüe, disminuyendo el número a 27.⁴² *Id.*

Para abordar las disparidades identificadas, el oficial principal de recursos humanos y el personal del distrito, trabajando en colaboración con el Asesor

⁴² Las 27 escuelas primarias fueron Bloom, Borton, Cavett, Collier, Dunham, Fruchthendler, Gale, Henry, Holladay, Howell, Hudlow, Kellond, Lineweaver, Manzo, Miller, Mission View, Ochoa, Soleng Tom, Steele, Tolson, Van Buskirk, y Whitmore; las escuelas intermedias Booth-Fickett, Dietz, Morgan Maxwell, y Safford K-8; y Vail.

Especial, desarrolló el Plan de Diversidad de Maestros (TDP).⁴³ Este plan identificó una lista inconfundible de 26 escuelas que tenían disparidades y estableció una meta para eliminar esas disparidades para el ciclo escolar 2017-18. El TDP también enumeró las estrategias para lograr esta tarea, incluyendo los incentivos a maestros, las oportunidades de avance profesional, y transferencias. El plan fue aprobado unánimemente por la Mesa Directiva del Distrito el 14 de junio, 2016, y la implementación para el ciclo escolar 2016-17 comenzó inmediatamente después (*Anexo IV - 27, IV.K.1.g (2) Plan de Diversidad de Maestros*).

e. Asignaciones de Directores y Maestros en su Primer Año

El distrito supervisa los niveles de experiencia de los administradores y maestros asignados a escuelas racialmente concentradas o a escuelas que no se desempeñan a nivel para identificar los puestos en los planteles con exceso de representación de administradores y maestros sin experiencia. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito continuó utilizando estos datos para reclutar estratégicamente para estos puestos.

Hubo seis directores en su primer año en las escuelas del distrito en el ciclo escolar 2015-16. Tres fueron asignados a escuelas primarias racialmente concentradas, una de ellas con bajo rendimiento (*Anexo IV - 28, IV.K.1.g (4) Asignación de Directores en su Primer Año*).

El distrito se esfuerza para reclutar a maestros con más experiencia que ya son altamente calificados y que ya tienen las certificaciones requeridas para enseñar. Además de la contratación de maestros, el distrito también contrata a maestros jubilados con experiencia para los salones de clases por medio de “Educational Services Incorporated” (ESI).⁴⁴

El distrito identifica a los maestros en su primer año y trabaja para colocarlos en escuelas que están integradas o que se desempeñan a un nivel superior al

⁴³ Mandato judicial 1914.

⁴⁴ ESI es una corporación que contrata educadores que están jubilados por medio del Sistema de Jubilación del Estado de Arizona y que no se les permite trabajar más de veinte horas a la semana en una escuela de Arizona durante el primer año después de su jubilación. ESI le arrienda al jubilado al distrito escolar de este modo les permite a los jubilados trabajar de turno completo durante el primer año de su jubilación.

promedio del distrito. Para el ciclo escolar 2015-16, el distrito contrató a 127 maestros en su primer año y los asignó a 61 escuelas.

Tabla 4.14: Asignaciones de Maestros Nuevos

Ciclo Escolar	Todos los Maestros	Maestros en su 1er año	Porcentaje de todos los maestros	Escuelas con Maestros nuevos	Escuelas con un 10% o más de Maestros Nuevos
2013-14	2,308	40	2%	not recorded	not recorded
2014-15	2,303	197	9%	45	23
2015-16	2,321	127	5%	61	15

La disminución de 23 a 15 de escuelas con 10 por ciento o más con maestros nuevos también reflejó los esfuerzos del distrito para reducir en número de maestros principiantes en cualquier escuela.

Al igual que con las asignaciones de los directores, el distrito supervisa las asignaciones de los maestros en su primer año con respecto a la colocación en escuelas racialmente concentradas y/o escuelas que se desempeñan por debajo del promedio del distrito en las evaluaciones de primavera AzMERIT (**Anexo IV - 29, IV.K.1.g (5) Asignación de Maestros en su Primer Año**). De las quince escuelas que se muestran en la tabla 4.15, a continuación, tres estaban racialmente concentradas, siete se desempeñaban al nivel o por debajo del nivel promedio del distrito en la evaluación AzMERIT de la primavera 2015, y cinco eran una combinación de las dos.

Tabla 4.15: Escuelas Racialmente Concentradas y/o Escuelas Desempeñándose al Promedio o por Debajo del Promedio del Distrito con un 10% o más de Maestros en Su Primer Año

	Estatus de Integración	Al nivel o por debajo del nivel del distrito en AzMERIT
C.E. Rose K-8	Racialmente Concentrada	N
Morgan Maxwell K-8	Racialmente Concentrada	N
Warren Elementary	Racialmente Concentrada	N
Blenman Elementary		Y
Davidson Elementary		Y
Dietz K-8		Y
Erickson Elementary		Y
Holladay Magnet		Y
Steele Elementary		Y
Teenage Parent High (TAP)		Y
Cholla High Magnet	Racialmente Concentrada	Y
Ochoa Community Magnet	Racialmente Concentrada	Y
Pueblo Gardens K-8	Racialmente Concentrada	Y
Pueblo Magnet	Racialmente Concentrada	Y
Utterback Middle Magnet	Racialmente Concentrada	Y

f. Transferencia Iniciadas Por El Distrito

El distrito supervisa activamente las Transferencias Iniciadas por el Distrito (DIT). No hubo DIT para administradores en el ciclo escolar 2015-16. Debido al uso de las fórmulas de personal del distrito, hubo veinte DIT para el personal certificado a principios del ciclo escolar 2015-16 (*Anexo IV - 30, IV.K.1. d. iv Transferencias Iniciadas por el Distrito de Personal Certificado (DIT)*).

B. Retención de Maestros y Administradores

1. Evaluación y Valoración de la Información de Deserción

Mientras que reclutar a un personal diverso es una parte crítica de asegurar la diversidad en todo el distrito, también es importante que aquellos reclutados permanezcan en el distrito. Por eso, el distrito supervisa las tasas de deserción para determinar si existe disparidad en el número de separaciones de administradores o personal certificado afroamericano o hispano comparado con las tasas de otros

grupos raciales/étnicos. En el ciclo escolar 2015-16, 360 miembros del personal certificado (incluyendo a catorce administradores) se separaron de l distrito (**Anexo IV - 31, deserción Certificados CE 2015-16**). Esto representa una tasa separación general de 14 por ciento para el ciclo escolar 2015-16.

a. Retención de Personal Certificado

La Tabla 4.16, a continuación, proporciona un desglose del personal certificado y administradores de plantel que dejaron el distrito en el ciclo escolar 2015-16. Como se muestra, el 75 por ciento del personal que se fue del distrito era blanco, 17 por ciento era hispano, y 4 por ciento era afroamericano

Tabla 4.16: Separaciones de Personal Certificado en los Planteles por Etnia 2015-16

Etnia	Separaciones en Total	Porcentajes del Total de Separaciones	Porcentaje del Total del Personal Certificado	Diferencia
Blanco	271	75.3%	67.2%	8.1%
Afroamericano	14	3.9%	3.2%	0.7%
Hispano	61	16.9%	26.2%	-9.2%
Americano Nativo	5	1.4%	1.3%	0.1%
Asiático/PI	9	2.5%	2.2%	0.3%
Total	360			

La diferencia entre el porcentaje del total de separaciones y el porcentaje total de personal certificado, como se muestra anteriormente, proporciona un amanaera de determinar si existe disparidad entre los grupos raciales/étnicos en términos de separaciones, particularmente cuando los números de las poblaciones son pequeños. Mientras que las tasas de separaciones son más altas para los afroamericanos que lo que se esperaba, la mayor disparidad fue para el personal certificado blanco. En contraste, la diferencia negativa para el personal certificado hispano indica que las tasas de separación fueron mucho menores de lo esperado. Veintinueve de las 61 separaciones (48 por ciento) fueron jubilaciones.

La Tabla 4.17, a continuación, muestra las tasas de separación para personal certificado hispano y afroamericano en los últimos tres años. Como se notó en informes anteriores, aunque instructivos, los porcentajes pueden exagerar las tasas para pequeños grupos de poblaciones por que un empleado adicional puede cambiar dramáticamente los resultados y las tasas pueden fluctuar. Además, las

tasas de separación para el personal pueden variar año con año. En el ciclo escolar 2015-16, hubo grandes aumentos de ambos afroamericanos y asiáticos /isleños del pacífico.

Tabla 4.17: Tasas de Separación para Personal certificado por Etnia

SY		Blanco	Afroamericano	Hispano /latino	Americano Nativo	Asiático /Isleño del Pacífico	Sin especificar	Total
2013-14	Separaciones	309	11	69	7	11	3	410
	Personal Total	1,846	79	700	33	61	13	2,732
	Deserción	17%	14%	10%	21%	18%	23%	15%
2014-15	Separaciones	288	5	95	7	5	6	406
	Personal Total	1,775	82	715	31	59	41	2,703
	Deserción	16%	6%	13%	23%	8%	15%	15%
2015-16	Separaciones	271	14	61	5	9		360
	Personal Total	1,762	83	686	33	57		2,621
	Deserción	15%	17%	9%	15%	16%		14%

Como resultado de un alto número separaciones de afroamericano en el ciclo escolar 2015-16 comparado con el ciclo escolar 2014-15, el Departamento de Recursos Humanos emprendió análisis adicionales para entender la razón por la que esto ocurría. Un desglose de los datos de los afroamericanos mostró que de los catorce miembros del personal que se fueron, dos eran personales que no eran de enseñanza y 12 eran maestros. Las razones de sus separaciones se detallan en la sección IV.A.2.h., arriba.

Para mejorar la retención del personal certificado afroamericano, el distrito propone la implementación de varias actividades:

- Desarrollar un programa de orientación de maestros en sociedad con el Departamento de Servicios a los Estudiantes Afroamericanos de TUSD.
- Patrocinar un capítulo local de la Alianza Nacional de Educadores Escolares Negros.

- Edificar una conexión más fuerte con la comunidad afroamericana en Tucson

b. Retención de Personal Administrativo

Catorce administradores de planteles dejaron el distrito en el ciclo escolar 2015-16. Nueve de ellos eran jubilaciones. Ningún administrador afroamericano dejó el distrito. Siete administradores hispanos se fueron, tres de ellos eran administradores jubilados que habían regresado al trabajo. De los cuatro que quedan, dos se estaban jubilando con más de 20 de experiencia.

c. Evaluando la Satisfacción de Trabajo del Personal

La satisfacción de trabajo es un elemento importante en la retención de personal, y al personal en los planteles se les hace una encuesta cada año por medio Encuesta de Calidad Escolar (*Anexo IV - 32, IV.K.1.j. datos comparativos de encuesta a los maestros por nivel escolar comparación de 3 años*). La encuesta específicamente pregunta al personal del plantel si están de acuerdo o no con estas declaraciones:

- En general, estoy muy satisfecho con mi escuela (Q35),
- Estoy muy satisfecho con mi puesto actual en TUSD (Q36), y
- Deseo continuar mi empleo con el distrito (Q37).

La tabla 4.18, a continuación, muestra los resultados de la encuesta al personal afroamericano e hispano de los planteles en los últimos tres años. El total de los porcentajes se basan en las respuestas de “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. Hubo un alto acuerdo dentro de todos los niveles para continuar el empleo en el distrito. Además, el nivel de satisfacción del personal hispano y afroamericano en las escuelas intermedias y secundarias dentro de los tres años aumentó en cada nivel escolar con la excepción de primaria K-8. Aquí, hubo una disminución notable en general y en la satisfacción de puesto en los últimos tres años. Aunque sensible a quién responde a la encuesta de un año a otro cuando el tamaño de la población es pequeño, los directores académicos de primaria del distrito completarán más investigaciones en el ciclo escolar 2016-17 para determinar la razón del descontento dentro del personal afroamericano en este nivel.

Tabla 4.18: Respuestas de la Encuesta de Satisfacción en el Trabajo para el Personal de Plantel Afroamericano e Hispano

		Q 35. - En general, estoy muy satisfecho con mi escuela			Q 36 - Estoy muy satisfecho con mi puesto actual en TUSD			Q 37 - Deseo continuar mi empleo con el distrito		
Etnia	Ciclo Escolar	ELEM/ K8 SCHOOLS	MIDDLE SCHOOLS	HIGH SCHOOLS	ELEM/ K8 SCHOOLS	MIDDLE SCHOOLS	HIGH SCHOOLS	ELEM/ K8 SCHOOLS	MIDDLE SCHOOLS	HIGH SCHOOLS
AA	2013-14	93%	73%	78%	98%	77%	82%	95%	91%	90%
AA	2014-15	92%	77%	79%	92%	77%	84%	97%	94%	94%
AA	2015-16	86%	80%	82%	87%	85%	89%	96%	97%	100%
H	2013-14	90%	82%	75%	91%	83%	81%	98%	94%	93%
H	2014-15	91%	85%	78%	91%	87%	83%	98%	96%	96%
H	2015-16	93%	87%	86%	94%	90%	87%	98%	96%	98%

2. Plan para Maestros en su Primer Año

Para atraer a nuevos maestros al distrito y retenerlos, TUSD ofrece orientación de objetivo y apoyo. Como parte de este esfuerzo, el distrito desarrolló e implementó un plan a prueba para los maestros en su primer año en el ciclo escolar 2015-16. Dentro del plan revisado para Maestros en su Primer Año, el distrito asignó a todos los maestros en su primer año a un orientador maestro de turno completo, un puesto designado a proporcionar apoyo a los maestros nuevos a la profesión. Los maestros en su primer año desarrollarán y seguirán un plan de acción, el cual incluye crear un horario con tiempos específicos para ciclos de observación, retroalimentación, colaboraciones semanales, crear planes de aprendizaje individualizados, y analizar el trabajo de los estudiantes y el análisis de la lección por medio de la grabación de videos. Los orientadores de maestros trabajarán por lo menos 90 minutos a la semana, como es recomendado por la investigación del Centro de Maestros Nuevos (NTC), una organización sin fines de lucro que se enfoca en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes al acelerar la eficacia de los maestros y los líderes escolares.

a. Plan Revisado para Maestros en su Primer Año

El distrito presentó el plan revisado a los maestros orientadores durante su reunión inicial de desarrollo profesional el 3 de agosto, 2015. Para el 1 de septiembre, los orientadores tenían los nombres de 104 maestros que participaban en Plan para Maestros en su Primer año y sus trabajos asignados. De esos 104

maestros, nueve no completaron el ciclo escolar por varias razones, incluyendo renuncias y ausencias. Noventa y cinco maestros en su primer año participaron en el programa durante el ciclo escolar por un promedio de 29 horas de colaboración. Cincuenta y cuatro maestros (57 por ciento) completaron 29 horas o más. (**Anexo IV - 33, Plan para Maestros en su Primer Año**).

b. Áreas de Enfoque para los Maestros en su Primer Año

Con la implementación del sistema de computación nuevo en 2015-16, el distrito pudo identificar de mejor manera las áreas de práctica de instrucción con las que la mayoría de los maestros en su primer año frecuentemente luchan y analizar esto con respecto a los estándares de enseñanza como se miden por el marco de trabajo modificado/revisado de Danielson. (Ver sección IV.B.3. para más información sobre el marco de trabajo de Danielson modificado). Para coleccionar datos sobre el trabajo entre orientadores de maestros y maestros en el Programa de Inducción de Maestros Nuevos (NTIP, el cual se describirá con mayor detalle más adelante en esta sección), el distrito compró “Zona de Aprendizaje para Maestros Nuevos (Zona)” en septiembre. “Zona” es un programa de computación diseñado para asistir a los orientadores en seguimiento de sus esfuerzos con los maestros. El 7 de octubre, 2015, los orientadores de maestros asistieron a un webinar con el nuevo Centro para Maestros Nuevos para capacitación sobre la Zona y comenzaron su uso ese mes. De octubre hasta diciembre 2015, el distrito implementó la Zona y los orientadores aprendieron a utilizarlo con fidelidad.

Los orientadores utilizaron la Zona como una manera de dar seguimiento y supervisar las áreas de enfoque de cada maestro. Un informe, basado en los Estándares de Enseñanza Danielson, proporcionó la cantidad total de tiempo que los maestros orientadores se pasaban trabajando con sus maestros.

El informe mostraba el número de horas pasadas en colaboración y reflejando en las prácticas de los maestros basado en los cuatro dominios del marco de trabajo Danielson: (1) Planeación y Preparación, (2) Entorno de salón de clases, (3) Instrucción, y (4) responsabilidades profesionales (**Anexo IV - 34, tarjeta inteligente Danielson**). Las horas están desglosadas en el tiempo pasado en cada dominio. Un total de 5,489 horas de colaboración entre maestros nuevos/orientadores se pasaron en el marco de trabajo de la siguiente manera, desde mayores hasta menores:

Dominio 4:	1,658 horas
Dominio 1:	1,439 horas
Dominio 2:	1,264 horas
Dominio 3:	1,126 horas
Total:	5,489 horas

Los datos son constantes con el desarrollo de los maestros. El tiempo pasado en el dominio 4 es el resultado de edificar una relación con el maestro asignado como orientador y específicamente en el componente 4a, Reflejando en la Enseñanza. Los orientadores de maestros pasaron el primer trimestre edificando la confianza con los maestros nuevos por medio de conversaciones y colaboraciones reflectoras. A medida que estas relaciones se establecen, los maestros nuevos y los orientadores pasaron muchas horas planeando y preparando para la instrucción. Los orientadores colaboran, facilitan, y modelan la manera de construir y crear evaluaciones, y los maestros utilizan esos resultados para diseñar instrucción coherente. Durante el tiempo pasado en los dominios 1 y 4, los maestros nuevos están desarrollando sus habilidades para establecer un entorno de salón de clases productivo e impartir instrucción eficaz. Por medio de estas conversaciones y colaboraciones reflectoras, los orientadores y los maestros nuevos están creando planes para implementar sus siguientes pasos. *Id.* La expectativa es que se pase más tiempo en el dominio 3 a medida adquieren experiencia.

c. Plan de evaluación a Maestros en su Primer Año

El distrito planeó la evaluación del Plan a Maestros en su Primer Año utilizando tres medidas. El distrito llevó a cabo un análisis que comparaba los datos académicos de parámetros del primer trimestre con los parámetros del tercer trimestre para los maestros en su primer año que participan en el programa. Cuarenta y cinco de aquellos que completaron el ciclo escolar (47 maestros) enseñaban matemáticas y/o artes del lenguaje inglés. No hubo una fuerte relación entre el número de horas pasadas en con los maestros nuevos y los avances realizados por los estudiantes en los parámetros (*Anexo IV - 35, Avances en los Parámetros*). La segunda medida, los datos de asistencia de los maestros de los

maestros en su primer año participantes, no estuvo disponible para su análisis. La tercera medida, las evaluaciones de las encuestas, se discute con mucho más detallan en la narrativa NTIP, a continuación. Como se informó en las encuestas a los maestros, las cuales fueron completadas por el 75 por ciento de los maestros en su primer año participantes en el programa, los maestros mejoraron sus procedimientos del salón de clases y desarrollaron un repertorio amplio de prácticas de enseñanza. El noventa por ciento informaron que las observaciones, discusiones y colaboraciones con su orientador maestro influenciaron su práctica de enseñanza de alguna manera y acordaron que su orientador cumplió sus necesidades como profesional en crecimiento (**Anexo IV - 53, Resultados de las Encuestas a los Maestros, Anexo IV - 36, Resultados de las Encuestas a los Orientadores, y Anexo IV - 54, Resultados de las Encuestas a los Administradores**).

El distrito revisará su plan de evaluación para enfocarse en identificar las prácticas mejoradas de enseñanza por medio de análisis de datos desglosados en lugar de depender de los datos de logros estudiantiles que se ve afectada por una multitud de factores, ambos internos y externos.

3. Evaluaciones de Maestros y Directores

En el ciclo escolar 2014-2015, el distrito, por medio del trabajo de dos comités —el comité de evaluación a maestros y el comité de evaluación a los directores —discutió y revisó los instrumentos de evaluación para incorporar la retroalimentación del Asesor Especial y del personal del Distrito. *Informe anual 2014-2015, resumen ejecutivo, p. ix*. Como resultado, para familiarizar a los administradores con los nuevos instrumentos, el distrito proporcionó desarrollo profesional a principios del ciclo escolar 2015-16 (**Anexo IV - 37, IV.K.1.m (1) Escala de evaluación a Maestros -Nuevo modelo de crecimiento y Anexo IV - 38, IV.K.1.m (2) Explicación de evaluación a Directores**). En julio 2015, el distrito presentó su instrumento de evaluación a los maestros, el marco de trabajo Danielson para la enseñanza modificado 2013, y el instrumento de evaluación a los directores revisado a 199 administradores de planteles y centrales (**Anexo IV - 39, 7-23-15 lista de Administradores Participantes**).

a. Desarrollo Profesional

Durante el semestre de otoño. El superintendente auxiliar de currículo e instrucción se reunió con los directores de primaria y secundaria para asegurarse

que estuvieran familiarizados con las responsabilidades y los conocimientos tecnológicos requeridos de los directores (**Anexo IV - 40, 09.30.15 agenda y Anexo IV - 41, 09.30.15 minutas**). De esta manera, los directores pudieron asegurar que cada uno de sus directores estuviera realizando y documentando las evaluaciones a los maestros como es requerido. EL superintendente auxiliar para currículo e instrucción incluyó varios temas en sus reuniones mensuales del primer semestre:

- Una revisión de los requisitos de principios de año,
- Programa de evaluación de maestros Teachscape, y
- Funciones administrativas de Teachscape.

Estas reuniones también permitieron las discusiones acerca de los asuntos y los retos que los planteles escolares pueden tener y para la planeación de desarrollo profesional en la Academia de Liderazgo Instruccional (ILA). El distrito proporcionó desarrollo profesional y apoyo a todo el personal administrativo central y de planteles sobre el proceso de evaluación a los maestros (**Anexo IV - 42, conferencia administrativa de 4 días y agenda**).

Para asegurar que todos los administradores que evalúan a los maestros estén calificados para hacerlo y que haya coherencia en todo el distrito en la evaluación de maestros, todos los administradores deben aprobar el componente “Evaluador Cualificado” del marco de trabajo de Danielson. Framework. Por consiguiente, el distrito proporcionó la capacitación de un día del evaluador cualificado para los directores recién nombrados, directores auxiliares, y administradores de nivel central que evalúan al personal certificado. **Id.** Esta capacitación incluyó una revisión de la sección de la administración del desempeño de la capacitación del evaluador cualificado y proporcionó una oportunidad para que los participantes practicaran el uso de estas habilidades y recibieran retroalimentación. **Id.**

Además, el distrito requiere que todos los administradores que evalúan al personal certificado participen en una actividad de “calibración”. Esta actividad está diseñada para asegurar que los administradores sean consistentes en su evaluación de los maestros. Además, el distrito requiere que todos los administradores estén certificados como “Evaluadores Cualificados” cada tres años para demostrar que mantienen las habilidades necesarias para evaluar a los maestros adecuadamente.

Los directores de liderazgo facilitaron la actividad de calibración en el ILA el 13 de diciembre, 2015.

b. Instrumentos y Procesos de Evaluación a Maestros

Durante junio 2016, el comité conjunto de evaluación a los maestros se volvió a convocar para revisar el instrumento y proceso de evaluación. Como resultado de estas reuniones, el comité hizo las siguientes tres recomendaciones para cambios en la evaluación a maestros de 2016-2017: 1) los datos DIBELS y DRA (evaluación de Desarrollo en la Lectura) proporcionarán la puntuación del crecimiento para maestros en los grados K-2; 2) los maestros en los grados 3-12 recibirán su puntuación de crecimiento basado en los resultados AzMERIT; y 3) el distrito aumentará los resultados para hacer el corte. El distrito proporcionó los aumentos de los resultados para hacer el corte al asesor especial para su revisión y comentarios, proporciono a la mesa directiva con su propuesta de cambios a la política de la mesa directiva GCO – *evaluación de Miembros del personal certificado*. El distrito publicó un borrador de la política revisada en el sitio de internet de TUSD para la retroalimentación de la comunidad. La maesa directiva aprobó el cambio a la política el 9 de agosto, 2016. Los cortes de resultados aprobados son los siguientes:

- Ineficaz: 46 o menos puntos,
- En desarrollo: 47-60 puntos,
- Eficaz: 61-78 puntos, y
- Muy eficaz: 79-100 puntos.

c. Instrumentos y Procesos de Evaluación a los Directores

El 27 de enero, 2016, El Tribunal de Distrito de los Estados Unidos ordenó cambios a la ponderación dada a las encuestas a los maestros y estudiantes en la evaluación del director, requiriendo que las encuestas a los maestros sean el 10 por ciento de la evaluación de los directores, y las encuestas de los estudiantes tengan una ponderación por lo menos un 5 por ciento más de la evaluación de los directores. Ver orden, Caso 4:74-cv-00090-DCB Documento 1894 presentado 01/27/16. Como resultado, el comité de evaluaciones a los directores revisó el instrumento de evaluación a los directores basado en la orden del tribunal. Hay tres

encuestas en total. Dos de las encuestas son completadas por los maestros y equivalen al 10 por ciento del cálculo total ponderada de la siguiente manera: Inventario de Evaluación de Estándares (SAI), 3 por ciento, y Encuesta de la Calidad de Maestros-Escuela, 7 por ciento. La tercera encuesta es la porción de los estudiantes de la Encuesta de la Calidad Escolar y es ponderada a 5 por ciento del cálculo total.

4. Programa de Iniciación de Maestros Nuevos

El USP ordena al distrito a proporcionar a los maestros nuevos con habilidades adicionales para “convertirse en educadores eficaces”, incluyendo edificar la capacidad de los maestros nuevos para ser miembros reflexivos y colaborativos de sus comunidades profesionales de aprendizaje (PLC) y ayudarles a participar cuidadosamente con estudiantes de orígenes diversos. USP § IV (I) (1). Además, el distrito se dio a la tarea de contratar o designar un número adecuado de orientadores a maestros nuevos. *Id.* Para apoyar a maestros nuevos—aquellos maestros en sus primeros dos años de enseñanza o aquellos que son nuevos en el distrito —TUSD proporciona un Programa de Inducción a Maestros Nuevos diseñado en el modelo fundacional desarrollado por el NTC (<https://newteachercenter.org/>), el cual fue mencionado anteriormente en esta sección.

El NTIP tiene tres componentes: 1) un programa de iniciación a maestros nuevos de cuatro días diseñado para introducir a los maestros certificados nuevos y nuevos en el distrito a las políticas de TUSD, prácticas y carácter distintivo; 2) apoyo de orientadores para maestros nuevos; y 3) desarrollo profesional para todos los empleados certificados del distrito, con prioridad a los maestros en su primer y segundo año. Cada componente edifica las habilidades de los maestros para permitirles convertirse en practicantes reflexivos más fuertes y miembros colaborativos de sus PLC. Cada elemento del programa también anima a los maestros a participar completamente con los estudiantes de diversos orígenes raciales, étnicos, culturales y lingüísticos utilizando pedagogía culturalmente sensible.

En el ciclo escolar 2015-2016, el distrito dio inicio a al NTIP una capacitación de cuatro días desde el 28 de julio al 31, 2015, en la Academia de Excelencia Mary Belle McCorkle K-8. Trabajando juntos con el personal de Recursos Humanos, el coordinador NTIP identificó e incitó a los maestros certificados recién contratados

en 2015-16 y a cualquier maestro contratado en el año anterior que no había podido completar el programa de iniciación. El distrito desarrolló tres definiciones para propósitos de clarificación:

- Maestros en su primer año: Maestros que nunca han enseñado antes,
- Maestros Nuevos: Maestros en sus primeros dos años de enseñanza, y
- Nuevos en TUSD: Maestros en su primer año en el distrito que tiene más de dos años de experiencia previa en la enseñanza

Un total de 310 maestros nuevos y nuevos en TUSD asistieron al programa de iniciación NTIP y recibieron capacitación en los protocolos e iniciativas del distrito para prepararlos para unirse a la comunidad de TUSD (**Anexo IV - 43, Lista de Iniciación**). Este número representa un aumento importante de 193 participantes que atendieron al programa de iniciación del ciclo escolar 2014-2015. De esos 193 asistentes, 123 eran maestros nuevos (64 por ciento). De los 310 asistentes en el ciclo escolar 2015-16, 136 eran maestros nuevos (44 por ciento).

La iniciación del ciclo escolar 2015-2016 consistió en sesiones del grupo completo y sesiones en pequeños grupos que fueron facilitadas por varios departamentos del distrito. Las presentaciones del grupo completo y temas incluyeron una historia del distrito, demografía de los estudiantes, una visión general del USP, los recursos multiculturales disponibles en el distrito, el plan estratégico de TUSD, los elementos esenciales de instrucción (EEI),⁴⁵ y las expectativas del distrito para la participación del personal certificado en los PLC. Los temas de las sesiones de los grupos pequeños incluyeron rutinas y procedimientos, instrucción diferenciada, planeando para la instrucción, y análisis de las tareas (**Anexo IV - 44, agenda NTIP**).

El distrito requirió retroalimentación de los participantes de NTIP por medio de una encuesta de salida y recibió una fuerte tasa de respuesta de un 95 por ciento. Los comentarios de los participantes indicaron que apreciaban las pequeñas

⁴⁵ EEI es una capacitación ordenada para todos los maestros que proporcionan instrucción directa a los estudiantes. EEI instruye a los maestros en la manera de seleccionar objetivos correctos de dificultad, enseñar el objetivo, utilizar los principios de enseñanza, y supervisor el aprendizaje de los estudiantes y después ajustar su enseñanza.

sesiones por separado y que en veces las sesiones del grupo completo fueron demasiado largas o no estaban presentadas claramente. Se planean ajustes para el NTIP del ciclo escolar 2016-2017 para incorporar esta retroalimentación (**Anexo IV - 45, NTIP resultados de la encuesta**).

Después de los cuatro días de la capacitación de iniciación, el distrito programó a todos los maestros nuevos para tres días adicionales de capacitación en el EEI. Los maestros que no obtuvieron parte de EEI del NTIP tuvieron la oportunidad de participar en sesiones de recuperación llevadas a cabo en el otoño y el invierno (**Anexo IV - 46, NTL Participantes de las sesiones de recuperación**).

El distrito continúa tratando de mejorar este programa y encontrar nuevas maneras de demostrar a los maestros la conexión entre el método de enseñanza Danielson (el instrumento para evaluar a los maestros), la pedagogía culturalmente sensible, y el acceso equitativo de todos los estudiantes a la instrucción. La capacitación EEI incorporó los apéndices J y K de la auditoría del currículo, “características de la instrucción cognitiva de participación” y “Características de la enseñanza culturalmente responsable,” así como el plan estratégico del distrito (**Anexo IV - 47, App. j y k**).

Por medio de la revisión del escrito, el distrito aseguró que el programa EEI identificara claramente las estrategias para enseñar a diversos estudiantes desde una perspectiva culturalmente relevante. Por ejemplo, en el día 1, los participantes recibieron una visión general de las responsabilidades del salón de clases desde el punto de vista del dominio Danielson 2, entorno del salón de clases, y del dominio 3, instrucción. Durante los cuatro días, los instructores enseñaron a los participantes a tener propósito en su estilo de enseñanza y en sus objetivos, enfatizando que los maestros deben seleccionar cuidadosamente el nivel de dificultad de para el objetivo para poder tener altas expectativas para todos los estudiantes. Los entrenadores también enfatizaron la importancia de la habilidad de los maestros de conocer a sus estudiantes y ser sensibles a todas las culturas del salón de clases.

El Segundo componente del NTIP requería el apoyo de los maestros orientadores a los maestros en sus primeros dos años de enseñanza. El distrito reclutó a nuevos maestros orientadores durante el verano 2015, después que varios orientadores aceptaron otros puestos, tales como directores auxiliares, coordinadores de apoyo al aprendizaje, o entrenadores académicos de desarrollo profesional. Siguiendo el modelo de personal del Centro para Maestros Nuevos, que pide una proporción de quince maestros nuevos para cada maestro orientador de tiempo completo, el distrito contrató a diez orientadores de maestros nuevos — ocho dentro del distrito y dos candidatos externos (*Anexo IV - 48, Contratación de Orientadores de Maestros*).

Los orientadores de maestros proporcionaron orientación uno a uno para 143 maestros en su primer año, y ocho maestros nuevos de educación excepcional de “Make-the-Move”. Los orientadores también se comunicaron con los administradores plantel mutuos por lo menos una vez por semestre y generalmente más seguido (*Anexo IV - 49, Asignaciones de Orientadores*). El distrito diseñó el apoyo de los orientadores para inspirar, y retar a los participantes a acelerar su crecimiento profesional, incrementar el aprendizaje y los logros de los estudiantes, abogar por la equidad de todos los estudiantes, convertirse en profesionales reflexivos, y convertirse en maestros líderes que valoran la colaboración y el aprendizaje de por vida.

Los orientadores de maestros también apoyaron a los maestros en su primer año y a los maestros en su segundo año en su trabajo PLC. Los orientadores de maestros también apoyaron a los maestros en su primer año y a los maestros en su segundo año en su trabajo PLC. Los maestros orientadores ayudaron a sus maestros nuevos a analizar los datos y el trabajo de los estudiantes a medida que se preparaban para asistir a su PLC, abordaron preguntas e inquietudes presentadas durante su tiempo de PLC, y ocasionalmente asistieron a la reunión PLC con sus maestros.

El distrito desarrolló el sitio de internet “SharePoint” de maestros orientadores para facilitar la colaboración y la supervisión entre los orientadores maestros. Durante el año, los orientadores utilizaron el sitio para documentar el tiempo que estuvieron con cada maestro (*Anexo IV - 50, Registro de Orientadores*). En octubre 2015, los orientadores hicieron su transición al uso del Centro de la Zona de Aprendizaje para Maestros Nuevos, de donde podían tener acceso al sistema de Evaluación Formativa (FAS) herramientas para recaudar datos y guiar

conversaciones reflectoras (*Anexo IV - 51, NTC Zona de Aprendizaje*). Estas herramientas ayudaron a guiar su trabajo con los planes de desarrollo profesional de maestros, perfiles de las clases, análisis del trabajo de los estudiantes, y reflexiones en video. Los orientadores les ofrecieron a los maestros estrategias de instrucción y los recursos requeridos para cumplir con las necesidades de sus estudiantes y acelerar su propio crecimiento personal.

Los orientadores también proporcionaron desarrollo profesional regular para los maestros de primer y segundo año, el tercer componente del NTIP. El distrito convocó un Comité de Desarrollo Profesional de Orientador de Maestros para discutir e identificar seminarios y grupos de estudios para que se ofrezcan por medio de True North Logic, el portal de aprendizaje de TUSD. El distrito compensó a los maestros en su primer y segundo año por las sesiones atendidas. Mientras que estos seminarios estaban disponibles a todos los maestros, el distrito requirió dos secciones, Rutinas y procedimientos y Administración del Salón de Clases, para los maestros en su primer año.

El distrito se asoció con NTC para proporcionar la capacitación Series de Aprendizaje Profesional (PLS) a los maestros orientadores. PLS es una serie s de desarrollo profesional de objetivo diseñada para avanzar las destrezas, habilidades, y conocimientos de los orientadores y entrenadores. PLS asegura que los participantes sean más eficientes en sus habilidades en el avance de las prácticas de los maestros nuevos, fundamentalmente ayudando a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esta sociedad también permite que el distrito tenga a tres entrenadores en casa capacitados por el NTC para presentar el PLS. De esta manera, el distrito pudo ofrecer las series de lenguaje a un mayor número de maestros que lo que hubiese sido posible.

Por medio de este sociedad, el distrito envió a un grupo selecto de orientadores al simposio NTC (*Anexo IV - 52, NTC Agenda de Asistentes*). Este evento anual proporcionó una oportunidad para que los participantes de todo el mundo se unieran para aprender las prácticas eficaces y discutir asuntos relacionados con la iniciación de maestros, crear una visión nueva para la profesión de maestros, y considerar la manera que los sistemas de iniciación y prácticas de orientación, pueden mover a los salones de clases y a las escuelas hacia la excelencia y la igualdad.

NTC ha reconocido a TUSD por tener un programa de alta calidad por lo menos durante dos años; como resultado, NTC invitó al distrito a participar en la Red Nacional de Iniciación de Maestros (NTIN). Esto le permite al distrito mandar a un equipo de tres personas a asistir a NTIN, en el cual los líderes comprometidos de programas se apoyan los unos a los otros al analizar y compartir las prácticas eficaces y aprender estrategias nuevas para aumentar la eficacia del programa. EL NITN también proporciona acceso para que los orientadores de maestros lo utilicen en la Zona de Centro de Maestros Nuevos para tener acceso a herramientas, coleccionar datos, y participar en seminarios en la red.

Finalmente, es importante evaluar los beneficios positivos de NTIP. Para hacerlo, el distrito realizó encuestas a los maestros nuevos, a sus directores, y a los orientadores de los maestros en la primavera de 2016 (**Anexo IV - 53, resultados de las Encuestas a los Maestros, Anexo IV - 36, resultados de las Encuestas a los Orientadores, y Anexo IV - 54, Resultados de las Encuestas a los Administradores**). Las respuestas de la encuesta a los Maestros Nuevos, completada por 115 de los 242 que estuvieron en el programa de iniciación para el 31 de enero, 2016, indicaron (**Anexo IV - 53, Resultados de las Encuestas a los Maestros**):

- 70 por ciento de los maestros se reunieron semanalmente con su orientador.
- 90 por ciento informaron que desarrollaron un repertorio extenso de estrategias de enseñanza; 85 por ciento informó que éstos incluían estrategias tanto para manejar el comportamiento de los estudiantes y participar a los estudiantes en el aprendizaje.
- 85 por ciento informó que los procedimientos en el salón de clases mejoraron.
- Más del 90 por ciento respondieron que las observaciones, discusiones, y colaboraciones con su maestro orientador influenciaron sus prácticas de enseñanza de alguna manera.
- 90 por ciento de los que respondieron acordaron que su orientador cumplió con sus necesidades como profesional en crecimiento.
- 65 por ciento informó que se quedarían en el distrito.

- 71 por ciento respondió que se quedarían en la profesión y 94 por ciento indicó que el NTIP del distrito era un método de apoyo eficaz.

La encuesta a los administradores mostró que más de un 80 por ciento de los administradores se reunieron con sus orientadores por lo menos dos veces durante el ciclo escolar y la mitad indicaron que se reunieron más de dos veces y hasta semanalmente. Ochenta y tres por ciento sintieron que tuvieron información adecuada acerca del programa de orientación, 95 por ciento informó que el orientador había tenido un impacto en su plantel asignado. En general, los resultados de los administradores fueron positivos e indicaron que valoraban el apoyo de su orientador. Algunos sugirieron continuar la orientación para los maestros en su tercer año y hasta para aquellos en sus primeros cinco años de enseñanza (*Anexo IV - 54, Resultados de las Encuesta a los Administradores*).

La encuesta a los maestros orientadores indicó que los orientadores valoraron las observaciones de orientador a orientador en la ayuda para mejorar su orientación. Diecisiete orientadores facilitaron los seminarios de desarrollo profesional, y doce facilitaron grupos de estudio para maestros nuevos y otros maestros certificados. Todos los maestros orientadores calificaron al programa como eficaz o muy eficaz en general y calificaron a los PLC que se ofrecieron en casa como muy valiosos en el apoyo (*Anexo IV - 53, Resultados de las Encuesta a los Maestros, Anexo IV - 36, Resultados de las Encuesta a los Orientadores, y Anexo IV - 54, Resultados de las Encuesta a los Administradores*).

5. Plan de Apoyo a los Maestros

En el ciclo escolar 15-16, el distrito continuó implementando estrategias para apoyar a los maestros de bajo rendimiento o que estaban luchando sin importar sus años de servicio. Durante el ciclo escolar 2012-13, el distrito desarrolló el Plan de Apoyo a los maestros en colaboración con la Asociación de la Educación de Tucson para ayudar a ciertos maestros mejorar su desempeño en el salón de clases. La Mesa Directiva aprobó el plan el 10 de diciembre, 2013, como parte de la administración del desempeño del personal certificado. Anexo F del *Proceso de Evaluación del distrito: el Modelo del Distrito Escolar Unificado del Tucson para Medir la Eficacia de los Educadores incluye* el plan de apoyo a los maestros. Los administradores escolares o del distrito refieren a los maestros a uno de los programas presentados en el Plan de Apoyo a los Maestros basado en las observaciones de los administradores, evaluaciones de los estudiantes, remisiones de disciplina,

evaluaciones de desempeño anuales, revisiones de administración del salón de clases, u otra evidencia.

El Plan de Apoyo a los Maestros ofrece dos programas de apoyo a los maestros: el plan de mejoramiento y el plan de apoyo de objetivo.

1. De acuerdo con el estatuto estatal, el plan de mejoramiento apoya a los maestros con bajo rendimiento que están calificados en las dos clasificaciones inferiores de las evaluaciones (“En desarrollo” o “Ineficaces”) durante dos años consecutivos. La administración de un plan de mejoramiento requiere emitir una Notificación de Insuficiencia en el desempeño del Salón de Clases (**Anexo IV - 55, TUSD GB Política GCO**).

2. El plan de apoyo de objetivo es para maestros que están luchando que necesitan apoyo en una o más áreas pero que no se han identificado como desempeñándose de manera insuficiente en el salón de clases, y aquellos maestros que solicitan personalmente ayuda en una o más áreas.

La clave del éxito del Plan de Apoyo a los Maestros es la habilidad de los administradores, tanto en los planteles y en administración central, de identificar a los maestros que necesitan apoyo adicional y proporcionar asistencia a esos maestros. Por lo tanto, el distrito proporcionó capacitación en el Plan de Apoyo a los Maestros a los administradores centrales, directores, y directores auxiliares durante el otoño de 2015 ILA (**Anexo IV - 56, ILA Agenda 09.03.15 Plan de Apoyo a los Maestros**). La capacitación cubrió tanto el proceso del plan de mejoramiento como el proceso del plan de apoyo de objetivo. Debido a que los planes de apoyo se basan en el marco de trabajo para enseñanza Danielson 2013 modificado (revisado en junio de 2015), el distrito también proporcionó capacitación a los administradores para ayudarles a identificar a los maestros que necesitan ayuda adicional. Durante el ciclo escolar, el ILA cubrió el Modelo del Distrito para Medir la Eficacia del Educador y el marco de trabajo para enseñanza Danielson 3B modificado utilizando las técnicas de cuestionamiento y discusión (**Anexo IV - 57, Agenda ILA 09.10.15**).

Para ayudar a apoyar de mejor manera a los maestros en el mejoramiento de las prácticas de instrucción, los directores nuevos también recibieron capacitación en un número de temas:

- Estrategias de participación (Anexo J de la Auditoria del Currículo),

- Características de la enseñanza y el aprendizaje Culturalmente Sensible (Anexo K de la Auditoria del Currículo),
- Comunicación con los estudiantes, y
- Participar a los estudiantes en el aprendizaje, reunión de Orientación de Liderazgo (**Anexo IV - 58, Agenda del Programa de Orientación a Directores 03.02.16**).

Los directores también revisaron la información del Plan de Apoyo a los Maestros con de los empleados certificados durante las reuniones de personal y/o los miércoles de salida temprano en sus planteles respectivos. Además, la Asociación de Educación de Tucson les comunicó el plan a sus miembros.

Los directores de primaria y secundaria trabajaron con los administradores de los planteles para desarrollar y supervisar los planes de apoyo de objetivo a medida que era necesario y también trabajaron con su superintendente auxiliar y con el departamento de recursos humanos durante la implementación de los planes. Además, como se presentó en el plan de apoyo a los maestros, los directores contactaron al director principal interino de Desarrollo de Currículo para solicitar a un entrenador para apoyar a los maestros en el Plan de Apoyo de Objetivo. El trabajo del distrito fluye del Plan de Apoyo de Objetivo (**Anexo IV - 59, Flujo de Trabajo del Plan de Apoyo de Objetivo**) y el plan de mejoramiento (**Anexo IV - 60, Flujo de Trabajo del Plan de Mejoramiento**) guiaron los procesos de ambos planes de apoyo a medida que era necesario.

Para el ciclo escolar 2015-16, los maestros estaban en un plan de apoyo de objetivo por un promedio de nueve semanas (aproximadamente un trimestre) antes de completar los objetivos del plan. Sin embargo, el distrito extendió los planes para siete maestros que no habían cumplido las metas establecidas. El distrito espera que los maestros en un plan de apoyo de objetivo mejoren y mantengan un nivel aceptable de desempeño dentro del área preocupación identificada.

Como se muestra en la tabla 4.19 a continuación, el número total de maestros en cualquier plan permaneció igual en ambos ciclos escolares 2014-15 y 2015-16, pero más maestros estuvieron en el Plan de Apoyo de Objetivo que en Plan de Mejoramiento.

Tabla 4.19: Número de Maestros en el Plan de Apoyo de Objetivo o en el Plan de Mejoramiento, 2014-15 y 2015-16

Etnia	Plan de Apoyo de Objetivo (Luchando)		Planes de Mejoramiento (bajo rendimiento)		Total	
	2014-15	2015-16	2014-15	2015-16	2014-15	2015-16
Blancos	8	15	3	0	11	15
Afroamericanos	1	1	0	0	1	1
Hispanos	3	8	6	0	9	8
Americanos Nativos	0	0	1	0	1	0
Asiáticos/Isleños del Pacífico	1	0	0	0	1	0
Otros	1	0	0	0	1	0
Total	14	24	10	0	24	24

El distrito reconoce la necesidad de evaluar la eficacia de estos planes de apoyo a los maestros y originalmente planeó depender de la clasificación de los maestros basado en la evaluación final para dichos maestros. Sin embargo, como resultado de algunos cambios a las medidas de clasificación en el ciclo escolar 2015-2016, el distrito determinó que el análisis no reflejaría de manera precisa la eficacia de los planes. En el futuro, el distrito tiene la intención de considerar cambios a las evaluaciones del Marco de Trabajo Danielson para determinar si los planes eran eficaces en el mejoramiento del desempeño de los maestros.

6. Desarrollo de Liderazgo

Reclutar y retener a maestros y administradores de calidad no es simplemente una función de anunciar al distrito a aquellos que trabajan en otros lugares. Más bien, el USP anticipa un entorno en el que el distrito asistirá a diversos candidatos internos en la adquisición de las habilidades y conocimientos para obtener un puesto de liderazgo dentro de TUSD: Para ese fin, el Plan de Posibles Líderes Administrativos del Distrito establece dos enfoques para el desarrollo de líderes administrativos, con un énfasis en el desarrollo de un grupo diverso de líderes que incluye administradores afroamericanos e hispanos. Los dos enfoques incluyen la Academia Preparatoria para el Liderazgo y la Cohorte Maestro en el Liderazgo Educativo por medio de la Facultad de Educación de la Universidad de Arizona.

a. Academia Preparatoria de Liderazgo

La Academia Preparatoria de Liderazgo (LPA) cultiva las habilidades de liderazgo de los miembros del personal certificado que buscan puestos administrativos en el distrito. La LPA incluye candidatos que están calificados para server como directores auxiliares y que han sido seleccionados por el proceso de recomendación.

Para el ciclo escolar 2015-16, la cohorte LPA- III fue un programa de preparación de liderazgo de ocho meses con 26 participantes. Los estándares de liderazgo⁴⁶ del Consorcio de Licenciatura Interestatal de Lideres Escolares (ISLLC) guio cada sesión LPA, y el equipo de liderazgo del superintendente sirvió de instructores. Además, los participantes participaron en estudios de libros, asistieron a reuniones de la mesa directiva, y desarrollaron un proyecto final en preparación para las entrevistas administrativas.

EL ISLLC de 2015 revisó los estándares para el liderazgo a principios del ciclo escolar 2015-16. El Superintendente H.T. Sánchez y los superintendentes auxiliares presentaron en los seis estándares durante el LPA. Las sesiones de la cohorte de 2016-17 LPA- IV serán revisadas para correlacionarlas con los estándares ISLLC recién aprobados:

1. Misión, Visión, Valores Fundamentales
2. Ética y Normas Profesionales
3. Equidad y Sensibilidad Cultural
4. Currículo, Instrucción y Evaluación
5. Comunidad de atención y apoyo a los estudiantes
6. capacidad profesional del personal escolar
7. Comunidad profesional para maestros y personal
8. Participación significativa de las familias y la comunidad
9. Operaciones y Administración
10. Mejoramiento Escolar

⁴⁶ Los estándares ISLLC por los cuales el LPA fue organizado son 1. Misión y Visión compartidas 2. Cultura de Aprendizaje/Instrucción, 3. Administración, 4. Equidad/Colaboración, 5. Profesionalismo y 6. Abogacía.

b. Reclutamiento LPA

Para asegurar que el programa cumplía con la meta del USP de diversidad en el personal de liderazgo, el distrito realizó esfuerzos de reclutamiento de objetivo para animar a los administradores a identificar a posibles y aspirantes candidatos afroamericanos e hispanos. En el ciclo escolar 2015-16, los esfuerzos de reclutamiento incluyeron el LPA y diseminar la información de TUSD/Cohorte de la Universidad de Arizona por medio del sitio de internet del distrito (<http://www.tusd1.org/contents/depart/pd/index.asp>). Los esfuerzos de reclutamiento también incluyeron anuncios en las reuniones de los grupos de enfoque de maestros del superintendente, animando a los maestros a hacer preguntas a sus supervisores acerca del programa, a los ILA, y la difusión directa a posibles candidatos por los administradores centrales y de plantel

c. Proceso de Selección LPA

El distrito seleccionó a candidatos para la academia de los miembros del personal recomendados por su director, su superintendente auxiliar, jefe o superintendente adjunto. En el otoño de 2015, los líderes del distrito revisaron los nombres y cualificaciones de los 44 nominados recomendados por sus supervisores. El grupo de candidatos consistió de solicitantes étnicamente diversos de mucho diferentes puestos de personal.

Tabla 4.20: Grupo de Candidatos Potenciales PLA 2015-16

Grupo de Candidatos Potenciales PLA	Masculino	Femenino	Totales
Blanco/Anglo	7	14	21
Afroamericano	3	1	4
Hispano	4	14	18
Asiático / Isleño del Pacífico	1	0	1
Americano Nativo	0	0	0
Total	15	29	44

El grupo de prospectos candidatos consistió de catorce maestros; tres entrenadores académicos de desarrollo profesional; seis coordinadores de apoyo al aprendizaje; ocho asistentes de director; dos coordinadores magnet; diez miembros del personal de apoyo; y un consejero.

El distrito requirió que los candidatos participaran en el LPA para demostrar calidades de liderazgo claras en sus puestos o asignaciones actuales. Estas

cualidades consistieron de ser un fuerte miembro del equipo; ir más allá de sus tareas regulares, responsabilidades, y asignaciones; ser fiable y responsable; mantener un historial comprobado de hacer la diferencia en su plantel o departamento.

El grupo de la Academia Preparatoria de Liderazgo III tuvo 26 participantes. De esos 26, dieciséis participantes eran directores recién nombrados y directores auxiliares que eran nuevos en el distrito y/o administradores de plantel. De esos candidatos recomendados en el otoño de 2015, liderazgo central seleccionó a diez personas adicionales para participar en la Cohorte III 2015-16 LPA. De los 44 candidatos recomendados, el distrito seleccionó a 24 por ciento de los candidatos blancos, 22 por ciento de los candidatos hispanos, y 25 de los candidatos afroamericanos.

Tabla 4.21: Participantes de la Academia Preparatoria de Liderazgo 2015-2016

	Masculino		Femenino		Total
	Director	Director Auxiliar	Director	Director Auxiliar	
Blanco/Anglo	2	0	2	1	5
Afroamericano	1	0	0	0	1
Hispano	0	0	4	0	4
Asiático / Isleño del Pacífico	0	0	0	0	0
Americano Nativo	0	0	0	0	0
Total	3	0	6	1	10

(Anexo IV - 61, Participantes LPA)

Después de reflexionar, el distrito decidió presentar dos programas de desarrollo de liderazgo en el ciclo escolar 2016-17 —uno para administradores que son nuevos en el distrito y otro para personal no administrativo interesado en ser administradores. Esta proporcionará más oportunidades para el personal actual certificado para que participe en este programa de desarrollo de liderazgo.

d. Implementación LPA

EL LPA se reunió durante diez sesiones en el ciclo escolar 2015-16. El distrito administró sesiones por la noche que incluyeron presentaciones y discusiones. Entre sesiones, el distrito requirió que los participantes LPA asistieran a reuniones de la Mesa Directiva y participaran en discusiones acerca de las reuniones con el personal LPA y otros asistentes. Los participantes LPA discutieron el contenido de cuatro libros al principio de cada sesión: *Mindset: The New Psychology of Success*, por Carol Dweck; *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*, por Daniel

H. Pink; *A Message to Garcia*, por Elbert Hubbard; y *Cage Busting Leadership*, por Frederick M. Hess (**Anexo IV - 62, 2015-2016 Calendario y Plan de Estudios LPA**).

El distrito diseñó el LPA para producir un cuadro de candidatos calificados para llenar los puestos de directores de planteles, o de los directores de las oficinas centrales. Ocho de 30 puestos de administradores de plantel cubiertos durante la primavera y verano de 2016 fueron cubiertos por los graduados de la Cohorte LPA I, II, o III. Siete de los ocho puestos administrativos de plantel aprobados resultaron en directores auxiliares que se convirtieron en directores, y un miembro del personal de apoyo se pasó a director.

Tabla 4.22: Aprobado por la Mesa Directiva 2015-16 Administradores de Plantel LPA para el ciclo escolar 2016-17 (del 20 de junio, 2016)

	Masculino		Femenino		Total
	Director	Director Auxiliar	Director	Director	Director Auxiliar
Blanco/Anglo	1	0	0	0	1
Afroamericano	0	0	0	0	0
Hispano	1	0	2	0	3
Asiático / Isleño del Pacífico	0	0	0	0	0
Americano Nativo	0	0	0	0	0
Total	2	0	2	0	4

(Anexo IV - 61, Participantes LPA)

Tabla 4.23: Administradores de Plantel LPA 2014-15 Aprobados por la Mesa Directiva para el Ciclo Escolar 2015-16

	Masculino		Femenino		Total
	Director	Director Auxiliar	Director	Director	Director Auxiliar
Blanco/Anglo	1	1	2	1	5
Afroamericano	0	0	0	0	0
Hispano	1	0	0	0	1
Asiático / Isleño del Pacífico	0	0	0	0	0
Americano Nativo	0	0	0	0	0
Total	2	1	2	1	6

(Anexo IV - 63, 2014-2015 Participantes LPA 15-16 Asignaciones)

Tabla 4.24: Administradores de Plantel LPA 2013-14 Aprobados por la Mesa Directiva para el Ciclo Escolar 2014-15

	Masculino		Femenino		Total
	Director	Director Auxiliar	Director	Director	Director Auxiliar
Blanco/Anglo	5	0	5	1	11
Afroamericano	0	0	0	1	1
Hispano	2	0	1	1	4
Asiático / Isleño del Pacífico	0	0	0	0	0
Americano Nativo	0	0	0	0	0
Total	7	0	6	3	16

(Anexo IV - 64, Datos de Participantes LPA 13-14)

Tabla 4.25: Cohorte I, II, y III aprobado por la mesa directiva Administradores de Plantel LPA

	Masculino		Femenino		Total
	Director	Director Auxiliar	Director	Director	Director Auxiliar
Blanco/Anglo	7	1	9	3	20
Afroamericano	0	0	0	1	1
Hispano	7	1	4	2	14
Asiático / Isleño del Pacífico	0	0	0	0	0
Americano Nativo	0	0	0	0	0
Total	14	2	13	6	35

La tabla anterior es una acumulación de la cohorte I, II, y III, representada en las tres tablas anteriores, ya que algunos graduados de LPA aseguraron puestos administrativos de plantel dos años después de completar el LPA. En general, 35 de los 76 graduados de LPA han asegurado un puesto administrativo de plantel.

e. Maestría TUSD/UA Cohorte en Liderazgo Educativo

En el ciclo escolar 2014-2015, el distrito se asoció con la universidad de Arizona para desarrollar un programa de educación avanzado, Maestría Cohorte en Liderazgo Educativo. Los participantes que completaron el programa de dos años obtuvieron una maestría el liderazgo educativo.

Para la cohorte del ciclo escolar 2015-16, los candidatos potenciales asistieron a reuniones para conocer acerca de la Cohorte Maestro II, Las solicitudes aceptadas

por la universidad de Arizona fueron enviadas al distrito para ser revisadas contra los criterios establecidos. El distrito requería que los candidatos fueran:

- empelados actuales de TUSD en buen estado,
- maestros certificados,
- maestros con tres años de permanencia en el distrito para finales del programa (verano 2017), y
- maestros que firmaron un acuerdo de compromiso.

Los solicitantes aprobados recibieron una carta de compromiso y becas de la Universidad de Arizona y del distrito para cubrir una porción de los costes de matrícula de la universidad (*Anexo IV -, Cohorte de Liderazgo Educativo TUSD-UA acuerdo y anexo IV -, Maestría en liderazgo educativo IGA*). La cohorte I TUSD/AZ de 2014-15 se graduó del programa. La cohorte II TUSD/AZ de 2015-16, el cual completó el primer año de los dos años del programa, incluyó un grupo diverso de catorce administradores prospectos, con doce maestros, un miembro del personal certificado; y un bibliotecario.

Tabla 4.26 Participantes de la Cohorte II de Maestría TUSD/UA

	Masculino	Femenino	Total
Blanco/Anglo	1	7	8
Afroamericano	0	0	0
Hispano	3	2	5
Asiático/isleño del Pacífico	0	0	0
Americano Nativo	0	0	0
No Identificado	1	0	0
Total	5	9	14

(*Anexo IV - 65, Lista de Solicitantes Cohorte II Liderazgo Educativo TUSD-UA 15-16*)

7. Capacitación PLC

El USP § IV(I)(4) requiere que el distrito “proporcione capacitación adecuada a todos los directores de los planteles escolares para edificar y fomentar comunidades profesionales de aprendizaje (PLC) dentro de sus escuelas con los maestros para los métodos de enseñanza eficaces puedan ser desarrollados y compartidos.” En julio

2015, el distrito se asoció con “Solution Tree”, un consultor de desarrollo profesional educativo para realizar un instituto de comunidades profesionales de aprendizaje en el trabajo para los equipos de los planteles. Cada plantel envió a un equipo de tres, el cual incluía al director y dos representantes de maestros. El instituto se enfocó en desarrollar los conocimientos y las herramientas para implementar el proceso PLC en las escuelas de todo el distrito. Las sesiones iban desde edificar cimientos sólidos de una comunidad profesional de aprendizaje y crear una cultura colaborativa hasta utilizar evaluaciones formativas comunes y simplificar las respuestas a las intervenciones. El programa también incluyó tiempo para que los equipos colaboraran, reflexionaran, y buscaran asesoría en los pasos a tomar de los facilitadores mientras que los miembros del equipo buscaban estrategias para presentar y abrir la comunicación acerca de los PLC y sus escuelas respectivas (**Anexo IV - , Agenda de “Solution Tree”20-21.07.15 y anexo IV - , “Solution Tree” Lista de Capacitación PLC 20-21.07.15**).

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito creó una guía de las comunidades profesionales de aprendizaje, el cual fue publicado en el intranet del distrito en marzo 2016 (**Anexo IV - , Foro de pantalla de la guía PLC**). Esta guía proporciona información fundacional, herramientas esenciales, plantillas, y recursos para establecer y mantener fuertes PLC en cada escuela. Varios interesados, incluyendo a los directores de liderazgo, directores, proveedores de servicios de currículo, orientadores de maestros, y maestros del Grupo de Enfoque de los Maestros del Superintendente, proporcionaron retroalimentación sobre la guía durante su desarrollo y en la revelación de su publicación. La guía ayudó a las escuelas a determinar sus niveles de maestría con los PLC como un proceso para mejorar el desempeño de los estudiantes por medio de prácticas de maestros mejoradas.

El distrito también proporcionó dos capacitaciones para directores en los aspectos clave de los PLC durante ambos semestres de otoño y de primavera por medio de ILA. Los temas cubiertos incluyeron materiales de la guía diseñados para informar a los directores acerca del propósito de PLC, preguntas guiadas, proceso de investigación en equipo, funciones de los miembros PLC, y herramientas para usar en el seguimiento con sus maestros (**Anexo IV - , Temas de agenda ILA 2015-16**). Además, los equipos de los planteles presentaron una vez en el otoño y otra vez en la primavera a los directores sobre el ILA acerca de los beneficios, estructura, y protocolos que sus PLC estaban implementando eficazmente (**Anexo IV - , ILA 19.11.15 Agenda and Anexo IV - , Agenda ILA 18.02.16**). También, en el primer

trimestre de ILA, los directores formaron PLC basados en temas de interés determinados por los directores (Anexo IV - , Lista de Directores PLC). Durante el año, los directores se reunieron con sus grupos PLC para discutir y resolver asuntos relacionados a los logros de los estudiantes y a las interacciones con los estudiantes, maestros, y familias (**Anexo IV - 71, Temas de agenda ILA 2015-16**). Los directores notaron en las ILA que ellos valoraron el tiempo para colaborar y edificar redes de apoyo en los entornos de pequeños equipos.

Durante el ciclo escolar, el director de pedagogía e instrucción culturalmente sensible (CRPI) y el director de desarrollo de currículo se reunieron para discutir el desarrollo de una red del distrito para “animar a los maestros con experiencia y éxito en el uso de la pedagogía culturalmente sensible para participar a los estudiantes para orientar y entrenar a sus maestros compañeros.” USP § IV(I)(4). Como resultados de las reuniones, los proveedores de servicio de currículo, incluyendo aquellos en las escuelas asociadas con la universidad de Virginia, recibieron capacitación en pedagogía e instrucción culturalmente sensible (Anexo IV - , Agenda de la Reunión Proveedores de Servicios de Currículo 09.02.16). Los proveedores de servicio de currículo, los orientadores de maestros, y los maestros itinerantes del departamento CRPI también recibieron capacitación en los maestros orientadores, con un énfasis en instrucción diferenciada y enseñanza con equidad. Además, el director CRPI y su equipo dieron presentaciones en la creación de entornos de apoyo e inclusivos por medio del currículo, pedagogía, y un enfoque basado en el aprendizaje durante una conferencia ILA de primavera (**Anexo IV - , Agenda ILA 28.04.16**). Las reuniones entre el director CRPI y el director interino de currículo e instrucción resultaron en una sociedad de comunicación para promover la orientación de Pedagogía e instrucción culturalmente sensible. Los directores planean continuar sus reuniones para establecer una red de socios más amplia dirigida a ayudar a los maestros, por medio de PLC, mejorar las prácticas e implementar enseñanza culturalmente responsable para participar a todos los estudiantes.

Como parte del seguimiento del distrito en los PLC, directores, proveedores de servicios de currículo y maestros desde el grupo de enfoque del superintendente utilizaron la rúbrica PLC del distrito para completar las autoevaluaciones en el progreso del PLC en sus planteles respectivos (**Anexo IV - , Rúbrica PLC**), la evaluación previa al final del primer semestre, y la evaluación después al final del ciclo escolar. Cada persona calificó el nivel de desarrollo de su aprendizaje PLC,

literal, refinamiento o internalizado. Las primeras dos categorías representan el principio de los niveles de desarrollo mientras que los últimos dos representan niveles de desarrollo más completamente funcionales de un PLC. En noviembre, el grupo de proveedores de servicios de currículo calificó generalmente sus PLC en la parte más baja de la escala. En la autoevaluación de la primavera, sin embargo, los proveedores de servicios de currículo mostraron un aumento en su puntuación de sus PLC en los niveles de desarrollo altos.

Las respuestas de los participantes de los grupos de enfoque de los directores y del superintendente al final de su primer y Segundo semestre reflejaron una tendencia similar, demostrando un nivel más alto de confianza en la eficacia de los PLC (**Anexo IV - , CE 2015-16 Datos de fin de año de la rúbrica PLC**).

In June 2016, el distrito proporcionó capacitación a los administradores para crear PLC de alto funcionamiento que siguen un ciclo de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (**Anexo IV - , Agenda de la conferencia de administradores junio 9-10**). Además, el distrito ofreció otras oportunidades de desarrollo profesional en el verano para los maestros y directores que se enfocaba en las características esenciales de los PLC, las cuatro preguntas críticas, y el ciclo de equipo de investigación que dirigen el trabajo de los PLC eficaces. La capacitación ofreció a las participantes oportunidades para sentirse seguros en el uso de las herramientas y protocolos de PLC requeridos por el distrito.

El distrito se asociará otra vez con “Solution Tree” en el ciclo escolar 2016-17 para proporcionar oportunidades profesionales de aprendizaje en los PLC, en particular para los directores de los planteles. Los directores recibirán apoyo adicional para edificar tiempo regular estructurado en los calendarios de los maestros para planear y colaborar en conjunto, observar los salones de clases mutuos y los métodos de enseñanza, proporcionar y compartir retroalimentación constructiva sobre las mejores prácticas para el éxito estudiantil, y responder eficazmente cuando los estudiantes no aprenden. Finalmente, el distrito está planeando proporcionar más oportunidades durante el ciclo escolar para continuar el desarrollo de los conocimientos y destrezas de los administradores y maestros en los procesos PLC.

8. Desarrollo Profesional Alineado con el USP

En el ciclo escolar 2015-16, los departamentos de TUSD de currículo e instrucción, desarrollo profesional y valoración y evaluación de programas coordinaron desarrollo profesional a nivel distrito (PD) para fortalecer las prácticas de instrucción de los educadores del distrito para que todos los estudiantes puedan alcanzar el éxito académico. El personal trabajó para identificar medidas de la eficacia de las actividades **(Anexo IV - , Herramientas para medir el desarrollo profesional relacionadas con el USP)** y utilizó estas medidas para determinar si eran necesarias la revisión en las capacitaciones actuales **(Anexo IV - , resumen de la revisión del desarrollo profesional)**. En general, el distrito proporcionó a los empleados muchas diferentes formas de desarrollo profesional relacionado con el USP, ofreciendo información y estrategias para aumentar el éxito de los estudiantes.

El personal de desarrollo profesional se reunió con los creadores del distrito de la capacitación en línea relacionada con el USP para revisar las capacitaciones del “entendimiento del plan de estatus unitarios” a medida que sea necesario **(Anexo IV - , Entendiendo el USP presentación en PowerPoint y anexo IV - , Captura de pantalla de la capacitación USP)**. El distrito tuvo esta capacitación durante el ciclo escolar para 813 miembros del personal. El distrito también incrustó esta capacitación en línea en su proceso de integración —una de quince sesiones de capacitaciones en línea requeridas para todo el personal recién contratado. Una vez que se supervisó el cumplimiento de este requisito, el distrito encontró que no todos los recién contratados completaron el proceso de integración. Como resultado, el distrito está estableciendo un proceso más fuerte para supervisar de manera regular este requisito.

Un reto durante el ciclo escolar 2015-16 fue encontrar oportunidades para proporcionar desarrollo profesional relacionado con el USP para los miembros del personal asistentes de maestros. El distrito planea aumentar las oportunidades para los asistentes de maestros y promover la participación, especialmente acerca el aprendizaje profesional relacionado con el USP para el ciclo escolar 2016-17.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó desarrollo profesional integral para el personal, incluyendo desarrollo profesional alineado con el USP **(Anexo IV - , IV.K.1.q. Tabla maestra del desarrollo profesional USP)**. En julio 2015, el distrito proporcionó capacitación USP a los administradores de las oficinas centrales, administradores de las escuelas, y a maestros designados. El distrito se asoció con “Solution Tree” para ofrecer una capacitación de dos días en PLC a los administradores, directores, y representantes de maestros y también tuvo

una conferencia de dos días para administradores en temas relacionados con el USP —Pedagogía culturalmente sensible, inducción, y capacitación EEI para maestros nuevos; apoyo para todos los maestros en el currículo nuevo de TUSD en artes del idioma inglés/alfabetismo y matemáticas; sistemas de comportamiento y disciplina, incluyendo prácticas restaurativas; Intervenciones y apoyos de comportamiento positivo (PBIS); y enmiendas a las pautas para los derechos y responsabilidades de los estudiantes (GSRR) **(Anexo IV - , Agenda PLC “solution tree” 2015 y anexo ix IV - , Agenda de conferencia para administradores 20-23 de julio 20-23, 2015).**

Además, el distrito revisó y actualizó, en lo necesario, el desarrollo profesional acerca de los procesos de disciplina revisados y ofreció cinco presentaciones durante las reuniones ILA sobre el tema. El distrito también proporcionó desarrollo profesional continuo de cultura y clima profesional a los ILA para apoyar los sistemas de comportamiento y disciplina, incluyendo PBIS y prácticas restaurativas. Los facilitadores publicaron sus presentaciones en “SharePoint” para que los administradores tuvieran acceso **(Anexo IV - 71, Temas de agenda ILA 2015-16).**

En el ciclo escolar 2015-2016, el departamento CRPI también trabajó para identificar a los maestros que demostraron las mejores prácticas en la enseñanza culturalmente sensibles. El personal CRPI utilizó su instrumento de observación para observar los maestros de los cursos que no son culturalmente relevantes (CRC). El departamento utilizó esta información para crear una lista de maestros que demostraron características ejemplares en las practicas culturalmente sensibles **(Anexo IV - 66, Lista inicial de los maestros ejemplares culturalmente sensibles).** Otros maestros tendrán oportunidades para observa a estos maestros ejemplares en el ciclo escolar 2016-17.

El distrito proporcionó la mayoría de las capacitaciones cara a cara, con instrucción dirigida por un facilitador. El distrito también ofreció módulos de capacitación en línea por medio del sistema de administración de desarrollo profesional “True North Logic”. Los temas de estos módulos incluyeron asignación de estudiantes, protocolos de contratación y diversidad en el personal, y entendimiento del plan de estatus unitario. Para los módulos en línea, expertos de contenido identificados trabajaron con el departamento de desarrollo profesional para desarrollar capacitación y presentarla de maneras que pudieran alcanzar las audiencias de objetivo, asegurando que la información era veraz y aplicable.

Durante 2015-2016, el distrito trabajó para asegurar que las oportunidades de requeridas y necesarias de desarrollo profesional fueran administradas con confiabilidad y regularidad. Para ese fin, los proveedores de servicios de currículo, los especialistas de áreas de contenido, y los entrenadores de académicos de desarrollo profesional asistieron a las escuelas en las que los facilitadores solicitaron colaboración. Además, el departamento de desarrollo profesional calibró e implementó el marco de trabajo y la rúbrica para facilitar el desarrollo profesional (**Anexo IV - 67, marco de trabajo y la rúbrica para facilitar el desarrollo profesional CE 2015-16**) y lo compartieron con los presentadores designados (**Anexo IV - 68, Rúbrica de Agendas de Presentaciones CIPDA, CSP, ILA**). Los presentadores se autoevaluaron sus habilidades en facilitar el desarrollo profesional utilizando la rúbrica. El departamento ofreció asistencia a los presentadores a medida que preparaban sus presentaciones y crearon capacitación en proporcionar retroalimentación eficaz de los participantes para asistir a los facilitadores en fortalecer sus habilidades de facilitadores (**Anexo IV - 69, PD Correo electrónico de muestra en asistencia de capacitación**).

Durante el curso del ciclo escolar el distrito ofreció desarrollo profesional relacionado con el USP a los administradores, al personal certificado y a los asistentes de maestros en cuatro diferentes modalidades en varias ubicaciones por todo el distrito. Estas oportunidades múltiples para el personal permitieron su aprendizaje continuo y expandió sus conocimientos en áreas que apoyan la equidad y los logros académicos para los estudiantes afroamericanos e hispanos del distrito.

- El distrito ofreció 315 clases dirigidas por un instructor después del horario escolar y en los fines de semana que tuvieron más de 23,000 asistentes.
- En el CE 2015-16 ILA invitó a 59 administradores de planteles y del distrito a 26 reuniones cubriendo temas del USP. El equipo de liderazgo en la instrucción (ILT) se reunió dieciséis veces, con 63 miembros (**Anexo IV - 84, IV.K.1.q. Tabla maestra PD USP, Anexo IV - 71, Temas de agenda ILA 2015-16, y Anexo IV - 70, Temas de agenda ILT-BLT 2015-2016**).⁴⁷

⁴⁷ Las reuniones ILT eran para el personal de las oficinas centrales, incluyendo al personal al nivel dirección y más arriba. Las reuniones ILA eran para todos los administradores del distrito.

- El distrito impartió 40 clases en línea o a ritmo propio a 19,971 empleados de TUSD en varios temas por medio de “True North Logic” (**Anexo IV - 71, TNL USP-Cursos relacionados a su propio ritmo**).
- Treinta nueve capacitaciones profesionales los miércoles se impartieron en todas las 89 escuelas del distrito (**Anexo IV -84, IV.K.1.q. Tabla maestra PD USP**). Estas sesiones fueron dirigidas por administradores escolares, y las agendas semanales se establecieron al principio del ciclo escolar por el liderazgo del distrito (**Anexo IV - 72, Miércoles de salir temprano**).

El distrito proporcionó capacitaciones que cubrieron varios temas relacionados con el USP. Éstos incluyeron capacitación antidiscriminatoria (**Anexo IV- 73, Protocolos de contratación y diversidad en el personal de TSUD - USP**) y capacitación práctica y basada en la investigación en las siguientes áreas: (1) expectativas dentro y fuera del salón de clases; (2) cambios a las evaluaciones profesionales; (3) participar a los estudiantes utilizando pedagogía culturalmente sensible; (4) acceso de los estudiantes a experiencias de aprendizaje avanzado (ALE); (5) sistemas de comportamiento y disciplina, incluyendo prácticas restaurativas, PBIS, y el GSRR; (6) grabación, colección, análisis y uso de datos para supervisar el progresos académico y de comportamiento de los estudiantes; (7) trabajar con los estudiantes con necesidades diversas, incluyendo los estudiantes aprendices del idioma inglés (ELL); y (8) proporcionar estrategias para aplicar las herramientas obtenidas en el desarrollo profesional al salón de clases y a la administración escolar, incluyendo métodos para el alcance de redes de colegas, orientadores y apoyos profesionales identificados. USP § IV(J)(3)(b).

A continuación, se enumeran ejemplos específicos de estos ocho tipos de capacitaciones, organizados por los cuatro tipos de desarrollo profesional ofrecido (instruido por maestro, ILA/ILT, en línea y los miércoles de salida temprano).

1. Expectativas dentro y fuera del salón de clases

El distrito ofreció varias oportunidades para desarrollo profesional académicas en las expectativas dentro del salón de clases y fuera del salón de clases.

Dirigida por un instructor

- Literatura multicultural en el salón de clases de primaria (28 horas) y literatura multicultural en el salón de clases de secundaria (28 horas): 59 maestros participaron en estas sesiones que abordaron las estrategias de participación de estudiantes y las mejores prácticas relacionadas con el uso de la literatura multicultural.
- 122 maestros participaron en el simposio multicultural (tres horas) que abordó los asuntos actuales y relevantes relacionados con este tema.
- Capacitación camino AVID (tres días): Siete administradores y 64 maestros y asesores planteles de AVID (Avance Vía Determinación Individual) participaron en sesiones dedicadas a las técnicas para difundir las estrategias AVID en toda la escuela mientras se trabaja en el ciclo escolar 2016-17 en la implementación del plan de plantel.
- LSC – Desarrollo de personal (Orientación): Esta capacitación describe la declaración de la misión LSC, la cual era, “Como Coordinador de Apoyo al Aprendizaje financiado dentro del presupuesto de la abolición a la segregación, será asignado a varias áreas funcionales que caen dentro del Plan de Estatus Unitarios,” y después se enumeraron los deberes laborales para reclutar y retener estudiantes (con énfasis en estudiantes afroamericanos e hispanos, incluyendo estudiantes ELL) en clases de académicas avanzadas; mejorar el acceso y reclutamiento de estudiantes a las ALE; fortalecer las practicas restaurativas y de comportamiento positivo; implementar una cultura y entorno equitativa y restaurativa; coordinar y dirigir sistemas de apoyo de múltiples niveles en los planteles; y coordinar y dirigir análisis de datos de los planteles (**Anexo IV - 74, Deberes laborales LSC y funciones**).
- Análisis de tareas: desglosando los estándares (doce horas): 103 maestros utilizaron el proceso de análisis de tareas EEI para analizar los mapas del currículo del distrito y el currículo del distrito 3.0, basado en los estándares del Colegio de Arizona y de la Preparación de Carreras (ACCRS), para entender y crear lecciones que abordan lo que se espera que los estudiantes conozcan y hagan para alcanzar el dominio del ACCRS.
- En septiembre y diciembre 2015, los enlaces de escolares del Título I recibieron capacitación en participación familiar. Toda la capacitación de Título I se deriva de los requisitos del Título I, los cuales ordenan el uso de las mejores prácticas basadas en la investigación, apoyándose en

parte en el trabajo de la Dra. Joyce Epstein, un perito en sociedades escolares, familiares y de la comunidad en la Universidad Johns Hopkins.

ILA/ILT

- El distrito realizó una sesión ILA en septiembre en el uso del marco de trabajo Danielson para la enseñanza 3B utilizando técnicas de cuestionamiento y discusión.
- El distrito realizó sesiones en julio, septiembre, noviembre, diciembre, enero, febrero, marzo y mayo en la implementación de los PLC dentro del distrito.

PD los miércoles

- Todas las escuelas dedicaron dieciocho sesiones a los PLC.

2. Cambios a las evaluaciones profesionales

Dirigidas por un instructor

- Capacitación para Evaluación a los Maestros (tres horas): 311 evaluadores y maestros participaron en esta sesión del modelo Danielson utilizando el marco de trabajo Danielson modificado de TUSD para la enseñanza, el cual aborda los componentes de la enseñanza eficaz y la manera precisa y consistente de identificarlos.

ILA/ILT

- El distrito proporcionó cuatro sesiones de desarrollo profesional a los administradores de plantel y al personal de las oficinas centrales sobre las evaluaciones a los maestros y a los directores durante las reuniones ILA durante el ciclo escolar 2015-16. Los temas incluyeron el marco de trabajo Danielson para la enseñanza, el uso correcto del instrumento de observación directa, el protocolo de la evaluación a los maestros, y la puntuación para la evaluación.

3. Pedagogía culturalmente sensible

Para presentarles a los maestros y al personal de las oficinas centrales al CRPI, el distrito proporcionó varias oportunidades para desarrollo profesional.

Dirigidas por un instructor

- Capacitación para maestros intensiva CRC de tres días (quince horas): 26 personal certificado, un administrador, y dos del personal clasificado asistieron a la capacitación de julio 9–11, la cual fue diseñada específicamente para ayudar a los maestros de las clases culturalmente relevantes que eran nuevas en su o que actualmente han sido asignadas a clases que se enfocan en el currículo, pedagogía, interacciones maestro/estudiantes/padres, competencia cultural, y alfabetización crítica.
- El 28 de abril, 2016, los administradores en una conferencia ILA asistieron a creación de entornos de apoyo e inclusivos por medio de currículo, pedagogía y enfoque basado en el aprendizaje: Discusión culturalmente sensible (**Anexo IV - 75, Agenda de conferencia ILA 28 de abril**).
- El 10 de junio, 2016, 137 administradores y personal certificado asistieron a observación y retroalimentación para el mejoramiento de las prácticas de maestros, el cual utilizó el Anexo K “Características de la enseñanza culturalmente sensible” como base para la retroalimentación (**Anexo IV - 76, 10 de junio Lista de Desarrollo Profesional Observación y Retroalimentación**).
- Del 16–18 de junio, 2016, 121 personas del personal certificado asistieron al instituto para educación culturalmente sensible, patrocinada por departamento CRPI en conjunto con la Universidad de Arizona, Facultad de Educación. La conferencia proporcionó a los educadores con investigaciones de eruditos con reconocimiento a nivel nacional y con estrategias para promover la innovación y abordar los asuntos de la equidad educativa y remedial las inequidades en sus planteles.
- Desarrollo profesional CRC pedagogía e instrucción culturalmente relevante 2015-2016 (32 horas): Esta clase proporcionó desarrollo profesional y capacitación de recursos a 48 maestros actuales CRC, al personal CRPI, y a maestros pilotos CRC. CRPI ofreció las sesiones durante cuatro sábados cada semestre para los maestros CRPI actuales; los administradores también tenían una invitación abierta.

Desarrollo Profesional los miércoles

Edificando un salón de clases culturalmente sensible: Una introducción a la instrucción culturalmente sensible (una hora): Aproximadamente 35 maestros de la escuela intermedia Gridley, personal clasificado, y el director asistieron a este taller sobre conceptos de capital/fondos culturales de conocimientos como un recurso educativo para el desarrollo de currículo e instrucción culturalmente sensible.

4. Experiencias de Aprendizaje Avanzado (ALE)

Dirigidas por un instructor

- Desarrollo Profesional GATE: Planificación de clases (132 horas): 22 maestros de educación para superdotados y talentosos (GATE) colaboraron en la creación de la planificación de clases basándose en el currículo revisado del distrito y en los estándares GATE del 1 al 30 de junio, 2016.
- Desarrollo Profesional GATE: edificación de las mejores prácticas y currículo GATE (42 horas): Dieciocho participantes investigaron las mejores prácticas y estrategias para utilizar cuando enseñan a los aprendices avanzados. Los temas durante la capacitación del 14-30 de junio, 2016, la capacitación incluyó compactar, instrucción diferenciada, cuestionamiento de alto nivel, y construcción de vocabulario. Los objetivos, necesidades de los estudiantes, y desarrollo de planes de clases fueron abordados durante la edificación del currículo.
- Instituto de verano en el desierto: El distrito proporcionó desarrollo profesional gratuito durante un instituto de cinco días a maestros del currículo de colocación avanzada, educación a superdotados, y de clases con honores y avanzadas. Ochenta maestros del distrito tomaron ventaja de esta capacitación, la cual ofreció aproximadamente veinte clases en junio de 2016.

Desarrollo Profesional los Miércoles

- La educación a superdotados y talentosos (GATE): el departamento GATE del distrito sostuvo desarrollo profesional semanalmente para

sus diecinueve maestros en el programa GATE itinerante. Más de 30 sesiones cubrieron temas relevantes a la educación de talentosos.

5. Disciplina

Dirigida por un instructor

- USP: PBIS #2 – Implementación de coordinadores de apoyo al aprendizaje (dos horas): 45 participantes aprendieron cómo diseñar un sistema de consecuencias para reducir el comportamiento inapropiado con un enfoque en las intervenciones.
- Capacitación MASS para intervenciones y apoyos de comportamiento positive ciclo escolar 2016 (una hora): doce participantes estudiaron el marco de trabajo PBIS, la adopción de las prácticas basadas en pruebas y en la investigación, y el uso de datos para guiar la toma de decisiones para las respuestas eficaces a la intervención.
- Equidad estudiantil - Capacitación GSRR y AZ SAFE: cuatro administradores, miembros del personal uno certificado, y dos clasificados asistieron a esta capacitación en septiembre 2015, octubre 2015, noviembre 2015, y marzo. Las sesiones proporcionaron una revisión del GSRR y aseguraron que se siguieran los pasos y procedimientos correctos en el proceso de disciplina para los estudiantes dentro del distrito.

ILA/ILT

- El distrito proporcionó nueve sesiones durante las reuniones ILA e ILT, incluyendo un instituto de liderazgo de tres días enfocándose en la creación de entornos que son culturalmente sensibles.

Desarrollo Profesional los miércoles

- Todas las escuelas del distrito presentaron tres capacitaciones en la cultura y clima en noviembre, enero, y abril (del calendario de salidas temprano del distrito).
- Desarrollo Profesional de las practicas restaurativas Holladay (2.5 horas): el profesorado de la escuela Holladay participó en una introducción a la capacitación de las prácticas y cirulos restaurativos para crear un clima escolar restaurativo e inclusivo; disminuir las suspensiones, expulsiones, y referencias disciplinarias; sostener a los

jóvenes responsables de sus acciones por medio de reparación de daños y haciendo las pases; y volver a participar a los jóvenes en riesgo de fracaso académico.

- Desarrollo profesional junio 2016 escuela Myers-Ganoung: el personal de la escuela Myers-Ganoung participó en capacitación sobre las prácticas restaurativas para ser utilizadas en las intervenciones restaurativas para los estudiantes.

6. Capacitación en los sistemas de datos para supervisar el progreso académico y de comportamiento de los estudiantes

Dirigido por un instructor

- Instrucción guiada por los datos: Evaluación, análisis, acción y cultura (doce horas): 57 participantes completaron esta capacitación en noviembre 2015 sobre el uso eficaz del análisis de datos en un entorno escolar.
- Utilizando los datos eficazmente para los coordinadores de apoyo al aprendizaje (dos horas): en esta capacitación en octubre 2015, 44 LSC aprendieron la manera de asistir al profesorado de instrucción y al personal para comunicar de manera eficaz las reglas escolares, reforzar el comportamiento adecuado de los estudiantes, y el uso de la administración constructiva del salón de clases y las estrategias de comportamiento positivo. La capacitación también cubrió el sistema de alerta del distrito en Mojave que identifica a los estudiantes cuando bajan por debajo de un umbral académico establecido, cuando suben más allá de un umbral de ausencias, o reciben ciertas un número en el umbral de consecuencias o remisiones disciplinarias.

ILA/ILT

- El distrito proporcionó ocho sesiones durante el curso del ciclo escolar sobre el análisis de datos acerca del crecimiento académico y la disciplina. Los temas incluyeron datos trimestrales de parámetros, datos del tablero de datos, disciplina, datos, y acciones correctivas, y sistema de análisis de datos.

Desarrollo profesional los miércoles

Todas las escuelas proporcionaron cinco sesiones durante el año sobre el análisis de datos.

- Análisis de datos sobre la puntuación en la escritura de parámetros: Estas sesiones permitieron a los maestros el tiempo para analizar trimestralmente la puntuación en la escritura de parámetros para verificar la regularidad en el uso de la rúbrica de evaluación.
- Datos de parámetros: los datos de parámetros de “SchoolCity” fueron desglosados y analizados por cada escuela.

7. Trabajando con los estudiantes con diversas necesidades (incluyendo estudiantes ELL)

Dirigido por un instructor

El distrito proporcionó varias clases que abordaron este tema, incluyendo sesiones que se enfocan en las necesidades de los estudiantes ELL y otros tipos de aprendices diversos.

- Adquisición de idiomas: Alfabetización de lenguaje dual cuadrado (30 horas): 176 educadores tomaron este curso que abordó la teoría, la investigación actual, y las estrategias institucionales de la manera que se relacionan y apoyan a la instrucción de la adquisición del primer y segundo idioma de los estudiantes que participan en el programa de lenguaje dual.
- Simposio de aprendizaje del idioma del departamento de adquisición de idiomas (6-24 horas): 156 administradores y maestros (K-12/departamento del idioma inglés/lenguaje dual) asistieron a las sesiones de apertura y complementarias para los aprendices del idioma: SIOP, 101 en la adquisición de idioma, cumplimiento, alfabetización doble.
- Instituto de verano de dos vías K-12 (30 horas): 57 participantes asistieron a las sesiones con la meta de incorporar estrategias de instrucción adecuadas específicas a la implementación del programa de lenguaje dual s con el fin de cumplir con los requisitos del “Common Core”
- Capacitación de colocación en AZELLA (nueve horas): 154 participantes tomaron parte en la capacitación práctica por medio de la práctica de pruebas AZELLA basadas en la red para aprender los procedimientos adecuados para asegurar el material seguro antes,

durante, y después de la administración y la adherencia de los procedimientos e instrucciones en la administración del examen.

- USP: Secundaria gramática a texto (45.5 horas): 143 participantes asistieron a la capacitación y a la serie de entrenamiento enfocándose en construcción de gramática, habilidades del lenguaje, objetivos, y alcance y secuencia para la instrucción eficaz y el aprendizaje.
- En octubre 2015, el personal del distrito asistió una conferencia de tres días del Título I, en donde aprendieron acerca de las poblaciones de estudiantes desconectados y en riesgo y las maneras eficaces de promocionar estrategias de participación familiar.

En línea

- El distrito proporcionó capacitaciones a su propio paso que apoyaron a los estudiantes con necesidades diversas; más de 1,250 participantes completaron la capacitación “McKinney Vento”.

8. Administración de salón de clase y de la escuela

Dirigido por un instructor

El distrito abordó la administración del salón de clases en dos clases dirigidas por un instructor.

- Administración del salón de clases-Especialmente para maestros nuevos (4 horas): 171 participantes tomaron esta clase abordando las estrategias de la administración del salón de clases para apoyar las intervenciones del apoyo al comportamiento positivo.
- Detalles esenciales de la administración de los procedimientos del salón de clases (4 horas): 171 participantes aprendieron técnicas para la crear y mantener un entorno de aprendizaje positivo basado en el aprendizaje social emocional, disciplina “Kagan Win-Win”, y “Skillful Teacher”.
- En julio de 2015, 220 el personal de oficina del distrito asistió a la capacitación obligatoria “Office Stars” sobre proporcionar servicio al cliente, asegurar que las familias reciban la información necesaria, utilizar discreción en situaciones delicadas, y crear un ámbito de bienvenida.

ILA/ILT

- Los administradores del distrito discutieron la implementación correcta del sistema de apoyos de múltiples niveles, clima y cultura, y las estrategias administrativas en más de diez sesiones, incluyendo el instituto de liderazgo PBIS.
- En febrero y mayo 2016, los administradores del distrito recibieron capacitación e información acerca de los servicios disponibles en los centros de recursos familiares.

Desarrollo Profesional los miércoles

- Todas las escuelas dedicaron dieciocho sesiones para trabajar con los PLC.

Además, de todos los ejemplos anteriores, el distrito proporcionó oportunidades de desarrollo profesional para los administradores magnet y los coordinadores magnet durante el año. Los temas incluyeron integración de temas, visibilidad de temas, y estrategias de reclutamiento. A medida que se desarrolló y revisó el plan integral magnet, el distrito dio instrucciones a los administradores y coordinadores sobre los componentes del mejoramiento escolar continuo y de la necesidad de un plan magnet para los planteles dirigido por los datos. También capacitó al personal Magnet para analizar los logros de los estudiantes y los datos demográficos e introdujo a los equipos de liderazgo magnet, establecidos en cada plantel, a los PLC.

C. Informes USP

- IV(K)(1)(a) Copias de todas las descripciones de trabajo y explicaciones de las responsabilidades de todas las personas contratadas o asignadas para cumplir con los requisitos de esta sección, identificadas por nombre, título de trabajo, (si es adecuado), otras personas consideradas para el puesto, y sus credenciales;
- Ver **Anexo IV - 77, IV.K.1.a Contratar o designar el puesto USP** el cual contiene las descripciones de trabajo y un informe de todas las personas contratadas y asignadas para cumplir los requisitos de esta sección por nombre título de trabajo, título de

trabajo previo, otros considerados, y sus credenciales para el ciclo escolar 2015 – 2016.

IV(K)(1)(b) Una copia del análisis del mercado de trabajo, y cualquier estudio similar posterior;

No se realizó ningún análisis/estudio de mercado de trabajo en el ciclo escolar 2015 – 2016.

IV(K)(1)(c) Una copia del plan de reclutamiento y cualquier material relativo;

No se realizó ningún cambio Nuevo al plan de reclutamiento para el ciclo escolar 2015 -2016.

Ver ***Anexo IV - 78, IV.K.1.c Actividades de reclutamiento 2015-2016*** el cual contiene un informe de las actividades de reclutamiento para el ciclo escolar 2015-2016.

IV(K)(1)(d)(i) Los siguientes datos e información, desglosada por raza y etnicidad:

Para todas la vacante de administradores y personal certificado anunciadas y/o cubiertos inmediatamente antes de y durante el ciclo escolar anterior, un informe identificando la escuela en la cual ocurrió la vacante; fecha de la vacante; puesto por cubrir (p.ej. maestro de matemáticas de secundaria, maestros de segundo grado, director, etc.) por raza (cuando el solicitante lo indicó); fecha en que el puesto cubierto; persona seleccionada; y para cualquier vacante no cubierta, la razón (es) por las que el puesto no fue cubierto;

Para ver los datos de todas las vacantes de personal anunciadas, cubiertas/no cubiertas para el ciclo escolar 2015 – 2016 ver ***Anexo IV - 79, IV.K.1.d.i (1) Puestos de maestros y certificados USP anunciados CE 15-16 y IV - 80, IV.K.1.d.i (2) Publicaciones de trabajos administrativos 2015-2016 SY.***

IV(K)(1)(d)(ii) Listas o tablas de participantes de comités de entrevistas para cada puesto abierto, por título de puesto y plantel escolar;

Ver **Anexo IV - 81, IV.K.1.d.ii Comité de panel de entrevistadores -Final 15.6.16** para ver los participantes del comité de entrevistadores del ciclo escolar 2015 – 2016.

IV(K)(1)(d)(iii) Listas o tablas de todos los administradores y personal certificado delineando por puesto, escuela, nivel de grado, fecha de contratación, y años totales de experiencia (incluyendo experiencia en otros distritos), y
Todas las certificaciones activas, con tablas de resumen de cada escuela y comparaciones de los números de todo el distrito;

Los datos requeridos para (IV)(K)(1)(d)(iii) se encuentran en el **Anexo IV - 23, IV.K.1.d.iii Personal certificado y administradores para** el ciclo escolar 2015 – 2016.

IV(K)(1)(d)(iv) Listas o tablas de administradores o personal certificado que voluntariamente eligió reasignación, por puesto anterior y nuevo;

Ver **Anexo IV - 30, IV.K.1.d.iv – Transferencias de personal certificado iniciadas por el distrito (DIT)** el cual contiene un informe de todos los DIT por nombre, raza/etnia, plantel anterior, título de trabajo previo, ubicación de la nueva asignación, y nuevo puesto para el ciclo escolar 2015 – 2016.

