

DISTRITO ESCOLAR WENATCHEE

REVISIÓN DEL PROGRAMA DE EQUIDAD

Education Northwest | Junio 2022

Shannon Davidson, Kathryn Rooney, Manuel Vazquez, Diana Serrano, Sun Young Yoon, Karen Pérez



Acerca de Education Northwest

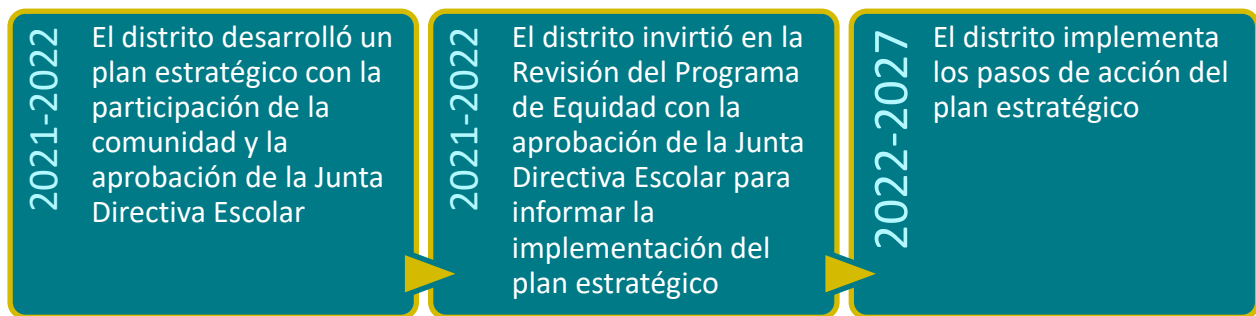
Fundada como una corporación sin fines de lucros en 1966, Education Northwest desarrolla capacidades en escuelas, familias y comunidades a través de la investigación y desarrollo aplicados.

Contacto

Education Northwest
1417 NW Everett Street
Portland, OR 97209
educationnorthwest.org
503.275.9500

Resumen Ejecutivo

El Distrito Escolar Wenatchee (WSD por sus siglas en inglés) se asoció con Education Northwest para realizar una revisión del programa de equidad en todo el distrito escolar. El objetivo fue recopilar información para informar la implementación del plan estratégico del distrito.¹



El equipo de Education Northwest colaboró con los representantes del distrito, miembros de la Junta Directiva Escolar, docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad para explorar hasta qué punto las condiciones, oportunidades y recursos en cinco áreas de enfoque son accesibles para todos los estudiantes. Para cada una de las cinco áreas de enfoque, desarrollamos preguntas de investigación (resumidas a continuación) que se finalizaron con el aporte de un grupo de trabajo compuesto por estudiantes, docentes, líderes del distrito, familias y miembros de la comunidad. Utilizamos los siguientes métodos para recopilar datos para abordar cada pregunta:

- Análisis de datos del nivel del estudiante sobre el acceso a oportunidades de aprendizaje y disciplina
- Entrevistas y reuniones con grupos de docentes, directores, familias, estudiantes y miembros de la comunidad, dirigidas por moderadores
- Encuestas a estudiantes, docentes y familias
- Revisión de materiales curriculares y política de adopción
- Resumen de las normas del distrito con respecto a la equidad en la instrucción, el personal y los servicios para estudiantes
- Análisis de datos de contratación y normas relacionadas con la asignación de personal

¹ <https://www.wenatcheeschools.org/strategicplan>

- Análisis de datos de personal administrativo de la base estatal de datos

A continuación, presentamos los hallazgos clave de cada pregunta de investigación y resumimos las consideraciones para la implementación equitativa del plan estratégico del distrito.

Revisión del Programa de Equidad Área de Enfoque 1) Acceso a oportunidades de aprendizaje

Preguntas de investigación:

¿Hasta qué punto los estudiantes en el distrito tienen acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje al nivel del grado que cursan?

¿Hasta qué punto los estudiantes tienen acceso equitativo a programas de alta capacitación, cursos avanzados, cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE por sus siglas en inglés) y

Hallazgos Clave:

La raza, el origen, la diversidad lingüística y el estatus socioeconómico de los estudiantes están asociados con el momento de su participación en cursos clave de matemáticas, lo que limita el acceso equitativo a la participación en las matemáticas avanzadas.

- Una mayor proporción de estudiantes hispanos/as/latinos/as/x accedieron a Álgebra 1 y Geometría más tarde en la escuela preparatoria en comparación con sus compañeros blancos, limitando el acceso a las matemáticas avanzadas en su trayectoria de bachillerato.
- Los estudiantes multilingües que ingresaron a la escuela preparatoria clasificados como aprendices de inglés (EL por sus siglas en inglés), accedieron a Álgebra I y Geometría más tarde en la preparatoria. Muy pocos

estudiantes se matricularon en Álgebra II en su último año de preparatoria.

- Los estudiantes EL reclasificados, accedieron a cursos de matemáticas de más alto nivel en la misma proporción o superior a la de sus compañeros que no eran EL.
- Los estudiantes que calificaron para el almuerzo gratuito, accedieron a Álgebra I más tarde en la preparatoria y completaron Álgebra 2 en una proporción relativamente menor a la de los estudiantes que pagan el precio reducido o completo del almuerzo.

Acceso al programa de alta capacitación (HiCap por su abreviación en inglés) y cursos avanzados (AP por sus siglas en inglés), está desequilibrado según la raza, origen étnico, diversidad lingüística y estatus socioeconómico.

- Los estudiantes que calificaron para el almuerzo gratuito, tuvieron consistentemente una proporción menor de participación en el programa HiCap y cursos AP.
- Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x accedieron a menos cursos avanzados que sus compañeros de otras razas o grupos étnicos y participaron en el programa HiCap en menor proporción en comparación con otros grupos, aun cuando se tomó en cuenta la condición para el almuerzo gratuito o a precio reducido.
- Menos del 1 por ciento de los estudiantes multilingües actualmente clasificados como EL y alrededor del 2 por ciento de los estudiantes en educación especial, participaron en el programa HiCap.