IV(K)(1)(d)(v) Listas o tablas de administradores o personal certificado sujeto a una reducción de personal, por puesto anterior y resultado (p.ej. nuevo puesto o despido);

En el ciclo escolar 2015 - 2016 el plan de reducción de personal (RIF) no se aplicó y no hubo despido de personal. Si en un futuro hubiese la necesidad de aplicar un RIF, el distrito se compromete a asegurar que el plan se administrado como fue aprobado.

IV(K)(1)(e) Copias de los instrumentos para entrevistar para cada tipo de puesto y rubricas de puntuación;

Ver **Anexo IV - 82, IV.K.1.e – Lista de instrumentos para entrevistar y rúbricas** para revisar la lista de instrumentos para entrevistar utilizados para los administradores y el personal certificado en el ciclo escolar 2015-16.

- IV(K)(1)(f) Cualquier información conjunta acerca de la razón por la que las personas a las que se les ofreció un puesto en el distrito decidieron no aceptarla, se informa de conformidad con las protecciones de información pertinentes;
- Ver **Anexo IV - 22, IV.K.1.f – Ofertas de trabajo rechazadas** para ver la lista de las razones de rechazo a las ofertas de trabajo en una comparación de tres años la cual incluye el ciclo escolar 2015 – 2016.
- IV(K)(1)(g) Los resultados de la evaluación de las disparidades en la contratación y asignación, como se estable anteriormente, y cualquier plan o acción correctiva tomada por el distrito;
- Los datos requeridos para (IV)(K)(1)(g) se encuentran en los Anexos **IV - 26, IV.K.1.g (1) Asignación de maestros personal certificado;**
IV - 27, IV.K.1.g(2) Plan de diversidad de maestros; IV - 25, IV.K.1.g (3) Equipos de administradores de plantel CE 2015-16;
IV - 28, IV.K.1.g (4) Asignación de directores en su primer año;
y
IV - 29, IV.K.1.g (5) Asignación de maestros en su primer año para el ciclo escolar 2015-2016.
- IV(K)(1)(h) Una copia del plan piloto para apoyar a los maestros en su primer año desarrollado de conformidad con los requisitos de esta sección;
- Ver **Anexo IV - 83, IV.K.1.h Plan para maestros en su primer año** para el ciclo escolar 2015 – 2016.
- IV(K)(1)(i) Como se contempló en (IV)(F)(1)(a), una copia la evaluación de retención del distrito, una copia de cualquier evaluación requerida como respuesta a la evaluación, y una copia de cualquier plan de remedio desarrollada para abordar los asuntos identificados;
- Los datos relevantes a las separaciones se incluyen en la narrativa anterior. No se requirieron planes de remedio como resultado de las evaluaciones del distrito al personal certificado y a las separaciones administrativas.

- IV(K)(1)(j) Como se contempló en (IV)(F)(1)(b), las copias del instrumento de encuesta a los maestros y un resumen de los resultados de dichas encuestas;
- Los datos requeridos en la sección (IV)(K)(1)(j) se encuentran en el **Anexo IV - 32, IV.K.1.j datos comparativos de las encuestas a los maestros por nivel de grado comparación de tres años**. El informe contiene la encuesta anual de la satisfacción de los maestros por nivel de grado, y etnicidad para el ciclo escolar 2015 2016.
- IV(K)(1)(k) Las descripciones de los resultados de los grupos de enfoque bianuales se contemplan en (IV)(F)(1)(c);
- Ver **Anexo IV - 8, IV.K.1.k – Resultados de grupos de enfoque de recursos humanos** para el ciclo escolar 2015 – 2016.
- IV(K)(1)(l) Una copia del plan RIF contemplado en (IV)(G)(1);
- En el ciclo escolar 2015 - 2016 el plan de reducción de personal (RIF) no se ejerció y no se despidieron empleados. Si hubiese la necesidad de implementar un RIF en el futuro, el distrito se compromete a asegurar que el plan sea administrado con fue aprobado.**
- IV(K)(1)(m) Copies de los instrumentos de evaluación para los maestros y los directores y resumen de datos de las encuestas a los estudiantes contemplados en (IV)(H)(1);
- Los datos requeridos en la sección (IV)(K)(1)(m) se encuentran en los **Anexos IV - 37, IV.K.1.m(1) Evaluación Nuevo Modelo de crecimiento de escala a los maestros; IV - 38, IV.K.1.m(2) Explicaciones de las evaluaciones a los maestros; y IV - 84, IV.K.1.m (3) Encuesta de los maestros a los estudiantes (significado de la puntuación de las preguntas y de las 7 C)** para el ciclo escolar 2015 – 2016.
- IV(K)(1)(n) Una descripción del programa de iniciación a los maestros nuevos, incluyendo una lista o tabla de los maestros participantes y los orientadores por raza, etnia, y plantel escolar;
- Ver **Anexo IV - 85, IV.K.1.n (1) Descripción de programa orientador de iniciación y Anexo IV - 86, IV.K.1.n (2) –**

Asignaciones de orientadores CE 15-16 Etnicidad para ver la descripción del programa de iniciación para maestros nuevos y los maestros participantes/orientadores para el ciclo escolar 2015 -2016.

IV(K)(1)(o) Una descripción del programa de apoyo a los maestros contemplado en (IV)(I)(2), incluyendo datos en conjunto acerca de los números y raza o etnicidad de los maestros participantes en el programa;

Los datos requeridos por la sección (IV)(K)(1)(o) se encuentran en el ***Anexo IV - 87, IV.K.1.o plan de apoyo a los maestros*** para el ciclo escolar 2015 – 2016.

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

Ver ***Anexo IV - 88, IV.K.1.p Academia preparatoria de liderazgo para*** ver una descripción de la academia preparatoria de liderazgo para el ciclo escolar 2015 -2016.

IV(K)(1)(q) Para toda la capacitación y el desarrollo profesional proporcionado por el distrito de conformidad con esta sección, información del tipo de oportunidad, ubicación, número de personal que asistió por puesto; presentadores, esbozo de la capacitación o presentación, y cualquier documento distribuido;

Los datos requeridos en la sección (IV)(K)(1)(q) se encuentran en el ***Anexo IV - 84, IV.K.1.q. Lista maestra del Desarrollo profesional USP***. Este informe contiene una tabla de todas las oportunidades de desarrollo profesional formales del USP ofrecidas en el ciclo escolar 2015 - 2016.

V. Calidad Educativa

Parte de compromiso total del distrito a la integración, diversidad y equidad racial es un énfasis en el mejoramiento de los resultados educativos de los grupos estudiantiles tradicionalmente en desventaja racial y étnica y reducir cualquier brecha en los logros dentro de estos grupos. Como se describe con más detalle a continuación, el distrito le ha dedicado muchos esfuerzos una gran gama de programas actuales diseñados para abordar estos asuntos, y así institucionalizado este esfuerzo de manera importante.

Los esfuerzos del distrito son claramente eficientes con respecto a sus estudiantes afroamericanos e hispanos comparados con otros estudiantes en otros distritos del estado. Basado en los datos disponibles más recientes, las tasas de graduación de cuatro años para los estudiantes afroamericanos están en el 79 por ciento del distrito, más arriba del 75 por ciento de las tasas de graduación totales para todo el estado de Arizona y un 9 por ciento más arriba de las tasas de graduación de todo el estado para los estudiantes afroamericanos. En todo el estado, hay una brecha del 13 por ciento entre las tasas de graduación para estudiantes blancos y para los estudiantes afroamericanos; en TUSD, la brecha es solo del 7 por ciento. Las tasas de graduación de TUSD para los estudiantes hispanos es de 77 por ciento, que es igualmente alta del promedio estatal para todos los estudiantes y un 8 por ciento más de la tasa de graduación a nivel estatal para los estudiantes hispanos. Y una vez más, la brecha estatal en las tasas de graduación para los estudiantes blancos y estudiantes hispanos es de 14 por ciento; en TUSD, la brecha es de solo 9 por ciento. De manera similar, las tasas de deserción escolar para los estudiantes afroamericanos en el distrito son 2 por ciento, por debajo del 3 por ciento de las tasas de deserción escolar de todo el estado para los estudiantes afroamericanos. Las tasas de deserción escolar para los estudiantes hispanos en el distrito es de 1 por ciento, que es menor que el 3 por ciento de la tasas de deserción de todo el estado para los estudiantes hispanos.⁴⁸

⁴⁸ Datos compilados por el Departamento de Educación de Arizona, y reportada en [www.azreportcards.com/AcademicIndicators/GraduationRate and Dropout Rate](http://www.azreportcards.com/AcademicIndicators/GraduationRate%20and%20Dropout%20Rate).

Los esfuerzos del distrito para mejorar la calidad de la educación para los estudiantes afroamericanos e hispanos incluye aumentar y mejorar la participación en las experiencias de aprendizaje avanzado de estos estudiantes (ALE) y en los programas de lenguaje dual, abordando las necesidades de alfabetismo de los aprendices del idioma inglés (ELL), trabajando para reducir la sobrerrepresentación en el programa de educación excepcional, manteniendo entornos escolares inclusivos, y mejorando la participación estudiantil, la cual incluye la prevención de deserción escolar, clases culturalmente relevantes, currículo multicultural, pedagogía culturalmente sensible, and otros esfuerzos específicos multiculturales para participar a los estudiantes afroamericanos e hispanos y a sus familias.

La atención significativa del distrito al mejoramiento de las experiencias educativas de los estudiantes hispanos y afroamericanos también ha resultado en el mejoramiento en la participación y en los resultados para estos grupos en varios programas específicos ALE. Por ejemplo, para aumentar la participación en la educación para talentosos y superdotados (GATE) dentro de los estudiantes afroamericanos e hispanos, el distrito tuvo dos noches de eventos GATE antes de los exámenes GATE para informar a los padres afroamericanos e hispanos acerca de las oportunidades para participar en los programas GATE como una opción ALE. Como se detalla a continuación, el distrito ejerció grandes esfuerzos para asegurar que las familias de estos estudiantes supieran de las noches GATE y conocieran de las oportunidades GATE. El distrito también les realizó exámenes a todos los estudiantes en 1 ro y 5to grado, lo cual aumentó las oportunidades para los estudiantes afroamericanos e hispanos que de otra manera no hubiesen aceptado la invitación para realizarles el examen. Como resultado, el porcentaje de estudiantes afroamericanos en los programas GATE aumentó de un 4.8 por ciento a un 5.5 por ciento de los estudiantes en total a los que se les realizó el examen de 2014-15 a 2015-16, y el porcentaje de estudiantes hispanos que tomaron el examen aumentó de un 62.2 por ciento a un 65.5 por ciento en el mismo período de tiempo. En el mismo tiempo, el distrito fue reconocido como uno de un límite de número de distritos escolares en los Estados Unidos y en Canadá que aumentó el acceso al trabajo escolar de colocación avanzada (AP) mientras que simultáneamente mantuvo o aumentó el porcentaje de estudiantes que obtuvieron calificaciones aprobadas en los exámenes AP.

Además, la Escuela Secundaria University (UHS), la escuela secundaria del distrito reconocida a nivel nacional, continuaron la difusión extensa de la escuela intermedia

al tener un coordinador de reclutamiento y retención visitar a cada escuela intermedia a para reunirse con los estudiantes hispanos y afroamericanos. Todos los estudiantes del distrito de primera generación hispano y afroamericano con rumbo a la universidad/colegio que ya asisten a UHS fueron identificados en agosto y septiembre de 2015 y fueron emparejados con un maestro en el plantel que estaba emocionado por trabajar con ese estudiante. De estos 130 estudiantes que recibieron un orientador, todos los 130 terminaron el año sin calificaciones D o F y se comprometieron a regresar a UHS en el otoño de 2016-17. Además, 100 por ciento de los estudiantes afroamericanos e hispanos de distrito cumplieron y excedieron los estándares en los tres exámenes de matemáticas de AzMERIT administrados en la primavera de 2016 (Álgebra I, Álgebra II, and Geometría).

El distrito puso como objetivo cerrar la brecha de logros en una parte al implementar el programa de Avance por Medio de la Determinación Individual (AVID) en diez de los planteles dentro del distrito en el ciclo escolar 2015-16. Como mencionó anteriormente, la brecha de logros en el distrito se está cerrando más rápido que en otros distritos en Arizona. Además, basado en parte en el programa AVID, el número de estudiantes afroamericanos inscritos en clases AP aumentó de 183 en el ciclo escolar 2014-15 a 212 el siguiente ciclo escolar.

El distrito también se enfocó en intervenciones y apoyos académicos de objetivo dirigidos al mejoramiento de la calidad de educación para todos los estudiantes en varios frentes. Específicamente, por ejemplo, durante el ciclo escolar 2015-16, el departamento de servicios a los estudiantes afroamericanos (AASS) y el departamento de servicios a los estudiantes mexicano americanos (MASS) implementaron varias estrategias para proporcionar apoyo de objetivo a los estudiantes, incluyendo especialistas en el éxito de los estudiantes asignados a los planteles de alta necesidad , apoyos con orientadores, sistemas de apoyo de niveles múltiples (MTSS), el uso del formularios de solicitud para servicios en línea, experiencias de enriquecimiento, y eventos de participación a los padres.

Para ayudar a abordar las disparidades en la disciplina que ocurren dentro de los estudiantes minoritarios, dos especialistas en comportamiento se unieron al equipo AASS y trabajaron de cerca con el departamento de educación excepcional para proporcionar apoyo en la intervención de comportamiento. Además, los especialistas en el éxito académico participaron en la implementación de MTSS, la cual está diseñada para maximizar los logros de todos los estudiantes al identificar apoyos adecuados e intervenir para proporcionar apoyo a los estudiantes cuando

sea necesario. El distrito también implementó las intervenciones y apoyos de comportamiento positivo (PBIS), intervención dentro de la escuela (ISI), y el programa de educación alterna del distrito (DAEP) para reducir las suspensiones fuera de la escuela y proporcionar los apoyos necesarios para ayudar al estudiante a continuar su educación mientras que trabaja por medio del proceso de disciplina. Estos programas resultaron en una reducción drástica en asuntos disciplinarios en el distrito.

El departamento de servicio de apoyo a los estudiantes también se asoció con otras organizaciones para proporcionar más de 40 programas académicos y relacionados con la orientación, incluyendo sociedades con la Universidad de Arizona, el capítulo de graduadas de la sociedad de mujeres Delta Sigma Theta, Goodwill GoodGuides, las Girls Scouts del sur de Arizona, y el Concejo de los Hombres del Desierto. MASS y los departamentos AASS también hicieron equipo para formar un comité para desarrollar el *Manual para los Orientadores y Voluntarios para los Servicios a los Estudiantes*, el cual proporciona las pautas claramente y el apoyo para orientadores nuevos y voluntarios. Los especialistas en el éxito estudiantil continuaron siendo asignados a escuelas designadas basadas en la inscripción de estudiantes afroamericanos e hispanos, en el ciclo escolar 2015-16, la asignación de especialistas también tomó en consideración las necesidades disciplinarias reflejadas en los informes trimestrales de disciplina.

El distrito trabajó con diligencia para participar a los padres de maneras que mejoren la educación de los estudiantes hoy y en el futuro. Por ejemplo, la información a los padres y los eventos de reconocimiento trimestrales (y muchas veces más frecuentemente informaron a los padres acerca de las estrategias para apoyar a sus hijos en la escuela; ofrecieron talleres acerca de la preparación para el colegio/universidad y profesiones; y conectó a las familias a los departamentos de TUSD, programas de difusión de colegios/universidades, y organizaciones de la comunidad.

Además, el departamento de adquisición de idiomas del distrito (LAD) continuó expandiendo los programas de lenguaje dual proporcionando capacitación importante a todos los maestros de lenguaje dual (K-12) en preparación para su nuevo modelo de lenguaje dual de dos vías (TWDL), el cual ha proporcionado y continuará proporcionando un aumento de estudiantes con oportunidades de hablar dos idiomas y mejorar sus logros académicos y su educación futura y oportunidades de empleo.

Algunos de los logros sin medida logrados en parte por las mejoras en la calidad educativa dentro del distrito incluyen la expansión de la conciencia intercultural y la implementación y promoción de un plan integral para la conciencia y sensibilidad cultural. Esto incluyó y continúa incluyendo desarrollo profesional extenso para los maestros, administradores, y personal, el cual ha mejorado el conocimiento práctico en el distrito, y también ha mejorado el nivel de los entornos de apoyo e inclusivos en el distrito.

Por medio de estos y otros programas, y como lo demuestran las mejoras en los resultados de los exámenes, la participación en ALE y las tasas de graduación, y la disminución en las brechas educacionales entre blancos y minorías, el distrito ha entrelazado mejoras a la calidad de la educación de sus estudiantes en su compromiso a la toma de decisiones basada en las evidencias. A continuación, se proporcionan más detalles de cada uno de estos programas y de las medidas de sus éxitos.

A. Experiencias de Aprendizaje Avanzado

El distrito proporciona una gran variedad de ALE para los estudiantes para mejorar los logros académicos de los estudiantes afroamericanos e hispanos y asegurar que tengan acceso equitativo a estas clases y programas. El distrito revisa los programas cada año y hace ajustes a medida que es necesario para guiar sus esfuerzos hacia estas metas.⁴⁹

Como se mencionó en la introducción de esta sección, las ALE incluyen GATE, Clases Académicas Avanzadas (AAC), y UHS. GATE contiene tres programas por separado —autónomo, fuera del aula y de recursos —para los estudiantes. Las AAC incluyen clases AP, clases Pre-AP (con honores y avanzadas), clases en la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria, clases con crédito dual. Un programa de lenguaje dual, y el programa de bachillerato internacional (IB). La tercer ALE, la Escuela Secundaria University, es una escuela secundaria preparatoria para el colegio/universidad para estudiantes altamente motivados. Cada programa ALE se presenta en resumen a continuación.

⁴⁹ § V(A)(4) en el Plan de Estatus Unitario (USP) pide al distrito mejorar los logros académicos de los estudiantes afroamericanos e hispanos y asegurar que tengan acceso equitativo a las experiencias de aprendizaje avanzadas (ALE).

8. Educación a Superdotados y Talentosos

El distrito está comprometido a incrementar la participación de los estudiantes afroamericanos e hispanos en todos sus programas y servicios GATE y proporcionar apoyo a estos estudiantes para que tengan éxito en sus clases.

a. Programas GATE

El programa GATE en el distrito abarca tres programas por separado: autónomo, fuera del aula y de recursos.

Autónomo: Basado en los resultados de los exámenes, el distrito invita a los estudiantes de primaria y escuela intermedia a inscribirse de tiempo completo en clases con compañeros calificados similares. Estas clases, impartidas por un maestro endosado para educar a superdotados, incluyen un ritmo acelerado y extensiones del currículo a nivel de grado. El GATE autónomo de lenguaje dual también está disponible en los grados 1-8.

Fuera del Aula: Los estudiantes de primaria califican para servicios fuera del aula basada en sus resultados de sus exámenes. Ellos asisten a clases regulares, pero salen de aula dos o tres veces por semana para extensiones del currículo proporcionadas por un maestro endosado para enseñar a superdotados.

Recursos: Los estudiantes de la escuela intermedia en 6to y 8vo grado, en ambas escuelas tradicionales y K-8, participan en esta clase optativa de acceso abierto. Esta clase optativa proporciona extensiones de currículo todos los días y es impartida por un maestro endosado para enseñar a superdotados.

b. Servicios adicionales GATE en el ciclo escolar 2015-16

i. Servicios del programa GATE de recursos en las escuelas K-8

El distrito proporcionó servicios GATE a más estudiantes debido al apoyo adicional de los maestros GATE itinerantes y a la institución de los modelos de enseñanza compartida (**Anexo V - 1, Servicios K8 IT**). Para facilitar este cambio, el departamento GATE asistió a la escuela bilingüe Roskrige K-8 Magnet con una clase de recursos de enseñanza compartida, asistió a la escuela intermedia Safford para establecer una clase de recursos GATE con el personal actual, y proporcionó

servicios itinerantes fuera del aula a las escuelas primarias Maxwell K-8 y Pueblo Gardens.

Después de colaborar con los directores K-8 para mejorar el acceso a los servicios, el departamento GATE proporcionó servicios fuera del aula una vez por semana con instrucción de un maestro itinerante GATE. El departamento GATE también trabajó con la escuela McCorkle K-8 para establecer un modelo de enseñanza compartida para los servicios de recursos. La retroalimentación informal de los directores del plantel y de los maestros acerca de la colaboración del departamento GATE con las escuelas K-8 fue muy positiva y los directores de los planteles que fueron asistidos solicitaron que estos servicios continúen en el ciclo escolar 2016-17.

Servicios Itinerantes de Impulso para Kínder

En el ciclo escolar 2015-16, el departamento GATE proporcionó por primera vez servicios itinerantes GATE a todo el salón de clases de kínder y primaria en las escuelas de objetivo (Holladay, Carrillo, White, Hollinger, Pueblo Gardens, y Grijalva), con altas poblaciones de estudiantes con menos representación a las que se les aplican los exámenes y que califican para servicios GATE. Cuando los maestros itinerantes GATE no estaban proporcionando servicios GATE fuera del aula, ellos enseñaban clases de 45 minutos de pensamiento y razonamiento crítico utilizando estrategias del salón de clases regulares. El propósito de estos servicios fue determinar si el exoneren en la edad temprana las oportunidades de instrucción para superdotados resultaría en un aumento en el número de estos estudiantes que toman el examen, califican, y se inscriben en los programas GATE a medida que las familias se familiarizan con los servicios GATE.

Los maestros itinerantes AGTE también proporcionaron oportunidades de instrucción a todo el salón de clases en casi todas las escuelas primarias durante los miércoles por la mañana (**Anexo V - 2, Difusión Kínder WC**). Ellos modelaron estrategias de enseñanza a superdotados para los maestros de educación regular, los expusieron a las oportunidades de instrucción para superdotados, y promocionaron los beneficios de las estrategias de enseñanza para superdotados para todos los estudiantes. Este modelo de exponer y aumentar la familiarización de los servicios GATE fue una manera de animar a las familias con menos representación a que permitan que a sus hijos se les hagan los exámenes GATE y a que se inscriban en los programas GATE si se les ofrece colocación.

Los maestros de plantel que participaron en la instrucción a todo el salón de clases completaron una encuesta de seguimiento. Los maestros calificaron la instrucción de todo el salón de clases de manera positiva, especialmente acerca las lecciones y estrategias que fueron compartidas, pero no fue posible determinar qué tan eficaz fue la instrucción a todo el salón de clases en al aumento de la participación de los estudiantes en el programa GATE. El distrito planea supervisar la participación en los exámenes y la calificación en el programa GATE en el ciclo escolar 2016-17 para los estudiantes que reciben esta instrucción y ha establecido un registro de trabajo de difusión que colectará y proporcionará los datos para asistir en la supervisión y evaluación de la eficacia de las clases de difusión en el ciclo escolar 2016-17.

c. Participación GATE

En general, el número de estudiantes que reciben servicios GATE durante los últimos tres años ha disminuido un poco (7 por ciento). Esta tasa es ligeramente mayor que la disminución general de inscripción en el distrito (6 por ciento) durante el mismo periodo de tiempo y ocurrió en ambos programas GATE fuera del aula y autónomo (*Anexo V - 3, Participación GATE comparación de tres años*).

Tabla 5.1: Participación GATE de estudiantes afroamericanos e hispanos

Tipo de ALE	Año	Afroamericanos	AA%	Hispanos/Latinos	H%
Todas GATE	13-14	215	5%	1,946	49%
Todas GATE	14-15	200	5%	1,973	51%
Todas GATE	15-16	207	6%	1,843	50%
GATE Fuera del aula	13-14	72	5%	787	49%
GATE Fuera del aula	14-15	66	4%	791	50%

GATE Fuera del aula	15-16	79	5%	727	49%
Autónomo	13-14	54	5%	505	47%
Autónomo	14-15	50	5%	517	49%
Autónomo	15-16	44	4%	473	47%
GATE de recursos	13-14	89	7%	654	50%
GATE de recursos	14-15	84	7%	665	55%
GATE de recursos	15-16	84	7%	643	53%

La tabla 5.1 anterior, también muestra que la participación de la población afroamericana en todos los programas GATE aumentó por un 1 por ciento en el 2015-16, como disminución en la participación GATE autónoma fue compensada por más estudiantes que recibieron servicios fuera del aula. La participación de los estudiantes hispanos permaneció estable o disminuyó un poco en todos los programas GATE en el ciclo 2014-15.

Un análisis más extenso muestra que la disminución de la participación de afroamericanos e hispanos no es necesariamente debido a que menos estudiantes califican para los servicios GATE (**Anexo V - 4, estudiantes que califican para servicios autónomos y colocación**). La tabla 5.2 a continuación muestra el número de estudiantes afroamericanos e hispanos que calificaron para y que se inscribieron en el programa autónomo GATE. Como se muestra en la tabla, aunque menos estudiantes afroamericanos calificaron en GATE autónomo en el ciclo escolar 2015-16 que en el 2014-15, un número mayor eligió participar en el programa GATE. El porcentaje de afroamericanos que califican y reciben cualquier tipo de servicios GATE aumentó de un 51 por ciento a un 78 por ciento en el ciclo escolar 2015-16. Esto es comparable a las tasas de ambos estudiantes blancos e hispanos. Un

porcentaje mayor de estudiantes hispanos también eligió participar en un programa GATE en el ciclo escolar 2015-16.

Así como los datos lo muestran también, la mayoría de los estudiantes eligen permanecer en las escuelas de sus vecindarios y recibir servicios GATE fuera del aula en vez de inscribirse en un programa GATE autónomo de tiempo completo. Cincuenta y cinco por ciento de los estudiantes afroamericanos que califican para GATE autónomo eligen esta opción, así como lo hicieron 49 por ciento de los estudiantes hispanos. Así, los estudiantes recibieron acceso equitativo a los programas GATE autónomos, pero por varias razones el modelo fuera del aula parece ser más atractivo para algunas familias.

Los datos sugieren que las actividades actuales de difusión y publicidad pueden estar animando a las familias de los estudiantes afroamericanos e hispanos para que acepten los servicios GATE—sin importar su modelo de preferencia—en la misma medida que las familias de los estudiantes blancos, y que también hay lugar para crecimiento.

Tabla 5.2: Colocación de estudiantes y que califican afroamericanos e hispanos ⁵⁰

Estatus GATE	Afroamericanos		Hispanos	
	N	%	N	%
Calificaron para SE 15-16	40		380	
Inscritos en Autónomo	7	18%	74	19%
Inscritos en Fuera del aula	22	55%	188	49%
Inscritos en de recursos	2	5%	22	6%
Total GATE	31	78%	284	75%
No en GATE	2	5%	46	12%
No en TUSD	7	18%	50	13%
Calificaron para SE 14-15	51		419	
Inscritos en Autónomo	8	16%	62	15%
Inscritos en Fuera del aula	17	33%	196	47%
Inscritos en de recursos	1	2%	44	11%
Total GATE	26	51%	302	72%

⁵⁰ SC = Self-Contained GATE; PO = Pull-Out GATE; R = Resource

no en GATE	12	24%	76	18%
no en TUSD	13	25%	41	10%

d. Metas de GATE

Utilizando la regla del 20% como la define la Dra. Donna Ford, el distrito supervisa la participación ALE para asegurar que no existan disparidades importantes por raza o etnicidad. La participación que es menor del 20 por ciento de la tasa de inscripción del distrito significa una disparidad racial o étnica que debe ser evaluada y/o abordada. Las metas anuales se establecen de acuerdo a la orden judicial 1771.⁵¹

La tabla 5.3 a continuación, detalla las metas de suplemento GATE ALE para el CE 2015-16. El distrito cumplió con sus metas en las siguientes áreas: la participación en el programa autónomo para los estudiantes hispanos en la escuela intermedia, la participación en el programa de recursos de los estudiantes de la escuela intermedia afroamericanos e hispanos, y la participación en el programa de recursos para los estudiantes hispanos de la escuela secundaria. En todas estas áreas, la inscripción GATE excedió la inscripción del distrito. Aunque no cumplió sus metas en otras áreas, el distrito realizó mejoras positivas en la inscripción de los servicios fuera del área para los estudiantes afroamericanos e hispanos de la escuela primaria.

Tabla 5.3: Inscripción en programas GATE en el 40vo día de inscripción – Suplemento ALE

ALE	Etnia	Nivel de grado	(%) Inscripción de estudiantes CE 2012-13	(%) Inscripción de estudiantes 2013-14	(%) Inscripción de estudiantes 2014-15	(%) Inscripción de estudiantes 2015-16	Meta de por nivel de grado CE 2015-16 (Basado en la regla del 20%)	(%) Inscripción en el distrito 2015-16
SC GATE	Afroamericano	Primaria (1-5)	4.0%	5.7%	5.9%	4.8%	7.2%	9%
SC GATE	Afroamericano	Intermedia (6-8)	4.5%	4.4%	3.8%	4.1%	6.4%	8%

⁵¹ El tribunal aprobó el uso del distrito de esta regla del 20% en la orden judicial 1771 presentada el 13 de febrero, 2015, Indicando que "SE ORDENA ADEMÁS aprobar la regla del 20% como regla general una meta anual para ser cumplida tan pronto como sea posible, pero a más tardar que para la fecha de objetivo del USP: CE 2016-2017." ECF 1771, p. 9.

SC GATE	Hispano	Primaria (1-5)	45.0%	45.0%	46.3%	43.2%	49.6%	62%
SC GATE	Hispano	Intermedia (6-8)	48.9%	48.7%	51.0%	50%*	48.0%	60%
PO GATE	Afroamericano	Primaria (K-5)	4.2%	4.2%	4.0%	5.4%**	7.2%	9%
PO GATE	Hispano	Primaria (K-5)	45.3%	46.6%	47.8%	49.2%**	49.6%	62%
R GATE	Afroamericano	Intermedia (6-8)	7.7%	6.1%	7.7%	7.3%*	6.4%	8%
R GATE	Afroamericano	ES (9-12)	6.5%	6.8%	8.1%	6.3%	7.2%	9%
R GATE	Hispano	Intermedia (6-8)	41.0%	42.1%	39.4%	51.7%*	48.0%	60%
R GATE	Hispano	ES (9-12)	45.2%	44.3%	57.5%	55.9%*	47.2%	59%

El distrito reconoce que se deben realizar esfuerzos continuos para aumentar la participación de los estudiantes afroamericanos. Como una manera de abordar este asunto, TUSD implementó exámenes a todo el grado escolar en el ciclo escolar 2015-16 para los estudiantes de 1ro y 5to grado con la meta de aumentar la representación de los estudiantes afroamericanos e hispanos en GATE autónomo.

e. Programas de lenguaje dual GATE (Hollinger K-8 y Pistor EI)

El distrito tiene dos programas de lenguaje dual GATE. El programa de lenguaje dual GATE de primaria está ubicado en la escuela Hollinger K-8 y programa de lenguaje dual GATE de la escuela intermedia está ubicado en la escuela intermedia Pistor. Todos los estudiantes que califican para los servicios autónomos GATE reciben una invitación para asistir ya sea a una escuela remitente GATE autónoma o el programa de lenguaje dual en su nivel de grado escolar. Esta práctica de invitar a todos los estudiantes que califican en el distrito asegura el acceso abierto a los programas de lenguaje dual GATE.

La inscripción en el lenguaje dual GATE no ha aumentado en los últimos dos años como se muestra en la tabla 5.4. Para abordar esta falta de crecimiento, el coordinado GATE se reunió con septiembre de 2015 con cada director y personal de las escuelas para desarrollar estrategias para aumentar la inscripción. Estas estrategias incluyeron aumentar la promoción de los programas, aumentar los recursos de instrucción disponibles para cada programa, y celebrar eventos específicos en las escuelas para promover el plantel y el programa de lenguaje dual GATE.

Tabla 5.4: Inscripción en el día 40 en los programas de lenguaje dual GATE

Escuelas	2013-14	2014-15	2015-16
Hollinger	41	68	51
Pistor	71	91	88

Como resultado de las reuniones con los directores y el personal en cada escuela de lenguaje dual GATE, el departamento GATE aumentó su publicidad de los programas de lenguaje dual de las escuelas Hollinger y Pistor creando tarjetas publicitarias individuales de publicidad para cada escuela que incluían información específica de cada programa. El distrito los distribuyó en todos los eventos de difusión y los incluyó en las cartas de colocación enviadas a todas las familias recién calificadas (*Anexo V - 5, Tarjetas publicitarias DL*).

En marzo 2016, el distrito eligió a la escuela Hollinger como uno de los planteles para exámenes de recuperación GATE para calificar, lo cual le dio a la escuela una oportunidad para publicar su programa y su plantel. La escuela Hollinger también celebró una noche GATE en abril 2016 para compartir su programa con las familias, y la escuela Pistor tuvo un evento similar, una recepción de bienvenida GATE, en marzo. El distrito publicó estos eventos en el sitio de internet GATE y publicó anuncios en todas las escuelas.

La tabla 5.5 a continuación, muestra los números y el porcentaje de estudiantes ELL en cada programa GATE durante los últimos tres años. La inscripción en los programas fuera del aula y autónomos disminuyó en el ciclo escolar 2015-16, comparado con el ciclo escolar 2014-15. Sin embargo, la inscripción ELL en GATE de recursos aumentó por un 50 por ciento.

Tabla 5.5: Inscripción ELL en programas GATE en el 40vo día de inscripción

Programa GATE	Ciclo escolar	Blanco	W %	Afroamericano	AA%	Hispano	H%	Americano Nativo	NA%	Asiático	A%	Multirracial	MR%	Total
PO GATE	1314	0	0%	1	3%	33	89%	0	0%	2	5%	1	3%	37
PO GATE	1415	0	0%	0	0%	29	97%	0	0%	1	3%	0	0%	30
PO GATE	1516	0	0%	1	5%	16	84%	0	0%	2	11%	0	0%	19

SC GATE	1314	0	0%	0	0%	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%	4
SC GATE	1415	0	0%	0	0%	14	100%	0	0%	0	0%	0	0%	14
SC GATE	1516	0	0%	0	0%	10	100%	0	0%	0	0%	0	0%	10
R GATE	1314	0	0%	0	0%	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2
R GATE	1415	0	0%	1	13%	6	75%	1	13%	0	0%	0	0%	8
R GATE	1516	0	0%	2	13%	14	88%	0	0%	0	0%	0	0%	16

f. Actividades de reclutamiento y de difusión GATE

ii. Programas autónomos

El distrito celebró numerosas actividades de reclutamiento y difusión para aumentar el número de estudiantes afroamericanos e hispanos, incluyendo estudiantes ELL, que respondieron y aceptaron ofertas de colocación en los programas autónomos GATE y GATE de lenguaje dual autónomos. Desde septiembre hasta noviembre 2015, el coordinador GATE se reunió con los maestros GATE autónomo en cada escuela GATE autónoma y con todos los maestros itinerantes GATE para discutir e implementar servicios de apoyo a los estudiantes coherentes de retención y reclutamiento. En cada agenda de las reuniones se proporcionó conciencia de los problemas y asuntos acerca de la retención de los estudiantes en los servicios GATE y proporcionó al personal con expectativas y prácticas coherentes para alcanzar a las familias para minimizar los rechazos y las faltas de respuestas de las ofertas de colocación en GATE. La información también incluyó supervisar y apoyar los procedimientos establecidos para los estudiantes actualmente en el programa GATE (*Anexo V - 6, Agenda de la reunión*).

En marzo, el departamento GATE envió a cada plantel una lista de estudiantes cuyas familias no habían respondido para la fecha límite a las ofertas de colocación, y un equipo de maestros en cada plantel hizo llamadas telefónicas directas a aquellas familias. Además, el departamento GATE envió avisos recordatorios y una encuesta a las familias que no respondieron. Además, el departamento completó una guía para el personal GATE que incluía procedimientos y opciones para incrementar las respuestas a las ofertas de colocación por medio de la difusión familiar. El departamento compartió estos procedimientos con los directores cuando proporcionó la información de las familias que no respondieron con los maestros GATE durante una capacitación GATE en junio 2016 GATE training. El departamento GATE revisará los datos de aceptación y colocación para el ciclo escolar 2016-17 para determinar si el resultado de estos esfuerzos fue exitoso.

Programa fuera del aula

Antes del comienzo de las clases fuera del aula GATE en agosto de 2015, el personal itinerante recibió la misma capacitación que el personal de GATE autónomo acerca de los procedimientos de reclutamiento y retención. Los maestros itinerantes también asistieron a las recepciones de bienvenida de sus escuelas asignadas, proporcionando información a los padres acerca del programa y de los próximos exámenes en el distrito, y asistieron a las conferencias de padres y maestros.

Noches GATE

El departamento GATE tuvo dos eventos de noches GATE antes de los exámenes GATE para informar a los padres, con difusión especial a las familias afroamericanas e hispanas, acerca de las oportunidades para participar en los programas GATE como una opción ALE. El distrito envió invitaciones para las noches GATE a cada domicilio de cada estudiante, publicó la invitación para hacer el examen GATE en cada plantel y en los sitios de internet de TUSD y de GATE, y los incluyó en la actualización del equipo del distrito (**Anexo V - 7, Aviso de la noche GATE** y **Anexo V - 8, Invitación al examen GATE**). Además, el distrito envió tarjetas postales del aviso de la noche GATE a cada oficina de cada escuela para ser distribuidas a los padres, y los planteles también las distribuyeron en las conferencias de padres y maestros.

El distrito tuvo una noche GATE para las escuelas primaria Lineweaver el 24 de septiembre, 2015, y para las escuelas intermedias en la escuela intermedia Doolen el 21 de septiembre, 2015. El departamento GATE y cada plantel autónomo le proporcionaron a los padres información acerca de sus programas. Esta presentación cubrió los exámenes GATE, inscripción abierta, y transportación y les dio a los padres la oportunidad de hacer preguntas acerca de los programas GATE dentro de TUSD. Las noches GATE tuvieron buena asistencia; aproximadamente 100 familias asistieron a la recepción de bienvenida de primaria y aproximadamente 75 familias asistieron al evento de la escuela intermedia. El personal llevó a cabo un conteo de los padres en asistencia y tomó notas de seguimiento informales en los eventos (**Anexo V - 9, Eventos GATE RR OR**).

g. Exámenes GATE

iii. Examen GATE a todo el salón de clases

Para el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó realizarles exámenes GATE a todos los estudiantes de 1ro y 5to grado para aumentar las oportunidades a los estudiantes afroamericanos e hispanos que de otra manera no hubiesen aceptado invitaciones para realizar el examen y de esa manera calificar para los servicios GATE. El distrito les dio a los padres aviso con la opción de rechazar éste examen, pero de otra manera evaluó a todos los estudiantes (***Anexo V - 10, Aviso con opción de rechazar***). El distrito colocó avisos acerca de los exámenes a todo el salón con la opción de rechazar en el sitio de internet GATE del distrito y en el sitio de cada escuela y se les proporcionó en las conferencias de padres y maestros. Noventa y tres familias de 1er grado y 154 familias de 5to grado rechazaron la participación en los exámenes GATE. Siete familias en 1er grado y once de 5to grado rechazaron, al igual que 44 familias hispanas en 1er grado y 90 in 5to grado.

La tabla 5.6 a continuación, muestra el número de estudiantes a los que se les aplicó el examen en los últimos tres años. Con los exámenes a todo el salón en 1ro y 5to grado, el número de estudiantes a los que se les aplicó el examen en 2015-16 se duplicó de 2014-15. Aun en los grados en los que no se le aplicó el examen a todo el salón de clases, kínder y 2do a 4to, el número total de estudiantes a los que se les aplicó el examen aumentó. Esto también fue cierto para ambos estudiantes afroamericanos e hispanos en todos los niveles de grado excepto en 6to.

**Tabla 5.6: Estudiantes a los que se les aplicó el examen para los servicios
GATE 13-14 al 15-16**

Grado	ciclo	Blancos	Afroamericanos	Hispanos	Americanos Nativos	Asiáticos/ IP	Multi-Racial	Total De estudiantes
0	13-14	168	28	257	9	10	34	506
	14-15	258	79	499	18	18	44	916
	15-16	277	88	567	22	18	35	1,007
1	13-14	140	38	302	14	15	22	531
	14-15	201	83	491	25	10	46	856
	15-16	629	324	2,066	140	65	133	3,357
2	13-14	149	23	285	14	13	23	507
	14-15	178	77	506	24	14	27	826
	15-16	195	85	599	22	14	43	958
3	13-14	129	34	283	10	15	14	485
	14-15	138	52	454	21	17	27	709
	15-16	174	77	470	19	14	28	782
4	13-14	113	26	262	10	8	10	429
	14-15	147	52	385	11	17	15	627
	15-16	124	62	402	19	19	27	653
5	13-14	90	33	262	11	6	16	418
	14-15	148	51	424	19	12	29	683
	15-16	588	252	2,003	153	49	90	3,135
6	13-14	46	23	166	6	9	10	260
	14-15	101	41	286	11	13	24	476
	15-16	73	29	236	14	4	11	367
Total	13-14	835	205	1,817	74	76	129	3,136
	14-15	1,171	435	3,045	129	101	212	5,093
	15-16	2,060	917	6,343	389	183	367	10,259

Después de los exámenes en el otoño 2015, el distrito incluyó invitaciones para asistir a las recepciones de bienvenida en las ofertas de colocación enviadas a todas las familias de los estudiantes que calificaron. Desde enero hasta marzo 2016, las escuelas primarias e intermedias tuvieron recepciones de bienvenida GATE para que las familias asistieran y conocieran acerca del programa GATE de la escuela. Además, las escuelas primarias Hollinger y White tuvieron una segunda noche GATE para darles a los padres una oportunidad adicional para responder a las ofertas de colocación.

El departamento GATE también trabajó con los planteles para llamar a las familias que rechazaron las ofertas y se les envió una encuesta. El departamento

creó una base de datos para coleccionar las respuestas de la encuesta. Basado en la información coleccionada, el departamento GATE llamó a las familias para dar seguimiento a las inquietudes o para animarlos a aceptar la colocación. El departamento GATE desde entonces mantiene una base de datos para llevar un registro de llamadas de seguimiento futuro para supervisar si las familias rechazan o aceptan la colocación después de la llamada. El departamento también planea abordar las inquietudes que fueron coleccionadas de las encuestas a los padres, incluyendo asuntos de transportación, colocación de hermanos, y la inscripción abierta.

Estudiantes aprendices del idioma inglés

El distrito está comprometido a aumentar el número de estudiantes ELL que reciben servicios GATE. Para hacer la invitación más deseable. El distrito la editó para hacerla más fácil de leer y modificó el texto y el formato durante el verano. La invitación por correo para tomar el examen fue enviada a casa a las familias con estudiantes en kínder y en los grados 2-6 para que se les realicen las pruebas GATE. El distrito también agregó fechas antes de las pruebas para las recepciones de bienvenida GATE en inglés y en español para que las familias pudieran planear su asistencia de mejor manera (**Anexo V - 8, Invitación GATE para tomar el examen**).

El departamento GATE se reunió con el departamento de valoración y evaluación de programas en julio 2015 para actualizar la cronología de los exámenes GATE para asegurar que toda la información necesaria para aplicar el examen a los estudiantes ELL sea recibida a tiempo antes de los exámenes (**Anexo V - 11, Cronología exámenes GATE**). En octubre 2015, el departamento GATE revisó y actualizó el manual de los exámenes GATE para incluir procedimientos para aplicar el examen a los estudiantes ELL. Los administradores GATE recibieron capacitación antes de los exámenes que incluyó la revisión tanto de la cronología como el procedimiento de los exámenes a los ELL (**Anexo V - 12, Examen GATE ELL HB Add**).

El departamento GATE se reunió con el director del Departamento de Adquisición de Idiomas en septiembre, octubre, y noviembre 2015 para revisar los procedimientos de evaluación y aplicación de exámenes GATE utilizados para identificar a los estudiantes ELL para los servicios GATE. Mientras tanto, el coordinador GATE y el gerente de proyecto de departamento de valoración y evaluación de programas asistieron a la Conferencia Nacional sobre Educación a los

Superdotados en noviembre 2015 para identificar una prueba alternativa para administrarles a los estudiantes ELL. El 17 de noviembre, 2015, el director de Adquisición de Idiomas, el coordinador GATE y el gerente de proyecto de departamento de valoración y evaluación de programas decidieron que la versión en español del CogAT (Examen de habilidades cognitivas) sería administrado a los estudiantes K-2 y el examen Nagileri no verbal de habilidades (NNAT3) sería puesto a prueba en la primavera de 2016 para los estudiantes de 3ro-6to grado. Sin embargo, la versión NNAT3 no estuvo disponible, aunque el vendedor había dicho originalmente que sí estaría. Se puso a prueba una en la primavera del ciclo escolar 2016-16 utilizando la NNAT2. Para el ciclo escolar 16-2017, el departamento GATE continuará investigando los materiales para aplicar exámenes para ayudar en el aumento de la identificación de los estudiantes ELL para que reciban los servicios GATE.

Para los exámenes GATE en el ciclo escolar 2015-16, el departamento GATE llamó a las familias de K-6 Pre-Emergentes/Emergentes de los estudiantes ELL para informarles sobre las fechas de los exámenes y de los procedimientos y para contestar cualquier pregunta y para recibir retroalimentación. El departamento administró el examen CogAT en español a los estudiantes ELL K-2 Pre-Emergentes/Emergentes que hablan español o la evaluación no verbal Raven para los estudiantes de otros idiomas. El departamento utilizó una pantalla Raven no verbal para aplicar el examen a los estudiantes ELL Pre emergente/emergentes de 3ro-6to grado. El coordinador GATE asignó a personas que hablan español a administrar los exámenes en pequeños grupos.

El distrito les realizó exámenes a 146 estudiantes ELL pre-Emergentes/Emergentes. Esto incluyó 105 estudiantes hispanos ELL y 25 estudiantes afroamericanos ELL. Un estudiante hispano de tres estudiantes ELL Pre-Emergentes/Emergentes calificó para servicios GATE fuera del aula, y el único estudiante que calificó para servicios GATE autónomo fue un hispano.

Evaluaciones adicionales

En la primavera 2015, el departamento GATE puso a prueba la evaluación Descubriendo las fortalezas y capacidades intelectuales mientras se observan las respuestas étnicas variadas (DISCOVER). El propósito de la prueba fue determinar si la evaluación DISCOVER sería una medida múltiple adecuada para identificar a los estudiantes más jóvenes y ELL y otros estudiantes que no serían identificados

utilizando los exámenes tradicionales utilizadas por el departamento GATE, especialmente a los estudiantes afroamericanos e hispanos. El departamento aplicó las evaluaciones a aproximadamente 400 estudiantes en los grados K-1ro, con un alto porcentaje de estudiantes hispanos y afroamericanos evaluados.

En noviembre 2015, el distrito evaluó los resultados de la prueba DISCOVER y la factibilidad de realizar un segundo examen de prueba. Después de analizar la eficacia de la evaluación DISCOVER para identificar a los estudiantes menos representados, el distrito determinó que el examen DISCOVER a prueba no identificó un número importante de estos estudiantes y que utilizar el examen DISCOVER en todo el distrito no sería factible.

En noviembre 2015, el coordinador GATE y personal de valoración y evaluación de programas asistieron a la convención de la asociación nacional para niños superdotados y colectaron datos de otras opciones para un examen alternativo. En diciembre 2015, el distrito decidió poner a prueba el NNAT en abril/mayo de 2016. Diez planteles escolares de primaria que tenían un gran número de estudiantes afroamericanos e hispanos en 1er grado fueron seleccionados para poner a prueba el NNAT: Blenman, Cavett, Erickson, Grijalva, Holladay, Maldonado, Myers-Ganoung, Tully, Vesey, y Wright. Los estudiantes de primer grado fueron seleccionados para que los resultados de NNAT pudieran ser comparados con sus resultados Raven y CogAT de 2015-16. El distrito analizará los datos de los resultados de la prueba NNAT para ayudar a determinar si TUSD utilizará el NNAT para los exámenes en el ciclo escolar 2016-17 o continuará investigando alternativas de los protocolos de evaluaciones para identificar a los estudiantes con menos representación para los programas GATE (*Anexo V - 13, Plan NNAT IMP*).

h. Professional Development for GATE Teachers

i. Desarrollo profesional para maestros de GATE

El departamento GATE proporcionó dos días de desarrollo profesional sobre la articulación vertical y lateral GATE para cada una de las escuelas autónomas GATE en el ciclo escolar 2015-16. El personal de primaria (de 1ro a 5o grado) de las escuelas Hollinger, Kellond, Lineweaver, y White asistieron, así como lo hicieron el personal de las escuelas intermedias (6to a 8vo grado) de las escuelas Doolen, Pistor, y Vail. La primera de las dos sesiones de capacitación fue el 3 de febrero, 2016; la segunda capacitación fue el 27 de abril, 2016. Un consultor de educación a superdotados, Erica Bailin, MA, MED, facilitó la capacitación GATE que se enfocó en

las estrategias de los superdotados y los entornos del salón de clases (*Anexo V - 14, CV EB*).⁵² Los asistentes trabajaron en sesiones por separado en la articulación por nivel de grado. La capacitación recibió retroalimentación positiva de los asistentes. La mayoría de las respuestas de desarrollo profesional catalogaron el contenido de la capacitación muy alto y a los facilitadores que presentaron la capacitación (*Anexo V - 15, Resumen PD EVAL*).

Los asistentes también solicitaron oportunidades adicionales para más capacitación en una variedad de temas y más tiempo para articulación con los maestros de los diferentes planteles GATE autónomos. Así, el departamento GATE proporcionó cinco días adicionales de capacitación GATE en junio 2016 para 45 maestros. Esta capacitación se enfocó en aprendizaje basado en proyectos, diferenciación, tablas de anclaje, agrupaciones flexibles, y entornos de salón de clases. El desarrollo profesional también incluyó planeación de currículo y de lecciones (*Anexo V - 16, GATE SC PD Agenda* y *Anexo V - 17, GATE PD SY2015-16*).

Los maestros de desarrollo del idioma inglés (ELD) en el programa para superdotados y talentosos de la escuela primaria Tully Magnet recibieron desarrollo profesional proporcionado por el departamento de adquisición de idiomas en el ciclo escolar 2015-16. Todos los maestros de la escuela Tully también recibieron 30 horas adicionales de desarrollo profesional del departamento GATE sobre las estrategias para superdotados; diferenciación y gráficas de anclaje. La capacitación proporcionó graficas visuales, modelado de agrupaciones flexibles, y entornos del salón de clases que apoyan el uso de las estrategias GATE en la implementación del currículo ELD (*Anexo V - 18, Tully GPD Cal*).

Desde julio hasta agosto de 2015, el departamento GATE compró libros de literatura en español para el programa de lenguaje dual de primaria. El departamento creó juegos GATE en español para que los maestros los sacaran y los utilizaran para instrucción en el salón de clases. Durante el desarrollo profesional GATE autónomo el 23 de febrero, 2016, los maestros recibieron capacitación sobre la manera de utilizar los materiales. Después de más colaboración, los maestros de

⁵² La Sra. Bailin, una diseñadora de instrucción y desarrolladora de currículo, ha impartido educación a superdotados y planeación de currículo a nivel universitario y en el Instituto del Desierto de Phenix y ha presentado capacitaciones para superdotados en varias instituciones educativas. Es una escritora publicada sobre el contenido de superdotados y ha proporcionado consultas de superdotados a grupos educativos. Se considera una experta en pedagogía e instrucción a superdotados.

la escuela intermedia fueron incluidos en la capacitación y obtuvieron acceso a estos materiales.

j. Maestros avalados para la educación a superdotados en programas GATE

El distrito mantiene una base de datos de las horas de avalo a los maestros por cada maestro que trabaja en un programa GATE. En el ciclo escolar 2015-16, 158 maestros certificados y administradores de planteles tenían avales para la educación a superdotados y 28 maestros tenían avales profesionales para la educación a superdotados (***Anexo V - 19, V.G.1.j. Personal certificado con certificaciones en áreas de aprendizaje avanzado***).

En agosto de 2015, el distrito envió avisos y planes de apoyo a los maestros con puestos GATE que tenían un endoso para educación a superdotados provisional o que estaban trabajando para obtener un endoso para la educación a superdotados. El plan de apoyo le advertía a los maestros de las oportunidades que el distrito les ofrece a los maestros que obtienen horas de desarrollo profesional hacia su endoso y una cronología del compromiso del maestro para tomar acción hacia completarlo (***Anexo V - 20, Fin del plan de apoyo***). El departamento GATE se comunicó con los maestros y proporcionó un plan de apoyo, el cual ayudó al distrito a supervisar el estado de los endosos a la educación a superdotados de los maestros en puestos GATE. Se enviaron cartas de seguimiento en enero 2016 verificando el progreso en los planes de apoyo.

El distrito le dio prioridad a los maestros que trabajaban hacia obtener el endoso a la educación a superdotados para que asistieran a la convención de la Asociación Nacional para Niños Superdotados en noviembre 2015 y las sesiones de desarrollo profesional GATE se realizaron durante el ciclo escolar 2015-16 en la escuela primaria Tully. El distrito proporcionó dos días (quince horas) de desarrollo profesional el 3 de febrero y el 27 de abril, 2016 para maestros en salones de clases autónomos. En junio 2016, el departamento GATE tuvo cinco días adicionales de desarrollo profesional para la educación a superdotados. Los maestros que estaban trabajando en su endoso para educación a superdotados también tuvieron prioridad para asistir al Instituto de Verano del Desierto de Phoenix realizado en junio 2016 para obtener 30 horas hacia su endoso (***Anexo V - 21, Listas GATE PD***). Durante el ciclo escolar 2016-17, el departamento GATE determinará cuantos de los maestros

que asistieron a las capacitaciones obtuvieron el endoso para la educación a superdotados.

k. Colaboración del departamento

Un representante de GATE asistió regularmente a las reuniones trimestrales para los padres de los servicios a los estudiantes afroamericanos e hispanos. Al compartir información, el personal de servicios a los estudiantes informó a las familias de los afroamericanos e hispanos acerca de los exámenes GATE y otros servicios proporcionados para aumentar los exámenes para GATE y la aceptación de las ofertas GATE. Un representante de GATE que habla español asistió a todas las reuniones trimestrales de los estudiantes mexicano americanos. Un representante de GATE también asistió a la Universidad para Padres y al Comité de Sociedad con la Comunidad Escolar (SCPC).

Durante estos eventos, un representante de GATE distribuyó volantes, presentó información acerca del programa a los padres, y contestó cualquier inquietud de los padres. Los representantes de GATE también asistieron al banquete de entrega de premios de los estudiantes afroamericanos para demostrar aún más la sociedad entre los servicios a los estudiantes afroamericanos y el departamento GATE (*Anexo V - 9, Eventos GATE RR OR*).

Además, el departamento GATE colaboró con el departamento de comunicaciones y relaciones con los medios del distrito para mejorar la distribución de materiales que se proporcionan a los padres en estos eventos. Se crearon tarjetas de publicidad individuales con información del programa y de contacto para el departamento GATE y para tres programas de todo el distrito —Escuela Primaria Tully Magnet, Escuela Primaria Hollinger, y la escuela intermedia Pistor—como se mencionó anteriormente. EL personal de comunicaciones y relaciones con los medios también ayudó en el diseño del material promocional enviado a los planteles escolares y a las familias y creó volantes para el sitio de internet del distrito para anunciar los próximos eventos GATE.

l. Expansión de los servicios GATE

En el ciclo escolar 2015-16 el departamento GATE implementó varias estrategias para expandir los servicios GATE, incluyendo servicios a todo el salón por un maestro itinerante en kínder y exámenes GATE a todo el salón, como se mencionó anteriormente. Además de estos servicios, el departamento proporcionó

apoyo para implementar programas GATE nuevos en las escuelas primaria Tully Magnet, escuela primaria Wheeler, y escuela Roberts-Naylor K-8.

iv. Escuela Primaria Tully

Para el ciclo escolar 2016-17, el distrito iniciará un programa nuevo GATE en la escuela primaria Tully. Como se indicó en el plan de implementación de la escuela Tully Magnet del ciclo escolar 2015-16, el departamento GATE proporcionó al personal de la escuela Tully con desarrollo profesional en estrategias de instrucción para superdotados y entornos del salón de clases durante el ciclo escolar 2015-16 en preparación para la implementación de 2016-17 (**Anexo V - 22, Tully IMP Plan**).

El programa GATE magnet de la escuela Tully será un modelo autónomo GATE. Los maestros con endoso para instrucción a superdotados proporcionarán instrucción a de educación a superdotados y utilizarán las estrategias de enseñanza para superdotados para todos los estudiantes en los salones de clases regulares. Asistencia a la escuela Tully no requiere calificar en la evaluación GATE para poder asistir. Todos los estudiantes dentro de los límites de la escuela Tully podrán participar, junto con los estudiantes de inscripción abierta magnet. Los proveedores de servicios de currículo del plantel ofrecerán capacitación continua durante el tiempo de los miércoles de desarrollo del personal y las comunidades de aprendizaje profesional (PLC) y la enseñanza compartida para cada maestro de salón de clases.

El plan de implementación de la escuela Tully proporcionó el camino para que el personal de Tully aprendiera las estrategias de instrucción a superdotados con un enfoque en crear un salón de clases para superdotados y talentosos y un entorno de toda la escuela. La colaboración semanal entre el director de la escuela Tully y el coordinador GATE creó una atmosfera positiva con expectativas constantes y seguimiento de los componentes del plan. El plan de implementación Tully requirió que todos los maestros de la escuela Tully tengan un endoso provisional para enseñanza a superdotados para el ciclo escolar 2016-17, lo cual requiere 90 horas de capacitación profesional para enseñanza a superdotados. El departamento GATE proporcionó al personal de Tully 30 horas de desarrollo profesional para enseñanza a superdotados hacia el endoso para enseñanza a superdotados del estado de Arizona (**Anexo V - 18, Tully GPD Cal**). El personal de la escuela Tully también recibió inscripción con prioridad para asistir al Instituto de

Verano del desierto de Phoenix para recibir hasta 60 horas de capacitación para enseñanza a superdotados en junio 2016.

Además, el distrito contrató a tres proveedores de servicios de currículo para proporcionar capacitación en el plantel y para orientar al personal de enseñanza de la escuela Tully durante el ciclo escolar 2016-17. La Sra. Bailin, la consultora de educación para superdotados, y el departamento GATE proporcionaron 24 horas de capacitación para educación a superdotados a los proveedores de servicios de currículo de la escuela Tully en junio de 2016. Utilizando un modelo de capacitando al entrenador, esto le permitirá al distrito continuar el desarrollo profesional para superdotados y trabajo PLC durante el ciclo escolar 2016-17 (**Anexo V - 23, GATE Con SOW**).

El departamento GATE colaboró con el director de la escuela Tully para actualizar el plan de implementación para superdotados y talentosos de la escuela primaria magnet Tully para el ciclo escolar 2016-17 para continuar el apoyo al programa GATE de la escuela. El departamento continuará reuniéndose cada dos semanas con el director de la escuela Tully durante el ciclo escolar 2016-17 y proporcionará capacitación mensual a los proveedores de servicios de currículo utilizando el modelo de capacitando al entrenador. Un consultor de educación a superdotados proporcionará capacitación de desarrollo profesional trimestralmente durante el ciclo escolar 2016-17.

Escuela primaria Wheeler y Escuela Roberts-Naylor K-8

El distrito implementará una clase GATE de Segundo grado en la escuela primaria Wheeler y una clase GATE de kínder y una de Segundo grado en la escuela Roberts Naylor K-8.

9. Clases Académicas Avanzadas

El distrito está comprometido a aumentar la participación de los estudiantes afroamericanos e hispanos en todas sus clases académicas avanzadas y proporcionar apoyo a estos estudiantes para que puedan tener éxito en estas clases. Como se mencionó anteriormente en esta sección, el distrito ofreció seis tipos de clases académicas avanzadas: AP, Pre-AP, crédito dual, Bachillerato internacional, clases de la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria.

Colocación avanzada: Las clases AP les permiten a los estudiantes de la escuela secundaria tomar clases introductorias a nivel universitario. La mesa directiva de las universidades aprueba el currículo de las clases y los materiales. Los estudiantes pueden tomar un examen nacional al final del ciclo escolar para calificar para recibir crédito universitario.

Pre-AP con honores y Pre-AP avanzadas: Los estudiantes de la escuela intermedia y de la escuela secundaria pueden inscribirse en clases con honores (artes del lenguaje, estudios sociales y ciencias) o clases avanzadas de matemáticas para una experiencia más rigurosa diseñada para prepararlos para la posibilidad de tomar clases AP, Bachillerato internacional, o clases de crédito dual.

Crédito dual: los estudiantes de onceavo grado de la escuela secundaria se pueden inscribir en clases en las que una universidad/colegio local supervisa el currículo y los materiales. Los estudiantes que aprueban la clase reciben ambos créditos para la escuela secundaria y para la Universidad/colegio en el sistema universitario estatal.

Bachillerato Internacional: IB es un programa de la escuela K-12 internacional que guía a los estudiantes que aspiran a ser aprendices rigurosos como parte de una comunidad global. El distrito participa en el programa IB de la escuela intermedia y en la escuela secundaria, con el programa de la escuela secundaria que les proporciona ya sea clases individuales IB o un programa de diploma IB completo. Los estudiantes de la escuela secundaria inscritos en clases IB o en el programa de diploma IB pueden obtener créditos universitarios.

De lenguaje dual: Los programas de lenguaje dual de K-12 enseñan cursos tanto en español como en inglés para aumentar el número de estudiantes académicamente bilingües, de esa manera preparándolos para competir en una economía global.⁵³

Escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria: Los estudiantes de la escuela intermedia que toman estas clases obtienen crédito para la escuela secundaria por el contenido de la clase mientras que están en la escuela

⁵³ Mientras que el lenguaje dual no se identifica en el UPS como una ALE, así lo identificó la Mesa Directiva de TUSD y el Tribunal en su orden entablada el 27/1/16, Doc. 1895.

intermedia. Los ejemplos incluyen álgebra 1, geometría, español 1, y ciencias integradas.

a. Metas de inscripción: Suplemento ALE

Utilizando la regla del 20% como la define la Dra. Donna Ford, el distrito supervisa la participación en las ALE para asegurar que no existan disparidades importantes por raza o etnicidad. La participación menor a un 20% de las tasas de inscripción del distrito significa que existe una disparidad por raza etnia que debe ser evaluada y/o abordada. Las metas anuales se establecen de acuerdo con la orden 1771.

El distrito tuvo éxito en cumplir y exceder la meta de la regla del 20% en 25 de las 42 metas (*Anexo V - 24, V.G.1.c. ALE en día 40 de inscripción resumen de metas de suplemento ALE*).⁵⁴ Además, se realizó progreso positivo en cumplir ocho metas adicionales. Por ejemplo:

- 8.4 por ciento de los estudiantes K-8 con honores eran afroamericanos, comparado con un 7 por ciento de los estudiantes afroamericanos K-8 con honores en el ciclo escolar 2012-13.
- 56.7 por ciento de los estudiantes con honores eran hispanos, comparado con un 47.2 por ciento en el ciclo escolar 2012-13.
- El porcentaje de estudiantes hispanos (50 por ciento) y afroamericanos (8.1 por ciento) en clases de crédito dual aumentó de un 38.9 por ciento a un 7.4 por ciento, respectivamente, desde el ciclo escolar 2012-13.
- En las escuelas K-8, el porcentaje de estudiantes hispanos con créditos de la escuela secundaria era de un 76.5 por ciento—más de su porcentaje de inscripción general del 63 por ciento en esas escuelas.
- El porcentaje de estudiantes minoría en clases AP de la escuela secundaria aumentó durante los últimos tres años.

b. Colocación Avanzada (AP)

Las clases AP de crédito de la escuela secundaria les proporcionan a los estudiantes una experiencia rigurosa en la escuela secundaria y la posibilidad para

⁵⁴ El *Anexo V - 54, V.G.1.c. Resumen de la Gráfica ALE en el día 40 de inscripción de metas de suplemento ALE* muestra el progreso que se ha realizado en cada ALE. Proporciona la inscripción étnica en cada ALE desde el ciclo escolar 2012-13 y también muestra la inscripción étnica general para este ciclo escolar, la regla del 20% para cada ALE, y cuáles ALE llegaron a esa meta. Un asterisco indica (*) los porcentajes en los que esta meta se ha cumplido en el ciclo escolar 2015-16; un asterisco doble (**) indica las áreas en las que la meta no ha sido cumplida, pero en las que se ha realizado un progreso positivo, como lo demostró al aumento en la inscripción durante el ciclo escolar 2015-16.

obtener crédito universitario. Para ayudar a los estudiantes, especialmente a los afroamericanos e hispanos, a que tomen ventaja de ese tipo de oportunidad, el distrito ha hecho la inscripción en las clases AP una prioridad, y los esfuerzos en general han sido exitosos: la inscripción en las AP aumentó de 2,521 estudiantes en el ciclo escolar 2012-13 a 3,287 estudiantes en el ciclo escolar 2015-16.

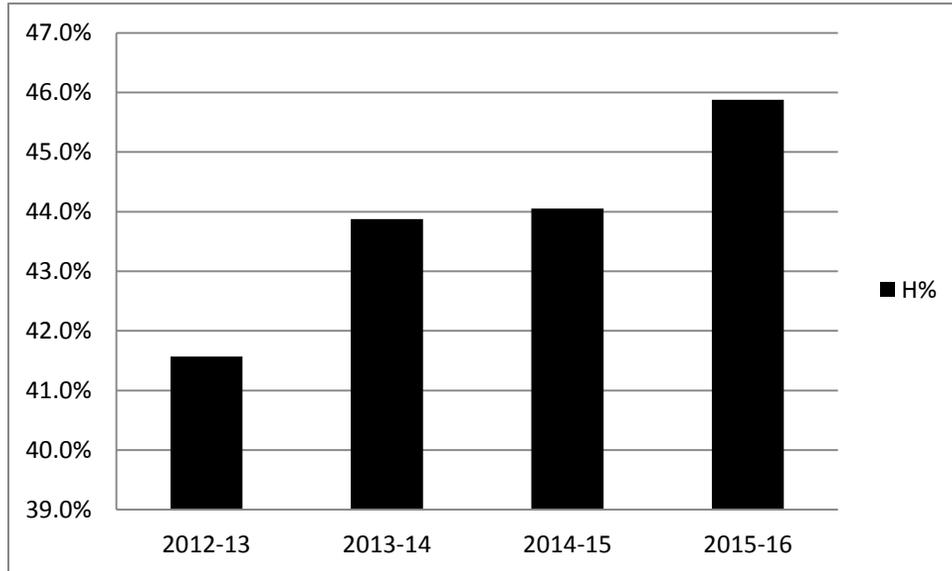
v. Metas AP

El distrito no logró la meta basada en la regla del 20% (7.2 por ciento de los estudiantes afroamericanos y 47.2 por ciento de los estudiantes hispanos) durante el ciclo escolar 2015-16, pero la tabla 5.7 y las gráficas 5.8 y 5.9 muestran progreso positivo para ambos estudiantes afroamericanos e hispanos (“AA” y “H,” respectivamente, en la tabla) durante el transcurso de los últimos cuatro años. La inscripción de los estudiantes afroamericanos en las clases AP aumentó cada año, de un 5.3 por ciento en el ciclo escolar 2015-16. La inscripción de los estudiantes hispanos en las clases AP aumentó de un 41.6 por ciento en el ciclo escolar 2012-13 a un 45.9 por ciento en el ciclo escolar 2015-16.

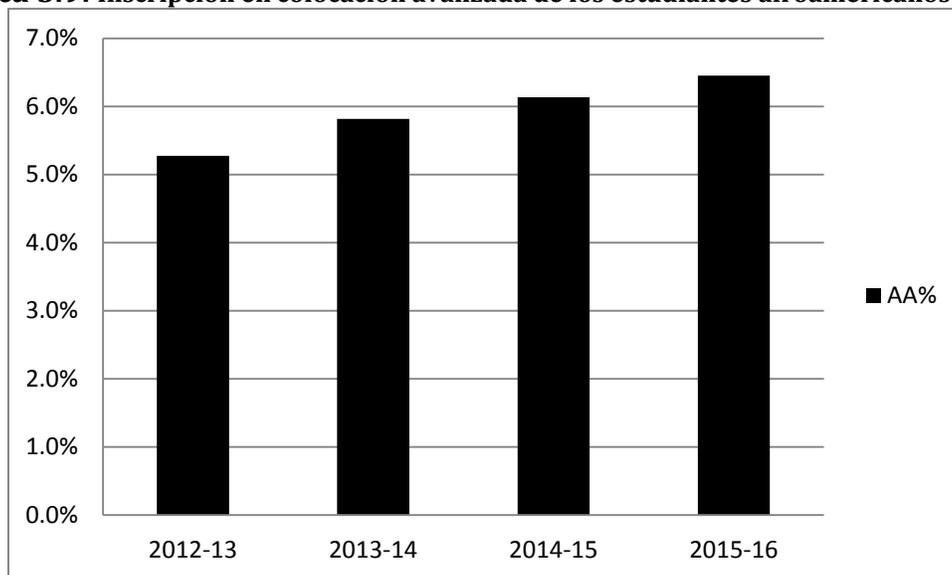
Tabla 5.7: Inscripción AP por año y etnia

Tipo de AAC	Ciclo escolar	(%) de Inscripción de afroamericanos	Meta por nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla del 20%)	(%) de Inscripción de hispanos	Meta por nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla del 20%)	AAC Total
AP	2012-13	5.3%		41.6%		2,521
AP	2013-14	5.8%		43.9%		2,580
AP	2014-15	6.1%		44.0%		2,983
AP	2015-16	6.5%	7.2%	45.9%	47.2%	3,287

Gráfica 5.8: Inscripción en colocación avanzada de los estudiantes hispanos por año



Gráfica 5.9: Inscripción en colocación avanzada de los estudiantes afroamericanos por año



El distrito es uno de 425 distritos escolares en los Estados Unidos y Canadá y tres distritos escolares en Arizona de ser honrados por el “College Board” con la 6ta colocación anual en la lista de honor AP de distritos (*Anexo V - 25, 6ta colocación anual en la lista de honor AP de distritos*). Este premio observe todos los exámenes que se tomaron para las 34 clases AP ofrecidas en el distrito durante tres años, desde el ciclo escolar 2013 al ciclo escolar 2015, y requería que se cumplieran ciertos criterios:

- Aumentar la participación/acceso a las AP por lo menos por un 4 por ciento en los distritos grandes, por lo menos un 6 por ciento en los distritos medianos, y por lo menos en un 11 por ciento en los distritos pequeños;
- Aumentar o mantener el porcentaje de exámenes que toman los estudiantes negros/afroamericanos, hispanos/latinos e indios americanos/nativos de Alaska; y
- Mejorar o mantener los niveles de desempeño cuando comparan el porcentaje de estudiantes con una puntuación de 3 o más alto del porcentaje en 2013.

Como parte de este premio, el “College Board” también reconoció al distrito por lograr estos resultados con un 30 por ciento o mejor de la inscripción de estudiantes minoritarios con falta de representación (negros/afroamericanos, hispanos/latinos e indios americanos/nativos de Alaska). Lograr estas metas indica que un distrito es exitoso en la identificación de los estudiantes que están listos para la oportunidad AP (*Anexo V - 26, V.G.1.a Estado ALE al día 40 1213-1516*).

vi. Estudiantes orientadores AP/Asesores y preparación para exámenes

Para aumentar la inscripción de estudiantes minoritarios en las clases AP, el distrito creó oportunidades para colaborar entre los departamentos de servicios a los estudiantes afroamericanos y mexicano americanos, los asesores capacitados de plantel y los coordinadores de apoyo al aprendizaje (LSC), y proporcionó dos orientadores AP y asesores en cada escuela secundaria para asesorar a los estudiantes en las clases basado en la necesidad de cada plantel. El distrito también proporciona un asesor AP en cada plantel para apoyo no académico a medias que sea necesario por cada estudiante.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el director ALE se reunió con los orientadores AP y con los asesores para proporcionar dirección mientras proporcionaba una oportunidad para estrategias para ser compartidas entre ellos. En estas reuniones, ellos discutieron temas relevantes, incluyendo apoyo a los estudiantes; reclutamiento de estudiantes para el campamento BOOT AP, el cual se explica a continuación; preparación para exámenes AP; y servicios de asesoría (*Anexo V - 27, AGENDA – Reunión de orientadores AP 021616 con notas*). Además del trabajo de los orientadores, los asesores AP de la escuela secundaria asistieron a los estudiantes con tareas y con los conceptos difíciles de clases antes y después del horario escolar durante el año.

El distrito también pagó para que cada maestro AP proporcionara cuatro horas de preparación para el examen AP para los estudiantes. Durante el segundo semestre, cada maestro AP proporcionó una sesión de preparación para que sus estudiantes para asegurar que estuvieran listos para el examen de fin de curso AP. Todos estos apoyos fueron comunicados a los directores el 18 de agosto, 2015 (*Anexo V - 28, Memorándum a los directores asunto Apoyos AP 18-8-15*).

vii. Campamento de entrenamiento AP

Durante el verano, los estudiantes nuevos en las clases de aprendizaje avanzado fueron invitados a asistir al campamento de entrenamiento AP para aclimatarlos a los rigores de las clases AP mientras que les proporcionaban apoyo a las habilidades para estuvieran preparados cuando empezaran sus clases en el otoño de 2016. Los estudiantes asistentes trabajaron con maestros AP para practicar lectura, escritura crítica y destrezas de estudios que les ayudaran a tener éxito en las clases AP. En general, 156 estudiantes asistieron en cinco planteles, incluyendo las escuelas secundarias Pueblo, Rincon, Sabino, Sahuaro, y Tucson. La demografía de las inscripciones de los estudiantes asistentes más o menos igualaban las del distrito, con los estudiantes afroamericanos formando un 7 por ciento de los inscritos y los estudiantes hispanos formando un 64 por ciento.

Tabla 5.10: Inscripción en el entrenamiento AP por etnia

Etnicidad	Número	Porcentaje
Afroamericanos	9	7%
Hispanos	101	64%
Americanos nativos	6	4%
Asiáticos	7	4%
Multirraciales	1	1%
Blancos	32	20%
Total de estudiantes	156	100%

Todos estos esfuerzos de apoyo resultaron en un aumento en el número de exámenes AP tomados por estudiantes afroamericanos e hispanos y en el número de exámenes que recibieron una calificación de aprobado de 3 o mejor.

Tabla 5.11: Número de exámenes AP que obtuvieron una calificación de 3 o mejor (aprobado) por año por estudiantes afroamericanos e hispanos

Año	Exámenes tomados por estudiantes afroamericanos	Exámenes aprobados por estudiantes afroamericanos	Exámenes tomados por estudiantes hispanos/latinos	Exámenes aprobados por estudiantes hispanos/latinos
2015	134	68	1,218	623
2014	97	53	1,076	564
2013	92	42	1,113	576
2012	77	45	888	492
2011	77	44	717	428

Becas para exámenes AP

En enero de 2016 un comité de TUSD se reunió para revisar el proceso para proporcionar becas para los exámenes AP a los estudiantes (**Anexo V - 29, AgenAPScholars Cmmitee**). El comité revisó un número de temas, incluyendo las estructuras de becas previas, la estructura actual de los precios de los exámenes AP, los recursos disponibles para apoyar a los estudiantes con los costos de los exámenes AP, y las barreras que pueden existir en el avance para proporcionar becas para los exámenes. El comité determinó que ya existe la manera para que los estudiantes de bajos recursos reciban apoyo en el pago de los exámenes, pero que se puede hacer más para apoyar las cuotas de exámenes múltiples. El costo normal de un examen AP es de \$92, pero si un estudiante califica para almuerzo gratuito/costo reducido, ellos pagan \$20 por examen.

El comité proporcionó al liderazgo del distrito dos recomendaciones, las cuales fueran aceptadas el 1 de marzo, 2016 (**Anexo V - 30, AP Propuesta de beca**). La primera recomendación se enfocó en los estudiantes afroamericanos e hispanos que tomaron exámenes múltiples con un costo asociado con cada examen. El comité propuso una beca que cubriría el costo cualquier examen adicional después del primer examen para los estudiantes afroamericanos o hispanos. Aquellos estudiantes que califican para almuerzo gratuito/costo reducido, pagarían la primera cuota de \$20 y el distrito pagaría por los exámenes adicionales. De manera similar, los estudiantes que no califican para almuerzo gratuito/costo reducido pagarían la primera cuota de examen de \$92 solamente. La segunda recomendación

les permite a los planteles usar otros fondos (PTA, crédito de impuestos) para suplementar las becas proporcionándolas a otros estudiantes que no califican con los criterios anteriores o para los estudiantes que si califican como se menciona anteriormente pero que no tienen suficiente dinero para cubrir la cuota del examen inicial. El distrito asignó fondos en el presupuesto de las ALE para este propósito y avisó a los consejeros de las escuelas secundarias y a los directores del proceso para las becas.

La oficina ALE le pidió a cada plantel que presentara una hoja de trabajo que detallara a los estudiantes que necesitaban una beca. El distrito después recopiló la información de las becas proporcionadas a los estudiantes, incluyendo la raza, y etnicidad de todos los estudiantes. Una lista final mostró a los estudiantes que recibieron becas por medio de este proceso. Por medio de este proceso de becas para exámenes AP, 10 estudiantes afroamericanos recibieron 11 becas y 74 estudiantes hispanos recibieron 93 becas.

Tabla 5.12: Estudiantes afroamericanos e hispanos a los que se les otorgó una beca para exámenes AP

Grupo étnico	Número de estudiantes	Número de becas para exámenes AP
Afroamericanos	10	11
Hispanos	74	93

c. Pre-AP con honores

Las clases Pre-AP con honores existen en los grados escolares 6-12 en ciencias, estudios sociales, y artes del lenguaje. Estas clases conducen a los estudiantes hacia un plan de estudios para que eventualmente tomen clases de colocación avanzada AP en la escuela secundaria. Como se muestra en la tabla 5.13, a continuación, el distrito cumplió su meta para ambas poblaciones afroamericana e hispana en los planteles K-8 (8.4 por ciento de estudiantes afroamericanos y 60.2 por ciento de estudiantes hispanos) y en los planteles de las escuelas intermedias (7.8 por ciento de estudiantes afroamericanos y 50.6 por ciento de estudiantes hispanos). El distrito también cumplió su meta para los estudiantes hispanos en los grados 9-12 con una inscripción de 56.7 por ciento, la cual es 10 por ciento mayor a la meta.

El distrito no cumplió la meta de inscripción de 7.2 por ciento para los estudiantes afroamericanos, los cuales formaron un 5.9 por ciento de la inscripción. Sin embargo, ya que los estudiantes afroamericanos formaron casi un 8 por ciento de la inscripción en las clases Pre-AP con honores en los grados 6-8, es de esperarse que TUSD muestre un aumento en esos grados escolares en los próximos años a medida que estos estudiantes se inscriban en el conducto del plan de estudios de escuelas en la escuela secundaria.

Tabla 5.13: Inscripción en clases Pre-AP con honores por año y etnia

Tipo de AAC	Ciclo escolar	(%) Inscripción de estudiantes afroamericanos	Meta para el nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla 20%)	(%) Inscripción de estudiantes hispanos	Meta para el nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla 20%)	AAC Total
Pre-AP con honores	2012-13	5.9%		48.7%		4,783
Pre-AP con honores	2013-14	6.5%		51.9%		4,817
Pre-AP con honores	2014-15	6.9%		53.2%		4,950
Pre-AP con honores K8	2015-16	8.4%	7.2%	60.2%	50.4%	5,473
Pre-AP con honores Escuela intermedia	2015-16	7.8%	6.4%	50.6%	48.0%	
Pre-AP con honores escuela secundaria	2015-16	5.9%	7.2%	56.7%	47.2%	

d. Pre-AP avanzado

Las clases Pre-AP avanzadas incluyen clases de matemáticas en la escuela intermedia que conduce a los estudiantes a que lleven clases de álgebra para crédito en la escuela secundaria en 7mo y 8vo grado. Los programas de la escuela intermedia y de K-8 cumplen con la meta de la regla del 20% desde los últimos cuatro años para los estudiantes hispanos, pero no para los estudiantes afroamericanos. El distrito continuará sus esfuerzos de difusión de objetivo y animando a estos estudiantes para que se inscriban en estas clases.

Tabla 5.14: Inscripción en las clases Pre-AP avanzadas por año y etnicidad

Tipo de AAC	Ciclo escolar	(%) Inscripción de estudiantes afroamericanos	Meta para el nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla 20%)	(%) Inscripción de estudiantes hispanos	Meta para el nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla 20%)	AAC Total
Pre-AP Avanzada	2012-13	5.8%		56.8%		912
Pre-AP Avanzada	2013-14	5.7%		55.8%		933
Pre-AP Avanzada	2014-15	8.1%		57.5%		1,309
Pre-AP Adv. K8	2015-16	5.9%	7.2%	58.3%	50.4%	1,207
Pre-AP Adv. MS	2015-16	5.9%	6.4%	54.4%	48.0%	

Con la excepción del ciclo escolar 2014-15, el porcentaje de estudiantes afroamericanos inscritos en las clases Pre-AP avanzada no ha aumentado, permaneciendo cerca de un 6 por ciento. Para abordar esto, el distrito proporcionó una lista de estudiantes de 5to grado, afroamericanos e hispanos a los consejeros escolares para que la utilicen al buscar estudiantes de objetivo para las clases de 6to grado de matemáticas avanzadas. Esto les permite a estos estudiantes participar en la trayectoria de matemáticas avanzadas la posibilidad de inscribirse en álgebra 1 en 8vo grado. Este proceso es parte del plan del distrito para explorar el uso de una evaluación de preparación para álgebra.

e. Crédito dual

El distrito trabaja en colaboración con Pima Community College y con la Universidad de Arizona para proporcionar clases de crédito dual en las escuelas secundarias de TUSD. Ambas instituciones aseguran que los instructores de las escuelas secundarias estén certificados para enseñanza a nivel universidad y utilizan el mismo currículo similar al de las clases a nivel universitario, mientras que TUSD asiste a los estudiantes en la inscripción de las clases y proporciona el plantel y el maestro.

Estas clases califican para crédito universitario en todas las universidades estatales en Arizona, les pueden ahorrar a los estudiantes y a sus familias tener que pagar esas clases después y ayudan a proporcionar una canalización de estudiantes a la universidad. El distrito cumplió con la meta de la regla del 20% tanto para los estudiantes afroamericanos (8.1 por ciento) e hispanos (50 por ciento). Mientras

que TUSD ha cumplido la meta de la regla del 20% durante los últimos tres años, el porcentaje general de inscripción no muestra una tendencia constante o un crecimiento. La inscripción de estudiantes afroamericanos estaba a un 8.1 por ciento en el ciclo escolar 2013-14 y en el ciclo escolar 2015-16, mientras que la inscripción de hispanos ha estado cerca de un 50 por ciento en los mismos años. El distrito ha comenzado a reunirse con representantes de Pima Community College para explorar nuevas oportunidades de crédito dual para incrementar el número de ofertas de clases disponibles a los estudiantes.

Tabla 5.15: Inscripción en clases de crédito dual por año y etnicidad

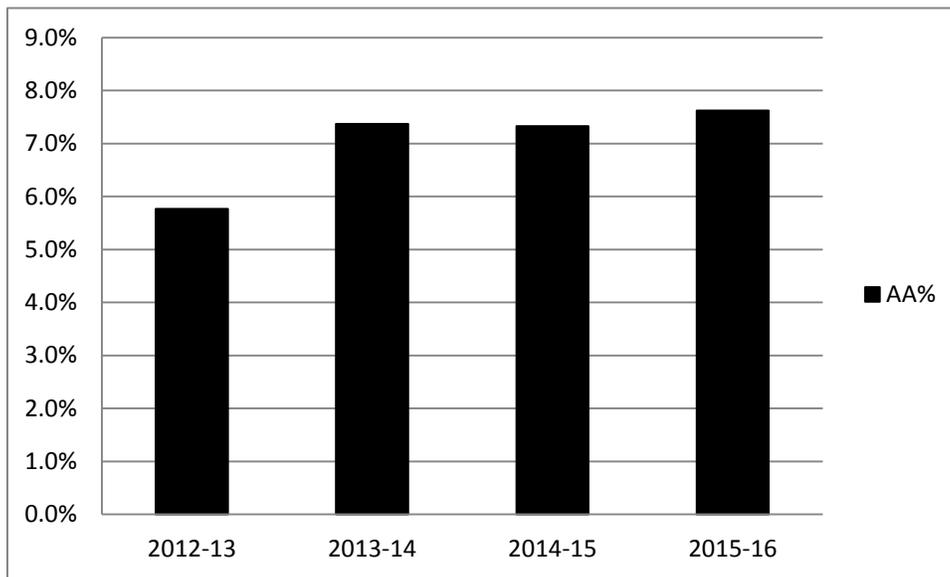
Tipo de AAC	Ciclo escolar	(%) Inscripción de estudiantes afroamericanos	Meta para el nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla 20%)	(%) Inscripción de estudiantes hispanos	Meta para el nivel de grado para el ciclo escolar 2015-16 (Basado en la regla 20%)	AAC Total
Crédito dual	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
Crédito dual	2015-16	8.1%	7.2%	50.0%	47.2%	186

f. Bachillerato internacional

- g. Reconocido como parte del programa mundial de bachillerato internacional, el IB es una continuación de la educación para los estudiantes que desean tomar clases rigurosas que culmina con la oportunidad de recibir un diploma IB de la escuela secundaria y/o los créditos universitarios que lo acompañan. Las escuelas deben estar autorizadas para enseñar programas IB, y a cada escuela autorizada se le conoce como una Escuela Mundial IB. Los programas dentro de IB incluyen el Programa de Diploma (DP), el programa de escuela intermedia (MYP), y el programa de carreras relacionado.
- h. En el ciclo escolar 2015-16, el programa IB fue ofrecido en tres escuelas: la escuela secundaria Cholla Magnet, Safford Magnet K-8, y la escuela primaria Robison Magnet. Las escuelas Robison y Safford son escuelas IB en las que todos los estudiantes cursan el currículo IB. La escuela Cholla proporciona ya sea clases IB individuales o un programa de diploma IB completo. El distrito cumplió con la meta de la regla del 20% para los estudiantes afroamericanos e hispanos en ambos planteles de las escuelas primarias y K-8, y para los

estudiantes hispanos en la escuela Cholla (*Anexo V - 24, V.G.1.c. Inscripción ALE en el día 40 Supp Goals Summary All ALE*). Atraer a más estudiantes afroamericanos e hispanos en la escuela Cholla es una meta obtenible, ya que las inscripciones en el programa IB ahí han aumentado en los últimos 4 años.

Gráfica 5.16: Inscripción IB de los estudiantes afroamericanos e hispanos en la escuela Cholla por año



El número total de estudiantes en el programa IB en la escuela Cholla aumentó por un 58 por ciento en un año, como se muestra a continuación en la tabla 5.17. Este aumento importante se le puede atribuir al reclutamiento extenso de los estudiantes de 8vo y 9no que van iniciando en el programa preparatorio de IB. La escuela Cholla ha trabajado directamente con los departamentos ALE y Magnet para asistir y realizar el número mayor de eventos de reclutamiento posibles para atraer estudiantes al programa (*Anexo V - 31, Esfuerzos de reclutamiento IB de la escuela Cholla*). El departamento IB de la escuela estableció una relación de trabajo con los servicios escolares a la comunidad para colocación dentro del programa de preparatorio IB y diploma. Muchos estudiantes del programa preparatorio IB continúan en el programa de diploma IB: Además, como una ALE de acceso abierto, el reclutamiento de toda la escuela para el DP se realiza para todos los estudiantes de 10mo grado.

Tabla 5.17: Inscripción en el programa IB

	# de candidatos para diploma	# de estudiantes certificados	Total en el programa IB
Generación 2016	21	55	76
Generación 2017	32	88	120

Tabla 5.18: Estudiantes para diploma y certificado por etnicidad –datos de la administración de la escuela Cholla

Etnicidad	Generación 2016		Generación 2017	
	Diploma (21)	Certificado (55)	Diploma (32)	Certificado (88)
Americanos nativos	1 (4.8%)	2 (3.6%)	3 (9.4%)	4 (4.5%)
Asiáticos	-	-	2 (6.25%)	-
Afroamericanos	-	2 (3.6%)	2 (6.25%)	7 (7.95%)
Hispanos	20 (95.2%)	45 (81.8%)	23 (71.9%)	72 (81.8%)
Multirraciales	-	2 (3.6%)	-	1 (1.1%)
Blancos	-	4 (7.3%)	2 (6.25%)	4 (4.5%)

Actualmente, la escuela Cholla ofrece clases preparatorias IB de acceso abierto en 9no y 10mo grado. Estas clases apoyan el programa de diploma IB, el cual está disponible a los estudiantes en 11vo y 12vo grado (*Anexo V - 32, IB MYP*). En el ciclo escolar 2014-15, la escuela Cholla realizó una investigación extensa sobre la posibilidad de expandir el programa IB implementando el programa IB en la escuela intermedia para los estudiantes de 9no y 10mo grado. Como se indica por el IB internacional:

“El programa de la escuela intermedia MYP está diseñado para estudiantes de edades 11 a 16. Proporciona el marco de trabajo para el aprendizaje que anima a los estudiantes a ser creativos, pensadores críticos y refractivos. Le pone énfasis en los retos intelectuales, animando a los estudiantes a hacer conexiones entre sus estudios en las materias tradicionales y el mundo real. Promueve el desarrollo de habilidades para la comunicación, el entendimiento intercultural y la participación global—calidades esenciales para los jóvenes que se están convirtiendo en líderes globales.”

Durante el estudio inicial, un equipo de la escuela Cholla visitó a dos escuelas secundaria IB MYP en Houston en el ciclo escolar 2014-15. El director de la escuela

secundaria Cholla Magnet presentó un resumen de los resultados del viaje a Houston al equipo de liderazgo del superintendente en enero de 2015 (**Anexo V - 33, Presentación IB a SLT 1-25-15**).

Además, la escuela Cholla realizó una encuesta a todo el profesorado en febrero de 2016 acerca de la posible expansión de las ofertas IB, utilizando las siguientes instrucciones: “El distrito escolar unificado de Tucson ofrece las siguientes opciones de las experiencias de aprendizaje avanzado; por favor ordénelas en el orden de importancia para usted.” De las respuestas, el 41 por ciento sintieron que las clases IB eran las clases más importantes ofrecidas como ALE en la escuela Cholla. La escuela Cholla ya comenzó a explorar la manera de proporcionar avenidas múltiples para una experiencia de colegio/universidad. En mayo 2016, a 25 estudiantes de 11vo grado IB se les proporcionó la oportunidad de tomar exámenes AP. Además, se está revisando el crédito dual con Pima Community College.

Tabla 5.19: Resultado de la encuesta a los maestros de la escuela Cholla

Opción	1	2	3
Clases de colocación avanzada	12 (28%)	12 (28%)	19 (44%)
Crédito dual con Pima y UA	14 (35%)	18 (45%)	8 (20%)
Bachillerato internacional	17 (41%)	10 (24%)	14 (34%)

La escuela también realizó investigaciones extensas sobre los beneficios para los estudiantes minoritarios y el impacto que MYP tiene sobre ellos el programa de diploma. Además, a los maestros se les dio la oportunidad de infundir pedagogía MYP y DP en sus currículos. El coordinador IB y los maestros revisaron los mapas del currículo y los planes de estudios en agosto de 2016 por medio de PLC estructurados. Además, el coordinador IB escribió dos unidades de la clase Pre AVID para todos los estudiantes principiantes de noveno grado (AVID se describe más adelante en esta sección del informe anual). Estas dos unidades incluyen pedagogía e instrucción MYP al perfil del aprendiz IB, mentalidad internacional, y teoría de los fundamentos de conocimientos IB DP.

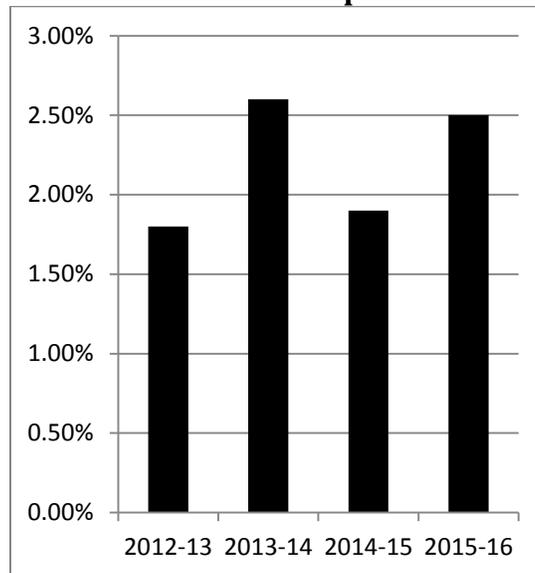
La fecha límite para la cuota de solicitud para la candidatura MYP es el 1 de abril, 2018, y el proceso de autorización para convertirse en escuela MYP toma tres años. Por eso, el distrito cambio la propuesta para la implementación MYP en la escuela Cholla al ciclo escolar 2018-19. Para mantener su meta de convertirse en una escuela mundial completa IB, la escuela cholla solicitará el programa relacionado con profesiones IB (CP) para el ciclo escolar 2017-48. Debido a que la

escuela Cholla ya es una escuela autorizada para el programa de diploma, la implementación de IB CP requiere un proceso de solicitud más corto. Sin embargo, existe una cuota de solicitud de \$8,500, la cual deberá ser pagada por medio del presupuesto del gerente del plantel si es que la escuela Cholla tiene aprobación del liderazgo para continuar en la búsqueda de este trabajo. Esto será determinado durante el ciclo escolar 2016-17.

g. Lenguaje dual

El distrito ofrece programas que enseñan el plan de estudios tanto en español como en inglés para ayudar a los estudiantes a convertirse en bilingües y bi-letrados en esos idiomas. Cuando se evalúa contra la regla del 20% para inscripción de hispanos/latinos, lenguaje dual ha cumplido la meta durante los últimos cuatro años. La inscripción de estudiantes afroamericanos en los programas de lenguaje dual ha permanecido igual, tal vez debido a que los estudiantes afroamericanos están eligiendo programas ALE alternos.

Gráfica 5.20: Primaria (K-5) Inscripción en lenguaje dual de estudiantes afroamericanos por año

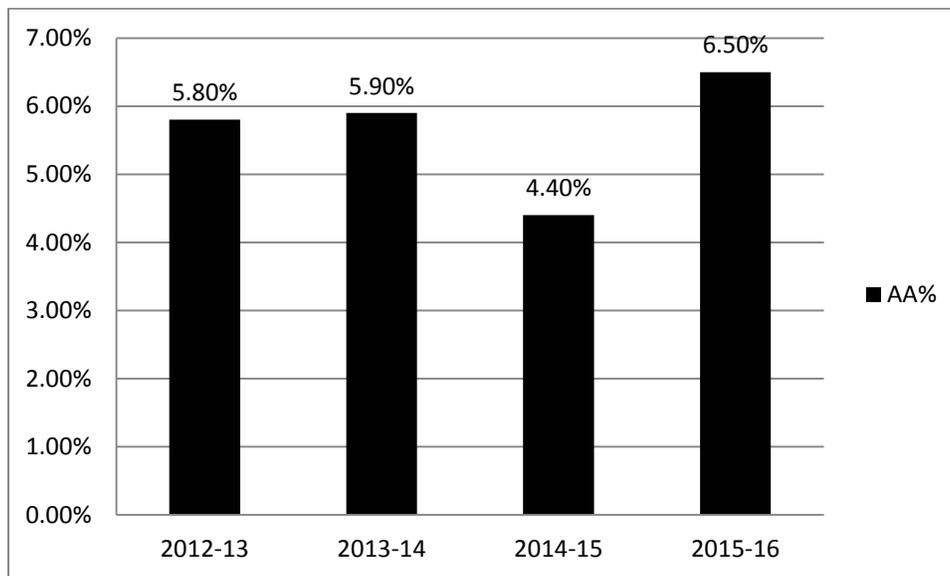


a. Clases de la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria

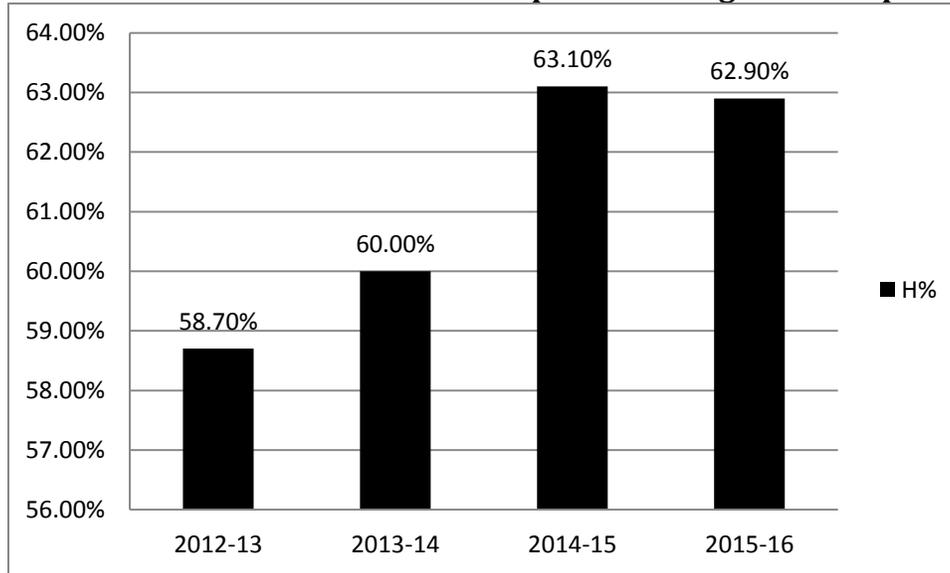
Las clases en la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria les ofrecen a los estudiantes la habilidad de obtener créditos hacia su diploma de la

escuela secundaria mientras que continúan inscritos en la escuela intermedia. La clase principal es álgebra 1, pero otros planteles ofrecen otras clases como español, ciencias integradas y geometría. El distrito ha cumplido la meta de la regla del 20% en todas las áreas con excepción de los estudiantes afroamericanos inscritos en programas K-8. Es importante indicar que si la inscripción de estudiantes fuera combinada para los grados 6-8 tanto en los programas de las escuelas K-8 e intermedias, así como se indican en la gráfica a continuación, los estudiantes afroamericanos en TUSD fueran considerados para cumplir la meta de la regla del 20% para las clases en la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria. El distrito cumplió la meta de la regla del 20% para los estudiantes hispanos.

Gráfica 5.21: Inscripción en las clases de la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria de estudiantes afroamericanos en los grados 6-8 por año



Gráfica 5.22: Inscripción en las clases de la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria de estudiantes hispanos en los grados 6-8 por año



i. Evaluación de la preparación para álgebra 1

El éxito en álgebra I al nivel de 8vo grado está documentado que es la “entrada” para tomar las clases de matemáticas avanzadas en la escuela secundaria, la cual lleva a los estudiantes a encaminarse hacia el colegio o universidad. Para avanzar la inscripción de los estudiantes afroamericanos e hispanos en esta clase, el distrito convino un comité de educadores que se reunieron durante la primavera de 2016 para explorar la posibilidad de proporcionar una evaluación que pueda ser usada para ayudar a reclutar estudiantes para entrar en clases de álgebra para crédito en la escuela secundaria.

El comité acordó que la evaluación de selección debe ser una herramienta de reclutamiento y no una barrera para restringir la inscripción en esta clase. Además, el comité decidió que cualquier examen que ha utilizado el distrito anteriormente ya no será viable debido a los cambios en los estándares académicos que ocurrieron dentro de Arizona y de TUSD (*Anexo V - 34, AgendAlgeScreenTestCommitMeeting*). Para seleccionar a los estudiantes en 5to grado mientras se limitan el número de evaluaciones utilizadas por el distrito, el comité decidió utilizar las evaluaciones existentes tales como las evaluaciones de parámetros trimestrales como una manera de seleccionar para reclutar. Avanzando, el departamento de currículo de matemáticas continuará desarrollando preguntas para los exámenes que pueden ser utilizadas mientras se revisan los resultados de los exámenes de parámetros.

Para el ciclo escolar 2016-17, el proceso de reclutamiento regular para las matemáticas avanzadas de 6to grado continuará como un programa de acceso abierto e incluirá una recomendación de un maestro, una solicitud del estudiante/padres y una revisión del plantel sobre los datos del estudiante, así como información acerca del estudiante si es que ha calificado para servicios GATE. Además, el equipo de innovación de matemáticas identificó a un grupo de estudiantes de 5to grado no-GATE hispanos y afroamericanos quienes, basado en sus resultados de los exámenes de parámetros, podían ser candidatos para álgebra 1. Como se notó en la discusión de las clases Pre-AP avanzadas, esta lista de estudiantes fue proporcionada a los consejeros escolares para colocar a los estudiantes de 6to grado en clases de matemáticas avanzadas en el ciclo escolar 2016-17 para asegurar un conducto fuerte para álgebra cuando esos estudiantes alcancen 8vo grado.

El comité proporcionó un informe al equipo de liderazgo del superintendente acerca del trabajo del comité y de la recomendación para continuar evaluando los datos de parámetros para utilizarlos en el reclutamiento, como se detalló anteriormente (*Anexo V - 35, AlgebraReadinessReport*).

3. Escuela Secundaria University

El distrito está comprometido a expandir su acceso a los programas ALE, el cual incluye la escuela secundaria University. Para realizar esto, UHS intencionalmente está reclutando a los estudiantes afroamericanos e hispanos para aumentar el número de estos estudiantes calificados que aceptan colocación en la escuela.

UHS basa su admisión en un conjunto de criterios, incluyendo resultado de exámenes, promedio general GPA, la medida de comportamiento-actitud. Los estudiantes de noveno grado de UHS toman ambas clases AP y Pre-AP, en transición a un horario de casi todas las clases AP a mediad que avanzan en sus carreteras de la escuela secundaria.

a. Admisión a UHS 2015-2016

A diferencia del ciclo escolar 2014-2015, no hubo cambios en la implementación del proceso de admisión a UHS 2015-16. El distrito le aplicó el examen a más de 3,000 estudiantes para su admisión para la generación 2016-17, representando un aumento del 9 por ciento del número de estudiantes a los que se les aplicó el examen en el ciclo escolar 2014-15 de los estudiantes de noveno. De

estos, 403 calificaron para admisión al cumplir con los requisitos de admisión estándares o tomando el ensayo corto de respuestas, o SAE (*Anexo V - 36, V.G.1.g(1) Admisiones UHS*). La tabla 5.23 a continuación muestra el número total de estudiantes por etnicidad ⁵⁵ que calificaron para la generación de noveno grado 2016-2017.

Tabla 5.23: Número y porcentaje de estudiantes que calificaron para la generación de novena grado de 2016-2017 por etnicidad

Grupo étnico	Total
Blanco	185
	46%
Afroamericano	7
	2%
Hispano	150
	37%
Americano nativo	0
	0
Asiático/Isleño del pacífico	33
	8%
Multirracial	28
	7%
Total	403

Al comparar el ciclo escolar 2014-15 al ciclo escolar 2015-16, las inscripciones de los estudiantes hispanos de 9no grado aumentaron de un 31.9 por ciento a un 33.2, mientras que la inscripción de estudiantes afroamericanos de 9no grado permaneció estable a un 3.3 (*Anexo V - 26, V.G.1.a. 40th day ale status 1213-1516*).

b. Ensayo corto de respuestas

El distrito utiliza medidas múltiples como parte de su proceso de admisión UHS y así desarrolló el SAE para suplementar los requisitos de admisión a la escuela. El distrito proporcionó a los estudiantes que casi lograron la puntuación necesaria de 50 puntos (basado en el CogAT y GPA) una oportunidad adicional para tomar el

⁵⁵ Esto incluye aquellos estudiantes inscritos en escuelas TUSD y aquellos no inscritos en escuelas TUSD.

examen con el SAE. A los estudiantes que recibieron suficientes puntos del SAE entonces se les ofreció admisión a UHS.

En el ciclo escolar 2015-2016, el distrito invitó a los estudiantes que tuvieron una puntuación inicial entre 45 y 49 a tomar el SAE. EL distrito había distribuido la ponderación de los puntos en el ciclo escolar 2014-15, y como resultado más estudiantes calificaron para admisión al cumplir con el requisito de 50-puntos. Debido a esto, el número de estudiantes que calificaron para tomar el SAE disminuyó durante los últimos dos años. Los estudiantes que necesitaban tomar el SAE en el ciclo escolar 2015-2016 perdieron los 50 puntos de admisión por siete puntos o menos; en el ciclo escolar 2014-15, los estudiantes dentro de cinco puntos tomaron el SAE.

El desglose por etnicidad para los participantes del ensayo del distrito dentro de los últimos tres años en los que el SAE se ha utilizado se proporciona a continuación en la tabla 5.24. El número de estudiantes que tomó el ensayo en el ciclo escolar 2015-16; seis estudiantes hispanos adicionales calificaron por medio de la opción del ensayo, y ningún estudiante afroamericano completó el SAE debido a que todos los estudiantes calificados cumplieron con el requisito de 50 puntos.

Tabla 5.24: Solicitudes para tomar el examen de UHS para estudiantes de 9no grado por etnicidad – ensayo corto de respuestas –Solo estudiantes de TUSD ⁵⁶

Etnicidad	2013-14		2014-2015		2015-2016
	Calificó con el ensayo	Inscrito*	Calificó con el ensayo	Inscrito*	Calificó con el ensayo
Blanco	6	6	6	5	1
Afroamericano	4	3	0	0	0
Hispano	23	17	8	7	6
Americano nativo	0	0	0	0	0
Asiático/Isleño del Pacífico	0	0	0	0	0
Multirracial	1	1	1	0	0
Total	34	27	15	12	7

⁵⁶ Esto es para estudiantes inscritos en TUSD solamente. Los datos de longitud no están disponibles para estudiantes que no están inscritos en TUSD.

**c. Cambios al proceso de admisión a UHS 2016-2017:
Participación ACT**

La participación ACT es una evaluación en línea que mide la motivación académica del estudiante. La meta de la participación ACT es identificar a los estudiantes que están académicamente motivados y determinados a tener éxito en un entorno preparatorio para colegio/universidad. Es una evaluación nacionalmente normalizada diseñada para medir varias de las características que UHS incluyó por medio de sus preguntas SAE. Como una evaluación formal con estudios de validez y fiabilidad, la participación ACT agrega dimensiones adicionales al proceso de admisiones a UHS (el CogAT y GPA) que carecen las preguntas del ensayo. También es simple de administrar y calificar.

Como parte del esfuerzo para encontrar múltiples medidas para evaluar a los estudiantes y evaluar la participación ACT como una opción, los estudiantes que tomaron las preguntas SAE en enero también completaron la evaluación participación ACT para determinar si se podía adoptar para el proceso de admisión 2016-17. Se completaron treinta y cinco evaluaciones validas de los 36 ensayistas (*Anexo V - 37, V.1.G.g(2) ACT Engage Memo*).

Utilizando los criterios que el estudiante debe exhibir tres de las cinco escalas en la participación ACT Engage como “fortalezas” proporcionó la manera de evaluar la manera que los estudiantes les va comparado con los resultados del ensayo (si es que se le ofreció admisión al estudiante o no). La tabla 5.25 a continuación, muestra el desglose étnico de los 35 estudiantes a los que se les ofreció admisión basado en las respuestas de su ensayo, y aquellos a los que se les ofrecerá admisión dentro de los criterios ACT propuestos. De los 35 estudiantes, a 17 estudiantes se les ofreció admisión como resultado del SAE. Utilizando los criterios ACT propuestos, 18 de los a 35 s eles ofrecerá admisión, con dos hispanos adicionales.

Tabla 5.25: Número de estudiantes calificados utilizando el ensayo o el ACR por etnicidad

Grupo étnico	Número de estudiantes que tomaron el ensayo	Número de estudiantes que calificaron con el ensayo	Número de estudiantes que calificarían con el ACT
Blanco	9	4	4
Afroamericano	1	0	0
Hispano	21	11	13
Americano Nativo	0	0	0

Asiático/NHOPI	3	1	1
Multirracial	1	1	0
Total	35	17	18

Después de analizar estos resultados, un sub comité de UHS le recomendó al liderazgo del distrito que la evaluación participación ACT remplazara la opción SAE. El liderazgo del distrito acordó, basando su decisión en los resultados de las pruebas de los ciclos escolares 2014-15 y 2015-2016 que sugirieron que la participación ACT proporcionaría una evaluación fiable de las características personales y de comportamiento, complementando los criterios de admisiones existentes. UHS entonces reemplazará la SAE existente con la evaluación de participación ACT como parte de su proceso de comenzando en el ciclo escolar 2016-17.

d. Reclutamiento y difusión: Generación de noveno grado 2016-17

En el ciclo escolar 2015-2016, UHS expandió sus esfuerzos de reclutamiento para atraer a estudiantes afroamericanos e hispanos para la generación de noveno grado de UHS 2016-17. Desde agosto hasta octubre 2015, el coordinador de reclutamiento y retención (RRC) visitó a cada una de las escuelas intermedias del distrito y se reunió con cada estudiante afroamericano e hispano que había calificado para admisión inicialmente. Durante estas reuniones, el RRC discutió los beneficios de asistir a este tipo de escuela secundaria y proporcionó información acerca de los programas y ofertas. El RRC continuará estas reuniones como parte de los esfuerzos de reclutamiento para la generación de noveno grado del ciclo 2017-18.

Además de estas reuniones, el RRC también tuvo dos noches de reuniones informativas en el plantel durante septiembre 2015 para más de 200 padres y estudiantes interesados en conocer acerca del proceso de admisión. La escuela invitó a los padres y estudiantes afroamericanos y/o hispanos de UHS que asistieron a las escuelas intermedias de TUSD para participar en las reuniones y compartir sus experiencias en UHS.

El RRC de UHS, junto con los departamentos de UHS RRC, de servicios a los estudiantes afroamericanos y mexicano americanos, se reunieron con cada uno de los estudiantes afroamericano e hispano en 8vo grado (y sus padres) que cumplieron con las cualificaciones iniciales para admisión a UHS para contestar preguntas acerca de la escuela, el proceso de admisión, y los beneficios de asistir a

UHS. Esta práctica continuará durante el ciclo escolar 2016-2017. Para las familias que no respondieron, UHS agregará visitas en casa en el ciclo escolar 2016-2017.

La escuela dio recorridos de la escuela a cualquier estudiante o familia que lo solicitara, y la celebración de los estudiantes de 9no grado (**Anexo V - 38, CELEBRACION DE ESTUDIANTES DE 9NO GRADO INGLÉS ESPAÑOL 2016**) estuvo diseñada para dar la bienvenida y emocionar a los próximos estudiantes de UHS y proporcionar información acerca de la selección de clases, clubes, deportes, y actividades (**Anexo V - 39, 2016 Evento de bienvenida a los estudiantes de 9no grado**). Más de 1,000 padres y estudiantes asistieron al evento.

Además, la oficina de admisiones de UHS compartió información con los estudiantes de 6to y 7mo grado para introducirlos a las oportunidades disponibles en la escuela y familiarizarlos con los criterios desde temprano para que ello puedan planear la selección de las clases de la escuela intermedia (**Anexo V - 40, PRESENTACIÓN DE RECLUTAMIENTO POWER POINT de UHS para 7mo grado Volante de admisión feb 2016**). Esto continuará siendo parte de los esfuerzos del distrito para la generación de 9no grado para el ciclo escolar.

e. Reclutamiento, Admisiones y Exámenes: Generación de 9no Grado 2017-2018

UHS continúa mejorando la diversidad de la inscripción de sus estudiantes por medio de los procesos de reclutamiento, admisiones y exámenes.

Además de los métodos de reclutamiento discutidos anteriormente, el distrito notificó a todos los estudiantes de 7mo grado del distrito acerca de los procesos de admisión por medio de una carta enviada por correo a casa que incluía información acerca de las próximas reuniones con los padres y la opción de rechazar el examen (Anexo V - , Carta a los padres de los estudiantes de 7mo grado CE 2017 2018). Todos los estudiantes de 7mo grado se reunieron con el coordinador de reclutamiento y retención de UHS desde marzo hasta mayo antes de tomar el CogAT en sus escuelas intermedias, y se les aplicó el examen en sus escuelas en la primavera 2016 (Anexo V - , Calendario de exámenes de primavera UHS 7mo grado y Anexo V - , Fechas importantes 2017-2018). Estos esfuerzos de reclutamiento fueron con los estudiantes de 7mo grado como objetivo para que RRC pudiera motivar y animarlos a que se enfocaran en sus calificaciones con la meta de asistir a UHS en el otoño de 2017. Para mejora los esfuerzos de comunicación y difusión para los exámenes a los estudiantes de 7mo grado en la primavera de 2016, la escuela, en

sociedad con el departamento de comunicación y relaciones con los medios, crearon un comercial que salió al aire en la televisión local (Anexo V - , Comercial de admisiones a UHS). El distrito también les envió a los estudiantes y a los padres un mensaje de voz por medio de ParentLink de parte del director de UHS uno o dos días de que el examen fuera administrado para recordarles la importancia del examen y para desearles Buena suerte.

El distrito les aplicó el examen a 2,814 estudiantes de 7mo grado; 353 cumplieron con los criterios de la “estanine” compuesta de siete o mejor. De estos estudiantes, 336 están inscritos en el distrito como estudiantes de 8vo en el ciclo escolar 2016-17, incluyendo a 15 estudiantes afroamericanos y 154 hispanos/latinos. Es de suma importancia que a estos estudiantes se les del apoyo y la oportunidad de asistir a UHS. Los esfuerzos de reclutamiento y retención planeados incluirán visitas en casa, reuniones individuales, en la escuela, y comunicación con los servicios a los estudiantes afroamericanos y mexicano americanos para proporcionar asesorías y asistencia académica si es necesario.

Tabla 5.26: Estudiantes de 8vo grado que cumplen los criterios del examen de admisión de UHS: diciembre 2014, diciembre 2015, agosto 2016

Raza/Etnicidad	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Blanco	145	137	139
Afroamericano	14	23	12
Hispano	183	166	154
Americano Nativo	2	1	2
Asiático /Isleño del Pacífico	22	16	13
Multirracial	17	16	16
Total	383	359	336

f. Esfuerzos de apoyo y retención

UHS una vez más ofreció el programa Bounce, y programa de verano de apoyo en matemáticas y ciencias, a los estudiantes que comienzan su 10 año y los incitó en base a sus resultados en las clases de 9no grado de matemáticas y biología. Los maestros les proporcionaron a los estudiantes con información esencial para prepararlos para tomar clases de química como honores o AP en el otoño de su 10 año. Todos los estudiantes —100 por ciento —que asistieron a Bounce en los últimos dos años reportaron que se sintieron preparados para cursar clases de química debido a este programa, y todos recibieron una calificación de C o mejor en química AP o con honores después de tomar esta clase.

Cincuenta estudiantes hispanos que batallaron en clases de álgebra y biología durante su 9no grado fueron invitados a participar en Bounce antes de que se abriera para inscripción general. A pocos estudiantes afroamericanos se les invitó debido a que todos los estudiantes afroamericanos de 9no grado sobresalieron durante su noveno año y no mostraron señales de necesitar ayuda adicional. Después que estos estudiantes se reunieron con los consejeros, la inscripción se abrió para cualquier estudiante interesado en participar en Bounce. La mayoría de los estudiantes identificados participaron en Bounce. Los estudiantes que no participaron rechazaron debido a otros compromisos tales como escuela de verano y vacaciones familiares.

Tabla 5.27: Participantes de Bounce 2016

Raza/Etnicidad	Asistencia de estudiantes	Porcentaje
Blanco	30	37.5%
Afroamericano	1	1%
Hispano	30	37.5%
Americano Nativo	1	1%
Asiático /Isleño del Pacífico	8	10%
Multirracial	10	12% (UHS, AC)

El apoyo de asesoría se expandió en el ciclo escolar 2015-16 con maestros asesores adicionales de matemáticas y ciencias y apoyo en la escritura para los estudiantes de doceavo grado solicitando aceptación en colegios/universidades. Un especialista de apoyo a los estudiantes trabajó tres veces por semana con los estudiantes específicamente en los ensayos para los colegios/universidades y las solicitudes para becas para ayudarles a solicitar a ofertas de becas más específicas.

Los maestros trabajaron en PLC para analizar los datos AP y PSAT y descubrir oportunidades para apoyar a los estudiantes en su trabajo de clases diario. Los maestros de las clases del centro de matemáticas, centro de escritura, y centro de ciencias continuaron proporcionando apoyo de objetivo para los estudiantes que luchaban en matemáticas, ciencias e inglés. Estas clases proporcionaron asistencia a los estudiantes con brechas específicas en sus habilidades de lectura, escritura, ciencias y matemáticas que les prevenían de tener éxito en las clases académicas esenciales. Setenta estudiantes cursaron estas clases durante el ciclo escolar 2015-

2016 y todos menos cinco mejoraron su calificación en la clase, incluyendo a 38 estudiantes hispanos. Ningún estudiante afroamericano fue identificado con necesidad de la clase de apoyo en el ciclo escolar 2015-2016, por eso es que no están representados en los datos. Los cinco estudiantes que no mejoraron sus calificaciones asistieron a las clases de verano de UHS, repitieron la clase de matemáticas, y mejoraron sus calificaciones (**Anexo V - 41, información del centro de información**).

Tabla 5.28: Estudiantes inscritos en clases de apoyo a los estudiantes

Etnicidad	Número de estudiantes	%
Blanco	26	37%
Afroamericano	<i>No AA students were recommended for a support class</i>	0%
Hispano	38	54%
Americano Nativo	<i>No NA students were recommended for a support class</i>	0%
Asiático /Isleño del Pacífico	5	7%
Multirracial	1	1%

El programa de estudiantes orientadores de pingüino a pingüino continuó creciendo para abordar a la generación de 9no grado que indiciaba. Estudiantes de 11vo y 12vo grado voluntarios asistieron a uno dos estudiantes de 9no grado cada uno. Estos 300 estudiantes orientadores de 11vo y 12vo se reunieron con su pingüino de 9no grado regularmente durante el primer trimestre, asistiéndolos con clases, en dónde encontrar cosas en el plantel, y cómo formar parte de clubes y actividades.

Boost, un programa para estudiantes de 9no grado de orientación e introducción, continuó su misión para abordar e implementar intervenciones más dirigidas. Durante diez días—13 de junio al 24, de las 8 a.m. a medio día—231 estudiantes recibieron una introducción a dos clases AP para 9no grado (geografía humana AP y ciencias del medio ambiente AP) y maestros altamente calificados identificaron en ciertas áreas de contenido identificaron brechas de aprendizaje y proporcionaron remediación antes que comenzara la escuela. La participación de los estudiantes afroamericanos permaneció estable desde el ciclo escolar 2014-15; la participación de los estudiantes hispanos aumentó de 79 a 103 estudiantes.

En preparación para el programa de orientación, todos los maestros Boost trabajaron juntos en el desarrollo del currículo. En enero de 2015, Boost se cambió de un enfoque social a un enfoque más académico para apoyar a los estudiantes que

vienen a UHS con brechas en sus habilidades académicas. Este enfoque continuó en junio 2016 para que los estudiantes hispanos y afroamericanos pudieran comenzar en UHS sin brechas en sus habilidades académicas. Al ofrecer Boost, todos los estudiantes, incluyendo a los hispanos y a los afroamericanos, pudieron aprender las habilidades específicas necesarias para tener un año exitoso en 9no grado.

Tabla 5.29: Datos de participación en Boost en 3-años

Etnicidad	2014-15	2015-16	2016-2017
Blanco	155 (50%)	109 (45%)	91 (38%)
Afroamericano	3 (1%)	4 (1.6%)	3 (1%)
Hispano	113 (36%)	79 (35%)	103 (44%)
Americano Nativo	1 (0.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Asiático /Isleño del Pacífico	22 (6%)	15 (6%)	15 (6%)
Multirracial	22 (6%)	15 (6%)	19 (8%) (UHS, AC)

g. Apoyo de consejeros

El RRC asistió a la reunión de consejeros en el CE 2015-2016. La sesión proporcionó información acerca del proceso de admisión a UHS y la mejor manera de trabajar con estudiantes a los que les interesa la escuela o que pudieran tener el potencial académico para tener éxito en UHS. En estas reuniones, los estudiantes hispanos y afroamericanos de UHS que asistieron a las escuelas intermedias del distrito hablaron y contestaron a las preguntas para ayudar a los consejeros de la escuela intermedia entender de mejor manera y articular las experiencias positivas disponibles en UHS.

Al cambiar la entrega e ir a las reuniones de consejeros del distrito en vez de invitar a los consejeros del distrito a visitar a UHS, los administradores de plantel del RRC y UHS se reunieron con cada consejero de la escuela intermedia durante la primavera de 2016. El RRC celebrará dos reuniones en el ciclo escolar 2016-2017 para servir a las necesidades de los estudiantes: una en septiembre para abordar las preguntas acerca de los estudiantes actuales de 8vo grado que están pasando por el proceso de admisión, y la segunda en la primavera para abordar el proceso de admisión de los estudiantes de 7mo grado actuales. Debido al éxito de la reunión de consejeros de la primavera de 2015, UHS continuará teniendo estas reuniones en las reuniones de consejeros requeridas.

En septiembre 2016, UHS celebrará un evento para 8vo grado en el plantel en el cual a los estudiantes de 8vo que cumplieron con los criterios del CogAT se les

invitará a pasar el día en el plantel participando en actividades de liderazgo, conociendo acerca de las clases académicas de UHS, clubes, actividades extracurriculares, y deportes, y haciendo amigos nuevos. Los estudiantes compartirán el almuerzo juntos y serán emparejados con estudiantes de UHS actuales de UHS para que actúen como orientadores.

a. Apoyo a los maestros orientadores

Durante el ciclo escolar 2015-16, UHS promulgó un Nuevo programa de apoyo a los maestros orientadores para apoyar a los estudiantes afroamericanos e hispanos, específicamente aquellos que eran estudiantes en camino a la universidad/colegio de primera generación, como parte de este plan de retención de estudiantes y de sus esfuerzos para reducir la deserción escolar.

UHS identificó a todos los estudiantes hispanos y afroamericanos de primera generación en agosto y septiembre de 2016 y los emparejó con un maestro en el plantel. Los orientadores se reunieron tres veces a la semana con estos estudiantes ya sea antes o después de clases, durante el periodo de conferencia, o antes o después de la escuela. De los 130 estudiantes que recibieron un orientador, todos los 130 terminaron el año con calificaciones en sus clases de Co mejor y se comprometieron a regresar a UHS en el otoño de 2016-2017. Además. Durante el ciclo escolar 2015-2016, los estudiantes de UHS tomaron 2,174 exámenes AP, comparados con 2,160 exámenes tomados en el ciclo escolar 2014-2015. Este aumento fue debido en gran parte a la orientación recibida por los estudiantes de UHS de primera generación rumbo al colegio/universidad. Las investigaciones muestran que cuando los estudiantes son apoyados por un adulto de confianza y valorado, es más probable que permanezcan involucrados en la escuela y que perseveren cuando la escuela se ponga difícil.

Tabla 5.30: 2015-2016 Estudiantes Hispanos y Afroamericanos de 1ra generación con rumbo al colegio/Universidad con orientadores

Etnicidad	Número
Afroamericano	12
Hispano	118 (UHS, AC)

b. Abandono escolar

Aunque la tasa de deserción escolar bajo en 2015-16 a un 4 por ciento, el número de estudiantes hispanos que dejaron la escuela desde 2013-14 aumentó un poco.

Tabla 5.31: Deserción escolar UHS – Comparación de tres años.

Grupo Étnico	2013-2014		2014-2015		2015-2016	
Blanco	16	48%	27	52%	16	37%
Afroamericano	2	6%	1	2%	1	2%
Hispano	12	36%	18	35%	20	47%
Americano Nativo	1	3%	0	0%	0	0%
Asiáticos/Isleños del Pacífico	1	3%	2	4%	4	9%
Multirracial	1	3%	4	8%	2	5%
Total	33		52		43	
Inscripción el 1er día de clases	1012		1027		1064	
Tasas de deserción		3%		5%		4%

La razón por la que los estudiantes que no regresaron a UHS muchas veces fueron debido a que vivían muy lejos del plantel o debido a los requisitos académicos. El seguimiento a estos estudiantes indicó que por lo general no se inscriben en muchas clases con honores o de colocación avanzada en su escuela nueva.

j. Encuestas a los estudiantes

Para apoyar las necesidades de los estudiantes, el comité de reclutamiento y retención analizó resultados de las encuestas a los estudiantes de UHS que eran parte del proceso de evaluación de los maestros del distrito y examinó la manera que el estudiante se sentía acerca del entorno y la cultura del salón de clases del maestro. El comité observó las puntuaciones generales de los estudiantes y compartió ideas y revelaciones de sus experiencias. El comité creó una matriz PBIS específico a UHS (Intervenciones y Apoyos de Comportamiento Positivo) para que sirviera de guía para estudiantes y maestros modelado con comportamiento positivo. El profesorado discutió y alabó los componentes de comportamiento y cultura que son importantes para una escuela positiva y acogedora. Para que los estudiantes puedan entender el comportamiento esperado, los maestros recibieron desarrollo profesional en el modelaje de estos comportamientos, incluyendo

capacitación sobre la manera de celebrar las diferentes culturas en el salón de clases y tener altas expectativas de todos los estudiantes.

Grupos de liderazgo adicionales incluyendo el consejo estudiantil, el club pingüino a pingüino, el club de embajadores de UHS, y los líderes UHS Boost examinaron la matriz PBIS, así como lo hicieron los encargados del departamento UHS y el grupo de liderazgo de maestros del plantel. UHS compartirá la matriz con estas expectativas en asambleas para cada grupo en la escuela y todos los salones de clases de manera regular (*Anexo V - 42, Matriz UHS PBIS*).

k. Educación post-secundaria

Una meta de UHS es asegurar que los estudiantes se gradúen con la habilidad de asistir al colegio o universidad de su elección, con muchos estudiantes siendo aceptados a colegios y universidades de alto prestigio. En los últimos seis años, UHS ha tenido un 100 por ciento de colocación de estudiantes después de la escuela secundaria en colegios de dos años, de cuatro años y universidades, academias o alistamientos militares, o escuelas de oficio después de graduarse.

UHS también ayudó a los estudiantes a solicitar becas en su Centro de Colegios y Carreras. La generación de 2016 obtuvo más de \$34 millones de becas; los estudiantes hispanos y afroamericanos obtuvieron importantes becas, incluyendo la Beca Gates Millennium, la Beca Questbridge Match, y la Beca Dorrance, que sumaron un total de casi \$8 millones. El Centro de Colegios y Carreras de UHS específicamente buscó becas que beneficiarían a los estudiantes afroamericanos e hispanos de grandes logros y se reunió con estos estudiantes individualmente para asegurarse de que las solicitaran. Estos estudiantes también recibieron preparación adicional para las entrevistas de las becas. Además, un especialista académico se reunió con cada uno de estos estudiantes para asegurar que sus ensayos para los colegios y becas fueran lo mejor posible antes de presentarlos.

Tabla 5.32: Generación 2016 de UHS Dólares obtenidos en Becas

Beca	Blanco	Afroamericano	Hispano	Asiático	Raza Mixta
N	98	4	67	26	15
Total de dólares obtenidos en becas	\$10,310,322	\$1,274,392	\$6,543,556	\$14,853,634	\$1,320,631
Promedio de beca obtenida por estudiante	\$105,207	318,598	\$97,665	\$571,293	\$88,042

4. Apoyo adicional ALE

El distrito ha desarrollado y ejecutado estructuras de apoyo para mejorar la participación en las ALE y el éxito de los estudiantes, incluyendo la implementación del programa AVID (Avance Por Medio de la Determinación Individual), esfuerzos por aumentar la participación ELL, desarrollo profesional de objetivo, y apoyo en la tecnología.

a. Inscripción y servicios para aprendices del idioma inglés

El distrito se esfuerza por aumentar la inscripción de los estudiantes ELL en las ALE y ha tenido éxito en varios programas ALE. Sin embargo, llevarlo a cabo presenta retos singulares. Uno de los retos es la limitación en la programación de las clases de los estudiantes basado en los requisitos de clases del departamento de educación de Arizona (ADE) para los estudiantes ELL: EN veces, este requisito significa que los estudiantes no pueden participar en muchos programas ALE, incluyendo GATE autónomo (programa de día completo), GATE de recursos (durante las clases optativas), y varias clases AP o con honores ELA.

Otro factor es que los estudiantes que fueron clasificados como ELL pierden esa designación una vez que se logra la competencia en el inglés. Por lo tanto, un estudiante ELL que logró la competencia en inglés pudiera haber avanzado a la participación ALE, el seguimiento de estadística diseñado para informar estas metas no reflejaría esa progresión, debido a que el antiguo estudiante ELL que toma parte en la ALE ya no lleva la designación ELL.

A pesar de estos retos, los datos de inscripción en el día 40 muestran que la participación ELL ha aumentado en tres AAC, como se muestra en la tabla 5.33 a continuación (*Anexo V - 26, V.G.1.a. estatus ALE en el día 40 1213-1516*).

Tabla 5.33: ACC con crecimiento en inscripción ELL

Tipo de ALE	Año	ELL #	Total en ALE	ELL %
Pre-AP Avanzado	1213	4	912	0.44%
Pre-AP Avanzado	1516	19	1,207	1.57%
Pre-AP Honores	1213	10	4,783	0.21%
Pre-AP Honores	1516	94	5,473	1.72%
AP	1213	6	2,521	0.24%
AP	1516	13	3,287	0.40%

b. AVID

Mientras que AVID no es un programa ALE, es una parte esencial del apoyo a los estudiantes en programas ALE y una estructura por la cual los estudiantes pueden ser reclutados para participar en las ALE. AVID es una organización sin fines de lucro dedicada a cerrar la brecha de logros al preparar a todos los estudiantes para el colegio y otras oportunidades después de la escuela secundaria. Lo logra brindando las mejores prácticas y metodologías con resultados a los estudiantes “en el medio académico” por medio de una clase optativa de objetivo y a todos los estudiantes por medio la implementación de estrategias en toda la escuela.

La clase optativa AVID busca estudiantes que tienen deseos de ir al colegio y que trabajarán duro para completar un currículo riguroso. Típicamente, los estudiantes de la optativa AVID serán los primeros en sus familias en asistir al colegio y muchos de ellos son de familias de bajos ingresos o minoritarias. En la optativa AVID, habitualmente se les requiere a los estudiantes que se inscriban en las clases más demandantes que se ofrecen en su escuela, tales como clases con honores o de colocación avanzada.

El distrito tenía diez planteles AVID en el ciclo escolar 2015-16.⁵⁷ Cada una de las escuelas tenía clases optativas AVID para sus estudiantes así como planes de estrategias AVID para implementarlos en toda la escuela. En la preparación de la implementación de las clases optativas AVID, cada una de las diez escuelas envió a equipos de maestros para que recibieran capacitación de desarrollo profesional AVID nueva o de continuación. Esta capacitación es la clave para implementar la misión del programa “cerrar la brecha de los logros al preparar a todos los estudiantes para estar listos para el colegio y el éxito en una sociedad global.”

El distrito aumentó exitosamente sus programas AVID durante los últimos cuatro años. El número de estudiantes servidos por AVID durante los últimos tres años aumento considerablemente, de 503 estudiantes en el CE 2013-14 a 1,096 en el CE 2015-16 (*Anexo V - 43, Tres años de AVID por etnia en el día 100*). En ese tiempo, los estudiantes hispanos y afroamericanos formaban la mayoría de los estudiantes inscritos en AVID, con la inscripción de estudiantes afroamericanos consistentemente mayor que la inscripción general de los estudiantes

⁵⁷ Las escuelas secundarias Catalina, Cholla, Pueblo, y Palo Verde; Las escuelas intermedias Valencia, Secrist, Doolen, Pistor, y Utterback; y Booth-Fickett K-8. Catalina, Doolen, Pistor, y Utterback fueron agregadas como planteles AVID durante el ciclo escolar 2015-16.

afroamericanos dentro de TUSD. En el ciclo escolar 2013-14, la inscripción de los estudiantes afroamericanos fue de 9.5 por ciento y aumentó a 10.9 por ciento en el CE 2015-16. El porcentaje de estudiantes hispanos permaneció relativamente constante.

Tabla 5.34: Comparación de inscripción en AVID de tres años en el día 100

Año	Blanco		Afroamericano		Hispano		Americano Nativo		Asiático del Pacífico		Multirracial		Total día 100
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
13-14	70	13.9%	48	9.5%	342	67.9%	20	4.0%	8	1.6%	15	3.0%	503
14-15	98	13.7%	69	9.7%	492	68.9%	28	3.9%	8	1.1%	19		714
15-16	145	13.2%	120	10.9%	728	66.4%	47	4.3%	18	1.6%	38	3.5%	1,096

El distrito agregará a la Escuela Intermedia Magee como un plantel AVID adicional para el ciclo escolar 2016-17. El apoyo de coordinador y de plantel continuará, con los equipos de los planteles asistiendo a la capacitación camino AVID para toda la escuela además del instituto de verano AVID regular. El personal adicional se capacitó en la implementación de estrategias de plantel AVID permitirá a más estudiantes el beneficio de AVID.

i. Apoyo AVID

Para ayudar a apoyar el trabajo en curso en los nuevos planteles AVID, el director ALE celebró reuniones regulares para los coordinadores de plantel AVID para apoyar la colaboración entre los planteles AVID. Se celebraron siete reuniones para los coordinadores AVID durante el año (**Anexo V - 44, AVIDCoordMtgAgendas**).

Los asesores de salón de clases de las clases optativas AVID, idealmente estudiantes universitarios actuales, son críticos para la implementación eficaz de las optativas AVID. Para apoyar los nuevos planteles AVID, el distrito proporcionó capacitación "Tutorología" AVID para 21 maestros y asesores nuevos en enero 2016 para ayudarles a entender su función sobre la mejor manera de estructurar asesorías durante el tiempo de clases para maximizar el beneficio a los estudiantes. Los participantes después ponen estas estrategias en práctica semanalmente en los diez planteles AVID. La capacitación fue bien recibida con retroalimentación positiva de los asistentes (**Anexo V - 45, AVID Tutorology Sign In Sheet011616**).

Para el ciclo escolar 2015-16, el distrito proporcionó capacitación AVID para 460 personas diferentes, sin incluir la capacitación Tutorología, que cubrió estrategias críticas de lectura y escritura, contenido de currículo. Estrategias AVID, habilidades para estudiar, reclutamiento y apoyo a los estudiantes, e implementación AVID por todo el plantel escolar (**Anexo V - 46, AVID Registrants up to 7-12-16**). Esta capacitación abarcó desarrollo profesional para grupos de maestros, consejeros, y administradores que asistieron el instituto de verano AVID el 22-25 de julio, 2015 y a la capacitación para el camino AVID de toda la escuela en junio 2016.

c. Desarrollo profesional

Además de algunas de las capacitaciones mencionadas anteriormente, el distrito proporcionó varias oportunidades para desarrollo profesional específico en el ciclo escolar 2015-16. Las capacitaciones incluyeron información de las estrategias de instrucción y las herramientas para reclutamiento a los programas ALE.

El distrito se asoció con College Board para proporcionar posibles talleres PSAT/AP el 11 de marzo, 2016. Esta capacitación fue proporcionada para equipos de la escuela secundaria conformados de un administrador, un consejero encargado, y maestros miembros adicionales, incluyendo encargados de departamento, maestros AP, y orientadores AP. El taller repasó resultados PSAT específicos al plantel escolar y las implicaciones de la instrucción. Esto incluyó un análisis de “potencial AP”, el cual es un informe del College Board que utiliza resultados de PSAT para buscar estudiantes de objetivo para reclutar a las clases AP. Además de la capacitación que fue proporcionada, a cada plantel se le entregó una copia del informe de su potencial AP con una guía de la manera de utilizarlo para reclutar a estudiantes para inscripción en las clases AP (**Anexo V - 47, Boletín informativo Conexión de Liderazgo 3-4-16**).

El distrito también tuvo un instituto de verano “Desert Summer Institute” de cuatro días en la Escuela Secundaria Tucson Magnet y pago la cuota de inscripción para 115 maestros para que asistieran a ambos Institutos de Tucson y de Phoenix en junio 2016. Estos institutos incluyeron 30 horas de trabajo de clase para preparación a maestros para enseñar clases AP, cumpliendo con el requisito de tres años para la revisión de contenido AP. También había trabajo de clase que se podía utilizar para el endoso para la educación especial y clases que abordaban el

currículo diferenciado para ser utilizado en las clases Avanzadas/Honores (**Anexo V - 48, Email Notice AP Summer Institute y Anexo V - 49, Desert Summer Institute Report**).

d. Plan de Tecnología de Múltiples Años y Apoyo ALE

En marzo 2016, un comité se reunió para determinar si el plan de tecnología de múltiples años (MYTP) proporcionaba apoyo adecuado a los programas ALE. Como se discutió en la sección IX de este informe anual, el distrito les dio a los planteles escolares una puntuación de clasificación para evaluar el nivel de tecnología disponible, así como la competencia para utilizar esa tecnología disponible e nivel plantel. El MYTP separó las escuelas utilizando esta puntuación y las asignó a una escala de apoyo basada en sus necesidades (**Anexo V - 50, Report on MYTP support for ALE**). Cuando el comité se reunió, revise un número de temas, incluyendo apoyos disponibles para los planteles escolares en el MYTP, prácticas de currículo singulares para los programas ALE, y recursos de tecnología posiblemente necesarios en los programas ALE que no son necesarios para otros programas (**Anexo V - 51, Agenda MYTP Support ALE Committee**).

El MYTP enumeró a varios planteles con programas ALE particulares dentro de otros planteles de prioridad, incluyendo la Escuela Primaria Tully, que se está convirtiendo en un plantel GATE magnet. En general, el apoyo planeado de los planteles individuales también se extendió al apoyo de los programas ALE en esos planteles. Mientras que algunas prácticas de currículo son singulares a las ALE, el comité sintió que no eran necesarios recursos de tecnología adicionales para apoyar los programas ALE más allá de los que ya se planeaba en el MYTP. Una probable excepción sería proporcionar estaciones de computadoras adicionales en las escuelas intermedias para las clases que se ofrecen para crédito en la escuela secundaria para que los planteles que tienen dificultades en obtener maestros altamente capacitados o suficientes estudiantes para llenar una sección puedan de todas maneras proporcionar trabajo de clases para crédito en la escuela secundaria a sus estudiantes por medio del sistema de aprendizaje AGAVE en línea del distrito.

B. Adquisición de Idiomas

El distrito administra dos programas distintos de adquisición de idiomas: el programa de desarrollo del idioma inglés (ELD) y un programa de lenguaje dual de dos vías (TWDL). ELD es ordenado por el estado para desarrollar competencia en el idioma inglés con los estudiantes que están clasificados como aprendices del idioma inglés (ELL). EL distrito diseñó el programa de lenguaje dual para ayudar a los estudiantes a convertirse en bilingües y bi-letrados en inglés y español y poder competir de mejor manera en una economía global (*Anexo V - 52, Parent_Program_Brochure*).

El USP aborda ambos programas. Primero, el USP requiere que el distrito consiga una extensión del bloque de cuatro horas de la implementación de los servicios adquisición del idioma inglés de la oficina del departamento de educación de (OELAS) para aumentar la integración, acceso al contenido, y apoyo para los aprendices del idioma inglés. USP § V(B). Además, se le requiere al distrito edificar y expandir su programa de lenguaje dual. USP § V(C).

1. Extensión OELAS

Antes de adoptar el USP, Arizona estableció un requisito que todos los estudiantes ELL deben participar en un bloque de instrucción de cuatro horas del idioma inglés. El distrito utiliza Inmersión de Inglés Estructurada (SEI), incluyendo cuatro horas diarias de desarrollo del idioma inglés, para cumplir con este requisito. Comenzando el ciclo escolar 2012-13, como lo requiere el USP, el departamento de adquisición de idiomas del distrito (LAD) solicitó aprobación de OLEAS para darle a las escuelas primarias y las escuelas intermedias autónomas flexibilidad dentro del requisito de instrucción ELD: Sin embargo, como resultado de los refinamientos por la Mesa Directiva de Educación del Estado al requisito del bloque de cuatro horas para el ciclo escolar 2015-2016, que le permitió flexibilidad dentro del bloque de cuatro horas, ya no hubo necesidad descontinuar buscando la excepción OLEAS (*Anexo V - 53, V.G.1.k. Approved Refinements-to-the-sei models*).

ELD es instrucción que enseña las destrezas del idioma inglés a los estudiantes que están en proceso de aprender inglés. Se distingue de otros tipos de instrucción, tales como matemáticas, ciencias, o ciencias sociales, porque el contenido de ELD enfatiza al idioma inglés. La instrucción ELD se enfoca en fonología (el sistema de sonido de un idioma), morfología (la estructura interna de las formas de las palabras), sintaxis

(las reglas del orden de las palabras en inglés), léxico (vocabulario), y semánticas (la manera de usar el inglés en diferentes situaciones y contextos). La lectura y escritura, alineadas con los estándares de competencia en el idioma inglés de Arizona K-12, también son consideradas como contenido en los salones de clases SEI.

La entrada y salida del salón de clases SEI se determina solamente por el resultado de la evaluación a los estudiantes para aprendices del idioma inglés en Arizona (AZELLA). Los estudiantes con un nivel de resultado de competencia compuesto AZELLA Pre-Emergente, Emergente, Básico, o Intermedio son agrupados en salones de clases SEI para el bloque de clases de cuatro horas para instrucción ELD. Los aprendices del idioma inglés que han obtenido un resultado competente en la evaluación oral AZELLA o una calificación general de competencia en las cuatro evaluaciones —escuchar, hablar, lectura y escritura total —tienen la oportunidad de participar en el programa de lenguaje dual del distrito, el cual se describe a continuación.

5. Capacitación para maestros y administradores

Como respuesta a los nuevos refinamientos de inmersión al inglés estructurada OLEAS, el departamento de adquisición de idiomas reconoció que capacitar al personal del distrito sobre los modelos refinados ELD/SEI era esencial para edificar la capacidad y apoyo al distrito sobre la implementación de las nuevas asignaciones de tiempo y estructuras en los planteles de sus bloques de cuatro horas ELD. El personal de LAD presentó las nuevas asignaciones de tiempo del departamento de educación de Arizona y los alineamientos con los documentos del currículo ELD y la instrucción a 62 maestros ELD en el instituto de alfabetismo del verano, el cual se realizó el 8-11 de junio, 2015 (*Anexo V - 54, Lit Inst Sum 15Roster ABC, Anexo V - 55, Lit Inst PPT_Summ_2015-lit_temp, Anexo V - 56, Lit Inst Sum 2015 Herr Tay, y Anexo V - 57, Lit Inst Sum 2015 Oliv Cath 1516 Drft1*).

En septiembre 2015, el LAD presentó la misma información a todos los administradores del distrito en una Academia de Liderazgo Instruccional (ILA). Los directores aprendieron como observar y supervisar la implementación de las nuevas asignaciones de tiempo en los salones de clases ELD (*Anexo V - 58, SEI_Ref_PPT_Adm_Mtg_090315 and Anexo V - 59, ILA_Agenda_09.03.15*).

El 18 de febrero, 2016, el LAD proporcionó capacitación adicional a los administradores y especialistas de recursos sobre los componentes de un salón de

clases ELD/SEI, incluyendo la rúbrica para supervisar del Programa de idioma alternativo (ALP) (**Anexo V - 60, ILA_Agenda_02.18.16 y Anexo V - 61, ILA_ELD_Look_Fors_PPT**). El 18 de marzo, 2016, un entrenador de adquisición de idiomas presentó una capacitación estructurada de inmersión al inglés para maestros ELD que incluyó los refinamientos SEI para maestros, así como los componentes del programa ELD.

Del 27-30 de junio, 2016, el LAD tuvo un simposio de aprendizaje de idioma, invitando a maestros y administradores de lenguaje dual y planteles escolares ELD para conocer y compartir las mejores prácticas de enseñanza como se relacionan a los aprendices del idioma. El simposio proporcionó capacitación de refinamiento SEI para los maestros ELD para informarles de los refinamientos al modelo, los documentos de currículo ELD, y cooperativas de las estrategias de aprendizaje para facilitar el aprendizaje de contenido. Ciento treinta y ocho maestros de lenguaje dual y ELD para los grados desde kínder hasta 12 asistieron al simposio. (**Anexo V - 62, LLS_Rosters1516 y Anexo V - 63, LLS Flyer Courses**).

6. Recorridos de aprendizaje

Para ayudar aún más esta transición a incorporar los requisitos de refinamiento SEI/ELD, cada escuela en el distrito tuvo un entrenador LAD asignado para apoyo en las áreas de identificación, evaluación, y cumplimiento. Esto aseguró que los estudiantes obtuvieron la competencia en inglés como lo mide AZELLA. Como parte de este ámbito de trabajo, los entrenadores realizaron “recorridos de aprendizaje” para observar la manera que los planes de las clases del maestro ELD y la instrucción reflejaban los refinamientos SEI (**Anexo V - 64, LAD_CoachActivityLogs**).

Además, el distrito implementó un protocolo para recorridos de los administradores y personal de LAD para supervisar a la implementación del programa ELD en los salones de clases y proporcionar apoyos a los maestros. El LAD presentó y enseñó la rúbrica del recorrido ELD a los administradores y especialistas de recursos para familiarizarlos con los modelos del programa en sus planteles y con los componentes específico que hacen un programa ELD eficaz, incluyendo los refinamientos SEI enfocándose en “qué buscar” en el salón de clases SEI, cuáles son los indicadores de fidelidad al modelo y las prácticas de instrucción (**Anexo V - 65, ALP_Monitoring_RPT_Form_15_16 y Anexo V -66, ILA_ELD_Look_Fors_PPT**).

En enero, febrero, y marzo 2016, los especialistas LAD realizó recorridos de aprendizaje con los maestros de recursos y directores para asegurar que los componentes ELD estuvieran en su lugar en los salones de clases ELD/SEI (*Anexo V - 69, LAD_CoachActivityLogs*). Los especialistas LAD tuvieron reuniones para preguntar con los maestros de recursos y administradores para discutir el resultado de estos recorridos de aprendizaje y envió correspondencia por correo electrónico a todos los interesados, incluyendo a los maestros del salón de clases.

En el futuro, el departamento de adquisición de idiomas proporcionará un taller en lo que hay que “buscar” en el salón de clases ELD/SEI para la administración a principios del ciclo escolar 2016-2017. Este taller servirá como repaso de las asignaciones de bloque de tiempo ELD para los administradores que anteriormente asistieron al taller ELD y como información oportuna para los administradores nuevos. Como seguimiento, los entrenadores LAD dirigirán los recorridos de los salones de clases ELD.

7. Build and Expand Dual Language Programs

En los últimos años, el distrito ha trabajado para edificar y expandir sus programas de lenguaje dual para proporcionarles a más estudiantes en todo el distrito la oportunidad de participar.⁵⁸ La programación del lenguaje dual es importante por varias razones. El lenguaje dual es un programa opcional para todos los estudiantes, en particular los hablantes de español no nativos, como una manera de convertirse en bilingüe y bi-letrado y mejorar los logros académicos. El lenguaje dual también es frecuentemente un programa opcional para los hablantes de español nativos aprendices del idioma inglés que han logrado la competencia oral en el AZELLA (ELL reclasificados o R-ELL) como una manera de convertirse competentes de inglés y mejorar los logros académicos. El modelo de lenguaje dual adoptado por el distrito también requiere participación tanto de los hablantes de español nativos (no ELL) como de los hablantes de español nativos, que frecuentemente son ELL.

El distrito está edificando y expandiendo el programa de lenguaje dual de varias maneras, incluyendo supervisando la inscripción de estudiantes, proporcionando desarrollo profesional, supervisando la fidelidad de la implementación en el plantel, desarrollando y reclutando maestros con endoso

⁵⁸ Ver USP §V(C)(1).

bilingüe (certificados), comunicándose con los padres, y mejorando el apoyo a los padres con niños en los programas de lenguaje dual. Además, el distrito contrató a un consultor de lenguaje dual en marzo 2016 para proporcionar recomendaciones en el aumento del acceso y participación a los estudiantes en las escuelas de lenguaje dual y expandiendo las escuelas nuevas. Los detalles acerca de estos esfuerzos se presentan a continuación.

a. Supervisando la inscripción de los estudiantes

La tabla 5.35 a continuación, muestra que el número total de estudiantes inscritos en un programa de lenguaje dual ha bajado por un 4 por ciento desde 2013-14. Dos factores, ambos externos e internos a la programación del lenguaje dual del distrito, han tenido un impacto en la inscripción. El primero es la política estatal que restringe la habilidad para identificar los PLOTHE (idioma principal en casa que no sea inglés) de los estudiantes de kínder y todos los ELL menores de diez años para participar automáticamente en los programas de lenguaje dual. El estado ordena que todos los PHLOTE y los ELL identificados obtengan un resultado de competencia en la porción oral del AZELLA para poder participar en un programa de lenguaje dual. También, las cuatro escuelas que tuvieron una disminución en los números de inscripción tuvieron retos en la contratación de maestros bilingües con endosos para sus escuelas. El distrito abordó ese reto con estipendios para los maestros y su colaboración que sigue creciendo con la cohorte de estudiantes bilingües de la facultad de educación de la Universidad de Arizona, que se discute a continuación. Esta disminución también puede ser una reflexión de la disminución general en el distrito (6 por ciento en el mismo período).

Tabla 5.35: Inscripción DL en el día 40 por etnicidad y ciclo escolar -Comparación de tres años

Ciclo	Blanco	B%	Af. Am.	AA%	Hisp./Lat.	H%	Nat. Am.	NA%	Asiático	A%	Multirracial	MR%	Total
13-14	97	4.2%	46	2.0%	1,991	87.1%	109	4.8%	5	0.2%	38	1.7%	2,286
14-15	94	4.3%	52	2.4%	1,883	87.1%	95	4.4%	3	0.1%	36	1.7%	2,163
15-16	116	5.5%	57	2.7%	1,786	84.8%	100	4.7%	6	0.3%	41	1.9%	2,106

Como lo muestra la tabla anterior, existe un aumento en el número de estudiantes afroamericanos participando en los tres años y un gran aumento en el número de estudiantes blancos —prueba del crecimiento del entendimiento que el modelo de

lenguaje dual del distrito existe para edificar alfabetismo tanto en inglés como en español.

La tabla 5.36 a continuación, muestra el desglose de la inscripción en lenguaje dual por plantel escolar o programa y compara la inscripción escolar durante los últimos tres años.

Tabla 5.36: Inscripción en lenguaje dual por escuela

Escuelas de lenguaje dual	2013-2014 ⁵⁹	2014-2015	2015-2016
Davis	347	345	334
Roskrüge	667	675	717
Hollinger [^]	274	314	260
DL Classrooms			
Grijalva	161	145	106
McCorkle	94 ^{**}	67 ^{***}	97 ^{**}
Mission View	116	90	79
Van Buskirk	112	125	116
White	148	147	122
Pistor [^]	134	167	165
Pueblo	135	88	110
Total	2,188	2,163	2,106
[^] incluye Gate DL ^{**} Programa K-3 ^{***} Programa K-2			

Como se muestra en la tabla anterior, la inscripción en dos escuelas aumentó en 2015-16: Roskrüge Bilingüe K-8 y la secundaria Pueblo.

a. Metas suplementarias para lenguaje dual

Cuando se evalúa contra la regla del 20%, la cual se relaciona con el porcentaje de estudiantes inscritos en ALE al porcentaje de inscripción del distrito, la inscripción de hispanos sobrepasa por mucho el 20 por ciento. El porcentaje de estudiantes afroamericanos inscritos en lenguaje dual ha aumentado de 2 por ciento a 6 por ciento desde 2012-13 pero aun es poco cuando se mide contra la regla del

⁵⁹ Por favor note que la inscripción total de 2013-14 en esta tabla refleja el hecho que solo las escuelas con programas activos en 2015-16 fueron incluidos.

20% (*Anexo V - 31, V.G.1.c. Inscripción ALE en el día 40 metas suplementarias resumen de todas las ALE*).

b. Reclasificación ELL en los programas de lenguaje dual

El distrito reconoce la importancia de asegurar que los estudiantes ELL que son elegibles para y que se inscriben en el programa de lenguaje dual continúen mejorando su competencia en el inglés. Como resultado, el distrito supervisa las tasas de reclasificación para los estudiantes ELL inscritos en los programas de lenguaje dual. Además, el distrito asegura que la competencia en español sea evaluada también. La tabla 5.37 a continuación, muestra el número de estudiantes de lenguaje dual que fueron reclasificados durante el ciclo escolar adecuado.⁶⁰

Tabla 5.37: Tasas de reclasificación ELL de lenguaje dual

Ciclo escolar	ELL evaluados	Reclasificados	Porcentaje reclasificados
2013-14	246	87	<i>35.4%</i>
2014-15	235	84	<i>35.7%</i>
2015-16	206	52	<i>25.2%</i>

Un factor principal en la disminución en la tasa de reclasificación de estudiantes en el CE 2015-16, anteriormente se muestra en la tabla 5.37 el cambio en el límite de resultados utilizados por ADE, el cual requiere una competencia de inglés más elevada para ya no ser clasificado como ELL. Este estándar más alto equivalió a que menos estudiantes calificaron para reclasificación comparado con años anteriores.

a. Evaluaciones de lenguaje dual en español-LAS Enlaces/Fluidez oral

Con la abundancia de las evaluaciones en inglés, los programas de lenguaje dual del distrito necesitaban una medida para competencia en español en escuchar, hablar, leer y escribir. Los enlaces LAS, un programa computarizado que mide los dominios, proporciona datos académicos concretos sobre el progreso de la adquisición de español para estudiantes en el programa de lenguaje dual.

⁶⁰ Por favor note que este no es el número de estudiantes reclasificados en los programas de lenguaje dual; solamente es el número de estudiantes que fueron reclasificados durante el ciclo escolar.

Durante el CE 2015-16, el distrito tenía diez escuelas de lenguaje dual. Todos los estudiantes en las escuelas tomaron la evaluación de enlace LAS en enero de 2015 y enero 2016. Esta evaluación mide la manera que se habla, escucha, lee y escribe en español. La tabla 5.38 a continuación, resume el progreso para las cohortes de tres niveles de grado como se mide en los enlaces LAS. Como se muestra, el 29 por ciento de los estudiantes mejoraron su competencia general en español desde 2015 al 2016.

Tabla 5.38: Porcentaje de estudiantes de lenguaje dual con mejoramiento en la fluidez en español como se mide por los enlaces LAS

2015 cohorte	No. de estudiantes	Porcentaje de la cohorte que lograron competencia en la calificación general – enero 2016	Porcentaje de la cohorte que aumentó por lo menos un nivel de fluidez como se mide en la puntuación total entre 2015 y 2016
Cohorte 1er grado	101	7%	21%
Cohorte 2do grado	90	14%	28%
Cohorte 6to grado	40	25%	53%
Total	231	13%	29%

El distrito contrató a un integracionista en abril 2016 para apoyar los enlaces LAS para los grados 5-12 y todo los programas y evaluaciones computarizados específicos al departamento de adquisición de idiomas. El integracionista de tecnología de instrucción también apoyará Achieve 3000 y “Imagine Learning” para incrementar los logros académicos. Ambos programas son programas integrales de competencia que el LAD alineó a los mapas de currículo del distrito y que apoyan a todos los estudiantes y a su nivel individual de competencia de idioma en español e inglés. Todos los estudiantes (los hablantes de inglés nativos y los aprendices del idioma inglés basado en un rechazo aprobado) en los grados 2-12 que participaban en el programa TWDL en las escuelas Davis, Grijalva, Hollinger, McCorkle, Mission View, White, Van Buskirk, Pistor, Roskruge, y Pueblo utilizaron Achieve 3000 y “Imagine Learning”. Los estudiantes que asisten a las escuelas Davis, Grijalva, Hollinger, McCorkle, Mission View, White, Van Buskirk, y Roskruge en los grados K-3 utilizaron “Imagine Learning”. El departamento de adquisición de idiomas evaluará los resultados de estas evaluaciones para evaluar y supervisar el progreso de los estudiantes tanto en la competencia en inglés y español.

b. Desarrollo profesional

ii. Desarrollo profesional en el verano

En el ciclo escolar 2014-15, TUSD revisó su modelo de lenguaje dual para desarrollar un programa de regularidad en la implementación en todo el distrito. TUSD implementó el programa de lenguaje dual de dos vías en diez escuelas que proporcionaron un aumento en el número de estudiantes con oportunidades para hablar más de un idioma y así contribuir a sus logros académicos.

La implementación comenzó en el CE 2014-15. Como un paso continuo en la implementación del modelo TWDL en el CE 2015-16, el distrito proporcionó desarrollo profesional de alta calidad, basado en investigaciones de metodología de lenguaje dual. En julio 2016, el LAD tuvo un instituto de verano de cinco días TWDL para todo los maestros K-12 de lenguaje dual (**Anexo V - 66, TWDL Summer Institute 2015 Agendas**). Kathy y Manuel Escamilla y Olivia Ruiz-Figueroa, co-autores del libro, *Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*, capacitaron a 57 maestros y administradores en las estrategias de instrucción Literacy Squared de Lara Lotta y Dictado (**Anexo V - 67, TWDL Summer Institute 2015 Rosters**). Literacy Squared es un enfoque a la instrucción y a las evaluaciones para los estudiantes bilingües emergentes que se enfoca en dos métodos específicos: el método Lara Lotta desarrolla oralidad y lectura en inglés y en español. Y el método Dictado desarrolla escritura y lectura en inglés y en español.

La implementación comenzó en el CE 2014-15. Como un paso continuo en la implementación del modelo TWDL en el CE 2015-16, el distrito proporcionó desarrollo profesional de alta calidad, basada en investigaciones en las metodologías del lenguaje dual. En julio 2016, LAD presentó un instituto de verano TWDL de cinco días para todos los maestros de lenguaje dual K-12 (**Anexo V - 68, TWDL Agendas del Instituto de Verano 2015**). Kathy y Manuel Escamilla y Olivia Ruiz-Figueroa, coautores del libro, *“Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action”*, capacitaron a 57 maestros y administradores en las Estrategias de instrucción de alfabetización al cuadrado de Lara Lotta y Dictado (**Anexo V - 69, TWDL Summer Institute 2015 Rosters**). Alfabetización al cuadrado es un enfoque a la instrucción y evaluaciones para los estudiantes bilingües emergentes que se enfoca en dos métodos específicos: el método Lara desarrolla oralidad y lectura en inglés y español, y el método Dictado desarrolla escritura y lectura en inglés y español.

La capacitación profesional se enfoca en el ciclo del distrito I (K-2do/6to/9no grados) y ciclo II (3ro/7mo/10mo grados). El LAD realizó desarrollo profesional sobre “*Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*” para los ciclos 1 y 2. En respuesta a la retroalimentación de los maestros, LAD presentó desarrollo profesional diferenciado como era adecuado para cada nivel de grado en las sesiones por separado. Los coautores del libro antes mencionados presentaron información sobre la manera de planear, implementar, supervisar, y fortalecer la instrucción de la alfabetización bilingüe en los planteles escolares del distrito.

Era esencial que los administradores de lenguaje dual del distrito asistieran al TWDL Instituto de Verano para que pudieran aprender la metodología de los programas de lenguaje dual de dos vías en sus planteles. Para ese fin, el LAD aseguró que el instituto de junio 2016 fuera programado para que no tuviera conflicto con otro desarrollo profesional administrativo.

Desarrollo profesional trimestral

Además del instituto de verano TWDL, los entrenadores de instrucción LAD colaboraron con consultores del lenguaje dual Kathy y Manuel Escamilla para proporcionar capacitación en ambos maestros de primaria y secundaria en los grados K-3, 6-7, y 9-10 (*Anexo V - 70, LitSquaAgendasPD_SY1516*). Más de 60 maestros asistieron a estas capacitaciones, las cuales fueron presentadas ocho veces en dos planteles. Estas sesiones trimestrales se enfocaron en el uso estratégico de los apoyos al uso del idioma principal dentro de los salones de clases e incluía sesiones de entrenamiento individuales dentro del salón de clases. Los planteles de lenguaje dual de dos vías que eran parte del ciclo 1 (K-2do/6to/9no grados) asistieron a sesiones de dos horas después del horario escolar; Los planteles del ciclo II (3ro/7mo/10mo grados) asistieron a sesiones de todo el día, las cuales fueron diseñadas para diferentes niveles de grados que fueron agregadas para el ciclo II. Para el ciclo escolar 2016-17, el distrito enfocará una porción del desarrollo profesional de lenguaje dual para refinar el marco de trabajo del lenguaje dual de dos vías, sus componentes, y la manera que embonan juntos en el programa.

a. Implementación en los planteles

Para asegurar la fidelidad, el departamento de adquisición de idiomas realizó cuatro recorridos en planteles de lenguaje dual en noviembre, diciembre, febrero y marzo de 2016 para observar las estrategias y técnicas de alfabetismo al cuadrado (*Anexo V - 71, Lit_Squ_Site_Vis_SY_15_16*). El director de LAD, los entrenadores de

adquisición de idiomas, representantes de alfabetismo al cuadrado, y maestros de varios planteles de lenguaje dual participaron en los recorridos para observar las estrategias y métodos implementados en los salones de clases. Tanto los maestros de salón de clases que fueron observados como los observadores llenaron formularios de reflexión para las observaciones de Dictado y Lotta Lara (**Anexo V - 72, Lit_Squ_Ref_Dict_Form y Anexo V - 73, Lot_Lara_Obs_Temp**). Después de cada observación, los maestros del salón de clases hicieron preguntas acerca de su implementación de las estrategias y técnicas de lenguaje dual con unos de los entrenadores de LAD o con uno de los consultores de alfabetismo al cuadrado. El recorrido y la retroalimentación a los maestros proporcionaron apoyo continuo a los maestros del ciclo 1 y la implementación exitosa del modelo TWDL en el ciclo 2.

El distrito asignó a cada entrenador de adquisición de idiomas a cada escuela de lenguaje dual, lo cual ayudó a LAD a edificar la capacidad y expandir el nivel de apoyo del distrito y la retroalimentación durante los recorridos de los planteles. El equipo LAD mejoró la experiencia de la capacitación dentro del salón de clases al proporcionar oportunidades para que los colegas de niveles de grado similares se observaran unos a otros y recibieran retroalimentación oportuna, de esta manera fomentando un entorno de aprendizaje colaborativo con los colegas. Durante el ciclo escolar 2016-17, el LAD coordinará y alineará visitas con los administradores de plantel para que puedan participar en los recorridos de lenguaje dual.

b. Desarrollo /reclutamiento de maestros con endoso bilingüe

Debido a la necesidad de maestros con endoso bilingüe, el distrito enfocó sus esfuerzos en el desarrollo y reclutamiento de estos maestros. En el ciclo escolar 2015-16, 289 miembros del personal certificado y cinco administradores certificados tenían endoso bilingüe/español (**Anexo V -19, V.G.1.j. Personal certificado con certificaciones en áreas de aprendizaje avanzado**).

i. Difusión: Cohorte bilingüe de la Universidad de Arizona

En el otoño de 2015, el LAD formó una sociedad de difusión con la cohorte bilingüe de la Universidad de Arizona (UA) para animar a los estudiantes de educación bilingüe de la UA a solicitar las vacantes de maestros de lenguaje dual en el distrito. Durante una presentación a los estudiantes, el director de LAD y los entrenadores de adquisición de idiomas proporcionaron una introducción y una visión general del programa TWDL del distrito; el mandato ELD de cuatro horas de Arizona; los derechos al idioma de los aprendices del idioma inglés; la política de la

educación de idiomas; la identificación de estudiantes, evaluación, y colocación; y el programa estructurado de inmersión en el inglés. El 20 de octubre, 2015, la cohorte bilingüe de UA asistió a un evento de una capacitación profesional de todo el día de la alfabetización al cuadrado ciclo 2 junto con los maestros de lenguaje dual de 3er grado. Doce estudiantes de educación de la UA participaron en sesiones por separado sobre la implementación de las estrategias y la planeación de las lecciones de alfabetización al cuadrado de Lotta Lara. Los estudiantes analizaron los videos de las clases en las cuales las estrategias de lenguaje dual de Lotta Lara fueron implementadas y proporcionaron retroalimentación para las discusiones de seguimiento (*Anexo V - 74, Lit_Squa_Bil_Coh_Age_Part102015*).

Los estudiantes de la UA participaron para obtener entendimiento de las estrategias de lenguaje dual implementadas en los planteles de lenguaje dual del distrito. Su participación estableció un conducto de maestros bilingües de la facultad de maestros de la UA. El distrito reclutó a maestros y les ofreció cartas de intención y contratos antes de tiempo para llenar las vacantes de lenguaje dual en varios planteles de lenguaje dual para el CE 2016-17. Seis de doce estudiantes de la cohorte bilingüe de UA con endosos bilingües presentaron su solicitud para las vacantes de lenguaje dual del distrito; cuatro de seis fueron contratados. En el ciclo escolar 2016-17, el LAD incluirá la cohorte bilingüe de UA además de las capacitaciones de lenguaje dual y realizará presentaciones de seguimiento durante el año para fortalecer la relación del distrito con el programa bilingüe de la UA y promover el reclutamiento.

ii. Reclutamiento de maestros

El LAD participó en la feria de trabajos latino bilingüe en Phoenix el 4 de noviembre, 2015, y a una recepción de contratación de estudiantes para maestros el 10 de diciembre, 2015, en las oficinas del distrito. La asistencia en los eventos de reclutamiento resaltó la necesidad del distrito de maestros bilingües certificados mientras que informó al sobre público sus programas de lenguaje dual (*Anexo V - 75, TUSDHiringReceptionMailer*). Para el CE 2016-17, el LAD participará en ferias de reclutamiento adicionales de educación superior y colaborar con la UA para preparar a los estudiantes para el proceso de contratación y de entrevista.

Para reclutar maestros calificados para los salones de lenguaje dual, el Departamento de Adquisición de Idiomas colaboró con al departamento de Recursos Humanos para ofrecer un incentivo de \$2,500 a los maestros bilingües con

endoso. Esto incluye maestros que actualmente están en los salones de clases y maestros de con endosos bilingües que están interesados en enseñar en un salón de clases bilingüe para el CE 2016-17. En la primavera 2016, el LAD escribió y envió cartas de reclutamiento incitando a maestros a formar parte del programa TWDL, resaltando los recursos de incentivos y de instrucción disponibles (**Anexo V - 76, DL_RecruitmentLetter_1516**).

iii. Cultiva los tuyos

El programa del distrito “cultiva los tuyos” ofrece reembolsos de matrícula a los maestros certificados que desean ascender sus credenciales, y habilidades para trabajar en programas de instrucción del idioma inglés. Este reembolso cubre el costo del curso hacia el ESL y/o el endoso bilingüe. Además, el reembolso de matrícula puede ser proporcionado para auxiliares de maestros que desean buscar el curso para recibir un título y certificación en enseñanza específicamente con los aprendices del idioma inglés.

En el CE 2015-16, los fondos de Cultiva los Tuyos estaban disponibles para los primeros diez maestros que pudieran solicitar y calificar para el costo del examen de competencia en español. Aquellos que reciben una puntuación aprobada obtienen un endoso provisional bilingüe en su certificado. Tres maestros presentaron su solicitud para fondos de Cultiva los Tuyos (**Anexo V - 77, Correo electrónico Cultiva Los Tuyos**).

h. Difusión y apoyos a los padres de lenguaje dual

El departamento de adquisición de idiomas proporcionó información y oportunidades de inscripción a estudiantes y padres por todo el distrito de varias maneras. En el otoño de 2015, el LAD actualizó el sitio de internet del distrito de recursos a los padres de lenguaje dual para incluir varios recursos en línea, tales como los programas de alfabetización de idiomas adoptados de TUSD, Achieve 3000, y “Imagine Learning” (**Anexo V - 78, Sitio de internet de recursos para los padres**). El sitio de internet proporcionó acceso a información acerca de los programas y recursos TWDL para los padres para apoyar a los estudiantes en lenguaje DUAL. Avanzando, el LAD, en colaboración con el departamento de comunicación y relaciones con los medios, creará un sitio de internet más atractivo y fácil de usar para participantes del lenguaje dual actuales y futuros.

Además, los entrenadores LAD presentaron información a los padres en cuatro orientaciones de kínder en tres planteles de lenguaje dual y hablaron con futuros padres durante sus reuniones de bienvenida para los padres con el director. Los entrenadores definieron el programa de inmersión de lenguaje dual de dos vías y discutieron las investigaciones de los beneficios de participar en el programa, los datos de crecimientos de los estudiantes, y las estrategias para que los padres apoyen a sus hijos inscritos en el programa (*Anexo V - 79, Kind_Rd-Up Schedule-PPTs 15_16) Parent*).

i. Consultor de Lenguaje Dual

En marzo 2016 el distrito contrató a Rosa Molina, directora ejecutiva de la Asociación de Educación de Lenguaje Dual de Dos Vías (ATDLE), para revisar el modelo de lenguaje dual de dos vías del distrito y las variaciones del programa y para hacer recomendaciones para aumentar la participación de los estudiantes en los planteles de lenguaje dual actuales. Ella también identificó y analizó ubicaciones en las regiones central y este del distrito y en escuelas con poblaciones hispanas de 75 por ciento o menos para hacer recomendaciones para expansión problemática que promuevan la integración.

El 13 de abril, 2016, el LAD se reunió con la Sra. Molina y personal clave del programa del distrito. La reunión consistió de una revisión tres horas del estado actual de los programas TWDL del distrito y una discusión abierta de los factores que afectan la calidad de la implementación. EL LAD compartió el manual del programa TWDL, las políticas, evaluaciones y el currículo de los programas TWDL que se usan actualmente.

Durante los próximos dos días, ATDLE y miembros del LAD visitaron a siete escuelas para revisar la eficacia del programa y el nivel de implementación de los maestros y administradores en cada plantel. Se realizaron discusiones informales con los administradores de plantel y personal clave en un esfuerzo por determinar las fortalezas y los retos de cada plantel. Personal del Departamento de Adquisición de Idiomas también entrevistaron a los administradores en tres posibles planteles para TWDL.

La Sra. Molina presentó un borrador inicial de sus resultados y recomendaciones el 15 de abril, 2016 (*Anexo V - 80, DL_Consultant_InitialDraft*). Estos borradores de recomendaciones se presentan en resumen a continuación:

Los salones de clases TWDL en el distrito no están lingüísticamente equilibrados, debido a que el Departamento de Educación de Arizona no permite a los hablantes de español nativos en los salones de clases de lenguaje dual en kínder o 1er grado al menos que dominen el inglés como se especifica en A.R.S. § 15-753. Los padres o los tutores legales del aprendiz del idioma inglés deben completar esta solicitud cada año de conformidad con A.R.S. § 15-752

Recomendación: TUSD debe conseguir una excepción al proceso de exención ADE para permitir un punto de iniciación más temprano para los hablantes nativos de español a los programas de lenguaje dual del distrito.

- a) Los programas de lenguaje dual de TUSD no evalúan a los estudiantes en ambos inglés y español como parte del sistema de responsabilidad del distrito.

Recomendación: el distrito debe encontrar y utilizar evaluaciones alineadas en inglés y español que miden de manera justa el progreso de los estudiantes de lenguaje dual en ambos idiomas.

- b) La eficacia en el distrito se determina por el rendimiento de los estudiantes solamente en sus evaluaciones estatales en inglés.

Recomendación: cualquier medida de eficacia de los maestros en los programas de inmersión temprana en español de lenguaje dual de TUSD debe ser en el idioma de objetivo de instrucción en las escuelas de lenguaje dual del distrito.

- c) Los programas TWDL tienen clases de un solo filamento que han sido impactadas por la movilidad y el desgaste de los estudiantes.

Recomendación: El distrito debe crear dos filamentos de lenguaje dual comenzando con kínder en la escuela Primaria Bloom recién agregada, con un realineamiento eventual en los otros diez planteles del distrito.

- d) La falta de pautas estrictas para admisión al programa TWDL del distrito después de 1er grado permite que los estudiantes sin fluidez entren al programa, impactando la eficacia del programa.

Recomendación: el distrito deberá establecer una política de inscripción que delimite el punto de entrada a los salones de clases TWDL después de kínder y que defina el proceso de selección para los estudiantes interesados en entrar a los grados K-1^{ro}.

En respuesta a la recomendación “d”, el programa de lenguaje dual en la escuela primaria Bloom está progresando como planeado. En mayo 2016 el LAD tuvo una reunión informativa para los padres para reclutar a estudiantes del vecindario que comienzan el kínder (*Anexo V - 81, DualLangBloom PPT16_17*) y el distrito envió correos de interés en julio 2016 para reclutar a estudiantes fuera de los límites del vecindario de la primaria Bloom (*Anexo V - 82, DualLang_PC_Mailer Bloom*). Un maestro de lenguaje dual de kínder fue contratado en mayo para el ciclo escolar 2016-17.

El LAD y ATDLE también creó el plan de acceso al lenguaje dual que aborda las acciones de lenguaje dual que serán implementadas en el ciclo escolar 2016-17 en los once planteles de lenguaje dual del distrito. Este plan incluye formar un comité asesor de lenguaje dual compuesto de varios interesados para desarrollar un plan maestro de lenguaje dual que abordará todas las áreas de refinamiento identificadas por la consultora (*Anexo V - 83, DL_Consultant_TechnicalReport* y *Anexo V - 84, DLAccessPlan16_17*).

C. Educación Excepcional

El distrito realiza una revisión significativa de sus políticas y prácticas cada año para asegurar que los estudiantes afroamericanos e hispanos, incluyendo los

estudiantes ELL, no sean remitidos, evaluados o colocados en clases o programas de educación excepcional (ExEd) de manera inadecuada. El departamento de educación excepcional del distrito cree que todos los estudiantes deben ser educados con sus semejantes típicos hasta donde sea posible y que una remisión y evaluación subsecuente para los servicios de educación especial debe ocurrir solamente cuando todas las demás intervenciones no han tenido éxito. El departamento está comprometido con esta filosofía.

La representación desproporcionada de estudiantes culturalmente y lingüísticamente diversos en educación especial ha sido reportada a nivel nacional durante los últimos 40 años (NEA, 2007⁶¹). Chin y Hughes, en su investigación de 1987, definieron representación desproporcionada como una tasa que es más o menos un 10 por ciento comparado con la población general (Morrier⁶²). Por medio de su investigación, Morrier y otros, concluyeron que:

- Los estudiantes afroamericanos que demuestran comportamientos desafiantes son más frecuentemente remitidos como estudiantes que necesitan programas de educación especial para discapacidades emocionales.
- Los estudiantes identificados con autismo son 4.3 veces más probables que sean hombres blancos.
- Los aprendices del idioma inglés son más probables de recibir servicios de educación especial en escuelas de distritos con poblaciones ELL que en los distritos más grandes, distritos dentro de las ciudades (NEA, 2007).

Con estas estadísticas en mente, el departamento ExEd desarrolló e implementó un plan de cuatro años en el ciclo escolar 2015-16 para asegurar que todos los estudiantes sean tratados con equidad cuando demuestran una necesidad de una remisión y evaluación para educación especial.

Paso uno: Proporcionar desarrollo profesional ejemplar para asegurar que todos los estudiantes sean remitidos y colocados adecuadamente en educación especial.

⁶¹ *Truth in labeling: Disproportionality in special education*. National Education Association. Washington, DC, 2007. www.nea.org/specialed/disproportionality.html.

⁶² *Ethnic Disproportionality in Students with Autism Spectrum Disorder*. Michael Morrier, Kristen L. Hess, & L. Juane Heflin. Files.eric.ed.gov/full text/EJ822396.pdf.

Durante el ciclo escolar 2015-2016, el departamento ExEd proporcionó desarrollo profesional continuo basado en los estándares de práctica del departamento. Estos estándares fueron desarrollados en el CE 2013-2014 e implementados inicialmente en el CE 2014-2015 para ayudar a guiar a todos los psicólogos, patólogos del habla, y trabajadores sociales en los procesos de identificación y colocación de estudiantes con el trastorno del espectro autista (ASD) y discapacidades emocionales (ED). El departamento ExEd proporcionó cuatro capacitaciones entre agosto y noviembre de 2015 para asegurar que los proveedores y psicólogos de servicios relacionados utilicen estrategias basadas en las investigaciones para evaluar de manera precisa a todos los estudiantes, específicamente aquellos remitidos para una evaluación en ASD y ED.

La primera sesión en agosto 2015 capacitó a todos los psicólogos y patólogos del habla del distrito acerca del protocolo de la programación de observación de diagnóstico de autismo (ADOS) (**Anexo V - 85, Capacitación ADOS 26 de agosto, 2015 Psicólogos y patólogos del habla**). Esta evaluación asegura que todos los evaluadores puedan identificar las características de ASD, compararlas al desarrollo típico, administrar la evaluación, y calificar de manera precisa la evaluación. La capacitación también identificó otras posibilidades si no se indicaba ASD.

La siguiente sesión fue una capacitación de dos días que introdujo los Módulos 3 y 4 de ADOS, que llevó a los proveedores de servicios a un nivel de dominio de administración al usar sujetos en vivo para realizar la evaluación (**Anexo V - 86, Capacitación ADOS 8-9 de octubre para psicólogos y patólogos del habla**). Un instructor certificado proporcionó retroalimentación inmediata, seguida por discusiones específicas diseñadas para mejorar la experiencia del psicólogo y de los proveedores de servicios relacionados.

La tercera sesión fue presentada por Kathleen Woodward, E.D.S., NCSP, sobre los temas de evaluación fiable del trastorno emocional y desajuste social utilizando el "Emotional Disturbance Decision Tree" (EDDT) y la forma "Emotional Disturbance Decision Tree Parent Form" (EDDT-PF). Esta presentación, con el objetivo de identificación y colocación de estudiantes con retos de comportamiento y emocionales, revise el concepto de la discapacidad emocional; construcción de examen basado en la literatura; y administración, calificación, e interpretación de EDDT y del EDDT-PF.

La cuarta sesión proporcionó capacitación sobre el ADOS-IR, un cuestionario de desarrollo que los trabajadores sociales del distrito administran a las familias para entender al niño completo y la dinámica de sus familias. Este taller intenso familiarizó a los trabajadores sociales con los componentes del cuestionario para apoyar la identificación adecuada de estudiantes con autismo.

Paso dos: Comunicar al distrito y al resto de la comunidad el compromiso del departamento de ExEd para educar a todos los estudiantes de manera estratégica y cohesiva.

Para realizar esto, todo el personal central de ExEd utilizaron el proceso de compromisos colectivo—un ejercicio de transformación —para crear una misión y visión que exprese las metas, valores y propósito del departamento (**Anexo V - 87, Compromisos colectivos**).

Esta visión es:

Todo significa Todo: ¡cada estudiante cada día! Esto configura el espíritu de la educación especial y la misión y visión del distrito. Demuestra el compromiso de apoyar al distrito y a la comunidad al participar en la celebración de los logros y del individualismo de todos los estudiantes dentro del distrito.

La misión es:

El departamento de educación excepcional del distrito escolar unificado de Tucson está comprometido a la educación justa y equitativa de todos los estudiantes. Proporcionamos oportunidades ejemplares para que los estudiantes individuales trabajen juntos en entornos colaborativos para lograr las metas compartidas. Proporcionamos oportunidades educativas en las que todos los estudiantes, maestros, y personal saben que son valiosos miembros de la comunidad de Tucson.

Esta misión y visión fueron la fuerza motriz detrás del trabajo del departamento ExEd durante el ciclo escolar 2015-16. El departamento está determinado a asegurar que todos los estudiantes reciban la mejor instrucción en su salón de clases general y que, el personal de ExEd identificará y colocará adecuadamente en su entorno menos restrictivo.

Paso tres: Revisión de los datos de remisión y colocación para todos los estudiantes de manera trimestral, prestando mucha atención a la identificación y colocación de los estudiantes afroamericanos, hispanos, y ELL (**Anexo V - 88, EXED**

Referrals Quarters 1, 2 and 3 y Anexo V - 89, EXED Referrals Quarter 1 and 2 with DNQ).

Esta revisión culminó en una visión completa del porcentaje de estudiantes colocados en los programas de educación especial durante el ciclo escolar 2015-2016. La tabla 5.39 a continuación muestra los datos compilada durante el año. La cualificación para los servicios ExEd varió por etnia; 56 por ciento de os estudiantes hispanos remitidos y 30 por ciento de los estudiantes remitidos afroamericanos calificaban. En general 58 por ciento de los estudiantes remitidos calificaron para colocación en ExEd.

Tabla 5.39: Número de remisiones para ExEd por discapacidad y etnia

Disability	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático/Isleño del Pacífico	Multi Racial	ELL
Autism Spectrum Disorder	*	0	*	0	*	*	9
Developmental Delay	*	*	15	*	0	*	31
Emotional Disability	26	8	41	*	0	*	84
Mild Intellectual Disability	1	*	10	*	*	0	14
Multiple Disabilities							
Severe Sensory Impairment	0	*	*	0	0	0	*
Orthopedic Impairment	0	0	*	0	0	0	*
Other Health Impairments	23	*	20	*	0	0	59
Specific Learning Disability	63	6	212	27	*	10	320
Speech/Language Impairment	41	8	94	27	*	*	157
Severe Intellectual Disability	0	*	0	0	0	0	*
Total Number of Referrals	161	33	408	47	9	25	680
Total Number of Qualifications	96	10	227	37	9	12	391
% of Referrals who qualified	60%	30%	56%	79%	100%	48%	58%

Paso cuatro: Analizar las tendencias de los datos y las desigualdades. Esto le ayudará al departamento a crear un plan para el ciclo escolar 2016-2017.

Basado en los números actuales, los datos muestran que los estudiantes blancos, americanos nativos, multirraciales, y ELL fueron remitidos para servicios ExEd en un porcentaje mayor que su inscripción en el distrito pudiera sugerir, y que

estos grupos están representados de manera desproporcionada en la población ExEd.

Tabla 5.40: Número y porcentaje de estudiantes cualificados por etnia y estatus ELL

	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático/Isleño del Pacífico	Multi Racial	ELL	Total
N of Students Referred	161	33	405	47	9	25	117	680
% of Total Referrals	24%	5%	60%	7%	1%	4%	17%	
N of Students Qualified	96	10	227	37	9	12	85	391
% of Total Qualified	25%	3%	58%	9%	2%	3%	22%	
District Enrollment %	21%	9%	61%	4%	2%	3%	6%	

Del número total de estudiantes que calificaron para servicios ExEd durante el CE 2015-16 (ver la tabla 5.40 anterior), 3 por ciento eran afroamericanos y 58 por ciento eran hispanos. Los datos revelaron que los estudiantes afroamericanos e hispanos, en contraste con las estadísticas nacionales, no están sobrerrepresentados en la educación excepcional, pero que los estudiantes ELL si lo están.

El departamento ExEd revisó estos datos e identificó dos temas generales que serán el enfoque de su trabajo durante el ciclo escolar 2016-2017: (1) la discrepancia entre el número de estudiantes remitidos para ser evaluados y aquellos que en realidad calificaron, y (2) y la falta de representación de los estudiantes hispanos y afroamericanos que calificaron para servicios de educación excepcional.

El liderazgo de ExEd notó la discrepancia entre el número de estudiantes remitidos para educación especial y aquellos identificados con necesidad de

servicios. En la mayoría de los casos, con la excepción de los estudiantes ELL, el número de estudiantes remitidos para evaluación fue casi el doble del número de estudiantes que calificaron. Esta tendencia implica que los planteles escolares pueden necesitar capacitación en la implementación con fidelidad de las estrategias de enseñanza fuertes en la educación general (nivel 1) y, para aquellos estudiantes que progresan menos de lo adecuado, intervenciones adicionales durante su día (nivel 2 y 3). Para realizar esto, los planteles escolares deberán implementar con fidelidad el sistema de apoyos de niveles múltiples. MTSS está diseñado para establecer excelente instrucción del salón de clases e implementar intervenciones adicionales que pueden ser necesitadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso está actualmente en desarrollo en todos los planteles escolares en el distrito. Si es exitoso, el departamento ExEd anticipa que el número de remisiones de estudiantes será casi igual al número de estudiantes identificados.

Los estudiantes ELL son remitidos en una tasa que se comporta con la tasa de cualificación. El departamento ExEd anticipa que los estudiantes ELL recibieron más apoyo e intervenciones antes de la remisión para la evaluación de educación excepcional. Sin embargo, debido a que los ELL están sobrerrepresentados en las remisiones y cualificaciones de educación excepcional, ExEd supervisará de cerca estas remisiones y las tasas de cualificación durante el ciclo escolar 2016-17 para asegurar fidelidad con los protocolos para cualificar.

Además del apoyo e implementación de los procesos MTSS, el departamento ExEd realizará capacitación de desarrollo profesional para psicólogos y administradores para establecer la función del psicólogo en el PBIS. PBIS es una alternativa a las consecuencias negativas para el comportamiento del estudiante. El departamento de educación de los es EUA emitió una carta⁶³ a todos los distritos el 1 de agosto, 2016, ordenándoles implementar PBIS, especialmente para los estudiantes con discapacidades. La carta dice:

Desde que el Congreso enmendó la ley de las personas con discapacidades (IDEA) en 1997, las intervenciones y apoyos positivos han tenido un lugar singular en la ley de educación. PBIS, denominado intervenciones y apoyos positivos en IDEA, es el único enfoque para abordar el comportamiento que es mencionado específicamente en

⁶³ 72 Fed. Reg. 3432 (Jan. 25, 2007).
www.whitehouse.gov/sites/default/files/omb/memoranda/fy2007/m07-07.pdf.

la ley. Este énfasis de utilizar evaluación funcional y un enfoque positivo para animar el buen comportamiento permanece la versión actual de la ley (IDEA) como fue enmendada en 2004.

La carta continúa:

Las investigaciones muestran que cuando se utilizan apoyos de comportamiento individuales, enfoques proactivos y preventivos a nivel de toda la escuela, y en pequeños grupos, se aborda el compromiso académico subyacente, los logros académicos, y existen menos suspensiones y deserciones escolares. En breve, es más probable que los niños hagan logros cuando se les enseña directamente rutinas de salón de clases predecibles y contextualmente relevantes y el comportamiento social, cuando el comportamiento es promovido y corregido de manera constante cuando no cumple con las expectativas, y cuando los demás los tratan con respeto.

El departamento ExEd está comprometido a utilizar el PBIS junto con MTSS. El departamento está seguro que con la capacitación profesional de desarrollo continua y para el personal en estas áreas, la tasa de remisiones e identificación de estudiantes con discapacidades probablemente representará la población del distrito, con una mayor conciencia para los estudiantes afroamericanos e hispanos.

La su representación de los estudiantes afroamericanos e hispanos que calificaron para los servicios de educación excepcional fue la segunda tendencia identificada por ExEd. Esta tendencia no había sido observada en los datos previos de educación excepcional del distrito. Una posibilidad de esta tendencia es aún mayor conocimiento de las estrategias basadas en la investigación para la identificación de estudiantes con discapacidades, incluyendo la necesidad de sensibilidad cultural en el proceso de evaluación. Debido a estos resultados, el departamento ExEd continúa asegurándose que los estudiantes remitidos para educación excepcional sean evaluados utilizando las prácticas que identifican de manera precisa sus necesidades y que respetan su singularidad étnica y cultural.