Existe una variación en el acceso a cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE por sus siglas en inglés) y los deportes, entre los grupos de estudiantes.

- Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x en las escuelas secundarias y preparatorias tuvieron las proporciones más altas de participación en cursos de CTE en los años recientes en comparación con otros grupos raciales o étnicos.
- Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, tuvieron proporciones más altas de participación en CTE que sus compañeros que no calificaron.
- Las brechas de género en la participación de CTE se han cerrado en los últimos años.
- La elegibilidad para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido se asoció con diferentes niveles de participación en los deportes para los estudiantes de diferentes grupos raciales y étnicos.

Revisión del Programa de Equidad Área de Enfoque 2) Prácticas y normas de instrucción

Preguntas de investigación:

¿Cómo experimentan los estudiantes y las familias las normas de instrucción y las prácticas de enseñanza del distrito?

¿Hasta qué punto las normas de instrucción y las prácticas docentes demuestran una enseñanza

Hallazgos Clave:

Los estudiantes y las familias expresaron la necesidad de una conexión personal más profunda, instrucción más desafiante, mayor apoyo para los estudiantes con discapacidades y más comunicación.

- Los estudiantes y las familias describieron las conexiones personales entre el personal y los estudiantes como una parte fundamental para promover la equidad y la instrucción.
- Los estudiantes y las familias quieren una instrucción desafiante y relevante para el mundo real.
- Las familias, los docentes y los estudiantes ven oportunidades para fortalecer el apoyo para los estudiantes con discapacidades.
- Las familias reportaron altos niveles de confianza, respeto y pertenencia en relación a la escuela. Las familias de los estudiantes en la escuela preparatoria calificaron la comunicación y conexión más baja que las familias de los estudiantes en escuela primaria o secundaria.
- Las familias de Wenatchee expresaron una amplia gama de perspectivas acerca de la función de las escuelas en cuanto a la promoción de la equidad e inclusión.

Los docentes están dedicando recursos a prácticas culturalmente sensibles y se beneficiarían del apoyo a nivel distrito escolar para desarrollar habilidades y un lenguaje común en torno a la sensibilidad cultural, equidad y el aprendizaje socioemocional (SEL por sus siglas en inglés).

- Los docentes informaron tener acceso a recursos para fomentar la inclusión, pero solicitaron capacitación y apoyo para fortalecer las prácticas culturalmente receptivas y construir un lenguaje común sobre la equidad.

- Los docentes de color y los docentes de escuela primaria expresaron niveles más altos de eficacia y confianza en las prácticas inclusivas y culturalmente sensibles.
- Los docentes de escuela preparatoria expresaron niveles más bajos de eficacia con la participación y conexión con las familias que los docentes de primaria y secundaria.
- Los directores y los estudiantes solicitaron más apoyo para el aprendizaje socioemocional (SEL por sus siglas en inglés), mientras que las perspectivas de las familias sobre el SEL, fueron mixtas.

Revisión del Programa de Equidad Área de Enfoque 3) Materiales, recursos y normas del plan de estudios

Preguntas de investigación:

¿Hasta qué punto los estudiantes y las familias se ven representadas en el plan de estudios o currículo?

¿Hasta qué punto el plan de estudios del distrito escolar es culturalmente sensible y representativo de las diversas culturas de manera integrada y explícita?

¿En qué medida existe la fidelidad y responsabilidad en la implementación de planes de estudio cultural y lingüísticamente

Hallazgos Clave:

Para ayudar a que más estudiantes y familias se vean representados en los planes de estudio, los docentes solicitaron apoyo para diversificar los materiales y crear acceso para los estudiantes multilingües.

- Los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x y sus familias, fueron menos propensos a informar el sentirse representados en el plan de estudios.
- Los docentes, a menudo toman su propia iniciativa para diversificar el plan de estudios y necesitan apoyo para mejorar el acceso al plan de estudios para los estudiantes multilingües.

Las familias y miembros de la comunidad pueden participar en un proceso de colaboración para asegurar que el plan de estudios básico sea receptivo y representativo de las diversas culturas.

- Los miembros de familia ofrecieron una variedad de comentarios acerca de la función del plan de estudios en la promoción de la equidad.
- Las herramientas de detección pueden ser útiles para centrar la equidad en la adopción de un plan de estudios en colaboración con las familias.

Revisión del Programa de Equidad Área de Enfoque 4) Prácticas disciplinarias, procedimientos y normas

Preguntas de investigación:

¿Cómo experimentan los estudiantes y las familias las normas y los procedimientos de disciplina del distrito escolar?

¿En qué medida se aplican equitativamente los procedimientos y prácticas disciplinarias?

¿En qué medida, las normas del distrito escolar promueven intervenciones de apoyo emocional, limitan la disciplina

Hallazgos Clave:

Se necesita capacitación, supervisión y comunicación para implementar prácticas disciplinarias centradas en la equidad, que sean lingüísticamente receptivas y que aseguren que los estudiantes y las familias se sientan seguras y valoradas.

- Los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x informaron menos preocupaciones sobre la violencia en la escuela y niveles más altos de respeto entre sus compañeros que los compañeros multirraciales o blancos, pero percibieron niveles más bajos de apoyo conductual por parte de los adultos.
- Las familias hispanas o latinas fueron menos propensas a informar que creían que los adultos en las escuelas de sus hijos trataban de manera algo justa o muy justa a los estudiantes.
- Los directores reconocieron el progreso a nivel distrito

en disciplina equitativa, mientras otros solicitaron más capacitación en opciones no excluyentes y en el uso de datos.

Los estudiantes clasificados como EL, los que reciben servicios de educación especial y aquellos que califican para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, fueron suspendidos o expulsados de manera desproporcionada en los últimos años, y los estudiantes de color experimentaron la mayor pérdida de tiempo de aprendizaje.