D. Participación y Apoyo para los Estudiantes

1. Plan de Prevención de Deserción y de Graduación

Aunque el distrito está desarrollando e implementando el plan de prevención a la deserción y de graduación (DPG) de manera continua, el ciclo escolar 2015-16 fue el primer año completo de implementación después que el distrito y las partes finalizaron el plan en marzo de 2015. El ámbito del plan final DPG es amplio. Por consiguiente, siguiendo las recomendaciones del perito Dr. Russell Rumberger,⁶⁴ el distrito tuvo como prioridad la implementación de ciertas estrategias durante los ciclos escolares 2014-15 y 2015-16. Al final del ciclo escolar 2015-16, el personal del distrito se reunió para analizar el plan y revisar sus estrategias para el ciclo escolar como parte de su compromiso continuo y ciclo periódico de desarrollar, implementar, supervisar, evaluar y ajustar. EL DPG existente se proporciona en el presente documento; el plan DPG revisado será proporcionado en el informe anual 2016-17 (*Anexo V - 90, DPG Plan*).

El plan DPG incluye múltiples metas anuales y docenas de estrategias de intervenciones directas en varios niveles de grados a estrategias específicas para proporcionar alternativas positivas a la suspensión. Informes previos han delineado dos de las siete secciones principales del plan: los resultados de las revisiones y evaluaciones a los apoyos a los estudiantes que precedían al plan, y las consultas con los peritos nacionales. Esta narrativa discute las siguientes secciones restantes: metas anuales y supervisión del progreso, identificaciones de estudiantes y supervisión, servicios de apoyo a la graduación, participación familiar y desarrollo profesional.

j. Metas Anuales y Supervisión del Progreso

Las metas del plan deben ser evaluadas y ajustadas anualmente basado en los datos. El distrito, en consulta con los peritos, estableció el juego inicial de metas anuales en el invierno del ciclo escolar 2014-15 y por lo tanto aplicó esas metas tanto al ciclo escolar 2014-15 como al 2015-16.⁶⁵ Las metas iniciales incluyen aumentar las tasas de graduación, reducir las tasas de deserción escolar, reducir las tasas de retención en el grado (grados K-8), y mejorar las tasas de asistencia and para los estudiantes afroamericanos e hispanos, incluyendo a los estudiantes

⁶⁴ Fundador y director del Proyecto de Investigación de Deserción Escolar de California y profesor de educación, University of California, Santa Barbara.

⁶⁵ El presente análisis se basa en las metas iniciales. De acuerdo al plan, el distrito ha evaluado estas metas y probablemente propondrá un ajuste a estas metas para el CE 2016-17.

afroamericanos e hispanos ELL. Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito hizo mejoras en algunas áreas y cumplió otras, pero no todas, de las metas establecidas.⁶⁶

i. Aumentando las Tasas de Graduación

Tabla 5.41: Tasas de graduación de cuatro años por etnia

Ciclo Escolar	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático/Isleño del Pacífico	Multi Racial	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	85.3%	82.0%	80.0%	66.7%	89.6%	82.1%	81.7%
2015-16	85.0%	76.5%	80.6%	68.8%	88.6%	84.2%	80.6%

Las metas de las tasas de graduación de cuatro años fueron calculadas razonablemente para reducir las disparidades por raza y etnicidad para el ciclo escolar 2017-18 (*Anexo V - 91, DPG Plan pp. 8-10*). La meta para el ciclo escolar 2015-16 fue incrementar la tasa de graduación de los afroamericanos e hispanos por un 3 por ciento. **Id. at 8.** El plan proporciona un ejemplo para calcular y evaluar la meta de graduación de cuatro años: “...si al final del CE 2013-14, la tasa de graduación de cuatro años de los afroamericanos es 75 por ciento la meta para el final del ciclo escolar 2014-15 sería un 77.25%, un aumento de un 3% (75 x 1.03).” **Id at 9.** Como se muestra en la tabla 5.39 anterior, la tasa de graduación de los estudiantes afroamericanos en el ciclo escolar 2014-15 fue del 82 por ciento; por eso, la meta para el ciclo escolar 2015-16 fue de un 84.46 por ciento (82.0 x 1.03). El

⁶⁶ El distrito inicialmente desarrolló las metas para el ciclo escolar 2014-15 (basado en los datos 2013-14) pero no ajustó las metas para el ciclo escolar (basado en los datos 2014-15). Después de hacer avances en 2014-15, el distrito pudo haber ajustado las metas para ser menores y reflejar ganancias en 2014-15.

distrito no cumplió con esa meta: la tasa de graduación de cuatro años para los estudiantes afroamericanos en el ciclo escolar 2015-16 fue de un 76.5 por ciento. Sin embargo, las tasas de graduación para los estudiantes afroamericanos en TUSD fueron mucho más altas que el promedio estatal. La tasa de graduación sin ajustes para el estado de Arizona para los estudiantes afroamericanos fue de un 74 por ciento en el CE 2015-16.

La tasa de graduación para los estudiantes hispanos en el ciclo escolar 2014-15 fue de un 80 por ciento, por eso la meta para el ciclo escolar fue de un 82.4 por ciento (80 x 1.03). *Id.* El distrito no cumplió esta meta: la tasa de graduación de cuatro años para los estudiantes hispanos en el ciclo escolar 2015-16 fue de un 80.6 por ciento. La tasa de graduación sin ajustes del estado de Arizona fue de un 75 por ciento para el ciclo escolar 2015-16.

Tabla 5.42: Tasas de graduación a cuatro años para ELL por etnicidad

Ciclo	Afroamericanos ELL		Hispanos ELL	
2012-13	1 de 12	8.3%	10 de 32	31.3%
2013-14	2 de 16	12.5%	11 de 29	37.9%
2014-15	6 de 12	50%	14 de 31	45.2%
2015-16	4 de 19	21%	9 de 26	35%

La meta para los afroamericanos ELL fue aumentar el número de estudiantes que se gradúan por un 100 por ciento. En el ciclo escolar 2014-15, seis estudiantes afroamericanos ELL se graduaron; un aumento de seis a doce representaría un aumento de un 100 por ciento. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito no cumplió su meta, ya que cuatro de diecinueve se graduaron (ver la tabla 5.42 anterior).

La meta para los estudiantes hispanos ELL fue aumentar el número de estudiantes que se gradúan por un 50 por ciento, o aumentar la tasa de graduación por 10 puntos de porcentaje, lo que fuera mayor. Un aumento de catorce en el CE 2014-15 a 21 en el ciclo escolar 2015-16 representaría un aumento de un 50 por ciento. El distrito no cumplió su meta de aumentar el número de graduados hispanos ELL por un 50 por ciento tampoco aumentar la tasa por 10 puntos de porcentaje.

ii. Reduciendo las tasas de deserción escolar

Tabla 5.43: tasas de deserción escolar de cuatro años por raza/etnia

Ciclo	Blanco	Afroamericana no (AfAm ELL)	Hispano/Latino (Hispanic ELL)	Americano Nativo	Asiático/Isleño del Pacífico	Multirracial	Tasa de Deserción Escolar del Distrito
2012-13	1.8%	2.5%	2.4%	5.1%	0.4%	2.4%	2.4%
2013-14	1.9%	2.0%	2.0%	3.1%	0.4%	1.1%	1.8%
2014-15	1.6%	2.5%	2.0%	3.1%	0.6%	0.9%	1.8%
2015 -16	1.4%	2.5% (1.7%)	1.8% (.1%)	2.7%	0.6%	2.3%	1.8%

La meta para el ciclo escolar 2015-16 fue disminuir la tasa de deserción escolar para todos los estudiantes afroamericanos e hispanos de 7mo a 12vo grado por un 0.2 por ciento. **Id at 9**. En el ciclo escolar 2014-15, la tasa de deserción escolar ajustada para los afroamericanos era de 2.5 por ciento y la tasa de deserción escolar para los hispanos era de 2.0 por ciento. El distrito no cumplió su meta para los estudiantes afroamericanos en el ciclo escolar 2015-16, debido a que la tasa de deserción escolar permaneció igual, a un 2.5 por ciento, como se muestra anteriormente en la tabla 5.43. Sin embargo, las tasas de deserción escolar para los estudiantes afroamericanos de TUSD es casi la mitad de la tasa de deserción escolar de un 4.6 por ciento del estado de Arizona. El distrito si cumplió su meta para los estudiantes hispanos, con la tasa de deserción escolar de disminuyendo por 0.2 por ciento a un 1.8 por ciento.

La meta para los estudiantes afroamericanos e hispanos ELL de 7mo a 12vo grado fue mantener una tasa de deserción escolar más baja que la tasa de deserción escolar cada grupo no ELL para cada año. **Id**. En el ciclo escolar 2015-16, la tasa de deserción escolar de los estudiantes afroamericanos ELL era de 1.7 por ciento, la cual era menor a la tasa de deserción escolar de 206 para los estudiantes afroamericanos no ELL. La tasa de deserción escolar para los estudiantes hispanos era de un 0.1 por ciento, la cual es menor que la tasa de deserción escolar de 1.8 por ciento para los estudiantes hispanos no ELL. El distrito cumplió su meta en ambas áreas.

iii. Reduciendo las Tasas de Retención en el Mismo Grado (Grados K-8)

Tabla 5.44: Estudiantes Afroamericanos Retenidos en su Grado Escolar

Grado	2014-15 a 2015-16			2015-16 a 2016-17		
	N	Ret.	% Ret.	N	Ret.	% Ret.
K	343	10	2.9%	349	6	1.7%
1	369	7	1.9%	376	9	2.4%
2	361	9	2.5%	386	5	1.3%
3	316	0	0.0%	346	3	0.9%
4	294	2	0.7%	335	1	0.3%
5	303	1	0.3%	309	0	0.0%
6	279	4	1.4%	306	2	0.7%
7	330	1	0.3%	287	3	1.0%
8	277	2	0.7%	332	1	0.3%
K-8	2,872	36	1.3%	3,026	30	1.0%

Para el ciclo escolar 2015-16, la meta del distrito era reducir la tasa de retención en el mismo grado para los estudiantes afroamericanos por un 10 por ciento comparado con el ciclo escolar 2014-15. **Id.** El proporciona un ejemplo para calcular y evaluar la meta: "...si al final del CE 2013-14, la tasa de retención en el mismo grado para los estudiantes afroamericanos es 1%, la meta para el final del CE 2014-15 sería un 0.9%, una reducción del 10% (1.0 - (1.0 x 10%))." **Id. at 10.** En el CE 2014-15, la tasa de retención para los afroamericanos en los grados K-8 fue 1.3 por ciento, como se muestra en la tabla 5.44 anterior, entonces la meta para el ciclo escolar 2015-16 era de 1.2 por ciento, una reducción de 10 por ciento (1.3 - (1.3 x .10)). En el ciclo escolar 2015-16, la tasa era 1 por ciento, representando una reducción de 0.3 por ciento. Además de cumplir y exceder la meta, la brecha entre las tasas de retención de los estudiantes afroamericanos y blancos desapareció, ya que los dos grupos tenían tasas de retención de aproximadamente 1 por ciento (*Anexo V - 92, V.G.1.o. Retención tres años*).

Tabla 5.45: Estudiantes hispanos retenidos en su grado escolar

Grade	2014-15 a 2015-16			2015-16 a 2016-17		
	N	Ret.	% Ret.	N	Ret.	% Ret.

K	2,335	42	1.8%	2,156	45	2.1%
1	2,436	43	1.8%	2,374	42	1.8%
2	2,505	20	0.8%	2,420	21	0.9%
3	2,401	15	0.6%	2,483	17	0.7%
4	2,374	5	0.2%	2,380	6	0.3%
5	2,367	8	0.3%	2,347	7	0.3%
6	2,239	12	0.5%	2,134	10	0.5%
7	2,172	16	0.7%	2,168	7	0.3%
8	2,199	11	0.5%	2,171	5	0.2%
K-8	21,028	172	0.8%	20,633	160	0.8%

Para los estudiantes hispanos, la meta del distrito para el ciclo escolar 2015-16 fue disminuir la tasa de retención en el mismo grado en los grados 3-8 por un 50 por ciento. **Id.** En el ciclo escolar 2014-15, la tasa de retención para los estudiantes hispanos de 3er grado era de 0.6 por ciento (una tasa de 0.3 por ciento representa una reducción de un 50 por ciento), y para los estudiantes de 8vo grado era de 0.5 por ciento (una tasa de 0.25 por ciento representa una reducción de 50 por ciento). En el ciclo escolar 2015-16, la tasa de retención era de 0.7 por ciento para los estudiantes hispanos de 3er grado, representando un aumento de 0.1 por ciento, y un 0.2 por ciento para los estudiantes de 8vo grado, para una reducción de 60 por ciento. El distrito no cumplió sus metas de reducir las tasas de retención para los estudiantes hispanos en 3er grado, pero si cumplió sus metas para 8vo grado.

4. Incrementando las tasas de asistencia (Grados K-8)

Tabla 5.46: Tasas de asistencia por raza y etnicidad

Año	Anglo	Afroamericano	Americano Hispano	Americano Nativo	Asiático/Isleño del Pacífico	Multi racial	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%
2015-16	91.6%	91.1%	90.1%	88.6%	94.3%	90.8%	90.5%

Para el ciclo escolar 2015-16, la meta del distrito fue aumentar las tasas de asistencia por un 0.05 por ciento para los estudiantes afroamericanos y por un 0.06 por ciento para los estudiantes hispanos. **Id.** En el ciclo escolar 2014-15, la tasa asistencia de los estudiantes afroamericanos fue de un 91.5 por ciento, por eso la meta para el ciclo escolar 2015-16 fue un 91.55 por ciento, un aumento de 0.05 por

ciento. En el ciclo escolar 2015-16, la asistencia de los estudiantes afroamericanos fue de 91.1 por ciento, representando una pequeña disminución del año pasado. En el ciclo escolar 2014-15, la tasa de asistencia para los estudiantes hispanos fue 90.6 por ciento, por eso la meta para el ciclo escolar 2015-16 fue de 91.4 por ciento, un aumento de 0.6 por ciento. En el ciclo escolar 2015-16, la asistencia de los estudiantes hispanos fue 90.1 por ciento, representando una pequeña disminución de años previos.

5. Resumen de las metas anuales 2015-16

Tabla 5.47: Resumen de metas anuales DPG

Meta	Cumplida	No cumplida
Aumentar la tasa de graduación de afroamericanos por un 3%		X
Aumentar la tasa de graduación de hispanos por un 3%		X
Aumentar la tasa de graduación de afroamericanos ELL por un 100%		X
Aumentar el número de hispanos ELL que se gradúan por un 50% (o la tasa de graduación por 10 puntos de porcentaje)		X
Reducir la tasa de deserción escolar de afroamericanos por un .2%		X
Reducir la tasa de deserción escolar de hispanos por un .2%	X	
Mantener la tasas de deserción escolar de los afroamericanos ELL menor que la tasa de deserción escolar de los afroamericanos	X	
Mantener la tasa de deserción escolar de los hispanos ELL menor que la tasa de deserción escolar de los hispanos	X	
Reducir la tasa de retención en el mismo grado para los estudiantes afroamericanos por un 10%	X	
Reducir la tasa de retención en el mismo grado para los estudiantes hispanos en 3er grado por un 50%	X	
Reducir la tasa de retención en el mismo grado para los estudiantes hispanos en 8vo grado por un 50%		X
Aumentar las tasas de asistencia por un .05 por ciento para los estudiantes afroamericanos		X
Aumentar las tasas de asistencia por un .6 por ciento para los estudiantes		X

Después de cumplir la mayoría de las trece metas en 2014-15, el distrito cumplió cinco de las trece en 2015-16. A principios del otoño 2016, el equipo de revisión DPG examinará los resultados y ajustará las metas como corresponda para el ciclo escolar 2016-17 para ser agresivos donde sea necesario, pero no tan agresivos que sea inalcanzable en otras áreas.

6. Supervisión del progreso

En el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó un equipo de revisión DPG para revisar la asignación del presupuesto y supervisar la implementación exitosa del plan DPG. El equipo se reunió tres veces durante el semestre de primavera del CE 2015-16 y revisó el progreso e implementación del plan. Los miembros del equipo DPG incluyeron personal de los servicios de tecnología, prevención de deserción escolar, servicios de apoyo a los estudiantes, currículo, y liderazgo académico.

Los departamentos de servicios a los estudiantes y de prevención de deserción escolar implementaron una revisión de la demografía de estudiantes enfocándose en las escuelas K-12 con altas necesidades para identificar a los estudiantes de alto riesgo y proporcionar apoyo adicional (descrito a continuación) para reducir las tasas de deserción escolar. Los directores de servicios a los estudiantes se dirigieron a estas escuelas basándose en los resultados de las evaluaciones de parámetros y en la inscripción en matemáticas/artes del lenguaje inglés (ELA) del CE 2014-15. El departamento de prevención a la deserción escolar se dirigió a todas las escuelas secundarias y a varias escuelas intermedias para asignar apoyo adicional para impactar de manera positiva las tasas de deserción escolar. Para mejorar su capacidad de abordar las metas del plan DPG en el CE 2016-17, el equipo de revisión se reunirá cada trimestre durante el ciclo escolar.

b. Identificación y Supervisión de Estudiantes

En el CE 2014-15, el distrito puso a prueba un sistema de identificación y supervisión de estudiantes llamado WatchPoint para identificar a los estudiantes en peligro de deserción escolar y/o experimentando retos académicos, de asistencia, y

de comportamiento. El sistema WatchPoint se puso a prueba en siete escuelas.⁶⁷ En el resto de las escuelas, el distrito identificó y supervisó el progreso de los estudiantes hacia la graduación por medio de métodos ya existentes: el uso de Grant Tracker y de hojas de trabajo excel por el personal de servicios a los estudiantes; reuniones MTSS; y revisiones de los datos de demografía de servicios de tecnología. En el ciclo escolar 2015-16, después de revisar los resultados del sistema apuesto a prueba, el distrito discontinuó el uso de del sistema WatchPoint y tomó pasos para implementar un mejor sistema de supervisión. Entre tanto, el distrito utilizó su sistema de información de estudiantes para supervisar el progreso individual de os estudiantes. Al final, el distrito decidió consolidar las estrategias por medio del uso del sistema de información de estudiantes Synergy y el sistema de intervención de estudiantes BrightBytes. Ambos sistemas Synergy y BrightBytes, una vez integrados, mejorarán la capacidad del distrito para identificar y supervisor el progreso de los estudiantes y automáticamente alertar sobre los estudiantes en riesgo.

En el 2015, el distrito se basó en recomendaciones del liderazgo de alto rango y de las lecciones aprendidas de las estrategias previas de la supervisión e intervención de estudiantes de TUSD para redactar software para la intervención consolidada que integraría Synergy y BrightBytes. Para el otoño de 2015, el distrito había completado el proceso para identificar y seleccionar el software de consolidación, Clarity, y trabajó para integrarlo en su sistema general. Clarity estará en línea en octubre de 2016. Por mientras, el distrito continuará utilizando los sistemas existentes.

c. Sistemas de Apoyo a la Graduación

Para lograr las metas antes mencionadas, el distrito diseñó e institucionalizó sistemas de apoyo y estrategias para proporcionar apoyo directo a los estudiantes. Estos apoyos directos abordaron los indicadores que están altamente ligados a las tasas de deserción escolar: malas calificaciones en las materias principales; baja asistencia; retención en el mismo grado; desconexión de la escuela y suspensiones fuera de la escuela. El distrito concentró sus esfuerzos y a su personal de apoyo académico y de comportamiento en los planteles escolares y en las áreas en las que los datos escolares indicaron mayor necesidad. Entonces, el distrito utilizó seis enfoques principales como se delinean en el plan DPG: estrategias por todo el

⁶⁷ Las escuelas primarias Erickson y Tully, la escuela K-8 Roberts-Naylor, las escuelas intermedias Doolen y Valencia, y las escuelas secundarias Pueblo y Rincon.

distrito, estrategias de la escuela secundaria, estrategias de la escuela intermedia, estrategias de la escuela primaria y K-8, estrategias ELL, y alternativas positivas a la suspensión. A continuación, se esbozan los esfuerzos del distrito en el CE 2015-16 para los primeros cinco enfoques; la sección VI describe los esfuerzos de TUSD relacionados con el sexto enfoque—alternativas positivas a la suspensión.

i. Adaptar los recursos con las necesidades identificadas

Para aumentar las tasas de graduación y reducir las tasas de deserción escolar, el distrito implementó apoyo adicional a las escuelas por medio del departamento de deserción escolar y de los directores de servicios a los estudiantes. El personal de ambos departamentos fue asignado a las escuelas de altas necesidades basado en las evaluaciones de parámetros del distrito y/o a las escuelas con altos porcentajes de desertores escolares o estudiantes en peligro de deserción escolar.

ii. Estrategias de Apoyo a los Estudiantes en todo el Distrito

TUSD también proporcionó apoyo a nivel del distrito por medio de la aplicación de MTSS y planes de apoyo individual, currículo estandarizado, utilización de trabajadores sociales, visitas en casa, y PBIS. El distrito también implementó el programa de experiencia de verano y dos iniciativas adicionales con la Oficina del Alcalde de Tucson—la iniciativa Cuenta Conmigo en la Asistencia y la iniciativa Pasos hacia el éxito para prevención de deserción escolar.

Sistemas de apoyo de varios niveles y planes de apoyo en toda la escuela

En el CE 2014-15, el distrito requirió que todas las escuelas aplicaran el uso de MTSS y los planes de apoyo para los estudiantes en peligro de no tener éxito académico en su nivel de grado, en peligro de no graduarse, y con necesidad de apoyo de comportamiento adicional más allá del salón de clases (**Anexo V - 93, MTSS_StaffResourceList** y **Anexo V - 94, SampleMTSSMinutes**). Aunque la implementación de MTSS fue diseñada para todos los estudiantes con necesidad de apoyo adicional, la aplicación del modelo MTSS es relevante a abordar las necesidades de los estudiantes afroamericanos e hispanos. En el CE 2015-16, cada equipo MTSS de cada escuela fue requerido reunirse una vez por mes, mientras que otras escuelas eligieron reunirse cada semana (**Anexo V - 95, HS_MTSS1516**). Para apoyar a todos los administradores de planteles escolares en la implementación de MTSS, se proporcionó capacitación durante las reuniones de administradores del

distrito (**Anexo V - 96, Campus Student Support Foundation y Anexo V - 97, Referral Process Presentation ILA 08-27-15**).

Además de que todas las escuelas aplicaron el modelo MTSS para apoyar a los estudiantes, los directores de AASS y MASS requirieron que todos los especialistas de éxito para los estudiantes sirvieran en por lo menos un equipo de plantel MTSS para proporcionar apoyo adicional de nivel 2 y/o nivel 3 para los estudiantes afroamericanos e hispanos. Los especialistas AASS y MASS sirvieron en equipos de planteles demostrando la mayor necesidad basado en los datos de demografía de los estudiantes y en la petición del distrito. Para más información sobre las actividades AASS y MASS, ver la sección V.D.3.

Currículo Estandarizado

El currículo de TUSD fue repartido a todo el personal y empleados por medio del sitio de internet de currículo del distrito (**Anexo V - 98, CurriculumPage y Anexo V - 99, HowToAccessCurriculum**). El personal central, los administradores de plantel, y los maestros tuvieron acceso al currículo integral de TUSD en el contenido esencial y en las áreas optativas. El personal del distrito tuvo acceso a los mapas del currículo y al alcance y secuencias junto con recursos curriculares adicionales. Se requirió capacitación a todo el personal certificado por medio de True North Logic en línea el portal de desarrollo profesional.

Trabajadores Sociales con Idioma Accesible

El distrito proporcionó trabajadores sociales que apoyaron a los estudiantes por medio del departamento de educación excepcional y también proporcionó tres trabajadores sociales con idioma accesible en las áreas de alta necesidad.

Visitas en casa

El personal escolar (es decir, representante de la comunidad, consejero, o especialista) realizaron visitas en casa a mediodía que fue necesario para apoyar a los estudiantes en peligro de deserción escolar. Además, los especialistas del departamento de prevención de deserción escolar visitaron hogares de estudiantes que experimentaron ausentismo habitual. En el CE 2015-2016, once especialistas de deserción escolar realizaron 685 visitas en casas durante el día y la noche, tanto programadas como espontáneas. Si el estudiante era de edad legal, los especialistas dirigieron la conversación hacia el estudiante. Si el estudiante era menor de la edad

legal, los especialistas animaron a los padres a incluir al estudiante en la conversación y en la resolución.

Tabla 5.48: Visitas en Casa

Tipo de escuela	Número de planteles	Número de visitas en casa
Primaria	9	71
K-8	6	64
Escuela Intermedia	7	80
Escuela Secundaria	8	470
Total	30	685

Pasos hacia el éxito

El distrito y la oficina del alcalde de Tucson implementaron la iniciativa los pasos hacia el éxito para buscar y encontrar a los estudiantes que habían abandonado la escuela dentro de TUSD. Por medio de las visitas en casa, la sociedad permitió al personal educativo (incluyendo al personal de apoyo para los servicios de apoyo a los estudiantes y los departamentos de prevención a la deserción escolar), los oficiales de la ciudad, y miembros de la comunidad visitar a los estudiantes y a sus familias y animarlos a terminar su educación de la escuela secundaria. En el ciclo escolar 2015-16, 145 estudiantes regresaron a la escuela y 26 se graduaron; 73 por ciento de estos graduados eran afroamericanos o hispanos (ver la tabla 5.49 a continuación).

El distrito está comprometido a encabezar los pasos hacia el éxito dos veces al año, en enero y en julio, para aumentar las tasas de graduación y darles a los estudiantes una segunda oportunidad de tomar una decisión que les cambiará la vida que les impactará a ellos, a sus familias, y a la comunidad local.

Tabla 5.49: Pasos hacia el éxito

	Blanco	Afroamericano	Hispano	Americano Nativo	Asiático/Isleño del pacífico	Multirracia	Total
Inscritos	26	16	92	7	1	3	145
	17.9%	11.0%	63.4%	4.8%	0.7%	2.1%	
Graduados	7	2	17	0	0	0	26
	26.9%	7.7%	65.4%	0.0%	0.0%	0.0%	

iii. Estrategias de apoyo en la escuela secundaria

Programa de Puente de Verano para entrantes a 9no Grado

En el verano de 2015, el distrito expandió el Programa Puente de Verano a las diez escuelas secundarias. Mientras que cualquier estudiante puede asistir, el distrito concentró su reclutamiento a los estudiantes que habían enfrentado retos académicos particulares, tales como estudiantes de 8vo grado en peligro de no ser promovidos al 9no grado. Los estudiantes participaron en un día escolar de cuatro horas en el que recibieron 1.5 horas de instrucción en matemáticas, 1.5 horas e instrucción en ELA, y una hora diaria ya sea en habilidades de estudio u orientación del plantel. El currículo utilizado para la instrucción de matemáticas o ELA fue el mismo que se utilizó para los programas de retención de 8vo grado, pero fue impartido en un tiempo abreviado. Los maestros utilizaron el currículo para asegurar que los estudiantes que participan tengan una base sólida en matemáticas y ELA cuando realizan la transición a 9no grado. El componente de la orientación del plantel y de las habilidades de estudio les permitió a los estudiantes acostumbrarse a su plantel escolar de secundaria para que como estudiantes de 9no grado que comienzan tengan menos dificultad en la transición a la escuela secundaria. El distrito reclutó a maestros que trabajaban en los respectivos planteles para que formaran parte del programa puente de verano para que comenzaran a edificar relaciones con los estudiantes antes del primer día de clases del CE 2016-17 (**Anexo V - 100, HSSummerBridgeEnrollment**).

Organizar Clases de la Escuela Secundaria para Estudiantes de Noveno Grado en Comunidades Más Pequeñas o en Equipos

En el CE n SY 2015-16, la Escuela Secundaria Santa Rita creó una academia para estudiantes de noveno grado para proporcionar un nuevo camino para preparación para el colegio/universidad y profesiones dentro de un modelo académico singular. La academia para estudiantes de noveno proporciona a los estudiantes la oportunidad de explorar y planear para la universidad y vías de carrera al completar las clases de Educación de Profesiones y Técnica y las clases de Educación Técnica del Condado Pima en conjunto con el Distrito, con la opción de tomar clases de crédito dual con el Pima Community College en el plantel Santa Rita. Los estudiantes que participaron en estas comunidades escolares más pequeñas estuvieron en un calendario bell diferenciado que incluyó una clase de Éxito Académico. EL distrito diseñó la clase para conectar a los asesores de

universidad/colegio y a los socios de la industria con los estudiantes del plantel escolar Santa Rita.

Programa a prueba para matemáticas de 8vo grado

El comité de revisión DPG acordó retirar esta estrategia del plan, pero discutió volver a visitarla a finales del ciclo escolar 2016-17 como una posible opción en el futuro.

Especialistas de Prevención a la Deserción Escolar

Durante el ciclo escolar 2015-2016, el distrito asignó a especialistas de prevención a la deserción escolar a las escuelas secundarias. Sin embargo, algunos especialistas compartieron su tiempo entre su escuela secundaria asignada y una escuela intermedia de alta necesidad. Los especialistas apoyaron a los estudiantes por medio de conferencia uno a uno, supervisando la asistencia a la escuela, Child Find,⁶⁸ reuniones MTSS, y vistas en casa. También proporcionaron opciones alternas para que los estudiantes completen la escuela y participaron a los estudiantes con recursos de la comunidad si eran necesarios. Los especialistas sirvieron de defensores de los estudiantes entre la escuela y las familias, y fueron responsables de implementar dos eventos de Pasos Hacia el Éxito y de implementar la Campaña de Conciencia a la Asistencia del Distrito.

Capacitación de Seguimiento de Créditos

Como parte del proceso MTSS, los equipos MTSS supervisaron la adquisición de créditos de los estudiantes en peligro de no graduarse. Durante las reuniones MTSS a nivel de la escuela secundaria, los equipos también discutieron a estudiantes individuales con calificaciones bajas o reprobadas para desarrollar intervenciones y/o un plan de apoyo (**Anexo V - 101, MTSS Tier 1 Intervention Form**).

Además, el personal del distrito compartió con las familias las políticas de retención/promoción y el proceso de apelación para las calificaciones. El Departamento de Prevención de Deserción escolar realizó capacitaciones en el seguimiento de créditos con los estudiantes de 8vo grado en preparación para la escuela secundaria. Los especialistas AASS y MASS que trabajan a nivel de escuela

⁶⁸ Child Find tiene que ver con localizar, identificar, y evaluar a los estudiantes con discapacidades.

secundaria también revisaron los créditos para la graduación con los estudiantes y ayudaron a los estudiantes a supervisar su propio progreso académico.

Planes de Acción de Educación y Carreras

Los asesores escolares, los coordinadores de colegios y carreras, y los especialistas de deserción escolar desempeñaron un a función esencial en la prevención de la deserción escolar de los estudiantes en los grados 9-12 desarrollando planes de graduación y proporcionando servicios directos y apoyándolos. El sistema de Carreras e Información de Arizona (AzCIS) es un programa basado en el internet que se proporciona sin costo alguno a los distritos escolares en Arizona. AzCIS está diseñado para proporcionar información integral educativa, de carreras, profesiones para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones más informadas de sus carreras y escuelas. El portal del portafolio AzCIS proporcionó a los estudiantes métodos para desarrollar y actualizar sus Planes de Acción de Educación y Carrera (ECAP), los cuales son planes/portafolios personalizados. En el CE 2015-16, el distrito requirió que todos estudiantes en los grados 8vo al 12vo utilizaran AzCIS para crear ECAP, y los consejeros escolares trabajaron directamente con los estudiantes y maestros para desarrollarlos para todos los estudiantes. Al nivel escolar, los estudiantes de TUSD crearon 22,965 entradas en AzCIS durante el ciclo escolar 2015-16.

Las entradas incluyeron crear ECAP, actualizar información, y agregar nuevas metas. El portafolio les permitió a los estudiantes ingresar, dar seguimiento y actualizar la siguiente información: inscripción en la clase y planes después de la secundaria alineados a las metas de carreras y documentación del rango de preparación para colegio y carrearas que ha desarrollado el estudiante. Los consejeros escolares y los coordinadores de colegios y carreras revisaron los planes y resultados con los estudiantes en los salones de clases y con los padres. Los coordinadores de colegio y carreras fueron el punto de contacto en cada escuela secundaria para los estudiantes asistentes en el desarrollo de los ECAP de los estudiantes (por medio de AzCIS), como lo requiere el plan. La tabla a continuación resalta el número total de las entradas de la escuela secundaria en el AzCIS.

Tabla 5.50: Sistema de Información de Carreras en Arizona

Para usar 01/08/2015 -30/06/16		
Nombre del Plantel	Número Total de Portafolios ECAP de	Ingresos ECAP Activos de Portfolio

	los Estudiantes	
Catalina High Magnet School	92	53
Cholla High Magnet School	2,792	788
Palo Verde High Magnet	1,011	572
Pueblo High Magnet School	1,846	1,204
Rincon High School	1,914	1,161
Sabino High School	2,479	1,947
Sahuaro High School	2,699	1,376
Santa Rita High School	976	596
Teenage Parent High School (TAPP)	116	55
Tucson High Magnet School	7,603	3,846
University High School	1,437	740
Totales	22,965	12,338

Recuperación de Concepto Estructurado

Esta estrategia se describe en el plan y se utiliza en todo el distrito, pero no de manera formal estructurada. El distrito tiene planes para poner un proceso más formal a prueba en una o más escuelas en el ciclo escolar 2016-17.

Escuelas Alternativas

El distrito operó dos escuelas alternativas en el CE 2015-16—Project MORE y la Escuela Secundaria para Padres Adolescentes (TAP)—así como alternativas en línea. La Escuela Secundaria Alternativa Project MORE sirve a los estudiantes de 11vo y 12vo grado que buscan opciones de aprendizaje flexibles basadas en la red apoyada por instrucción personalizada con un énfasis en la recuperación de créditos. El Programa de Padres Adolescentes (TAP) es una escuela pequeña alternativa diseñada para ayudar a los padres embarazados y que están criando a sus hijos para que terminen la escuela secundaria al mismo tiempo. TAP es una escuela acreditada que proporciona instrucción directa, clases de recuperación de

créditos, y apoyos de instrucción de objetivo en matemáticas y lectura para estudiantes de la escuela secundaria que se encuentran en riesgo de deserción escolar.

Además de Project MORE y TAP, los estudiantes pueden elegir dentro de múltiples opciones de recuperación de crédito, incluyendo la escuela intermedia y secundaria AGAVE, la Recuperación de Créditos AGAVE, Edgenuity, GradLINK, y la Academia de Fin de Semana en Project MORE. Las opciones de las alternativas de escuela de verano incluyen Recuperación de Créditos AGAVE y el Programa Puente de Verano, el cual fue discutido anteriormente en este informe (**Anexo V - 102, GradlinkFlier** y **Anexo V - 107, HSSummerBridgeEnrollment**). Durante el CE 2015-16, el distrito proporcionó oportunidades de recuperación de créditos a todos los estudiantes de la escuela secundaria que reprobaron uno o más semestres de las clases requeridas. El distrito ofreció clases de recuperación de créditos antes, durante y después de la escuela; durante el fin de semana en Project MORE; durante el verano en la mayoría de las escuelas secundarias; y en línea.

La Escuela Intermedia y Secundaria AGAVE es una escuela 100 por ciento virtual dentro de las pautas de la Iniciativa En Línea de Arizona (AOI). AGAVE sirve a cualquier estudiante que reside en Arizona en un entorno virtual; sin embargo, la mayoría del cuerpo estudiantil reside en el Condado Pima. AGAVE proporciona currículo de calidad impartido por personal altamente calificado y certificado adecuadamente que les muestra a los estudiantes a progresar por la escuela intermedia y obtener un diploma de la escuela secundaria mientras que permite flexibilidad de tiempo, espacio, rumbo y ritmo. Diferente a la mayoría de las escuelas virtuales en Arizona, AGAVE proporciona laboratorios de computadoras con maestros de personal asignado para proporcionar apoyo adicional de manera personal. Las oficinas de AGAVE se encuentran centralmente localizadas en la Escuela Secundaria Catalina.

GradLink es un programa de AGAVE que se enfoca en los estudiantes de 12vo grado que les queden entre ocho créditos para graduarse. El *Informe Anual 2013-2014*, p. 135. Los estudiantes de GradLink tienen acceso a un asesor y a tres laboratorios por la noche con personal de maestros altamente calificados para asistirlos mientras que cumplen sus requisitos para su graduación. En el CE 2014-15, el distrito extendió el acceso de los laboratorios GradLink durante la vacación de otoño y en el verano.

Tabla 5.51: Resumen de Opciones de Recuperación de Créditos – CE 2015-16

Programa/Descripción	# de estudiantes afroamericanos e hispanos participantes	Créditos recuperados	Ubicación(es)
Edgenuity: Clases en línea (número de estudiantes de tiempo completo y de medio tiempo cursando Plato por medio de AGAVE)	Afroamericanos: 251 Hispanos: 1,400	Afroamericanos: 278 Hispanos: 1,182	En todas las escuelas secundarias
Escuela Intermedia y Secundaria AGAVE: escuela secundaria en línea con laboratorios opcionales (para ver los números de graduación ver GradLink)	Afroamericanos: 74 Hispanos: 458	Afroamericanos: 108 Hispanos: 433	Escuelas virtuales: Oficinas en la Escuela Secundaria Catalina;
Recuperación de Créditos AGAVE: Recuperación e créditos virtual con laboratorios opcionales	Afroamericanos: 183 Hispanos: 985	Afroamericanos: 179 Hispanos: 813	Laboratorios en las escuelas secundarias Catalina, Pueblo, y Palo Verde
Programa GradLink de AGAVE: Clases en línea y apoyo en persona para estudiantes que acaban de dejar la escuela secundaria y están cerca de terminar	Afroamericanos: 15 (3 Graduados) Hispanos: 135 (28 Graduados)	Afroamericanos: 25 (22 Graduados) Hispanos: 167 (85 Graduados)	
Experiencia de Verano de la Escuela Secundaria: AGAVE números solamente	Afroamericanos: 49 Hispanos: 353	Afroamericanos: 58 Hispanos: 362	Escuelas Secundarias en Línea

Explorar Opciones de Créditos Trimestrales

El comité de revisión de DPG acordó retirar esta estrategia del plan, pero discutió volver a visitarla al final del ciclo escolar 2016-17 como una posible opción futura.

i. Estrategias de la Escuela Intermedia

Organizar las clases de la escuela intermedia para estudiantes de 9no grado en pequeñas comunidades o equipos

El comité de revisión de DPG acordó retirar esta estrategia del plan, pero discutió volver a visitarla al final del ciclo escolar 2016-17 como una posible opción futura.

CORE PLUS

El programa de intervención académica CORE PLUS (CP) fue diseñado para proporcionar intervención académica a los estudiantes de 6to grado con bajo rendimiento. Las metas de CP incluyeron avanzar una categoría hacia arriba a 25 por ciento de los estudiantes inscritos en una o dos áreas de AzMERIT; mostrando un cambio de un 15 por ciento o mejor en los exámenes antes y después de matemáticas.

En el 2015-16, CP cumplió las tres metas:

- 35 por ciento de los estudiantes inscritos avanzaron una o más categorías.
- El cambio del porcentaje promedio entre los exámenes antes y después en lectura fue de 130 por ciento, con un puntaje de ganancia promedio de 12 puntos.
- El cambio del porcentaje promedio entre los exámenes antes y después en matemáticas fue de 769 por ciento, con un puntaje de ganancia promedio de 17 puntos.

Después de analizar los datos, el distrito identifica a los estudiantes de 6to grado con bajo rendimiento en todo el distrito, con prioridad a los estudiantes afroamericanos e hispanos. También se les invita a los padres a asistir a una reunión informativa y a inscribir a sus hijos en CP. Debido a que CP es un programa y no una escuela, los estudiantes inscritos mantienen su inscripción en la escuela intermedia de TUSD, pero asisten a uno de los salones de clases CP. CP existe desde el 2011 y continuará ofreciendo intervenciones a los estudiantes de 6to grado para el CE 2016-17. CORE PLUS es altamente exitoso, pero también es caro; cada clase tiene un maestro certificado y un especialista de instrucción y solamente sirven a 15 a 20 estudiantes durante el ciclo escolar.

Escuela de verano

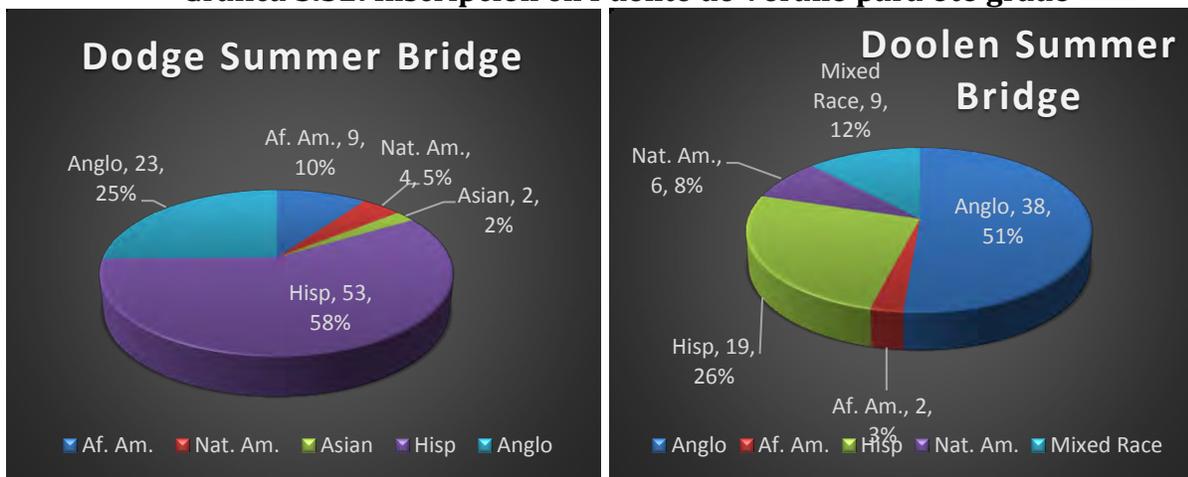
El distrito diseñó el programa de la escuela de verano, un programa de alfabetización y matemáticas de tres semanas, para sus estudiantes en 2do, 3ro, 5to y 8vo grados que necesitan apoyo adicional para avanzar al siguiente nivel y/o para ser exitoso en el próximo ciclo escolar (**Anexo V - 103, SummerExperienceInvite, Anexo V - 104, SummerExperience2016, y Anexo V - 105, SummerExpInviteSpanish**). Dos centros de actividades de las escuelas secundarias sirvieron a los estudiantes en 8vo grado de todo el distrito; nueve centros de actividades primarias y K-8 sirvieron a los estudiantes de 2do, 3ro y 5to grado de todo el distrito (**Anexo V - 106, BoothFickettSummerExperience**).

El distrito reclutó a todos los estudiantes en peligro de no ser promovidos al siguiente grado y participó en esfuerzos adicionales para reclutar a estudiantes afroamericanos e hispanos (**Anexo V - 111, SummerExperience2016**). Los estudiantes que completaron exitosamente el programa de enriqueciendo Experiencia de Verano fueron promovidos a 4to, 6to o 9no grado. El coordinador del programa de enriquecimiento de verano colaboró con los directores de AASS y MASS para reclutar a estudiantes afroamericanos e hispanos (**Anexo V - 107, HelpRecruit**). El distrito inscribió a 887 estudiantes de primaria y a 142 estudiantes de 8vo grado en el programa de verano.

Programa Puente de Sexto Grado

La escuela intermedia tradicional Dodge Magnet y el programa GATE de la Escuela Intermedia Dodge proporcionaron programas puente para sus estudiantes entrantes de 6to grado. Ambos programas ofrecieron un componente académico, pero se enfocaron más orientación, habilidades de los estudiantes, y la transición al nivel de la escuela intermedia.

Gráfica 5.52: Inscripción en Puente de Verano para 6to grado



iv. Estrategias para primaria y K-8

Calendario Maestro

En el CE 2015-16, los directores crearon un calendario maestro que permitía un bloque de lectura de 90 minutos, un bloque de intervención de 30 minutos, y un bloque de 60 a 90 minutos de matemáticas. El calendario de alfabetismo era parte del plan de alfabetismo estatal Avanzando con la lectura. Los administradores de plantel siguieron la política de la mesa directiva de TUSD para implementar los minutos de descansos organizados.

Enfoque en la Alfabetización Temprana

En el ciclo escolar 2015-16, el enfoque del distrito en la alfabetización temprana estaba conectado con Avanzando con la Lectura K-3 de la ley estatal de Arizona. Todos los planteles de escuela primaria y K-8 crearon planes de alfabetización para asegurar que todos los estudiantes K-3 cumplieran con los estándares académicos de alfabetización para 3er grado. Durante un bloque de instrucción para la alfabetización de 90 minutos, las estrategias de instrucción incluyeron modelo directo, lectura guiada, y la creación de “centros” de lectura. Los planteles escolares utilizaron los criterios de instrucción en la lectura de los resultados del Panel Nacional de Lectura 2000. Estos incluyen un enfoque en la conciencia fonética, la fonética, la fluidez de la oración, el vocabulario y la comprensión.

La adaptación principal utilizada en el ciclo escolar 2015-16 fue la serie Harcourt Brace debido a que está basada en la investigación y está incluida en la lista de adaptaciones aprobadas. El distrito utilizó otros materiales de lectura como apoyo para las intervenciones y le enseñanza de 1er nivel, incluyendo las bibliotecas de lectura Scholastic y las Bibliotecas multiculturales. Para las intervenciones, el distrito empleó una variedad de recursos tales como Sounds Abound, Great Leaps, Rewards, y Wilson Readers. Los recursos de intervención y los tipos de intervenciones variaron por plantel. El distrito requirió que todos los

planteles utilizaran el programa en línea SuccessMaker durante 80 minutos por semana.⁶⁹

Todos los planteles supervisaron el progreso utilizando varios sistemas de instrucción y evaluación, incluyendo DIBELS (Indicadores Dinámicos de las Destrezas de alfabetismo Básicas), Inventario Scholastic, Evaluación de Desarrollo en la Lectura (DRA), SuccessMaker, Achieve 3000, y Aprendizaje Imagine. A todos los planteles se les requirió utilizar DIBELS, SuccessMaker, y datos de parámetros de SchoolCity.

Prescolares

En el ciclo escolar 2015-16, los prescolares de TUSD expidieron su programación al crear 24 salones de clases de inclusión nuevos y proporcionando dos sesiones al día en cada programa. Esto ha creado oportunidades para prescolar de alta calidad para más del doble de estudiantes que el año anterior. Las investigaciones muestran que la programación de prescolar de alta calidad es esencial en la prevención de la deserción escolar. Además, el prescolar inclusivo le da a un mayor número de estudiantes acceso a programas educativos individuales para aprender en un entorno menos restrictivo, más real, preparándolos de mejor manera para la escuela primaria y más adelante.

Además de la expansión de prescolar, el distrito expandió la calidad y el alcance de su plan de transición de kínder, agregando estrategias de transición a las estrategias existentes tales como la recepción de bienvenida de kínder. Se creó un protocolo unificado de la recepción de bienvenida de kínder, el cual utilizaron todos los maestros de kínder durante la primavera de 2016. El distrito también tiene planeado agregar más oportunidad de colaboración para los maestros de pre kínder y kínder, estrategias de transición padres/familia, y estrategias de difusión a los prescolares privados y a HEAD START.

Además, el Proyecto de Vecindario para Preparación para la Escuela, en colaboración con Make Way for Books, proporcionaron un programa de padres-hijos llamado Raising A Reader (RAR) en doce primarias y K-8 del Distrito y dos

⁶⁹ SuccessMaker es un programa de intervención en línea de lectura y matemáticas K-8 que edifica las destrezas académicas de los estudiantes.

centros familiares.⁷⁰ RAR es un programa de alfabetización reconocido a nivel nacional para padres y niños desde el nacimiento hasta los cinco años. Las familias asisten a seis sesiones semanales, sacan libros, y aprenden de las estrategias de alfabetización y el desarrollo del cerebro del joven aprendiz. RAR tiene como objetivo a las familias que no tienen a sus niños en preescolar.

i. Estrategias de Apoyo a los Estudiantes ELL

Transportación ELL

El distrito permitió a los estudiantes ELL cuyas familias se mudaron a otra área de asistencia tener la opción de permanecer en su escuela de vecindario durante el ciclo escolar actual y recibir pases para el autobús para transportación.

Prioridad de Recuperación de Créditos

El distrito les dio a los estudiantes ELL y a los recién clasificados como ELL prioridad para la recuperación de créditos antes o después del horario escolar y durante el verano sin costo alguno, permitiéndole a los estudiantes tomar clases en su idioma principal, si estaba disponible.

AGAVE

El distrito proporcionó a los estudiantes ELL la oportunidad de tomar clases en línea por medio de AGAVE. No hubo un aumento en la participación de los estudiantes ELL en AGAVE; no está protegido para los estudiantes ELL, por lo que existen barreras de lenguaje que frustran el éxito de los ELL. La práctica ha revelado que esto no es una estrategia viable para los estudiantes ELL.

Instrucción de Nivel I Mejorada para los Estudiantes ELL; Clases de Contenido Protegido

Los entrenadores del Departamento de Adquisición de Idiomas utilizaron el currículo y evaluaciones ELD que están alineados con los estándares de competencia del idioma inglés para todos los estudiantes ELL K-12. Los materiales del currículo fueron programados por trimestre y contenían un mapa, alcance y secuencia del currículo. Un énfasis en la instrucción del Nivel I durante el bloque

⁷⁰ Las catorce ubicaciones RAR fueron Dunham, Howell, Lynn-Urquides, Maldonado, Manzo, Myers-Ganoung, Oyama, Cavett, y Grijalva, y las escuelas primarias Van Buskirk; escuelas K-8 Hollinger y McCorkle; el Centro de Recursos Palo Verde; y el Centro de Recursos Wakefield.

ELD hizo al currículo más participado y aumentó el nivel de rigor. Hubo un enfoque renovado en el alfabetismo literario, con un enfoque en las estrategias de lectura y escritura para ayudar a los estudiantes a tener éxito en las materias principales. El LAD también proporcionó secciones de instrucción con contenido protegido en matemáticas en las escuelas secundarias Rincon, Catalina, Palo Verde, y Tucson y en la escuela K-8 Roberts-Naylor y en la escuela intermedia Doolen. Se proporcionaron secciones adicionales de estudios protegidos en las escuelas secundarias Doolen y Tucson Magnet.

Escuela de Verano para los Estudiantes ELL

Durante el programa Experiencia de Verano 2016, el distrito ofreció programas ELD para el Nivel I y II (pre emergentes/emergentes y Básico) en las escuelas secundarias Pueblo, Rincon, Palo Verde, y Catalina. La escuela Rincon también reclutó a estudiantes ELL que entraban a 9no grado de la escuela Roberts-Naylor K-8. Las escuelas Rincon, Catalina, y Pueblo ofrecieron una clase ELD de 1 crédito para los estudiantes pre emergentes/emergentes y Básicos (estudiantes en un nivel básico de competencia en el inglés). El programa en la escuela Palo Verde consistió en medio crédito en Respuesta a la Intervención de Matemáticas y medio crédito de ELD.

Estas clases se llevaron a cabo desde junio 1ro hasta el 30 de junio, 2016, y se les ofrecieron a los estudiantes sin costo alguno. El distrito proporcionó transportación a los estudiantes que viven a más de 2.5 millas de la escuela. Los coordinadores ELD, los especialistas de éxito estudiantil de la Oficina de Refugiados, y maestros ELD de Nivel I y II animaron a sus estudiantes a asistir a este programa de verano, proporcionaron a los estudiantes con formularios de inscripción, y ayudaron a los estudiantes a completar los formularios. Las escuelas Catalina y Palo Verde también publicaron estas clases en los anuncios diarios.

Las clases de intervención MTSS de matemáticas y literatura para Nivel Intermedio de ELL y R-ELL

El proceso MTSS incluyó a todos los estudiantes y abordó las necesidades específicas de los estudiantes ELL y los ELL recién reclasificados (R-ELLS) para proporcionar apoyo para el desarrollo del idioma y la alfabetización. El personal de plantel y central proporcionó intervenciones durante el bloque ELD de cuatro horas específicamente para los ELL. Como se documentó en los refinamientos del modelo de Inmersión Estructurado en Inglés del Departamento de Educación de Arizona,

hasta 30 minutos de servicios de intervención de alfabetización con los ELL pueden contar hacia el requisito de cuatro horas si esos servicios cumplen las necesidades de instrucción del estudiante ELL. Este refinamiento solo pertenece al nivel de primaria K-5 (**Anexo V - 108, SEI Refinamientos y Anexo V - 109, MTSS Formularios**).

Aprendizaje Imagine

El distrito utilizó Aprendizaje Imagine (IL) en inglés para los estudiantes ELL durante el ciclo escolar 2015-16. IL es un programa de software de aprendizaje digital innovador que crea un camino de aprendizaje personalizado para los estudiantes ELL, los lectores que están luchando, y los estudiantes con necesidades especiales en el nivel primaria K-5. El software está basado en la investigación y es presentado de manera altamente interactiva, motivadora, y aun así en un formato rigurosa (Baumann, 1984).

IL proporciona instrucción, práctica y evaluación diseñada para enseñar los estándares de preparación para colegio y carreras de Arizona, la cual preparará a los estudiantes para que rápidamente sean competentes en el idioma inglés. IL incluye un examen inicial de colocación para evaluar a cada estudiante al principio del ciclo escolar, permitiéndoles a los maestros adaptar su instrucción para cumplir con las necesidades individuales de cada estudiante. IL proporciona un énfasis en el idioma académico dentro de un marco de para asegurar que los estudiantes ELL sean competentes en materia y aumenten su pensamiento crítico para mejorar los resultados de los exámenes. Finalmente, el programa de software centraliza y sistematiza los datos del rendimiento del estudiante a nivel distrito. Los datos a nivel plantel y distrito estarán disponibles para los maestros, directores y administradores centrales para la toma de decisiones informadas. Estos informes asegurarán que el LAD podrá ver en detalle el procedimiento de la implementación.

Para apoyar aún más a los estudiantes ELL, el distrito ofreció asesoría en matemáticas después del horario escolar. También, en un esfuerzo por mejorar la instrucción a Nivel I para los estudiantes ELL, el distrito proporcionó capacitación para los maestros ELD de la escuela secundaria para que aprendieran las cinco construcciones del idioma, aprendizaje acelerado, y recibieran capacitación en otros temas, incluyendo estructuras gramaticales comunes encontradas en los textos académicos.

Clases ELD I y II para Pre-Emergentes/Emergentes y Niveles Básicos

Las clases ELD I incluyeron estudiantes de niveles pre-emergente y emergente. Las clases siguieron el currículo ELD utilizado durante el ciclo escolar en las áreas de escuchar y hablar, lectura, escritura y gramática. Los estudiantes pre-emergentes pueden ser nuevos para el idioma inglés y a la escuela, pueden tener alfabetismo muy bajo, pero, pero fuertes destrezas orales, y pueden ser pre alfabetizados en su primer idioma. La clase ELD II es para estudiantes que están pasando del Nivel I ELD al Nivel II ELD y posiblemente del Nivel I ELD al Nivel III ELD. EL currículo se enfocó en cada uno de los cuatro dominios: escuchar y hablar, lectura, escritura y gramática. Los maestros pusieron énfasis especial en la escritura, con la meta de avanzar a los estudiantes de escribir oraciones a escribir piezas más largas tales como ensayos. Los estudiantes recibieron un crédito en artes del lenguaje por completar exitosamente estas clases en las escuelas secundarias sede: Catalina, Rincon, Pueblo, Sahuaro, y Palo Verde.

La política del distrito para la adquisición de idiomas es que los estudiantes ELL, sin importar su competencia de idioma, cursen una clase de matemáticas cada año. Los estudiantes ELL participan en matemáticas porque es un requisito de graduación de cuatro años y el contenido es más accesible, ya que no es tan intenso en el idioma como otras clases de contenido principales. El distrito proporcionó clases de contenido protegidas en matemáticas para los estudiantes ELL y que anteriormente eran ELL en las escuelas secundarias Rincon, Tucson, Catalina, y Palo Verde; la escuela intermedia Doolen; y la escuela K-8 Roberts-Naylor.

a. Participación familiar para los estudiantes en riesgo, desacoplados, o que están luchando

De conformidad con el plan DPG y el Plan de Participación Familiar y de la Comunidad (FACE), el distrito ha desarrollado infraestructura para apoyar un enfoque de niveles múltiples a la participación familiar y de la comunidad de la siguiente manera: (tipo 1) difusión general a las familias y (tipo 2) difusión de objetivo a las familias afroamericanas e hispanos, así como a los estudiantes en riesgo. La sección VII detalla la difusión general a las familias (participación tipo 1).

Como parte del esfuerzo general del distrito para mejorar los resultados educativos para los estudiantes afroamericanos e hispanos, los departamentos AASS y MASS del distrito planearon, organizaron e implementaron eventos trimestrales de información a los padres para aumentar las oportunidades de participación a las familias. La sección V.D.3 describe estos eventos en detalle. Además de los eventos trimestrales, la participación familiar y los servicios basados en las escuelas estuvieron disponibles en los cuatro centros de recursos a las familias del distrito. EL distrito utilizó el sistema de mensajes ParentLink para informar a los padres acerca de los eventos; los especialistas de los departamentos dieron seguimiento con esfuerzos de objetivo, incluyendo realizar llamadas telefónicas y contactos personales para invitar a los padres a los eventos.

i. Desarrollo Profesional

En el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó desarrollo profesional integral para el personal, incluyendo desarrollo profesional alineado al USP (*Anexo IV - 94, Master PD Chart - USP*). Para apoyar al plan de la prevención a la deserción escolar y de graduación, el distrito proporcionó capacitación a todos los administradores del distrito y de los planteles en las áreas de programas alternos a la suspensión, colocación en educación alterna, MTSS, y PBIS (*Anexo V - 110: 4DayAdminTraining; 08.27.15AGENDA*). Además, el distrito continuó la capacitación en el área de entorno y cultura para incluir Pedagogía Culturalmente Sensible para todos los administradores escolares. La capacitación de Pedagogía Culturalmente Sensible es un ejemplo de un modelo preventivo que apoya la reducción de las tasas de deserción escolar del distrito y aumentando las tasas de graduación.

ii. Participación Estudiantil por medio del Currículo

a. CRC y Desarrollo Profesional de Participación Estudiantil

Reconociendo que la cultura es central para la manera que la gente percibe al mundo y se expresa, el distrito ha tomado pasos para aumentar la participación de los estudiantes y así los logros académicos de los estudiantes al implementar estrategias culturalmente sensibles. Mientras que la pedagogía culturalmente sensible es el método adoptado en las clases culturalmente relevantes de TUSD (CRC), las cuales ofrecen un enfoque singular, cultural al material tradicional, el

distrito expandió a propósito esta práctica a todos los planteles. Por medio del modelo de capacitación profesional entrenando al entrenador, el distrito proporcionó a los administradores con capacitación en participación estudiantil por medio de prácticas culturalmente sensibles. Además, el director de Pedagogía e Instrucción Culturalmente Sensible del distrito (CRPI) proporcionó al personal del plantel con capacitación en Pedagogía Culturalmente Sensible como se le solicitó.⁷¹ Desarrollo e implementación adicional de un plan para administradores, personal certificado, y auxiliares de maestros continuará en el ciclo escolar 2016-17.

i. Desarrollo Profesional para Administradores

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito incorporó capacitaciones pedagógicas culturalmente sensibles en el desarrollo profesional para los administradores. Estas sesiones sobre las estrategias de la enseñanza y el conocimiento profesional informaron al desarrollo profesional basado en los planteles adicionales, que fue impartido a los maestros en las escuelas los miércoles de desarrollo profesional.

En julio de 2015, los departamentos de Currículo Multicultural y CRPI dirigieron a los administradores en una actividad de conciencia cultural simulada, una capacitación diseñada para ilustrar el favoritismo que existe en las suposiciones comunes acerca del aprendizaje (**Anexo V - 111, CultRespMODII.AdminPDJuly22-23, Anexo V - 112, BARNGAJuly22-23AdminPD, y Anexo IV - 42, Agenda de conferencia para administradores de 4 días**). Los presentadores emparejaron esta capacitación experimental de dos horas con una presentación de PowerPoint articulando las intrincadas del asunto, así como las estrategias para abordarlo. Como parte de la evaluación de la capacitación, los administradores reflexionaron sobre la capacitación y su entendimiento de nuevos conceptos por medio del diálogo. Mientras que algunos comentarios proporcionaron contexto al asunto, la mayoría de las respuestas comunicaron el valor de este tipo de actividad de experimento para entender de mejor manera los asuntos de cultura como se relacionan a la integración y participación de los estudiantes.

⁷¹ De acuerdo con el USP, el Director de Pedagogía e Instrucción Culturalmente Sensible (“Director de CRPI”) ... deberá supervisor, desarrollar e implementar un plan de desarrollo profesional para administradores, personal certificado, auxiliares de maestros, como sea adecuado, de la mejor manera para...participar a los estudiantes afroamericanos y latinos.” (USP § V (E)(4)(c) p.36)).

En el invierno de 2016, el departamento de desarrollo profesional del distrito proporcionó desarrollo profesional en el Anexo K (Características de la enseñanza y el aprendizaje culturalmente sensible) de la auditoria del currículo y del dominio 3 del marco de trabajo Danielson con respecto a 3a, 3b, y 3c. El distrito proporcionó esta capacitación a los administradores recién nombrados que no había recibido esta capacitación anteriormente cuando fue proporcionado en el ciclo escolar 2014-15 (**Anexo IV - 47, anexos j y k**).

Los elementos del dominio 3 son centrales a la instrucción y participación de los estudiantes. El elemento 3a (comunicación con los estudiantes) trata de la comunicación eficaz y las expectativas y las instrucciones; 3b (utilizando preguntas/promoviendo y la discusión) se enfoca en obtener los pensamientos críticos y la participación de los estudiantes por medio de la discusión; y 3c (participando a los estudiantes en el aprendizaje) trata de los tipos de actividades, asignaciones, y recursos que se les proporcionan a los estudiantes con el proceso de aprendizaje (**Anexo V - 268, ModifiedDanielsonEvaluationInst2015**).

En colaboración con el director de CRPI, el director de desarrollo profesional dirigió la capacitación para administradores (**Anexo V - 113, CalendarmeetingPD.CR**) en el Anexo K. Los administradores nuevos y aquellos que tal vez hayan fallado a la presentación del año anterior en los anexos J y K recibieron esta capacitación en una academia de liderazgo en la instrucción en la primavera acerca de la pedagogía culturalmente sensible (**Anexo V - 114, Principal Program Agenda 03.02.16 Anexo K**).

ii. Desarrollo Profesional para el Personal Certificado

El director de CRPI proporcionó desarrollo profesional en pequeños grupos a maestros designados como culturalmente sensibles para reforzar la pedagogía culturalmente sensible como se relaciona con la participación estudiantil. La capacitación se llevó a cabo durante ocho sábados seleccionados durante el año y cubrió una gran variedad de temas, tales como edificar las destrezas académicas de la escritura, textos académicos y recursos académicos de escritura K-12, y crecimiento del estudiante y desarrollo de identidad (**Anexo V - 115, CRPI Dpt PD SY 2015-16, Anexo V - 116, CR PD Agenda Sample 2015-16, y Anexo V - 290, CR PD PPT Sample 2015-16**). Para evaluar la eficacia de la capacitación, CRPI solicitó retroalimentación de los maestros (**Anexo V - 117, CR Retroalimentación de**

maestros 15-16 DP sábados). La gran mayoría de los que respondieron indicó que los materiales proporcionados fueron útiles.

Además, el distrito proporcionó una segunda serie de capacitaciones a los maestros CRC interesados, esta capacitación tomó la forma de un simposio en el cual los maestros analizaron literatura escolar para obtener la teoría detrás de la educación crítica y la pedagogía culturalmente sensible. Estas capacitaciones se realizaron mensualmente los miércoles predeterminados (**Anexo V - 118, Tier II Maestras PPT Sample 2015 16 and Anexo V - 119, Tiered 2 CR PD Reading List 2015-16**). El distrito seleccionó la literatura de la capacitación basada en su relevancia al área de enfoque.

El distrito proporcionó capacitación a todo el personal certificado, a los administradores, y a los auxiliares de maestros sobre la pedagogía culturalmente sensible por medio del modelo entrenando al entrenador (**Anexo V - 116, CalendarmeetingPD.CR, Anexo V -117, Principal Program Agenda 03.02.16 Anexo K, Anexo V - 282, Anexo V - 120, CRPI ILA Presentation Part A 4-28, Anexo V - 118, CultRespMODII.AdminPDJuly22-23, y AnexoV - 121, CRPI 4-28 ILA Presentation Handouts**). Dentro del modelo, el distrito proporcionó capacitación a los administradores y después ellos modificaron la presentación para las necesidades específicas del plantel y de la comunidad.

En abril, CRPI presentó una vez más a los administradores sobre la participación estudiantil por medio de dialogo crítico. Esto se realizó introduciendo los seis principios de la pedagogía culturalmente sensible (ver sección V.F., a continuación). En esta capacitación, los participantes fueron expuestos al concepto de dialogo crítico. Se proporcionaron temas de oraciones para asistir a los administradores en la identificación e implementación de las estrategias de las preguntas eficaces. Los presentadores modelaron el dialogo crítico, y los participantes participaron en este proceso contribuyendo a la discusión.

iii. Desarrollo Profesional Suplementario

Cuando se solicitó, CRPI proporcionó en algunos sitios desarrollo profesional especializado al personal que necesitaba más capacitación en las estrategias culturalmente sensible (**Anexo V - 122, CRPI Request for PD Sample, Anexo V - 123, CRPI- PD Chart-CRPI, Anexo V - 295, CR Introduction-T1S1, y Anexo V - 124, CRPI Outreach Schedule Sample**). CRPI impartió estas capacitaciones y asignó a miembros del personal específicos la tarea de preséntalas al personal del plantel. Un

miembro de CRPI colaboró y coordinó con el administrador del plantel para modificar la presentación a las necesidades de la comunidad escolar.

Por ejemplo, CRPI hizo su presentación sobre la teoría de activos y fondos de conocimientos al profesorado de la Escuela Intermedia Secrist el 9 de marzo, 2016. CRPI también realizó su presentación al profesorado de la Escuela Primaria Cavett sobre comprendiendo la cultura y su función en el salón de clases el 6 de abril y discutió el entendimiento de los mapas de currículo culturalmente relevante y el salón de clases culturalmente sensible en la Escuela Primaria Tully el 23 de abril.

En abril de 2016, el director y el personal de CRPI realizaron su presentación a los participantes de la academia de liderazgo en la instrucción. Esta presentación se enfocó en los elementos claves de la educación culturalmente relevante, articularon la importancia de la capacidad de respuesta cultural a la participación de los estudiantes, y proporcionaron estrategias específicas para participar a los estudiantes en el diálogo crítico sensible (*Anexo V - 130, CRPI ILA Presentation Part A 4-28 y Anexo V - 131, CRPI 4-26 ILA Presentation Handouts*).

En el verano de 2016, CRPI organizó el instituto de verano para la educación culturalmente sensible (SICRE) alrededor del tema de lograr la equidad educativa en un entorno urbano (*Anexo V - 125, SICRE Program*). Eruditos reconocidos a nivel nacional en sus respectivas áreas ⁷² impartieron conferencias magistrales y talleres que proporcionaron un enfoque del mundo real sobre la aplicación de estas teorías complejas. La mayoría de los aproximadamente 150 participantes eran maestros del distrito que pueden implementar las herramientas y la información que adquirieron en la conferencia directamente en sus salones de clases.

El departamento de currículo multicultural también presentó una sesión en el tema de "Puentes no Fronteras: Edificando Conexiones Culturales por Medio de la Literatura, Investigación, y Dialogo." La presentación resaltó el estudio de investigación de acción colaborativa **que** documenta un proceso de desarrollo

⁷² La Dra. Angela Valenzuela acuñó el término "cuidado auténtico" en la descripción de la importancia de la relación estudiante-maestro. El taller de la Dra. Valenzuela explore las dificultades en el cambio de la política educativa en los niveles locales, distritos escolares, y en la Universidad. El Dr. Ernest Morrell discutió el concepto de la alfabetización crítica y la participación cívica. La Dra. Christine Sleeter presentó acerca de la pedagogía culturalmente sensible y la descolonización de la educación. El Dr. Antwi Akom presented on the concept of eco-apartheid in addressing the issues of environmentalism. Dr. Nolan Cabrera presentó acerca de los estudios blancos como la siguiente evolución de estudios étnicos, y Dr. Bettina Love presentó acerca del uso del hip hop como herramienta pedagógica para la participación de los estudiantes y la resistencia del entendimiento social.

curricular dirigido a infundir diversas perspectivas y el apoyo de las necesidades académicas de los estudiantes en el distrito marginados durante la historia

La conferencia también proporcionó talleres de los practicantes locales sobre la aplicación de teorías y conceptos articulados por los eruditos nacionales. Estos talleres cubrieron a todos los niveles de grado. El distrito colectó un formulario de retroalimentación para evaluar la eficacia de la conferencia y analizará los resultados en el otoño de 2016 para mejorar la capacitación en el futuro (**Anexo V - 126, SICRE Exit Survey 2016 SAMPLE**). Los comentarios en general fueron positivos, indicando una experiencia de aprendizaje exitosa para los maestros y el personal.

a. Currículo de Salón de Clases Multicultural

El currículo de salón de clases multicultural del distrito proporciona un rango de oportunidades para que los estudiantes realicen investigación, mejoren el pensamiento crítico, y las habilidades de aprendizaje, y participen en salones de clases con entornos positivos e inclusivo. El distrito desarrolló este currículo y clases para participar a los estudiantes en contenido relevante, provocador de pensamiento que sería importante e interesante para todos los estudiantes.⁷³

Durante el otoño del ciclo escolar 2015, el departamento de currículo multicultural integró recursos literarios multiculturales a ELA K-12 y a los currículos de los mapas de estudios sociales 6-12 (Versión 2.1) (**Anexo V - 127, ELA gr.8 curriculum map** y **Appendix V - 128, SS gr.6 curriculum map**). Estos recursos consistieron en una iniciativa de \$1 millón en libros de texto multiculturales multicultural que resaltaron temas tales como racismo, sexismo, e injusticias económicas. Las opciones de literatura ofrecieron perspectivas y experiencias de los afroamericanos, hispanos/latinos, americanos nativos, isleños asiáticos/del pacifico, y personas con discapacidades. Debido a esta expansión de recursos, el currículo de artes del idioma ingles y de estudios sociales de TUSD ahora tiene fuertes componentes multiculturales. **Id.**

El departamento de currículo multicultural seleccionó a 26 maestros en los grados K-12 (dos por nivel de grado) para participar en capacitación intensiva de literatura multicultural para desarrollar currículo de lectura y multicultural. La

⁷³ El USP ordena al distrito a emplear currículo multicultural que integrar “perspectivas y experiencias racial y étnicamente diversas” (USP § V(E)(6)(a)(i)).

capacitación se realizó cada semana durante 2.5 horas desde septiembre de 2015 a abril de 2016. Estos equipos de maestros seleccionaron y agregaron literatura nueva a los mapas de currículo existentes. *Id.*

El trabajo delineado para este Proyecto incluyó la integración de la literatura multicultural recién comprada en ELA K-12 ELA y en los mapas de currículos de estudios sociales 6-12, los cuales contienen los estándares de requisito, materiales de recursos, y las pautas para las evaluaciones para cada trimestre. El distrito creó los módulos ELA en el ciclo escolar 2015-16; los módulos de estudios sociales se completarán en el ciclo escolar 2016-17.

El distrito volvió a designar todos los mapas de currículo de historia de los Estados Unidos y los alineó a temas temáticos. Los miembros del personal designaron mapas de currículo de varios puntos de vista sociales, culturales y económicos para conectar a los estudiantes con el contenido por medio de los lentes temáticos: identidad, diversidad, justicia, y acción (*Anexo V - 129, Grade 11 SS Map*). Los maestros de estudios sociales desarrollaron los planes para las lecciones y unidades de estudios basadas en los estándares trimestrales de los mapas de currículo. *Id.*

i. Desarrollo Profesional Multicultural

El distrito extendió el desarrollo profesional del currículo multicultural a los maestros y el personal de bellas artes, a los maestros de los salones de clases y a los administradores de plantel por medio de libros de estudios, equipos multiculturales, y capacitación de integración de libros multiculturales. La Dra. Kathy Short de la facultad de educación de la Universidad de Arizona capacitó a los maestros y administradores sobre la identidad personal, matemáticas anónimas, y escritura de guiones creativos. Los grupos aprendieron acerca de varios autores, perspectivas multiculturales, y estrategias de instrucción y apoyo.

En el invierno de 2016, el distrito capacitó a maestros de bellas artes en el laboratorio multicultural de TUSD para utilizar los recursos literarios que abordan las influencias de arte musical y visual de los afroamericanos. Los maestros examinaron estos recursos y luego los aplicaron como recursos en el currículo de TUSD nuevo revisado de 2016-17 versión 3.0. Además, el distrito acoge los recursos multiculturales de bellas artes en su sitio de internet Abriendo las Mentes por Medio del Arte (OMA). El departamento de currículo multicultural proporcionó al departamento OMA/Arte con dos capacitaciones extensas acerca de la literatura

recién comprada a principios del ciclo escolar 2015-16 (**Anexo V - 130, Professional Development Chart-Fine Arts**).

Además, miembros del departamento de OMA/Arte participaron en grupos mensuales de estudio de libros. Los miembros que participaron en estos grupos de estudio también apoyaron la capacitación de maestros en todo el distrito al emparejar libros multiculturales con artefactos auténticos, música, y proyectos de arte relevante (**Anexo V - 131, OMA Teachers 2016 Sign in Sheets**). Por otra parte, el departamento OMA/Arte trabajó con el Dr. Short para considerar varios marcos de trabajo par al integración de contenido multicultural en el currículo de arte actual (**Anexo V - 132, IDeA 2016 Brochure y Appendix V - 133, Instructional Design for the Arts 2016**).

El departamento de OMA/Arte también tuvo una presentación de la historia del blues, la cual resaltó las contribuciones de los afroamericanos a ese género. Las observaciones de los salones de clases y las entrevistas informales revelaron que las clases OMA/Arte eran participativas e inclusivas, con los estudiantes afroamericanos catalogándolas como las clases favoritas en sus horarios (**Anexo V - 134, Student Comments about OMA 2015-16**). Los maestros ofrecieron sugerencias para el mejoramiento del Centro de Materiales Educativos, incluyendo actualizar los artefactos, en particular los paneles en el centro que los maestros sacan con regularidad. Algunas de las imágenes más antiguas no cumplen con los estándares delineados en las pautas de la “Evaluación de Textos para la Autenticidad Cultural” del distrito las cuales fueron adoptadas en el ciclo escolar 2014-15.

El distrito también capacito a los bibliotecarios y a los asistentes bibliotecarios en la manera de apoyar de manera eficaz a los maestros y estudiantes en el uso de los libros multiculturales recién adquiridos. La capacitación consistió en temas tales como inventario, diversidad, identidad, justicia social, y proyectos de acción. Las capacitaciones del personal de bibliotecas incluyeron actividades prácticas que apoyaron el aprendizaje acerca de diferentes perspectivas, estrategias de instrucción, y lecciones de participación estudiantil (**Appendix V - 135, 12.16.15 Agenda-Curriculum, Appendix V - 136, Circ. Stats MC K-12, and Appendix V - 137, Circ. Stats MC class sets 2016**).

a. Clases Culturalmente Relevante

En la primavera de 2015 el distrito implementó un plan de múltiples años para expandir las clases culturalmente relevantes en las escuelas del distrito (**Anexo V - 138, 2015 CR Plan**). Las clases ofrecidas en las escuelas secundarias e intermedias están en ELA y estudios sociales y exponen a los estudiantes a la historia y literatura de los afroamericanos y mexicanos. Por medio del currículo y pedagogía, el distrito valida la experiencias de estos grupos.⁷⁴

ii. Expansión de la Escuela Intermedia

Una de las provisiones del plan culturalmente relevante era expandir a todas las escuelas intermedias “tradicionales” 6to-8vo en el ciclo escolar 2015-16. Lo esfuerzos del distrito en poner a prueba CRC a nivel escuela intermedia el año anterior facilitaron la expansión. En la primavera de 2015, CRPI colaboró con los administradores de plante de las escuelas intermedias para identificar maestros candidatos para enseñar clases culturalmente relevantes en el próximo ciclo escolar (**Anexo V - 139, CRC Courses 2015-16 All Classes 09162015**). En la preparación para esta expansión, el director CRPI trabajó de cerca con el liderazgo central para identificar, reclutar, y retener maestros CRC a nivel de escuela intermedia.

ii. Reclutamiento de Estudiantes

Durante la primavera y verano de 2015, CRPI desarrolló una campaña de publicidad y de materiales de promoción para informa a los estudiantes y a sus padres acerca de las ofertas CRC (**Anexo V - 140, CR_LOGO_FINAL v2, Appendix V - 141, CRPI_BRO-v2_PRINT, and Appendix V - 142, wordle_CRC-v2 3**). A nivel de escuela secundaria, los planteles tuvieron ferias de promoción de clases, en las

⁷⁴ El USP establece lo siguiente: “Para el comienzo del ciclo escolar 2013-2014, el Distrito debe desarrollar e implementar cursos de enseñanza con relevancia cultural, diseñados para mostrar la historia, experiencia y cultura de las comunidades latinas y afroamericanas. Dichos cursos de enseñanza básicos deben desarrollarse en estudios sociales y literatura, y deben ofrecerse en todos los grados posibles y en todas las escuelas secundarias del Distrito, sujeto a las pautas de inscripción mínima del distrito. Todas las clases se desarrollarán utilizando el proceso de revisión de estudios básicos y deberán cumplir con las exigencias académicas del distrito y del estado. El currículo básico descrito en esta sección debe comenzar a ofrecerse al inicio del período de otoño del ciclo escolar 2013-2014. El Distrito debe dirigir la ampliación de estos cursos diseñados para reflejar la historia, experiencias y la cultura de las comunidades afroamericanas y mexicano americanas a los estudiantes de sexto a octavo grado en el ciclo escolar 2014-2015, y debe explorar ampliaciones similares en el currículo K-12 del ciclo escolar 2015-2016.”

cuales los departamentos y los maestros de clases especializadas estaban disponibles para contestar las preguntas de los estudiantes (**Anexo V - 143, Student course request calendars - HS Dec Jan 9-2015**).

El director CRPI se reunió cada semana con el superintendente auxiliar y con el liderazgo de secundaria para informar y hacer estrategias acerca de la mejor manera de promover las clases a los estudiantes y a la comunidad (**Anexo V - 144, Weekly Directors Mtg Asst Sup Sample CRPI 2015**). Después de la fase inicial de la promoción de las clases, CRPI supervisó los horarios maestros de los planteles para determinar si era necesario el reclutamiento adicional de estudiantes (**Anexo V - 145, Hammy Report Sample CRPI 2015**). Cuando fue necesaria la continuación de reclutamiento, el personal de CRPI realizó esfuerzos de reclutamiento adicionales para llenar la expansión requerida de las clases, por lo general a nivel de escuela secundaria. Debido a que CRC es una prioridad del distrito, el mínimo de inscripción para las clases de la escuela secundaria fue reducido de 25 estudiantes a diez estudiantes. Cuando diez estudiantes tenían interés en cursar una clase culturalmente relevante, el plantel podía crear una sección y CRPI realizaba esfuerzos de reclutamiento de estudiantes para aumentar la inscripción a entre 20 y 30 estudiantes.

A nivel de escuela intermedia, cada administrador de plantel de la escuela intermedia designó a un maestro basado en el plantel para impartir las clases culturalmente relevantes. Estos maestros después identificar una sección específica para implementar el currículo CRC. Al principio del ciclo escolar, los estudiantes fueron introducidos a la descripción de la clase y el enfoque de la clase. Después, se enviaron cartas a los padres para informar a las familias sobre el contenido y currículo de la clase, y las familias tenían la opción de rehusar la clase.

iii. Proceso de Inscripción

El liderazgo del distrito instruyó a los administradores en la manera de apoyar las clases culturalmente relevantes por medio del proceso de selección de clases para el ciclo escolar 2016-17 (**Anexo V - 146, 11.05.15 AGENDA**). En la academia de liderazgo en la instrucción, los administradores fueron capacitados sobre los aspectos técnicos de y los cambios a los procesos de inscripción en línea para los estudiantes para todas las clases, incluyendo las CRC. Los directores fueron animados a promover la competencia cultural por medio de sus sitios de internet de

sus escuelas, la instrucción en las clases, y los varios anuncios durante el proceso de inscripción y más allá.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el proceso de inscripción para el ciclo escolar 2016-17 no tuvo problemas. El distrito corrigió los obstáculos que habían aparecido anteriormente y los administradores estaban familiarizados con los procesos desde el año anterior. Uno de los retos en el ciclo escolar 2014-15 fue la diferencia en los títulos de las clases. Mientras que la clase tradicional de historia de América se titulaba de esa manera, la versión CRC se titulaba historia de USA. Esto creó un problema por el requisito de graduación pedía Historia de América y las opciones aparecían en orden alfabético, efectivamente eliminando la opción CRC. El distrito abordó esto convirtiendo el título CRC a Historia de América desde el punto de vista mexicanos americano/africano americano. Esto tuvo un impacto positivo inmediato en la inscripción durante el ciclo escolar 2015-16 (**Anexo V -142, CRC Courses 2015-16 All Classes 09162015**). La inscripción total en CRC aumentó de 635 estudiantes a casi 2,000, en parte por la modificaciones en el código de la clase (**Anexo V - 147, CRPI Course coding**). Para inscripción en la clase CRC tanto en la escuela secundaria como en la intermedia, el crecimiento no se limitó a la expansión prescrita indicada en el acuerdo estipulado que la corte aprobó en el invierno del ciclo escolar 2016-17, y el distrito proyecta que el número de estudiantes actual servidos en el ciclo escolar 2015-16 será casi el doble del año anterior. En el ciclo escolar 2016-17, el distrito planea proporcionar capacitaciones adicionales para los secretarios de plantel.

Durante julio 2016, CRPI realizó un análisis de la encuesta de salida a los estudiantes (**Anexo V - 148, Student Post Survey 2015-16**). De esta encuesta, CRPI puede evaluar el crecimiento en varios marcadores calificativos. Los datos de la encuesta, con un total aproximado de 800 estudiantes, servirán como medida para el progreso en el futuro basado en las respuestas de los estudiantes. Esta retroalimentación fue considerada cuando CRPI modificó el currículo para servir de mejor manera a los estudiantes y clases CRC (**Anexo V - 149, Grade 11 US Hist AA Map SAMPLE June 2016**). En ese tiempo, el departamento CRPI contactó a los maestros CRC para revisar y repasar los documentos del currículo para CRC (**Anexo V - 150, Curriculum Review Sample Summer 2016**). El departamento realizó mejoras a los mapas de currículo previos en el área de evaluaciones. En las iteraciones previas del currículo en los mapas del currículo culturalmente relevante, las evaluaciones fueron sobre generalizadas y limitadas en número. La última

iteración proporcionó más opciones para evaluar. Basado en los comentarios de los maestros, se realizaron modificaciones a alcance y secuencia de la clase. Esta modificación estuvo mejor alineada con el currículo escrito e impartido.

iv. Reclutamiento de Maestros

Durante el año, el personal de CRPI se reunió con posibles maestros para identificar a aquellos a los que les interesaba enseñar CRC el siguiente año. Mientras que algunos maestros fueron identificados y reclutados por los administradores del plantel, la mayoría fueron entrevistados por el personal CRPI. La presencia del personal CRPI itinerante en los planteles en los que no se ofrecían clases culturalmente relevantes fue importante. Estos miembros del personal pudieron edificar relaciones con el personal del plantel a los que después dirigieron a los miembros del profesorado que pudieran estar interesados en enseñar CRC.

La expansión de las ofertas de las clases culturalmente relevantes será casi el doble en la cantidad de maestros CRC. Treinta y nueve maestros enseñaron CRC en el distrito en el ciclo escolar 2015-16. El CRPI proyecta que ese número aumentará a aproximadamente 70 en el ciclo escolar 2016-17. Para prepararse, se realizaron muchas reuniones en 2015-16 para asegurar que el distrito tenga la fuerza docente cualificada y entusiasta para las clases culturalmente relevantes. Debido a la atrición en el grupo de maestros CRC, aproximadamente 50 maestros CRC nuevos han sido agregados a los veinte que regresan para el ciclo escolar 2016-17.

3. Intervenciones y Apoyos Académicos de Objetivo

Los departamentos de servicios a los estudiantes mexicano americanos y afroamericanos. Los cuales coordinan los servicios de apoyo a los estudiantes para sus respectivas poblaciones de objetivo, implementaron varias estrategias en el ciclo escolar 2015-16 para mejorar los resultados académicos para los estudiantes y los apoyos para las oportunidades después de la secundaria. Estas estrategias incluyeron asignar a especialistas en el éxito estudiantil a los planteles escolares de alta necesidad; apoyando la implementación continua del modelo MTSS; y proporcionando apoyo de orientación para colegios y comunidad y un formulario en línea de solicitud de servicios. El modelo MTSS proporciona apoyos e intervenciones académicos y de comportamiento. Los apoyos académicos e intervenciones son abordados en esta sección; la sección VI se enfoca en las intervenciones y apoyos de

comportamiento. Además, los departamentos MASS y AASS implementaron cada uno otras estrategias para abordar sus propias necesidades respectivas, incluyendo asesoría y apoyo en la escuela de verano, experiencias de enriquecimiento, y eventos para fomentar la participación de los padres.⁷⁵

a. Especialistas en el Éxito Estudiantil

En el ciclo escolar 15-16 los estudiantes afroamericanos formaban hasta el 9 por ciento de la inscripción total en el distrito mientras que la inscripción de los hispanos fue de un 61 por ciento. Los departamentos MASS y AASS asignaron a especialistas en el éxito estudiantil a escuelas designadas basadas en la inscripción de la escuela de las poblaciones hispanas y afroamericanas, en los datos de disciplina, y los datos de parámetros de evaluación del distrito. Su función era de coordinar y desarrollar programas orientadores para estudiantes y familias para incrementar los logros académicos y sociales de los estudiantes. En años anteriores, el distrito no consideró las disciplinas y suspensiones como factores para la colocación de los especialistas. Sin embargo, para el ciclo escolar 2015-16, los informes de disciplina trimestrales recopilados por los directores académicos y revisados por un comité de disciplina central guiaron a los especialistas de los planteles asignados de manera trimestral.

Junto con los especialistas del éxito estudiantil, los equipos MASS y AASS desarrollaron criterios para identificar a los estudiantes que requieren apoyo adicional. Los cuatro indicadores principales utilizados fueron asistencia, comportamiento, calificaciones y adquisición/recuperación de créditos.

A principios del ciclo escolar 2015-16, el director de MASS identificó diecisiete planteles para asignaciones dentro del plantel de trece especialistas MASS y se reunieron con cada director escolar y especialistas (***Anexo V - 151, Site Assignments for Specialists***). En enero 2016, el distrito reasignó a los especialistas basados en el análisis de los datos. Aunque las asignaciones cambiaron a mediados

⁷⁵ El USP requiere que el distrito idee e implemente un proceso para proporcionar intervenciones académicas de objetivo a los estudiantes latinos y afroamericanos que tienen bajo rendimiento o que están de otra manera desacoplados en la escuela. USP § V(E)(7)(b) y (8)(b). El USP también requiere que el distrito establezca equipos de intervención académica para que trabajen con el personal de servicios de apoyo a los estudiantes de TSUD para proporcionar apoyo de objetivo a los estudiantes latinos y afroamericanos que lo necesiten. USP § V(E)(7)(c) y USP § V(E)(8)(c). Finalmente, el USP llama al distrito para que celebre eventos trimestrales para los estudiantes y sus familias, y para colaborar con los colegios y universidades locales. USP §§ V(E)(7)(d-e) and V(E)(8)(d-e).

del año. Los 13 especialistas MASS apoyaron a más de 4,300 estudiantes. Los especialistas MASS tuvieron como objetivo a 40 estudiantes que tenían problemas de asistencia, asuntos de comportamiento y/o suspensiones, e preocupaciones académicas, pero también ayudaron a todos los estudiantes a medida que la disponibilidad lo permitió (*Anexo V - 152, MASS Department Summary Report 2015-16 SY*). En las escuelas secundarias, los especialistas seleccionaron a estudiantes que no estaban listos para asegurar los créditos de la escuela secundaria requeridos para graduarse.

Durante el ciclo escolar 2015-16, trece especialistas AASS realizaron más de 38,000 contactos con estudiantes para un total de 37,000 horas. Además, proporcionaron apoyos académicos, de comportamiento y sociales de nivel 2 y 3 para 520 estudiantes—40 estudiantes por especialista—en 21 planteles durante el semestre de otoño (*Anexo V - 153, V.G.1.r. Academic Intervention Teams*). Los especialistas AASS también proporcionaron apoyo a los estudiantes que no aparecían en la lista de sus casos. En la primavera 2016, AASS realizó algunos ajustes a las asignaciones basadas en los datos trimestrales de disciplina y/o solicitud de apoyo del distrito.

Dos especialistas de comportamiento se unieron al equipo AASS y trabajaron de cerca con el departamento de educación excepcional para proporcionar apoyo de intervención de comportamiento de nivel 2 y nivel 3. Los especialistas de comportamiento también proporcionaron apoyo durante las reuniones MTSS, reuniones de plan educativo individual/504, audiencias de disciplina, reuniones para proporcionar observaciones de comportamiento y reuniones para crear planes de comportamiento centrados en el estudiante. Los planes de comportamiento creados con la asistencia de los especialistas de comportamiento AASS fueron instrumentales en la reducción de las interrupciones en el salón de clases, en el mejoramiento de los resultados de comportamiento para los estudiantes individuales, y en la creación de entornos de apoyo e inclusivos para todos los estudiantes.

Para documentar el apoyo a los estudiantes para ambos departamentos AASS y MASS, el distrito utilizó su programa software de administración existente, Grant Tracker. Esto le permitió al distrito dar seguimiento a los estudiantes recibiendo servicios y el número de horas de contacto. La documentación permitió al distrito emparejar de mejor manera las necesidades de los estudiantes con los servicios.

Los estudiantes colocados en listas de observación ya no requirieron tanta asistencia de Nivel 2 en lo académico, asistencia, o comportamiento, y por eso los especialistas los vieron con menos frecuencia. Comenzando en agosto 2015, el departamento de Valoración y Evaluación de Programas de TUSD (A&E) proporcionó informes mensuales de Grant Tracker, los cuales permitieron al director realizar auditoria de los números mensuales que los especialistas reportaban para tener regularidad con números mensuales de los informes de Grant para asegurar exactitud (**Anexo V - 154, S.Gaarder Oct GrantTrackerSSS and V - 155, Student Services AASSD Fall 2015 data report**). En una evaluación a mediados de año en enero 2016, A&E revisó los datos de varios meses, incluyendo de agosto a diciembre 2015, y revisó los datos de equidad estudiantil para los departamentos MASS y AASS (**Anexo V - 156, Final_AY2015.16Equity Evaluation Report**).

i. Asesor Especialista para Éxito Estudiantil

En el ciclo escolar 2014-15, el distrito cambió la descripción de trabajo y el título del personal del departamento de especialista académico a especialista de éxito. Como resultado, se les requirió a los especialistas poner más énfasis en orientar y en los apoyos de orientación. Esta nueva descripción de trabajo expandió las tareas de los especialistas MASS y AASS para incluir reuniones con colegios y organizaciones para reclutar estudiantes orientadores voluntarios y reclutar organizaciones de comunidad para trabajar con los estudiantes (**Anexo V - 157, Student Success Specialist Job Description**).

El impacto del cambio en la descripción del trabajo es evidente en el número creciente de socios que proporcionan apoyo a los estudiantes afroamericanos en el distrito (**Anexo V - 158, AASS Partnerships Mentoring Programs 2015-2016**). En el ciclo escolar 2014-15, AASS se asoció para proporcionar 21 programas académicos y relacionados con la orientación en las escuelas. En el ciclo escolar 2015-16, el departamento se asoció para proporcionar más de 40 programas del tipo. Para apoyar a los estudiantes por medio de orientación, el equipo AASS sirvió como orientador para los estudiantes en los planteles asignados en el enfoque de cuatro vías de asistencia, calificaciones y adquisición/recuperación de créditos mencionado anteriormente. Los especialistas sirvieron en los equipos MTSS en los planteles asignados y proporcionaron apoyo por medio de interacción directa con los estudiantes y/o aseguraron apoyo de organizaciones e instituciones locales de educación superior. **Id.**

En el departamento MASS, cada uno de los trece especialistas seleccionó a cuatro estudiantes para orientar en sus planteles escolares. Los especialistas escogieron a estos estudiantes ya sea de la lista de observación o de las remisiones del equipo escolar MTSS. Los especialistas proporcionaron esta orientación en todas sus escuelas asignada además de los servicios proporcionados por los programas de la comunidad y de los colegios. Todos los especialistas MASS utilizaron el currículo SUCCESS para adolescentes como guía para sus clases con sus estudiantes seleccionados durante el ciclo escolar 2015-16 (**Anexo V - 159, Success for Teens Facilitator Guide 2014**).

AASS ofreció asesoría en matemáticas a los estudiantes en los grados 6-12 los sábados en la Escuela Secundaria Palo Verde Magnet desde octubre hasta diciembre. Sin embargo, este formato se comprobó inefectivo, ya que la escuela Palo Verde ofreció asesoría en múltiples materias al mismo tiempo. Como resultado, AASS cambió los horarios de la asesoría a los lunes por la noche en el Centro de Recursos Familiares en la Escuela Palo Verde y los martes por la noche en el edificio de Profesiones de la Escuela Secundaria Tucson Magnet (**Anexo V - 160, AASS Math Tutoring Flyers**). El sitio de internet de AASS también incluyó un enlace para oportunidades de asesoría adicional ofrecidas por medio del departamento MASS durante el ciclo escolar. En la Escuela Secundaria Tucson, los voluntarios de la comunidad y los estudiantes de matemáticas de la Universidad de Arizona colaboraron para proporcionar asesoría en matemáticas y escritura y para orientar a los estudiantes. Los estudiantes también recibieron información general en la creación de tiempos “prudentes” para la tarea y la ubicación dentro del hogar, la comunicación con los padres acerca de la escuela y de las estadísticas de TUSD, habilidades de la vida, y la planeación para el colegio y carreras/profesiones.

Para el ciclo escolar 2015-16, MASS realizó 23 sesiones gratuitas de ayuda con las tareas de matemáticas para darles a los estudiantes una oportunidad de recibir ayuda adicional de los especialistas del éxito estudiantil a cualquier hora durante el cloque de cuatro horas. Las sesiones fueron de 10 a.m. a 2 p.m. los sábados en la biblioteca en la Escuela Pueblo Gardens K-8, en las Escuelas Intermedias Pistor y Valencia, y en las Escuelas Secundarias Pueblo y Rincon. El distrito anunció la ayuda con las tareas de matemáticas los sábados en los sitios de internet de TUSD y de MASS, en el boletín informativo del superintendente, y en todas las escuelas de TUSD con especialistas MASS asignados (**Anexo V - 161, MASS Saturday Math Dates Flier 2015-16**). Durante el ciclo escolar 2015-16, 970

estudiantes asistieron a ayuda con matemáticas los sábados (*Anexo V - 162, MASS Saturday Math Attendance Chart*). De esos, 844 estudiantes eran hispanos/latinos, 65 eran afroamericanos, diez eran americanos nativos, siete eran asiáticos, 43 eran blancos, y uno era isleño del pacífico.

Además, MASS ofreció asesoría después de la escuela y ayuda con las tareas en dieciséis planteles escolares de TUSD⁷⁶ con 3,771 contactos de asesoría para los estudiantes (*Anexo V - 163, MASS After School Tutoring Schedule* y *Appendix V - 164, MASS Before and After School Tutoring Data 2015-16*). MASS también proporcionó varias intervenciones a los estudiantes que necesitaban mejorar sus habilidades de lectura. Inicialmente, 371 estudiantes que estaban en la lista de observación de los especialistas en el éxito estudiantil recibieron tarjetas para la biblioteca. Esto aseguró el acceso en línea de los estudiantes a la biblioteca pública del condado Pima y a otros recursos, los cuales 518 estudiantes utilizaron mensualmente para su apoyo en la lectura por medio de recursos en línea durante la asesoría después de la escuela y la ayuda con la tarea de matemáticas los sábados (*Anexo V - 165, Pima County Library Data 2015-16*). Además, 26 estudiantes se inscribieron en el programa de artes del lenguaje de la biblioteca, NEWSOLA, y 56 estudiantes se inscribieron en su programa Achieve 3000. *Id.*

Achieve 3000 es un programa basado en la computadora que utiliza instrucción diferenciada en línea para mejorar las habilidades lectura y escritura y prepararlos para el éxito en el colegio y carreras. Achieve 3000 se alinea bien con el programa SuccessMaker, el software de intervención de TUSD, y le agrega componentes adicionales tales como la relevancia cultural, la preparación para colegio y carrera, y el uso exclusivo de textos que no son de ficción. NEWSOLA edifica la comprensión de la lectura por medio de evaluaciones en tiempo real y artículos con cinco niveles de lectura y proporciona publicaciones mundiales de noticias para participar a los estudiantes. Ambos programas utilizan material culturalmente relevante.

En el ciclo escolar 2015-16, los directores AASS y MASS colaboraron para apoyar el programa de verano del distrito. MASS financió a dos maestros certificados para la escuela de verano para incluir a los estudiantes que comenzaban

⁷⁶ Holladay, Lynn-Urquides, and Tolson elementary schools; Hollinger, Booth-Fickett, Maxwell, and Pueblo Gardens K-8 schools; Pistor, Utterback, and Valencia middle schools; and Catalina, Cholla, Tucson, Palo Verde, Pueblo, and Rincon high schools.

9no grado en la escuela secundaria Rincon en la asesoría de verano. El departamento también contrató un maestro de matemáticas y uno de ELA para reforzar el currículo de 8vo grado. Nueve estudiantes hispanos, cinco afroamericanos, y cinco estudiantes blancos se inscribieron (**Anexo V - 166, Budget Mod for Two Summer School Certified Teachers**). Los directores AASS y MASS asignaron a personal para realizar llamadas de seguimiento a los estudiantes de 8vo grado y a las familias que necesitaban asistir a la escuela de verano para artes del idioma inglés y/o matemáticas. También, el director AASS trabajó con la oficina de liderazgo de secundaria para proporcionar 26 becas a los estudiantes con necesidad de recuperar clases (**Anexo V - 167, AASS Summer Scholarships Awarded**).

b. Sistema de Apoyos de Niveles Múltiples

Durante el ciclo escolar 2015-16, todos los especialistas del éxito estudiantil continuaron participando en la implementación del modelo MTSS en sus planteles asignados. MTSS es un marco de trabajo diseñado para maximizar los logros de todos los estudiantes. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito requirió que todos los directores escolares implementaran el modelo MTSS y coordinaran un equipo MTSS para abordar las intervenciones y el apoyo. Los coordinadores de apoyo al aprendizaje sirvieron como los líderes para todas las reuniones de los equipos de intervenciones MTSS. Los equipos MTSS se enfocaron en los resultados por medio de la colección de datos sistemática para guiar las decisiones educativas para apoyar a los estudiantes y se reunieron para desarrollar planes de apoyo basados en las necesidades académicas y/o de comportamiento. El MTSS fue una estrategia clave para prevenir la deserción escolar de los estudiantes y mejorar las tasas de graduación (ver sección V.D.1, anterior).

En el ciclo escolar 2015-16, los especialistas del éxito estudiantil asistieron a reuniones de equipo MTSS, ayudaron con la recolección de datos, y supervisaron a los estudiantes que apoyaban en sus planteles asignados (**Anexo V - 168, MTSS Mtg Agendas 20152016**). Los especialistas asignados a dos escuelas asistieron a ambas reuniones MTSS en cada plantel, permitiéndoles supervisar el proceso de remisión de estudiantes a sus respectivos departamentos de servicios a los estudiantes, cerciorarse si el equipo de plantel MTSS había sido notificado, y confirmar que el formulario para solicitar servicios de equidad estudiantil e intervención, discutido anteriormente, haya sido utilizado de manera correcta. Los especialistas también ayudaron a identificar y coordinar el apoyo académico y/o de comportamiento de nivel 2 y nivel 3, acordado durante las reuniones de

intervención de equipo MTSS. Las escuelas tuvieron reuniones MTSS semanalmente o dos veces al mes, como lo decidió la escuela.

c. Formulario de Solicitud para Servicios de Equidad Estudiantil

Otro servicio proporcionado por MASS y AASS fue la oportunidad para que el personal escolar solicitara asistencia de uno de los dos departamentos de servicios a los estudiantes llenando un formulario en el intranet de solicitud de servicios de equidad estudiantil e intervención (**Anexo V - 169, Student EquityRequestforServices Form**). El formulario aborda las solicitudes para apoyo de objetivo en los planteles que no tienen especialistas de apoyo a los estudiantes asignados. Cuando los directores, coordinadores de apoyo al aprendizaje, o los equipos de MTSS necesitan asistencia con observaciones para estudiantes o con un plan de comportamiento o académico, pueden completar este formulario.

Para el ciclo escolar 2015-16, MASS documentó 34 solicitudes para remisiones de servicios de los niveles de grado de la escuela primaria, intermedia y secundaria. Tres casos de estudiantes fueron continuados del ciclo escolar 2014-15 al ciclo escolar 2015-16 (**Anexo V - 170, 2015-2016 Intervention Requests for Services For MASS**). AASS recibió 23 solicitudes para remisiones e servicios, y el director del departamento respondió a cada una de ellas por correo electrónico. El director solicitó una reunión para revisar las estrategias previas o asignó la solicitud a un especialista de éxito estudiantil. Cuando fue adecuado, el director reenvió la solicitud al departamento de educación excepcional para que el especialista de comportamiento pudiera responder.

d. Desarrollo Profesional

i. Capacitación MTSS y PBIS

En el ciclo escolar 2015-16, el distrito ofreció numerosas oportunidades de capacitación diseñada para apoyar de mejor manera a los estudiantes que estaban luchando o con bajo rendimiento. Los administradores del distrito y los directores asistieron a la capacitación en ambos MTSS y PBIS para que ellos de esa manera pudieran capacitar a sus especialistas en sus departamentos en la manera de implementar los equipos MTSS y la manera que los equipo MTSS deben implementar el PBIS (**Anexo V - 171, MTSSAdminTraining y Appendix V - 172, MTSSAdminPPT072215**). Además, el Departamento de Orientación y Consejería

clarificó los comportamiento esperados de los estudiantes y verificó que los equipos MTSS estuvieran supervisando la implementación del PBIS (**Anexo V - 173, PPT Admin. PD on PBIS for MTSS teams 060115**).

Durante las sesiones de dos días PLC, los administradores y directores revisaron el manual MTSS actualizado (**Anexo V - 174, MTSS Admin handbook 072215**) y discutieron las reuniones escolares de equipo MTSS, estructura y logísticas, y los formularios MTSS (**Anexo V - 175, MTSS Tier 1 Intervention and Data Collection Form 072215** y **Appendix V - 176, MTSS School Team Meeting admin training form 072315**). Además, el distrito proporcionó una capacitación de tres días para los administradores en junio 2016, facilitó la organización de liderazgo educativo KOI (Conocimiento. Resultado. Impacto). La capacitación de desarrollo profesional incluyó información sobre la implementación de PBIS en las escuelas con fidelidad al modelo original. El director MASS asistió a esta conferencia para apoyar a los planteles escolares en esta iniciativa, y ambos directores de los departamentos MASS y AASS compartirán la capacitación con todo el personal del departamento en el ciclo escolar 2016-17.

Además, de las capacitaciones al liderazgo del distrito y a los servicios a los estudiantes, el personal de AASS participó en la capacitación basada en los planteles en sus planteles asignados durante el ciclo escolar (**Anexo V - 177, PDSStaffParticipation20152016**). El distrito capacitó a especialistas de los departamentos en el uso de SchoolCity, el programa de evaluaciones de parámetros del distrito, para entender de mejor manera las necesidades académicas de los estudiantes a los que apoyan y en el análisis de los datos de disciplina (**Anexo V - 178, SpecialistTrainingSC** and **Appendix V - 179, SchoolCityPDTrainingSignIn0125160**).

Ocho de los especialistas MASS asistieron a las capacitaciones MTSS y PBIS en sus planteles escolares, así como otras sesiones de capacitaciones de intervención en el ciclo escolar 2015-16. Cinco especialistas proporcionaron asesoría a los estudiantes en ese horario (los miércoles por la tarde cuando salen temprano) y por eso no pudieron asistir, pero participaron en otras capacitaciones MTSS durante el ciclo escolar. Estas capacitaciones cubrieron información del manual MTSS y estructuras de los equipos escolares MTSS (**Appendix V - 180, MTSS MASS Agenda Powerpoint Training 072415** and **Appendix V - 181, MTSS Training for MASS Student Success Specialists 080415**). La oficina de equidad estudiantil también proporcionó capacitación para todos los especialistas del éxito estudiantil en su

función de especialistas que tomarían en los equipos escolares MTSS (*Anexo V - 182, MTSS What is your Role Training 083115*).

Después de reconocer que los equipos escolares MTSS necesitaban práctica adicional con la creación y para escribir los planes de comportamiento y aprender las maneras nuevas de documentar las intervenciones para los estudiantes, el departamento tuvo cinco capacitaciones más. Durante las sesiones, los especialistas aplicaron sus experiencias escolares MTS para resolver problemas para otros equipos escolares MTSS, incluyendo compartir y replicar las mejores prácticas para abordar los asuntos de comportamiento.

Durante cinco capacitaciones diferentes, los especialistas MASS también utilizaron PBIS World, un sitio de internet diseñado para guiar a los usuarios en el proceso de implementación de PBIS (*Anexo V - 183, MASS PBIS Training SY15-16*). Los especialistas navegaron por el sitio de internet utilizando escenarios de casos en el nivel 1 para ayudar a resolver situaciones con los estudiantes que sus equipos escolares MTSS enfrentaban.

ii. ISI, DAEP, y Capacitación de Entorno y Cultura

Especialistas de éxito estudiantil de los departamentos AASS y MASS recibieron capacitación en el programa del distrito de intervención dentro de la escuela y del programa de educación de disciplina alterna (*Anexo V - 184, PD Training AASS Dates*). ISI aborda a los estudiantes que cometen infracciones de nivel tres con una consecuencia dentro de la escuela en vez de una suspensión fuera de la escuela. La intención del programa es reducir de manera importante las suspensiones, proporcionar apoyo socio-emocional para los estudiantes, y mantener el rumbo de estudios académico de los estudiantes. DAEP proporciona a los estudiantes que han cometido una infracción de nivel 4 o 5 con una alternativa a la suspensión fuera de la escuela para que puedan continuar su educación. Los estudiantes que son suspendidos y están pasando por el proceso de suspensión a largo plazo tienen la opción de continuar sus clases principales por medio de DAEP. Este programa es opcional para los estudiantes y proporciona una alternativa a permanecer en casa durante la suspensión a largo plazo.

Los especialistas en el éxito estudiantil y los coordinadores de apoyo al aprendizaje también asistieron a la sesión de capacitación de entorno y cultura en la cual el distrito les informó de los diferentes componentes de PBIS y la relación al entorno escolar. Los planes de comportamiento, ISI, DAEP, y otras alternativas a la

disciplina también fueron discutidos (**Anexo V -185, Climate and Culture Training 100215**). Otros departamento proporcionaron oportunidades adicionales para capacitación para reforzar las soluciones de las mejores prácticas para mantener a los estudiantes afroamericanos e hispanos en las escuelas para que continúen su aprendizaje en todas las circunstancias (**Anexo V - 186, DAEP and ISI Trainings 2015-16, Anexo V - 187, In-School Intervention (ISI) Final Draft 082415 powerpoint, y Anexo V - 188, DAEP Presentation for Governing Board 082015**).

iii. Capacitación de Datos

Durante el ciclo escolar 2015-16, los especialistas MASS y AASS continuaron su desarrollo profesional y capacitación relacionada con analizar los datos de los estudiantes en Mojave, TUSD Stats, Grant Tracker, y SchoolCity. Además, el personal recibió capacitación en Synergy, el sistema de información de estudiantes nuevo. La capacitación en esta área continuará en el ciclo escolar 2016-2017. Cuando los especialistas recién contratados se unieron, MASS los programó para las capacitaciones de datos con otros especialistas de éxito estudiantil (**Anexo V - 189, Data Training for MASS Student Success Specialists 2015-16 SY**).

iv. Capacitación de Salud Mental

El 4 de mayo, 2016, 30 especialistas de departamento participaron en la capacitación de primeros auxilios de salud mental para jóvenes para asistir a los jóvenes con crisis o suicidio. La capacitación de todo el día incluyó un manual para cada participante diseñado para enseñar a la gente común métodos para asistir a un joven que pueda estar en las primeras etapas de desarrollar un problema de salud mental o en una crisis de salud mental (**Anexo V - 190, YouthMentalHealthFirst AidTrainingSignIn2015-16 y Anexo V - 191, Mental Health Resource Training for MASS Specialists 050416**). La capacitación ayudó a los especialistas a identificar cuando un estudiante puede necesitar apoyo de salud mental adicional y cuando dar seguimiento con los profesionales de salud mental adecuados.

Los especialistas MASS también recibieron capacitación en proporcionar recursos de salud a las familias por medio de Pima County Enrollment Coalition para el programa Enroll America y participaron en un webinar enfocado en ayudar a las familias a inscribirse en el mercado nacional de salud mental. En general, esta capacitación fue exitosa; los especialistas de MASS ayudaron a asegurar la

información de inscripción para 261 familias en el mercado nacional de salud mental pública (**Anexo V - 192, MASS Enrollment Coalition Forms Collected 2015-16** y **Anexo V - 193, Enroll America Training and Webinar 102015 110315 111715**).

El equipo AASS participó en dos webinars que proporcionaron ideas y estrategias enfocadas en visitas en casa y en el uso de datos de los estudiantes (**Appendix V - 194, DataWebinar**). Todos los especialistas AASS participaron en ambas capacitaciones.

e. Eventos de Información Trimestral

Como parte del esfuerzo general del distrito para mejorar los resultados de educación para los estudiantes afroamericanos e hispanos, el distrito apoya a las familias de los estudiantes por medio de difusión educativa.⁷⁷ Los departamentos MASS y AASS planearon, organizaron, implementaron y participaron en eventos trimestrales informativos por separado y en eventos de reconocimiento de estudiantes, reuniones de asesoría a los padres, ferias de recursos, y otras actividades en el ciclo escolar 2015-16 para mejorar la participación de los padres y la comunidad para las familias hispanas y afroamericanas.

Realizados en varias escuelas y ubicaciones de la comunidad, los eventos trimestrales informativos para los padres proporcionaron a las padres estrategias para apoyar a sus hijos en la escuela (por ejemplo, navegar las estadísticas TUSD, apoyo MASS y AAS, ALE) y ofreció talleres acerca de la preparación para los colegios/universidades (Parent University, AzMERIT). Estos eventos también conectaron a las familias con los programas y departamentos del distrito y (GATE, Magnet Office, Difusión a las Familias y a la Comunidad), los programas de difusión de colegio/universidad (Pima Community College, University of Arizona), y organizaciones de la comunidad (Boys & Girls Club, Pima County Community Prevention Coalition, Pima County Public Library) para servicios adicionales (**Anexo V - 195, V.G.1.s. Quarterly events**). Varios de dichos eventos se discuten en detalle más adelante en esta sección.

⁷⁷ The USP requires the District to host quarterly events at schools or clusters of schools that serve African American and Latino students. USP § V (E)(7-8)(d).

MASS ofreció 42 sesiones en los planteles escolares durante el ciclo escolar 2015-16. Este ciclo escolar comprobó ser exitoso acerca la asistencia de los padres en los eventos trimestrales MASS para los padres también: 1,435 padres asistieron a estas sesiones en los planteles escolares por todo el distrito. ***Id.***

AASS ofreció seis eventos trimestrales informativos en el ciclo escolar 2014-15. El departamento casi duplicó ese número en el ciclo escolar 2015-16, ofreciendo 11 eventos. ***Id.*** Los siguientes departamentos de TUSD, colegios, y organizaciones de la comunidad proporcionaron información durante los eventos informativos AASS para los padres: AASS, Experiencias de Aprendizaje Avanzado, los programas de difusión de University of Arizona y de Pima Community College, la iniciativa STEM de The State of Black Arizona, Grand Canyon University, y el departamento de Tucson Parks and Recreation. AASS presentó un número de temas durante estos eventos, incluyendo AzMERIT y los estándares de preparación para colegio/universidad carreras/profesiones de Arizona; conciencia de carreras y ferias de recursos; preparación para colegio/universidad (ayuda financiera, admisión); navegando TUSD (Estadísticas de TUSD, pautas de promoción y retención); Bachillerato Internacional; programas magnet, y más. ***Id.*** Además, con el apoyo de liderazgo del distrito y AASS, los miembros de la comunidad afroamericana organizaron la primera conferencia para padres de afroamericanos el 8 de agosto, 2015. La conferencia se enfocó en ayudar a los padres a utilizar las mejores herramientas para abogar por sus hijos.

Durante los eventos trimestrales, los especialistas MASS y AASS también honraron y reconocieron a estudiantes selectos, proporcionando un enfoque de motivación adicional para ayudarles a mejorar su trabajo académico y su comportamiento. Todos los especialistas MASS seleccionaron a cinco estudiantes para reconocimiento especial durante cada evento y presentaron grupos escolares musicales, dándoles a los estudiantes que están luchando la oportunidad de ser reconocidos. Estos estudiantes muy rara vez reciben honores en los eventos de reconociendo en sus escuelas, y muchos padres indicaron que estaban agradecidos por el reconociendo que sus hijos recibieron de esta manera.

En el ciclo escolar 2014-15, el departamento AASS honró a aproximadamente 950 estudiantes en seis eventos trimestrales informativos. En el ciclo escolar 2015-16, el departamento honró a más de 1,500 estudiantes durante los primeros tres trimestres y a más de 1,000 estudiantes K-12 en el cuarto trimestre en siete eventos

diferentes. Más de 800 padres individuales asistieron a once de eventos AASS; el número de estudiantes en asistencia aumentó ese número para cerca de 1,400. *Id.*

i. Ferías de Recursos

El distrito tuvo una feria de recursos en cada sesión trimestral para los padres en la cual las agencias de la comunidad y los departamentos de TUSD compartieron los recursos y programas que le ofrecen a las familias y estudiantes. A los padres se les dio tiempo para interactuar con todos los vendedores para solicitar información o materiales. MASS contactó a varias personas clave de organizaciones de la comunidad, muchas de las cuales enviaron a representantes a cada una de las 42 sesiones y ferias de recursos MASS (*Anexo V - 196, MASS Vendor Brochures and Information* y *Anexo V - 197, MASS 2015-2016 Quarterly Sessions Community Vendors*). Los vendedores AASS incluyeron las oficinas de difusión de University of Arizona y del grupo Community Foundation of Southern Arizona African American Young Professionals (AAYP). Los estudiantes y las familias pudieron hablar con consejeros de difusión de colegios/universidades, personal de experiencias de aprendizaje avanzadas de TUSD, y miembros de AAYP acerca de opciones de colegios y carreras.

Además de los eventos trimestrales de información, las reuniones de asesoría a los padres proporcionaron una oportunidad para los padres para aconsejar y dar retroalimentación al equipo AASS de parte de la comunidad en general acerca de los asuntos que impactan las necesidades de los estudiantes afroamericanos. El director AASS tuvo tres reuniones asesoras para los padres con un pequeño grupo de padres y de miembros de la comunidad (*Anexo V - 198, AASSD Parent Advisory*).

MASS también se asoció con otras organizaciones para ayudar a apoyar a las familias y estudiantes. Junto con los centros de recursos familiares de TUSD y con el movimiento Expect More Arizona, el departamento aseguró una subvención de \$1,500 para proporcionar apoyo a los padres (*Anexo V - 199, United Way Grant for MASS 2015-16*). Los especialistas MASS también asistieron a la organización sin fines de lucros I Am You 360 y a los estudiantes sin hogar y estudiantes acogidos colectando productos personales de salud e higiene que ellos distribuyen en bolsas llamadas Empowerment Bags (*Appendix V - 200, MASS Hygiene Drive 2015-16 and Appendix V - 201, MASS Fall 2015 1st Quarter events*).

En otra oportunidad colaborativa, los especialistas MASS de la escuela secundaria y del distrito trabajaron con la biblioteca pública del condado Pima para distribuir y coleccionar formularios para tarjetas de biblioteca para todos los estudiantes de TUSD e introducir a los estudiantes a los recursos de aprendizaje electrónicos. Más de 4,500 recibieron tarjetas de biblioteca nuevas como resultado de estos esfuerzos. El distrito tuvo cuatro días de tarjetas para la biblioteca en cuatro escuelas secundarias (Cholla, Pueblo, Palo Verde, y Catalina); 383 estudiantes de la escuela secundaria recibieron una tarjeta de biblioteca por primera vez, 112 recibieron tarjetas de biblioteca de reemplazo, 470 se inscribieron para la biblioteca de aprendizaje exprés, y 318 se inscribieron para Brainfuse, un programa de ayuda con las tareas patrocinado por el condado Pima que puede ayudar a los estudiantes en el próximo ciclo escolar (*Anexo V - 202, Pima County Public Library Workforce Development*).

f. Planeación y Publicación de Eventos Trimestrales de Mercadotecnia

MASS y AASS planearon y publicaron los eventos de varias maneras, comenzado a principios del ciclo escolar 2015-16. Los departamentos implementaron varios pasos sistemáticos en preparación para cada evento informativo. Los equipos acordaron por separado las fechas para los eventos, contactaron a los administradores de los planteles para celebrar las sesiones trimestrales, desarrollaron caratas y volantes con información relevante y las enviaron por correo a los padres, y crearon listas de progreso para la preparación del evento (*Anexo V - 203, QrtrlyParentChecklistDraft*).

Ambos departamentos enviaron invitaciones del evento a los padres por medio de ParentLink, el sistema de información del distrito que distribuye información por teléfono y por correo electrónico y por correo. AASS también publicó sus eventos trimestrales por medio de correo electrónico de los padres listserv proporcionado por los Servicios de Tecnología, las cartas enviadas a casa a los estudiantes de la escuela primaria programados para ser honrados en un evento, correos electrónicos a los miembros de la comunidad, y distribuidas a los comunicados de prensa (*Anexo V - 204, PressBooksbreakfast0220016, Anexo V - 205, PressParentUniv10302015, Anexo V - 206, 1stQuarterParentLetterb, Anexo V - 207, 4thQrtrParentLetter, y Anexo V - 208, ParentContactForm*). También, en varias ocasiones antes de las reuniones trimestrales informativas, el director AASS publicó los anuncios internos para los administradores de los planteles y envió invitaciones a los organizadores de la comunidad.

g. Eventos Trimestrales de Capacitación para los Especialistas de Éxito Estudiantil

MASS capacitó a sus especialistas de éxito estudiantil en proporcionar un formato más cohesivo y establecer claras expectativas en todos los planteles en los que el departamento celebra los eventos trimestrales. Esto incluyó capacitación en cómo estandarizar los formularios e invitaciones utilizadas, cómo planear y organizar las sesiones, y como establecer una agenda (**Anexo V - 209, MASS Agenda Staff Meeting**). En el ciclo escolar 2014-15, la asistencia de los padres ha disminuido a medida que el ciclo escolar progresa, por eso los especialistas se enfocaron en la implementación de estrategias que anima a los padres a asistir (es decir, llamadas telefónicas, enviar invitaciones, utilizar ParentLink).

Los especialistas de éxito estudiantil MASS asignados a escuelas racialmente concentradas (con una población de hispanos de un 70 por ciento o más) también asistieron a la capacitación de cómo realizar sesiones trimestrales para los padres en las escuelas racialmente concentradas.⁷⁸ Debido a que los eventos informativos fueron realizados en escuela con especialistas MASS asignados, el distrito realizó capacitaciones adicionales para las escuelas con poblaciones racialmente altas de hispanos. Esta capacitación informó a los participantes de los requisitos de USP para estas sesiones; contenido adecuado relacionado con los intereses de los padres; formularios de muestra, incluyendo las encuestas a los padres; y números de contacto de los recursos de la comunidad y de las personas y organizaciones (**Anexo V - 210, MASS Training Powerpoint Parent Quarterly**).

Treinta y tres representantes escolares de estas 35 escuelas identificadas como racialmente concentradas asistieron a la capacitación (**Anexo V - 211, MASS Completed Parent Quarterly Sessions for Racially Concentrated Schools 2015-16**). De los 35 planteles escolares identificados, 29 reportaron realizar sesiones trimestrales para los padres en el segundo trimestre. Veintiuna tuvieron sesiones trimestrales para los padres durante el tercer trimestre, y dieciocho las tuvieron en el cuarto trimestre. La capacitación probó ser exitosa, ya que 3^o de las escuelas

⁷⁸ Escuelas racialmente concentradas: Escuelas primarias Bonillas, Carillo, Cavett, CE Rose, Davis, Grijalva, Lynn Urquides, Maldonado, Manzo, Miller, Mission View, Ochoa, Oyama, Robison, Tolson, Tully, Van Buskirk, Vesey, Warren, y White; Escuelas K-8 Drachman K-6; Hollinger, Maxwell, y McCorkle, Pueblo Gardens, Roskrige Bilingual, y Robins; Escuelas intermedias Mansfeld, Pistor, Safford, Utterback, y Valencia; y las escuelas secundarias Cholla, Pueblo, y Tucson.

invitadas reportaron haber realizado 67 sesiones trimestrales para los padres para 1,140 padres. *Id.*

iv. **Encuestas a los Padres Sobre las Sesiones Trimestrales**

Para evaluar la eficacia de los eventos trimestrales informativos, los departamentos pidieron a los padres que proporcionaran retroalimentación en las encuestas acerca de sus intereses para sesiones y apoyo futuros. Los especialistas del éxito de los estudiantes AASS y MASS colectaron las encuestas al final de cada evento. En una escala de 1 al 5, los padres marcaron muy alto los artículos cubiertos en las sesiones para los padres tales como asesoría en la lectura y matemáticas, asesorías antes y después de la escuela, y los talleres para los padres. Los encuestados también pudieron sugerir artículos adicionales. Los padres que respondieron a la encuesta AASS estuvieron más interesados en apoyo relacionado con el éxito académico, la conciencia cultural, y las estrategias para mejorar el apoyo a los padres. El noventa por ciento de los encuestados solicitaron apoyo adicional para asistir a sus hijos con asuntos educativos e información para entender de mejor manera los sistemas del distrito para abogar por sus hijos (*Anexo V - 212, StaffParent Engagement Survey Results*).

A finales del ciclo escolar 2015-16, AASS encuestó a su personal. Los datos de la encuesta mostraron que un 42 por ciento del personal del departamento creían que los padres de los estudiantes a los que ayudaban no participaban en los comités escolares, indicando que el departamento debe fortalecer sus esfuerzos para participar a estos padres. *Id. (Appendix V - 213, AASSDNeedsAssessmentSurvey)*.

Los departamentos AASS y MASS utilizaron la retroalimentación para realizar cambios para sesiones trimestrales futuras para los padres (*Anexo V -212, MASS Agenda Staff Meeting y Appendix V - 214, MASSMinutesParentSurvey*). Los departamentos utilizarán la retroalimentación de las encuestas para guiar la implementación de las sesiones trimestrales informativas en el ciclo escolar 2016-17 y mejorar la calidad de cada evento. Por ejemplo, tres áreas de mejoramiento para AASS incluyen enfocarse más en recopilación de retroalimentación en cada evento, aumentar la participación de los padres y estudiantes de la escuela secundaria, y realizar por lo menos un webinar durante el ciclo escolar 2016-17 para los padres que no pueden asistir al evento trimestral informativo.

a. Colaborar con los Colegios y Universidades Locales

En el ciclo escolar 2015-16, los departamentos MASS y AASS implementaron varias estrategias para proporcionar a los estudiantes hispanos y afroamericanos en el distrito con los siguientes tipos de oportunidades: programas de orientación con estudiantes de colegio/universidad, orientación basada en la comunidad, orientación por especialistas de éxito estudiantil, y experiencias colaborativas con colegios y universidades.⁷⁹

i. Socios en las Universidades/Colegios y en la Comunidad

Los departamentos AASS y MASS continuaron la colaboración con Pima Community College, con University of Arizona (UA), y un número de socios en la comunidad para conectar a los estudiantes y a sus familias con información de preparación, recursos, y gente de los socios de la comunidad. AASS colaboró con dieciséis departamentos de colegios/universidades y con organizaciones locales para conectar a los estudiantes K-12 con estudiantes universitarios y recursos⁸⁰ (**Anexo V - 168, AASS Partnerships Mentoring Programs 2015-2016**). Cuatro de esos—el proyecto SOAR de UA (Student Outreach for Access and Resiliency), UA Math Cats/Word Cats, Tucson Graduate Chapter of Delta Sigma Theta, y I Am You 360—proporcionaron aproximadamente 80 estudiantes universitarios y voluntarios de la comunidad para el apoyo al aprendizaje, orientación y guía a casi 400 estudiantes semanalmente o dos veces al mes. **Id.** Además, el director AASS sirvió como asesor Afroamericano de UA al presidente y como tesorero del grupo Community Foundation of Southern Arizona African American Initiative para abordar las necesidades de los estudiantes (**Anexo V - 215, AAI Invite**). AASS también buscó oportunidades con colegios y universidades históricamente negros (HBCUs) para proporcionar experiencias de exposición y enriquecimiento que promueven una cultura de ir a la universidad.

Los especialistas MASS y 58 voluntarios de siete diferentes organizaciones de la comunidad y programas de colegios proporcionaron servicios de orientación a 360 estudiantes, incluyendo a 75 estudiantes de la escuela primaria, 261

⁷⁹ El USP requiere que el distrito colabore con colegios y universidades locales e identifique a estudiantes universitarios para proporcionar apoyos y guías en el aprendizaje a los estudiantes latinos y afroamericanos por medio de orientación, asistencia en la enseñanza, y otros métodos. USP § V(E)(7)(e) y (8)(e).

estudiantes de la escuela intermedia, y 24 estudiantes de la escuela secundaria⁸¹ (**Anexo V - 216, V.G.1.p. (1) Mentor Volunteer Chart 2015-16**). Sus colaboraciones con TUSD se describen a continuación.

Los especialistas MASS sirvieron como orientadores en sus respectivos planteles escolares. Para reclutar estudiantes, también era importante que los padres y los directores de cada plantel escolar supieran de las diferentes organizaciones que asistían a MASS con estos programas de orientación. El departamento MASS promovió estos programas de orientación reuniéndose con los directores en los planteles en los que se proporcionarían los programas de orientación y publicando información en los boletines informativos acerca de los programas de orientación para el colegio/universidad (**Appendix V - 217, MASS May Newsletter 2015-16**).

Además, el director MASS sirvió en el Concejo de la Comunidad Hispana de UA patrocinado por la Presidenta UA Ann Weaver Hart. Los miembros del comité entrevistaron y seleccionaron al jefe oficial de diversidad. Los miembros también asistieron a una reunión legislativa en Phoenix para abogar para las propuestas para fondos para UA; apoyaron esfuerzos del centro de servicios a los estudiantes de Lalo Guerrero, en donde los estudiantes hispanos se reúnen y estudian y tiene sesiones de asesorías; y discuten asuntos presentados por las poblaciones diversas de estudiantes de la universidad (**Anexo V - 218, Hispanic community Council Meetings for May**).

ii. Orientación y Apoyo de Practicantes para los Voluntarios

En el ciclo escolar 2015-2016, AASS se asoció con el Proyecto SOAR de la UA y con el programa de Estudios Africanos para reclutar a estudiantes como orientadores y practicantes. El proyecto SOAR proporcionó una relación de uno a

⁸¹ Las siguientes siete organizaciones proporcionaron servicios de orientación a los estudiantes hispanos: Goodwill GoodGuides (un programa de orientadores para proporcionarles a los jóvenes en riesgo de fracasar académicamente con actividades positivas con fuertes modelos a seguir adultos); UA Project SOAR; Boys to Men (una organización que proporciona orientadores que les dan a los jóvenes adolescentes una comunidad de orientadores que los escuchan, los animan y creen en ellos); UA Mathematics, Engineering, Science Achievement (MESA)(un programa de difusión para aumentar el acceso a las vías de Tecnologías de ciencias, ingeniería y matemáticas (STEM) y promueve la preparación para la universidad a los estudiantes de bajos recursos, minoritarios, o que son la primera generación en ir a la universidad); UA WordCats/MathCats (un programa que trabaja con los estudiantes que necesitan mejorar sus habilidades en lectura y matemáticas; los voluntarios son reclutados de la facultad de educación); Girls Scouts of Southern Arizona; y el Proyecto Grrrls (un programa de Child & Family Resources, Inc., proporciona talleres de orientación después de la escuela a nivel de la escuela intermedia.)

uno entre los estudiantes universitarios y los estudiantes de K-12 y la orientación en pequeño grupo para abordar lo académico, la resolución de conflictos, la exploración de carreras, y el proceso de búsqueda de universidades/colegios. La sociedad del proyecto SOAR con AASS creció de tres escuelas en el ciclo escolar 2014-15 a cinco escuelas en el ciclo escolar 2015-16: las escuelas K-8 Booth-Fickett y Safford, y las escuelas intermedias Doolen, Magee, Mansfeld. Los orientadores de proyecto SOAR completaron la capacitación por medio de la Facultad de Educación de la UA. Una vez que se complete la documentación adecuada, el departamento AASS informó a los administradores de plantel y a los especialistas del éxito de los estudiantes que los estudiantes universitarios de la UA estarían trabajando en su plantel.

Aunque el departamento AASS reclutó a estudiantes y colaboró con el programa de Estudios Africanos de la UA comenzando en enero 2015, ningún estudiante practicante sirvió en AASS en el ciclo escolar 2015-16. Aproximadamente cinco estudiantes universitarios mostraron interés en servir, pero no pudieron participar debido a su carga académica y a los horarios de trabajo. Mientras que la ayuda de los estudiantes practicantes no tuvo éxito en el ciclo escolar 2015-16, AASS ya comenzó a planear para el ciclo escolar 2016-17. El director AASS habló en dos reuniones Afroamericanas en la Unión de Estudiantes de UA celebradas en la Oficina de Asuntos Estudiantiles Afroamericanos de la UA para reclutar a estudiantes. Aproximadamente veinte estudiantes presentaron sus nombres para servir como orientadores en el ciclo escolar próximo. Las reuniones de seguimiento se llevarán a cabo en el ciclo escolar 2016-17.

AASS, junto con la organización Links, proporcionó carpetas con información de planificación para la universidad/colegio y becas a más de 90 estudiantes y a sus familias en la noche anual de universidades/colegios de TUSD. Además, AASS, la oficina de asuntos estudiantiles afroamericanos de la UA, y los coordinadores de colegios del distrito y de preparación para carreras en las escuelas secundarias Palo Verde, Sahuaro, y Tucson ofrecieron un programa "El Camino a la Universidad" (**Anexo V - 219, RoadToCollegeParentLetter**). Los 101 estudiantes de la escuela secundaria que participaron en este programa se reunieron con estudiantes universitarios de UA en su primer año inscritos en el programa de retención Edificando Líderes y Creando Conocimiento (B.L.A.C.K.) para discutir la transición a la universidad/colegio, como sobrepasar las barreras de la educación superior, ayuda financiera, y como prepararse y solicitar becas. Además, AASS trabajó con los

coordinadores de colegios del distrito y de preparación de carreras y otro personal escolar para proporcionar información de becas y oportunidades para que los estudiantes interactúen con estudiantes universitarios y graduados locales (**Anexo V - 220, 50Shades_AASA2015**).

En noviembre 2015, AASS, MASS, TUSD Título I, y Pima Community College patrocinaron la Universidad para Padres anual. Varios de los talleres de la universidad para los padres incluyeron a estudiantes universitarios actuales que compartieron sus historias como atletas universitarios y discutieron sus experiencias universitarias. Otros talleres se enfocaron en ayuda económica, el proceso de admisión, y talleres para estudiantes en la escuela primaria. Aproximadamente 350 estudiantes, familias, y miembros de la comunidad asistieron a la universidad para los padres (**Anexo V - 221, ParentUFlyerProgram2015, Anexo V - 222, ParentUPlanning9-22-15, y Anexo V - 223, MASS Fall 2015 Parent University**).

El equipo AASS también implementó otras oportunidades de enriquecimiento múltiples para los estudiantes K-12 por todo el distrito que fueron diseñadas para ayudar a los estudiantes a entender su cultura. Las oportunidades de enriquecimiento fueron implementadas más allá de del alcance del puesto de especialista en el éxito del estudiante. Libros, Historia de los Negros y Desayuno y Avanzando el Sueño: Día Universitario para Afroamericanos el 20 de febrero, 2016, fueron proyectos de colaboración con la oficina de asuntos estudiantiles afroamericanos de la UA para conectar a los estudiantes K-12 con los estudiantes universitarios (**Anexo V - 224, BooksBreakfast20152016 y Anexo V - 225, BlackParentCollegeDay2016**). AASS utilizó los mensajes de ParentLink y el correo electrónico para informar a las familias acerca del evento y el director AASS asistió en el desarrollo de la agenda del programa para el día universitario y para reclutar a las familias y a los estudiantes. Los estudiantes y padres de las escuelas secundarias Catalina, Pueblo, Sahuaro, y Tucson conocieron acerca del proceso de admisión de UA, su oficina de asuntos estudiantiles afroamericanos, oportunidades de ayuda económica, y las experiencias de estudiantes universitarios actuales. En abril, 2016, la oficina de asuntos estudiantiles afroamericanos de UA y la oficina de difusión académica recibieron a aproximadamente 30 estudiantes de la escuela secundaria Palo Verde Magnet en el plantel de UA. Los estudiantes visitaron diferentes instalaciones del plantel, se reunieron con estudiantes universitarios actuales,

profesores afroamericanos de UA, y entrenadores de deportes (**Anexo V - 226, ARoadToCollegeUATour**).

iii. Socios de la Comunidad para la Preparación para la Universidad/Colegio y Carreras/profesiones

Para apoyar aún más los esfuerzos del distrito para colaborar con colegios y universidades, AASS se asoció con varias organizaciones basadas en la comunidad para conectar a los estudiantes de la escuela secundaria con los estudiantes de universitarios.

- Organizaciones tales como “Tucson Graduate Chapter of the Alpha Phi Alpha Fraternity” (**Anexo V - 227, AlphaPhiAlphaWorkshop**) y “ the Tucson Southern Arizona Black College Community Support Group” organizaron talleres de un día para proporcionar desarrollo en el liderazgo y conectar a los estudiantes de la escuela secundaria con estudiantes actuales de pregrado y postgrado y exalumnos.
- AASS se asoció con “Thrive Generations” para ofrecer tres seminarios de desarrollo en el liderazgo de ocho semanas para estudiantes de la escuela intermedia y secundaria. La escuela secundaria Palo Verde tuvo dos sesiones y la escuela secundaria Tucson Magnet tuvo una. Sesenta estudiantes asistieron a la sesión de ocho semanas. Durante los talleres, los estudiantes se conectaron con estudiantes actuales de pregrado y postgrado para enfocarse en autoconciencia, opciones de salud y resultados positivos para el futuro de los estudiantes (**Anexo V - 228, ThriveGenerationsChoices201516**).
- AASS continuó liderazgos con “The State of Black Arizona” y con “the Southern Arizona Black College Community Support Group”. En diciembre de 2015, The State of Black Arizona tuvo una cumbre de iniciativa estudiantes STEM para aproximadamente 55 estudiantes de la escuela intermedia y se asoció para implementar un club STEM para los estudiantes de la escuela intermedia. El club STEM se reunió una vez al mes durante el ciclo escolar 2015-2016 (**Anexo V - 229, 2015StemSummit y Appendix V - 230, STEMStudentSUMMIT2015**). El grupo de apoyo Southern Arizona Black College Community tuvo el 8vo día anual de herencia juvenil afroamericana, atrayendo a aproximadamente 350 estudiantes de la escuela secundaria de TUSD (**Anexo V - 231, HeritageDayProgramCert02052016**). El evento se

enfocó en la preparación para la carrera y en exponer a los estudiantes de la escuela secundaria a líderes exitosos en la comunidad afroamericana. Los estudiantes también escucharon a representantes de varios HBCU y participaron en talleres de planeación para la universidad/colegio.

Otras sociedades con la comunidad incluyeron trabajar con “the Graduate Chapter of Delta Sigma Theta Sorority” un programa de orientación para niñas en la escuela secundaria Tucson Magnet y la asociación con “I Am You 360” en la escuela secundaria Palo Verde Magnet para una serie de un año de liderazgo y empoderamiento. Cuarenta y tres estudiantes asistieron a los talleres dos veces al mes. En la escuela intermedia Utterback, los estudiantes recibieron apoyo de orientadores por medio de Goodwill GoodGuides y Desert Men’s Council (**Anexo V - 168, AASS Partnerships Mentoring Programs 2015-2016**). El equipo AASS también colaboró con Arizona Mentor Society, Tucson Parks and Recreation, y The Grrrls Project.

En el ciclo escolar 2015-16, el departamento AASS coordinó un recorrido Black College and Cultural Tour para proporcionar a los estudiantes de la escuela secundaria con la oportunidad de visitar ciertas universidades/colegios en todo el país. Un acompañante y diez estudiantes de TUSD recorrieron trece HBCU en Luisiana, Mississippi, Georgia, Tennessee, y Alabama (**Anexo V - 232, HBCUColleges Visited 2016**) y se reunieron con el presidente de la Universidad Xavier de Luisiana. Los estudiantes presentaron sus experiencias y los resultados de su recorrido en la reunión de la mesa directiva de TUSD el 24 de mayo, 2016 (**Anexo V - 233, CollegePresentatBoard**). De los diez estudiantes que asistieron al recorrido, un estudiante de doceavo grado se mudará fuera de Arizona para asistir a un HBCU.

El departamento MASS asistió a socios de la comunidad y universitarios con la planeación de conferencias y reclutamiento de estudiantes para asistir a la conferencia “Arizona César E. Chávez Holiday Coalition Youth Leadership” y a la semana “League of United Latin American Citizens (LULAC) Youth Leadership”. En sociedad con el distrito, la semana de liderazgo César E. Chávez para jóvenes se realizó del 7-10 de marzo, 2016, por toso TUSD. Cuarenta presentadores hablaron a 6,637 estudiantes en diferentes escuelas de TUSD y escuelas de alrededor de Tucson acerca de César Chávez y Dolores Huerta. Todas las escuelas del distrito con especialistas MASS recibieron a oradores de esta conferencia (**Anexo V - 234, Cesar Chávez Youth Leadership Week Powerpoint 2015-16**).

MASS también ayudó al plan LULAC, a reclutar y supervisar a los estudiantes que asistieron a la conferencia anual número 27 de liderazgo juvenil el 11 de marzo, 2016, en el Pima Community College plantel oeste Todas las escuelas del distrito con especialistas MASS asignados mandaron estudiantes a esta conferencia. De los 1,357 estudiantes de la escuela intermedia y secundaria que asistieron, 944 eran estudiantes de TUSD. El distrito proporcionó transportación para los estudiantes de diecinueve de sus escuelas ⁸² (**Anexo V - 235, LULAC 2016 Registration Data**). El director MASS también presentó en la conferencia sobre material relacionado a la coalición día festivo César E. Chávez y dio información sobre la importancia de asistir a la universidad/colegio.

Además, los voluntarios de la comunidad y los especialistas MASS utilizaron los *The 7 Habits of a Highly Effective Teens* en la escuela Booth Fickett K-8 School, ofreciendo una guía paso a paso para ayudar a los adolescentes a mejorar su auto imagen, edificar amistades, resistir la presión de los semejantes, alcanzar sus logros, y llevarse bien con sus padres. Estas organizaciones orientaron a los estudiantes del departamento MASS en diecisiete escuelas primarias, escuelas K-8, intermedias, y escuelas secundarias del distrito.⁸³ Estos programas de orientación utilizaron los estándares de programa endosados por la Asociación Internacional de Orientación.

iv. Comité del Manual para Orientadores y Voluntarios

Para fortalecer las sociedades de orientadores, los departamentos AASS y MASS desarrollaron el *Manual para Orientadores y Voluntarios de Servicios a los Estudiantes* para todos los voluntarios del distrito para proporcionar pautas claras y apoyo a los orientadores nuevos. El manual incluye el proceso de aprobación de voluntarios, pautas para los voluntarios, características de un voluntario, el formulario de solicitud del voluntario, recomendaciones de la manera de trabajar con los estudiantes y personal, prácticas e interacciones adecuadas, e información para reportarse de manera obligatoria. Las sesiones del manual y de orientación incluyen técnicas para orientar, reglas, protocolos para el estado de Arizona, y reglas

⁸² Las escuelas K-8 Booth-Fickett, Hollinger, Mary Belle McCorkle, Morgan Maxwell, Pueblo Gardens y Roberts-Naylor; Las escuelas intermedias Alice Vail, Pistor, Utterback, y Valencia; y las escuelas secundarias Catalina, Cholla, Palo Verde, Project MORE, Pueblo, Rincon, Sabino, Santa Rita y Tucson.

⁸³ Las escuelas primarias Holladay y Lynn-Urquides; las escuelas K-8 Booth-Fickett, Hollinger, Morgan Maxwell y Pueblo Gardens; las escuelas intermedias Doolen, Pistor, Utterback y Pistor; y las escuelas secundarias Catalina, Cholla, Palo Verde, Pueblo, Rincon, y Tucson.

del distrito para interactuar con los estudiantes como orientador y como voluntario (*Appendix V - 236, V.G.1.p. (2) SSMentoringHandbook201516*).

v. Encuesta a los Voluntarios MASS

Los especialistas del éxito estudiantil MASS encuestaron a los voluntarios en sus planteles para mejorar la manera de impartir la capacitación para los voluntarios, el reclutamiento de voluntarios, y la satisfacción general del cliente de los voluntarios MASS (*Anexo V - 237, MASS Volunteer Survey Meeting Minutes, Sign ins and Surveys*). La encuesta hacia seis preguntas relacionadas con su experiencia como voluntarios (*Anexo V - 238, MASS Volunteer Survey Sample*). En una escala de pobre, justo, o excelente, dieciséis de los diecisiete encuestados catalogaron el proceso de convertirse en voluntario MASS como excelente e indicaron que recibieron una orientación; el encuestado restante catalogó el proceso como justo e indicó que no había recibido una orientación. Trece voluntarios indicaron que era probable y muy probable que continuaran como voluntarios para MASS. Los cuatro que respondieron que no era probable que regresaran dijeron que se graduarían y estarían trabajando en el futuro o que se mudarían y por eso no podrían servir como voluntarios.

Entrando al ciclo escolar 2016-17, los directores AASS y MASS y sus equipos se están comprometidos a continuar el mejoramiento enfocado en las intervenciones académicas de objetivo y apoyos, aumentando la colaboración y las sociedades con la comunidad universitaria, y aumentando las sociedades padres/comunidad en las escuelas. En el ciclo escolar 2015-16, ambos AASS y MASS aumentaron y fortalecieron las sociedades colaborativas para proporcionar más oportunidades de apoyo académico y de orientación en el futuro.

E. Fuerza Especial de Logros Académicos de los Afroamericanos

En junio 2013, la fuerza especial de logros académicos de los afroamericanos (AAAATF) hizo dieciséis recomendaciones para apoyar el crecimiento académico de los estudiantes afroamericanos.⁸⁴ En sus siguientes informes anuales, el distrito

⁸⁴ Como se reportó en el Informe Anual 2013-14, las recomendaciones fueron de la siguiente manera: 1) Identificar y duplicar los factores nacionales exitosos basados en las escuelas; 2) Identificar y replica las prácticas exitosas de los maestros; 3) Mejorar las evaluaciones de los maestros; 4) Supervisar e implementar los Elementos Esenciales de la Instrucción (EEI) y la Pedagogía Culturalmente Sensible (CRP)

reportó progreso realizado hacia la implementación de las recomendaciones. Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito consultó con un comité asesor de la comunidad acerca de fortalecer las recomendaciones y/o su impacto en el mejoramiento de los logros académicos de los afroamericanos. En la primavera de 2016, el distrito contrató con dos peritos consultores, el Dr. Dale Fredericks y el Dr. Joseph Hines, para revisar el progreso de la implementación y proporcionar recomendaciones para más implementación para mejorar los resultados de aprendizaje para los estudiantes afroamericanos.⁸⁵ Los consultores presentaron sus informes en junio 2016 (*Anexo V - 239, Reports and Summary_Fredericks and Hines*).

El Dr. Fredericks reportó sobre las recomendaciones de la uno a la ocho. En una revisión de este informe con el superintendente asistente interino para currículo e instrucción, él declaró que “el distrito tiene las cosas conceptualmente en su lugar y necesita realizar esto para que tenga un impacto.” Sus recomendaciones se enfocaron en cuatro áreas: Desarrollo Profesional, Enseñanza y Aprendizaje, Liderazgo Administrativo y de Maestros, y Contratación y Retención.

El Dr. Hines completó las recomendaciones de las recomendaciones originales de la fuerza especial 9, 10, 11, 14 y parte de la 15. *Id.* El reportó sobre las colocaciones en las Experiencias de Aprendizaje Avanzadas, Educación Especial (SPED), Educación de Carreras y Profesiones (CTE), Disciplina, Participación Familiar, y Prevención de Deserción Escolar. *Id.* Durante el ciclo escolar 2015-2016, el distrito continuó avanzando el apoyo de los estudiantes afroamericanos y abordó las dieciséis recomendaciones.

(es decir “Las Prácticas de Enseñanza Culturalmente Sensibles”); 5) Desarrollar desarrollo profesional con enfoque; 6) Considerar la competencia cultural ken la contratación y retención; 7) Mejorar el programa de desarrollo de liderazgo por todo el distrito; 8) Establecer y comunicar expectativas altas; 9) Supervisar las acciones de colocación ALE; 10) Supervisar las recomendaciones de colocación para la educación de carreras y profesiones (CTE); 11) Supervisar recomendaciones de colocación para remediar y/o los programas de educación excepcional; 12) Evaluar los programas de apoyo; 13) asegurar financiamiento adecuado para los servicios a los estudiantes afroamericanos; 14) Supervisar las acciones de disciplina; 15) Mejorar el programa de participación familiar; y 16) Desarrollar e implementar las oportunidades de aprendizaje extendido.

⁸⁵ El Dr. Hines tiene experiencia como superintendente suplente y ha trabajado en la educación multicultural y multirracial. El Dr. Fredericks trabajó como superintendente de escuelas en distritos escolares grandes urbanos y se ha enfocado en estrategias para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.

1. Recomendación 1: Identificar y Replicar Factores Exitosos Nacionales Basados en las Escuelas

Los factores exitosos nacionales basados en las escuelas incluyen, “liderazgo en la abogacía y apoyo para el éxito académico de todos los estudiantes, calidad y accesibilidad del currículo, sociedad con los padres y la comunidad, demografía e historial de logros, una cultura de altas expectativas para maestros y estudiantes, y calidad de personal docente como se por certificación, enseñanza en los ámbitos, conocimientos, creencias, y experiencia.”

En el ciclo escolar 2015-16, el distrito identificó e implementó dos estrategias exitosas reconocidas a nivel nacional: Recuperación de la Lectura (***Anexo V - 240, Reading Recovery Proposed Project Plan***) y el uso de Bibliotecas Niveladas. El distrito contrató a doce maestros de recuperación en la lectura y los asignó a doce escuelas primarias que tenían poblaciones altas de estudiantes afroamericanos e hispanos y en las que los estudiantes no cumplían con los parámetros de nivel de grado en la evaluación de lectura DIBELS.⁸⁶ Los maestros de recuperación en la lectura participaron en desarrollo profesional cada miércoles y asistieron a conferencias nacionales de recuperación en la lectura (***Anexo V - 241, Reading Recovery Training Class Timeline***).

El distrito implementó Salones de Libros Scholastic Nivelados (Bibliotecas Niveladas) en cada escuela primaria y K-8 durante el ciclo escolar 2015-16. Estas bibliotecas niveladas ofrecen más de 900 títulos singulares dentro de una gran variedad de tipos de texto, géneros, temas, y áreas de contenido, ayudando a todos los estudiantes a avanzar por medio de texto gradualmente más complejos. Hay seis copias de cada tomo, cada uno con una calcomanía indicando su nivel de lectura guiada y empacados en su propia bolsa de plástico. Cada tomo viene con su propia tarjeta de enseñanza, resaltando recomendaciones y lecciones para llevar al máximo cada momento de enseñanza. El distrito proporcionó apoyo a los planteles para la logística de instalación y procedimientos de proceso para sacar libros junto con apoyo de instrucción proporcionado todo el año por medio de ELA y los equipos de Adquisición de Idiomas. El distrito también desarrolló un plan para crear Escuelas Laboratorios de Alfabetismo para convertirse en modelos para la instrucción en la

⁸⁶ Borton Magnet, Hollinger K-8, Primaria Johnson, Escuela primaria Robison Magnet, Safford K-8 Magnet, Primaria Tully Magnet, y las escuelas primarias Cavett, Erickson, Mission View, Myers-Ganoung, Van Buskirk, y Vesey.

lectura y para el uso de las bibliotecas niveladas dentro de la instrucción en la lectura (**Anexo V - 242, Literacy Proposal**).

En diciembre 2015, el distrito tuvo una reunión informativa con las escuelas identificadas para revisar el plan y desarrollar el apoyo. Nueve de las diez escuelas laboratorios de alfabetismo participaron en el desarrollo profesional durante la primavera 2016.⁸⁷ Cada maestro y administrador de los nueve planteles completaron dos clases en línea (bibliotecas Scholastic niveladas: *Nuts & Bolts* y *la Evaluación guiada de Lectura Scholastic Next Steps*) y asistieron a catorce horas de desarrollo profesional durante siete sesiones en la primavera 2016. La capacitación de catorce horas se enfocó en el libro, *Next Steps Guided Reading*, y el distrito le dio seguimiento a la participación por medio de True North Logic, un portal de aprendizaje profesional.

El distrito envió a un equipo de diez personas a la cumbre nacional 2015 para Conversaciones Valientes en Baltimore, Maryland, del 11 al 14 de octubre, 2015. La cumbre anual está diseñada para proporcionar un foro para la discusión y para abordar la disparidad racial, sus impactos en los logros en las escuelas y en otras comunidades, y las maneras de eliminarla. Una vez que regresaron, el equipo dio una presentación al equipo de liderazgo del superintendente y al comité asesor de la comunidad, recomendando que el distrito tenga un mensaje y propósito claro antes de implementar un programa de conversaciones valientes. También, el equipo dijo que, es de suma importancia que la Mesa Directiva esté bien informada del programa de conversaciones valientes y que le otorgue su apoyo completo antes de su implementación. El distrito planea estudiar la posibilidad de implementar aún más las conversaciones valientes durante el ciclo escolar 2016-17.

2. Recomendación 2: Identificar y Replicar Prácticas Exitosas de Maestros

El distrito ha identificado y replicado varias prácticas exitosas de maestros, incluyendo los Elementos Esenciales de la Instrucción (EEI); pedagogía Culturalmente Sensible; y MTSS.

⁸⁷ Robins K-8 and the following elementary schools: Bloom, Fruchthendler, Gale, Hughes, Howell, Oyama, Soleng Tom, Warren, and Vesey. Soleng Tom did not participate due to staff limitations.

El distrito adoptó a EEI como su enfoque de instrucción fundamental a la instrucción de Nivel 1. EEI proporciona estrategias para la instrucción general (académica y de comportamiento) y apoyo para todos los estudiantes. EEI, también referido como el Modelo Madeline Hunter del Dominio del Aprendizaje, fue desarrollado en 1982 por Madeline Hunter, una profesora de la Universidad de California Los Ángeles.

“Hunter encontró que no importa el estilo del maestro, el nivel de grado, el tema o los antecedentes económicos de los estudiantes, una lección enseñada de manera adecuada contiene ocho elementos que mejoran y maximizan el aprendizaje. Ella etiquetó ocho elementos y comenzó dos décadas de capacitación para maestros. Los elementos referidos como diseño de lección, enseñanza de objetivo, o enseñanza crítica, han resistido la prueba del tiempo – todavía utilizada hoy en día en muchas universidades de maestros y como referencia para juzgar la eficacia del maestro en muchos distritos escolares.”⁸⁸

Como se estableció en la discusión del Programa de Inducción de Maestros Nuevos (NTIP) den la sección IV, todos los recién contratados certificados en el distrito reciben el desarrollo profesional EEI de cuatro días. Para el ciclo escolar 2015-16, 336 maestros asistieron una de seis sesiones durante el ciclo escolar. Numerosas sesiones EEI se realizaron desde el 28 de julio al 17 de noviembre, 2015, dando la oportunidad a todos los que asistieron al NTIP a completar los cuatro días de desarrollo profesional (**Anexo V - 243, EEI Training Schedule2015-16**). Además de estas cuatro sesiones, el distrito ofreció una sesión de invierno y una de primavera para asegurar que todo el personal certificado (maestros) que fueron contratados después del inicio de clases recibiera los cuatro días de desarrollo profesional EEI.

En el ciclo escolar 2013-14, el distrito fue sometido a una auditoría realizada por Curriculum Management Systems, Inc., que produjo una evaluación y recomendación completa en abril 2014. Basada en sus recomendaciones, el distrito integró dos prácticas claves para maestros en todos los aspectos del desarrollo profesional dentro del distrito: Características de Enseñanza Participativa Cognitiva; y Características de Enseñanza Culturalmente Sensible. La Pedagogía Culturalmente Sensible promueve estrategias sobre la interacción con los estudiantes utilizando

⁸⁸ <http://www.onetohio.org/library/Documents/Dr%20Madeline%20Hunter%20Article1.pdf>

los bienes que los estudiantes traen consigo al aprendizaje para crear entornos de aprendizaje de apoyo e inclusivo. Incrustando estos aspectos en el desarrollo profesional del distrito asegurará que los maestros participen de manera eficaz a todos los estudiantes —una clave para incrementar los logros estudiantiles.

Como se discutió anteriormente en este informe anual, MTSS es un enfoque basado en la investigación para abordar la intervención de estudiantes, desde la instrucción fuerte de primer nivel en el salón de clases para todos los estudiantes hasta intervenciones adicionales para aquellos estudiantes que puedan necesitar apoyo adicional en pequeños grupos o individual. EL distrito se comprometió a realizar los ajustes necesarios para mejorar el proceso de los coordinadores de apoyo al aprendizaje y del MTSS. *Informe anual 2014-15*. Después de evaluar y redefinir la función de los LSC y su uso para el proceso MTSS, el distrito estrechó su enfoque para incrementar la eficacia de sus procesos y sus funciones.

Además, el distrito revisó el manual MTSS (*Anexo V - 244, MTSS Handbook 8-25-15*). Un comité compuesto de personal LSC, maestros de educación especial, psicólogos, y directores revisaron el manual MTSS para alinearlos de mejor manera sus procesos para apoyar a los estudiantes. MTSS aborda los apoyos académicos y de comportamiento para los estudiantes para mejorar las prácticas de los maestros al Nivel I y proporcionar intervenciones adicionales para estudiantes con necesidad de apoyo adicional en los Niveles 2 y 3.

La tabla 5.53 a continuación, muestra el número de horas y las áreas MTSS documentadas por LSC para el ciclo escolar 2015-16, incluyendo aquellos específicamente enfocados en el apoyo de las prácticas de maestros en el salón de clases. Durante el ciclo escolar, LSC proporcionó más de 3,800 horas de apoyo y consultación para maestros y proveedores de servicios relacionados (*Anexo V - 245, VI.G.1.f. LSC Time Entry 2015-16, Summary*).

Tabla 5.53: Número de Horas Documentadas por los Coordinadores de Apoyo al Aprendizaje CE 2015-16

Descripción de funciones MTSS	Número de horas dedicadas a cada función
Reuniones bisemanales /análisis de datos MTSS	7,077.87 horas
Documentación de Apoyo	1,779.5 horas

Consultas y Apoyo Maestros/Consultas con Proveedores de Servicios Relacionados	3,890.75 horas
Apoyo Directo Académico/De Comportamiento con los Estudiantes	4,100.5 horas
Observación de Estudiantes y Recolección de Datos	1,887.2 horas
Personal de Desarrollo Profesional	1,148.45 horas
Coordinación de Servicio Social MTSS	2,010 horas
TOTAL	21,688.17 horas

a. Recomendación 3: Mejorar la Evaluación a los Maestros

El distrito revisó la herramienta para evaluar a los maestros, el marco de trabajo Danielson para la enseñanza, durante el ciclo escolar 2014-15, para incluir lenguaje explícito de estrategias y aprendizaje culturalmente sensible. Esta herramienta modificada de evaluación a los maestros fue un esfuerzo en colaboración entre el Asesor especial y un perito en el aprendizaje culturalmente sensible, la Dra. Jacqueline Jordan Irvine. El distrito proporcionó desarrollo profesional a los directores por medio de una conferencia para administradores en julio de 2015, aclarando que los administradores y maestros serían evaluados en su habilidad para implementar estrategias culturalmente sensibles en sus escuelas y salones de clases.

A los maestros se les proporcionó información utilizando una capacitación en línea “Captive” (*Anexo V - 246, Teacher Evaluation PPT 08.03.15*). Cada administrador de plantel le mostró la presentación a su personal entre el 3 y 5 de agosto, 2015, cuando comenzaba el nuevo ciclo escolar. El distrito proporcionó a cada maestro una copia electrónica de la evaluación y del flujo de trabajo a medida que cada administrador de plantel revisó los cambios a los que se referían en la presentación de la capacitación (*Anexo V - 247, Eval Instrument y Appendix V - 248, 15-16 Teacher Eval Workflow*).

Esta capacitación inicial lanzó un dialogo continuo entre administradores y maestros relacionado al proceso de evaluación y el marco de trabajo modificado Danielson para la enseñanza. Como parte de este esfuerzo para asegurar la calidad

de la enseñanza, el distrito también continuó reforzando y capacitando a los directores y maestros utilizando el marco de trabajo Danielson. Además, el distrito incorporó el anexo J y K —Participación y Sensibilidad Cultural —a la capacitación y se convirtieron en el punto de referencia para la rúbrica modificada

b. Recomendación 4: Supervisar e Implementar los elementos esenciales de Instrucción (EEI) y la Pedagogía Culturalmente Sensible (CRP) (conocida como “Prácticas de enseñanza Culturalmente Sensibles”).

En su informe, la Dra. Fredericks recomendó que el distrito desarrolle un plan integral de desarrollo profesional para la pedagogía culturalmente sensible (ver sección V.D.2.a.). El distrito ya comenzó su esfuerzo y continuará el ciclo escolar 2016-17.

En el ciclo escolar 2015-16, cada contratación certificada nueva al distrito completó la serie de desarrollo profesional de cuatro días EEI. Además, el distrito implementó el proceso y los protocolos de recorrido en equipo CARE, los cuales contenían terminología culturalmente sensible como parte del marco de trabajo Danielson (*Anexo V - 249, CARE Team Process and Protocols*).

La Dra. Janice Jackson, un perito en el aprendizaje culturalmente sensible, proporcionó capacitación a los administradores centrales y de plantel en enero 2016 sobre la pedagogía culturalmente sensible. Esta fue la primera de las dos capacitaciones programadas. Desafortunadamente, por razones de salud, la Dra. Jackson no pudo realizar la segunda capacitación programada en mayo 2016. El desarrollo profesional de la Dra. Jackson de enero 7 de 2016, incluyó contexto histórico y político, enseñanza culturalmente sensible, y liderazgo centrado en la equidad (*Anexo V - 250, Jackson Power Point 1.7.16*).

c. Recomendación 5: Crear un Desarrollo Enfocado en lo Profesional

La Dra. Fredericks recomendó nueve áreas de enfoque para desarrollo profesional, incluyendo, pero sin limitarse a un análisis inicial, un enfoque en la instrucción, un énfasis en las destrezas de comunicación, conocimiento de la Teoría Crítica de la Raza, instrucción individualizada a los estudiantes, y tiempo de colaboración para los maestros.

Para desarrollar y proporcionar desarrollo enfocado en el profesional, el distrito implementó y proporcionó la siguiente capacitación profesional además de docenas de otros cursos y oportunidades mencionados en el presente informe (**Anexo IV - 84, IV.K.1.q. Master PD Chart USP**).

1. Planes de Apoyo de Objetivo: el desarrollo profesional continuo para maestros, nuevos, maestros que están luchando, y todos los maestros del salón de clases permanece una prioridad del distrito para proporcionar a maestros bien capacitados y eficaces en sus salones de clases. Estos esfuerzos están documentados en otras secciones de este informe, notablemente en la sección IV.B., la cual también documenta la capacitación proporcionada a los administradores del distrito.
2. Capacitación de la Administración del Salón de Clases: A todos los planteles se les requirió completar un análisis de disciplina mensual, el cual incluyó a los maestros que sobre remitieron, nombres de los estudiantes que tuvieron múltiples remisiones y/o incidentes, y ubicaciones de incidentes (anexo, plantilla de disciplina mensual). El distrito les requirió a los maestros que aparecían en la lista mensual del análisis de disciplina (46 maestros) que asistieran a la clase de un día, Las soluciones más poderosas para eliminar el comportamiento disruptivo crónico en su salón de clases K-12. El Dr. Kevin Dill de la consultoría "Show and Tell" presentó esta información el 1 de marzo, 2016.⁸⁹ El liderazgo de primaria y secundaria trabajaron de cerca con los administradores de plantel para darle seguimiento y supervisar la administración del salón de clases de todos los asistentes.
3. Enfoque en la administración del salón de clases para los recién contratados por medio de NTIP: El distrito requiere que todos los maestros en su primer año asistan a dos seminarios sobre la administración del salón de clases: Rutinas y procedimientos y administración del salón de clases. Aprendizaje culturalmente sensible y estrategias son incorporadas en los seminarios por medio del Anexo J y K (**Anexo IV - 47, anexo j y k**). Para más información, ver la sección IV.B. en este informe.

d. Recomendación 6: Considerar la competencia cultural en la contratación y retención

En sus recomendaciones, el Dr. Fredericks aconsejó al distrito a reforzar sus prácticas de reclutamiento de maestros minoritarios y el apoyo a los maestros en un

⁸⁹ La consultoría Show and Tell proporciona capacitaciones regionales, estatales, y nacionales, así como capacitaciones de plantel estilizadas específicamente a escuelas y distritos individuales.

sin fin de maneras, incluyendo el desarrollo profesional y el programa de inducción para los maestros nuevos.

Los esfuerzos del distrito para reclutar a personal certificado minoritario, el instrumento de evaluación a los maestros, y el desarrollo profesional proporcionado por el distrito considera e impactan la competencia cultural del personal. Hay dos preguntas incluidas en el proceso de solicitud certificado que se utilizan para la selección de las cualificaciones mínimas y preferidas:

- ¿Ha tenido usted éxito demostrado en participar a los estudiantes hispanos/latinos?
- ¿Tiene usted éxito demostrado en participar a la población estudiantil diversa?

Además, la solicitud para director administrativo del distrito posee la siguiente pregunta:

- Nos encontramos dentro de una orden federal de abolición a la segregación. ¿De qué manera participaría usted a su personal y a la comunidad para implementar el plan de su escuela y trabajar hacia la integración de los estudiantes y la diversidad del personal?

Para más información, por favor refiérase a la sección IV en este informe.

e. Recomendación 7: Mejorar el programa de desarrollo de liderazgo en todo el distrito

El Dr. Fredericks recomendó apoyar las redes de colaboración por medio del distrito y edificar una cultura de apoyo mutuo y respeto para mejorar las oportunidades de liderazgo.

En el ciclo escolar 2013-14, el distrito implementó la academia preparatoria de liderazgo con el propósito de preparar a las personas para puestos administrativos, específicamente con candidatos hispanos y afroamericanos como objetivo. En el ciclo escolar 2014-15, el distrito se asoció con la Universidad de Arizona para proporcionar asistencia a los solicitantes calificados para obtener una maestría en liderazgo en educación. Esta sociedad con la UA mejoró el programa de liderazgo durante el ciclo escolar 2015-16. Para más información, por favor refiérase a la sección IV.B.6. en este informe.

f. Recomendación 8: Establecer y comunicar altas expectativas

El distrito comunicó y proporcionó expectativas claras en las siguientes áreas para abordar y apoyar el incremento en los logros estudiantiles y disminuir los incidentes disciplinarios de los estudiantes:

1. Cultura y Entorno: la cultura y entorno fue uno de los puntos principales para las sesiones de la academia de liderazgo en la instrucción durante el primer semestre del ciclo escolar 2015-16. Los temas cubiertos incluyeron:

- Función del administrador dentro de la cultura y entorno de la escuela (*Anexo V - 251, proceso de cultura y entorno*).
- Una revisión a fondo de las Pautas para los Derechos y Responsabilidades de los estudiantes (GSRR)
- Sistema de Apoyo de Niveles Múltiples
- Prácticas Restaurativas
- Intervenciones y Apoyos Positivos de Comportamiento
- Funciones y tareas del Coordinador de Apoyo al Aprendizaje
- PBIS/Revisión de Datos de Disciplina Mensual
- Intervención Dentro de la Escuela
- Colocación en Educación Alternativa del Distrito

2. Funciones de MTSS – LSC: En el ciclo escolar 2014-15 el LSC se sometió a una evaluación por una compañía externa, Concejo Administrativo del Distrito (DMC), el cual proporcionó recomendaciones específicas para mejorar y fortalecer el impacto de los LSC en los logros y comportamiento de los estudiantes. El distrito tomó las recomendaciones en serio y estrechó el ámbito de trabajo de los LSC para el ciclo escolar 2015-16. Los LSC tenían cuatro áreas de enfoque:

- PBIS (miembro de equipo/colector de datos)
- Prácticas Restaurativas (entrenador de plantel)
- MTSS (facilitador/líder)
- Colección de datos (académicos, comportamiento/disciplina, facilitar las reuniones mensuales)

Otra recomendación que DMC promulgó tenían que ver con la supervisión/evaluación de los LSC. En vez de ser evaluados por el administrador de plantel, los LSC se reportaron centralmente al superintendente asistente de Currículo e Instrucción, quien evaluó a los LSC con retroalimentación del

administrador de plantel. Esta recomendación, junto con el estrechamiento del de las funciones de los LSC, permitió una vigilancia más sistémica del puesto LSC. Este proceso tuvo resultados muy favorables en término del impacto que los LSC tuvo con los logros y comportamiento de los estudiantes (refiérase a la narrativa MTSS en la recomendación #2 anterior). Esto será revisado dentro de la recomendación AAAATF #12 (**Anexo V - 252, LSC PPT Back to School**).

3. PBIS: Como fue revisado anteriormente en la cultura y ámbito, el distrito enfatizó el PBIS durante el primer semestre del ciclo escolar 2015-16. Los directores de planteles desempeñaron una función clave en el proceso PBIS y el distrito comunicó esta expectativa durante el ciclo escolar.

Los LSC asistieron a una capacitación de tres partes sobre PBIS, la cual se informa en la sección VI. Además del desarrollo profesional y del apoyo proporcionado, el distrito buscó a peritos externos en PBIS por medio KOI, el cual fue recomendado por el departamento de educación de Arizona. KOI proporcionó una visión general de tres días sobre PBIS a todos los administradores centrales y de plantel durante junio 2016.

4. Comunidades Profesionales de Aprendizaje: El distrito requería que cada plantel implementara PLC y proporcionara apoyo para esta expectativa. En julio 2015, un equipo de tres empleados de cada plantel asistió a la capacitación Solution Tree de tres días sobre PLC. Además, los grupos de enfoque superintendente/PLC se reunieron cada mes para definir el proceso PLC y desarrollar el manual PLC del distrito, el cual fue publicado en marzo 2016. Para información completa sobre PLC en TUSD, ver la sección IV.B.7. de este informe.

g. Recomendación 9: Supervisar las Acciones de Colocación ALE

Por medio del trabajo del departamento ALE, el distrito aumentó la participación de los estudiantes afroamericanos en oportunidades ALE (ver secciones V.A.) El Dr. Hines informó que, en general, ALE va por buen camino. El distrito cumplió muchas de las metas utilizando la regla del 20% (**Anexo V - 24, V.G.1.c. ALE 40th day Enrollment ALE Supp Goals Summary All ALE**).⁹⁰ La información y datos están disponibles en V.A.1-3 de este informe.

⁹⁰ GATE de recursos de la escuela intermedia, Pre-AP honores, crédito dual, bachillerato internacional primaria y K-8, y clases de la escuela intermedia para crédito en la escuela secundaria.

Dr. Hines también declaró que a muchos estudiantes afroamericanos les gustaría ser reclutadores y orientadores de la Escuela de University High para los estudiantes afroamericanos de edad de escuela primaria para comenzar a preparar para solicitar inscripción y asistir a la escuela. La administración de UHS planea pedirles a esos estudiantes trabajar como orientadores para los estudiantes afroamericanos que inician.

h. Recomendación 10: Supervisar las recomendaciones para Colocación en la Educación de Carreras y Técnica (CTE)

De acuerdo con el informe del Dr. Hines, CTE es una oportunidad de crecimiento para el distrito acerca del apoyo académico para los estudiantes afroamericanos. El distrito verá activamente en esa área para llegar a los estudiantes afroamericanos para el ciclo escolar 2016-17.

i. Recomendación 11: Supervisar la Recomendación de la Colocación en los Programas para Remediar y/o de Educación Excepcional

Dr. Hines citó al departamento de ExEd por ser extremadamente exitoso en el trabajo con los estudiantes afroamericanos. El departamento proporcionó apoyo positivo a los estudiantes afroamericanos como lo obtuvo de la retroalimentación de los padres sobre el trabajo de la persona defensora que interactuó de manera positiva con los padres. Otro asunto del informe para resaltar fue la capacitación de los psicólogos sobre el apoyo al autismo en el salón de clases, el cual resultó en ninguna colocación de autismo para los estudiantes afroamericanos en el distrito.

El liderazgo de ExEd revisa todas las remisiones y colocaciones para educación excepcional cada trimestre para asegurar el cumplimiento con los protocolos establecidos para la colocación. Al hacerlo, el liderazgo del departamento presta atención de cerca a la colocación de los estudiantes afroamericanos, hispanos y ELL. Los datos completos e información se pueden encontrar en la sección V.C. en este informe.

j. Recomendación 12: Evaluar los Programas de Apoyo

Evaluación LSC

En el ciclo escolar 2014-15, el consejo de administración del distrito realizó una evaluación que ayudó a aclarar las responsabilidades de LSC como se notó

anteriormente. EL sistema de evaluación utilizado en el ciclo escolar 2015-16 edificó sobre el trabajo DMC. Los LSC tenían cuatro áreas de responsabilidad: PBIS, círculos restaurativos, MTSS, y colección de datos. Las medidas para evaluar estas áreas incluyeron la retroalimentación por medio de grupos de enfoque; comentarios en los informes mensuales; entrevistas informales; observaciones en el plantel; y encuestas a los LSC, directores, y maestros. Las medidas de los resultados de comportamiento incluyeron remisiones de disciplina, infracciones, y tasas de suspensión; las medidas académicas fueron DIBELS, la evaluación estatal AzMERIT, los resultados trimestrales de los parámetros y las calificaciones.

El puesto LSC fue eliminado en mayo 2016. Un nuevo puesto, facilitador MTSS, asumirá la responsabilidad para este proceso en el ciclo 2016-17 en las escuelas con mayor necesidad; en las otras, los PLC incorporarán el proceso en sus reuniones semanales. Los desarrollos profesionales intensivos sobre PLC, PBIS, y MTSS están planeados para el verano. El software nuevo para la asignación y la administración de las intervenciones ayudará en la documentación.

Evaluación a los Especialistas del Éxito Estudiantil

A principios de 2014, el distrito creó el puesto de especialista del éxito estudiantil para abogar y dar servicios y apoyos a los estudiantes desatendidos y/o en riesgo, con la meta de mejorar los resultados académicos y de comportamiento de estos estudiantes desde kínder hasta el grado 12vo en todas las escuelas de TUSD.

En agosto de 2015, el distrito asignó a su departamento de evaluación y valoración de programas para que evaluaran los departamentos de equidad estudiantil de TUSD. Estos cuatro departamentos⁹¹ operan la división de los servicios de apoyo a los estudiantes y son directamente responsables de impartir servicios de equidad a los estudiantes de TUSD. Este fue el primer programa integral de evaluación de los cuatro departamentos de equidad multicultural. El departamento analizó la relación entre impartir el servicio y los resultados de los estudiantes y proporcionó recomendaciones basadas en las pruebas para mejorar la

⁹¹ Los servicios a los estudiantes afroamericanos, los servicios a los estudiantes mexicano americanos, los servicios a los estudiantes americanos nativos, y los servicios a los estudiantes asiáticos del pacífico.

eficacia de la implementación del programa. El diseño de la evaluación combinó análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Sus resultados se publicarán al completar el otoño de 2016. Además, el distrito realizó una evaluación de su DAEP durante el ciclo escolar 2015-16; estos resultados también serán publicados en el otoño de 2016.

k. Recomendación 13: Asegurar Financiamiento Adecuado para los Servicios a los Estudiantes Afroamericanos

El distrito financió de manera adecuada al departamento de servicios a los estudiantes afroamericanos, financiando a dieciocho empleados incluyendo a un director, dos especialistas de comportamiento, una secretaria administrativa, y trece puestos de éxito estudiantil. El distrito también apoyó el programa de experiencia de verano y excursiones y asignó casi \$900,000 a AASS (*Anexo V - 253, AASS Budget 2015-16*).

l. Recomendación 14: Supervisar las Acciones Disciplinarias

Durante el ciclo escolar 2015-2016, los departamentos de liderazgo escolar y de servicios de apoyo a los estudiantes se reunieron regularmente para revisar la disciplina del plantel (ver la sección VI).⁹² El informe del Dr. Hines revisó las suspensiones de los estudiantes afroamericanos en los tres primeros trimestres así como con las remisiones al DAEP del distrito. El Dr. Hines también revisó los datos de las suspensiones y determinó cuántos días se ahorraron con el uso de contratos de suspensión. Su informe declara que el uso de los contratos de suspensión es una herramienta que funciona para ahuyentar a los ofensores repetidos y que PBIS y MTSS son poderosos en la reducción de la disciplina cuando se implementan con fidelidad.

m. Recomendación 15: Mejorar el Programa de Participación de los Padres

El distrito se comprometió a trabajar con los padres y las familias de los estudiantes de TUSD para promover logros académicos de los estudiantes y ha implementado varias estrategias para apoyar esta meta. (ver sección V.D.3 y sección VII).

⁹² Los datos generales del distrito y la información pertinente a los informes de disciplina mensuales y trimestrales y los pasos de acción se pueden encontrar en la sección VI.

Conferencia de Padres Afroamericanos

Para apoyar aún más la participación de la familia dentro de la comunidad afroamericana, el distrito tuvo una conferencia para padres afroamericanos el 8 de agosto, 2015 (**Anexo V - 254, AAPC072015**). La conferencia fue una sociedad de colaboración con los servicios a los estudiantes afroamericanos del distrito y con los miembros y organizaciones de la comunidad. Los talleres para los padres, educadores, y la comunidad incluyeron temas sobre participación familiar y abogacía, entornos de aprendizaje seguros y protegidos, y oportunidades para que los padres y la comunidad participen en las escuelas de TUSD. Además de los talleres, el distrito participó con varios vendedores de recursos para proporcionar apoyo adicional a los padres, incluyendo recursos de apoyo de currículo y a los estudiantes.

Eventos Trimestrales para los Afroamericanos

Durante el ciclo escolar 2015-16, el departamento AASS tuvo once eventos trimestrales para informar a los padres y reconocer a los estudiantes. Estos eventos proporcionaron información en una multitud de temas incluyendo a los servicios de apoyo AASS, experiencias de aprendizaje avanzado, y preparación para colegio y carreras. Además, el departamento tuvo otros eventos de reconocimiento y ferias de recursos y convocó un comité asesor de padres, todo con la meta de participar a los padres afroamericanos y proporcionar servicios de apoyo.

Centros de Recursos Familiares

El distrito abrió tres centros de recursos familiares en el ciclo escolar 2015-16, llevando el total de centros a cuatro. Estos centros proporcionan a las familias numerosos servicios que apoyan al aumento de los logros de los estudiantes. Para más información, ver la sección VII de este informe.

n. Recomendación 16: Desarrollar e implementar Oportunidades de Aprendizaje Prolongado

(Ver la sección V.D.3 de este informe).

En un esfuerzo para proporcionar a los estudiantes afroamericanos con la oportunidad de participar en oportunidades de aprendizaje prolongado, el distrito apoyó varias iniciativas. Para reclutar estudiantes para asistir a estos programas, los

ALE y los directores de liderazgo de secundaria colaboraron con el departamento AASS para darle seguimiento a los estudiantes y familias. El departamento también se reunió con los estudiantes y contactó a los padres para ofrecer becas para la escuela de verano y pases para el autobús. Además, el coordinador de la experiencia de verano se asoció con AASS para realiza llamadas de seguimiento a las familias. Antes del comienzo de la escuela de verano, el personal llamó a los estudiantes en peligro de no ser promovidos al siguiente grado escolar.

Programa de Puente de Verano (Anexo V - 255, 6-8 Summer Bridge Programs).

Durante el verano de 2016, el distrito expandió su programa de puente de verano a todas las diez escuelas secundarias integrales. Mientras que cualquier estudiante podía asistir, el distrito tuvo como objetivo de reclutamiento a los estudiantes que experimentaban retos académicos, incluyendo aquellos en peligro de no ser promovidos al 9no grado. Los estudiantes participaron en un día escolar de cuatro horas en el cual recibieron 1.5 horas en matemáticas, .5 horas de instrucción en ELA, y una hora cada día de habilidades de estudio u orientación del plantel. Los maestros utilizaron el currículo para asegurar que los estudiantes que participaban en el programa tuvieran una base sólida en matemáticas y ELA a medida que realizaban la transición al 9no grado. La orientación de plantel y el componente de habilidades de estudio les permitieron a los estudiantes a acostumbrarse al plantel de la escuela secundaria para que tuvieran menos dificultad en la transición a la escuela secundaria como estudiantes de novenos grado recién ingresados. El distrito reclutó a maestros del plantel para que fueran parte del programa Puente de verano para que pudieran comenzar a edificar relaciones con sus estudiantes antes del primer día de clases del ciclo escolar 2016-17 (*Anexo V -107, HSSummerBridgeEnrollment*).

Colocación Avanzada (AP) Campamento de Entrenamiento (Anexo V - 256, Flyer AP SmmrBootCamp).

Durante el verano de 2016, el distrito invitó a estudiantes nuevos a las clases de colocación avanzada a asistir a las clases AP para familiarizarse con los rigores de las clases AP y para recibir apoyo en las habilidades en preparación para sus clases de otoño de 2016. Los estudiantes que asistieron trabajaron con los maestros AP para practicar la lectura y escritura crítica y las habilidades de estudio que les ayudaran a tener éxito en las clases AP. En general, 156 de cinco planteles asistieron: Las escuelas secundarias Pueblo, Rincon, Sabino, Sahuaro, y Tucson. La

demografía de las inscripciones de los estudiantes participantes más o menos igualaron la del distrito, con los estudiantes afroamericanos formando un 7 por ciento de aquellos inscritos y los estudiantes hispanos formando un 64 por ciento.⁹³

Recorrido de Universidades/Colegios Negros

En el ciclo escolar 2015-16, los AASS coordinaron el recorrido de colegios negros y recorrido cultural para los estudiantes de la escuela secundaria. <los estudiantes recorrieron colegios HBCU en Luisiana, Georgia, Tennessee, Mississippi, y Alabama (**Anexo V - 257, Black College Tour Spring 2016**). El recorrido ocurrió durante la vacación de primavera del distrito y estuvo abierto a todos los estudiantes de la escuela secundaria de TUSD. Para más información, ver la sección V.D.3 en este informe.

Tabla 5.54: Participantes del Recorrido a los Colegios Negros: Primavera 2016

Nivel de Grado	Hombre	Mujer	Total
Grado 8			
Grado 9		1	1
Grado 10	1	2	3
Grado 11			
Grado 12		6	6
Total	1	9	10

F. Remisiones, Evaluaciones, y Colocaciones

El departamento de adquisición de idiomas revisa anualmente las políticas de remisión, evaluación y colocación de TUSD y los datos desglosados relevantes de inscripción para tomar acción adecuada para remediar cualquier asignación de salón de clases o colocación de estudiantes que resulte en la segregación racial étnica de los estudiantes.⁹⁴

Desde agosto hasta septiembre de 2015, el LAD revisó y modificó las porciones de los Programas de Lenguaje Alternos (ALP) de la *Guía ALP*, un manual de referencia para los administradores del distrito, para realizar las supresiones y adiciones (**Anexo V - 258, ALP_Guidebook**). El LAD actualizó la guía de manera oportuna para asegurar que el distrito cumpliera todas las tareas designadas y las

⁹³ Ver V.A.4. de este informe para información adicional.

⁹⁴ USP § V(F)(1).

metas acerca del desarrollo del idioma inglés y del lenguaje dual. Para el ciclo escolar 2016-17, el LAD enviará un enlace a la *Guía ALP* en el boletín informativo *Leadership Connection*.

El LAD revisó y clarificó el lenguaje acerca de las acciones requeridas en la cronología de cumplimiento para para los directores e informó a los administradores de los cambios y acciones requeridas acerca de estos programas de lenguaje (**Anexo V - 259, LAD_Combpliance_Timeline_Princ**). Además, el LAD publicó una cronología con la guía *ALP* en su sitio de internet y en el intranet del distrito. Para asegurar que todas las acciones requeridas acerca de la identificación, colocación, y evaluación de los estudiantes ELL estén completadas de manera oportuna para el ciclo escolar 2016-2017, el LAD revisará y modificará la cronología de cumplimiento de los directores a principios de año para que sea completada y distribuida para agosto de 2016.

1. Evaluación Revisión de Datos de Colocación Trimestral

El LAD realizó una revisión trimestral de los datos de AZELLA para los estudiantes que continúan y para los estudiantes nuevos a la lista PHLOTE, al currículo ELL adoptado del distrito Avenues datos evaluaciones-e, y datos de colocación ELL (**Anexo V - 260, LAD Emails e-Assessment April2016, Anexo V - 261, Azella_eAssessment_Calendar, y Anexo V - 262, LAD_PHLOTEComplianceReviewTusd**). Los entrenadores LAD revisaron estos datos en sus escuelas asignadas para asegurar la implementación adecuada de la colocación e instrucción ELL. Los datos consistentes aseguraron que los maestros tomaran decisiones sobre la instrucción basadas en el currículo ELD y los materiales adoptados por el distrito y cumplió con los componentes de cumplimiento de Arizona.

2. Capacitación en Todo el Distrito: Administración de la AZELLA y de las Adaptaciones ELL Aprobadas por ADE para los Exámenes Estatales

EL LAD proporcionó doce sesiones de cada una de las capacitaciones para los exámenes AZELLA obligados por el estado y exámenes de reevaluación de primavera 2016 para todos los planteles escolares en el distrito (**Anexo V - 263, AZELLA_KPT_District 15_16 y Anexo V - 264, AZELLA_SpringTrainings_16_17**). Solamente a esos participantes que completaron la capacitación de dos horas se les

permitió administrar la AZELLA a los estudiantes PHLOTE. Todos planteles escolares enviaron a personal clave a las capacitaciones de todo el distrito de AZELLA. Para el ciclo escolar 2016-17, el LAD recomienda que los directores asistan a las dos capacitaciones para exámenes para asegurar el cumplimiento de exámenes PHLOTE y AZELLA en sus planteles escolares y que los planteles escolares envíen un número adecuado de personal clave a las capacitaciones de reevaluación de primavera PHOTE y AZELLA.

G. Entornos de Apoyo e Inclusivos

El distrito ha trabajado con diligencia para responder de mejor manera a las necesidades sociales, emocionales e intelectuales de los estudiantes y para fortalecer los logros de los estudiantes incorporando los bienes sociales y culturales a la experiencia de aprendizaje por medio de la pedagogía culturalmente sensible. Este enfoque se basa, en parte, en la creación de entornos de aprendizaje de apoyo e inclusivos.

Mientras que esto parece estar obviamente conectado con los logros académicos, no siempre es el caso. Aprovechando las practicas culturalmente sensibles en la capacitación y la evaluación y usando estas estrategias para crear entornos de aprendizaje de apoyo e inclusivos, el distrito está colocando los estándares de las metas muy altos para muchos otros distritos en el país.⁹⁵

1. Capacitaciones a los Administradores

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito ofreció un número de capacitaciones para ayudar a los administradores a reconocer y evaluar la enseñanza culturalmente sensible, ilustrar la necesidad de la educación culturalmente sensible, y enfatizar los compromisos legales que TUSD tiene para satisfacer ese requisito.

En julio 2015, el distrito proporcionó capacitación que se enfocó en aumentar la competencia cultural durante una conferencia para administradores de cuatro (***Anexo IV - 42, 4-day admin conference and Agenda***). (Ver sección V.D.2.,

⁹⁵ El UPS requiere que el distrito “edifique y mantenga entornos escolares de apoyo e inclusivos” para los estudiantes a los que sirve, que “tome pasos para revisar y enmendar las políticas, poner a prueba e implementar estrategias para desarrollar la competencia intercultural de sus estudiantes”, y “resaltar las contribuciones históricas y actuales de los grupos diversos.” USP § V(F)(2-3).

anterior). Parte de la capacitación era experimental y participativa, permitiendo a los 100 administradores de plantel y centrales que asistieron encontrarse con marginación, de primera instancia. El simulacro requirió que los participantes crearan un entendimiento cultural; experimentaran apatía, dominio o marginación; y aceptar funciones de poder en ese sistema. El informe posterior permitió a los participantes entender las dinámicas complejas que se llevan a cabo y la manera en que las normas culturales tienen una función en esos roles de poder.

La capacitación incluyó cinco estrategias para aumentar la competencia cultural en las escuelas (**Anexo V -118, CultRespMODII.AdminPDJuly22-23**):

- a. Reflejar sobre sus propias creencias y retarse así mismo a avanzar de las ideas fijas.
- b. Dar la bienvenida a los estudiantes por su nombre cuando entran al salón de clases y aprender la manera correcta de pronunciar sus nombres.
- c. Asegurar que el material de literatura y de instrucción refleje diversidad racial, étnica y cultural.
- d. Buscar perspectivas múltiples.
- e. Utilizar las experiencias de la vida real de los estudiantes para conectar el aprendizaje escolar a las vidas de los estudiantes.