- Los estudiantes identificados como hispanos/as/latinos/as/x, constituyeron la mayor proporción de estudiantes suspendidos o expulsados y estuvieron desproporcionadamente representados en todos los tipos de incidentes.
- Los estudiantes identificados como blancos tuvieron el mayor promedio de incidentes, mientras que los estudiantes de color fueron suspendidos por la mayor cantidad de días.
- Los estudiantes de color fueron suspendidos del salón de clases por más días en comparación con los compañeros citados por los mismos tipos de incidentes.
- Los estudiantes multilingües clasificados como EL estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos o expulsados. Entre los que fueron suspendidos, los estudiantes clasificados como EL experimentaron menos incidentes disciplinarios y fueron suspendidos por menos días que sus compañeros que no eran EL.

- Los estudiantes que estaban recibiendo los servicios de educación especial, estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos o expulsados y experimentaron más incidentes disciplinarios, pero fueron suspendidos por menos días que los estudiantes que no reciben servicios de educación especial.
- Los estudiantes que califican para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos y expulsados y fueron suspendidos por más días que los estudiantes que no calificaron para recibir el almuerzo gratuito o a precio reducido.

Revisión del Programa de Equidad Área de Enfoque 5) Normas y prácticas de reclutamiento y contratación

Preguntas de investigación:

¿En qué medida las prácticas actuales de reclutamiento, contratación, incorporación y retención del distrito, satisfacen la necesidad de aumentar y mantener la diversidad de los empleados?

¿Qué se necesita para aumentar proporcionalmente la representación en las categorías de

aumentó en el año más reciente.

Hallazgos Clave:

En los últimos años, la diversidad de los empleados se ha mantenido consistente, mientras que la población estudiantil se ha vuelto un poco más diversa.

- Entre los años 2017-2018 y 2020-2021, la cantidad de personas de color que solicitaron puestos en el distrito escolar Wenatchee (WSD por sus siglas en inglés) fue proporcional al número de personas de color contratadas.
- Los cambios demográficos en el personal no reflejaron los cambios demográficos en la población estudiantil entre el 2018 y el 2021.
- Si bien, la proporción general de rotación de docentes ha disminuido constantemente en el WSD a lo largo del tiempo, la proporción de docentes de color que dejaron el distrito

Los docentes y directores tienen interés e ideas para participar en los esfuerzos dirigidos por el distrito para aumentar y mantener la diversidad de los empleados

- Los directores apoyan las estrategias a nivel distrito para diversificar el personal, pero expresaron sentirse desconectados de los esfuerzos a nivel distrito.
- Los directores y docentes sugirieron estrategias para diversificar el personal a través de prácticas de contratación revisadas y el desarrollo de la fuente de docentes.
- El personal sugirió que un mayor desarrollo profesional puede incrementar la retención.

Consideraciones

El equipo de revisión de equidad presenta estos hallazgos para ayudar al distrito y a la Junta Directiva Escolar a determinar las prioridades para sus próximos pasos en la implementación del plan estratégico del WSD. Con base en los aportes del equipo de trabajo de revisión de equidad, el equipo de liderazgo del distrito y la Junta Directiva Escolar, concluimos cada capítulo con consideraciones para desarrollar el trabajo que el WSD está haciendo en cada área de enfoque. Por ejemplo, sugerimos herramientas para ayudar a los equipos distritales a comprender las causas fundamentales de las disparidades complejas, particularmente en la inscripción de cursos y programas y la disciplina que justifican una mayor investigación. También señalamos áreas donde los documentos de normas y procedimientos pueden actualizarse para reflejar las mejores prácticas actuales, y recomendamos materiales de capacitación basados en evidencia, conjuntos de herramientas y otras orientaciones que pueden ser útiles para el WSD a medida que se embarca en un proceso de implementación de su plan estratégico de cinco años.

Contenidos

Resumen Ejecutivo	i
Capítulo 1: Introducción	1
Capítulo 2: Acceso a las oportunidades de aprendizaje	7
Capítulo 3: Prácticas y normas de instrucción	37
Capítulo 4: Materiales, recursos y normas del plan de estudios	69
Capítulo 5: Prácticas disciplinarias, procedimientos y normas	91
Capítulo 6: Prácticas y normas de reclutamiento y contratación	124
Capítulo 7: Conclusión	144
Referencias	147
Apéndice A: Fuente de datos	151
Apéndice B: Apéndice técnico	160
Apéndice C. Encuestas	200

Figuras

Figura 1. Proceso de revisión del programa de equidad de Distrito Escolar Wenatchee	5
Figura 2. Porcentaje de estudiantes del WD identificados en los datos como asiáticos, latinx, multirraciales y blancos por año	9
Figura 3. Porcentaje de estudiantes multilingües clasificados como estudiantes aprendices de inglés (EL) en el WSD, por año	10
Figura 4. Porcentaje de estudiantes que recibieron servicios de educación especial en el WSD, por año	10
Figura 5. Porcentaje de estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido (FRPL por sus siglas en inglés) en el WSD, por año	11

Figura 6. Proporción acumulada de estudiantes hispanos/as/latinos/as/x, multirraciales y blancos inscritos en Álgebra I, Geometría y Álgebra II en los grados del 8.º al 12.º	13
Figura 7. Proporción acumulada de estudiantes que se inscribieron en Álgebra I, Geometría y Álgebra II en los grados 8.º–12.º, por estatus multilingüe o EL	15
Figura 8. Proporción acumulada de estudiantes inscritos en Álgebra I, Geometría y Álgebra II en los grados 8.º–12.º, por calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido.....	16
Figura 9. Porcentaje de estudiantes que participaron en el programa HiCap por calificación para almuerzo gratuito o a precio reducido.....	18
Figura 10. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno o más cursos AP, por calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido	19
Figura 11. Porcentaje de estudiantes que participaron en cursos AP, por categorías de raza o etnia.....	20
Figura 12. Porcentaje de estudiantes que participaron en el programa HiCap, por intersección de categoría de raza o etnia y calificación para almuerzo gratuito o a precio reducido.....	21
Figura 13. Porcentaje de estudiantes que participaron en el programa HiCap, por estatus de clasificación EL	22
Figura 14. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno o más cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE por sus siglas en inglés), por categorías de raza o etnia.....	24
Figura 15. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno más cursos de CTE, por raza o etnia y calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido.....	25
Figura 16. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno o más programas CTE, por género.....	26
Figura 17. Porcentaje de estudiantes que participaron en atletismo asociado con la escuela, por categorías de raza o etnia y calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido.....	27