Esta capacitación enfatizó la importancia de demostrar competencia cultural por todo el distrito y la necesidad de incorporar estas estrategias en el enfoque general de cada plantel. Debido al tamaño del distrito y las comunidades variadas que en él existen, el distrito animó a los directores a ser conscientes y receptivos a los estudiantes a los que sirven al incluir estos conocimientos en la evaluación a sus maestros (**Anexo V - 265, ModifiedDanielsonEvaluationInst 2015**). Esta evaluación requiere que una diversidad de grupos, culturales, étnicos, y lingüísticos debe ser evidente en toda la escuela, “incluyendo las publicaciones públicas, los entornos de salón de clases y bibliotecas.” Durante el ciclo escolar, el personal CRPI informalmente trabajó para resaltar la diversidad cultural en los salones de clases en los que trabajaron. El departamento hizo recomendaciones a los maestros del salón de clases para mejoras en esta área. En el próximo ciclo escolar 2016-17, CRPI trabajará con los administradores de plantel en las exhibiciones en las áreas públicas manifestando la inclusión cultural.

En octubre 2015, el distrito proporcionó capacitación adicional sobre incrementar la competencia cultural en sus planteles con la expectativa que usarían

esta capacitación para crear una cultura de inclusión en sus escuelas (**Anexo V - 266, 10.01.15AGENDA.ILA y Anexo V - 267, OyamaCultureandClimateILA.PD 10.22.15**). El superintendente adjunto y liderazgo académico dirigieron los directores a enfocarse en las áreas de competencia intercultural en la implementación del currículo en las áreas principales de contenido y recalcó la importancia de la participación a los estudiantes. Otra capacitación durante el otoño de 2015 incluyó un video TED Talk, “el poder la vulnerabilidad,” por Brené Brown (**Anexo V - 268, Brené Brown The Power of Vulnerability TEDTalkILA PD**). Este video proporcionó un ejemplo de un educador que era culturalmente responsable y que creó un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo (**Anexo V - 269, 09.10.15 AGENDA TedX SAIL**).

El distrito también proporcionó desarrollo profesional a los administradores por medio de otra capacitación de la academia de liderazgo de instrucción enfocada en currículo, pedagogía, sensibilidad cultural, y enfoques basados en el aprendizaje, y las fortalezas individuales (**Anexo V - 270, 04.28.16 ILA AGENDA y Anexo V - 130, CRPI ILA Presentation Part A 4-28**). Esta capacitación utilizó el modelo de conferencia en el cual el personal del distrito presentó propuestas de las presentaciones de los temas enumerados.

Como se notó anteriormente en esta sección, el distrito contrató a la perito en aprendizaje la Dra. Janice Jackson, quien trabajó con liderazgo de instrucción para desarrollar una presentación que abordó las necesidades del distrito (**Anexo V - 271, ILA Agenda 01.07.16 Dr Jackson**). Esta presentación proporcionó a los administradores con dos horas de capacitación sobre los factores sociales culturales que influyen la identidad racial y cultural. En esta capacitación, los administradores exploraron la equidad y la función que tiene la identidad en la educación.

Como un método para supervisar la competencia cultural, el distrito realizó observación estratégica por el equipo CARE del distrito, compuesto de administradores y personal central. Este grupo usó una rúbrica de observación para evaluar los varios elementos de la escuela y el entorno de aprendizaje (**Anexo V - 272, CARE Team Observation BLANK Form**). Este equipo después proporcionó retroalimentación a los administradores de plantel sobre sus resultados. Además, el distrito identificó las herramientas existentes para cuantificar y evaluar la competencia cultural. Esas herramientas incluyeron la herramienta de observación equipo CARE y la encuesta de calidad escolar (**Anexo V - 273, SQS**

ASSESSMENT of Cult Prof email - Calendar SQS Assessment of Cultural Proficiency).

En el otoño de 2016, el CRPI, los departamentos de Calidad Escolar y Evaluación y Valoración de Programas revisaran los datos colectados de las observaciones del equipo CARE, de la encuesta de calidad escolar, y de las visitas escolares CRPI (***Anexo V - 275, CARE Team Observation BLANK Form y Anexo V - 274, 2015-16 CR Observation Tool DRAFT Feb 2nd 2016***). Los resultados de este análisis informarán las decisiones futuras sobre la competencia cultural en el distrito. Un equipo formado de personal de los departamentos magnet, calidad escolar, evaluación y valoración de programas, CRPI, y servicios a los estudiantes revisarán y evaluarán las políticas y prácticas actuales y desarrollarán las modificaciones sugeridas en todo el distrito. Este equipo también analizará las respuestas a las preguntas específicas relacionadas con la competencia cultural en la encuesta de calidad escolar. Una vez concluido el análisis, el equipo creará un informe con recomendaciones preliminares para su implementación inmediata en el ciclo escolar 2016-2017.

2. Capacitaciones a los Maestros

Durante el año, el departamento CRPI proporcionó desarrollo profesional a los maestros designados como maestros de clases culturalmente relevantes. Estos maestros recibieron capacitación importante en las estrategias culturalmente sensibles que se enfocaron principalmente en la participación de los estudiantes utilizando el modelo del distrito en la pedagogía culturalmente sensible (***Anexo V - 275, CRPI Model, Anexo V - 276, - CRPI 6 Tenets, Anexo V - 277, CR PD PPT Sample 2015-16, y Anexo V - 142, CRC Courses 2015-16 All Classes 09162015***). Debido a su capacitación y pericia, estos maestros sirvieron como recurso para los administradores del distrito en la instrucción culturalmente sensible. También sirvieron como punto de contacto para el departamento CRPI y para los administradores de plantel para ser utilizados con maestros ejemplares culturalmente sensibles (***Anexo V - 133, CRPI- PD Chart-CRPI***).

El modelo CRPI se basa en seis principios básicos de la pedagogía culturalmente sensible. Cada uno de estos principios se basa en las necesidades de los estudiantes.

1. Necesidades sociales: Este principio se basa en la idea que los estudiantes son los co-creadores del conocimiento. La creación del conocimiento es una

actividad social. Los estudiantes necesitan desarrollar ideas basadas en conocimientos anteriores, ponerlas a prueba por medio de diálogo retador, y modificar estas ideas creando conocimientos nuevos. El diálogo crítico es un elemento crítico de la pedagogía culturalmente sensible.

2. Necesidades emocionales (Afecto): Relacionadas a las necesidades de la jerarquía de Maslow, los estudiantes necesitan sentirse seguros para exponer sus ideas, libres de ridículo y de ser juzgados. El entorno de aprendizaje es inclusivo culturalmente y de bienvenida. Una cálida y humanitaria es prevalente en el espacio de aprendizaje.

3. Necesidades intelectuales/cognitivas: Este concepto se basa en la idea que todos los estudiantes son innatamente curiosos y les interesa aprender. La pedagogía se enfoca en hacer conexiones con el conocimiento previo, haciendo que el aprendizaje sea relevante a los estudiantes. La meta es mover a los estudiantes hacia la conciencia crítica en la que el análisis de los asuntos complejos se enfoca en las causas sistémicas en vez de las anomalías anecdóticas.

4. Necesidades de orientación: el desarrollo de la identidad de los estudiantes, tanto culturalmente como intelectualmente, es esencial para obtener el sentido de lugar y de pertenecer. Junto con el conocimiento de sus antecedentes familiares, socio-históricos y culturales los estudiantes desarrollan un sentido de apreciación de sí mismos. A medida que se obtiene esta apreciación de sí mismos por medio del trabajo escolar, se desarrolla una identidad académica sólida.

5. Necesidades contextuales: Mientras que el principio 4 orienta a los estudiantes geográficamente, culturalmente, y académicamente, el principio proporciona contexto para esta identidad. Se enfoca en la importancia de la comunidad de la cual proviene el estudiante. Estas comunidades contienen gran cantidad de recursos de conocimientos. El principio 5 se enfoca en incrustar los bienes de la comunidad al aprendizaje.

6. Necesidades efectivas: el sentido de propósito es esencial para motivación del estudiante. Las habilidades obtenidas en el proceso de aprendizaje deben ser obtenidas con el propósito de ser aplicadas en tareas con significado. La búsqueda de habilidades y/o información que se ve como relevante es mucho más difícil de obtener.

3. Apoyo Adicional

El personal itinerante de CRPI proporcionó capacitación para los administradores y el personal en varias escuelas primarias, intermedias, secundarias geográficamente diversas cuando fue solicitados (*Anexo V - 278, PD Plan Schedule and Outreach SAMPLE, Anexo V - 279, CR Introduction-T1S1, y Anexo V - 133, CRPI- PD Chart-CRPI*). CRPI apoyó a los planteles geográficamente concentrados, así como a los planteles con una población estudiantil diversa.

Por ejemplo, la escuela intermedia Secrist solicitó apoyo para responder a los asuntos acerca de los antecedentes culturales y raciales. El personal CRPI proporcionó apoyo semanal a los estudiantes ahí y proporcionó desarrollo profesional sobre las estrategias culturalmente sensibles al personal del plantel, como lo solicitó el director.

El departamento CRPI fue más allá, poniendo a prueba el modelo PBIS en Secrist. El departamento asistió al plantel cada semana para trabajar con el grupo de liderazgo de estudiantes. Este modelo se edifica alrededor de relaciones positivas, empoderamiento de los estudiantes, y materiales culturalmente relevantes. Los estudiantes desarrollaron un plan para mejorar la cultura del plantel.

El personal CRPI también desarrolló una sociedad con el programa GATE, proporcionando capacitación de pedagogía culturalmente sensible para el personal GATE. *Id.* A cambio, GATE proporcionó una capacitación y apoyo sobre el trabajo con los estudiantes y maestros K-5. Esta sociedad permitió acceso a los salones de clases en todo el distrito.

4. Plan Integral para Desarrollo Profesional de Sensibilidad Cultural

En la primavera de 2016, el distrito comenzó a desarrollar un plan integral para aumentar y mejorar el desarrollo profesional de sensibilidad cultural con la meta de afectar de manera positiva las prácticas culturalmente sensibles en todo el distrito. Para de este plan consiste en un enfoque estratégico, de varios años, para capacitar a administradores, maestros, y otro personal certificado y clasificado en estas prácticas, evaluación y supervisión de la eficacia del plan, y una revisión del proceso por el cual las políticas y procedimientos pueden ser creadas y revisadas. En preparación para el trabajo de este año, el distrito proporcionó tres presentaciones que se enfocaron en prácticas culturalmente sensibles (*Anexo V - 282, 04.28.16 ILA AGENDA y Anexo V - 130, CRPI ILA Presentation Part A 4-28*).

En un esfuerzo por implementar a un enfoque de varios años, estratégico, bien desarrollado para edificar las prácticas culturalmente sensibles y la competencia cultural, el distrito decidió iniciar componentes de este plan en el otoño de 2016 aun cuando trabaja para finalizar otros componentes. Debido a la naturaleza ambiciosa y de ámbito del trabajo, esta cronología le permitirá al distrito apoyar de mejor manera la implementación del plan articulando y examinándolo completamente antes de la primavera de 2017, cuando el distrito está programado para completar el plan.

H. Informes USP

V (G)(1)(a) Un informe, desglosado por raza, etnia, y estatus ELL, de todos los estudiantes inscritos en ALE, por tipo de ALE, maestro, grado, número de estudiantes en la clase o programa, y plantel escolar;

Los datos requeridos por la sección (V)(G)(1)(a) se encuentran en el **Anexo V - 26, V.G.1.a. 40th Day ALE Status 1213-1516** para el ciclo escolar 2015 – 2016.

V (G)(1)(b) La información presentada en los anexos E, F, y G, para el ciclo escolar del informe anual presentado de manera que permita que las partes y el público comparen los datos del ciclo escolar del informe anual con los datos base en los anexos y los datos de cada año posterior de la actividad dentro de la orden;

La información contenida previamente en los Anexos, E, F, y G ahora se encuentran con más detallan en los informes V(G)(1)(a), V(G)(1)(c), V(G)(1)(G) y **Anexos V - 3, Gate Participation Three-Year comparison y V - 280, IB CCertificate and Diploma data.**

V (G)(1)(c) Copias de todas las evaluaciones, análisis, y planes desarrollados de conformidad con los requisitos de esta sección;

Ver **Anexo V - 24, V.G.1.c. ALE 40th Day Enrollment ALE Supp Goals Summary - ALL ALE** el cual contiene los análisis requeridos para el suplemento ALE.

- V (G)(1)(d) Copias de todas las políticas y procedimientos enmendados de conformidad con los requisitos de esta sección;
- No hubo enmiendas a ninguna política que tenga que ver con las experiencias de aprendizaje avanzado para el ciclo escolar 2015-2016.***
- V (G)(1)(e) Copias de todas las descripciones de trabajo y explicación de responsabilidades para todas las personas contratadas o asignadas es para cumplir con los requisitos de esta sección, identificadas por nombre, título de trabajo, título de trabajo previo (si aplica), otros considerados para el puesto, y sus credenciales;
- Ver ***Anexo V - 281, V.G.1.e Explanation of Responsibilities*** la cual contiene descripciones de trabajo y un informe de todas las personas contratadas y asignadas para cumplir con los requisitos de esta sección por nombre, título de trabajo, título anterior, otros considerados para el puesto, y sus credenciales para el ciclo escolar 2015 – 2016.
- V (G)(1)(f) Copias de todos los materiales de reclutamiento y mercadotecnia desarrollada de conformidad con los requisitos de esta sección en los idiomas principales del distrito, con una lista o tabla de todas las ubicaciones en el distrito en las que los materiales están disponibles;
- Ver ***Anexo V - 282, V.G.1.f Recruitment and Marketing*** para ver los documentos de reclutamiento y mercadotecnia y una lista de las ubicaciones cuando estén disponibles.
- V (G)(1)(g) Copias de los formularios nuevos y/o enmendados de las admisiones y criterios de exámenes, políticas y formulario de solicitud para la escuela secundaria University junto con un informe de todos los estudiantes que solicitaron inscripción a la escuela secundaria University para el ciclo escolar cubierto por el informe anual mostrando si es que fueron admitidos o no y si es que fueron inscritos, desglosado por raza, etnicidad, y estatus ELL;

Ver **Anexos V - 36, V.G.1.g (1)UHS Admissions** y **V - 37, V.G.1.g (2)ACT Engage Memo** o del ciclo escolar 2015 – 2016.

V (G)(1)(h) Las descripciones de los cambios realizados a los programas ALE de conformidad con los requisitos de esta sección, por tipo de ALE y plantel escolar, si se realizó a nivel plantel, incluyendo, pero sin limitarse a, copias de cualquier instrumento de examen y/o identificación y descripciones de dónde y de qué manera se utilizan esos instrumentos y copias de políticas nuevas o enmendadas y materiales de capacitación sobre la identificación de ALE, exámenes, colocación y retención;

No hubo políticas nuevas o enmendadas acerca de los programas ALE para el ciclo escolar 2015 – 2016.

Para ver la descripción de los cambios realizados a los programas ALE, ver **Anexo V - 283, V.G.1.h Descriptions changes GATE Testing and or ID Instruments** para el ciclo escolar 2015 – 2016.

V (G)(1)(i) Copias de cualquier proceso de quejas para los estudiantes y/o padres nuevo o enmendado relacionado con el acceso ALE junto con un informe desglosado por raza, etnicidad, estatus ELL, nivel de grado, escuela y programa para todos los estudiantes y/o padres que presentaron una queja y el resultado del proceso de queja;

No hubo quejas ni asuntos sin resolver con el acceso a ALE para el ciclo escolar 2015- 2016.

V (G)(1)(j) Listas o tablas de cualquier personal certificado que recibió certificaciones adicionales de conformidad con los requisitos de esta sección;

Ver **Anexo V - 19, V.G.1.j. Certificated staff with certifications in Advanced Learning areas** para ver los administradores certificados y personal con certificaciones en las áreas de aprendizaje avanzado.

V (G)(1)(k) Copias de las comunicaciones relevantes acerca de la extensión OLEAS y los resultados de tales comunicaciones;

Ver **Anexo V - 58, V.G.1.k. Approved refinements-to-the-sei Model** aprobado por la Mesa Directiva Estatal de Educación.

V (G)(1)(l) Un informe listando cada programa de lenguaje dual en el distrito incluyendo la escuela, grado(s) e idiomas en los que se ofreció el programa y estableciendo los esfuerzos realizados para animar al personal nuevo y certificado con certificaciones de lenguaje dual para enseñar en tales programas y los resultados de dichos esfuerzos;

Ver **Anexo V - 284, V.G.1.l. Dual Language Services by School and Grade** el cual contiene un lista de cada programa de lenguaje dual para el ciclo escolar 2015 -2016.

V (G)(1)(m) Copias de volantes, materiales, y otra información anunciando y distribuida en cualquier reunión de difusión o evento (s) celebrados de conformidad con los requisitos de esta sección;

Ver **Anexo V - 285, V.G.1.m Flyers Materials etc.** para ver los materiales distribuidos y reuniones de difusión para el ciclo escolar 2015 – 2016.

V (G)(1)(n) Un informe de todas las enmiendas y revisiones realizadas al sistema de ingreso de datos y copias de todas las políticas y procedimientos implementados para asegurar que se tomará acción cuando el sistema alerta automáticamente un estudiante para atención;

Ver **Anexo V - 286, V.G.1.n. Enmiendas y revisiones** al sistema de ingreso de datos para el ciclo escolar 2015 – 2016.

V (G)(1)(o) Un informe desglosado de todos los estudiantes retenidos en su grado al concluir el ciclo escolar más reciente;

Los datos requeridos por esta sección (V)(G)(1)(o) se encuentran en el **Anexo V - 95, V.G.1.o. Retention Three Year**. El informe contiene datos acerca de los estudiantes retenidos por grado con el porcentaje de estudiantes retenidos dentro de cada grupo étnico durante tres ciclos escolares que incluyen el ciclo escolar 2015 -2016.

- V (G)(1)(p) Descripción del programa de orientación de colegio/universidad, incluyendo los planteles escolares en los que los orientadores universitarios han participado y el tipo de apoyo que están proporcionando;
- Ver **Anexo V - 219, V.G.1.p Mentor Volunteer Chart 2015 -16** para ver programas de orientación en el ciclo escolar 2015 - 2016.
- V (G)(1)(q) Una descripción del proceso para proporcionar intervención académica a los estudiantes afroamericanos y latinos que están luchando;
- Ver **Anexo V - 287, V.G.1.q Academic Intervention** para ver información para las intervenciones académicas en el ciclo escolar 2015 -2016.
- V (G)(1)(r) Una descripción de los equipos de intervención académica que han sido establecidos, las funciones que tienen en mejorar el éxito académico de los estudiantes y las escuelas en las que se encuentran;
- Ver **Anexo V -156, V.G.1.r. Academic Intervention Teams** para mejorar el éxito académico de los estudiantes incluyendo la ubicación de las escuelas para el ciclo escolar 2015 -2016.
- V (G)(1)(s) Copias o descripciones de materiales para los eventos trimestrales para las familias descritas en esta sección, incluyendo en dónde se realizaron los eventos y el número de personas en asistencia en cada evento;
- Para ver las descripciones de los eventos trimestrales y los materiales ver **Anexo V -198, V.G.1.s. Quarterly Events** para el ciclo escolar 2015 -2016.
- V (G)(1)(t) Para toda la capacitación y desarrollo profesional requerido por esta sección, información por tipo de capacitación, ubicación en dónde se realizó, número de personal que asistió por puesto, esquema de la presentación, y cualquier material distribuido;
- Los datos requeridos por esta sección (V) (G)(1)(t) se encuentran en el **Anexo V - 288, V.G.1.t Quality of Education PD**

Training. Este informe contiene una tabla de todas las oportunidades de desarrollo profesional formal ofrecidas en el ciclo escolar 2015 -2016.

V (G)(1)(u)

Un informe estableciendo el número y porcentaje de estudiantes que reciben servicios de educación excepcional (especial) por área de servicio/discapacidad, escuela, grado, tipo de servicio (autónomo, de recursos, inclusión, etc.), estatus ELL, raza y etnicidad;

Los datos requeridos por la sección (V) (G)(1)(u) se encuentran en el **Anexo V - 289, V.G.1.u Students receiving Ex Ed Services.** Este informe contiene una tabla de toda la representación de educación excepcional sin repetir (primera categoría solamente) de todo el ciclo escolar 2015-2016 por plantel, raza/etnicidad, estatus ELL, y categoría ExEd, y 40vo día.

VI. Disciplina

El compromiso general del distrito a la integración, diversidad, y equidad racial lleva directamente a un enfoque en los asuntos de disciplina, incluyendo (1) un esfuerzo constante a reducir o eliminar la necesidad de disciplinar por medio de mayor apoyo a los estudiantes e intervención, mayor administración del salón de clases, y un mayor entorno escolar; y (2) un esfuerzo constante para reducir o eliminar cualquier impacto desproporcionado de la disciplina que de hecho se impone.

El distrito ha trabajado mucho para institucionalizar sus esfuerzos para reducir tanto la necesidad para la disciplina como cualquier impacto desproporcionado. Richard Foster sirvió como el coordinador central de las prácticas restaurativas y positivas del distrito para coordinar este trabajo en todo el distrito durante el ciclo escolar 2015-16. El Sr. Foster también trabajó con el empleado del distrito designado en cada escuela para implementar estrategias a nivel plantel.

La política y práctica del distrito disciplinarias para los estudiantes está incrustada en el manual para los estudiantes, *Pautas para los Derechos y Responsabilidades de los Estudiantes* (GSRR). El distrito evalúa y revisa las GSRR cada año, proporcionando a los estudiantes copias del GSRR revisado y teniéndolas disponibles en los idiomas principales en cada plantel escolar, la oficina central. Los centros de recursos familiares y en el sitio de internet del distrito. Finalmente, el distrito ha desarrollado un programa informal para ayudar a los estudiantes y a los padres en el entendimiento de las intervenciones y apoyos de comportamiento (PBIS), prácticas restaurativas, y el GSRR. Este programa se presenta en las asambleas de estudiantes y las sesiones con los padres durante el ciclo escolar en cada escuela.

Para apoyar estos esfuerzos, el distrito utiliza desarrollo profesional para equipar a sus directores y a maestros con las herramientas críticas necesarias para reducir la disciplina excluyente, eliminar las disparidades en la disciplina, y proporcionar un entorno y ámbito de calidad de cultura para el aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo central, los directores, maestros, y el personal a nivel

plantel son responsables de revisar los datos de disciplina de manera regular: trimestral, mensual, quincenal, o semanal cuando es necesario.

La supervisión de datos puede llevar a la replicación de las prácticas exitosas basadas en datos positivos o a acción correctiva como una reacción a los datos negativos. Si una revisión de los datos indica que una escuela ha sido exitosa en la administración de la disciplina del estudiante, el distrito examina los esfuerzos realizados por el plantel y hace recomendaciones para la posible replica de las estrategias exitosas en otras escuelas.

Basado en las evaluaciones de los datos de disciplina, varias personas del personal basado en el plantel trabajaron juntas para tomar acción correctiva o para desarrollar planes de acción correctiva bajo contextos variados. A nivel individual, si un director o maestro está infringiendo una política disciplinaria o administrando disciplina a los estudiantes de manera racial o étnicamente desproporcionada, el liderazgo central y el director trabajarán juntos para tomar acción correctiva. Así, la acción correctiva se dirige a abordar los comportamientos de las personas en los planteles que pueden contribuir a las disparidades en la disciplina o discriminación o que pueden distraer de la creación de un entorno de aprendizaje de apoyo e inclusivo.

Cuando los datos muestran un impacto disparado en los estudiantes de una raza o etnia en particular, el personal central y basado en los planteles trabajan juntos para identificar las causas desde la raíz, desarrollar planes de acción correctiva, y trabajar con los maestros para implementar los planes. Para supervisar los planes de acción correctiva, el personal basado en el plantel se reunió regularmente (por lo menos una vez al mes) con el equipo de disciplina del plantel escolar para revisar los datos, discutir cualquier plan de acción correctiva o asuntos de acción, y explorar ideas para mejorar.

No puede haber duda que el enfoque del distrito en la equidad de la disciplina está produciendo resultados. Primero, la necesidad para disciplinar, y los niveles de disciplina impuestos, en el distrito tiene tendencia a la baja. La disparidad en las tasas de disciplina para los diferentes grupos raciales y étnicos está disminuyendo. Los datos informados por TUSD mostraron una proporción en todo el distrito de

2.60⁹⁶ en el ciclo escolar 2013-14, 2.32⁹⁷ en el ciclo escolar 2014-15, y 2.00 en el ciclo escolar 2015-16.⁹⁸ Además, tanto el número absoluto de suspensiones a los estudiantes afroamericanos como el porcentaje de estudiantes que reciben suspensiones bajaron de manera importante en el ciclo escolar 2015-16 del año anterior.⁹⁹

Basado en los datos más recientes disponibles, con respecto a los estudiantes afroamericanos, la tasa promedio del distrito de las suspensiones fuera de la escuela es menor que el promedio en todo el estado y significativamente menor que el promedio nacional. La “brecha” entre la tasa de suspensión para los estudiantes afroamericanos y los estudiantes blancos también es menor que el promedio de todo el estado y menor que la mitad del promedio nacional.¹⁰⁰ En efecto, la mayoría de distritos escolares similares suspendieron a los estudiantes afroamericanos a tasas mucho mayores, de 2.5 a 6 veces la tasa de los estudiantes blancos.¹⁰¹ Una carta reciente conjunta de los Departamentos de Justicia y Educación de los Estados Unidos observó que el promedio nacional para suspensiones a los estudiantes afroamericanos era más de tres veces la tasas de las suspensiones a estudiantes blancos.¹⁰² Niveles absolutos y relativos de suspensiones para los estudiantes hispanos también fueron significativamente menores y van por debajo de los promedios estatales y nacionales y por debajo de otros distritos escolares similares.¹⁰³

Obviamente, queda mucho trabajo por realizar. Sin embargo, los esfuerzos del distrito han reducido las disparidades raciales y étnicas en los niveles de disciplina a

⁹⁶ TUSD Informe Anual de TUSD, CE 2014-15, Anexo VI-1.

⁹⁷ *Id.*

⁹⁸ **Anexo VI - 54, VI.G.1.b Discipline by Ethnicity-3 year comparison.**

⁹⁹ *Id.*

¹⁰⁰ Ver las tablas de datos tomadas del proyecto Civil Rights Data Collection, disponible en ocrdata.ed.gov, e informado con hojas de cálculo de los datos en, *Are We Closing the School Discipline Gap?*, Daniel Losen, Cheri Hodson, Michael A. Keith II, Katrina Morrison, y Shakti Belway, el Proyecto The Center for Civil Rights Remedies at the Civil Rights, University of California at Los Angeles, 2015, el informe y las tablas de datos están disponibles en <https://civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/are-we-closing-the-school-discipline-gap>.

¹⁰¹ *2014-15 Informe Anual, Anexo VI-2, 2011-12 National and State Comparisons.*

¹⁰² Carta fechada 8 de enero, 2014, de Catherine E. Lhamon, Secretaria Auxiliar, Office for Civil Rights, U.S. Department of Education, y Jocelyn Samuels, Fiscal General Auxiliar Interino, Civil Rights Division, U.S. Department of Justice, recuperada el 30 de agosto, 2016, de <http://www2.ed.gov/print/about/offices/list/ocr/letters/colleague201401titlevi.html>.

¹⁰³ Vea las fuentes citadas en las notas 1-6, supra.

niveles significativamente menores que los promedios estatales y nacionales. El resto de esta sección describe los esfuerzos del distrito durante el ciclo escolar 2015-16 para enfocarse en reducir la necesidad general para la disciplina y mejorar la proporcionalidad en su imposición.

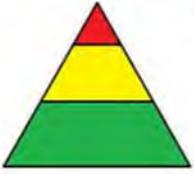
A. Prácticas Restaurativas, Intervenciones de Comportamiento Positivo, y Sistema de Apoyo de Niveles Múltiples

Para abordar los asuntos de disciplina, el distrito proporciona intervenciones de comportamiento, implementa alternativas positivas a la suspensión, y mantiene entornos inclusivos y de apoyo en sus escuelas para mantener a los estudiantes en los entornos de salón de clases tan seguido como sea práctico y reducir las disparidades de disciplina por raza/etnia.¹⁰⁴ Anteriormente en este informe, el distrito describió las intervenciones de objetivo y el apoyo para los logros académicos como parte de su Sistema de apoyo de niveles múltiples (MTSS) para los estudiantes. (Ver sección V). Esta sección, la sección VI, describe las intervenciones y los apoyos para los asuntos de comportamiento que impiden los logros académicos e incluye información, datos, y descripciones de los esfuerzos del distrito en las siguientes áreas claves: PBIS, prácticas restaurativas, y cultura y entorno escolar (incluyendo desarrollo profesional); el GSRR, incluyendo la participación de los padres y la comunidad; alternativas positivas a la suspensión; supervisión de los datos de disciplina; planes de acción correctiva; y métodos para identificar y replicar las mejores prácticas.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito utilizó tres juegos de equipos—equipos MTSS; equipos de disciplina de plantel, y equipos PBIS—para realizar revisiones mensuales de disciplina y reuniones mensuales para mejorar la cultura y ámbito escolar y para crear entornos de aprendizaje de apoyo.

¹⁰⁴ El distrito proporciona intervenciones académicas y de comportamiento y requiere el desarrollo de alternativas positivas a la suspensión como parte del Plan de la prevención a la deserción escolar y de graduación (conocido también como plan de prevención de deserción escolar y de retención). La sección VI del UPS le pide al distrito la creación de entornos de inclusión y de apoyo en sus escuelas, mantener a los estudiantes en sus entornos de salón de clases tan seguido como sea práctico, y reducir las disparidades en la disciplina por raza/etnia. USP § VI(A).

Tabla 6.1: Equipos de Plantel

		
<p>EQUIPO MTSS Enfoque: estudiantes y datos de los estudiantes</p>	<p>EQUIPO DE PLANTEL DE DISCIPLINA Enfoque: datos de personal y toda la escuela</p>	<p>EQUIPO PBIS Enfoque: cultura y entorno escolar</p>

Los equipos MTSS se reunieron mensualmente o dos veces al mes para identificar a los estudiantes que están luchando por medio de revisiones de los datos académicos o de comportamiento e implementar las intervenciones adecuadas, incluyendo las prácticas restaurativas cuando es adecuado, para abordar las necesidades del estudiante identificadas. Los equipos de disciplina de plantel se reunieron mensualmente, enfocándose en el personal y en los datos de toda la escuela, e implementó acciones correctivas para abordar los actos del personal que impactaron la disciplina de los estudiantes o el entorno escolar (p.ej. los maestros identificados que habían iniciado muchas remisiones de estudiantes). Los equipos PBIS se reunieron mensualmente y se enfocaron en edificar la cultura y el entorno escolar por medio del uso de PBIS y de otras estrategias. Debido a la naturaleza interrelacionada de los equipos y al hecho que los planteles las utilizaron de manera diferente, esta sección se refiere a los “equipos de plantel” en todas partes.

No todas las escuelas implementaron los equipos de la misma manera, y no todos los equipos se reunieron cada mes. Algunas escuelas más grandes tuvieron el personal para implementar los tres equipos; las escuelas más pequeñas combinaron las funciones del equipo a uno o dos equipos. Los coordinadores de apoyo al aprendizaje (LSC) fueron una pieza clave en coordinar las reuniones de los equipos e implementar sus varios componentes (*Anexo VI - 1, PBIS-LSC Board Presentation 082515*). Para evaluar la eficacia de los LSC, el distrito realizó una evaluación final del trabajo LSC y el impacto en PBIS, las prácticas restaurativas, y MTSS, incluyendo la supervisión de datos y la administración de datos (*Appendix VI - 2, LSC Evaluation 2015-16*). Después de llamadas para eliminar el puesto LSC en 2015-16, el distrito lo eliminó para en ciclo escolar 2016-17. La evaluación final incluyó

recomendaciones específicas para abordar la pérdida de los LSC como se relaciona con la implementación de PBIS, las prácticas restaurativas, y MTSS.

En 2016-17, el distrito está trabajando para estandarizar de mayor manera el uso y enfoque de los equipos separados, aun en instancias en las que el plantel no puede instituir los tres equipos. Para algunos aspectos de la implementación de disciplina, la combinación del personal de plantel y de los facilitadores MTSS harán la función que los LSC habían tenido la responsabilidad de desempeñar anteriormente. Además, un componente clave para llenar el vacío que dejó la eliminación de los LSC es que el distrito contrate un coordinador dedicado para las prácticas restaurativas y positivas, y para los apoyos académicos y de comportamiento. Esta persona será responsable de coordinar varios aspectos de MTSS, prácticas restaurativas, PBIS, e intervenciones académicas y de comportamiento, incluyendo supervisión de la implementación del plan de prevención de deserción escolar y graduación (DPG).

B. PBIS, Prácticas Restaurativas, Cultura y Entorno

El distrito continúa implementando prácticas restaurativas y PBIS para abordar los asuntos de comportamiento y disciplina y mejorando la cultura y entorno.¹⁰⁵ Al nivel distrito, el coordinador de las prácticas restaurativas y positivas (RPPC) trabajó con los planteles para implementar PBIS y prácticas restaurativas; al nivel de plantel, todas las escuelas contrataron o designaron a un empleado para servir como coordinador de las prácticas restaurativas y restaurativas (RPPSC).¹⁰⁶ Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito designó las funciones de RPPC al superintendente auxiliar interino para currículo e instrucción, y designó a los LSC como los RPPSC para los planteles. El distrito también designó a entrenadores para las prácticas restaurativas y PBIS de los departamentos de asesoría y servicios a los estudiantes.

¹⁰⁵ USP § VI(B)(1) identifica dos enfoques integrales para toda la escuela, para el comportamiento y disciplina de los estudiantes: Prácticas restaurativas y PBIS. USP § VI(E) describe el desarrollo profesional necesario para apoyar estos enfoques y para asegurar que los administradores, maestros, y otros miembros del personal relevante entiendan sus funciones y responsabilidades relacionadas con el comportamiento y disciplina de los estudiantes.

¹⁰⁶ USP § VI(C)(1-2).

1. Capacitación e Implementación PBIS

El distrito contrató y designó a entrenadores y a RPPSC para proporcionar la capacitación necesaria para asistir a los administradores y al personal certificado para implementar el PBIS.¹⁰⁷ Mientras que los requisitos de la capacitación se enfocaron en los RPPSC recién contratados y en otro personal relevante, el distrito animó a al personal existente a participar en capacitaciones para fortalecer el impacto de la implementación PBIS. La capacitación e implementación PBIS ocurrió a niveles múltiples e involucró a socios internos variados: administradores centrales, administradores de plantel, LSC, maestros, y otro personal relevante. Así mismo, la implementación PBIS fue impulsada por las, las mejores prácticas, y métodos que fueron discutidos, definidos, y refinados por medio del desarrollo profesional.

El distrito tomó varios pasos para asegurar la capacitación PBIS constante y la implementación en todos los planteles. El entrenador PBIS designado del distrito proporcionó una capacitación PBIS de tres fases para los LSC (RPPSC) en el otoño de 2015 (*Anexo VI - 3, PBIS Training Info and Materials*). El distrito también proporcionó capacitación PBIS en el otoño de 2015 para los administradores de plantel durante la academia de liderazgo semanal (ILA). De esa manera, los administradores de plantel y los LSC proporcionaron capacitación PBIS al personal del plantel y comunicaron las funciones y responsabilidades relacionados con PBIS a los maestros y otro personal relevante. Al final del año, el distrito proporcionó una capacitación PBIS intensiva, de tres días a siete administradores de plantel con una trayectoria conocida de implementar el PBIS con fidelidad (*Appendix VI - 4, KOI PBIS Training Summer 2016*). Esta capacitación les ayudó a obtener un entendimiento profundo de las estrategias y las mejores prácticas para apoyar a los demás administradores en establecer e implementar de manera constante PBIS con fidelidad en sus planteles individuales. El distrito proporcionó una segunda ronda de capacitación PBIS de tres días para administradores y otro personal relevante para apoyar la constancia y la fidelidad en la implementación de PBIS en todo el distrito para el ciclo escolar 2016-17. *Id.*

¹⁰⁷ USP § VI(E)(1-2)

Durante el año, los administradores de plantel y los LSC trabajaron con el personal de plantel relevante para implementar PBIS, comenzando con el desarrollo de los equipos PBIS. El distrito continuó la implementación MTSS con los equipos de plantel MTSS que consistían de administradores de plantel, LSC, y personal relevante. Los equipos de disciplina de plantel también contribuyeron a la implementación de PBIS de varias maneras. La creación de los equipos de plantel operó para asegurar responsabilidad y constancia en la implementación de los apoyos académicos y de comportamiento.

A nivel distrito, la participación LSC en los equipos de plantel proporcionó un aspecto común entre el enfoque del distrito y la actividad que estaba ocurriendo a nivel plantel. Dentro del primer mes de clases, el 1 de septiembre, 2015, el distrito ofreció la fase 1 de la capacitación PBIS de tres fases. La fase 1, comenzando con PBIS, atrajo a 29 participantes (**Anexo VI - 5, PBIS Training info and Materials PBIS1**). El distrito ofreció la fase 2, implementación de PBIS, a 45 participantes el 22 de septiembre, 2015. (**Anexo VI - 6, PBIS Training info and Materials PBIS2**). Esta serie concluyó el 6 de octubre, 2015, con la fase 3, utilizando los datos eficazmente, la cual fue presentada a 44 participantes (**Anexo VI - 7, PBIS Training info and Materials PBIS3**). Aunque el distrito se enfocó a los LSC recién contratados para que se les quedaran muy bien establecidas las prácticas PBIS, el personal invite a todos los LSC a participar para proporcionar una oportunidad para un recordatorio y volver a visitar los conceptos principales PBIS a medida que fuera necesario.

Durante sesiones de desarrollo profesional mensuales, los LSC formaron PLC de un rango de grados para abordar y proporcionar clarificación acerca de PBIS; prácticas restaurativas, y las intervenciones y componentes académicas y de comportamiento incrustadas en el MTSS. Los PLC incluyeron las escuelas secundarias, intermedias, escuelas K-8 y tres grupos de primaria. Los PLC se enfocaron en aumentar el tiempo pasado en PBIS en todo el distrito, dando seguimiento y analizando las remisiones de disciplina, implementando enfoques de equipos positivos y negativos en cada plantel, y creando enfoques más colaborativos, en particular a nivel de escuela intermedia.

En colaboración con los administradores de plantel, los LSC capacitaron a todo el personal en PBIS y la matriz PBIS desarrollada por los planteles individuales para abordar las necesidades específicas. A medida que fue necesario, los equipo s

de plantel revisaron y actualizaron la matriz PBIS del plantel desarrollada en años anteriores, y trabajaron para asegurar que las actividades PBIS fueran implementadas con fidelidad al enfoque PBIS de todo el distrito. LSC también proporcionó capacitación PBIS a nivel plantel de manera continua durante el tiempo de desarrollo los miércoles de salida de clases temprano y lo impartió en base a cuando era necesario. LSC documentó cuando se impartió la capacitación por plantel en PBIS y en la matriz PBIS durante el ciclo escolar para cada plantel en el registro de entrada de tiempo LSC. Los LSC documentaron 95 entradas para proporcionar capacitación en las prácticas restaurativas y capacitación PBIS al personal de plantel durante 122 horas (**Anexo V - 248, VI.G.1.f. LSC Time Entry 2015-16, Summary**).

El distrito también incorporó los conceptos PBIS en las capacitaciones PBIS de los planteles y para los departamentos específicos. Algunas escuelas incorporaron los conceptos y estrategias PBIS en sus capacitaciones para los maestros, incluyendo, pero sin limitarse al, desarrollo de la matriz PBIS y el mejoramiento escolar PBIS. De la misma manera los departamentos del distrito incorporaron los conceptos PBIS en varias capacitaciones. La capacitación del departamento de asesoría para los asesores incluyó la función del asesor en la implementación de PBIS en las escuelas. Muchas de estas y otras capacitaciones se enfocaron más ampliamente en la cultura y entorno, disciplina, o administración del salón de clases, pero también incorporaron los conceptos PBIS y las mejores prácticas. Las revisiones de los informes de disciplina mensuales proporcionaron aún más una manera para que los planteles revisaran de manera continua la matriz PBIS para abordar de mejor manera las áreas de preocupación identificadas en el análisis de los datos de disciplina.

El distrito programó discusiones continuas sobre la cultura y entorno guiadas por los datos reunidos por los administradores de y LSC de los planteles. Mientras que los miembros de los equipos de los planteles. Los LSC ayudaron a facilitar la implementación de la matriz PBIS del plantel para apoyar una cultura y entorno inclusivas en cada plantel (**Anexo VI - 8, Site PBIS Matrices**). Los LSC colectaron los datos para analizar el impacto y la eficacia de la implementación y presentaron sus informes de disciplina mensuales al liderazgo del distrito para el seguimiento de datos para el décimo día de cada mes. Un equipo del distrito revisó los informes para el día quince de cada mes. El equipo del distrito desarrollo pasos para plantel, después los directores escolares comunicaron los planes de seguimiento a cada

escuela. El enfoque del primer semestre fue cumplimiento y fortalecer el proceso. El segundo semestre se enfocó en calidad, planes de acción explícitos, y acciones de seguimiento con los administradores de plantel. El proceso fue continuo a medida que las escuelas abordaron los retos para fortalecer sus sistemas PBIS.

Los equipos del distrito y de plantel trabajaron en colaboración analizaron los datos PBIS de los de disciplina mensuales para apoyar a los planteles en la revisión de sus matrices a medida que fue necesario. Cada personal de plantel utilizó la matriz de plantel como guía en tomar más pasos proactivos en el uso de PBIS para fortalecer una cultura y entorno escolar inclusivo. Específicamente, la hoja de seguimiento a los incidentes ayudó a los equipos de plantel PBIS a identificar las “zonas de conflicto”, o las áreas de la escuela y la hora del día cuando la mayoría de los incidentes ocurren (**Anexo VI - 9, Incident Tracking Sheets**). Identificar estas áreas de preocupación ayudó a los equipos a hacer los planes de acción a la medida con pasos observables, medibles y oportunos para abordar las necesidades. Cada plantel documentó los cambios que abordan los refinamientos del plan de acción en las matrices PBIS de los planteles.

d. Capacitación en las Prácticas Restaurativas

El distrito contrató o designó a entrenadores y RPPSC para proporcionar la capacitación necesaria para asistir a los administradores y personal certificado para implementar las prácticas restaurativas.¹⁰⁸ A nivel de distrito, varios interesados internos recibieron capacitación tanto en las prácticas restaurativas como capacitación general en la cultura y entorno que incorporó las prácticas restaurativas, los conceptos, estrategias. Y mejores prácticas. Durante el primer semestre, un LSC capacitado en las practicas restaurativas proporcionó capacitación relacionada con todos los LSC (**Anexo VI - 10, Referral Process Presentation ILA 082715**). A capacitación incluyó comprensión fundamental de la teoría subyacente y una variedad de aplicaciones prácticas y ejemplos de la manera que las prácticas restaurativas se utilizan en los muchos contextos dentro de la escuela y de los salones de clases. Las capacitaciones sobre la cultura y entorno y sobre MTSS incorporaron y se enfocaron en las prácticas restaurativas en varios grados.

¹⁰⁸ Ver USP § VI(E)(1-2).

A nivel plantel, las escuelas diferentes continuaron proporcionando a sus miembros del personal con capacitación sobre las prácticas restaurativas por medio de los recursos centrales del distrito, administradores con experiencia, LSC, u otro personal de enseñanza o certificado con más experiencia. La capacitación basada en el plantel giró en torno a las estrategias directas tales como la mejor manera de realizar las conferencias y círculos restaurativos.

Aunque las capacitaciones de las prácticas restaurativas iniciales en el ciclo escolar 2015-16 y en los años previos proporcionaron una base, el distrito no tuvo la capacidad de para proporcionar desarrollo profesional intenso, a fondo. Para abordar la necesidad de extender la capacitación en las prácticas restaurativas, el distrito solicitó presupuestos para capacitación para el personal de administradores y centrales en esta área. El distrito planeó y proporcionará oportunidades adicionales de desarrollo profesional en las prácticas restaurativas en el otoño de 2016. La implementación de las prácticas restaurativas se discute en más detalle a continuación.

e. Implementación de PBIS y Prácticas Restaurativas: MTSS, Cultura y Entorno, e Infraestructura

El distrito aborda la disciplina directamente por medio de actividades relacionadas al plan de estatus unitario (USP) sección VI, disciplina, pero también de manera indirecta por medio de varias estrategias y requisitos relacionados con los apoyos académicos y de comportamiento por medio de la sección V, calidad de educación, en reconocimiento de la conexión entre lo académico, comportamiento y la participación estudiantil. Un componente principal del enfoque del distrito para proporcionar intervenciones académicas y de comportamiento es MTSS dentro de los entornos de aprendizaje de apoyo e inclusivos. Mientras que PBIS y las prácticas restaurativas son los enfoques para toda la escuela principales del distrito a la administración del salón de clases y el comportamiento de los estudiantes, MTSS es el marco general en virtud del cual todas las intervenciones académicas y de comportamiento y estrategias operan. Así, el desarrollo profesional y la implementación acerca de PBIS y de las prácticas restaurativas seguido ocurren dentro del contexto más amplio de la implementación MTSS, y el desarrollo profesional enfocado en mejorar el salón de clases y la cultura y entorno a nivel escuela (*Anexo VI - 11, Exemplars LSC Trainings on Culture and Climate Fall*

2015). Los LSC registraron más de 23,000 horas de desarrollo e implementación de actividades relacionadas con el comportamiento y la disciplina y casi 22,000 horas desarrollando, implementando, o coordinando actividades relacionadas con MTSS (*Anexo V - 248, VI.G.1.f. LSC Time Entry Log 2015-16, Summary*).

Para comenzar el año y establecer expectativas, el distrito planeó e implementó una conferencia de dos días para los administradores sobre la cultura y entorno en el otoño de 2015. Durante la conferencia, los superintendentes auxiliares de liderazgo de primaria y secundaria compartieron y discutieron las funciones y responsabilidades de los administradores con los administradores. Los facilitadores discutieron el entorno de apoyo óptimo en salón de clases y las maneras de lograr este tipo de salones de clases en los planteles. La conferencia también proporcionó la oportunidad para que los administradores revisaran y discutieran la lista del comienzo del año, la cual incluye las funciones y responsabilidades para los administradores y maestros, y para revisar el código de conducta de los estudiantes (GSRR) antes del comienzo del año. Los materiales de instrucción abordaron resultados de aprendizaje específicos centrados en las funciones y responsabilidades de los administradores.

Durante el ciclo escolar, cada director se reunió con los directores para una conferencia de evaluación pre observación para revisar su función en el comportamiento de los estudiantes y disciplina, generalmente, y en la implementación de PBIS, practicas restaurativas, MTSS, y el desarrollo de una cultura y entorno escolar de apoyo y positiva más específicamente. Para lineación y regularidad, los directores colocaron énfasis especial en las funciones de los administradores como se cubre en el instrumento de evaluación dentro de la expectativa de cultura y liderazgo de equidad (CEL1) (*ver Anexo V - 268, ModifiedDanielsonEvaluationInst2015 y Anexo IV - 38, IV.K.1.m (2) Principal Evaluation Explanation*). El instrumento declara que un administrador “lidera para promover el desarrollo de un entorno escolar inclusivo caracterizado por estrategias culturalmente sensibles.” Durante las conferencias de pre observación, los directores discutieron las expectativas con los directores y alinearon estas expectativas al marco de trabajo de la evaluación Danielson. Las reuniones individuales con los directores proporcionaron oportunidades valiosas para que los directores aseguraran que los directores escolares entendieran las expectativas del distrito y que recibieran el apoyo necesario.

Los directores crearon un diagrama de flujo de la evaluación a principios de año para facilitar las revisiones con los directores que ocurren a principios, a mediados y al fin de año para asegurar las funciones y responsabilidades estén claras y asegura transparencia y responsabilidad (**Anexo VI - 12, Evaluation Flowchart**). Los directores después crearon y utilizaron una herramienta para reunir pruebas (alineada al diagrama de flujo) para las revisiones del plantel de mediados de año (**Anexo VI - 13, Directors' Evidence Gathering Tool**). Los administradores también presentaron copias de las listas de principios de año a los directores como pruebas de la comunicación de las expectativas con los administradores. Los directores documentaron estas reuniones para asegurar un entendimiento mutuo y responsabilidad. (**Anexo VI - 14, Exemplar Communications re Dir Mtgs**).

Además de las discusiones de una sola vez, personales y en grupo, el distrito continuó las discusiones continuas durante las ILA semanales para mantener la cultura y entorno (incluyendo PBIS, MTSS, el GSRR, y la disciplina y los informes) como una prioridad principal (**Anexo VI - 15, TUSD Culture and Climate Process**). El enfoque del compromiso del distrito en mejorar la cultura y entorno escolar fue el impulsor principal en el desarrollo de la planeación de los resultados para los ILA durante el semestre de otoño.

Durante el otoño de 2015, el distrito proporcionó dirección en la función de los directores y miembros del personal certificado acerca del proceso de disciplina, el GSRR, y las políticas del distrito. La capacitación incluyó sitios de guía por medio del proceso de remisión para asegurar los enfoques proactivos a la implementación de las intervenciones. Durante las capacitaciones ILA, a los administradores se les dieron diferentes situaciones simuladas para discutir las en grupo para desarrollar y compartir las mejores prácticas. Los administradores dieron seguimiento realizando reuniones escolares con el personal para comunicar PBIS, MTSS, y los procesos de remisión de disciplina a su profesorado y personal para asegurar que los maestros en particular estuvieran conscientes de sus funciones y responsabilidades relacionadas con el comportamiento y disciplina de los estudiantes. El distrito también utilizó el horario de salida de clases temprano los miércoles para apoyar la capacitación continua para los equipos escolares y el personal del plantel en PBIS y estrategias MTSS, supervisión, y mejores prácticas. Los comités de plantel también se reunieron mensualmente. Durante estas

reuniones, los directores y liderazgo del distrito continuaron la discusión de la función los administradores y maestros, el proceso de remisión, y la implementación de las prácticas restaurativas y PBIS.

El distrito desarrolló y utilizó un formulario de remisión para asegurar que el personal escolar estuviera siguiendo el mismo proceso y utilizando las intervenciones y consecuencias adecuadas cuando fuera necesario asegurar regularidad para los estudiantes (**Anexo VI - 16, *Sample Student Referral Form***). El personal de la oficina central y los directores proporcionaron retroalimentación para el desarrollo del formulario de remisión durante la sesión ILA del 27 de agosto, 2015. El distrito desarrolló una presentación para explicar el proceso a los administradores durante ILA, y posteriormente los directores la utilizaron como herramienta de capacitación para compartir el formulario y el procesos con su personal (**Anexo VI - 17, *Process Presentation***). Las escuelas incluyeron un grupo diverso de miembros del personal en sus equipos para proporcionar varias perspectivas. Para mejorar aún más la eficacia del formulario de remisión, el distrito planea crear un sistema regular para reunir y analizar los datos capturada por el formulario. El uso de este formulario fue esporádico durante el ciclo escolar 2015-16 (**Anexo VI - 18, *ES Referral Form Usage***). El distrito evaluará su probable uso futuro en el ciclo escolar 2016-17. Además, el distrito continuó la discusión de las funciones y responsabilidades de los administradores para establecer una cultura y entorno durante las conferencias de verano para los administradores y en las reuniones ILA durante el verano.

Durante la primavera de 2016, los LSC continuaron capacitado al personal de plantel. Los LSC proporcionaron capacitación en PBIS y en las prácticas restaurativas a los maestros, a los auxiliares de maestros, supervisores escolares, y personal de seguridad. Los registros de tiempo de los LSC y las agendas de capacitación documentaron la asistencia de los supervisores y del personal de seguridad. KOI¹⁰⁹ proporcionó una visión general del PBIS al personal de transportación el 19 de marzo, 2016. A pesar de los esfuerzos para alcanzar a tantos supervisores escolares y personal de seguridad como fuera posible, sólo un pequeño porcentaje de este personal recibió la capacitación.

¹⁰⁹ KOI es una organización que se asocia con educadores y otras organizaciones para impartir prácticas y servicios de alta calidad basadas en las pruebas que resultan en logros académicos positivos, de comportamiento, y sociales.

De conformidad con las expectativas del distrito, las reuniones MTSS de plantel corrieron como mínimo cada dos semanas y de manera continua durante el ciclo escolar para proporcionar apoyo y estrategias para los maestros. Los LSC crearon agendas, documentaron reuniones, y publicaron notas de las reuniones unos días después de cada reunión MTSS. Algunos planteles se reunieron semanalmente para abordar las necesidades de los estudiantes además de las reuniones MTSS. MTSS desempeñó una función prominente en el programa de educación alternativa del distrito (DAEP) y en la implementación de la intervención dentro de la escuela (ISI).

En la primavera de 2016, el equipo de disciplina del distrito continuó revisando los informes mensuales de plantel para proporcionar retroalimentación y apoyo y para dirigir el mejoramiento de todos los aspectos de cultura y entorno. Los LSC subieron informes a los LSC de sharepoint desde agosto hasta mayo 2016. Las escuelas proporcionaron informes mensuales a los LSC subiéndolos a sharepoint y los directores escolares trabajaron con los planteles que no publicaron para el día diez del mes. Los directores de las escuelas primaria y secundaria y los superintendentes auxiliares de secundaria colaboraron con los administradores de plantel en las escuelas identificadas como “lugares críticos”. También dieron seguimiento a los administradores de plantel con los maestros identificados (maestros que, tal vez, tuvieron un alto índice de remisiones). Los LSC dieron seguimiento a los estudiantes en riesgo para asegurar que formaran parte del proceso MTSS con intervenciones en su lugar. El distrito envió a 49 maestros identificados a una capacitación de administración del salón de clases de un día llamado soluciones para eliminar el comportamiento disruptivo crónico en su salón de clases K-12, presentado por Show and Tell Consultants realizado el 1 de marzo, 2016.

Ver la sección V.D. para detalles de la capacitación e implementación de MTSS y PBIS y sobre la capacitación ISI, DAEP, y cultura y entorno.

C. El Código de Conducta de los Estudiantes: Pautas para los Derecho y Responsabilidades de los Estudiantes

En los distritos escolares, el comportamiento aceptable de los estudiantes, las consecuencias, y los procesos a menudo son descritos en el código de conducta de

los estudiantes. En el contexto del caso de la abolición a la segregación, es de suma importancia que el código de conducta de los estudiantes sea justa, equitativa, y aplicada de manera justa y equitativa. El código de conducta para los estudiantes del distrito incluye límites en la disciplina excluyente, consecuencias justas y adecuadas a la edad que se emparejan con instrucción significativa, y los tipos de intervenciones utilizadas en PBIS y/o las prácticas restaurativas.¹¹⁰ Todas las escuelas implementan el GSRR para asegurar que sea aplicado de manera justa y equitativa, y que todos los actos disciplinarios estén alineados a los estándares del GSRR y se comporten con las prácticas restaurativas y el PBIS.¹¹¹

En el otoño del ciclo escolar 2015-16, por medio de programas informativos para los estudiantes y los padres y el desarrollo profesional para los miembros del personal del distrito, el distrito aseguró que todos los interesados tuvieran acceso a la información del GSRR, incluyendo sus pautas, procesos, limitaciones, y su función dentro del enfoque general del distrito al comportamiento y disciplina de los estudiantes. El distrito también tradujo el GSRR a múltiples idiomas y los hizo disponible a los padres, estudiantes, y al personal en múltiples ubicaciones y formatos.

El diseño y formato del GSRR actual fue presentado originalmente en el ciclo escolar 2008-09 y se ha revisado cada año desde entonces. En la primavera de 2016, el distrito comenzó el proceso de evaluar de manera crítica el GSRR y tomar pasos para desarrollar un código de conducta revisado que sería más fácil de usar para todos los interesados y refleje los valores declarados en el USP. El siguiente informe delinea la traducción y difusión del GSRR, los esfuerzos del distrito para asegurar su entendimiento de múltiples grupos de interesados, y los pasos iniciales realizados para crear un código de conducta revisado.

1. Difusión del GSRR

El distrito evaluó y revise el GSRR de manera importante en el 2013 en colaboración con consultores externos, los demandantes, y el asesor especial.¹¹² Además de la primera revisión en el 2013, el distrito ha evaluó y revisado

¹¹⁰ Ver USP § VI(2)(a).

¹¹¹ Ver USP § VI(B)(c).

¹¹² Ver USP § VI(2)(a).

proactivamente el GSRR cada año, incluyendo la solicitud de retroalimentación de los demandantes y el asesor especial. Después de meses de un largo proceso de evaluación y revisión en la primavera de 2015, la mesa directiva del distrito aprobó la versión final del GSRR 2015-16 GSRR el 14 de julio, 2015 (**Anexo VI - 19, 2015-16 GSRR adopted 07.14.15**). En julio, 2015, el distrito presentó la versión aprobada por la mesa directiva a los demandantes y al asesor especial, agradeciéndoles por su retroalimentación en la formación de las conversaciones del GSRR y por informar los esfuerzos del distrito para el mejoramiento de sus prácticas.

Cada año, después de revisar el GSRR, el distrito proporciona las pautas y los documentos relacionados a todos los padres de los estudiantes inscritos.¹¹³ Tel distrito también hace disponible el GSRR en los idiomas principales en los planteles escolares, la oficina central, y los centros de recursos familiares y en el sitio de internet del distrito.¹¹⁴ El distrito desarrolló e hizo disponibles copias en todos los idiomas principales, incluyendo español, árabe, somalí, y vietnamés (**Anexo VII - 23, 15-16 SY List of Translated Documents**). En septiembre de 2015, el distrito imprimió y distribuyó más de 50,000 copias de la versión inglés/español del GSRR y de los documentos relacionados en todos los planteles escolares, la oficina central, y los centros familiares. El número de copias entregadas en los planteles se basó en la inscripción de estudiantes en cada plantel. En cambio, los planteles escolares distribuyeron el GSRR a todos los padres de los estudiantes inscritos en el distrito. Si un plantel necesitaba copias adicionales, el administrador del plantel o la persona designada presentó una solicitud a la persona encargada de equidad estudiantil para solicitar copias adicionales.

2. Participación de Estudiantes, Padres y la Comunidad

El distrito ha desarrollado y refinado un programa informativo para asistir a los miembros de la comunidad en el entendimiento de sus funciones y responsabilidades dentro del PBIS, las prácticas restaurativas y el GSRR.¹¹⁵ El

¹¹³ USP § VI(D)(1).

¹¹⁴ El USP define los idiomas principales de la siguiente manera: “Idiomas Principales” se refiere a los idiomas más comúnmente hablados que no sean inglés por los (aprendices del idioma inglés) en el distrito, incluyendo español, y cualquier otro idioma que el distrito agregará cuando el número de estudiantes con esos antecedentes de idioma alcance 100 de conformidad con la política KBF – R de la mesa directiva. USP Anexo A [ECF1450-1, p. 4.].

¹¹⁵ USP §VI(D)(2).

programa informativo se imparte por medio de asambleas para estudiantes y en sesiones informativas para los padres (**Anexo VI - 20, GSRR Info Program Communication**). El distrito proporcionó información acerca del GSRR y los temas relacionados para los estudiantes y los padres. Todos los planteles escolares proporcionaron sesiones informativas para los padres durante las sesiones de recepción de bienvenida, las reuniones de padres de título 1, y/u otro tipo de eventos informativos para los padres para informar a los padres acerca del GSRR. Las sesiones informativas se realizaron durante el día escolar y/o por las tardes (**Anexo VI - 21, Parent Info Session Material and Information**). LSC registró más de 650 horas de desarrollo y presentación de la información del GSRR a los padres y estudiantes (**Anexo V - 248, VI.G.1.f. LSC Time Entry Log 2015-16, Summary**).

Los LSC también registraron casi 350 horas de actividad relacionada con GSRR durante el año en un número de actividades, incluyendo, pero sin limitarse a, distribuir el GSRR y coleccionar las firmas de reconocimiento de los padres en los formularios; realizando encuestas a los estudiantes; desarrollando planes de clases cortas relacionadas con el GSRR; y revisando el GSRR con los estudiantes y/o familias. **Id.** Los LSC incorporaron la capacitación GSRR en sus capacitaciones regulares sobre la cultura y entorno y desarrollaron un resumen aplicado para ayudarse a sí mismos (y a sus equipos de plantel respectivos) analizaron y aplicaron el GSRR a varias situaciones de manera coherente (**Anexo VI - 22, GSRR Violation and Summary**).

Para asegurar que los estudiantes entiendan sus derechos y responsabilidades, todos los administradores de plantel, o una persona designada, revisaron el GSRR con los estudiantes. Sin embargo, el proceso utilizado para informar a los estudiantes varió por plantel. Por ejemplo, algunos planteles informaron a los estudiantes acerca del GSRR en formato de asamblea, otros visitando los salones de clases en algún tiempo específico durante algún día en particular.

3. Desarrollo Profesional

El distrito proporciona capacitación para el personal para implementar los estándares establecidos en el GSRR revisado y para comunicar a los administradores sus funciones y responsabilidades. Estos incluyen que el GSRR sea

comunicado y abogado a la comunidad escolar y que sea consistente y aplicado de manera justa.¹¹⁶.

En preparación para el ciclo escolar 2016-17, el distrito tuvo una conferencia de desarrollo profesional de una semana para administradores específicamente enfocada al mejoramiento del entendimiento del USP, el GSRR, y temas relacionados. *Ver informe anual 2015-16, anexo VI - 20*. Antes de comenzar el ciclo escolar, el distrito proporcionó desarrollo profesional adicional a todos los administradores de plantel y maestros recién nombrados sobre los mismos temas, y todos los administradores de plantel y del distrito también participaron en la capacitación GSRR y PBIS. Los administradores conocieron acerca de los cambios en las políticas específicos relacionados con el GSRR, incluyendo el uso de las practicas no excluyentes para reducir las suspensiones fuera de la escuela y los cambios a las limitaciones en las suspensiones para las infracciones del nivel 3 (o más alto) (**Anexo IV - 42, AdminTraining2015**). Junto con el GSRR, el distrito requirió que los directores completaran un formulario para solicitar permiso para elevar el nivel de una ofensa y/o el número de días suspendido fuera de la escuela (**Anexo VI - 23, Request_To_Elevate_Form**). Los directores utilizaron el formulario 93 veces en el ciclo escolar 2015-16.

4. Pasos Iniciales para Revisar el Código de Conducta para los Estudiantes

El lenguaje en el GSRR se basa en un conjunto de infracciones determinadas por el estado, proporciona ejemplos y definiciones basadas en los estatutos de Arizona, y está escrita para múltiples grupos de interesados con niveles variados de conocimiento y entendimiento. En veces, el GSRR actual puede ser confuso de entender para algunos interesados, y el maco de trabajo para el GSRR actual tiene casi diez años. En el otoño de 2015, el distrito inició un esfuerzo para desarrollar un código de conducta más moderno para reemplazar el GSRR.

El 10 de noviembre, 2015, la mesa directiva otorgó un contrato de servicios de consultoría al Sr. Jim Freeman, un consultor recomendado por el departamento de justicia de los Estados Unidos, para asistir al distrito en el desarrollo de un nuevo

¹¹⁶ USP § VI(E)(5)

código de conducta. El Sr. Freeman comenzó trabajando con el distrito para establecer grupos de enfoque de estudiantes, padres, y de la comunidad. EL personal del distrito le proporcionó los antecedentes sobre los componentes relacionados con el USP del GSRR y le animó a comunicarse con los demandantes y el asesor especial para solicitar su retroalimentación, lo cual hizo. El 5 de abril, 2015, Mr. Freeman presentó sus resultados y recomendaciones para el nuevo código de conducta para los estudiantes a la mesa directiva (***Anexo VI - 24, Code of Conduct Board Agenda Item 040515***). El distrito continuará trabajando con el Sr. Freeman, los demandantes y el asesor especial para finalizar el código de conducta revisado durante el ciclo escolar 2016-17. Al crear un código de conducta fácil de usar, el distrito continúa participando exitosamente a los interesados internos y externos a medida que se esfuerza por crear entornos de aprendizaje inclusivos y reducir las prácticas de disciplina de exclusión.

D. Positive Alternatives to Suspension

El distrito ha desarrollado e implementado varias alternativas positivas a la suspensión como medidas para mantener a los estudiantes en la escuela cuando de otra manera pudieran estar suspendidos.¹¹⁷ Durante el ciclo escolar 2014-15, el distrito finalizó su plan de prevención a la deserción escolar y de graduación (DPG), incluyendo sus planes para proporcionar alternativas a la suspensión. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito implementó estas estrategias para proporcionar a los estudiantes con mayores oportunidades para mantenerse involucrados en su educación, de esa manera reduciendo la posibilidad de que los estudiantes se desinterasaran en la escuela o dejaran la escuela por completo.

El distrito implementó alternativas positivas a la suspensión para reducir las disparidades raciales en las suspensiones, asegurar que los estudiantes

¹¹⁷ El UPS aborda el comportamiento y la disciplina de los estudiantes directamente en la sección VI, disciplina, e indirectamente en la sección V, calidad de educación, dentro de los contextos de las intervenciones académicas, entornos de aprendizaje de apoyo e inclusivos, y la prevención de deserción escolar. Un objetivo clave de la sección VI es la reducción de las disparidades de disciplina en las suspensiones fuera de la escuela (OSS) por raza o etnia, pero el USP aborda alternativas positivas a la suspensión en la sección V por medio del plan de retención y prevención de deserción escolar (se volvió a titular el plan prevención de deserción escolar y graduación (DPG)). Por lo tanto, el distrito está informando acerca de las alternativas positivas a la suspensión en esta sección del informe anual.

permanezcan en la escuela tan seguido como sea posible, y proporcionar una estrategia de prevención a la deserción escolar. Los administradores utilizaron diferentes alternativas dependiendo de la naturaleza de la infracción y del protocolo del GSRR. La sección de alternativas positivas a la suspensión en el plan DGO incluyeron cinco opciones alternativas para que los administradores consideren: conferencia restaurativa; intervenciones requeridas (como se describe en el GSRR); contratos de suspensión; Intervención dentro de la escuela; y la alternativa del programa de suspensión habilidades de la vida (LSASP), el cual fue reconstituido después como el programa de educación alternativa del distrito (**Anexo VI - 25, DPG Plan, Pos Alt to Susp Section 031315**). Los informes a continuación son sobre la implementación del distrito de cada una de las cinco opciones.

1. Intervenciones

Dentro de las intervenciones utilizadas más frecuentemente en el 2015-16 fueron las conferencias restaurativas y/o los círculos restaurativos. Los LSC documentaron más de 2,000 horas para estas dos intervenciones, sin incluir círculos y conferencias realizadas por otro personal (**Anexo V - 248, VI.G.1.f. LSC Time Entry Log 2015-16, Summary**). Los administradores utilizaron estas estrategias para todos los niveles de acción de infracciones. Algunos directores, asesores, y otros miembros del equipo de disciplina que eran nuevos en el distrito no tuvieron el mismo nivel de capacitación anterior como los miembros del personal actuales. Como respuesta, el distrito planea desarrollo profesional adicional para el ciclo escolar 2016-17 sobre el uso de las prácticas restaurativas, específicamente, en la implementación adecuada de las conferencias y los círculos.

El distrito documentó el uso de las intervenciones y las prácticas restaurativas por medio de su sistema de datos Mojave y por medio de informes MTSS frecuentes. Algunas escuelas no pudieron ofrecer ciertas intervenciones tales como escuela los sábados, meditación con los semejantes, o juzgado de adolescentes. Aun así, todas las escuelas proporcionaron intervenciones adicionales para todos los niveles de acción de las infracciones, y específicamente como alternativas a la suspensión para las infracciones de nivel medio o alto.

Para asegurar coherencia en la aplicación de las intervenciones, el distrito proporcionó capacitación sobre el proceso de revisión de disciplina durante las

reuniones ILA durante el otoño de of 2015 (*Anexo IV - 71, ILA Agenda Topics 2015-16*).

2. Contratos de Suspensión

Un contrato de suspensión es un acuerdo por los padres y el estudiante de cumplir con el GSRR, permitiéndole a estudiante permanecer en la escuela y/o reducir de manera significativa lo largo de la posible suspensión fuera de la escuela. Los estudiantes colocados en un contrato de suspensión continúan recibiendo instrucción directa de sus maestros y se les permite permanecer con su cohorte.

Los contratos de suspensión no previenen las suspensiones, pero reducen drásticamente el número de días que los estudiantes pasan fuera de la escuela. Así, el número de suspensiones en el distrito no equivale de ninguna manera con el número de días con ausencias. En el ciclo escolar 2015-16, los administradores utilizaron los contratos de suspensión en 929 instancias, y sólo ocurrieron 16 “reintegraciones”; los días se reintegran cuando el estudiantes infringe el contrato y sirve los días de suspensión (*Anexo VI - 26, 2015-16 Abeyance Data*). En total, el distrito utilizó exitosamente 913 contratos de suspensión como una alternativa positiva a suspender a los estudiantes fuera de la escuela, ahorrándose 16,098 días para los estudiantes. El distrito así utilizó 200 más contratos de suspensión en el ciclo escolar 2015-16 que en el ciclo escolar 2014-15, y se ahorró 2,737 días más para los estudiantes de los días ahorrados en el ciclo escolar 2014-15.¹¹⁸

3. Programa de Intervención Dentro de la Escuela

Aunque el distrito había operado previamente los programas de suspensión tradicional dentro de la escuela (ISS) y el programa de destrezas de la vida, revisó su enfoque a ISI y DAEP para alinear de mejor manera con las metas del USP, las mejores prácticas, y la guía del departamento de educación de los Estados Unidos¹¹⁹.

¹¹⁸ En el ciclo escolar 2014-15, los administradores proporcionaron 731 contratos de suspensión a los estudiantes, resultando en 13,361 días de instrucción retenidos para los estudiantes. *Ver Informe Anual 2015-16, Anexo V-102.*

¹¹⁹ En enero 2014, el departamento de educación de los Estados Unidos presentó la *Guía de Recursos para Mejorar el Entorno y Disciplina Escolar*. La guía declara que, los “estudiantes que necesitan ser retirados de los entornos regulares del salón de clases aun por un corto período de tiempo deberán tener acceso a un programa alternativa que proporcione instrucción académica comparable que les sea proporcionada a los estudiantes en un programa escolar regular.”

Antes del ciclo escolar 2015-16, el distrito compartió su enfoque revisado con el asesor especial en el verano de 2015 (*Anexo VI - 27, Morado Memo to Dr. Hawley re ISI-DAEP*). El memorándum incluía informes por separado sobre la implementación planeada de ISI y DAEP, cada una proporcionó una descripción detallada de los planes del distrito para crear alternativas positivas para los estudiantes que cometen infracciones que merecen ser suspendidos. En el 2015-16, el distrito dobló el número de planteles que ofrecían alternativas dentro de la escuela de nueve planteles ISS en el 2014-15 a diecinueve planteles ISI en el 2015-16: las escuelas intermedias Doolen, Gridley, Magee, Mansfeld, Pistor, Secrist, Utterback, Vail, y Valencia; las escuelas K-8 Safford y Booth-Fickett; y las escuelas secundarias Catalina, Cholla, Palo Verde, Pueblo, Rincon, Santa Rita, Sahuaro, y Tucson.

TUSD proporcionó capacitación a los administradores de plantel, maestros, y personal de apoyo para el programa ISI. El distrito tuvo dos capacitaciones ISI diferentes, una cada semestre, para asegurar que el personal escolar incluyendo a los maestros ISI, fueran conocedores de la estructura, propósito y ejecución del programa. El distrito tuvo su primera capacitación en el 25 de agosto, 2015, e incluyó a administradores, asesores, maestros LSC y ISI de los diecinueve planteles ISI (*Anexo VI - 28, ISI Training Sign-In Sheet*). En esta capacitación, los participantes recibieron el manual ISI y capacitación en los aspectos clave de la implementación ISI (*Anexo VI - 29, ISI Manual*). La capacitación incluyó información sobre los objetivos principales de ISI como estrategia para reducir y proporcionar una alternativa positiva a la suspensión (*Anexo VI - 30, ISI Training A 08.25.15*). El 1 de febrero, 2016, se realizó una capacitación de seguimiento para cualquier maestro ISI que no fue contratado antes de la capacitación inicial. Después, el distrito realizó un evento con los maestros ISI de todos los planteles para proporcionar información actualizada y desarrollo profesional relacionado al trabajo (*Anexo VI - 31, ISI Training B 02.1.16*). Además de estas capacitaciones, los administradores también discutieron la utilización del programa ISI como una parte de las sesiones de desarrollo profesional ILA sobre cultura y entorno y disciplina.

En parte, como resultado del programa ISI, el número de suspensiones fuera de la escuela disminuyó, especialmente para los estudiantes hispanos y afroamericanos. Ver gráfica 6.7 en la sección VI.D, a continuación. Los estudiantes colocados en ISI pudieron continuar sus trabajos de clase y sus asignaciones

trabajando con un maestro certificado. Un plantel batalló para encontrar maestros cualificados para su programa ISI, pero contrató para el puesto para enero de 2016.

A finales de verano del 2016, el distrito completó una evaluación del programa ISI (*Anexo VI - 32, ISI Evaluation 2015-16*). La evaluación encontró que, en parte que “los resultados de estos datos sugieren que TUSD deberá continuar con y desarrollar completamente la implementación de su programa ISI para asegurar prácticas e informes de disciplina coherentes y equitativas en todas las escuelas.” La evaluación identificó, dentro de otras cosas:

- En 2015-16, las tasas de participación en todas las escuelas secundarias revelaron solamente una media por escuela de 62 estudiantes para todo el año. En la escuela intermedia y K-8, este número de participación aumentó algo (una media por escuela de 93 y 95 estudiantes, respectivamente).
- Las escuelas intermedias y secundarias disminuyeron constantemente las suspensiones fuera de la escuela durante los últimos tres años. De esas escuelas, las escuelas intermedias vieron una mayor disminución, con las escuelas Doolen, Utterback, y Magee mostrando mayores reducciones.

El porcentaje total de estudiantes participantes en ISI que fueron suspendidos solamente una vez en un ciclo escolar en los últimos tres años, dando a entender que los esfuerzos del distrito para mantener a los estudiantes en la escuela han funcionado. Desde el ciclo escolar 2014-15 al ciclo escolar 2015-16, 12 por ciento menos estudiantes fueron inicialmente suspendidos por una infracción disciplinaria, sugiriendo que el programa ISI, además de otros esfuerzos del distrito y de las escuelas para reducir la disciplina, eran exitosos en la disminución del porcentaje de los infractores por primera vez. *Id.*

4. Programa Alternativo de Educación del Distrito

Durante el otoño de 2015, el distrito implementó DAEP, el cual provee entornos académicos para los estudiantes en los grados escolares 6-12 que han sido suspendidos a largo plazo (veinte a 45 días) y que no pueden regresar a sus escuelas

de vecindario mientras están suspendidos. EL programa tiene tres componentes: la transición a DAEP, asistencia a DAEP, y la transición de regreso a su escuela de vecindario. Debido a que el estudiante DAEP siempre está en transición—ya sea de ida o de regreso a la colocación—el distrito asignó responsabilidades específicas al personal de la escuela de vecindario y al personal de DAEP para facilitar la transición. LA comunicación constante de las dos partes, la cual se mueve de la escuela de vecindario hacia el programa y viceversa, es esencial para el éxito del estudiante.

El plantel de la escuela secundaria está en sesión durante cinco horas al día, y cada uno de los planteles de la escuela intermedia están en sesión durante un poco más de seis horas al día. Cada maestro DAEP conduce la articulación académica con la escuela que suspendió para prevenir que el estudiante se atrase aún más académicamente. Además, un supervisor de intervención de comportamiento proporciona apoyo al maestro y al estudiante para prevenir que el comportamiento impida completar exitosamente el trabajo y para asegurar que los estudiantes estén aprendiendo de sus errores.

El segundo día que el estudiante asiste a DAEP, un miembro del personal se reúne en el plantel con el administrador que remitió y un administrador del caso, si es necesario, para desarrollar el plan WRAP de intervención. Este plan WRAP incluye cualquier apoyo académico, social o de comportamiento para asegurar que el estudiante tenga un regreso a la escuela exitoso.

El distrito proporcionó capacitación a los administradores de la escuela intermedia y secundaria, asesores, maestros, y al personal de apoyo para DAEP. El distrito tuvo tres diferentes capacitaciones DAEP para asegurarse que todos los involucrados conocieran sobre la estructura, propósito, y ejecución de DAEP. La primera capacitación se realizó en septiembre 2015 e incluyó a los directores y directores auxiliares de las escuelas secundarias e intermedias. En diciembre 2015, se realizó una capacitación de seguimiento para refrescar y abordar cualquier asunto que puedan estar ocurriendo. Un segundo seguimiento fue realizado en marzo de 2016 para hacer más cambios al proceso de ingresar a aquellos estudiantes que asisten a DAEP en el sistema de información del distrito. Se realizaron capacitaciones adicionales por medio de la corte juvenil acerca de los traumas de la infancia para el personal de DAEP durante septiembre, octubre y enero.

El distrito notó varios éxitos durante el primer año de la implementación de DAEP. Las transiciones de los estudiantes a DAEP fluyeron sin problemas al día 5 de la suspensión, por una parte, debido al contacto inmediato entre el personal DAEP y la familia del estudiante. Las reuniones de reintegración facilitaron la transición del regreso al plantel a la escuela de vecindario, la cual ayudó a fortalecer los planes WRAP que se habían colocado. La articulación del trabajo escolar del plantel de la escuela de vecindario al personal DAEP trabajó muy bien. El distrito también implementó el antiguo currículo habilidades de la vida para el par aprendizaje socioemocional, Smart Moves for Life.

El distrito experimentó retos durante el primer año de su implementación también. Inicialmente, el plantel de la escuela de vecindario hacia el primer contacto con las familias de los estudiantes, lo cual se comprobó ser engorroso y lento. El distrito encontró que no todos los planteles seguían la cronología planeada para informar la información del estudiante al personal DAEP y al enlace de equidad estudiantil. También, mientras que el distrito implementaba exitosamente el componente de aprendizaje socioemocional, se debe fortalecer para para los estudiantes que necesitan remisiones para servicios sociales externos.

El distrito abordó estos retos de varias maneras. Después de las primeras remisiones, el personal DAEP comenzó hacer el contacto inicial con la familia del estudiante, antes que con el personal del plantel. Durante la reunión para recordar de diciembre, el distrito revisó los procesos para ingresar los datos de los estudiantes en el sistema de información para que el personal DAEP, en lugar de que el personal del plantel, fueran los responsables de ingresar los datos. El distrito también enfatizó y revisó la cronología de la información inicial comunicada al personal DAEP y al enlace de equidad estudiantil. Además, durante el verano 2016, el distrito explore opciones para usar una agencia externa para proporcionar un componente socioemocional más integral para aquellos estudiantes que necesitan servicios más especializados (*Anexo VI - 33, DAEPReferral flow process, Appendix VI - 34, DAEP Transition Plan Power Point, Appendix VI - 35, DAEP Referral Data, y Anexo VI - 36, DAEP Evaluation 2015-16*).

En el verano de 2016, el distrito complete una evaluación de DAEP. La evaluación encontró, en parte:

- De los 157 estudiantes inscritos, 89 por ciento completaron el programa exitosamente y el resto terminaron antes (10 por ciento) o se convirtieron en estudiantes en continuación (1 por ciento).
- Los estudiantes afroamericanos (14 por ciento) tenían exceso de representación comparado con el promedio del distrito (9 por ciento); otros grupos reflejaron los promedios del distrito.
- Aproximadamente la mitad de los estudiantes fueron arrestados, subsecuentemente puestos en libertad condicional y, sin DAEP, probablemente hubieran cumplido tiempo en un centro de detención.
- Los estudiantes inscritos en DAEP caben en tres amplias categorías:
 - Aproximadamente el 47 por ciento se metió en problemas solamente una o dos veces en su escuela, asistió a DAEP, y completó el ciclo escolar sin más incidentes de disciplina.
 - Aproximadamente 29 por ciento tuvieron un historial más numeroso de problemas, ascendiendo a tres o cuatro incidentes durante el año en su escuela, lo cual resultó en suspensiones dentro y fuera de la escuela.
 - Aproximadamente 24 por ciento tuvieron problemas repetidamente cinco o más veces y asistieron a DAEP una o dos veces.

La evaluación concluyó:

En resumen, a pesar de los retos de las vacantes de maestros certificados sin cubrir y la tasa de rotación de los Supervisores de Intervención de Comportamiento, DAEP proporcionó servicios esenciales a estudiantes de alto riesgo que de otra manera languidecerían en casa o que tal vez desertarían la escuela. Los estudiantes estuvieron satisfechos a gran medida con su experiencia y sintieron que recibieron el apoyo necesario en un entorno de respeto. La mayoría de los estudiantes (84%) coincidieron que su experiencia en DAEP también les ayudará a evitar suspensiones futuras. Académicamente, los estudiantes que completaron el programa mostraron crecimiento, especialmente en matemáticas. Los entornos de aprendizaje más pequeños con más atención individual parecen haber mejorado sus capacidades de aprendizaje. Casi la mitad de los estudiantes (46%) solicitaron una extensión a DAEP aparentemente debido a que se sintieron exitosos en los entornos más pequeños. Los resultados de esta evaluación revelaron que DAEP fue exitoso en

apoyar a los estudiantes suspendidos a largo plazo tanto académicamente y de comportamiento hasta que todos pudieron regresar a su escuela de vecindario.
Id.

5. Resultados

La tabla 6.2 a continuación proporciona desgloses detallados del número de suspensiones fuera de la escuela por escuela, nivel de grado, y etnia en las diecinueve escuelas involucradas en el programa ISI. La tabla demuestra el número de suspensiones resultando en por lo menos un día de suspensión fuera de la escuela y puede incluir suspensiones múltiples por el mismo estudiante (ofensor repetido). La tabla muestra un aumento evidente en las suspensiones fuera de la escuela en 2014-15 en todos los niveles de grado cuando se compara con el ciclo anterior. En 2015-16, el número de suspensiones fuera de la escuela disminuyó al número más bajo para las escuelas intermedias y secundarias en un período de tres años, pero aumentó un poco en las escuelas K-8.

**Tabla 6.2: Resumen de las Suspensiones Fuera de la Escuela por Año y Tipo de Escuela
(en las 19 escuelas que implementaron el programa ISI)**

Tipo de Escuela	Número de Suspensiones por Año			
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	Diferencia de 3 años
K – 8 N=2	92	170	98	+6
Middle School N=8	820	824	583	-237
High School N=9	705	751	533	-172
Total	1,617	1,745	1,214	-403
NOTA: Mediante el uso de los contratos de suspensión, no todas las suspensiones resultaron en días de instrucción perdidos (ver “contratos de suspensión”, anterior).				

La tabla 6.3, a continuación, revela que casi todas a las escuelas secundarias (N=8) y la mayoría de las escuelas intermedias redujeron el número de suspensiones fuera de la escuela durante el período de tres años. Las escuelas intermedias Doolen y Utterback tuvieron siempre números altos de suspensiones fuera de la escuela en 2013-14 y 2014-15, pero esos números bajaron en 2015-16 en ambas escuelas, representando como un tercio (37 por ciento) de la disminución

total. Durante el período de tres años, las diecinueve escuelas mostraron una reducción neta de 403 suspensiones fuera de la escuela.

De las cuatro escuelas que mostraron un pequeño aumento en las suspensiones fuera de la escuela (un aumento de 29 suspensiones en total), Booth-Fickett K-8 representó un poco más de la tercera parte (38 por ciento) de la diferencia. En otras palabras, los datos indican que la escuela secundaria Tucson Magnet, las escuelas intermedias Vail y Gridley, y en especial Booth-Fickett K-8 tuvieron un aumento general en las suspensiones de toda la población escolar.

Tabla 6.3: Porcentaje de suspensiones fuera de la escuela por año y grupo étnico USP (en las 19 escuelas que implementaron el programa ISI)

Escuela		Número de suspensiones por año			
		2013-2014	2014-2015	2015-2016	Diferencia de 3 años
HS	Catalina	72	82	44	-28
HS	Cholla Magnet	83	114	83	0
HS	Palo Verde	114	101	81	-33
HS	Pueblo Magnet	82	98	59	-23
HS	Rincon	75	76	40	-35
HS	Sahuaro	61	78	52	-9
HS	Santa Rita	106	96	55	-51
HS	Tucson Magnet	112	106	119	+7
K8	Booth-Fickett	40	99	51	+11
K8	Safford	52	71	47	-5
MS	Doolen	134	149	60	-74
MS	Gridley	34	36	36	+2
MS	Magee	80	68	28	-52
MS	Mansfeld	61	55	47	-14
MS	Pistor	80	108	60	-20
MS	Secrist	113	150	112	-1
MS	Utterback	143	123	88	-55
MS	Vail	52	59	61	+9
MS	Valencia	123	76	91	-32
Todas las Escuelas		1,617	1,745	1,214	-403

La tabla 6.4, a continuación, muestra que en 2015-16, las tasas de suspensión de los asiáticos-isleños del pacífico y multirraciales se alinean aproximadamente a su representación racial/étnica en el distrito. Los estudiantes hispanos y blancos son los grupos raciales/étnicos con menos representación en las tasas de suspensión. Los estudiantes afroamericanos y americanos nativos son el grupo más

sobrerrepresentados en las tasas de suspensión. Además, el número total de suspensiones ha disminuido de 1,617 en 2013-14 a 1,214 en 2015-16—una reducción de 25 por ciento. Las tasas son relativamente coherentes con el tiempo, aunque el número total de suspensiones aumentó en 2014-15 y después disminuyó en 2015-16. Los estudiantes hispanos tuvieron la mayor disminución en las tasas de suspensión (-2 por ciento), seguidos por los estudiantes afroamericanos (-1 por ciento) y los estudiantes blancos (-1 por ciento) durante los últimos tres años: los estudiantes asiáticos-isleños del pacífico permanecieron constantes, y los estudiantes americanos nativos (+2 por ciento) y multirraciales (+2 por ciento) los estudiantes mostraron un pequeño aumento en las tasas de suspensión.

Tabla 6.4: Porcentaje de suspensiones fuera de la escuela por año y grupo étnico USP (en las 19 escuelas que implementaron el programa ISI)

Grupo Étnico	2013-2014	2014-2015	2015-2016	% del Distrito Etnia USP
Blanco	18%	19%	17%	22%
Afroamericano	16%	17%	15%	9%
Hispano	59%	55%	57%	59%
Americano Nativo	4%	4%	6%	4%
Asiático/Isleño del Pacífico	1%	1%	1%	2%
Multirracial	2%	4%	4%	4%
Todos los grupos (tamaño N)	1,617	1,745	1,214	

En resumen, aunque los estudiantes afroamericanos forman el 9 por ciento de la población total del distrito, han estado sobrerrepresentados en un promedio en las suspensiones de todo el distrito durante los últimos tres años.

E. Supervisión de Datos de Disciplina

Además del PBIS, las prácticas restaurativas, y MTSS mencionadas anteriormente en este informe, el distrito supervisa de manera activa los datos de disciplina y ajusta sus estrategias y su enfoque basado en los análisis de datos frecuentes. Varios equipos de plantel se reunieron mensualmente o cada dos meses durante el ciclo escolar 2015-16 para revisar los datos de disciplina, discutir los

planes de acción en toda la escuela o los artículos de acción, y explorar ideas para mejorar.¹²⁰ Estos datos estaban fácilmente disponibles en el tablero de datos de disciplina del distrito, una aplicación (o cubo) que muestra los datos de disciplina por escuela y se actualiza semanalmente. Los datos de disciplina se publicaron en el sitio de internet del distrito como parte de las estadísticas de TUSD, sujetos a los requisitos de privacidad de los estudiantes. El distrito estableció un sistema de supervisión de datos que incluyó controles y balances entre las escuelas y el liderazgo central con la meta principal de reducir las disparidades en la disciplina por raza/etnia.

1. Supervisión Diaria e Informes Semanales

Diariamente, el enlace de cumplimiento del distrito supervisó los datos de disciplina de exclusión para asegurar el cumplimiento con las políticas del distrito. Si una consecuencia parecía no estar alineada con los hechos o la clasificación de un incidente, el enlace contactó al director y al director supervisor para investigar la incoherencia y desarrollar una solución, si era necesario. El enlace también presentó informes semanales al liderazgo de primaria y secundaria para más revisión de los incidentes que habían ocurrido cada semana. Los equipos de liderazgo formados por los superintendentes auxiliares y directores revisaron los informes cada semana, investigaron los incidentes y/o consecuencias cuestionables, y tomaron cualquier acción correctiva necesaria. La supervisión diaria y los informes semanales fueron críticos en asegurar que el liderazgo central estuviera consiente de incidentes específicos y tendencias en escuelas específicas para que ellos pudieran desarrollar acciones correctivas prácticas y directas diseñadas para mantener a las escuelas seguras mientras que también mantiene a los estudiantes en los salones de clases el mayor tiempo posible.

¹²⁰ USP § VI(F)(1-4).

2. Supervisión de Datos Mensual e Informes

a. Supervisión en el Plantel e Informes

Para asegurar la supervisión e informes de los datos de disciplina coherentes y sistémicos, el distrito proporcionó capacitación a los directores, directores asistentes, y los LSC sobre los procesos de revisión de datos del plantel, incluyendo el uso del cubo de disciplina. El distrito también desarrolló una plantilla (formulario) para que los directores los utilizaran mensualmente para supervisar e informar los datos de disciplina (*Anexo VI - 37, Principal Mthly Rpt Template*). El distrito incrustó al formulario un guía de las instrucciones paso a paso para que el personal del plantel utilizara cuando completen el informe de disciplina mensual para que los datos se reportaran de manera coherente en todas las escuelas.

El 3 de septiembre, 2015, los administradores centrales y los directores proporcionaron capacitación a los directores y a los directores auxiliares durante el ILA sobre los procedimientos adecuados para completar la plantilla utilizando el tablero de datos de disciplina para recopilar pruebas (*Anexo VI - 38, ILA Agenda 090315*). El personal central también capacitó a los LSC en su reunión mensual de septiembre (*Anexo VI - 39, Disc Data Training*). Un objetivo clave del proceso nuevo —y de la capacitación sobre el proceso— fue obligar a los equipos de plantel a supervisar y revisar sus datos de disciplina mensualmente e informar a sus directores utilizando el formulario estándar para informar. Informar sobre la disciplina mensualmente cultivó una conciencia de las tendencias, las cuales ayudaron a los equipos escolares a entender de mayor manera si existía y en dónde existían las disparidades en sus procedimientos de disciplina o en sus planteles.

El proceso mensual de subir los archivos fue una nueva adición este año y requirió un compromiso a nivel escuela para reunirse regularmente y documentar los datos de disciplina en el formulario (*Anexo VI - 37, Principal Mthly Rpt Template*). Este proceso se desarrolló sin problemas. Los directores proporcionaron el formulario completado cada mes. Si no presentaron su formulario, el director les dio seguimiento. Debido a que el distrito es grande, el enfoque principal era para las escuelas con asuntos de disciplina altos y/o con alta incidencia; las escuelas con asuntos de disciplina mínimos recibieron mucho menor atención.

Después de realizar su revisión mensual, los directores dieron seguimiento con los directores e informaron a los superintendentes auxiliares de la educación primaria y secundaria de los asuntos y/o de las escuelas que necesitaban apoyo (si es que no se habían discutido ya en las reuniones semanales). La gran mayoría de los directores proporcionaron sus informes de manera oportuna. Este sistema de controles y balances trabajó bien, aunque hubo instancias de retraso de tiempo entre la revisión y la acción adecuada. Para mejorar la responsabilidad y fidelidad al proceso, los directores continuarán trabajando en el 2016-17 para desarrollar acciones correctivas para los planteles que presentan informes tarde de manera recurrente.

b. Supervisión Central e Informes

Al principio del ciclo escolar, el distrito formó el equipo Comité Central de Revisión de Disciplina (CDCR) que se reunió mensualmente durante el año.¹²¹ Inicialmente, el comité programó reuniones trimestrales para revisar los informes trimestrales. Sin embargo, fue evidente después de las primeras pocas reuniones que eran necesarias reuniones más frecuentes para supervisar los datos de disciplina de manera significativa, y el comité programó reuniones mensuales. Cada reunión mensual y minutas fueron documentadas en ambas agendas (*Anexo VI - 40, CDCR Team Monthly Mtgs*).

El comité se reunió el día doce de cada mes para revisar los datos de disciplina de todas las escuelas y para supervisar a las escuelas con datos de disciplina dispares. Durante estas reuniones, el equipo revisó los informes mensuales de disciplina del director que habían sido presentados a los directores e identificaron a las escuelas de objetivo con asuntos de disciplina documentados. Los formularios por sí mismos no proporcionaron suficiente información acerca de la toma de decisiones a fondo; por consiguiente, el comité también supervisó las tendencias de datos utilizando el tablero de datos de disciplina. Los datos de disciplina frecuentemente reflejan detalles de incidentes individuales y, al principio, esos eran una distracción para permanecer en la tarea. Con la práctica, el comité

¹²¹ Los miembros del equipo incluyeron al superintendente auxiliar de servicios a los estudiantes, el superintendente auxiliar de currículo e instrucción, el director encargado de valoración y evaluación de programas, el superintendente auxiliar de liderazgo de primaria, el superintendente auxiliar de liderazgo de secundaria, el superintendente suplente interino, el director encargado de abolición a la segregación, y el consejo general de TUSD.

desarrolló métodos para utilizar el tiempo de la manera más productiva para mantener una visión más amplia de las tendencias y los tipos de infracciones que ocurren en todo el distrito.

Algunos datos probaron ser redundantes o innecesarios en la toma de decisiones, y aun así otra información necesitaba una explicación más detallada. A medida que el año progresaba, la retroalimentación del comité ayudó a los directores a estrechar el enfoque de los datos y la información proporcionada. Para el ciclo escolar 2016-17, el comité sugirió la creación de una página en la red o algún otro depositario en el que la información pueda ser contenida para que el distrito pueda tener acceso fácilmente para el análisis de la tendencia y los informes de resumen. El formulario actual es un documento Word.