Figura 18. Porcentaje de estudiantes que informaron que se sienten bastante conectados o extremadamente conectados con los adultos en la escuela, por categorías de raza o etnia.....	39
Figura 19. Porcentaje de las familias que indicaron que las expectativas de los profesores para el éxito de sus hijos “no eran altas en lo absoluto” o “no lo suficientemente altas”	43
Figura 20. Porcentaje de miembros de familias que indicaron que las escuelas, en su mayoría o completamente, facilitan la participación de alguien con la capacidad de su hijo	45
Figura 21. Porcentaje de miembros de familia que indicaron que se sienten un poco o muy cómodos hablar del sentimiento de exclusión de sus hijos con sus profesores	47
Figura 22. Porcentaje de miembros de familia que informaron sentirse “no conectados en lo absoluto”, “un poco” o “muy” conectados con los profesores o el personal de la escuela de su hijo.....	48
Figura 23. Porcentaje de miembros de familia que informaron diferentes niveles de respeto que los profesores o el personal de la escuela les muestran, por nivel escolar	49
Figura 24. Diferencias en el porcentaje de miembros de familia que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con los ítems sobre la comunicación con las escuelas a nivel escolar	50
Figura 25. Porcentaje de docentes que informaron que es “algo fácil” o “muy fácil” encontrar recursos para trabajar con estudiantes diversos en el WSD.....	54
Figura 26. Porcentaje de docentes que indicaron “practicante” o “avanzado” como el nivel de experiencia en la promoción de pertenencia de los estudiantes en el salón de clases	56
Figura 27. Porcentaje de docentes que se identificaron como “practicantes” o “avanzados” en varias dimensiones de la enseñanza culturalmente receptiva por raza o etnia	57
Figura 28. Porcentaje de docentes que se califican a sí mismos “mayormente seguros” o “muy seguros” en varias dimensiones de la comunicación inclusiva y culturalmente receptiva con los estudiantes por raza o etnia.....	58

Figura 29. Porcentaje de docentes que se califican a sí mismos como “practicantes” o “avanzados” en relación y expectativas con los estudiantes y las familias por nivel escolar	59
Figura 30. Porcentaje de familias que indicaron que los materiales del plan de estudios reflejan la cultura y raíces de su familia, por categoría de raza o etnia.....	72
Figura 31. Porcentaje de familias que indicaron que las escuelas de sus hijos no enseñan lo suficiente, suficiente o demasiado acerca de las diferentes culturas, habilidades e identidades, por categorías de raza o etnia	73
Figura 32. Porcentaje de familias que indicaron que el trabajo y los materiales escolares de sus hijos reflejan sus experiencias, identidades y antecedentes o promueven la apreciación de las diferencias, por categorías de raza o etnia	75
Figura 33. Porcentaje de estudiantes que informaron que a veces o con frecuencia les preocupaba la violencia en la escuela, por raza o etnia	94
Figura 34. Porcentaje de estudiantes que indicaron que era muy o extremadamente probable que sufrieran acoso en la línea, por categorías de nivel escolar	95
Figura 35. Porcentaje de estudiantes que informaron que es bastante o extremadamente difícil obtener ayuda de los adultos si un estudiante es acosado en la escuela, por raza o etnia	96
Figura 36. Porcentaje de miembros de familia que informaron que los adultos en la escuela de sus hijos trataban a los estudiantes “algo” o “muy” injustamente, por raza o etnia.....	97
Figura 37. Proporción de estudiantes por año escolar y categorías de raza o etnia entre los que fueron suspendidos y expulsados	101
Figura 38. Porcentaje de estudiantes que fueron citados por tipo de incidente, por categorías de raza o etnia, entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados	103
Figura 39. Porcentaje de estudiantes que fueron citados por tipo de incidente, por categorías de raza o etnia, entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados (continuación)	104

Figura 40. Cantidad de incidentes disciplinarios promedio entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por categorías de raza o etnia y año escolar	105
Figura 41. Cantidad de días excluidos promedio entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por categorías de raza o etnia y por año escolar	106
Figura 42. Promedio de la cantidad de días excluidos entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por tipo de incidente y raza.....	107
Figura 43. Promedio de cantidad de días excluidos entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por tipo de incidente y raza, (continuación).....	108
Figura 44. Proporción por estatus EL y año escolar entre estudiantes suspendidos o expulsados en el WSD	109
Figura 45. Promedio de la cantidad de incidentes disciplinarios entre estudiantes que fueron suspendidos o expulsados alguna vez, por estatus EL y año escolar	110
Figura 46. Promedio del número de días de exclusión por estatus EL y año escolar entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados	111
Figura 47. Proporción de estudiantes por estatus de educación especial y año escolar que fueron suspendidos o expulsados en el WSD.....	112
Figura 48. Promedio de número de incidentes disciplinarios entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por estatus de educación especial y año escolar	113
Figura 49. Promedio de número de días que los estudiantes alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por estatus de educación especial y año escolar	114
Figura 50. Proporción de estudiantes suspendidos o expulsados en el WSD entre los que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido y por año escolar	115
Figura 51. Promedio de número de días de exclusión entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido (FRPL) y año escolar	116
Figura 52. El porcentaje de personas que solicitaron y fueron contratadas para posiciones de trabajo en el WSD del ciclo escolar 2017–18 al 2019–20, por raza o etnia	127

Figura 53. Porcentaje de estudiantes de color y profesores de color en el WSD del año escolar 2018–19 al 2020–21	128
Figura 54. Porcentaje de profesores que dejaron el WSD por raza o etnia desde el ciclo escolar 2016-17 al 2019–20	129
Figura 55. Porcentaje de 55 miembros de familia por raza u origen étnico que indicaron que estaban de acuerdo o muy de acuerdo que se sentirían más cómodos si los adultos en su escuela fueran de su origen racial o étnico o hablaran su idioma	131
Figura 56. Porcentaje de docentes que expresaron que el WSD necesita miembros del personal más diversos, por nivel escolar en una medida moderada o en gran medida	132
Figura 57. Porcentaje de profesores que informaron que serían capaces de crecer profesionalmente en “grado moderado” o en “sumo grado”	135
Figure B1. Porcentaje de casos que se integraron con el archivo de asistencia por tipo de datos	161