3. Supervisión de Datos e Informes Trimestrales

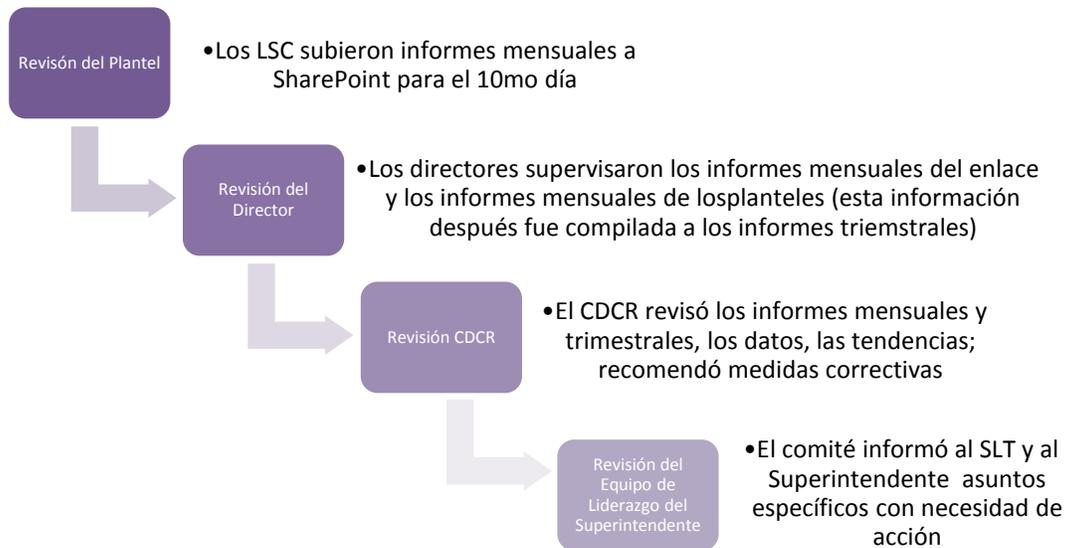
El comité revisó los datos de disciplina del plantel para el primer y Segundo trimestre en el plantel y a nivel distrito también en las reuniones de equipo de liderazgo del superintendente (SLT) durante el primer semestre. Los directores académicos se reunieron con su superintendente auxiliar para discutir acciones de seguimiento y apoyo a las escuelas de objetivo. El comité se reunió al final del primer semestre para revisar la información y los datos para hacer recomendaciones para apoyo para mostrárselas al SLT. Cada director completó un informe trimestral basado en los informes mensuales de sus escuelas bajo su supervisión (**Anexo VI - 41, VI.G.1.a Q1 Quarterly Rpts** y **Anexo VI - 42, VI.G.1.a Q2 Quarterly Rpts**).

El comité también revisó los datos de disciplina del plantel para el tercer trimestre en marzo (**Anexo VI - 43, VI.G.1.a Q3 Quarterly Rpts** y **Anexo VI - 44, VI.G.1.a Q4 Quarterly Rpts**). El comité proporcionó retroalimentación específica al superintendente y al SLT después de las revisiones de disciplina del tercer y cuarto trimestre (**Anexo VI - 45, VI.G.1.a Q4 Disc Presentation** y **Anexo VI - 46, Q3 Disc Presentation**). En 2016-17, el distrito continuará trabajando con los directores para enfocarse en el panorama general de la reducción en la disparidad de disciplina por raza/etnicidad. Una recomendación es requerir que los directores asistan a las reuniones del comité y presenten sus informes para que puedan proporcionar más detalle y discutir las implicaciones de los datos.

4. Revisión de Fin de Año

El distrito continuamente refinó y mejoró los procesos de supervisión de datos, se muestran en la tabla 6.5, a continuación, para mejorar los resultados de disciplina por medio de la supervisión diaria del enlace y de los informes semanales, la supervisión semanal de los directores y del superintendente auxiliar y los informes mensuales, y la supervisión mensual y trimestral de comité y los informes al superintendente y a SLT.

Tabla 6.5: Proceso de Supervisión de Datos de Disciplina y de Informes



La implementación del comité en el ciclo escolar 2015-16 fue un gran paso hacia las metas del distrito relacionadas con la disciplina. La supervisión de datos proporcionó un sistema de controles y balances que se originaban de la escuela, hacia los directores, al comité de disciplina central al SLT, y de vuelta a la escuela. El enfoque continuó en la cultura y entorno y la supervisión continua de las tasas de disciplina resultaron en una disminución en los incidentes de disciplina general y la reducción de las disparidades en la disciplina en todas las etnias.

Una revisión de las tasas de disciplina de 2015-16 en todo el distrito se encuentra en el **Anexo VI - 45, VI.G.1.a Q4 Disc Presentation**. En el ciclo escolar 2016-17, el promedio de la tasa de suspensión para los estudiantes afroamericanos

era más alta que la de otros grupos, aunque menor al promedio estatal y mucho menor que el promedio nacional. Otros grupos también tuvieron tasas más altas hacia el final del año. El número de suspensiones aumentó cada trimestre para los estudiantes americano nativos e hispanos.

El comité se enfocó principalmente en las escuelas de objetivo durante el año. En el nivel escolar, las escuelas de objetivo con las tasas de suspensión más elevadas y/o asuntos continuos de un trimestre al siguiente del ciclo escolar 2015-16 fue de la siguiente manera:

- Primaria: Holladay, Howell, Robison, Davidson, Tully, Johnson, y Grijalva
- K-8: Safford, Lawrence, Hollinger, y Booth-Fickett
- Intermedia: Secrist y Utterback
- Secundaria: Santa Rita, Palo Verde, y Catalina

El comité recomendó al SLT que apoyo adicional a las escuelas Palo Verde, Secrist, Utterback, y Holladay mejoraría la cultura y entorno general de la escuela. Como medida correctiva, el SLT entonces proporcionó mayor supervisión y personal en el plantel. El distrito desplegó especialistas de apoyo a las escuelas específicas para trabajar con los estudiantes en riesgo.

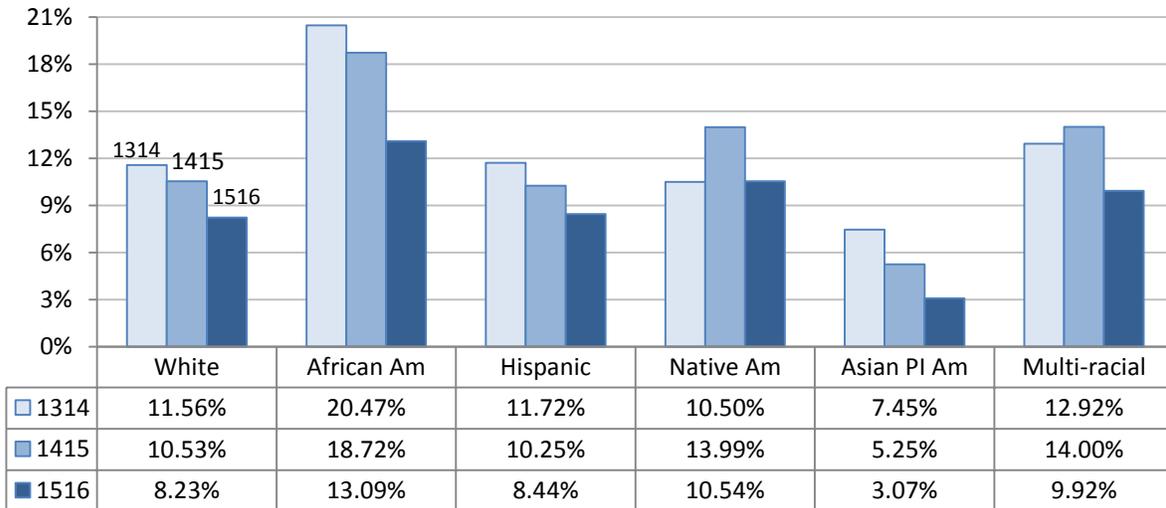
Los aumentos y disminuciones en los datos de disciplina son los resultados de muchos factores; algunos están dentro del control del distrito y algunos otros no. Sin embargo, los datos en las siguientes dos tablas son la prueba que los cambios positivos son posibles cuando el distrito se enfoca en los asuntos de disparidad en la disciplina.

La grafica 6.6 a continuación, muestra el total de incidentes de disciplina durante tres años.¹²² La tasa total de incidentes de disciplina para los estudiantes afroamericanos fue casi el doble de la tasa de los estudiantes blancos en el ciclo escolar 2013-14. Entre el ciclo escolar 2013-14 y 2015-16, los estudiantes afroamericanos mostraron una gran disminución en las tasas de disciplina, de 20.47 por ciento a 13.09 por ciento durante tres años. En el ciclo escolar 2015-16, aunque los estudiantes afroamericanos todavía mostraban las tasas de disciplina más altas

¹²² Estos datos indican que no solamente las tasas de disciplina total disminuyeron durante el tiempo en todo el distrito, sino que también casi cada grupo ha visto una reducción.

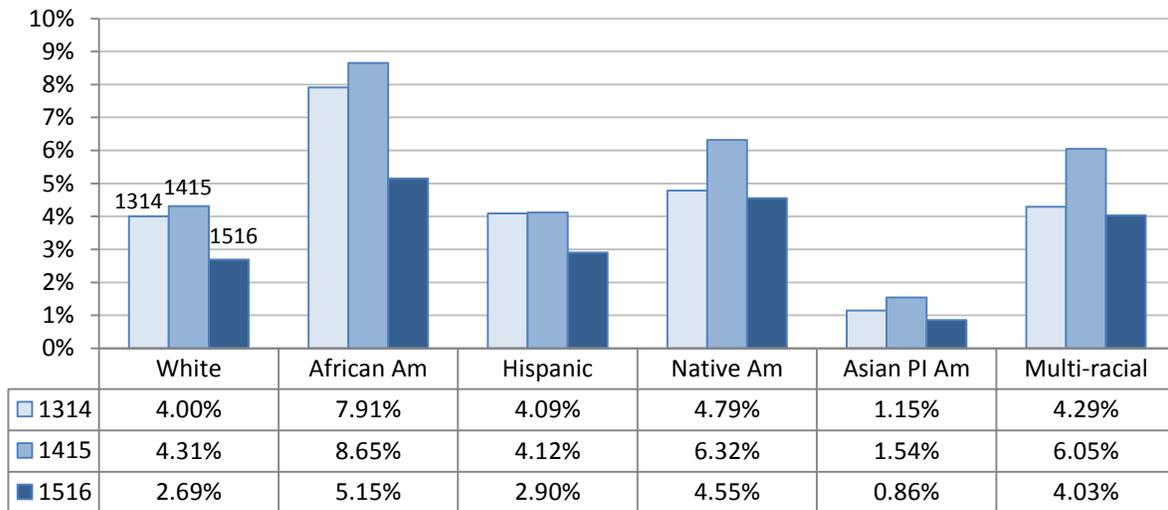
en total de todos los grupos étnicos, le brecha entre los estudiantes afroamericanos y los de otras etnicidades se estrechó de manera considerable.

Gráfica 6.6: Tasas de Disciplina Totales por etnia desde 2013-14 hasta 2015-16



La siguiente gráfica (6.7) muestra el número total de suspensiones durante tres años. La reducción se puede observar en la mayoría de los grupos étnicos/raciales, aunque los estudiantes americanos nativos y multirraciales mostraron solamente un pequeño aumento. La disparidad en las suspensiones dentro de los grupos étnicos/raciales se ha estrechado durante los últimos tres años. Aunque los afroamericanos continúan teniendo la tasa de suspensión más alta cada año, también mostraron la gran disminución en las suspensiones, de 7.91 por ciento a 5.15 por ciento.

Gráfica 6.7: Tasas de Suspensión Totales por Etnia Desde 2013-14 hasta 2015-16



En agosto 2016, el asesor especial desarrolló y presentó un informe sobre las tendencias de disciplina en 2015-16 (*Anexo VI - 47, SM Report on Discipline Trends 08.08.16*). Mientras que reconoce que los datos necesitan más trabajo y se requiere más análisis, el asesor especial también reconoció que el “distrito merece reconocimiento” si los grandes cambios en los datos de disciplina de TUSD son el resultado de las prácticas eficaces en las escuelas y en los salones de clases. Basado en las lecciones aprendidas durante el primer año de implementación el distrito se enfocará en el ciclo escolar 2016-17 en la supervisión más integral de las escuelas, mejoramiento de la supervisión de la documentación, y asignaciones de objetivo y uso eficaz del personal para coordinar que el esfuerzo resulte en un despliegue más rápido de apoyo para las escuelas con necesidad.

F. Medidas Correctivas

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito tomó medidas correctivas para abordar las deficiencias identificadas en la implementación de sus políticas de disciplina, incluyendo actividades relacionadas con PBIS, Prácticas Restaurativas, el GSRR, y el desarrollo de entornos de aprendizaje inclusivos y de apoyo.¹²³ El distrito

¹²³ De conformidad con el USP, las medidas correctivas pueden tomar la forma de acciones más informales o planes más informales. EL USP prefiere ambas a “acciones correctivas.” (ver USP§§ VI(E)(4) y (F)(2)) y “planes de acción correctivos” (ver USP §§ (VI)(C)(2)(e), (E)(3)(h), y (F)(2)).

identificó la necesidad de medidas correctivas principalmente por medio de su revisión de datos de disciplina y de observación directa. Sin embargo, las medidas correctivas también fueron aplicadas en otras situaciones que involucran asuntos relacionados con la administración del salón de clases o la interacción y participación de estudiantes y maestros. Dependiendo de las circunstancias, las medidas informales pueden incluir discusiones verbales con un maestro, dirección por escrito, o capacitación adicional, apoyo u orientación. Las medidas formales pueden involucrar un plan por escrito para abordar un asunto específico, la colocación en un plan de apoyo de maestros, o una reprimenda por escrito. El distrito desarrolló medidas correctivas formales e informales para las personas, los planteles, y grupos de planteles dependiendo del contexto.

Los directores de liderazgo escolar se reunieron semanalmente con sus respectivos superintendentes y discutieron varias necesidades y asuntos de las escuelas. Frecuentemente, la disciplina fue un tema permanente que se discutió en las reuniones. Algunas revisiones revelaron que no había asuntos subyacentes que necesitaban ser abordados. Sin embargo, cuando los planteles demostraron deficiencias en sus prácticas de disciplina o en su implementación de políticas o GSRR, el director supervisor desarrolló planes de acción correctiva de todo el distrito (CAP) para abordar las deficiencias (***Anexo VI - 48, Site-Level CAPs – Doolen, Holladay, Secrist, Utterback***).

El principio del año fue un poco retador a medida que las escuelas desarrollaron un entendimiento de los procesos de revisión mensuales y la intención detrás de los pasos de acción para ser abordados durante el mes. Todas las escuelas realizaron revisiones de datos de disciplina por medio de sus varios equipos o comités de disciplina. Los equipos de plantel revisaron el proceso para las intervenciones y para ingresar esos datos de intervenciones y consecuencias en Mojave. Los equipos de plantel revisaron los datos mensualmente e identificaron a los estudiantes que necesitaban intervenciones adicionales. Los equipos también revisaron el proceso de la toma de decisiones en las intervenciones adecuadas y las ingresaron a Mojave. Debido a que algunas escuelas no estaban proporcionando la información correctamente acerca de las remisiones de los maestros, el distrito modificó la plantilla del informe de disciplina para aclarar las expectativas para los directores. Los directores subieron documentación del proceso de revisión mensualmente al sitio interno de SharePoint.

Los directores de liderazgo escolar supervisaron el proceso de revisión de disciplina en sus escuelas. Los directores proporcionaron retroalimentación a las escuelas y también aclararon el proceso utilizado por los equipos para que las escuelas pudieran implementar medidas correctivas. Los equipos de plantel subieron todos los documentos al sitio de internet LSC SharePoint, en donde los directores los revisaron en base mensual y trimestral. Este proceso aseguró que los directores revisaran los datos y también les ayudaron a identificar los asuntos de objetivo que pueden requerir acción correctiva.

Inicialmente no había uso constante o sumisión de la plantilla CAP, ya que era nueva y algunas sumisiones estaban incompletas. También, debido a que los equipos escolares incluían información acerca de personal y estudiantes a nivel escolar, los directores frecuentemente eran reacios a discutir o documentar información sensible acerca de maestros y de sus prácticas de instrucción. Los directores capturaron y colectaron esta información, pero enviaron por correo electrónico directamente a su director supervisor la información más sensible acerca de maestros individuales. Aunque no documentada de manera firmal, estos datos proporcionaron la oportunidad a los directores de apoyar a los directores escolares en abordar los asuntos con los maestros que tenían un número de referencias alto y/o tasas de disciplina altas.

Los directores de liderazgo escolar se reunieron trimestralmente para revisar los datos de disciplina a nivel distrito y plantel. En donde los equipos de revisión de datos etiquetaron las disparidades raciales de los planteles, los directores supervisores realizaron una segunda capa de revisión de datos directa, a fondo con el director del plantel. Los directores de liderazgo escolar y los superintendentes auxiliares también identificaron las necesidades y fortalezas de las escuelas. Los directores se comunicaron con los directores de plantel a medida que fue necesario para desarrollar acciones correctivas, ya sean incrustadas en CAP o en otros documentos, tales como las plantillas de las reuniones MTSS. Algunas medidas correctivas fueron basadas en las mejores prácticas, así como las compartieron otros líderes y/o equipos de plantel. Los directores realizaron visitas regulares a las escuelas y documentaron sus reuniones con los directores en registros o por medio de sus calendarios en Outlook. Algunas escuelas hicieron ajustes a sus datos y a sus planes a medida que fue necesario.

La meta para el primer trimestre fue que las escuelas identificadas desarrollaran un CAP basado en su revisión del primer trimestre de los datos de disciplina. El director adecuado después revisaría y firmaría su aprobación de los CAP. Se esperaba que las escuelas comenzaran a trabajar en áreas de preocupación inmediata. No hubo “áreas de problemas” continuas y por eso los CAP fueron creados después de la revisión de disciplina del primer trimestre. El comité de disciplina del distrito esperó hasta que los datos de revisión de disciplina estuvieron disponibles para identificar a las escuelas con tendencia hacia abajo durante dos semestres consecutivos. A principios del segundo semestre, los administradores de plantel y los directores documentaron las acciones realizadas en las escuelas con “áreas problemas”. Los directores tuvieron conversaciones continuas con los directores para asegurar la implementación de las acciones correctivas delineadas en los CAP.

Una medida correctiva principal fue asegurar que los directores ingresaran los datos de disciplina correctamente para facilitar la revisión de datos correcta y realizaron revisión de datos de manera constante. En vez de identificar escuelas específicas con necesidad de un CAP específico, el distrito desarrolló una capacitación para todos los planteles sobre el proceso de revisión de disciplina, desde ingresar los datos de disciplina hasta realizar la revisión de datos de disciplina. Durante el otoño de 2015, el distrito proporcionó capacitación en el proceso de revisión de disciplina durante las reuniones ILA. El distrito también proporcionó capacitación sobre el sistema de tablero de datos de disciplina, incluyendo la identificación de las tendencias de remisiones por etnia y por maestro (**Anexo VI - 39, Disc Data Training**). Durante esas sesiones, el distrito clarificó el proceso para que los equipos escolares revisaran los datos de disciplina para asegurar que los directores tuvieran un entendimiento sólido del proceso. Los directores participaron en la formación práctica del tablero de datos y aprendieron la manera de encontrar datos de disciplina y desglosarla hasta la ofensa y el estudiante individual. Los administradores revisaron el proceso para ingresar las intervenciones y consecuencias en el sistema de datos y realizaron revisiones de disciplina mensuales utilizando la plantilla proporcionada por el distrito. Los directores revisaron el proceso para ingresar las intervenciones al sistema de información de estudiantes Mojave y pudieron calibrar este proceso con otros directores para identificar las mejores prácticas y asegurar precisión. Este mismo

proceso fue utilizado en la capacitación de los directores para ingresar las consecuencias con precisión al Az SAFE¹²⁴ por medio de Mojave.

Otra medida correctiva principal que involucró múltiples escuelas fue la capacitación de 49 maestros de objetivo que habían sido identificados para acción correctiva para mejorar sus prácticas de administración de salón de clases. El distrito mandó a estos maestros a una capacitación de administración del salón de clases de un día, las soluciones más poderosas para eliminar el comportamiento disruptivo crónico en su salón de clases K-12.

G. Identificando y Replicando las Mejores Prácticas

Durante el otoño de 2015, el distrito proporcionó guía sobre el desempeño de los directores y de los miembros del personal certificado acerca del proceso de disciplina, el GSRR, y las políticas del distrito. La capacitación incluyó guiar a los planteles por el proceso de remisión para asegurar los enfoques proactivos para implementar las intervenciones de las prácticas restaurativas. Durante las capacitaciones ILA, a los administradores se les dio diferentes situaciones para discutir las en grupos y desarrollar y compartir las mejores prácticas.

El distrito requirió que los directores se reunieran regularmente, o por lo menos mensualmente, con el equipo de disciplina a nivel escuela. Este equipo compuesto de LSC (RPPSC), administradores escolares, equipos selectos, y oficiales de recursos escolares. El equipo revisó los datos de disciplina escolar, discutió cualquier plan de acción correctiva de toda la escuela o planes de acción, y exploró las ideas para el mejoramiento.

Durante el otoño del ciclo escolar 2015-16, los directores de liderazgo revisaron los datos de disciplina de sus escuelas respectivas e identificaron las escuelas que estaban utilizando las estrategias exitosas. Los directores se reunieron regularmente, por lo menos una vez al mes, y revisaron los datos de disciplina con los superintendentes auxiliares de primaria y secundaria, incluyendo informes de

¹²⁴ The state of Arizona developed Az SAFE, a new way of collecting, tracking, and reporting school safety and discipline incident data. The purpose of Az SAFE is to provide the information educators need to improve the quality and effectiveness of drug and violence prevention programs.

incidentes, datos de suspensión, y registros de MTSS. Durante esas reuniones, los directores revisaron varios pasos realizados y/o estrategias utilizadas que pueden haber contribuido a los datos.

En el otoño del ciclo escolar 2015-16, los administradores que fueron identificados por haber implementado prácticas exitosas presentaron varias etapas y prácticas a sus semejantes en una sesión ILA el 27 de agosto, 2015 (**Anexo VI - 49, ILA Agenda 082715**). Durante esa sesión ILA, un grupo de directores compartieron las mejores prácticas y estrategias. Otros directores tuvieron la oportunidad de hacer preguntas y también compartir lo que están haciendo eficazmente en sus planteles. Esta práctica continuó durante el año.

Los directores también visitaron a las escuelas identificadas y realizaron recorridos, asistieron reuniones de disciplina y MTSS, y se reunieron con los equipos MTSS y de disciplina. Los directores colectaron información de los recorridos y compartieron esta información durante las reuniones de liderazgo y por correo electrónico (**Anexo VI - 50, Exemplar Communication of Best Practices**). La tabla a continuación incluye algunos ejemplos de las mejores prácticas identificadas por los directores de primaria y K-8 y compartidas con otros directores y directores escolares.

Tabla 6.8: Las Mejores Prácticas Identificadas y Compartidas

Plantel Identificado	Práctica Identificada Compartida Entre Directores y Planteles
Holladay	Los boletines semanales de los maestros incluyeron enlaces PBIS con los recursos para los maestros para asistir con la administración del salón de clases.
Holladay	Los boletines semanales de los maestros incluyeron MTSS/Disciplina/PBIS fechas y horarios de las reuniones.
Fruchthendler	El equipo de disciplina utilizó anotaciones restaurativas en las intervenciones en vez de informes de incidentes para documentar de mejor manera. y supervisor las intervenciones.
Borton	El equipo MTSS escuchó las metas específicas de los estudiantes de maestros, revisó los datos, e hizo sugerencias. Se programó un tiempo para para una revisión de seguimiento del progreso.
Cragin, Davidson, Grijalva, Howell	Los directores de estas escuelas dirigieron el desarrollo profesional en ILA en noviembre 2015 y compartieron las estrategias exitosas con otros directores.
Hughes	EL equipo MTSS hizo preguntas muy específicas para llegar a la raíz de los asuntos que llevan al objetivo clave de los comportamientos, incluyendo preguntas relacionadas con antecedentes familiares, intervenciones intentadas en el pasado, y posibles intervenciones tales

	como las personas responsables y cronologías específicas.
Borton, Steele	Los equipos MTSS utilizaron un protocolo para reuniones muy específico para mantener a los miembros del equipo/maestros enfocados y productivos. El protocolo asignó a los participantes metas muy específicas con componentes con tiempo límite, y los formularios completos fueron presentados electrónicamente para darles seguimiento y supervisión.

A medida que el año progresó, el director de los servicios a los estudiantes mexicano americanos (MASS) director se dio cuenta por la retroalimentación de los equipos escolares MTSS que los equipos MTSS necesitaban práctica adicional con la creación y para escribir planes de comportamiento y aprender nuevas maneras de documentar las intervenciones de los estudiantes. Los especialistas MASS recibieron cinco capacitaciones adicionales, durante las cuales aplicaron sus experiencias escolares MTSS para resolver problemas para otros equipos MTSS, incluyendo compartir y replica las mejores prácticas para abordar los asuntos de comportamiento.

Los LSC también se reunieron mensualmente y compartieron las mejores prácticas de su perspectiva singular de su participación en la mayoría de los equipos de plantel (MTSS, PBIS, y equipos de disciplina de plantel). Los LSC entonces trajeron las prácticas compartidas a sus planteles identificados para ser replicadas, a medida que fuera adecuado (*Anexo VI - 51, Exemplar Davidson LSC PBIS Practices Presentation*).

Para mejorar el trabajo del distrito en la cultura y entorno, el distrito también creo una cohorte de directores a prueba para trabajar con una organización local sin fines de lucro, Lead Local, sobre la cultura en el plantel, el entorno, las disparidades que involucradas en los contactos de disciplina en los planteles. El distrito identificó e invitó a doce directores a participar en la capacitación Lead Local desde septiembre a diciembre. La cohorte de Lead Local enfatizó abordar las disparidades en la disciplina de manera creativa y productiva para crear entornos escolares más inclusivos. Lead Local se enfocó en fortalecer el Nivel 1, el apoyo en la clase como manera de disminuir las disparidades en la disciplina. Un director escolar designado asistió a cada sesión de capacitación con los directores invitados.

El 10 de marzo y el 7 de abril, 2016, os directores participantes designaron y facilitaron capacitación para los administradores centrales y de plantel durante ILA (*Anexo VI - 52, ILA Agenda Lead Local 03.10.16*). Los directores participaron en

los grupos de enfoque y/o en las entrevistas para compartir sus conocimientos obtenidos de Lead Local y desarrollaron sus conocimientos compartidos al desarrollo profesional para los administradores centrarles y de plantel. Los administradores presentaron estrategias y las mejores prácticas con otros administradores. Las presentaciones proporcionaron estrategias adicionales para continuar desarrollando métodos constantes y rigurosos para crear entornos y cultura inclusivos y sensibles en todo el distrito. Este tipo de capacitación de igual a igual tuvo un impacto profundo en la manera que la información y las mejores prácticas son percibidas y procesadas. Los directores aprendieron la manera de aplicar las estrategias en sus planteles. El distrito revisó las lecciones aprendidas de la cohorte de directores a prueba con Lead Local y determinó las mejores prácticas para utilizar en todo el distrito.

H. Informes USP

VI(G)(1)(a) Copias de los análisis contemplados anteriormente en (VI)(F)(2), y cualquier análisis similar subsecuente. La información proporcionada deberá incluir el número de apelaciones a la Mesa Directiva o a un oficial de audiencia de las suspensiones a largo plazo o de expulsiones, por escuela, y el resultado de esas apelaciones. Esta información deberá estar desglosada por raza, etnicidad y género;

Ver Anexos *VI - 41, VI.G.1.a Q1 Quarterly Rpts, VI - 42, VI.G.1.a Q2 Quarterly Rpts, VI - 43, VI.G.1.a Q3 Quarterly Rpts, VI - 44, VI.G.1.a Q4 Quarterly Rpts, y VI - 45, VI.G.1.a Q4 Disc Presentation* para ver los análisis de los datos de disciplina y *VI - 53, VI.G.1.a Appeals* para ver las apelaciones de las suspensiones a largo plazo/expulsiones para el ciclo escolar 2015-2016.

VI(G)(1)(b) Los datos sustancialmente en forma de Anexo I para el ciclo escolar del Informe Anual junto con datos comparables para cada año después del ciclo escolar 2011-2012;

Los datos requeridos para (VI)(G)(1)(b) pueden estar contenidos en el *Anexo VI - 54, VI.G.1b Discipline by Ethnicity - 3-year comparison* para el ciclo escolar 2015 – 2016.

- VI(G)(1)(c) Copias de cualquier plan de acción relacionado con la disciplina emprendidos en conexión con esta orden;
- Ver Anexos **VI - 55, VI.G.1.c (1) CAP Doolen Full year** y **VI - 56, VI.G.1.c (2) CAP Secrist Full Year** para revisar los planes de acción correctiva para el ciclo escolar 2015 -2016.
- VI(G)(1)(d) Copias de todos los documentos de comportamiento y disciplina, formularios, manuales, el GSRR, y otros materiales relacionados requeridos por esta sección, en los idiomas principales del distrito;
- Para ver copias de cualquier documento de comportamiento y disciplina, formularios, manuales, GSRR u otros materiales relacionados, ver **Anexos VI - 57, VI.G.1.d (1) GSRR_English, VI - 58, VI.G.1.d (2) GSRR_Vietnamese, VI - 59, VI.G.1.d (3) GSRR_Somali, VI - 60, VI.G.1.d (4) GSRR_Arabic, VI - 61, VI.G.1.d (5) Discipline Monthly Report Template (Master), VI - 62, VI.G.1.d.(6)- MTSSTier1InterventionForm, y VI - 63, VI.G.1.d (7) MTSS Admin Handbook** para el ciclo escolar 2015 -2016.
- VI(G)(1)(e) Copias de cualquier política de la Mesa Directiva enmendadas de conformidad con los requisitos de esta orden;
- Para ver todos los cambios de las políticas de la mesa directiva del ciclo escolar 2015 - 2016 ver **Anexos VI - 64, VI.G.1.e (1) JI-R Política para transferencia de un Estudiantes a una escuela Segura, VI - 65, VI.G.1.e.(3) JK-R1 política para disciplina del estudiante suspensión a corto plazo, VI - 66, VI.G.1.e.(2).JK-R1 Spanish política para la disciplina del estudiante suspensión a corto plazo, VI - 67, VI.G.1.e (4) JK-R2 política para suspensiones a largo plazo VI - 68, VI.G.1.e (5) JK-R2-E3 política de lista de artículos en el expediente para la audiencia a largo plazo, y VI - 69, VI.G.1.e (6) JK- R2span política para Suspensión a Largo Plazo.**
- VI(G)(1)(f) Copias de cualquier análisis a nivel plantel realizados por los RPPSC;

Ver **Anexo V -248, VI.G.1.f. LSC Time Entry 2015-16, Summary** para los análisis realizados a nivel plantel por los coordinadores de apoyo al aprendizaje para el ciclo escolar 2015 – 2016.

VI(G)(1)(g)

Detalles de cada capacitación sobre el comportamiento o disciplina realizados el año anterior, incluyendo la fecha(as), duración, descripción general del contenido, asistentes, proveedor(es), instructores), agenda y cualquier documento distribuido;

Los datos requeridos por esta sección (VI)(G)(1)(g) se encuentran en el **Anexo VI - 70, VI.G.1.g Discipline PD Trainings**. Este informe contiene una tabla de todas las oportunidades de desarrollo profesional formal ofrecidas durante el ciclo escolar 2015 - 2016.

VII. Participación Familiar y de la Comunidad

La participación familiar y de la comunidad no son factores formales **verdes**, tampoco los juzgados típicamente los consideran ser factores auxiliares similares a los logros estudiantiles o de disciplina. De hecho, muchos juzgados han otorgado estatus unitario sin consideración alguna o análisis de participación familiar alguna. Ver *ej.*, ***United States v. Jefferson County School District***, 63 F. Supp. 3d 1346 (N.D. Fla. 2014); ***United States v. Franklin Parish School Board***, 2013 WL 4017093 (W.D. La. 2013); ***United States v. Alamance-Burlington Board of Education***, 640 F. Supp. 2d 670 (M.D. N.C. 2009); ***Smiley v. Blevins***, 626 F. Supp. 2d 659 (S.D. Tex. 2009). Sin embargo, el distrito reconoce que la participación familiar eficaz puede promover factores **Verdes** reconocidos tales como asignación de estudiantes y factores auxiliares tales como logros estudiantiles.

Para apoyar los esfuerzos del distrito para participar a las familias y al resto de la comunidad, el distrito desarrolló un plan en el 2013 para expandir sus centros de recursos familiares (FRC) y reorganizar y amplificar los recursos de participación familiar.¹²⁵ Basado en la revisión y comentarios del Asesor Especial y de los demandantes, el distrito adoptó un plan revisado de participación familiar y de la comunidad en septiembre 2014. Ese plan, disponible en la página de internet de la abolición a la segregación del distrito, proporciona el fundamento y el modelo los esfuerzos integrales del distrito para participar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo. El distrito continúa agresivamente implementando el plan e institucionalizando la participación con las familias y con la comunidad como herramienta eficaz de la política del distrito.

Como se detalla en el informe a continuación, el distrito se esfuerza por apoyar las familias por medio de quitar las barreras que impiden la educación. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito continuamente expandió su infraestructura para abordar de mejor manera las necesidades de los estudiantes y las familias. El distrito ha ido más allá de su obligación para contratar o designar a una persona para coordinar esta infraestructura al contratar a un director de participación Familiar, apoyada por el coordinador del programa FRC y otros miembros del personal de

¹²⁵ La sección VII del UPS aborda la participación de las familias y de la comunidad.

apoyo. Esta infraestructura apoya un enfoque de niveles múltiples para la participación familiar y de la comunidad que incluye difusión general a las familias y difusión de objetivo a las familias afroamericanas e hispanas y a los estudiantes en riesgo.

Esta sección del informe anual se enfoca en los esfuerzos generales de difusión del distrito para la participación familiar y de la comunidad referido en el plan de familias y comunidad como participación familiar tipo 1. Los esfuerzos de difusión de objetivo del distrito para las familias de los estudiantes en riesgo o desinteresados (participación tipo 2) se reportan en la sección V (Calidad de educación).

A. Comunicación de Difusión de Participación Familiar

El departamento de participación familiar y difusión a la comunidad coordina los esfuerzos colaborativos que se realizan por medio del distrito para apoyar la participación de las familias en el proceso educativo, con atención en particular a las familias afroamericanas e hispanas. Todos los planteles escolares, administradores, y los departamentos de servicios a los estudiantes y servicios a la comunidad escolar tienen una función en la participación familiar y de la comunidad, y la comunicación está en el centro de estos esfuerzos. Las familias reciben información y servicios acerca de currículo, recursos del distrito, y recursos de la comunidad por medio de las escuelas de sus hijos, los servicios de apoyo a los estudiantes y los programas FRC, y los eventos de la comunidad.

Durante el ciclo escolar 2015-16, los planteles escolares seguido se concentraban en proporcionar información a los padres acerca del currículo, enfocándose en el contenido académico y proporcionando estrategias específicas, materiales, y herramientas para que las familias las empleen en casa para apoyar los logros académicos mejorados. Además de tiempos de conferencias con los padres regularmente programados, los planteles escolares reportaron haber ofrecido más de 150 eventos adicionales enfocados en el currículo (***Anexo VII - 1, School Site Curricular Focus Trainings For Parents***).

Ampliando el enfoque curricular, el personal del distrito desarrolló e implementó varias estrategias para participar a las familias del distrito, a los estudiantes y al personal.

1. El distrito utilizó los medios sociales, incluyendo Twitter, Facebook, y estrategias basadas en los medios tales como el sitio de internet del distrito y las páginas de la red de difusión a las familias y la comunidad para asegurar conexiones tecnológicas contemporáneas con su público de objetivo. En octubre 2015, el coordinador del programa FRC creó una página de Facebook de los centros de recursos familiares con un enlace a la página de la red de los centros de recursos familiares (**Anexo VII - 2, FRC Facebook Page**). Las publicaciones incluyeron información en español y en inglés acerca de lo que ocurre en los centros y de los servicios, los eventos y apoyo del distrito y de la comunidad, apoyo educativo, información acerca de admisión a las universidades y apoyo de ayuda económica, y otra información relevante. **Id.** Desde su creación, la página de Facebook ha registrado más de 16,000 impresiones y ha recibido más de 1,300 “me gusta” a publicaciones individuales. Además de la difusión en los medios sociales realizada por los centros de recursos familiares, los planteles escolares utilizaron los medios sociales y otras estructuras basadas en los medios sociales para conectar con los estudiantes y las familias de manera contemporánea (**Anexo VII - 3, School Site Methods Used To Conduct Outreach Or Facilitate Parental Engagement**).

2. El distrito creó una serie de doce videos cortos —seis en inglés y seis en español—para comunicar los recursos disponibles por medio de FRC, incluyendo las clases y los talleres, bancos de ropa, despensas de comida, socios de la comunidad, oportunidades para voluntarios y donaciones (**Anexo VII - 4, Video Scripts**). Los videos están disponibles en el sitio de internet de los centros de recursos a las familias, la página de Facebook de los centros de recursos familiares y en YouTube.

3. El distrito también utilizó la comunicación cara a cara, contactos por teléfono, correo electrónico, boletines informativos, y ParentLink para proporcionar a las familias con avenidas de comunicación más tradicionales o tal vez más familiares. Otros métodos de difusión incluyeron mensajes de

texto, aplicaciones de teléfonos inteligentes, webinars, cafecitos o reuniones con los padres, y transmisión en vivo de los eventos. En general, el contacto personal y la conversación fue una manera altamente eficaz para llegar a las familias, proporcionar información, y desarrollar relaciones.

4. El personal de participación familiar estableció puestos y eventos para la comunidad tales como las noches familiares, reuniones con los padres, reuniones trimestrales con los padres del departamento de servicios a los estudiantes, ferias de recursos escolares, el discurso del estado del distrito, ferias magnet, y ferias de salud para la comunidad. Este tipo de encuentros proporcionaron al personal con oportunidades para comunicarse directamente con las familias. Fotos de los talleres, clases, servicios, y eventos en el FRC fueron publicados junto con otros materiales informativos, incluyendo las opciones de opción de escuelas, las oportunidades de aprendizaje avanzado inscripción en las universidades y oportunidades para ayuda financiera.

5. El distrito compartió calendarios mensuales de las ofertas en el FRC y materiales informativos de apoyo con las familias del distrito, el personal, y los socios de la comunidad (*Anexo VII - 5, Resource Center Calendars 2016*). Los calendarios y materiales fueron publicados en el sitio de internet del distrito, la página en la red del centro de recursos familiares y en las páginas de Facebook del distrito tanto en inglés como en español.

Utilizando estas plataformas variadas aumentó el número de familias que recibieron información, la frecuencia de los contactos, y la cantidad de información específica recibida por las familias del distrito. EN el ciclo escolar 2015-2016 solamente, los contactos FRC parentlink a los padres y la página de Facebook de los centros de recursos familiares representaron aproximadamente 349,000 contactos con las familias de las partes interesadas, respectivamente. Los miembros del personal enviaron correos electrónicos de ParentLink en inglés o en español, dependiendo del idioma preferido indicado por el destinatario. Por medio de los esfuerzos del distrito, aproximadamente 36,000 padres recibieron calendarios FRC y materiales informativos relacionados por medio de correos electrónicos de ParentLink cada mes. Además, el distrito realizó 80,997 mensajes de teléfono y 251,603

mensajes de correo electrónico directamente a las familias por medio de ParentLink entre febrero y marzo 2016.

B. Edificando la Capacidad Escolar para Participar a las Familias

El departamento de participación familiar y difusión a la comunidad también diseñó la capacitación para administradores y el personal escolar para asegurar que los padres se sientan bienvenidos en las escuelas e incluidos como socios en el mejoramiento del aprendizaje de sus hijos. Los planteles después pusieron la capacitación en práctica para crear entornos de bienvenida para las familias y para proporcionar información acerca de las maneras en las que los padres puedan participar y apoyar al aprendizaje de sus hijos (*Anexo VII - 6, School Site "Parents As Partners" Training And Opportunities*).

- En julio 2015, 220 miembros del personal del distrito asistieron a la capacitación obligatoria Office Stars. El personal aprendió las mejores prácticas para proporcionar servicio al cliente, asegurando que las familias reciban la información necesaria, utilizando discreción en situaciones sensibles, y creando un entorno de bienvenida.
- En febrero y mayo 2016, los administradores del distrito recibieron capacitación e información acerca de los servicios disponibles en el FRC.
- En octubre 2015, el personal del distrito asistió a una conferencia de Título I de tres días, en dónde aprendieron acerca de las poblaciones de estudiantes desinteresados y en riesgo y las maneras eficaces de promover las estrategias de participación familiar.
- En septiembre y diciembre 2015, los enlaces de comunidad escolar de Título I recibieron capacitación en participación familiar. Todas las capacitaciones de los enlaces de Título I se derivaron de los requisitos del Título I, el cual ordena el uso de las mejores prácticas basadas en la investigación, apoyándose en parte en el trabajo de la Dra. Joyce Epstein de la Universidad John Hopkins.

C. Evaluación de Necesidades

Cada año, el departamento de participación familiar y difusión a la comunidad se esfuerza para proporcionar recursos a las familias en base a sus necesidades como se identifican por medio de las respuestas de la encuesta; peticiones directas por los

estudiantes del distrito; peticiones directas por los estudiantes, familias y empleados del distrito; y por la retroalimentación de los socios de la comunidad. Mucho de este trabajo se cumple por medio de los esfuerzos del departamento para asegurar voluntarios y donativos de la comunidad. Los programas del distrito y las sociedades de la comunidad aseguran los recursos de los bancos de comida y de ropa y proporcionan clases y talleres en una multitud de temas.

Durante el ciclo escolar 2015-16, el personal de participación familiar y difusión a la comunidad proporcionó encuestas para evaluar las necesidades a los padres en el FRC, en eventos del distrito, y eventos de la comunidad para determinar las necesidades de las familias y la disponibilidad. La retroalimentación de las familias en el verano y el otoño 2015 indicaron la necesidad de apoyo en la crianza de los hijos y en la comunicación familiar, en lo académico, adquisición de inglés, salud y nutrición, cuidado de salud, ropa y comida. Además, los socios de la comunidad indicaron la necesidad de apoyo con higiene para las personas sin hogar y los jóvenes descuidados.

El distrito revisó la encuesta en enero 2016 para incluir información acerca de la ubicación de sus cuatro ubicaciones de FRC (***Anexo VII - 7, VII.E.1.b. Family Engagement Surveys***). Además, el distrito capacitó al personal para que solicitaran información de sus necesidades con tacto y sensibilidad de las familias por medio de conversación. El distrito también participó en los talleres y tomó la retroalimentación en consideración al procurar y proporcionar recursos.

La retroalimentación de las familias en la encuesta de 2016 repitió muchas de las mismas necesidades descritas anteriormente. Las familias también indicaron la necesidad de planificación económica, apoyo de vivienda, apoyo en salud mental, financiamiento universitario e información de becas, y oportunidades de empleos para los jóvenes durante el verano (***Anexo VII - 8, Parent Survey Responses***). Además, las familias cerca de FRC Palo Verde especificaron la necesidad de programas y servicios por las noches.

Como parte del esfuerzo constante del distrito para fortalecer su infraestructura de participación a la familia y a la comunidad y para mejorar el impacto de sus esfuerzos, los miembros del personal han hecho esfuerzos para incorporar la retroalimentación de varias fuentes a la programación para el ciclo escolar 2016-2017.

D. Centros de Recursos Familiares

Los centros de recursos familiares son componentes críticos para lograr las metas de incrementar los logros de los estudiantes al participar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo. Los centros de recursos proporcionan un servicio integral para las familias que buscan información acerca de los recursos de la comunidad, las opciones de escuelas, ayuda para navegar el sistema escolar, y habilidades y estrategias para mejorar los logros académicos y educativos de los estudiantes. Los centros también proporcionan oportunidades frecuentes para que el personal reciba retroalimentación de las familias acerca de sus necesidades para que el distrito pueda ajustar sus esfuerzos para lograr el valor máximo para la comunidad.

El personal de participación familiar está dedicado a proporcionar servicio de calidad para fortalecer y apoyar a los estudiantes y a sus familias, muchas veces durante tiempo de mucho estrés. Debido a la naturaleza crítica y frecuentemente delicada de los servicios ofrecidos por medio de FRC, el departamento creó pautas por escrito para que sirvieran a los visitantes de los centros de manera respetuosa, reuniendo la información, cumpliendo las necesidades de los visitantes, y animando al personal a ejercer juicio y experiencia sólidas en todas las interacciones (***Anexo VII - 9, Guidelines For Serving FRC Guests***).

El distrito tiene cuatro centros de recursos estratégicamente ubicados¹²⁶ en áreas con alta necesidad en todo el distrito.

¹²⁶ Los centros de recursos familiares originales, uno en la antigua escuela Duffy y el otro en las oficinas centrales del distrito por medio del departamento de servicios escolares a la comunidad, ambos sirvieron funciones muy específicas en la participación familiar. El centro Duffy alojaba el banco de ropa central, Child Find, y alojaba al departamento de difusión a las familias y a la comunidad durante el ciclo escolar 2015-16. El departamento de servicios escolares a la comunidad trabajó principalmente para reclutar y asignar a estudiantes por medio de la inscripción abierta y los procesos de solicitud magnet. A medida que el distrito expandió su infraestructura para proporcionar un nivel de servicio más variado por medio de ubicaciones FRC nuevas, la ubicación Duffy y el departamento de servicios escolares a la comunidad, han continuado apoyando a la participación familiar y de la comunidad, pero ya no se consideran centros de recursos familiares como se define actualmente.

1. El centro de recursos familiares Wakefield, en el plantel de la Antigua escuela intermedia Wakefield, se encuentra en un vecindario principalmente mexicano americano. El centro abrió el 29 de abril, 2015.
2. El centro de recursos familiares Palo Verde, ubicado en un área con una alta concentración de familias afroamericanas, abrió sus puertas el 21 de enero de 2016.
3. EL centro de recursos familiares Catalina, ubicado en medio de una alta concentración de familias refugiadas, incluyendo un alto número de estudiantes africanos refugiados, abrió sus puertas el 13 de mayo, 2016.
4. El centro de recursos familiares Southwest, ubicado cerca de las reservaciones Tohono O'odham y Pasqua Yaqui, sirve a muchas familias nativas e hispanas. Abrió sus puertas el 23 de mayo, 2016.

Para proporcionar acceso de objetivo a los servicios de estudiantes y fomentar la colaboración entre los departamentos del distrito que apoyan a estas poblaciones de estudiantes, el distrito alojó a los departamentos mexicano americanos, afroamericanos, americanos asiáticos del pacifico, y americanos nativos en las ubicaciones FRC que corresponden a relativamente altas concentraciones de familias dentro de sus poblaciones de objetivo.

El distrito diseñó los centros para proporcionar información a las familias y más importante, facilitar las clases, talleres y reuniones que proporcionan ayuda académica, de crianza de los hijos, salud y bienestar, y otros apoyos e las familias del distrito. Cada centro de recursos familiares ofrece un laboratorio de computadoras, un salón de cuidado infantil en el que se proporciona cuidado durante las clases a los padres, salones de clases, y un banco de ropa. El distrito requiere que las familias registren su llegada para propósitos de seguimiento en el escritorio de recepción en el área del lobby en la entrada de cada ubicación. Un enlace de comunidad escolar les da la bienvenida los visitantes en el escritorio de recepción, los dirige a sus necesidades, se encarga de las preguntas por teléfono, y proporciona información acerca de los departamentos del distrito y de los servicios. Esta persona también hace remisiones a los recursos de la comunidad cuando es

necesario. Además, la literatura informativa está disponible a las familias acerca de los departamentos y servicios del distrito. Incluyendo los programas magnet, los departamentos de equidad estudiantil, el programa de padres adolescentes, el manual de las *pautas para los derechos y responsabilidades de los estudiantes*, programas educativos para superdotados y talentosos, y otras experiencias de aprendizaje avanzado (**Anexo VII - 10, TUSD Services And Resources**).

Tabla 7.1: Número de Visitas Familiares a los FRC en 2015-16

Ubicación Central	Recepción de Bienvenida	Visitantes a la Recepción de Bienvenida	Sesiones de Clases Ofrecidas	Visitas de Familias
Wakefield FRC	29 de abril, 2015	72	415	6266
Palo Verde FRC	21 de enero, 2016	70	101	527
Catalina FRC	13 de mayo, 2016	38	10	6
Southwest FRC	23 de mayo, 2016	71	8	0

El distrito se asegura que las familias que utilizan los centros tengan acceso a los servicios en el idioma adecuado, y varios miembros del personal son bilingües en español e inglés. Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito ofreció clases y talleres en el centro Wakefield en ambos idiomas. Además, el distrito ofreció servicios de traducción e interpretación en los idiomas registrados de los visitantes para las clases o eventos programadas regularmente en los centros por medio del departamento de adquisición de idiomas. El FRC también coordinó con el departamento de adquisición de idiomas para proporcionar una actualización de la capacitación en mayo, 2016 para asegurar que todo el personal del centro estuviera capacitado adecuadamente en la accesibilidad de idiomas (**Anexo VII - 11, Language Accessibility Training May 2016**). Para mantener las prácticas de accesibilidad de idiomas adecuadas, el distrito continuó procurando empleados multilingües para el personal de los centros y ofreció capacitación de accesibilidad de idiomas a todo los empelados nuevos del centro. Esto se discute con más detalle a continuación.

E. Centros de Servicios de Participación Familiar

Como resultado de las evaluaciones de las necesidades, el personal de participación familiar trabajó para abordar las necesidades identificadas

1. Apoyo Magnet y de Inscripción Abierta

Para apoyar las oportunidades magnet y de inscripción abierta. El personal del distrito ayudó a las familias a obtener información acerca de la opción de escuelas, las oportunidades de transportación, y para completar las solicitudes de inscripción magnet y abierta. Los centros ofrecieron talleres y proporcionaron acceso a las computadoras y apoyo individual a los padres para completar estas solicitudes. Además, el personal del centro proporcionó literatura acerca de los programas magnet. Además, el personal del centro proporcionó literatura acerca de los programas magnet y colectó las solicitudes. Los centros también publicaron información acerca de la inscripción magnet y abierta en la página de Facebook del centro de recursos familiar, y el personal promovió y asistió a las ferias magnet (**Anexo VII - 12, Open Enrollment and Magnet Support**). El laboratorio de computadoras abierto y el personal de apoyo del centro estuvieron disponibles a las familias que deseaban completar y presentar sus solicitudes en línea. El personal asistió a los eventos que promovían los programas magnet, incluyendo las ferias de recursos en la escuela secundaria Tucson, los servicios a los estudiantes afroamericanos, la universidad para los padres en Pima Community College, y las ferias de la administración del distrito en el museo de los niños de Tucson.

2. Animando la Inscripción en las Universidades/Colegios

El personal FRC animó la inscripción en la universidad/colegio proporcionando información y recursos a las familias durante el ciclo escolar 2015-16. El distrito ofreció talleres de preparación para colegios/universidades y carreras, se aseguró que los representantes de inscripción en las universidades asistieran a los eventos de los centros, ofrecieron literatura de inscripción en las universidades en los centros, y participaron en los eventos del distrito apoyando la inscripción en las universidades. El distrito participó en ocho eventos de preparación para universidad y carreras durante el ciclo escolar 2015-16 (**Anexo VII - 13, College Enrollment Support**). Más de 850 personas asistieron a estos eventos. El personal promovió y participó en otros eventos del distrito apoyando la inscripción, incluyendo la feria de recursos de Tucson de la noche de universidades/colegios en la escuela secundaria Tucson, y en la universidad anual para los padres, anunciándose en los calendarios mensuales y en su página de Facebook, proporcionando materiales promocionales en los centros, y asistiendo a

los eventos (***Anexo VII - 14, Participation in Events Supporting College Enrollment***).

Además del apoyo a la inscripción en las universidades/colegios, el distrito proporcionó información de ayuda económica y apoyo, anunciando becas universitarias regularmente e información FAFSA en su página de Facebook. El personal localizó oportunidades de becas en particular para los estudiantes afroamericanos, hispanos, y americanos nativos, y compartió su información por medio de Facebook. El personal también realizó tres eventos de apoyo FAFSA en los centros Wakefield y Palo Verde en abril 2016 (***Anexo VII - 15, FAFSA Workshops***). Los voluntarios de AmeriCorps trabajaron con las familias individuales en los laboratorios de computadoras de los centros para completar y presentar las FAFSA en línea, y los representantes de inscripción en las universidades proporcionaron información adicional. Veinte estudiantes completaron y presentaron su FAFSA durante estos eventos. Un asistente a uno de los talleres tenía preguntas específicas acerca de su elegibilidad debido a su estatus de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA). Con ayuda adicional de los presentadores, este estudiante completó y presentó su FAFSA y calificó para ayuda financiera. El estudiante entonces recomendó a otros con estatus DACA al centro Wakefield. Tres de estos estudiantes visitaron el centro Wakefield en mayo y completaron y presentaron sus FAFSA con la ayuda del personal del centro. Estos estudiantes también calificaron para ayuda financiera.

3. Otras Clases, Servicios de Remisión y Eventos

El personal de participación familiar y difusión a la comunidad trabajaron con otros departamentos para proporcionar clases académicas, de nutrición, y de preparación para universidades/colegios y oficios. Ambos centros Wakefield y Palo Verde también ofrecen clases en mantener y mejorar la salud, administrar los asuntos de salud y las enfermedades crónicas y las enfermedades y lo básico de la salud mental. En respuesta a la retroalimentación por medio del proceso de evaluación de las necesidades, el centro Palo Verde ofreció clase por las tardes y talleres en mayo y junio 2016 (***Anexo VII - 16, Classes and Workshops Offered At FRCs***). El personal también proporcionó a las familias con información de remisión a los recursos de la comunidad para viviendas, salud mental, cuidado de salud y otras necesidades.

4. Socios de la Comunidad

Reconociendo la importancia tanto de los recursos del distrito como los recursos de la comunidad, en proporcionar servicios para las familias, el departamento de participación familiar y difusión a la comunidad continuó buscando y fomentando las sociedades con la comunidad durante el ciclo escolar 2015-16. El departamento aumentó su base de datos de 45 socios de la comunidad en junio 2015 a 131 en abril 2016 (*Anexo VII - 17, Community Partnerships 2015-2016*). El departamento trabajó con estos socios para programas las clases, talleres, y otras ofertas en el FRC; enlazar los recursos a las familias; y conectar a los jóvenes sin hogar, los descuidados, y los delincuentes con el apoyo necesario.

Los centros Wakefield y Palo Verde proporcionaron dispensarios de higiene para los jóvenes sin hogar y descuidados por medio de la sociedad con la comunidad, I am you 360. El centro Wakefield también realizó una feria de salud en enero 2016 para proporcionar a las familias con información y acceso a los servicios del cuidado de salud, y se abrió una despensa de comida en esa ubicación en septiembre 2015. Además, el distrito ayudó a las familias a completar las solicitudes de asistencia para alimentos y cuidado de salud y para navegar el mercado de cuidado de salud.

Otro socio fue la corte juvenil del condado Pima, la cual compartió su necesidad de una instalación para reportarse después de la escuela en el lado este de Tucson para proporcionar apoyo a los jóvenes y a las familias involucradas en el sistema de justicia juvenil. El personal de participación familiar y difusión a la comunidad y el departamento de servicios a los estudiantes afroamericanos se asociaron con el juzgado y otras entidades de la comunidad para establecer esta instalación para reportarse en el centro Palo Verde, en el que estos estudiantes y sus familias pueden asistir a programas estructurados para desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para evitar aún más participación en las cortes y asegurar un futuro exitoso (*Anexo VII - 18, Evening Reporting Center Notes April 2016*).

Además, en abril 2016, el distrito presentó una solicitud a los voluntarios AmeriCorps para trabajar con el FRC durante el ciclo escolar 2016-17 (*Anexo VII - 19, VISTA Application April 2016*). AmeriCorps aprobó la solicitud en mayo 2016, otorgándole cuatro voluntarios para que trabajaran 300 horas cada uno por medio de los centros para proporcionar educación directa en la planificación de finanzas y

apoyo a los estudiantes de objetivo afroamericanos e hispanos en su doceavo año que califican para almuerzos a precio reducido o gratuito. La planificación se enfoca en asegurar fondos para la universidad/colegio. Los voluntarios de AmeriCorps asistirán a estos estudiantes y a sus familias en determinar los costos de la educación y los fondos disponibles, creando una cronología para asegurar los fondos, procurando fuentes creíbles de fondos, completando la solicitud FAFSA, y produciendo solicitudes de becas de calidad. Los voluntarios de AmeriCorps proporcionarán apoyo por medio de reuniones en persona en pequeños grupos y por medio de talleres disponibles a los estudiantes de objetivo y a todos los estudiantes y familias del distrito. Las clases y talleres disponibles a todas las familias del distrito, además de los estudiantes de objetivo, serán programadas durante las tardes en cada uno de los centros durante el ciclo escolar 2016-17.

EL personal FRC también comenzó la colaboración con los servicios escolares de salud y con Banner Health en junio 2016 para acoger una unidad de salud móvil para las familias con necesidad de cuidado de salud. La unidad está disponible dos veces al mes en la escuela secundaria Pueblo magnet y proporciona cuidado de salud gratuito a aquellos sin seguro médico o sin un hogar médico. La unidad provee vacunas, exámenes físicos para los deportes, y cuidado médico general para todos los miembros de la comunidad desde el nacimiento hasta la muerte. Mientras que todavía se encuentra en la etapa preliminar de la planeación, la intención es ofrecer el servicio en el centro Catalina una vez al mes, ya que la unidad está disponible en ese tiempo. El distrito coordinará con Banner Health para programar el servicio en los centros restantes.

F. Seguimiento a los Recursos Familiares

El distrito compró un sistema de información de los estudiantes nuevos para comenzar a usarlo en el ciclo escolar 2016-17. Como resultado, los servicios de tecnología no pudieron hacer cambios al sistema antiguo en el ciclo escolar 2015-16, y el seguimiento a las familias que utilizan los servicios de participación familiar continuó por medio de hojas de registro manuales. El personal de participación familiar y difusión a la comunidad se reunieron con los servicios de tecnología el 26 de enero y el 1 de febrero, 2016 para discutir la creación de un sistema en línea para dar seguimiento al uso de FRC en todas las ubicaciones. Los servicios de tecnología

proyectaron que el sistema de seguimiento estará completado durante el semestre de primavera 2017.

G. Servicios de Traducción e Interpretación

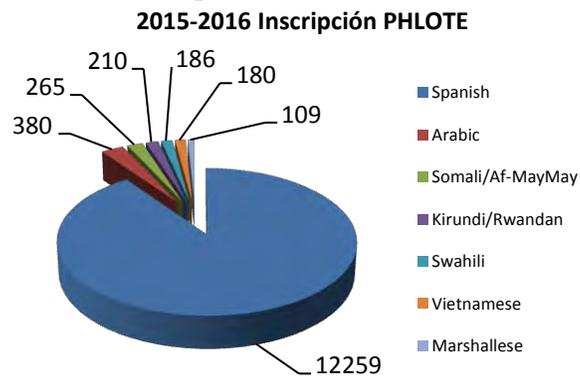
Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito continuó apoyando a las familias y a los estudiantes en los idiomas principales que no sean en inglés. El distrito se aseguró que estos interesados tuvieran acceso significativo a la información acerca del apoyo y los servicios disponibles por medio del distrito. Para ofrecer este apoyo, el distrito proporcionó servicios de interpretación y traducción en todos los idiomas principales y comunicó la disponibilidad de estos servicios directamente a las familias y a la comunidad. El distrito también se aseguró que los administradores de plantel estuvieran consientes de la manera de tener acceso a ellos para las familias. La siguiente información detalla los esfuerzos realizados por el distrito en estas áreas.

1. Identificación de los Idiomas Principales

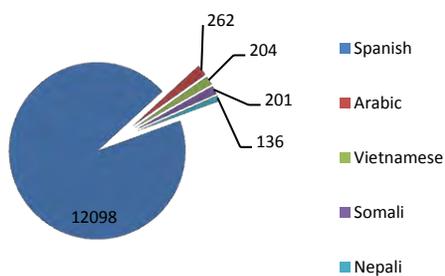
Un “idioma principal” se identifica cuando 100 o más estudiantes comparten el mismo idioma foráneo como su idioma principal en casa. Cada año en los días 40vo y 100mo de inepción, el distrito completa un análisis para identificar a aquellas familias con un idioma principal en casa que no sea inglés (PHLOTE). El distrito supervisa la inscripción para proporcionar servicios de interpretación y traducción en los idiomas principales identificados. El análisis 2015-16 identificó 102 idiomas hablados por los estudiantes del distrito (***Anexo VII - 20, 15-16 PHLOTE Languages by Enrollment***). De esos, siete calificaron como idiomas principales. El distrito proporcionó intérpretes y traductores para esos idiomas principales, a medida que era necesario, para apoyar a esas familias y su acceso a la información educativa.

Las gráficas circulares a continuación reflejan la inscripción de los estudiantes que su primer idioma en cas no es inglés y sus idiomas principales respectivos en los últimos tres años:

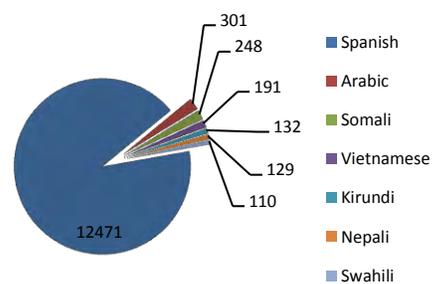
Figura 7.2: Inscripción PHLOTE de Años Múltiples



2013-2014 Inscripción PHLOTE



2014-2015 Inscripción PHLOTE



Una comparación de tres años encontró que el idioma Nepali ya no se considera un idioma principal en el ciclo escolar 2015-16. El número de estudiantes

con idiomas principales swahili, kirundi y marshalés aumentó en inscripción y esos idiomas fueron considerados idiomas principales en 2015-16 (*Anexo VII - 21, Major Languages Spoken 2013-2016*).

2. Identificación de Servicios de Apoyo Externo para las Familias que No Hablan Inglés

El gran número de idiomas diferentes presentó un reto para asegurar que todas las familias tuvieran acceso significativo a la información educativa acerca de sus hijos y que los aprendices del idioma inglés fueran apoyados en los entornos académicos. El distrito reconoció que muchas de estas familias tenían la necesidad de servicios de apoyo externos y tomó pasos adicionales para identificar recursos externos que pudieran proporcionar apoyo social. Una lista obtenida de los servicios sociales del estado de Arizona incluyó a trece agencias u organizaciones que proporcionan servicios en particular para aquellas familias que no habla inglés (*Anexo VII - 22, List of Social Service Agencies 15-16 SY*). La lista permitió al distrito informar a los padres acerca de los servicios disponibles y remitirlos rápidamente a otras organizaciones que les pudieran proporcionar apoyo.

3. Traducción de Documentos Esenciales

Actualizadas cada año, las *Pautas para los Derechos y Responsabilidades de los Estudiantes* (GSRR) delinea las políticas disciplinarias y otra información de políticas escolares importantes para los estudiantes y los padres. Una vez que la versión en inglés es aprobada por la mesa directiva del distrito, el documento se presenta para ser traducido. El 23 de julio, 2015, el distrito presentó la versión aprobada en inglés para el ciclo escolar 2015-16 para su traducción. Los cambios anuales al GSRR requieren una comparación cuidadosa y precisa al documento del ciclo anterior. El español, la traducción necesaria con más frecuencia, es la prioridad más alta, y el distrito la tradujo y la entregó para ser publicada para el 6 de agosto, 2015.

Para diciembre 15, 2015, el distrito completó las traducciones de las pautas en sus idiomas principales, incluyendo español, árabe, somalí y vietnamés. El distrito retrasó las traducciones de kirundi, swahili, y marshalés debido a la falta de traductores cualificados en estos idiomas. Mientras que el distrito tenía un traductor de marshalés a principios del ciclo escolar 2015-201, esa persona renunció, y el distrito todavía sigue buscando un reemplazo. Al final del tercer trimestre, el

distrito obtuvo los servicios de traductores de swahili y kirundi, que habían estado trabajando en traducciones del GSRR en estos idiomas. El distrito también proporcionó traducción oportuna, cuando fue solicitada, de las pautas y documentos relacionados para las familias que hablan idiomas con menores incidentes.

Como resultado de revisiones a varios formularios del distrito, el distrito tradujo los siguientes formularios en todos los idiomas principales, con la excepción de marshalés:

- Inscripción Abierta
- Folleto de Transportación
- Guía Informativa (Catálogo Escolar)
- Información McKinney Vento

Además, el distrito tradujo formularios de salud, educación para superdotados y talentosos y otros formularios; presentaciones PowerPoint; transcripciones escolares, políticas del distrito, y muchos otros documentos. El departamento de acceso significativo tradujo 6,111 páginas a varios idiomas que el distrito sirve, promediando 34 páginas al día (*Anexo VII - 23, 15-16 SY List of Translated Documents*).

4. Servicios de Interpretación y Traducción

El distrito proporcionó 3,088 servicios de interpretación y traducción durante los 180 días escolares del ciclo escolar 2015-16 en entornos individuales y en grupo, promediando diecisiete eventos por día durante el ciclo escolar (*Anexo VII - 24, 15-16 I-T Services - Events*). Incluido en ese número hubo 1,903 eventos de interpretación individuales tales como audiencias de disciplina, conferencias con los padres o reuniones de estudiantes de educación excepcional, promediando once eventos por día. *Id.* También se incluyeron 259 eventos de interpretación en grupo tales como eventos informativos trimestrales o reuniones de la mesa directiva. Estos eventos en grupo promediaron 1.4 por día. *Id.*

Además de los servicios de interpretación, el distrito proporcionó 1,185 traducciones de documentos por escrito, promediando aproximadamente siete por día. *Id.* Todos los otros documentos requirieron traducción en otros idiomas. Para los estudiantes que hablan idiomas menos comunes, el distrito se contrató con un vendedor autorizado para proporcionar servicios de interpretación por teléfono. El

distrito utilizó esta opción para emergencias médicas o para cuando el programa carecía de un intérprete en algún idioma en particular. Los vendedores fueron contratados para 80 eventos de interpretación. *Id.*

5. Desarrollo Profesional para el Personal

El 3 de septiembre, 2015, durante la primera academia de liderazgo de instrucción del ciclo escolar 2015-2016, el distrito presentó información acerca del proceso utilizado para procesar las peticiones de los servicios de interpretación y traducción a todos los directores y a todos los directores asistentes. El distrito también informó a todo los administradores de los procedimientos y procesos relacionados con la inscripción de los estudiantes nuevos y las familias que hablan otro idioma que no es inglés (*Anexo VII - 25, Meaningful Access PowerPoint*).

6. Sistema de Desarrollo Profesional en Línea del Distrito

El distrito realizó esfuerzos adicionales para identificar y capacitar al personal bilingüe que trabajan en el distrito para asegurar que tengan los conocimientos básicos relacionados con los requisitos mínimos de la oficina de los derechos civiles y para proporcionar servicios de interpretación y traducción para asuntos de rutina en las escuelas del distrito. Por medio de esta capacitación en línea, el personal bilingüe fue instruido acerca de las leyes locales, estatales y federales como se relacionan a los aprendices del idioma inglés y a las personas con competencia limitada en inglés (*Anexo VII - 26, Bilingual Staff Training List*).

7. Información por Medio de ParentLink

El distrito proporcionó comunicación telefónica por medio de su sistema ParentLink para contactar a los padres con inglés limitado acerca de fechas importantes, recordatorios, y otra información relacionada con el distrito, sus escuelas, y sus estudiantes, incluyendo asistencia, calificaciones, comportamiento, o asesorías después del horario escolar. Este sistema actualmente provee comunicación en inglés y español, pero el distrito espera ofrecer este servicio en el resto de los otros idiomas principales.

H. Informes USP

- VII(E)(1)(a) Copias de todas las descripciones de trabajos y explicaciones de responsabilidades para todas las personas contratadas o asignadas para cumplir con los requisitos de esta sección, identificados por nombre, título de puesto, título de su puesto anterior (si aplica), otros considerados para el puesto, y sus credenciales.
- Ver **Anexo VII - 27, VII.E.1.a - Explanation of Responsibilities** el cual contiene las descripciones de trabajos y un informe de todas las personas contratadas y asignadas para cumplir con los requisitos de esta sección por nombre, título de puesto, título de puesto anterior, otros considerados y sus credenciales.
- VII(E)(1)(b) Copias de todas las evaluaciones, análisis, y planes desarrollados de conformidad con los requisitos de esta sección.
- No hubo revisiones al plan de participación familiar y de la comunidad para el ciclo escolar 2015 - 2016
- Ver Anexo **VII - 7, VII.E.1.b Family Engagement Surveys** para ver las evaluaciones utilizadas para el ciclo escolar 2015 - 2016.
- VII(E)(1)(c) Copias de las políticas y procedimientos enmendados de conformidad con los requisitos de esta sección.
- No hubo enmiendas a las políticas o procedimientos para el ciclo escolar 2015-2016.
- VII(E)(1)(d) Análisis del alcance y eficacia de los servicios proporcionados por los centros familiares.
- Ver Anexo **VII - 28, VII.E.1.d. Analyses Scope of Effectiveness** para ver los servicios proporcionados por los centros familiares durante el ciclo escolar 2015 - 2016.

VIII. Actividades Extracurriculares

El distrito reconoce que las actividades extracurriculares en los niveles de primaria y secundaria son de beneficio para los estudiantes en un gran rango de maneras y que constituyen a un elemento importante de la experiencia educativa. La participación en las actividades extracurriculares, las cuales incluyen deportes, bellas artes, y clubes, mejoran los logros académicos y proporcionan la capacitación para los líderes futuros como miembros productivos de la comunidad.

En consecuencia, es una meta importante del distrito (a) proporcionar a todos los estudiantes oportunidades equitativas para participar en actividades extracurriculares sin importar su raza, etnicidad, o estado de aprendizaje del idioma inglés (ELL); y (b) promover la diversidad en las actividades extracurriculares, reuniendo a los estudiantes de todas las razas y culturas en entornos positivos de interés compartidos. Así, el distrito proporciona un gran rango de actividades extracurriculares en cada escuela para que los estudiantes puedan participar en deportes, desarrollar habilidades de liderazgo, y continuar sus interés y programas extracurriculares. La asesoría después del horario escolar, está disponible en base equitativa. Finalmente, el distrito proporciona transportación para apoyar la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares.

Como parte de su compromiso a la toma de decisiones basada en las pruebas, el distrito supervisa e informa sobre la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares, permitiendo al distrito asegurar que su enfoque a la disponibilidad y diversidad de las extracurriculares sea eficaz. Esta sección informa sobre estas actividades para el ciclo escolar 2015-16, el cual se enfoca en expandir las oportunidades para la participación en las actividades extracurriculares; realizando encuestas; asesorías a los estudiantes; y capacitando a los entrenadores, patrocinadores, y estudiantes en la creación de cultura y entornos positivos en los equipos atléticos. Todas estas actividades se alinean con los elementos de la sección VIII del Plan de Estatus Unitario (USP).¹²⁷

¹²⁷ El USP requiere que el distrito se asegura que las actividades extracurriculares para los estudiantes afroamericanos, latinos y aprendices del idioma inglés (ELL) incluyan deportes y actividades que desarrollen habilidades y programas de liderazgo correspondientes a gran variedad de interés curriculares. El distrito también debe asegurarse que las actividades extracurriculares proporcionen oportunidades para

La misión del departamento entre escolar del distrito es proporcionar acceso equitativo a las actividades extracurriculares para enriquecer el bienestar mental, físico y emocional de todos los estudiantes. Proporcionando acceso equitativo a las actividades y oportunidades competitivas, se enriquecen las vidas de los estudiantes con valores de deportividad, liderazgo, integridad de trabajo en equipo y compromiso para toda la vida.

A. Diversidad y Acceso Equitativo

El distrito reconoce la diversidad como un activo para todos los interesados. Está comprometido a institucionalizar los procesos que promueven la diversidad para crear impactos positivos para la comunidad TUSD como conjunto. El distrito apoya la diversidad, en parte por medio de actividades extracurriculares, proporcionando oportunidades para los estudiantes con intereses compartidos para que participen en entornos positivos en donde la cultura y etnia de cada estudiante sea apoyada.

Los datos colectados por el distrito muestran un aumento en la participación desde K-8 hasta la escuela secundaria para la participación en deportes y clubes en la escuela secundaria. Basado en los datos, las actividades extracurriculares parecen gustarle a un gran rango de estudiantes en TUSD. Los esfuerzos del distrito aseguran que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a estas actividades y disfruten de los beneficios asociados con estar involucrados en clubes, bellas artes, y deportes.

contacto interracial en entornos positivos de interés compartidos para todos los estudiantes (USP§ VIII (A)(1-5)). Además, el USP requiere que el distrito ofrezca un rango de actividades extracurriculares, las cuales pueden incluir asesorías después de la escuela, de manera equitativa que sean apoyadas por transportación (USP VIII (A)). El USP también ordena a TUSD a supervisor e informar la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares.

1. Participación de Todo el Distrito

En todo el distrito, 11,256 estudiantes participaron en actividades extracurriculares en el ciclo escolar 2015-16, un aumento importante comparado a los dos años anterior, como se muestra en la tabla 8.1.¹²⁸

Tabla 8.1: Los Estudiantes que Participan en Por lo Menos Una Actividad Extracurricular (Deportes, Bellas Artes, Clubes) – Conteo de Estudiantes Sin Duplicar

Año	Grado	Blanco		Afroamericano		Hispano		Americano o Nativo		Asiático/Isleño del Pacífico		Multirracial		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2015-16	K-8	1,400	26%	500	9%	3,147	57%	153	3%	71	1%	205	4%	5,476
	HS	1,590	28%	527	9%	3,160	55%	139	2%	171	3%	193	3%	5,780
	Total	2,990	27%	1,027	9%	6,307	56%	292	3%	242	2%	398	4%	11,256
2014-15	K-8	448	20%	249	11%	1,389	61%	78	3%	32	1%	70	3%	2,266
	HS	1,505	28%	533	10%	2,895	54%	96	2%	136	3%	177	3%	5,342
	Total	1,953	26%	782	10%	4,284	56%	174	2%	168	2%	247	3%	7,608
2013-14	K-8	520	21%	239	10%	1,471	60%	90	4%	38	2%	75	3%	2,433
	HS	1,697	31%	536	10%	2,849	52%	104	2%	140	3%	175	3%	5,501
	Total	2,217	28%	775	10%	4,320	54%	194	2%	178	2%	250	3%	7,934

El número de estudiantes afroamericanos e hispanos involucrados en estas actividades también aumentó. En el ciclo escolar 2013-14, 775 estudiantes afroamericanos participaron, comparado con 1,027 estudiantes en el ciclo escolar 2015-16. Los estudiantes hispanos mostraron un aumento aún mayor en la participación, con 6,307 estudiantes participando en actividades extracurriculares en el ciclo escolar 2015-16 comparado con 4,320 estudiantes en el ciclo escolar 2013-14—un aumento de casi 2,000 estudiantes hispanos durante un periodo de dos años. El aumento más grande en la participación de estudiantes fue en el nivel K-8. Comparando la inscripción del distrito por etnia en las actividades extracurriculares, los estudiantes afroamericanos participaron en una tasa del 9 por

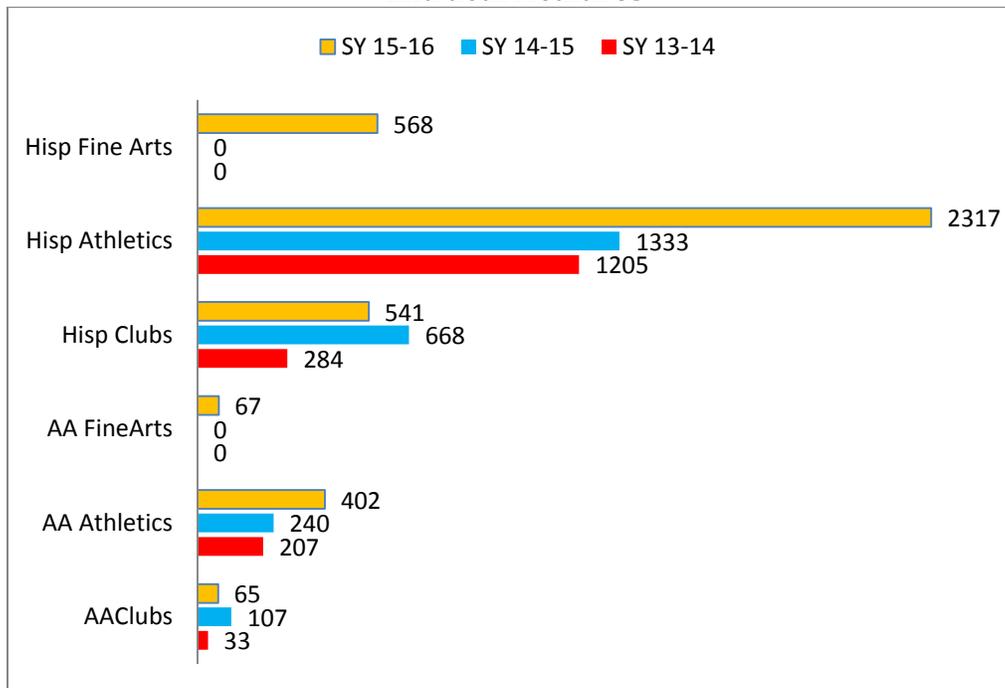
¹²⁸ La tabla 8.1 proporciona conteo sin duplicación de los estudiantes que participan en actividades extracurriculares. Esto significa que a los estudiantes solamente se les cuenta una vez. Estos números varían, de las tablas presentadas en el informe VIII.C.1, en las que los estudiantes pueden ser contados múltiples veces.

ciento. Los estudiantes hispanos participaron en una tasa del 56 por ciento, incluyendo los estudiantes ELL. Los estudiantes afroamericanos formaron un 9 de la inscripción en el distrito, mientras que los estudiantes hispanos formaron un 61 por ciento. (*Anexo II - 4, II.K.1.a. TUSD Enrollment-40th day*).

2. Participación K-8

El aumento dramático en estos números como se muestran en esta nueva categoría reflejan no sólo el esfuerzo aumentado para promover esas actividades en los planteles escolares, pero también las mejoras en la colección e informes de datos por medio de mejor capacitación del personal de oficina. La gráfica 8.2, a continuación, muestra el cambio en los números de estudiantes afroamericanos e hispanos que participan en cada una de las tres actividades K-8 en un periodo de tres años.

Gráfica 8.2: Participación de Afroamericanos e Hispanos en de K-8 en Actividades Extracurriculares



La participación en los deportes aumentó tanto en los estudiantes afroamericanos como en los hispanos. Casi 1,000 estudiantes hispanos más participaron en deportes K-8 que en el ciclo escolar 2014-15—un aumento de un 74 por ciento. Un aumento similar en la participación en los deportes K-8 aumentó por

un 68 por ciento en los estudiantes afroamericanos. *Id.* Este aumento se deriva principalmente de mejores esfuerzos de colección de datos en las escuelas primarias y K-8. El distrito supervisará de cerca la colección de datos para asegurar que cualquier crecimiento futuro se derive de los aumentos en la participación de los estudiantes.

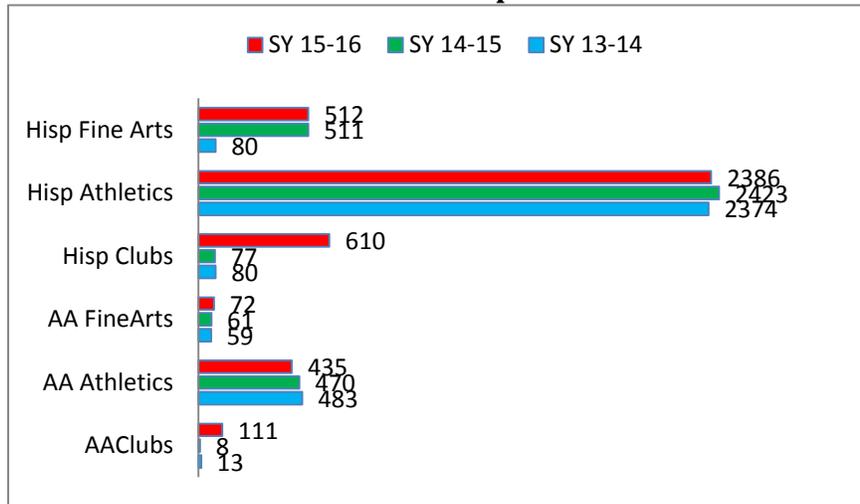
La participación de los estudiantes afroamericanos e hispanos en los clubes K-8 disminuyó comparado con 2014-15, posiblemente en parte debido al hecho que algunas actividades fueron re categorizadas como bellas artes o artes escénicas. Los clubes incluyeron una gran variedad de actividades tales como ajedrez, ciencias, Sociedad Nacional de Honor Junior, y jardinería. Mejorando la participación de los estudiantes afroamericanos e hispanos en estas y otras actividades de será el enfoque para el ciclo escolar 2016-17.

3. Participación en la Escuela Secundaria

En general, la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares en la escuela secundaria permaneció estable, con más de 5,300 estudiantes participando en cada uno de los últimos tres años. La participación de los estudiantes hispanos aumento en un 11 por ciento, de 2,849 estudiantes en 2013-14 a 3,160 estudiantes en 2015-16. La participación de los afroamericanos permaneció estable (ver tabla 8.1).

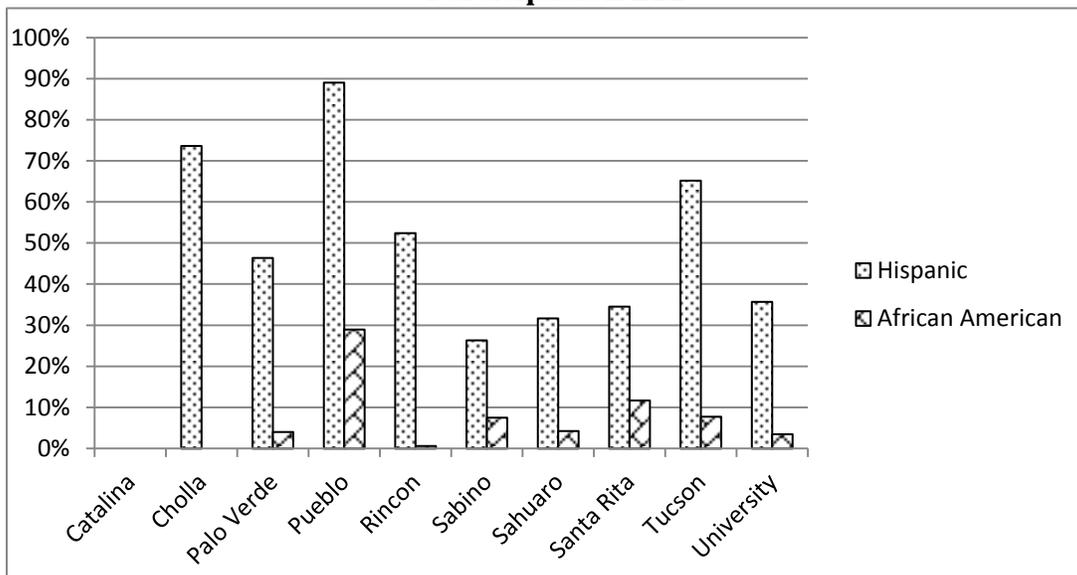
Cuando se desglosa por actividad, como se muestra en la gráfica 8.3, a continuación, está claro que la participación aumentó en los clubes de la escuela secundaria tanto para los estudiantes afroamericanos como para los hispanos y a menor grado en bellas artes de la escuela secundaria para los estudiantes afroamericanos. Los clubes en la escuela secundaria incluyen una gran variedad de organizaciones, desde astronomía a consejo estudiantil. La participación en los deportes de la escuela secundaria para ambos grupos disminuyó (*Anexo VIII - 2, VIII.C.1. Extracurricular Activities*).

Gráfica 8.3: Participación Extracurricular de Afroamericanos e Hispanos en la Escuela Secundaria por Actividad



El distrito reconoce la necesidad de promover los clubes y las bellas artes en la escuela secundaria y mejorar el reclutamiento en las actividades deportivas. La gráfica 8.4, a continuación, muestra la participación de los estudiantes afroamericanos e hispanos de la escuela secundaria en clubes y bellas artes. Los datos resaltan la necesidad de mejorar la colección de datos en algunas escuelas secundarias, y el distrito se compromete a realizar esas mejoras para el ciclo escolar 2016-17.

Gráfica 8.4: Participación en la Escuela Secundaria de Estudiantes Afroamericanos e Hispanos en Clubes y Bellas Artes Participación ELL



En un esfuerzo concentrado para aumentar la participación de los estudiantes ELL en las actividades extracurriculares, el distrito creó un esfuerzo concentrado para aumentar la participación de los estudiantes ELL en las actividades extracurriculares, el distrito creó anuncios que animaban la participación de los ELL y tradujo los volantes de anuncios del inglés al español y Swahili (**Anexo VIII - 1, ELLFlyer15-16 and Appendix VIII - 2, ELLflyer15-16swa**).

La tabla 8.5, a continuación, muestra el total del número de estudiantes ELL sin duplicar en actividades extracurriculares por nivel de grado.¹²⁹ El número de estudiantes ELL que participan en actividades extracurriculares aumentó en un 17 por ciento desde 2014-15 (174 estudiantes) a 2015-16 (204 estudiantes). La participación de los hispanos ELL aumentó por un 30 por ciento desde 2014-15; los estudiantes afroamericanos ELL no tuvieron un nivel comparable de crecimiento. El distrito continuará investigando las estrategias eficaces para atraer a estos y otros estudiantes ELL hacia las actividades extracurriculares.

Tabla 8.5: Los estudiantes ELL Que Participan en Por lo Menos Una Actividad Extracurricular (Deportes, Bellas Artes, Clubes) – Conteo de Estudiantes Sin Duplicar

Año	Grado	Blanco		Afro americano		Hispano		Americano Nativo		Asiático/ Isleño del Pacífico		Multi racial		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
2015-16	K-8	10	5%	15	8%	155	84%	0	0%	4	2%	1	1%	185
	HS	0	0%	4	21%	12	63%	0	0%	3	16%	0	0%	19
	Total	10	5%	19	9%	167	82%	0	0%	7	3%	1	0%	204
2014-15	K-8	2	2%	15	16%	75	80%	0	0%	2	2%	0	0%	94
	HS	5	6%	15	19%	53	66%	1	1%	0	0%	6	8%	80

¹²⁹ La tabla 8.5 proporciona conteo sin duplicar de estudiantes ELL que participan en actividades extracurriculares. Esto significa que los estudiantes solo se cuentan una vez. Estos números son diferentes, por eso, de las tablas presentadas en el informe VIII.C.1, donde los estudiantes pueden ser contados múltiples veces.

	Total	7	4%	30	17%	128	74%	1	1%	2	1%	6	3%	174
2013-14	K-8	2	2%	9	10%	72	81%	1	1%	0	0%	5	6%	89
	HS	6	7%	26	29%	54	60%	0	0	4	4%	0	0%	90
	Total	8	4%	35	20%	126	70%	1	1%	4	2%	5	3%	179

B. Asesoría Extracurricular

1. Acceso Equitativo

El distrito está comprometido a proporcionar acceso equitativo a los servicios de asesoría para todos los estudiantes y continuará proporcionando asesores certificados para que trabajen junto con voluntarios para cumplir las necesidades de los estudiantes del distrito. En el ciclo escolar 2015-16, TUSD proporcionó y ofreció muchos tipos de asesoría en sus 75 escuelas. Estas incluyeron 21st Century, asesoría del estado, financiada por magnet, financiada por Título 1, y programas de asesoría después del horario escolar en los planteles y el programa a piloto a prueba, asesoría entre escuelas. El distrito planea expandir el programa de asesoría entre escuelas a todas las escuelas secundarias y a varias escuelas intermedias. LA asesoría en la escuela intermedia será determinada por la mayor necesidad de los estudiantes afroamericanos e hispanos (*Anexo VIII - 3, Tutoring Programs by School*).

Nueve de las escuelas del distrito informaron que no tenían ofertas de asesoría para los estudiantes antes o después del horario escolar. El distrito está dedicado a trabajar con cada director para evaluar las necesidades y ayudar a establecer asesoría antes o después del horario utilizando alguna de las fuentes de recursos antes mencionados. Muchas escuelas secundarias establecieron mesas de estudio para los estudiantes que participan en actividades extracurriculares para ayudar a los estudiantes con tareas y trabajo de recuperación. Las escuelas secundarias Pueblo Magnet, Catalina, Tucson, y Palo Verde todas reportaron que ofrecían estos programas en sus planteles durante el ciclo escolar 2015-16. El personal de entrenadores para los equipos deportivos generalmente realizó y supervisaron estas mesas de estudios.

2. Programa de Asesoría a Prueba

El distrito trabajó para aumentar los asesores certificados al desarrollar asesoría entre escuelas en el ciclo escolar 2015-16 y diseñó el programa para resaltar las metas y expectativas tanto de los estudiantes como de los asesores. El distrito eligió a cinco escuelas para participar en el programa: las escuelas intermedias Doolen y Vail, y las escuelas secundarias Catalina, Pueblo, y Sahuaro.

En la primavera de 2016, el distrito contrató a maestros certificados para servir como asesores y ayudara los estudiantes a mantener, obtener, o volver a obtener elegibilidad para que pudieran participar en deportes u otras actividades. Debido a la implementación en la primavera y algunos retos de comunicación en los planteles, solamente unos cuantos estudiantes participaron.

Aprendiendo de estos retos del programa a prueba, el distrito estableció el programa de asesoría entre escuelas para el ciclo escolar 2016-17. La meta del distrito es expandir su programa a los niveles de escuelas secundaria e intermedia, particularmente en aquellas escuelas intermedias que no tienen asesoría en sus planteles actualmente, incluyendo la escuela intermedia Pistor y Roberts-Naylor la escuela Hollinger K-8. El distrito también actualizó la descripción de trabajo para los asesores para que incluyera la colaboración con la administración deportiva para reclutar a los estudiantes con un enfoque en grupos de objetivo. El distrito comenzará anunciando los procesos para los asesores en agosto del ciclo escolar 2016-17.

C. Capacitación de Liderazgo

Las investigaciones muestran que los estudiantes ayudan a crear una cultura y entorno positivos en sus planteles por medio de su participación en las actividades extracurriculares. EL distrito ofreció a sus estudiantes y entrenadores capacitación en seminarios de liderazgo para asegurar que las actividades extracurriculares proporcionen actividades para el contacto interracial en entornos positivos.

En el ciclo escolar 2015-2016, los programas ofrecidos en la academia de capitanes (estudiantes), la capacitación de entrenadores de tercera dimensión (entrenadores), y la Asociación Entre Escuelas de Arizona Buscando la Victoria con Honor, o PVWH (estudiantes y entrenadores). El distrito se enfocó en aumentar el número de

estudiantes afroamericanos e hispanos en clubes de liderazgo en sus planteles, en particular en las escuelas secundarias, y reclutó a participantes por medio de anuncios a los estudiantes y sitios de internet de las escuelas. En la tabla 8.6, a continuación, la Asociación Liderazgo de Negocios Futuro (FBLA) y el consejo estudiantil fueron dos de los programas que atrajeron a la mayoría de los estudiantes afroamericanos e hispanos. En el ciclo escolar 2016-17, el distrito expandirá su difusión a los estudiantes enviando información a casa, anunciando durante las asambleas y eventos de deportes y publicando anuncios diarios y actividades en los sitios de internet de las escuelas.

Tabla 8.6: Participación de los Estudiantes en Programas de Liderazgo¹³⁰

	Blanco	Afro americano	Hispano	American o Nativo	Asiático/ Isleño del Pacífico	Multi racial	Total
DECA Club	1	0	3	1	0	0	5
FBLA	37	41	70	5	4	2	159
HSNHS	11	1	2	0	1	0	15
Skills USA	18	1	27	1	0	1	48
Consejo Estudiantil	77	28	166	2	9	7	289

El distrito expandió si Academia de Capitanes a las escuelas intermedias en el ciclo escolar 2015-16. En enero 2016, el distrito tuvo de academia de capitanes a nivel de escuela secundaria en el centro Duffy del distrito; 45 estudiantes de las diez escuelas secundarias del distrito participaron. De esos 45 estudiantes en asistencia, 22 (46 por ciento) eran hispanos, nueve (20 por ciento) estaban clasificados como ELL, Y CINCO (11 por ciento) eran afroamericanos (*Anexo VIII - 4, Captacaddata2016*).

La capacitación de la academia de capitanes a nivel de escuelas secundarias animó a los capitanes de la escuela secundaria a trabajar con los estudiantes de las escuelas intermedias y primarias en sus académicas de capitanes. Sin embargo, los retos de asegurar un plantel lo suficiente grande para su colaboración pronto se hizo aparente. Por eso, el distrito decidió posponer la sesión de la academia de

¹³⁰ DECA: prepares students for careers in marketing, finance, hospitality and management; FBLA: prepares students for business and business-related careers; HSNHS (High School National Honor Society): honors high academic achievement by students; Skills USA: works with schools to ensure a skilled work force; and Student Council: supports student government and leadership positions.

capitanes de las escuelas primarias y planeó una academia combinada para las escuelas intermedias y secundarias.

El evento de la academia de capitanes combinada, la experiencia Harbor, se realizó el 20 de abril, 2016, en la escuela secundaria Catalina. El Harbor es un grupo de profesionales jóvenes y empresarios que recorren el país y dan seminarios a los estudiantes con edad escolar. Este grupo facilitó sesiones sobre el desarrollo de carácter, cultura y ámbito en los planteles, y oportunidades de liderazgo por medio de lecciones del mundo real.