Tablas

Tabla 1. Descripción general de la línea cronológica y los resultados de las cuatro fases del programa de equidad del Distrito Escolar Wenatchee.....	3
Tabla 2. Descripción general de las normas seleccionadas del Distrito Escolar Wenatchee relacionadas con el acceso al aprendizaje.....	29
Tabla 3. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la diversidad, la equidad y la inclusión en la instrucción.....	63
Tabla 4. Conteo de autores de libros de ficción requeridos en el plan de estudios básico de ELA de la escuela preparatoria del Distrito Escolar Wenatchee 2022	81
Tabla 5. Conteo de personajes de la novela requerida “Tangerine” por el plan de estudios de ELA del 7.º grado del Distrito Escolar Wetnachee 2022	82
Tabla 6. Ejemplo de ejercicio para evaluar la variedad de roles y rasgos de los personajes de la novela requerida “Tangerine” por el plan de estudios de ELA del 7.º del Distrito Escolar Wetnachee 2022.....	83

Tabla 7. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la diversidad, la equidad y la inclusión en el plan de estudios	87
Tabla 8. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la equidad en la disciplina.....	117
Tabla 9. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la diversidad, la equidad y la inclusión en el reclutamiento, la retención y la contratación.....	137
Tabla A1. Estadísticas de las características demográficas de los participantes en la encuesta de educadores del WSD (602 respuestas en total).....	152
Tabla A2. Estadísticas demográficas de los participantes en la encuesta familiar del WSD (1,023 respuestas en total)	153
Tabla A3. Estadísticas demográficas de los participantes de la encuesta de estudiantes del WSD (2,021 respuestas en total).....	155
Tabla A4. Resumen de los grupos de discusión	157
Tabla B1. Estadísticas descriptivas de la muestra para el análisis de acceso a oportunidades de aprendizaje	162
Tabla B2. Resumen de las medidas de los resultados incluidas en el análisis de los estudiantes sobre el acceso al aprendizaje	163
Tabla B3. Categorización de infracciones disciplinarias.....	165
Table B4. Math course participation rates by race/ethnicity, free or reduced lunch status, and English learner status	169
Table B5. CTE participation rates by gender and race/ethnicity.....	171
Table B6. HiCap participation rates by English learner status, free or reduced lunch status, race/ethnicity, and intersection race/ethnicity and free or reduced lunch status	171
Table B7. AP participation rates by race/ethnicity and free or reduced lunch status.....	173
Table B8. Percentage of students reporting they feel quite connected or extremely connected to adults in school, by race/ethnicity categories	173

Table B9. Percentage of families indicating that teachers' expectations for their student's success was "not high at all" or "not high enough"	174
Table B10. Culturally responsive curriculum and teaching (Percentage of family members indicating that schools mostly or completely make it easy for someone with their child's ability to participate).....	174
Table B11. Percentage of family members indicating they are somewhat or very comfortable discussing children's feeling of exclusion with their teachers	176
Table B12. Percentage of family members who reported feeling "not at all," "a little bit" or "very" connected to teachers of staff at their child's school	176
Table B13. Percentage of family members reporting different levels of respect that school staff show them, by grade level	177
Table B14. Percentage of the level of difficulty to find resources for working with diverse teachers in WSD.....	177
Table B15. Percentage of the level of expertise of promoting student belonging in the classroom.....	178
Table B16. Percentage of the level of skills in various dimensions of culturally responsive teaching by race/ethnicity	178
Table B17. Percentage of the level of confidence in various dimensions of inclusive and culturally responsive communication with students by race/ethnicity	180
Table B18. Percentage of the level of relationship and expectation with students and families by grade level	181
Table B19. Percentage of families indicating that curricular materials reflect their family's culture and roots, by race/ethnic category	182
Table B20. Percentage of families indicating that their child's schools teach children not enough, enough, or too much about different cultures, abilities, and identities, by race/ethnic categories	182
Table B21. Percentage of families indicating their child's schoolwork and materials reflect their experiences, identities, and backgrounds or promote appreciation of differences, by race/ethnic categories.....	183

Table B22. Percentage of students reporting that they sometimes or frequently worry about violence at school, by race/ethnic categories	184
Table B23. Percentage of students indicating that they were quite or extremely likely to be bullied online, by grade-level categories.....	185
Table B24. Percentage of students reporting it is quite or extremely difficult to get help from adults if a student is bullied in school, by race/ethnic categories	185
Table B25. Percentage of family members reporting that adults in their child’s school treat students “somewhat” or “very” fairly, by race/ethnicity category	186
Table B26. Among students suspended or expelled, proportion of students by race/ethnicity categories and year.....	186
Table B27. Racial composition of students who were cited by incident type.....	187
Table B28. Average number of disciplinary incidents among students ever suspended or expelled, by race/ethnicity categories and year.....	189
Table B29. Average number of days excluded among students ever suspended or expelled, by race/ethnicity categories and year	190
Table B30. Among students suspended or expelled in WSD, proportion of students by EL status and year	191
Table B31. Average number of disciplinary incidents among students ever suspended or expelled, by EL status and year	191
Table B32. Average number of days excluded among students ever suspended or expelled, by EL status and year	192
Table B33. Among students suspended or expelled in WSD, proportion of students by special education status and year	192
Table B34. Average number of disciplinary incidents among students ever suspended or expelled, by special education status and year	193
Table B35. Among students suspended or expelled, average number of days excluded by special education status and year	193

Table B36. Among students suspended or expelled in WSD, proportion of students by qualification for free or reduced-price lunch and year.....	194
Table B37. Average number of days excluded among students ever suspended or expelled, by qualification for free or reduced-price lunch and year.....	195
Table B38. Number of teachers who applied and were hired by race/ethnicity from 2016-17 to 2019-20	195
Table B39. Percentage of teachers who left WSD by race/ethnicity from 2016-17 to 2019-20.....	196
Table B40. Percentage of educators expressing that WSD needs more diverse staff members by grade-level to a moderate or great extent	196
Table B41. Percentage of the level of ability to grow professionally in WSD.....	196
Table B42. Percentage of parents who responded to items related to questions related to belonging, by race/ethnicity	197