Durante el evento del distrito, los oradores proporcionaron a los estudiantes líderes con preguntas críticas para pensar para discutir en sus planteles. La experiencia Harbor y la pericia de los oradores inspiraron a los líderes estudiantes de TUSD a ser extraordinarios. Motivó a sus estudiantes a cambiar la cultura de sus escuelas, enseñar a otros la manera de comenzar y mantener clubes escolares u organizaciones externas exitosas, y les mostró la manera de dar a las personas que no tienen hogar y a los menos afortunados en todo el país.

Un total de 346 líderes estudiantes de las escuelas secundarias e intermedias asistieron a la Experiencia Harbor. De esos, el 66 por ciento eran miembros del grupo de enfoque del distrito de estudiantes afroamericanos e hispanos. Once estudiantes afroamericanos y 76 estudiantes hispanos de las siguientes escuelas secundarias asistieron: las escuelas secundarias Cholla, Sabino, Sahuaro, y Tucson. Las escuelas intermedias enumeraron a veinte estudiantes afroamericanos y 145 estudiantes hispanos que participaron de las escuelas Dietz, Booth-Fickett, C.E Rose, y Hollinger K-8 y de las escuelas intermedias Mansfeld Magnet, Doolen, y Valencia. Varias otras escuelas participaron, pero no presentaron datos (las escuelas secundarias Pueblo y Catalina y la escuela intermedia Magee).

1. Entrenadores

Los entrenadores capacitados que entienden la importancia de establecer un ambiente divertido y libre de estrés que mantenga a los estudiantes interesados aumenta la habilidad que el deporte tenga un impacto positivo. El distrito está comprometido a proporcionar una experiencia extracurricular positiva para todos

sus estudiantes al proporcionar capacitación adecuada y apoyo para sus entrenadores y al contratar a personal diverso y calificado. De los 261 entrenadores empleados por el distrito en el ciclo escolar 2015-16, 87 (33 por ciento) eran hispanos y 50 (19 por ciento) eran afroamericanos (*Anexo VIII - 5, Extracurricular Coaches Race-Ethnicity*).

El distrito continuó requiriendo que todos los entrenadores pagados formaran parte del entrenamiento de tercera dimensión, el cual se enfoca en el bienestar de los estudiantes en vez de ganar o perder. El impacto de esta capacitación de los entrenadores del distrito fue animador. Solamente dos entrenadores—y ninguno de las primeras dos temporadas de deportes—fueron rechazados de sus juegos por comportamiento inadecuado, comparado con siete en el ciclo escolar 2014-15 y once en el ciclo escolar 2013-14. Estos números mostraron una diferencia importante en la manera que los entrenadores del distrito se están convirtiendo en modelos a seguir que los padres y la comunidad esperan que sean.

Finalmente, el programa de la asociación entre escuelas de Arizona (AIA) buscando la victoria con honor evolucionó de un programa educativo de carácter a uno que apoya una experiencia deportiva saludable como el rasgo que define los deportes inter escolares. La AIA cree que el programa PVWH continuará aumentando la conciencia, educando, y galvanizando los esfuerzos para desarrollar una comunidad de deportes saludables. El programa evoluciona alrededor de los seis pilares del carácter¹³¹: honradez, imparcialidad, cuidado, respeto, responsabilidad, y civismo. En el ciclo escolar 2015-16, el distrito tuvo nueve escuelas secundarias miembros que se suscribieron al PVWH.¹³² Se les requirió a los entrenadores y patrocinadores de las actividades adherirse a los valores principales del programa. Además, el director ejecutivo AIA se embarca en una sesión de capacitación a nivel estatal para los distritos y para las escuelas individuales cada dos años, y TUSD está en la línea para recibir esta capacitación en el ciclo escolar 2016-17 para sus administradores, entrenadores y patrocinadores.

¹³¹ Character Counts, Josephson Institute of Ethics.

¹³² Las escuelas secundarias Catalina, Cholla, Palo Verde, Pueblo, Rincon/University, Sabino, Sahuaro, Santa Rita, y Tucson.

D. Colaboración con Transportación

Para proporcionar transportación eficiente a los estudiantes participantes, los departamentos Entre Escolares y de Transportación se reunieron el 14 de diciembre, 2015, para asegurar acceso equitativo continuo para todos los estudiantes interesados en actividades extracurriculares. Como se informó en el Informe Anual 2014-2015, el departamento de transportación se comprometió a apoyar las actividades extracurriculares proporcionando autobuses de actividades a todas las escuelas integradas y magnet. EL departamento realizó una auditoria a sus autobuses de actividades en septiembre 2014 y contactó a todas las escuelas integradas y magnet sin autobuses de actividades para preguntar si los necesitaban. Las actividades tarde para la mayoría de las escuelas comenzaron en octubre, veintidós de las 37 escuelas magnet e integradas solicitaron y recibieron autobuses de actividades por las tardes; el resto de las quince escuelas indicaron que los autobuses de actividades no fueron requeridos (*Anexo III - 9, Activity Bus List by School*).

El distrito continuará trabajando interdepartamentalmente para mejorar la disponibilidad de los autobuses extracurriculares durante el tiempo y las ubicaciones que se adapten a las necesidades de los estudiantes.

1. Encuestas a los Padres y Estudiantes

El distrito se compromete a aumentar la participación en sus encuestas a los padres (*Anexo VIII - 6, Parent Survey 2016*). El distrito publicó su encuesta entre escuelas/académica de TUSD a los padres en el sitio de internet de TUSD y utilizó SurveyMonkey, pero esos esfuerzos dieron resultados de pocas personas que respondieron. Para la temporada 2016-17, el distrito planea expandir la comunicación acerca de las encuestas a ParentLink del distrito. El distrito comenzó a implementar esta sugerencia enviando una notificación a los padres, animándolos a formar parte de la encuesta. El mensaje dice en parte:

Padres, nosotros en TUSD ofrecemos un gran rango de actividades extracurriculares en las escuelas de sus hijos. Animamos a los estudiantes a permanecer activos, a participar, aprender habilidades de liderazgo, y a hacer amistades para toda la vida por medio de estas actividades. Sin embargo, queremos saber cómo lo estamos haciendo y necesitamos su ayuda. Por favor visite nuestro sitio de internet del

departamento Entre Escuelas de TUSD y forme parte de nuestra encuesta de cinco preguntas. Queremos conocer la manera que podemos proporcionar las mejores actividades extracurriculares para sus hijos. Usted también nos puede llamar al 520-232-8650 para contestar cualquier pregunta acerca de lo que la escuela de sus hijos ofrece. Gracias.

El distrito también está comprometido a continuar el esfuerzo de incluir a los estudiantes participantes en la encuesta. El departamento entre escuelas asistirá a las recepciones de bienvenida escolares y a las conferencias de padres y maestros y trabajará con las escuelas para completar una encuesta en el plantel con la esperanza de aumentar estos números.

E. Informes USP

VIII (C)(1) Como parte del Informe Anual, el distrito deberá proporcionar un informe de la participación de los estudiantes en un ejemplar de las actividades extracurriculares en cada escuela. Las actividades en las que se informa cada año deberán incluir por lo

menos dos actividades de cada una de las cuatro categorías descritas en la sección (B) anterior: deportes en las escuelas en las que se ofrece, clubes sociales, publicaciones de los estudiantes (dónde se ofrecen) y actividades curriculares. Los datos en el informe deberán incluir datos de todo el distrito y datos por escuela, desglosados por raza, etnicidad y estatus ELL. Las partes deberán tener el derecho de solicitar información adicional si el informe anual muestra diferencias o dudas.

Los datos requeridos en la sección VIII (C)(1) se encuentran en el **Anexo VIII - 2, VIII.C.1 Extracurricular Activities** y reflejan los datos de la participación de los estudiantes desglosada por raza/etnia, y estatus ELL.

IX. Instalaciones y Tecnología

Una meta principal continua para el distrito es mantener las instalaciones y la tecnología asignando fondos y recursos para esos servicios de manera racialmente neutra, eliminando la posibilidad de diferencias basadas en la raza en la calidad de su infraestructura física y tecnológica asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a un entorno de aprendizaje físicamente distribuido justamente y de manera adecuada. Como parte de su compromiso a la toma de decisiones basada en las pruebas, el distrito ha desarrollado una serie de índices para medir la condición de las instalaciones, su idoneidad para la educación, y el nivel de la actualidad tecnológica. El distrito revisa y actualiza estos índices regularmente para asegurar que las condiciones actuales sean capturadas adecuadamente. Los datos desarrollados de estos índices a su vez guían al distrito en la administración de dos documentos principales para planeación: el plan de instalaciones de múltiples años y el plan de tecnología de múltiples años. El distrito revisa ambos documentos de manera bianual para dar prioridad y asignar fondos para mantenimiento, reparación, y actualizaciones.

Esta sección describe las actividades del distrito en el ciclo escolar 2015-16 en las áreas de las instalaciones y tecnología y discute el uso continuo de TUSD de pruebas confiables para guiar la toma de decisiones para asegurar la adherencia a las metas equitativas del distrito y a los requisitos del Plan de Estatus Unitario (USP).

A. Plan de Instalaciones de Múltiples Años

Durante varios años, el distrito ha utilizado un sistema de evaluación Índice de las Condiciones de las Instalaciones (FCI) para documentar la condición de las instalaciones escolares del distrito. El FCI proporciona una evaluación con resultado compuesto general de la instalación. El FCI evalúa los componentes de la condición de las instalaciones, incluyendo los terrenos, utilizando una escala de evaluación de uno (bajo) a cinco (alto). El resultado compuesto se basa en un porcentaje acerca de los componentes de la condición de la instalación: terrenos (5 por ciento), estacionamiento (5 por ciento), techos (20 por ciento), estructuras del edificio (30

por ciento), sistemas del edificio (20 por ciento), sistemas especiales, (5 por ciento) y sistemas de tecnología/comunicaciones (15 por ciento).

El FCI proporciona un conocimiento a la condición comparativa de las escuelas pero no aborda la calidad de la idoneidad del diseño. Con ese fin, el distrito desarrolló un resultado de idoneidad escolar (ESS) para cada escuela que evalúa: (i) la calidad de los campos de recreo, incluyendo las áreas de juegos, las canchas, y otras áreas al exterior, y su idoneidad para las actividades relacionadas con la escuela; (ii) condición de la biblioteca; (iii) capacidad y uso de los salones de clases y otros salones utilizados para actividades relacionadas con la escuela; (iv) libros de texto y otros recursos de aprendizaje; (v) existencia y calidad de instalaciones especiales y laboratorios (p.ej. arte, música, banda, salones de talleres, gimnasio, auditorios, teatros, laboratorios de ciencias y de idiomas); (vi) capacidad y uso de la cafetería y otros espacios para comer; y (vii) condiciones actuales de incendios y seguridad y planes de eliminación de asbestos. El ESS permite que el distrito evalúe la eficacia educativa de las instalaciones escolares dentro de unas reglas educativas relevantes establecidas en lugar de ingeniar normas sobre las que el FCI está basado.

Los resultados de ESS y de FCI son los datos básicos utilizados en la administración del Plan de Instalaciones de Múltiples Años (MYFP). El MYFP actual, disponible en el sitio de internet del distrito y adjunta a la presente, proporciona un marco de trabajo equitativo para dar prioridad las necesidades para las instalaciones a corto y a largo plazo (**Anexo IX - 1, IX.C.1.d - MYFP**). El MYFP generalmente asigna prioridades en el siguiente orden: (1) resolución de asuntos de salud y seguridad en cualquier escuela, (2) las escuelas con una puntuación de 2.0 en el FCI o menor al promedio del distrito en el ESS, y (3) las escuelas racialmente concentradas con una puntuación menor a 2.5 en el FCI. Estas prioridades se alinean con las pautas proporcionadas por el USP.

El distrito completó el plan de instalaciones de múltiples años¹³³ y la evaluación ESS en febrero de 2015 y actualizará ambos en el ciclo escolar 2016-17. Debido a que la última actualización FCI fue en el 2014, el distrito la actualizó en el 2016, como estaba programado, y ajustó el índice para reflejar aproximadamente

¹³³ El UPS requiere que el distrito cree un plan de instalaciones de múltiples años basado en la información recaudada y analizada por medio del FCI y el ESS.

quince cambios a las instalaciones, incluyendo la readaptación de algunos planteles, la venta de portátiles, y cambios en la configuración. El proceso fue extenso debido a que los pequeños cambios a las estructuras pueden invalidar las fórmulas de la hoja de trabajo FCI, y el equipo de las instalaciones necesitaban revisar y ajustar cada fórmula cuando era necesario (*Anexo IX - 2, IX.C.1.a. FCI Formatting Changes*). El distrito después actualizó el FCI para reflejar las condiciones actuales en cada plantel (*Anexo IX - 3, IX.C.1.b FCI Analyses 2015-16*).

El departamento de instalaciones creó una lista de proyecto como parte del plan de instalaciones de múltiples años. Los proyectos completados de esa lista en el ciclo escolar 2015-2016 incluyeron restauraciones a los techos de las escuelas Pueblo Gardens, Bonillas, Van Buskirk, y Miller. Proyectos adicionales incluyeron restauraciones a los estacionamientos de las escuelas Bonillas, Pueblo Gardens, y Miller. Siguiendo el organigrama del plan de instalaciones de múltiples años para los asuntos de seguridad, el distrito también completó un número de pequeños proyectos financiados por la mesa directiva de las instalaciones escolares para abordar estos asuntos. Además, los proyectos de reducción de energía resultaron en nuevos sistemas de iluminación, sistemas mecánicos, y administración de control de energía.

También como parte del MYFP, los equipos de arquitectura e ingeniería evaluaron los índices con tendencia baja debido a las condiciones de empeoramiento acelerado de los edificios, estructuras de juegos, estacionamientos, y otra infraestructura del resultado del uso o del clima. El equipo utilizó las evaluaciones realizadas mientras que se desarrolló el plan maestro de las instalaciones del distrito para validar las puntuaciones de las categorías HVAC, techos, sistemas especiales (incendios, accesos, intercomunicadores, y seguridad). En algunos casos, específicamente en los techos, la reevaluación del distrito frecuentemente movió los índices hacia arriba debido a los programas de mantenimiento preventivo de TUSD.

Cuando el distrito inicialmente creó el FCI, no tenía un índice de condiciones tecnológicas (TCI).¹³⁴ Los sistemas de tecnológicos de comunicaciones ahora son evaluados por el TCI, una duplicación en el FCI. De la misma manera, el equipo de

¹³⁴ The USP requires the District to create a Multi-Year Technology Plan based upon information gathered and analyzed through the TCI.

arquitectura e ingeniería redujo la ponderación dada a la categoría de comunicaciones de 15 por ciento a 5 por ciento, con el 5 por ciento reflejando las responsabilidades relacionadas con las instalaciones en lugar de la infraestructura de la tecnología. EL equipo entonces aumentó la categoría de los terrenos, la cual incluye las áreas de juegos y las canchas de deportes, de 5 por ciento a 19 por ciento. Aunque las revisiones a esas ponderaciones no son significativas, son más exactas.

El distrito continuará utilizando el FCI y el plan para las instalaciones de múltiples años para identificar las escuelas con las reparaciones más urgentes y completar esas reparaciones con los fondos de capital disponibles como se han asignado a por el estado de Arizona. El financiamiento de estos gastos es un reto, debido a que el estado ha reducido el financiamiento del capital del distrito por \$100 millones durante los últimos ocho años (*Anexo IX - 4, TUSD Capital Funding Last Eight Years*).

B. Plan de Tecnología de Múltiples Años

El plan de tecnología de múltiples años (MYTP) guía los mejoramientos al distrito y a la tecnología y asiste en establecer las prioridades para el mantenimiento y reemplazos para asegurar el acceso equitativo a la tecnología, en particular en las escuelas racialmente concentradas. Además, el plan establece las prioridades para la capacitación de los maestros en el uso eficaz de la tecnología (equipos y programas) en el salón de clases. El distrito desarrolla el plan utilizando un análisis del TCI.

1. Índice de Condiciones de Tecnología

La puntuación compuesta del TCI evalúa a cada escuela basado en los dispositivos de equipo y el nivel de competencia de tecnología de los maestros. La clasificación general del TCI del distrito aumentó de un 3.7 en el ciclo escolar a un 3.9 en el ciclo escolar 2015-16, con un crecimiento general del 6 por ciento (*Anexo IX - 5, IX.C.1.b TCI Analyses 2015-16*). El distrito atribuyó el crecimiento principalmente a dos factores: actualización de los dispositivos nuevos y mejoras al nivel de competencia de los maestros. El distrito aumentó el número de computadoras portátiles disponibles para su uso en los salones de clases en las escuelas identificadas como racialmente concentradas y en las escuelas primarias.

Basado en los resultados del TCI del ciclo escolar 2014-15, el distrito financió estas computadoras portátiles adicionales para los estudiantes y computadoras de escritorio para los laboratorios de computación. De los fondos de la abolición a la segregación como fueron aprobados en el proceso de asignación de presupuesto. A medida que el distrito instaló los dispositivos nuevos en los planteles aprobados, identificó y excluyó equipo antiguo, el cual TUSD procuró durante los ciclos escolares 2005-08, del inventario de TCI. El equipo antiguo no cumplió con las especificaciones mínimas del departamento de educación de Arizona para realizar los exámenes en línea de AzMERIT y se determinó que ya no estaban dentro de los límites aceptables de las plataformas de los programas actuales. El segundo factor contribuyente fue un aumento general en la competencia general de los maestros de 3.9 en el ciclo escolar 2014-15 a un 4.1 en el ciclo escolar 2015-16 con un crecimiento general de un 7 por ciento.

Aunque el distrito vio un mejoramiento en el TCI, algunos planteles experimentaron pequeñas disminuciones en sus puntuaciones TCI del ciclo escolar 2014-15 debido a una disminución en su competencia en la tecnología de los maestros. Las escuelas que sufrieron el impacto incluyeron las escuelas primarias Maldonado y Ochoa, las escuelas Mary Belle McCorkle Academy of Excellence K-8, Roberts-Naylor K-8, C.E. Rose K-8, Mary Meredith K-12, y las escuelas secundarias Sabino y Santa Rita. La eliminación del equipo antiguo y una pequeña disminución en la competencia de los maestros en la tecnología bajó la puntuación TCI para las escuelas secundarias Pueblo, Rincon, Tucson, y University.

En el ciclo escolar 2014-2015, solo diecisiete de las 36 escuelas racialmente concentradas tuvieron una puntuación promedio del distrito en el TCI; al final del ciclo escolar 2015-16, el distrito había aumentado su número de escuelas a 30. En el ciclo escolar 2015-16, 34 de las 50 escuelas que no están racialmente concentradas superaron el promedio del TCI del distrito, mayor al de 29 escuelas en el ciclo escolar 2014-15. La puntuación TCI para las escuelas racialmente concentradas creció por un 77 por ciento comparado a aquellas escuelas que no están racialmente concentradas, las cuales aumentaron por un 17 por ciento entre el ciclo escolar 2014-15 y 2015-16 (ver la tabla 9.1 a continuación). El distrito atribuyó este aumento en el proceso de adquisición aprobado en el ciclo escolar 2014-15 a las computadoras portátiles y de escritorio para las escuelas racialmente, concentradas que cayó por debajo del TCI promedio del distrito para el ciclo escolar 2014-15,

junto con el proceso de adquisición de una de las computadoras en ruedas (COW) que aloja a 30 computadoras portátiles para todas las escuelas primarias.

Tabla 9.1: Número de Escuelas por Encima del Promedio TCI del Distrito

Integración del Plantel	CE 2014-15 - Escuelas por encima del promedio TCI del distrito	CE 2015-16 - Escuelas por encima del promedio TCI del distrito	% de crecimiento CE 2014-15 vs CE 2015-16
Racialmente Concentrada	17	30	77
No racialmente Concentrada	29	34	17

2. Iniciativas de Tecnología del Distrito

A medida que el distrito se prepara para las evaluaciones en línea ordenadas por el estado, el CE 2015-16 fue el primer año en el que la mayoría de los planteles calificaron para exámenes en línea para el AzMERIT, y dieciséis planteles eligieron hacerlo. EL distrito también implementó por primera vez evaluaciones de parámetros trimestrales utilizando SchoolCity, el programa de evaluación nuevo del distrito, y realizó exitosamente las evaluaciones de parámetros trimestrales requeridos para todos los estudiantes en los grados 2-10 en inglés/artes del lenguaje y matemáticas de los primeros tres trimestres. El distrito también hizo disponible una cuarta evaluación de parámetros opcional.

Los vendedores de programas del distrito para la supervisión de intervenciones también cambiaron las plataformas de entregar el contenido, cambiando de un servidor centra en el plantel a todos basados en un buscador en la red. Este cambio fundamental en el cambio de la entrega permitió al distrito utilizar dispositivos menos costosos “pequeños” como computadoras portátiles o tabletas diseñadas para procesar basado en buscadores de la red y con menos capacidad local para guardar. Los dispositivos pequeños apoyarán la transformación digital del distrito para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En la primavera de 2016, el distrito identificó fondos de la abolición a la segregación para ser reasignados en abril para el ciclo escolar 2015-16. La identificación de la tecnología para el salón de clase es una prioridad, el distrito hizo un borrador de una propuesta para obtener una proporción de estudiante a

computadora de dos a uno. En colaboración con el asesor especial y con los demandantes, el distrito acordó con los criterios que los planteles fueran elegibles para recibir fondos para dispositivos educativos tecnológicos. Planteles selectos que cumplieron con uno de los siguientes criterios: estaban racialmente concentrados, tenían una brecha en los logros de un 10 por ciento o mayor para los estudiantes hispanos y o afroamericanos comparado con los estudiantes blancos, o eran una escuela magnet. EL distrito utilizó el TCI para el ciclo escolar 2015-16 para calcular el número de dispositivos educativos de tecnología para los planteles para las COW/computadoras portátiles, cámaras de documentos para cada salón de clases, proyectores de reemplazo, focos para proyectores, y juegos de mantenimiento para impresoras (**Anexo IX - 6, Technology Proposal 15-16SY (Part 1)**). La mesa directiva del distrito aprobó esta propuesta para comprar \$4.3 millones de dispositivos de tecnología el 9 de mayo 2016, y el distrito avanzó el proceso de adquisición para asegurar la entrega de éstos dispositivos para el 30 de junio, 2016.

El distrito identificó una segunda oportunidad para reasignar fondos de la abolición a la segregación y una vez más utilizó el TCI para preparar una propuesta para dispositivos tecnológicos educativos, en colaboración con el asesor especial y los demandantes, para una iniciativa para computadoras portátiles una por estudiante en los planteles Booth-Fickett y Mansfeld Magnet y 300 computadoras portátiles en los programas Palo Verde Science, y el programa STEAM Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas. La propuesta final también incluyó dispositivos adicionales para diez planteles con una concentración más alta de estudiantes afroamericanos, la cual no había sido elegible en la primera propuesta de tecnología educativa (**Anexo IX - 7, Technology Proposal 15-16 (Part 2)**). La mesa directiva aprobó esta segunda propuesta por \$1.18 millón el 9 de junio, 2016, y el distrito se movió con rapidez con el proceso de para asegurar la entrega del equipo de tecnología educativo para el 30 de junio, 2016. Como resultado de esta acción, los planteles magnet STEM del distrito están mejor equipados para implementar sus programas, son más atractivos para los estudiantes y las familias, y pueden expandir el ámbito de su currículo magnet y la pedagogía para participar a los estudiantes de mejor manera.

3. Capacitación de Tecnología para el Personal del Salón de Clases

Durante el ciclo escolar 2015-2016, el Departamento de Instrucción de Tecnología se enfocó en el apoyo del uso de tecnología en los salones de clases de tres maneras principales: cultivar maestros expertos que puedan apoyar el desarrollo de experiencia y confianza de sus colegas en el uso de la tecnología en el salón de clases, desarrollando una capacitación interactiva de pizarrón en línea, y apoyando la implementación de evaluaciones en línea.

El distrito continuó la implementación del plan de desarrollo profesional del departamento de tecnología de instrucción como se establece en el informe anual 2014-15. El plan se enfocó en el desarrollo de maestros peritos, conocidos como maestros enlaces de tecnología (TTL), para ayudar a aumentar el nivel de competencia de sus colegas en el uso de tecnología de instrucción. Para ese fin, cada plantel escolar identificó a un maestro para trabajar y capacitar a sus colegas en el uso de la tecnología en el salón de clases. Estos TTL se reunieron con maestros en pequeños grupos, uno por uno, y en comunidades profesionales de aprendizaje para proporcionar capacitación continua y renovable de la manera más eficaz.

En julio de 2015, el departamento de instrucción tecnológica organizó a las escuelas en grupos para capacitación TTL (*Anexo IX - 8, Table of Clusters*). El departamento dividió al distrito en cuatro áreas geográficas referidas como agrupamiento. Los cuatro agrupamientos se dividen de la siguiente manera:

Tabla 9.2: Grupos de Agrupamientos

Agrupamiento	Primaria	Secundaria
1	13	8
2	14	8
3	13	8
4	11	9

Id.

El departamento de tecnología de instrucción dividió aún más cada agrupamiento en cohortes de secundaria y primaria. *Id.* El distrito proporcionó sesiones de capacitaciones mensuales para los TTL por cohorte para abordar las necesidades especiales de los diferentes niveles de grado. La ubicaciones de las capacitaciones fueron especificadas estratégicamente para la conveniencia de los participantes así como idoneidad de la instalación (*Anexo IX - 9, Training Schedule and Agendas*).

Como parte de la capacitación, los maestros tuvieron la oportunidad de observar a los TTL modelando las lecciones y tuvieron acceso a los recursos en línea disponible por medio del sitio de internet del departamento de tecnología. Los TTL mantuvieron un registro de su capacitación por medio de SharePoint, anotando aproximadamente 12,000 horas de desarrollo profesional de tecnología en el ciclo escolar 2015-16 (**Anexo IX - 10, TTL time entry**).

A principios del ciclo escolar, el departamento de instrucción tecnología realizó una encuesta para medir el nivel de comodidad de los maestros con la tecnología y para identificar las necesidades de capacitación. El distrito agregó complejidad y dureza a esta encuesta y de esa manera elevó la valoración preliminar del estándar de competencia en la tecnología. Esta encuesta de competencia de maestros informó la implementación y capacitación de objetivos de instrucción de tecnología de desarrollo profesional proporcionado a los maestros por los TTL. Aun los planteles que no alcanzaban los promedios del distrito en la competencia de los maestros, mostraron un aumento del 8.59 por ciento en la competencia de maestros de 2014-2015 a 2015-2016 (**Anexo IX - 11, Needs Survey**). Comparando los resultados de la encuesta de tecnología de los maestros de 2014-2015 con la del 2015-2016, el distrito determinó que la competencia de los maestros en tecnología aumentó 5.9 por ciento en el CE 2014-15 al CE 2015-16 (**Anexo IX - 12, Teacher Proficiency 14-15 and 15-16**).

Un análisis de los resultados de la encuesta de la evaluación de las necesidades guio al departamento de instrucción de tecnología en el desarrollo de objetivos de capacitación para abordar las necesidades de desarrollo profesional de los maestros (**Anexo IX -9, Training Schedule and Agendas**). Una de las prioridades más altas identificadas por medio de la encuesta de la evaluación de las necesidades fue la necesidad de capacitación en tecnología de pizarrón interactiva. De esa manera, el departamento de tecnología de instrucción inició una sociedad con la Universidad de Arizona para crear una clase de capacitación interactiva de pizarrón que estuvo disponible a los maestros por medio del portal de desarrollo profesional del distrito, True North Logic (**Anexo IX - 13, Whiteboard Training**). Los TTL informaron a los maestros en sus planteles la disponibilidad de esta capacitación.

El distrito implementó exámenes de parámetros en línea durante el ciclo escolar 2015-2016 y comenzó los exámenes en línea en dieciséis planteles para el

examen obligado por el estado AzMERIT. Para apoyar este esfuerzo, el departamento de tecnología de instrucción ayudó a desarrollar evaluaciones, capacitó a maestros, e implementó estos exámenes.

Durante junio de 2016, el departamento de instrucción de tecnología proporcionó desarrollo profesional en SuccessMaker, el programa de intervención en matemáticas y lectura de todo el distrito. Más de 200 maestros participaron en esta capacitación, la cual estaba diseñada para proporcionar una visión general del programa SuccessMaker e instrucción sobre la manera de usarlo para apoyar la instrucción en matemáticas e inglés/artes del lenguaje en el salón de clases (**Anexo IX - 14, SuccessMaker Handout**).

C. Informes USP

IX(C)(1)(a) Copias de las enmiendas: FCI, ESS, TCI;

Los datos requeridos por la sección (IX)(C)(1)(a) se encuentran en los **Anexos IX - 2, IX.C.1.a FCI Formatting Changes y IX - 15, TCI 2015-16 Composite Score**. Este informe contiene una lista de todas las enmiendas FCI y TCI realizadas para el ciclo escolar 2015 -2016.

No hubo modificaciones realizadas a la estructura de puntuación de Idoneidad educativa (ESS) para el ciclo escolar 2015 - 2016.

IX(C)(1)(b) Un resumen de los resultados y análisis realizados durante el año anterior para los siguientes: FCI, ESS, TCI;

Los resultados de los resúmenes requeridos en la sección (IX)(C)(1)(b) se encuentran en el **Anexo IX - 16, IX.C.1.b - FCI análisis 2015-16, IX - 17, IX.C.1.b - ESS análisis 2015-16, y IX - 18, IX.C.1.b -TCI análisis 2015-16** para el ciclo escolar 2015 - 2016.

IX(C)(1)(c) Un informe y estatus de empleo (p.ej. tiempo completo, medio tiempo) del personal de apoyo de las instalaciones de cada escuela (p.ej. Conserjes, personal de mantenimiento y jardinería), y la fórmula para asignar tal apoyo;

Ver **Anexo IX - 19, IX.C.1.c Facility Support Staff 2015-16** para el ciclo escolar 2015 – 2016.

IX(C)(1)(d) Una copia del plan de instalaciones de múltiples años, como se modificó y se actualizó cada año y un resumen de las acciones realizadas durante ese año de conformidad con tales planes;

Ver **Anexo IX -1, IX.C.1.d – MYFP 6.14.16 Final Plan** para una copia del plan de instalaciones de múltiples años.

No hubo modificaciones realizadas al Plan de Tecnología de Múltiples Años (MYTP) para el ciclo escolar 2015 – 2016.

IX(C)(1)(e) Para todo la capacitación y desarrollo profesional proporcionado por el distrito, como se requiere en esta sección, información en el tipo de capacitación, ubicación en donde se realizó, número de personal que asistió por puesto, presentador (es), esquema o presentación, y cualquier documento distribuido;

Los datos requeridos por sección (IX)(C)(1)(e) se encuentran en el **Anexo IX - 20, IX.C.1.e - Instructional Technology PD Training**. Este informe contiene una tabla de todas las oportunidades formales de desarrollo profesional ofrecidas en el ciclo escolar 2015 - 2016.

X. Responsabilidad y Transparencia

El compromiso continuo del distrito para la integración, diversidad y equidad racial requiere la toma de decisiones basadas en datos integrales, actuales acerca de los estudiantes, maestros, y programas. Esto a su vez requiere el desarrollo y uso de herramientas para coleccionar, analizar, e informar que los datos de una manera y con una velocidad que sea útil en la toma de decisiones.

Durante los últimos años, las incompatibilidades con los sistemas antiguos, las inversiones en plataformas nuevas, y los cambios en los requisitos para los informes del estado y para la contabilidad han retado los esfuerzos del distrito para el desarrollo de un sistema fuerte, de información unificada, combinando los expedientes de los estudiantes y la información con los expedientes financieros y de recursos humanos del distrito, para apoyar los esfuerzos del distrito hacia la integración y la diversidad. La sección X.A, a continuación, detalla el progreso realizado este ciclo escolar pasado hacia esa meta y el estado actual de los sistemas de información que apoyan la toma de decisiones del distrito. Los numerosos y variados informes, las gráficas y tablas que acompañan este informe anual son un testamento del éxito subyacente de este esfuerzo.

El distrito también está completamente comprometido a un proceso transparente para planificar el uso de fondos disponibles de conformidad con A.R.S. § 910(G), y de otras fuentes, para apoyar los esfuerzos de integración y de diversidad del distrito. Cada año, el distrito realiza un proceso detallada y abierto para el desarrollo del presupuesto para los gastos del próximo año, solicitando retroalimentación y comentarios de los interesados. El proceso también abarca las reasignaciones durante el año actual a mitad que las circunstancias cambian de lo pronosticado durante el año anterior. La sección X.B describe este proceso de manera que se desarrolla durante el ciclo escolar 2015-16. El distrito reconoce la importancia de informar después de concluir el ciclo escolar para confirmar que los fondos de hecho fueron gastados de acuerdo al presupuesto como se reasignaron durante el año. La sección X.C. describe el proceso utilizado por el distrito y sus contadores públicos certificados para generar un informe en enero 2016 cubriendo los gastos realizados en el ciclo escolar 2014-15.

El distrito ha continuado siguiendo el proceso de notificar y buscar la aprobación del asesor especial acerca de ciertas acciones relacionadas con cambios realizados a la asignación de estudiantes del distrito y a su instalación física. La sección X.D. proporciona descripciones de un Aviso y Solicitud de Aprobación (NARA) sobre siete acciones que se realizaron en el ciclo escolar 2015-16.

A. Sistema de Responsabilidad Basado en Evidencias

El distrito continuó desarrollando el Sistema de Responsabilidad Basado en Evidencias (EBAS) durante el ciclo escolar 2015-16. El EBAS permite al distrito revisar la eficacia del programa y asegurar que los cambios al programa apoyen los esfuerzos para mejorar el desempeño académico y la calidad educativa para los estudiantes afroamericanos e hispanos, incluyendo a los aprendices del idioma inglés.¹³⁵ El EBAS requiere la integración de un sistema de información de los estudiantes (SIS) con los expedientes financieros y de recursos humanos del distrito mantenidos en el sistema Enterprise Resource Planning (ERP). En el ciclo escolar 2014-15, el distrito proporcionó tableros de datos por separado utilizando datos del sistema actual Mojave. Mientras que esos datos relacionados con los estudiantes fueron extremadamente útiles, el distrito no pudo integrar los datos de recursos humanos o de finanzas para proporcionar un fuerte y completo EBAS. Esto era de esperarse: En el ciclo escolar 2013-14, el distrito identificó e informó que el desarrollo de un EBAS con facetas múltiples llevaría múltiples años.

SIS: Debido al hecho que Mojave, el propietario de SIS utilizado por el distrito cuando se desarrolló del plan de estatus unitario (USP), no cumplió con los requisitos nuevos del Departamento de Educación de Arizona (ADE), el distrito compró el nuevo SIS, Synergy, durante el ciclo escolar 2014-2015 para su implementación en el ciclo escolar 2016-2017. Desarrollado y mantenido por Edupoint, Synergy fue comprado por medio de un contrato cooperativo con ADE. Durante el ciclo escolar 2014-2015, el distrito realizó un análisis de brecha para identificar cualquier funcionalidad en Mojave que no fuera apoyada por Synergy.

¹³⁵ See USP § X (A) (1).

Como resultado, el distrito identificó que el módulo de intervención en Synergy no era tan fuerte como lo requería el distrito para cumplir con las necesidades del USP. Por lo tanto, el distrito completó un proceso de adquisición y seleccionó al vendedor BrightBytes y su aplicación de Clarity para apoyar las alertas automáticas de los estudiantes en riesgo y el seguimiento del flujo de trabajo de las intervenciones.

ERP: En julio de 2015, el distrito completó la conversión de su sistema ERP de PeopleSoft y Lawson a iVisions.

Integración de SIS y ERP: En el ciclo escolar 2014-15, el distrito emitió una solicitud para una propuesta (RFP) buscando un vendedor que integrara los datos de los estudiantes con los datos financieros y de los empleados. El distrito encontró que no solamente hubo pocas repuestas a la RFP, pero que los costos relacionados con los requisitos de TUSD no eran viables y por consiguiente prohibitivos.

En mayo 2015, en su búsqueda de tecnologías EBAS, el distrito encontró al vendedor Ed-Fi Alliance (EdFi). EdFi es una organización sin fines de lucro fundada por la fundación Michael and Susan Dell que proporciona a los distritos escolares y a los departamentos de educación estatales con tiendas completas de datos operativos (ODS) para la arquitectura de un almacén de datos para SIS y ERP y tableros de datos pre definidos para maestros, directores, y administradores centrales. EdFi también proporciona una aplicación de interface del programa (API) para que interactúe con otras aplicaciones y recursos de datos sin costo alguno.

Los distritos escolares en todo el país y los departamentos de educación estatales utilizan la plataforma EdFi Alliance ODS, la cual es la nueva infraestructura ODS para la plataforma ADE AzEDS. Se debe notar que las organizaciones sin fines de lucro no responden a las RFP como el curso normal de operaciones, y esa es la razón que no respondieron a las solicitudes EBAS RFP actuales o anteriores de distrito. EdFi es una aplicación completamente documentada y tiene personal dedicado para continuar mejorando la aplicación y proporcionar apoyo completo sin costo alguno. La plataforma EdFi ODS es completamente compatible y optimizada para funcionar con la infraestructura de la nube Microsoft Azure. Esto permitirá al distrito comenzar la implementación a principios del ciclo escolar 2016-17 de la manera más eficaz en el coste al eliminar la necesidad de comprar equipo dedicado y, a su vez, comprar una infraestructura

de almacenaje dedicado grande de servicio dentro del centro de la nube de datos Microsoft.

Para el ciclo escolar 2015-2016, el personal de servicios de tecnología trabajo para asegurar que la funcionalidad del tablero de datos actual apoyada por SharePoint permanecería funcional mientras que el distrito se preparaba para mover la plataforma EdFi ODS completamente integrada. Para ese fin, en el otoño 2015, el distrito se contrató con Hye Tech Network and Security Solutions LLC (Hye Tech) para obtener los servicios tecnológicos requeridos para evaluar la infraestructura actual de SharePoint que apoyaba el almacenaje de datos. Aunque encontrar a un candidato calificado fue retador, el distrito aceptó al especialista en SharePoint presentado por Hye Tech en el invierno 2016. El especialista realizó una evaluación inicial e hizo recomendaciones para rediseñar la infraestructura de SharePoint para permitir las últimas ofertas de Microsoft con herramientas más fuertes y fáciles de utilizar y específicas para informar para suplementar el tablero de datos. El especialista también confirmó el uso de Microsoft Power (BI) la funcionalidad de inteligencia de negocios con Office 365 y la funcionalidad de almacenaje con las plataformas Azure. Esta funcionalidad proporciona una medida que pone alto a la brecha mientras que el distrito prepara completamente el EBAS en el ciclo escolar 2016-2017.

Proceso, Reasignación y Desarrollo del Presupuesto

El distrito desarrolló y propuso una metodología y proceso (proceso de presupuesto) para asignar los fondos disponibles para TUSD y sus escuelas de conformidad con A.R.S. § 15-910(G).¹³⁶ El distrito sigue el proceso de presupuesto para proporcionar transparencia y responsabilidad en informar acerca del presupuesto del año actual, incluyendo las reasignaciones de presupuesto, y en el desarrollo del presupuesto 910(G) para el ciclo escolar subsecuente.

En la primavera y en el verano de 2015, el distrito siguió la metodología y proceso acordados para desarrollar el presupuesto 2015-16 910(G). el 15 de julio,

¹³⁶ USP § X (B) (1).

2015, el distrito emitió un aviso que su mesa directiva lo había adoptado [ECF 1827].

En diciembre, la corte adoptó el presupuesto 2015-16 910(G) como fue recomendado por el asesor especial y oficialmente dirigió al asesor especial, al distrito, y al perito en presupuestos la Dra. Vicki Balentine para que trabajaran juntos para hacer mejoras al proceso del presupuesto. Estas mejoras incluyeron el desarrollo de un proceso para informar los gastos de manera trimestral, oportunidades para que el asesor especial y los demandantes comentaran u objetaran las reasignaciones de mitad de año propuestas, y cronologías específicas y plantillas para mejorar el proceso del desarrollo del presupuesto.

1. Proceso de Informe y Reasignación del Presupuesto 2015-16

El proceso anterior requería que el distrito presentara informes trimestrales al asesor especial y a los demandantes para transparencia completa acerca de los gastos de cada trimestre. En cada intervalo trimestral, el distrito también haría peticiones para reasignar fondos. Para el ciclo escolar 2015-16, el distrito propuso un proceso de reasignación enmendado que permitiría al distrito proponer reasignación de fondos en cualquier momento durante el ciclo escolar basado en las necesidades del distrito a medida que se presentaran. El proceso fue formulado y documentado por el asesor especial, como se describe en la tabla 10.1, a continuación.

Tabla 10.1: Proceso de Reasignación del Presupuesto 2015-16

#	Descripción
1.	Todas las reasignaciones de menos de \$50,000 están a discreción del distrito. Tales reasignaciones serán informadas en los informes trimestrales.
2.	Cuando el distrito busca reasignar fondos inesperados en exceso de \$50,000 y menos de \$200,000, presentará sus propuestas al asesor especial y al perito en presupuesto. Ellos tentativamente aprobarán o modificarán la propuesta enfocándose en la intención de la propuesta y deberán informar a los demandantes. Los demandantes pueden objetar si una o más de las siguientes características de la propuesta de reasignación aplica: (a) la reasignación involucra la eliminación de puestos de personal, (b) agregar personal por más

	de un tiempo temporal, y (c) se involucran gastos capitales que alteran la intención del programa/actividades o cambian la inscripción de los estudiantes en escuelas en particular. Si los demandantes objetan tendrán cinco días hábiles para responder. Si no se puede llegar a un acuerdo y el distrito quiere proceder, el asesor especial deberá presentar una recomendación a la corte y no habrá más sesión informativa.
3.	Para una propuesta de reasignación o una propuesta de reasignación de más de \$200,000, el distrito deberá presentar estas propuestas a los demandantes y al asesor especial. El asesor especial y el perito en presupuestos harán sus recomendaciones a los demandantes dentro de cinco días enfocando la atención en la intención de la propuesta de la asignación. Los demandantes tendrán cinco días adicionales para expresar sus objeciones, si las hay (prácticamente, esto les da a los demandantes de ocho a diez días para considerar las propuestas y expresar cualquier objeción). Si hay una objeción, el distrito deberá tener cinco días para responder. Si no se puede llegar a un acuerdo, el asesor especial presentará sus recomendaciones a la corte y no habrá más sesión informativa.
4.	Si alguna propuesta de asignación de más de \$50,000 está sujeta a las provisiones I(D)(1) del USP o de las provisiones NARA del USP, los procesos delineados en esas provisiones deberán aplicar antes de la reasignación.
5.	Todas las reasignaciones serán reportadas en los informes trimestrales que explican las razones para las reasignaciones.
Nota: Las reasignaciones no incluyen registros de acuerdo al USFR para esencialmente la misma función (p.ej. a los maestros que están jubilados se les paga de los servicios contratados en vez de FTE; ayudas didácticas, como programas de computadoras, que en veces son M&O y a veces capital; etc.).	

El distrito acordó la propuesta y adoptó este proceso para solicitar aprobación para reasignación por medio del asesor especial durante el ciclo escolar 2015-16. Como resultado, el distrito reportó los gastos y reasignaciones al asesor especial y a los demandantes trimestralmente. Los informes fueron enviados por correo electrónico el 2 de noviembre, 2015, 1 y 17 de febrero, 2016, y 2 de mayo, 2016 (*Anexo X - 1, Q1 Exp Rpt 11.02.15, Anexo X - 2, Q2 Exp Rpt 02.01.16, y Anexo*

X - 3, Q3 Exp Rpt 05.02.16). El cuarto y último informe trimestral se debe enviar hasta octubre 2016.

El distrito también se comunicó varias veces durante el año sobre peticiones de reasignación específicas de acuerdo con el proceso descrito anteriormente (ver, por ejemplo, **Anexo X - 4, Q2 Reallocation Rpt 02.17.16**). después de la comunicación del 17 de febrero, 2016, el distrito, el asesor especial, y los demandantes comenzaron a modificar el proceso cada vez que se utilizaba para mejorar la comunicación, los tiempos de respuesta, la retroalimentación y los comentarios colectivos.

2. Proceso de Desarrollo del Presupuesto 2016-17

El director general de finanzas y el director de finanzas del distrito se reunieron en el invierno de 2015-16 con el perito en presupuestos para enmendar el proceso del presupuesto conforme a la orden del tribunal del 22 de diciembre, 2016. El 29 de marzo, 2016, conforme a la orden del tribunal, el asesor especial presentó un informe que delineó asuntos identificados con el proceso de desarrollo para el presupuesto 2015-16 910(G) y las cronologías y procesos propuestos para el desarrollo del presupuesto 2016-17 910(G). El proceso propuesto reflejó las comunicaciones entre el perito en presupuestos, el distrito, y el asesor especial durante el invierno de 2015-16. El distrito no acordó a todas las partes del proceso propuesto, pero el asesor especial y el perito en presupuestos no lo finalizaron hasta *después que* el primer borrador ya había sido presentado. En ese momento, continuar la objeción a ciertas provisiones hubiera sido contraproducente.¹³⁷ Con la implementación del programa de computación para presupuestos nuevo (Visions ERP system), El distrito propuso cambiar los plantillas para mejorar la eficacia en informar y dar la habilidad de revisar los datos en los dos niveles de resumen y detalles.

Debido al tiempo en que las formas se estaban revisando y la fecha límite del primer borrador, el distrito tuvo una llamada de conferencia con el experto en

¹³⁷ Algunas de las objeciones incluídas la propuesta de presentar cuatro borradores (el distrito prefería tres) y las plantillas diseñadas por el perito en presupuestos que requerían seguimiento manual extenso por parte del distrito.

presupuestos el 18 de febrero, 2016, para discutir cambiar la fecha del borrador del presupuesto. Basado en esa conversación y en la recomendación del perito en presupuestos, las fechas límite de los borradores fueron revisadas de la siguiente manera:

- Borrador 1 (originalmente con fecha límite del 26 de febrero) tendría fecha límite el 9 de marzo;
- Borrador 2 (originalmente con fecha límite del 30 de marzo) tendría fecha límite el 8 de abril (para proporcionar tiempo de pre estudio adecuado antes de las reuniones del 20-21 de abril en Tucson);
- Borrador 3 (originalmente con fecha límite del 4 de mayo) tendría fecha límite del 11 de mayo; y
- El borrador final tendría fecha límite en junio.

El distrito creó formularios de presupuestos y se los envió al asesor especial y a los demandantes para sus comentarios y retroalimentación el 2 de marzo, 2016 (*Anexo X - 5, Budget Forms, Formulas, Projections 03.02.16*). El distrito presentó el primer borrador del presupuesto al asesor especial y a los demandantes el 9 de marzo, 2016 (*Anexo X - 6, Draft 1 03.09.16*). Basado en los comentarios y la retroalimentación, el distrito presentó información suplementaria al primer borrador del presupuesto el 4 de abril, 2016. (*Anexo X - 7, Draft 1 Supp 04.04.16*).

El distrito después presentó un segundo borrador del presupuesto al asesor especial y a los demandantes el 8 de abril, 2016 (*Anexo X - 8, Draft 2 04.08.16*). el distrito se reunió con el asesor especial y los demandantes el 20-21 de abril, 2016, para revisar el segundo borrador. Durante esta segunda reunión, el asesor especial solicitó información adicional, incluyendo una tabla detallada delineando todos los esfuerzos de desarrollo profesional (PD), una narrativa describiendo el enfoque del distrito hacia la disciplina, narrativas detalladas describiendo los cambios al presupuesto, y copias de los planes magnet.

El 6 de mayo, 2016, el distrito presentó el borrador 3 (*Anexo X - 9, Draft 3 05.06.16*). El 10 de mayo, 2016, el distrito presentó suplementos al tercer borrador, incluyendo la narrativa de disciplina solicitada, la descripción del presupuesto, y los

planes magnet (**Anexo X - 10, Draft 3 Supp 05.10.16**). El 13 de mayo, 2016, el distrito presentó la gráfica PD solicitada y una gráfica detallada delineando los gastos y los gastos proyectados PD de 2015-16 PD (**Anexo X - 11, Draft 3 PD Chart 05.13.16**).

Durante la primavera, el distrito solicitó, analizó, e incorporó la retroalimentación del asesor especial y los demandantes en el borrador subsecuente. Como lo requiere el proceso, el distrito presentó el borrador final en junio (**Anexo X - 12, Final Draft 06.29.16**). El distrito también presentó las respuestas a las objeciones y respuestas continuas a las sugerencias finales para modificación del asesor especial (**Anexo X - 13, Final Budget Responses 06.27.16**). Finalmente, el distrito presentó un memorándum delineando su cumplimiento con el proceso de presupuesto, detallando paso a paso la manera que cumplió con la mayoría de las fechas límites, proporcionó la información solicitada dentro del proceso, y fue más allá de la información solicitada dentro del proceso para producir la información adicional solicitada por el asesor especial y los demandantes para entender de mejor manera los borradores del presupuesto (**Anexo X - 14, Memo re Budget Process**).

Después que el distrito presentó el primer borrador, hubo inquietudes acerca de los formularios, contenido y formatos. El distrito respondió proporcionando un suplemento el 4 de abril, 2016, con información y documentos adicionales, y revisándolo y agregando para proporcionar la información de la manera solicitada. El borrador segundo, tercero y final incluyeron listas de verificación para dirigir a todas las partes directamente al documento o formulario que incluía la información de requisito como se delinea en el proceso de presupuesto (**Anexo X - 15, Budget Checklists**). El borrador segundo, tercero y final también incluyeron descripciones narrativas detalladas, de los cambios realizados entre borradores (**Anexo X - 16, Budget Rationales**).

La meas directiva del distrito adoptó el presupuesto final 910(G) el 28 de junio, 2016. Los demandantes Mendoza presentaron objeciones y, para septiembre 2016, las objeciones todavía quedan por resolverse.

B. Informe de Auditoría del Presupuesto

El distrito proporciona a los demandantes y al asesor especial un informe de la auditoría del presupuesto 910(G) de cada año para confirmar que los fondos del distrito fueron gastados de conformidad a su asignación y para proporcionar otra información, a medida que sea necesaria, para asegurar transparencia completa acerca de los gastos.¹³⁸ La auditoría (examen de los gastos o examen) se debe realizar por una firma de contadores externa, anunciada en el sitio de internet del distrito, y entregada para el 31 de enero del siguiente año a la que la auditoría está sujeta.

3. Informe de Auditoría 2014-15

Uno de los asuntos que causaron confusión en la examinación del año anterior fue que el asesor especial y el distrito trabajaron juntos para cambiar las claves de la actividad del presupuesto, lo cual dificultó la comparación de los gastos entre años. El distrito realizó cambios al ámbito de trabajo para la examinación de los gastos del año fiscal 2014-15 para asegurar coherencia con la examinación del año anterior y para comenzar el proceso más temprano. Finalmente, los cambios mejoraron la calidad de la examinación, la cual fue completada a tiempo.

Para proporcionar coherencia entre años, el distrito codificó los gastos del año fiscal 2014-15 en una gráfica de cuentas que estaba basada en quince claves de proyectos (la organización del presupuesto previo) antes de la finalización de las nuevas claves de actividad del USP. Debido al cambio en las claves, el personal de finanzas del distrito hizo la referencia recíproca a mano entre los dos años, utilizando una hoja de trabajo que fue proporcionada a los auditores (*Anexo X - 17, FY15 Deseg Examination allocation test work email with scope*).

Heinfeld, Meech & Co., P.C. realizaron la examinación de los gastos y presentaron su informe al asesor especial y a los demandantes el 29 de enero, 2016 (*Anexo X - 18, FY2014-15 Examination of Expenditures email*). El bufete de auditores encontró que los gastos de la abolición a la segregación del distrito – Presupuestados y actuales en todos los aspectos materiales, cumplían con los

¹³⁸ Ver USP § X(B)(7).

gastos de la abolición a la segregación de la siguiente manera (**Anexo X - 19, Examination of Desegregation Expenditures**):

Basado en las órdenes del tribunal y en A.R.S. 15-910(G), El distrito utiliza los fondos de la abolición a la segregación de la siguiente manera:

1. *Para los gastos que cumplen con o que continúan implementando actividades que eran requeridas o permitidas por el plan de estatus unitario (USP), un decreto de consentimiento presentado por medio del tribunal del distrito de los Estados Unidos para el distrito de Arizona a través de una orden del tribunal para la abolición a la segregación, y órdenes del tribunal sobre la abolición a la segregación relacionadas.*
2. *Para los gastos que cumplen o continúan implementando actividades que son requeridas o permitidas por un acuerdo administrativo con la oficina de derechos civiles de la oficina del departamento de educación de los Estados Unidos dirigida hacia remediar una supuesta o comprobada discriminación racial.*
3. *Para gastos relacionados con la implementación y operación del programa de aprendices del idioma inglés.*

4. Planeación del Informe de Auditoría 2015-16

El distrito utilizó el ámbito de la examinación de los gastos del año fiscal 2014 como la base del ámbito de trabajo acordado para la auditoría del año fiscal 2015 (**Anexo X - 20, FY15 Engagement Letter Scope**). Así como en años anteriores, el distrito realizó las siguientes representaciones al bufete de auditores:

1. El distrito es responsable de la programación de los gastos de la abolición a la segregación – presupuestados y actuales y por la aseveración de TUSD

que se presenta de conformidad con la sección X.B.7 de la orden de consentimiento y del formato de actividades acordado.

2. El distrito es responsable de seleccionar los criterios y de determinar cuáles criterios son adecuados para los propósitos de TUSD.
3. Para el período que finalizó el 30 de junio, 2015, la programación de gastos de la abolición a la segregación – las cantidades presupuestadas y actuales son presentadas de conformidad con la sección X.B.7 de la orden de consentimiento y del formato de actividades acordado. El distrito ha revelado al bufete de auditorías toda la información de la que TUSD está consiente que puede contradecir la información reportada en la programación, y el distrito ha revelado al bufete todas las comunicaciones de las agencias regulatorias o de otras partes que afectan la programación.
4. El distrito ha revelado al bufete de auditorías todos los eventos subsecuentes al 30 de junio, 2015, que pudieran tener un efecto material en la programación.
5. El distrito ha hecho disponible al bufete todos los expedientes relevantes a la programación de los gastos de la abolición a la segregación – presupuestados y actuales.
6. El distrito ha revisado y concuerda con los resultados incluidos en la programación de los gastos de la abolición a la segregación – presupuestados y actuales.

El 3 de septiembre, 2015, el distrito firmó la carta de contrato con Heinfeld, Meech & Co., P.C. para realizar una examinación de los gastos del año fiscal 2015-2016 (**Anexo X - 21, FY15 Engagement Letter**).

El ámbito de trabajo para esta auditoría del año fiscal 2014-15 fue coherente con la del año anterior y finalmente permitió que comenzara el proceso de comenzar más temprano y ser completado a tiempo.

Aviso y Solicitud de Aprobación

Durante el ciclo escolar 2015-16, el distrito proporcionó al asesor especial y a los demandantes un aviso y buscó la aprobación ciertas acciones acerca de cambios a la asignación de estudiantes y/o su lugar físico.¹³⁹ Cada solicitud debe incluir un análisis de impacto de abolición a la segregación (DIA), pero en años anteriores hubo desacuerdo acerca de la información que debe ser incluida en cada DIA. En consecuencia, consultando con el asesor especial, el distrito desarrolló un formato estandarizado para los DIA, incluyendo información específica de la manera en que los cambios propuestos impactarán las obligaciones del distrito relevantes dentro del USP (*Anexo X - 22, DIA Template*).

El distrito presentó siete NARA al asesor especial y a los demandantes durante el ciclo escolar 2015-16: dos solicitudes sobre la venta de las propiedad y cinco para iniciar las reconfiguraciones de grados en las escuelas del distrito (*Anexo X - 23, X.F.1.a NARAs Submitted in SY 2015-16*).

1. Venta de la Propiedad Townsend

En agosto 2015, el distrito notificó al asesor especial y a los demandantes su intención de vender el antiguo plantel de la escuela intermedia Townsend. El distrito presentó el DIA el 7 de agosto, 2015, y un DIA revisado el 10 de agosto, 2015, utilizando la plantilla recién diseñada. Ver el DIA Townsend revisado [ECF 1834-1]. Después de algunas discusiones, el asesor especial presentó una recomendación al tribunal para que aprobara la venta, ya que ningún demandante había presentado una objeción. Ver asesor especial R&R [ECF 1834]. El 1 de septiembre, 2015, el tribunal aprobó la venta [ECF 1838].

¹³⁹ USP § X(C).

2. Venta de la Propiedad Reynolds

En diciembre 2015, el distrito avisó al asesor especial y a los demandantes de su intención de vender el plantel de la antigua escuela primaria Reynolds. El distrito presentó el DIA con el aviso. Ver DIA Reynolds [ECF 1901-2]. Después de algunas discusiones, el distrito presentó un NARA, incluyendo el DIA, con el tribunal el 17 de febrero, 2016 [ECF 1901]. El 25 de febrero, 2016, el tribunal aprobó la venta [ECF 1905].

3. Solicitud para Reconfigurar Grados

En su orden del 12 de mayo, 2015, [ECF 1799, “orden de mayo”] negando la solicitud del distrito para reconfigurar los grados en la escuela primaria Fruchthendler y de la escuela secundaria Sabino, el tribunal delinea sus expectativas para solicitudes similares futuras, incluyendo la colaboración anterior con los demandantes y el asesor especial. El distrito convocó un comité de asignación de estudiantes (SAC)¹⁴⁰ y desarrolló tres propuestas de reconfiguración de grados adicionales, detalladas en la tabla a continuación.

Tabla 10.2: Propuestas de Reconfiguración de Grados

Escuela y Configuración	Reconfiguración Propuesta
Borman K-5	Borman K-8
Collier K-5	Collier K-6
Drachman K-6	Drachman K-8
Fruchthendler K-5	Fruchthendler K-6
Sabino 9-12	Sabino 7-12

Por consiguiente, en julio 2015, antes de participar completamente en el proceso de desarrollo de la propuesta, el distrito presentó un borrador de la cronología del desarrollo y del proceso al asesor especial y a los demandantes para su revisión [Ver ECF 1869-7, p.8]. En agosto, el distrito presentó DIA preliminares al asesor especial y a los demandantes. El distrito diseño los DIA preliminares para

¹⁴⁰ El SAC estaba formado por interesados y representantes incluyendo personal del distrito, padres y miembros de la comunidad que posiblemente fueran impactados por las propuestas.

facilitar la consulta temprana entre el distrito y el asesor especial y los demandantes. Los DIA preliminares incluían juegos de datos completos y análisis preliminares. Basado en la revisión de los datos preliminares, el distrito modificó las opciones y proporcionó medidas adicionales para mejorar la integración en las escuelas afectadas.

Entre agosto y octubre 2015, el distrito presentó al asesor especial y a los demandantes un DIA para cada propuesta, las minutas SAC, mapas, respuestas a las solicitudes de información. [Ver ECF 1869-7, pp. 6-55]. Durante este periodo, el distrito solicitó retroalimentación, comentarios, y objeciones por medio de correo electrónico y discusiones durante las teleconferencias, llamadas por teléfono y reuniones en persona con el asesor especial y los demandantes iniciados por el distrito.

El 20 de octubre, 2015, el director del distrito de los servicios de planeación presentó el borrador de las propuestas (incluyendo DIA) a la mesa directiva del distrito, incluyendo la retroalimentación recibida de SAC, del asesor especial, y de los abogados. En noviembre, el distrito presentó DIA finales a la mesa directiva antes de presentarlas en el tribunal [ECF 1869]. El 6 de enero, 2016, el asesor especial entabló un R&R que recomendaba la aprobación de cuatro de las cinco propuestas, pero también la negación de la propuesta Sabino [ECF 1884]. El 8 de marzo, 2016, el tribunal aprobó la reconfiguración de la escuela Drachman Montessori K-6 y rechazó las otras cuatro solicitudes [ECF 1909]. Sin embargo, el tribunal dirigió al distrito a presentar información adicional relacionada con la escuela Roberts-Naylor K-8 en conexión con la solicitud de la escuela Borman. El 15 de abril, 2016, el distrito presentó el informe de la escuela Roberts-Naylor a los demandantes y al asesor especial (**Anexo I - 5, RN Report 04.15.16**). El 11 de mayo, 2016, el asesor especial recomendó la aprobación de la petición de la escuela Borman basada en el informe de la escuela Roberts-Naylor y en otros factores. El 7 de junio, 2016, después de revisar la recomendación del asesor especial, el tribunal aprobó la solicitud de reconfigurar los grados en la escuela Borman [ECF 1940].

C. Informes USP

X(A)(5)(a)(i) Copias de las descripciones de los trabajos y las explicaciones de las responsabilidades para todas las personas contratadas o

asignadas para cumplir con los requisitos de esta sección, identificados por nombre, título de trabajo, título de empleo anterior (si es adecuado), otros considerados para el puesto, y sus credenciales; y;

No hubo contrataciones de personal nuevo o reasignaciones para el ciclo escolar 2015 - 2016.

X(A)(5)(a)(ii) Una descripción de los cambios realizados a Mojave para cumplir con los requisitos de esta sección, incluyendo descripciones de los planes para realizar cambios al sistema en el siguiente año.

Ver ***Anexo X - 24, X.A.5.a.ii Resumen de los Sistemas de Transacción Clave en línea y los juegos de datos*** que fueron utilizados en 2015-2016 y que serán usados en el ciclo escolar 16-17.

X(F)(1)(a) El número y naturaleza de las solicitudes y avisos presentadas al asesor especial en el año previo: desglosados por aquellos que lo solicitaron:

- (i) Cambios a los límites de asistencia;
No hubo cambio alguno para el ciclo escolar 2015 - 2016.
- (ii) Cambios a los patrones de asignación de estudiantes;
Hubo 5 para el CE 2015-16: cambios a la configuración de grados a la escuela primaria Borman (K-5 a K-8), escuela primaria Collier (K-5 to K-6), escuela Montessori Drachman Magnet (K-6 to K-8), escuela primaria Fruchthendler (K-5 to K-6) y la escuela secundaria Sabino (9-12 to 7-12).
- (iii) Proyectos de construcción que resultarán en un cambio en la capacidad de estudiantes o en la escuela o un impacto importante en la naturaleza de la instalación tal como crear o cerrar una escuela o programa magnet;
No hubo ninguno para el ciclo escolar 20015 - 2016.

(iv) Construcción adquisición de escuelas nuevas
No hubo ninguna para el ciclo escolar 20015 - 2016.

(v) Propuestas para cerrar escuelas;
No hubo ninguna para el ciclo escolar 20015 - 2016.

Para comprar, arrendar y vender bienes raíces del distrito.

Hubo dos en el CE 2015-16: la propuesta para vender la antigua escuela primaria Reynolds, y la propuesta para vender de la antigua escuela Ft-Lowell-Townsend K8.

Nota del traductor: Los títulos de los anexos permanecerán en inglés para encontrarlos fácilmente.

Translator's note: The titles of the appendices will remain in English to make them easier to find.

APPENDICES

- I - 1, RN Informe 04.15.16***
- I - 2, AR Proceso de Narrativa***
- II - 1, September 25, 2015 Brown Email***
- II - 2, SY2015-16 Grade Configuration Change Report***
- II - 3, Análisis de Escuelas con Exceso de Inscripciones y Colocaciones de Lotería***
- II - 4, MSC Recruitment Logs***
- II - 5, II.K.1.g MSAP Grant Narrative 2016***
- II - 6, i3 Innovation Grant***
- II - 7, SI Official Classroom Observation Form 2015-16***
- II - 8, School Improvement Walkthrough Schedule for Magnet Schools***
- II - 9, Recorrido de Evaluación de la Visibilidad del Tema***
- II - 10, Magnet Assessment Calendars***
- II - 11, Magnet PLC Schedules and PD Schedules***
- II - 12, Magnet PLC Logs***
- II - 13, II.K.1.e Revised CMP***
- II - 14, Magnet Hiring Update 11.30.15***
- II - 15, SM Memo re Magnet Hiring 12.17.15***
- II - 16, 2016-17 Magnet Hiring Report 08.10.16***
- II - 17, II.K.1.h. Admissions Process, Regulation JFB-R4***

- II - 19, Priority List of Schools***
- II - 20, Links to Select Videos***

II - 38, Hefner CV and Scope of Work

II - 39, Sanchez Memo to SMP re Integration Initiatives 03.01.16

II - 40, Hefner Report on Integration Initiatives 05.18.16

II - 42, II.K.1.b TUSD Enrollment-Attendance Status SY1516

II - 43, II.K.1.c Explanation of Responsibilities

II - 44, II.K.1.f (1) School Magnet Plans 15-16 SY

II - 45, II.K.1.f (2) School Magnet Plans 16-17 SY

II - 46, II.K.1.i (1) TUSD Catalog of Schools (English)

II - 47, II.K.1.i (2) TUSD Catalog of Schools (Somali)

II - 48, II.K.1.i (3) TUSD Catalog of Schools (Arabic)

II - 49, II.K.1.i (4) TUSD Catalog of Schools (Spanish)
II - 50, II.K.1.i (5) TUSD Catalog of Schools (Vietnamese)
II - 51, II.K.1.k Student Assignment Process
II - 52, II.K.1.l Transfers
II - 53, II.K.1.m -MORe PlanSY15-16
II - 54, II.K.1.o – Web-based Interface for Families
III - 1, Trans Routing Letter
III - 2, Guide to Trans Letters
III - 3, III.C.1. Ridership by School and Grade Level
III - 4, Policy AC Non-Discrimination
***III - 5, NonDisc App-IFB Template, NonDisc App-PO Terms and Conditions,
NonDiscApp-RFP Template***
III - 6, Ridership by Program, Three Year Comparison
III - 7, Ridership by Reason and Race-Ethnicity
III - 8, Incentive Transportation Chart 2015_16
III - 9, Activity Bus List by School
IV - 1, Dr. Sanchez Letter
IV - 2, Utterback Incentive Proposal
IV - 3, Magnet Hiring Report
IV - 4, Make The Move Materials
IV - 5, Make the Move Participants 2016-2017
IV - 6, Hiring Focus Group Email Invite Jan 2016
IV - 7, Hiring Focus Group Email Invite May 2016
IV - 8, IV.K.1.K HR Focus Group Findings
IV - 9, USDOE NSTD Agenda

IV - 10, Recruitment Team Members

IV - 11, Practicum-Student Teaching Clearance Form

IV - 12, Student Teacher Networking Reception

IV - 13, Student Teacher Hiring Reception

IV - 14, Recruitment Schedule 2015-16

IV - 15, Letters of Intent Ethnic Breakdown

IV - 16, Membership Receipts

IV - 17, Recruitment and Retention Advisory Committee Agendas

IV - 18, National Center for Education Studies 2011-12

IV - 19, Hiring Packet Cover Letter

IV - 20, Inter Panel Rpt

IV - 21, Sample Email

IV - 22, IV.K.1.f. Decline Job Offers

IV - 23, IV.K.1.diii. Certificated Staff and Administrators

IV - 24, Certificated School and District Administrators

IV - 25, IV.K.1.g (3) Site Administrative Teams SY 2015-16

IV - 26, IV.K.1.g (1) Assignment of Teacher certificated staff

IV - 27, IV.K.1.g (2) Teacher Diversity Plan

IV - 28, IV.K.1.g (4) Assignment of First Year Principals

IV - 29, IV.K.1.g (5) Assignment of First Year Teachers

IV - 30, IV.K.1. d. iv Certificated District Initiated Transfers (DIT)

IV - 31, Certificated Attrition SY 2015-16

IV - 32, IV.K.1.j. Teacher Survey Comparative Data by School Level 3 yr comparison

IV - 33, Teachers First Year Plan

IV - 34, Danielson Smart Card

IV - 35, Benchmark Gains

IV - 36, Mentor Survey Results,

IV - 37, IV.K.1.m (1) Teacher Evaluation Scaling-New Growth Model

IV - 38, IV.K.1.m (2) Principal Evaluation Explanation

IV - 39, 7-23-15 Admin Participant List

IV - 40, 09.30.15 agenda

IV - 41, 09.30.15 minutes

IV - 42, 4-day admin conference and Agenda

IV - 43, Induction Roster

IV- 44, NTIP Agenda

IV - 45, NTIP Survey Results

IV - 46, NTI_ Make-up Schedule Participants

IV - 47, appendix j and k

IV - 48, Teacher Mentor Hiring

IV - 49, Mentor Assignments

IV - 50, Mentor Logs

IV - 51, NTC Learning Zone

IV - 52, NTC Attendees Agenda

IV - 53, Teacher Survey Results

IV - 54, Admin Survey Results

IV - 55, TUSD GB Policy GCO

IV - 56, ILA Agenda 09.03.15 Teacher Support Plan

IV - 57, ILA Agenda 09.10.15

IV - 58, Principal Mentoring Program Agenda 03.02.16

IV - 59, Targeted Support Plan Work Flow

IV - 60, Plan for Improvement Work Flow

IV - 61, LPA Participants

IV - 62, 2015-2016 LPA Schedule and Syllabus

IV - 63, 2014-2015 LPA Participants 15-16 Assignments

IV - 64, LPA Participant Data 13-14

IV - 65, TUSD-UA Ed Leadership Cohort II App List 15-16

IV - 66, Initial List of Exemplar Culturally Responsive Teachers

IV - 67, Framework and Rubric for Facilitating Professional Development SY 2015-16

IV - 68, Rubric Presentation Agendas CIPDA,CSP,ILA

IV - 69, PD Assistance/Training Sample Email

IV - 70, ILT-BLT Agenda Topics 2015-2016

IV - 71, Self-Paced TNL USP-Related Courses

IV - 72, Early Release Wednesdays

IV - 73, TUSD Hiring Protocols and Workforce Diversity - USP

IV - 74, LSC Job Duties and Functions

IV - 75, ILA Conference Agenda April 28

IV - 76, June 10 Obs and Fdback PD Roster

IV - 77, IV.K.1.a Hire or Designate USP Position

IV - 78, IV.K.1.c Recruitment Activities 2015-2016

IV - 79, IV.K.1.d.i (1) Teacher and USP Cert Positions Advertised SY 15-16

IV - 80, IV.K.1.d.i (2) Admin Job Postings 2015-2016 SY

IV - 81, IV.K.1.d.ii Interview Panel Committee-Final 6.15.16

IV - 82, IV.K.1.e - List of Interview Instruments and Rubrics

IV - 83, IV.K.1.h First-Year Teachers Plan

IV - 84, IV.K.1.m (3) Teacher Survey by Students (Mean Score by Questions and 7 Cs)

IV - 85, IV.K.1.n (1) Description of Induction Mentor Program

IV - 86, IV.K.1.n (2) - Mentor Assignments SY15-16 Ethnicity

IV - 87, IV.K.1.o Teacher Support Plan

IV - 88, IV.K.1.p Leadership Prep Academy

V - 1, K8 IT Services

V - 2, Kinder WC Outreach

V - 3, GATE Participation Three-Year Comparison

V - 4, Self-Contained Qualifying Students and Placement

V - 5, DL Rack Cards

V - 6, RR Meeting Agenda

V - 7, GATE Night Notice

V - 8, GATE INV to Test

V - 9, GATE RR OR Events

V - 10, OPT OUT Notice

V - 11, GATE Test TL

V - 12, GATE ELL Test HB Add

V - 13, NNAT IMP Plan

V - 14, CV EB

V - 15, PD EVAL Summary

V - 16, GATE SC PD Agenda

V - 17, GATE PD SY2015-16

V - 18, Tully GPD Cal

V - 19, V.G.1.j. Certificated staff with certifications in Advanced Learning areas

V - 20, End Support Plan

V - 21, GATE PD Rosters

V - 22, Tully IMP Plan

V - 23, GATE Con SOW

V - 24, V.G.1.c. ALE 40th Day Enrollment ALE Supp Goals Summary All ALE

V - 25, ap-district-honor-roll-6th-annual

V - 26, V.G.1.a 40th Day ALE Status 1213-1516

V - 27, AGENDA – AP Mentor Meeting 021616 w notes

V - 28, Memo to Principals re AP Supports 8-18-15

V - 29, AgenAPScholars Cmmitee

V - 30, AP Scholarship Proposal

V - 31, IB Recruitment Efforts Cholla High School

V - 32, IB MYP

V - 33, IB Presentation to SLT 1-25-15

V - 34, AgendAlgeScreenTestCommitMeeting

V - 35, AlgebraReadinessReport

V - 36, V.G.1.g(1)UHS Admissions

V - 37, V.1.G.g(2)ACT Engage Memo

V - 38, FRESHMEN CELEBRATION ENGLISH SPANISH 2016

V - 39, 2016 Welcome Freshmen Event

V - 40, UHS 7th grade RECRUITING POWER POINT 2016

V - 41, support center information

V - 42, UHS PBIS Matrix

V - 43, AVID Three Year by Ethnicity 100th day

V - 44, AVIDCoordMtgAgendas

V - 45, AVID Tutorology Sign In Sheet011616

V - 46, AVID Registrants up to 7-12-16

V - 47, Leadership Connection Newsletter 3-4-16

V - 48, Email Notice AP Summer Institute

V - 49, Desert Summer Institute Report

V - 50, Report on MYTP support for ALE

V - 51, Agenda MYTP Support ALE Committee

V - 52, Parent_Program_Brochure

V - 53, V.G.1.k. Approved Refinements-to-the-sei models

V - 54, Lit Inst Sum 15Roster ABC

V - 55, Lit_Inst_PPT_Summ_2015-lit_temp

V - 56, Lit Inst Sum 2015 Herr Tay

V - 57, Lit Inst Sum 2015 Oliv Cath 1516 Drft1

V - 58, SEI_Ref_PPT_Adm_Mtg_090315

V - 59, ILA_Agenda_09.03.15

V - 60, ILA_Agenda_02.18.16

V - 61, ILA_ELD_Look_Fors_PPT

V - 62, LLS_Rosters1516

V - 63, LLS Flyer Courses

V - 64, LAD_CoachActivityLogs

V - 65, ALP_Monitoring_RPT_Form_15_16

V - 66, TWDL Summer Institute 2015 Agendas

V - 67, TWDLSummerInstitute2015Rosters

V - 68, TWDL Summer Institute 2015 Agendas

V - 69, TWDLSummerInstitute2015Rosters

V - 70, LitSquaAgendasPD_SY1516

V - 71, Lit_Squ_Site_Vis_SY_15_16

V - 72, Lit_Squ_Ref_Dict_Form

V - 73, Lot_Lara_Obs_Temp

V - 74, Lit_Squa_Bil_Coh_Age_Part102015

V - 75, TUSDHiringReceptionMailer

V - 76, DL_RecruitmentLetter_1516

V - 77, Grow Our Own Email

V - 78, Parent Resource Website

V - 79, Kind_Rd-Up Schedule-PPTs 15_16) Parent

V - 80, DL_Consultant_InitialDraft

V - 81, DualLangBloom PPT16_17

V - 82, DualLang_PC_Mailer Bloom

V - 83, DL_Consultant_TechnicalReport

V - 84, DLAccessPlan16_17

V - 85, ADOS Training August 26, 2015 Psychologist and Speech Pathologist

V - 86, ADOS Training October 8-9 for Psychologist and Speech Pathologist

V - 87, Collective Commitments

V - 88, EXED Referrals Quarters 1, 2 and 3

V - 89, EXED Referrals Quarter 1 and 2 with DNQ

V - 90, DPG Plan

V - 91, DPG Plan pp. 8-10

V - 92, V.G.1.o. Retention Three Year

V - 93, MTSS_StaffResourceList

V - 94, SampleMTSSMinutes

V - 95, HS_MTSS1516

V - 96, Campus Student Support Foundation

V - 97, Referral Process Presentation ILA 08-27-15

V - 98, CurriculumPage

V - 99, HowToAccessCurriculum

V - 100, HSSummerBridgeEnrollment

V - 101, MTSSTier1InterventionForm

V - 102, GradlinkFlier

V - 103, SummerExperienceInvite

V - 104, SummerExperience2016

V - 105, SummerExpInviteSpanish

V - 106, BoothFickettSummerExperience

V - 107, HelpRecruit

V - 108, SEI Refinements

V - 109, MTSS Forms

V - 110: 4DayAdminTraining; 08.27.15AGENDA

V - 111, CultRespMODII.AdminPDJuly22-23

V - 112, - BARNGAJuly22-23AdminPD

V - 113, CalendarmeetingPD.CR

V - 114, Principal Program Agenda 03.02.16 Appendix K

V - 115, CRPI Dpt PD SY 2015-16

V - 116, CR PD Agenda Sample 2015-16

V - 117, CR Teacher Feedback 15-16 Saturday PD

V - 118, - Tier II Maestras PPT Sample 2015 16

V - 119, Tiered 2 CR PD Reading List 2015-16

V - 120, CRPI ILA Presentation Part A 4-28

V - 121, CRPI ILA Presentation Handouts

V - 122, CRPI Request for PD Sample

V - 123, CRPI- PD Chart-CRPI

V - 124, CRPI Outreach Schedule Sample

V - 125, SICRE Program

V - 126, SICRE Exit Survey 2016 SAMPLE

V - 127, ELA gr.8 curriculum map

V - 128, SS gr.6 curriculum map

V - 129, Grade 11 SS Map

V - 130, Professional Development Chart-Fine Arts

V - 131, OMA Teachers 2016 Sign in Sheets

V - 132, IDeA 2016 Brochure

V - 133, Instructional Design for the Arts 2016

V - 134, Student Comments about OMA 2015-16

V - 135, 12.16.15 Agenda-Curriculum

V - 136, Circ. Stats MC K-12

V - 137, Circ. Stats MC class sets 2016

V - 138, 2015 CR Plan

V - 139, CRC Courses 2015-16 All Classes 09162015

V - 140, CR_LOGO_FINAL v2

V - 141, CRPI_BRO-v2_PRINT

V - 142, wordle_CRC-v2 3

V - 143, Student course request calendars - HS Dec Jan 9-2015

V - 144, Weekly Directors Mtg Asst Sup Sample CRPI 2015

V - 145, Hammy Report Sample CRPI 2015

V - 146, 11.05.15 AGENDA

V - 147, CRPI Course coding

V - 148, Student Post Survey 2015-16

V - 149, Grade 11 US Hist AA Map SAMPLE June 2016

V - 150, Curriculum Review Sample Summer 2016

V - 151, Site Assignments for Specialists

V - 152, MASS Department Summary Report 2015-16 SY

V - 153, V.G.1.r. Academic Intervention Teams

V - 154, S.Gaarder Oct GrantTrackerSSS

V - 155, Student Services AASSD Fall 2015 data report

V - 156, Final_AY2015.16Equity Evaluation Report

V - 157, Student Success Specialist Job Description

V - 158, AASS Partnerships Mentoring Programs 2015-2016

V - 159, Success for Teens Facilitator Guide 2014

V - 160, AASSMathTutoringFlyers

V - 161, MASS Saturday Math Dates Flier 2015-16

V - 162, MASS Saturday Math Attendance Chart

V - 163, MASS After School Tutoring Schedule

V - 164, MASS Before and After School Tutoring Data 2015-16

V - 165, Pima County Library Data 2015-16

V - 166, Budget Mod for Two Summer School Certified Teachers

V - 167, AASSSummerScholarshipsAwarded

V - 168, MTSS MtgAgendas20152016

V - 169, Student EquityRequestforServices Form
V - 170, 2015-2016 Intervention Requests for Services For MASS
V - 171, MTSSAdminTraining
V - 172, MTSSAdminPPT072215
V - 173, PPT Admin. PD on PBIS for MTSS teams 060115)
V - 174, MTSS Admin handbook 072215
V - 175, MTSS Tier 1 Intervention and Data Collection Form 072215
V - 176, MTSS School Team Meeting admin training form 072315
V - 177, PDsStaffParticipation20152016
V - 178, SpecialistTrainingSC
V - 179, SchoolCityPDTrainingSignIn0125160
V - 180, MTSS MASS Agenda Powerpoint Training 072415
V - 181, MTSS Training for MASS Student Success Specialists 080415
V - 182, MTSS What is your Role Training 083115
V - 183, MASS PBIS Training SY15-16
V - 184, PDTrainingAASSDates
V - 185, Climate and Culture Training 100215
V - 186, DAEP and ISI Trainings 2015-16
V - 187, In-School Intervention (ISI) Final Draft 082415 powerpoint
V - 188, DAEP Presentation for Governing Board 082015
V - 189, Data Training for MASS Student Success Specialists 2015-16 SY
V - 190, YouthMentalHealthFirst AidTrainingSignIn2015-16
V - 191, Mental Health Resource Training for MASS Specialists 050416
V - 192, MASS Enrollment Coalition Forms Collected 2015-16
V - 193, Enroll America Training and Webinar 102015 110315 111715

V - 194, DataWebinar

V - 195, V.G.1.s. Quarterly events

V - 196, MASS Vendor Brochures and Information

V - 197, MASS 2015-2016 Quarterly Sessions Community Vendors

V - 198, AASSDParentAdvisory

V - 199, United Way Grant for MASS 2015-16

V - 200, MASS Hygiene Drive 2015-16

V - 201, MASS Fall 2015 1st Quarter events

V - 202, Pima County Public Library Workforce Development

V - 203, QrtrlyParentChecklistDraft

V - 204, PressBooksbreakfast0220016

V - 205, PressParentUniv10302015

V - 206, 1stQuarterParentLetterb

V - 207, 4thQrtrParentLetter

V - 208, ParentContactForm

V - 209, MASS Agenda Staff Meeting

V - 210, MASS Training Powerpoint Parent Quarterly

V - 211, MASS Completed Parent Quarterly Sessions for Racially Concentrated Schools 2015-16

V - 212, StaffParent Engagement Survey Results

V - 213, AASSDNeedsAssessmentSurvey

V - 214, MASSMinutesParentSurvey

V - 215, AAI Invite

V - 216, V.G.1.p. (1) MASS Mentor Volunteer Chart 2015-16

V - 217, MASS May Newsletter 2015-16

V - 218, Hispanic community Council Meetings for May
V - 219, RoadToCollegeParentLetter
V - 220, 50Shades_AASA2015
V - 221, ParentUFlyerProgram2015
V - 222, ParentUPlanning9-22-15
V - 223, MASS Fall 2015 Parent University
V - 224, BooksBreakfast20152016
V - 225, BlackParentCollegeDay2016
V - 226, ARoadToCollegeUATour
V - 227, AlphaPhiAlphaWorkshop
V - 228, ThriveGenerationsChoices201516
V - 229, 2015StemSummit
V - 230, STEMStudentSUMMIT2015
V - 231, HeritageDayProgramCert02052016
V - 232, HBCUColleges Visited 2016
V - 233, CollegePresentatBoard
V - 234, Cesar Chavez Youth Leadership Week Powerpoint 2015-16
V - 235, LULAC 2016 Registration Data
V - 236, V.G.1.p. (2) SSMentoringHandbook201516
V - 237, MASS Volunteer Survey Meeting Minutes, Sign ins and Surveys
V - 238, MASS Volunteer Survey Sample
V - 239, Reports and Summary_Fredericks and Hines
V - 240, Reading Recovery Proposed Project Plan
V - 241, Reading Recovery Training Class Timeline
V - 242, Literacy Proposal

V - 243, EEI Training Schedule2015-16
V - 244, MTSS Handbook 8-25-15
V - 245, VI.G.1.f. LSC Time Entry 2015-16, Summary
V - 246, Teacher Evaluation PPT 08.03.15
V - 247, Eval Instrument
V - 248, 15-16 Teacher Eval Workflow
V - 249, CARE Team Process and Protocols
V - 250, Jackson Power Point 1.7.16
V - 251, Culture and Climate Process
V - 252, LSC PPT De Regreso a Clases
V - 253, AASS Budget 2015-16
V - 254, AAPC072015
V - 255, 6-8 Summer Bridge Programs
V - 256, Flyer AP SmmrBootCamp
V - 257, Black College Tour Spring 2016
V - 258, ALP_Guidebook
V - 259, LAD_Compliance_Timeline_Princ
V - 260, LAD Emails e-Assessment April2016
V - 261, Azella_eAssessment_Calendar
V - 262, LAD_PHLOTEComplianceReviewTusd
V - 263, AZELLA_KPT_District 15_16
V - 264, AZELLA_SpringTrainings_16_17
V - 265, ModifiedDanielsonEvaluationInst2015
V - 266, 10.01.15AGENDA.ILA
V - 267, OyamaCultureandClimateILA.PD 10.22.15

V - 268, Brené Brown The Power of Vulnerability TEDTalkILA PD

V - 269, 09.10.15 AGENDA TedX SAIL

V - 270, 04.28.16 ILA AGENDA

V - 271, ILAAgenda01.07.16DrJackson

V - 272, CARE Team Observation BLANK Form

V - 273, SQS ASSESSMENTofCultProf email - Calendar SQS Assessment of Cultural Proficiency

V - 274, 2015-16 CR Observation Tool DRAFT Feb 2nd 2016

V - 275, CRPI Model

V - 276, - CRPI 6 Tenets

V - 277, CR PD PPT Sample 2015-16

V - 278, PD Plan Schedule and Outreach SAMPLE

V - 279, CR Introduction-T1S1

V - 280, IB Certificate and Diploma data

V - 281, V.G.1.e Explanation of Responsibilities

V - 282, V.G.1.f Recruitment and Marketing

V - 283, V.G.1.h Descriptions changes GATE Testing and or ID Instruments

V - 284, V.G.1.l. Dual Language Services by School

V - 285, V.G.1.m Flyers Materials etc.

V - 286, V.G.1.n. Amendments and Revisions

V - 287, V.G.1.q Academic Intervention

V - 288, V.G.1.t Quality of Education PD Training

V - 289, V.G.1.u Students receiving Ex Ed Services

VI - 1, PBIS-LSC Board Presentation 082515

VI - 2, LSC Evaluation 2015-16

VI - 3, PBIS Training Info and Materials
VI - 4, KOI PBIS Training Summer 2016
VI - 5, PBIS Training info and Materials PBIS1
VI - 6, PBIS Training info and Materials PBIS2
VI - 7, PBIS Training info and Materials PBIS3
VI - 8, Site PBIS Matrices
VI - 9, Incident Tracking Sheets
VI - 10, Referral Process Presentation ILA 082715
VI - 11, Exemplars LSC Trainings on Culture and Climate Fall 2015
VI - 12, Evaluation Flowchart
VI - 13, Directors' Evidence Gathering Tool
VI - 14, Exemplar Communications re Dir Mtgs
VI - 15, TUSD Culture and Climate Process
VI - 16, Sample Student Referral Form
VI - 17, Process Presentation
VI - 18, ES Referral Form Usage
VI - 19, 2015-16 GSRR adopted 07.14.15
VI - 20, GSRR Info Program Communication
VI - 21, Parent Info Session Material and Information
VI - 22, GSRR Violation and Summary
VI - 23, Request_To_Elevate_Form
VI - 24, Code of Conduct Board Agenda Item 040515
VI - 25, DPG Plan, Pos Alt to Susp Section 031315
VI - 26, 2015-16 Abeyance Data
VI - 27, Morado Memo to Dr. Hawley re ISI-DAEP

VI - 28, ISI Training Sign-In Sheet
VI - 29, ISI Manual
VI - 30, ISI Training A 08.25.15
VI - 31, ISI Training B 02.1.16
VI - 32, ISI Evaluation 2015-16
VI - 33, DAEP Referral flow process
VI - 34, DAEP Transition Plan Power Point
VI - 35, DAEP Referral Data
VI - 36, DAEP Evaluation 2015-16
VI - 37, Principal Mthly Rpt Template
VI - 38, ILA Agenda 090315
VI - 39, Disc Data Training
VI - 40, CDCR Team Monthly Mtgs
VI - 41, VI.G.1.a Q1 Quarterly Rpts
VI - 42, VI.G.1.a Q2 Quarterly Rpts
VI - 43, VI.G.1.a Q3 Quarterly Rpts
VI - 44, VI.G.1.a Q4 Quarterly Rpts
VI - 45, VI.G.1.a Q4 Disc Presentation
VI - 46, Q3 Disc Presentation
VI - 47, SM Report on Discipline Trends 08.08.16
VI - 48, Site-Level CAPs – Doolen, Holladay, Secrist, Utterback
VI - 49, ILA Agenda 082715
VI - 50, Exemplar Communication of Best Practices
VI - 51, Exemplar Davidson LSC PBIS Practices Presentation
VI - 52, ILA Agenda Lead Local 03.10.16

VI - 53, VI.G.1.a Appeals

VI - 54, VI.G.1b Discipline by Ethnicity - 3-year comparison

VI - 55, VI.G.1.c (1) CAP Doolen Full year

VI - 56, VI.G.1.c (2) CAP Secrist Full Year

VI - 57, VI.G.1.d (1) GSRR_English

VI - 58, VI.G.1.d (2) GSRR_Vietnamese

VI - 59, VI.G.1.d (3) GSRR_Somali

VI - 60, VI.G.1.d (4) GSRR_Arabic

VI - 61, VI.G.1.d (5) Discipline Monthly Report Template (Master)

VI - 62, VI.G.1.d.(6)- MTSSTier1InterventionForm

VI - 63, VI.G.1.d (7) MTSS Admin Handbook

VI - 64, VI.G.1.e (1) JI-R

VI - 65, VI.G.1.e.(3) JK-R1

VI - 66, VI.G.1.e.(2).JK-R1 Spanish

VI - 67, VI.G.1.e (4) JK-R2

VI - 68, VI.G.1.e (5) JK-R2-E3

VI - 69, VI.G.1.e (6) JK-R2span

VI - 70, VI.G.1.g Discipline PD Trainings

VII - 1, School Site Curricular Focus Trainings For Parents

VII - 2, FRC Facebook Page

VII - 3, School Site Methods Used To Conduct Outreach Or Facilitate Parental Engagement

VII - 4, Video Scripts

VII - 5, Resource Center Calendars 2016

VII - 6, School Site "Parents As Partners" Training And Opportunities

VII - 7, VII.E.1.b. Family Engagement Surveys
VII - 8, Parent Survey Responses
VII - 9, Guidelines For Serving FRC Guests
VII - 10, TUSD Services And Resources
VII - 11, Language Accessibility Training May 2016
VII - 12, Open Enrollment and Magnet Support
VII - 13, College Enrollment Support
VII - 14, Participation in Events Supporting College Enrollment
VII - 15, FAFSA Workshops
VII - 16, Classes and Workshops Offered At FRCs
VII - 17, TUSD Community Partnerships 2015-2016
VII - 18, Evening Reporting Center Notes April 2016
VII - 19, VISTA Application April 2016
VII - 20, 15-16 PHLOTE Languages by Enrollment
VII - 21, Major Languages Spoken 2013-2016
VII - 22, List of Social Service Agencies 15-16 SY
VII - 23, 15-16 SY List of Translated Documents
VII - 24, 15-16 I-T Services - Events
VII - 25, Meaningful Access PowerPoint
VII - 26, Bilingual Staff Training List
VII - 27, VII.E.1.a - Explanation of Responsibilities
VII - 28, VII.E.1.d. Analyses Scope of Effectiveness
VIII - 1, ELLFlyer15-16
VIII - 2, ELLflyer15-16swa
VIII - 3, Tutoring Programs by School

VIII - 4, Captacaddata2016
VIII - 5, Extracurricular Coaches Race-Ethnicity
VIII - 6, Parent Survey 2016
IX - 1, IX.C.1.d - MYFP
IX - 2, FCI Formatting Changes
IX - 3, IX.C.1.b FCI Analyses 2015-16
IX - 4, TUSD Capital Funding Last Eight Years
IX - 5, IX.C.1.b TCI Analyses 2015-16
IX - 6, Technology Proposal 15-16SY (Part 1)
IX - 7, Technology Proposal 15-16 (Part 2)
IX - 8, Table of Clusters
IX - 9, Training Schedule and Agendas
IX - 10, TTL time entry
IX - 11, Needs Survey
IX - 12, Teacher Proficiency 14-15 and 15-16
IX - 13, Whiteboard Training
IX - 14, SuccessMaker Handout
IX - 15, TCI 2015-16 Composite Score
IX - 16, IX.C.1.b - FCI analysis 2015-16
IX - 17, IX.C.1.b - ESS analysis 2015-16
IX - 18, IX.C.1.b - TCI analysis 2015-16
IX - 19, IX.C.1.c Facility Support Staff 2015-16
IX - 20, IX.C.1.e - Instructional Technology PD Training
X - 1, Q1 Exp Rpt 11.02.15
X - 2, Q2 Exp Rpt 02.01.16

- X - 3, Q3 Exp Rpt 05.02.16***
- X - 4, Q2 Reallocation Rpt 02.17.16***
- X - 5, Budget Forms, Formulas, Projections 03.02.16***
- X - 6, Draft 1 03.09.16***
- X - 7, Draft 1 Supp 04.04.16***
- X - 8, Draft 2 04.08.16***
- X - 9, Draft 3 05.06.16***
- X - 10, Draft 3 Supp 05.10.16***
- X - 11, Draft 3 PD Chart 05.13.16***
- X - 12, Final Draft 06.29.16***
- X - 13, Final Budget Responses 06.27.16***
- X - 14, Memo re Budget Process***
- X - 15, Budget Checklists***
- X - 16, Budget Rationales***
- X - 17, FY15 Deseg Examination allocation test work email with scope***
- X - 18, FY2014-15 Examination of Expenditures email***
- X - 19, Examination of Desegregation Expenditures***
- X - 20, FY15 Engagement Letter Scope***
- X - 21, FY15 Engagement Letter***
- X - 22, DIA Template***
- X - 23, X.F.1.a NARAs Submitted in SY 2015-16***
- X - 24, X.A.5.a.ii Summary of Key online Transactional Systems and data sets***