Agradecimientos

Education Northwest agradece a toda la comunidad del Distrito Escolar Wenatchee por participar en este proyecto para recopilar información que ayudará al distrito con sus próximos pasos para implementar el plan estratégico. El Superintendente Paul Gordon, la Directora de Comunicaciones Diana Haglund y los miembros de la Junta Directiva Escolar, han participado en cada paso del proceso para asegurar que el proyecto represente los intereses de esta comunidad vibrante y diversa. Los miembros de la Junta Directiva Escolar que han contribuido con sus comentarios a este proyecto son Laura Jaecks (Miembro, Posición #1), María Iñiguez (Vicepresidenta, Posición #2), Martin Barron (Presidente, Posición #3), Katharine Thomas (Miembro, Posición #4) y Julie Norton (Miembro, Posición #5).

El grupo de trabajo de revisión de equidad apoyó la planificación del proyecto, el diseño de instrumentos y la interpretación de los primeros hallazgos. El grupo de trabajo estuvo compuesto por seis estudiantes, cinco docentes del WSD, dos líderes del distrito, tres miembros de familia en representación de la comunidad y dos miembros de la Junta Directiva Escolar.

Los miembros del equipo de liderazgo del distrito han sido fundamentales para coordinar el acceso a los datos por el equipo de Education Northwest, ayudar a validar la precisión de los datos y generar prioridades recomendadas basadas en hallazgos preliminares.

Los estudiantes, docentes y miembros de familia del Distrito Escolar Wenatchee, han demostrado una voluntad incomparable para participar en las conversaciones acerca de temas de equidad, abogar por sus intereses y prioridades y proporcionar comentarios que ayuden al distrito a continuar aprendiendo acerca de la creación de asociaciones efectivas.

Los autores reconocen respetuosamente que el Distrito Escolar Wenatchee está ubicado en los territorios de la gente wenatchi. La oficina de Education Northwest en Portland, Oregón, está localizada en el territorio ancestral de varias naciones tribales y sus ciudadanos, incluyendo Multnomah, Kathlamet, Clackamas, Tualatin Kalapuya y Molalla. Education Northwest reconoce la soberanía de estas tribus, sus contribuciones perdurables a nuestra comunidad y su continua administración de esta tierra.

Capítulo 1: Introducción

Prometemos construir una base de diversidad, equidad e inclusión de la que cada estudiante emerja preparado para el futuro.

—Plan Estratégico del Distrito Escolar Wenatchee

El Distrito Escolar Wenatchee (WSD por sus siglas en inglés) se asoció con Education Northwest para llevar a cabo una revisión del programa de equidad en todo el distrito. El objetivo fue recopilar información para apoyar al distrito a lograr sus metas de equidad mientras implementa los pasos de acción identificados en el plan estratégico del distrito.² El plan estratégico del distrito, aprobado por la Junta Directiva Escolar en octubre de 2021, se implementará en el transcurso de cinco años a partir de agosto de 2022. El plan basado en recursos reconoce que los estudiantes llegan al WSD en diferentes condiciones con necesidades de atención individualizada tan únicas como sus experiencias vividas. El plan tiene como objetivo crear oportunidades y éxito para cada estudiante ayudándolos a superar barreras, alcanzar su potencial y graduarse listos para continuar su formación profesional, el colegio comunitario o una carrera universitaria. El plan identifica seis resultados de preparación para el futuro que reflejan la medida en que los estudiantes 1) experimentan la instrucción de alta calidad, 2) reciben altos niveles de apoyo socioemocional, 3) leen al nivel del grado escolar, 4) están listos para tomar álgebra, 5) están en camino a graduarse, y 6) participan en el aprendizaje relevante del mundo real.

La revisión del programa de equidad tiene la intención de recopilar información para informar la implementación del plan estratégico del Distrito Escolar Wenatchee.

El plan estratégico del WSD identifica tres áreas prioritarias para ayudar a los estudiantes a lograr los resultados preparados para el futuro: un entorno próspero, asociaciones y oportunidades. Para recopilar información que apoyará al distrito en cada una de las áreas prioritarias, el equipo de

² <https://www.wenatcheeschools.org/strategicplan>

Education Northwest colaboró con representantes del distrito, miembros de la Junta Directiva Escolar, docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad para explorar hasta qué punto las condiciones, las oportunidades y los recursos son accesibles para todos los estudiantes en cinco áreas clave de enfoque. Para cada una de las áreas de enfoque, desarrollamos preguntas de investigación que se finalizaron con aportes del grupo de trabajo de revisión del programa de equidad (consulte la página 3 para obtener más información acerca del grupo de trabajo).

Acceso a oportunidades de aprendizaje

Preguntas de investigación:

- ¿Hasta qué punto los estudiantes en el distrito tienen acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje al nivel del grado que cursan?
- ¿Hasta qué punto los estudiantes tienen acceso equitativo a programas de alta capacitación, cursos avanzados, cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE por sus siglas en inglés) y deportes?

Prácticas y normas de instrucción

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo experimentan los estudiantes y las familias las normas de instrucción y las prácticas de enseñanza del distrito?
- ¿Hasta qué punto las normas de instrucción y las prácticas docentes demuestran una enseñanza culturalmente receptiva?

Materiales, recursos y normas del plan de estudios

Preguntas de investigación:

- ¿Hasta qué punto los estudiantes y las familias se ven representadas en el plan de estudios o currículo?
- ¿Hasta qué punto el plan de estudios del distrito escolar es culturalmente sensible y representativo de las diversas culturas de manera integrada y explícita?
- ¿En qué medida existe la fidelidad y responsabilidad en la implementación de planes de estudio cultural y lingüísticamente receptivos?

Prácticas disciplinarias, procedimientos y normas

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo experimentan los estudiantes y las familias las normas y los procedimientos de disciplina del distrito escolar?
 - ¿En qué medida se aplican equitativamente los procedimientos y prácticas disciplinarias?
-

- ¿En qué medida, las normas del distrito escolar promueven intervenciones de apoyo emocional, limitan la disciplina excluyente y representan una perspectiva cultural y lingüísticamente receptiva?

Normas y prácticas de reclutamiento y contratación

Preguntas de investigación:

- ¿En qué medida las prácticas actuales de reclutamiento, contratación, incorporación y retención del distrito, satisfacen la necesidad de aumentar y mantener la diversidad de los empleados?
- ¿Qué se necesita para aumentar proporcionalmente la representación en los salones de clases y entre los líderes del distrito?

Cronología de la revisión del programa de equidad

La revisión del programa de equidad se llevó a cabo de enero a junio de 2022 en cuatro fases: planificación, recopilación de datos e historias, análisis de datos y dar significado a los hallazgos, compartir e informar.

Tabla 1. Descripción general de la línea cronológica y los resultados de las cuatro fases del programa de equidad del Distrito Escolar Wenatchee

	2022					
Fases de la revisión de equidad	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
1. Planificación						
2. Recopilación de datos e historias						
3. Análisis de datos y dar significado a los hallazgos						
4. Compartir e informar						

Comunicación

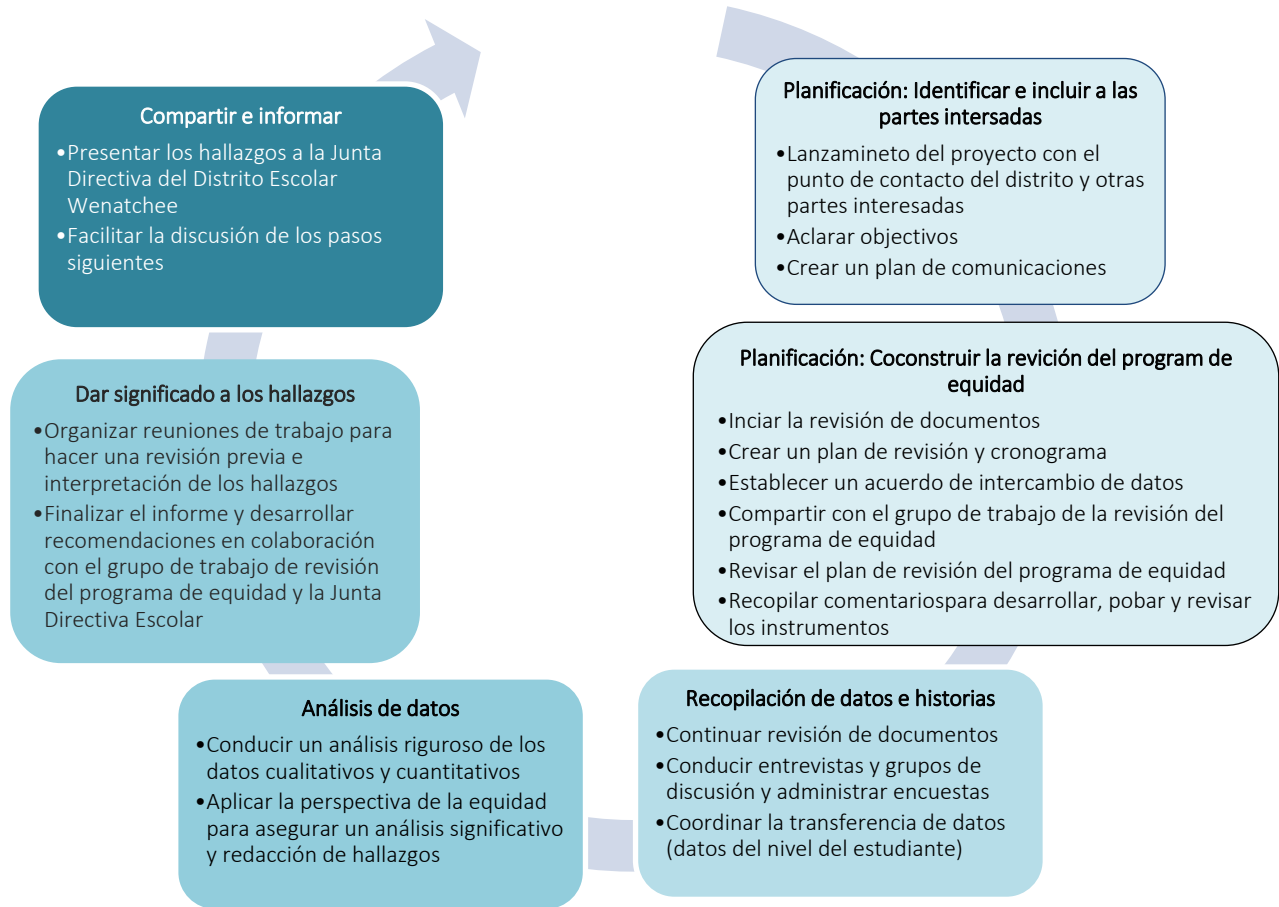
Para guiar el proceso de revisión de equidad, los líderes del distrito convocaron a un grupo de trabajo que incluyó a seis estudiantes, cinco docentes del WSD, dos líderes del distrito, tres miembros de familia en representación de la comunidad y dos miembros de la Junta Directiva Escolar. Este grupo proporcionó comentarios durante el proceso, incluyendo las etapas de planificación, diseño de instrumentos y presentación de informes. Education Northwest compartió actualizaciones sobre el proyecto en las reuniones mensuales de la Junta Directiva Escolar. La información sobre la revisión de equidad se compartió a través del sitio web del distrito y los sistemas de comunicación saliente, y la información de contacto del equipo del proyecto se puso a disposición del público durante la duración del estudio para que las familias y los miembros de la comunidad pudieran comunicarse para hacer preguntas y comentarios. El equipo de Education Northwest estableció un buzón digital para sugerencias utilizando Formularios de Google y el WSD compartió en su sitio web, un enlace y un código de respuesta rápida (QR por sus siglas en inglés) para el buzón de sugerencias.

Durante una visita al sitio del 12 al 15 de abril, Education Northwest organizó una conversación comunitaria sobre la revisión de la equidad, durante la cual, los miembros de la comunidad participaron en conversaciones de lo que significa la educación equitativa, cómo puede el distrito apoyar la equidad y la inclusión y lo que puede hacer el distrito para que las familias se sientan bienvenidas y respetadas (consulte el apéndice A para mayor información acerca de la conversación comunitaria).

Acercamiento culturalmente sensible

Education Northwest adopta un enfoque colaborativo y culturalmente sensible en las revisiones del programa de equidad. Nos esforzamos por modelar el tipo de prácticas inclusivas y centradas en la equidad que nuestros clientes desean implementar. Nuestro enfoque se guió por los principios expresados en la declaración de la misión del distrito e hicimos énfasis en el compromiso con los docentes, miembros del personal, padres, cuidadores y estudiantes del distrito. Su participación nos ayudó a trabajar para incorporar un equilibrio de perspectivas, fundamentar nuestro acercamiento en el contexto local e identificar y ampliar los recursos y puntos fuertes (figura 1).

Figura 1. Proceso de revisión del programa de equidad de Distrito Escolar Wenatchee



Fuente: La figura fue adaptada del marco de evaluación culturalmente sensible de Hood y otros (2015, pág. 290).

Datos y métodos

La recopilación y el análisis de datos para la revisión del programa de equidad se llevaron a cabo utilizando los siguientes métodos. Cada fuente de dato se describe con más detalle en el apéndice A.

- Análisis de datos del nivel del estudiante sobre el acceso a oportunidades de aprendizaje y disciplina
- Entrevistas y grupos de discusión con docentes, directores, familias, estudiantes y miembros de la comunidad
- Encuestas a estudiantes, docentes y familias
- Revisión de materiales curriculares y las normas de adopción
- Resumen de las normas del distrito con respecto a la equidad en la instrucción, el personal y los servicios para los estudiantes

- Análisis de datos de contratación y normas relacionadas con la asignación de personal
- Análisis de datos de personal administrativo tomados de la base de datos estatal

Organización de este informe

Este informe está organizado en capítulos que se alinean con las cinco áreas de enfoque del estudio:

- 1) Introducción
- 2) Acceso a oportunidades de aprendizaje
- 3) Prácticas y normas de instrucción
- 4) Materiales, recursos y normas del plan de estudios
- 5) Prácticas disciplinarias, procedimientos y normas
- 6) Prácticas y normas de reclutamiento y contratación
- 7) Conclusión

El cuerpo principal del informe incluye tablas y figuras que destacan los hallazgos en cada capítulo. Para ver las tablas con los resultados completos de las encuestas, consulte el apéndice B. Cada capítulo concluye con consideraciones para la implementación del plan estratégico, seguido de un capítulo final que resume los hallazgos para alinearlos con las áreas de prioridad del plan estratégico del WSD.

Capítulo 2: Acceso a las oportunidades de aprendizaje

Todos los estudiantes pueden tener éxito en la escuela. –Estudiante

El Distrito Escolar Wenatchee está comprometido en ayudar a cada estudiante a lograr resultados para estar preparados para el futuro, y los resultados exitosos comienzan con oportunidades. Las oportunidades educativas que están desequilibradas en cuanto a la raza, etnia, pobreza, diversidad y capacidad, conducirán inevitablemente a diferencias en el resultado (Welner y Carter, 2013). Por ejemplo, sin acceso a apoyos lingüísticos y académicos, los estudiantes que están aprendiendo inglés enfrentarán obstáculos para avanzar a la educación postsecundaria (Kanno y Kangas, 2014). En este capítulo, analizaremos datos del nivel del estudiante sobre el acceso a oportunidades de aprendizaje a partir de datos administrativos estatales obtenidos bajo un acuerdo formal de intercambio, ejecutado entre el WSD y Education Northwest (consulte el apéndice B para obtener información detallada sobre las fuentes de datos). Examinaremos las variables relacionadas con la inscripción y participación en cursos y programas, separadas por las características del estudiante tales como raza, etnia, estatus como aprendiz del idioma inglés (EL), elegibilidad para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido y estatus de educación especial.

Acceso a oportunidades de aprendizaje

Preguntas de investigación:

- ¿Hasta qué punto los estudiantes en el distrito tienen acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje al nivel del grado que cursan?
- ¿Hasta qué punto los estudiantes tienen acceso equitativo a programas de alta capacitación y cursos avanzados?

Hallazgos clave:

- Las características demográficas de la población estudiantil en Wenatchee se ha mantenido bastante constante en los últimos años, con aumentos reciente de estudiantes hispanos/as/latinos/as/x y estudiantes que califican para obtener almuerzo gratuito o a precio reducido.

Acceso a cursos de matemáticas

- Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x accedieron a clases de Álgebra I y Geometría más tarde en la escuela preparatoria, limitando su acceso a matemáticas avanzadas en su trayectoria de bachillerato.
- Los estudiantes multilingües que ingresaron a la escuela preparatoria como aprendices de inglés (EL) accedieron después a Álgebra I y Geometría. De este grupo, menos se inscribieron en Álgebra II en su último año de preparatoria.
- Los estudiantes EL reclasificados accedieron a cursos de matemáticas avanzadas en la misma proporción o superior a la de sus compañeros clasificados como EL.
- Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito accedieron después a Álgebra I y completaron Álgebra II en menor proporción comparados con aquellos que pagaron completo su almuerzo o a precio reducido.

Acceso al programa de alta capacitación (HiCap) y cursos avanzados (AP)

- Los estudiantes que calificaron para el almuerzo gratuito, tuvieron consistentemente una proporción menor de participación en el programa HiCap y cursos AP.
- Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x accedieron a menos cursos avanzados que sus compañeros de otras razas o grupos étnicos y participaron en el programa HiCap en menor proporción en comparación con otros grupos, aun cuando se tomó en cuenta la condición para el almuerzo gratuito o a precio reducido.
- Menos del 1 por ciento de los estudiantes multilingües actualmente clasificados como EL y alrededor del 2 por ciento de los estudiantes en educación especial, participaron en el programa HiCap.

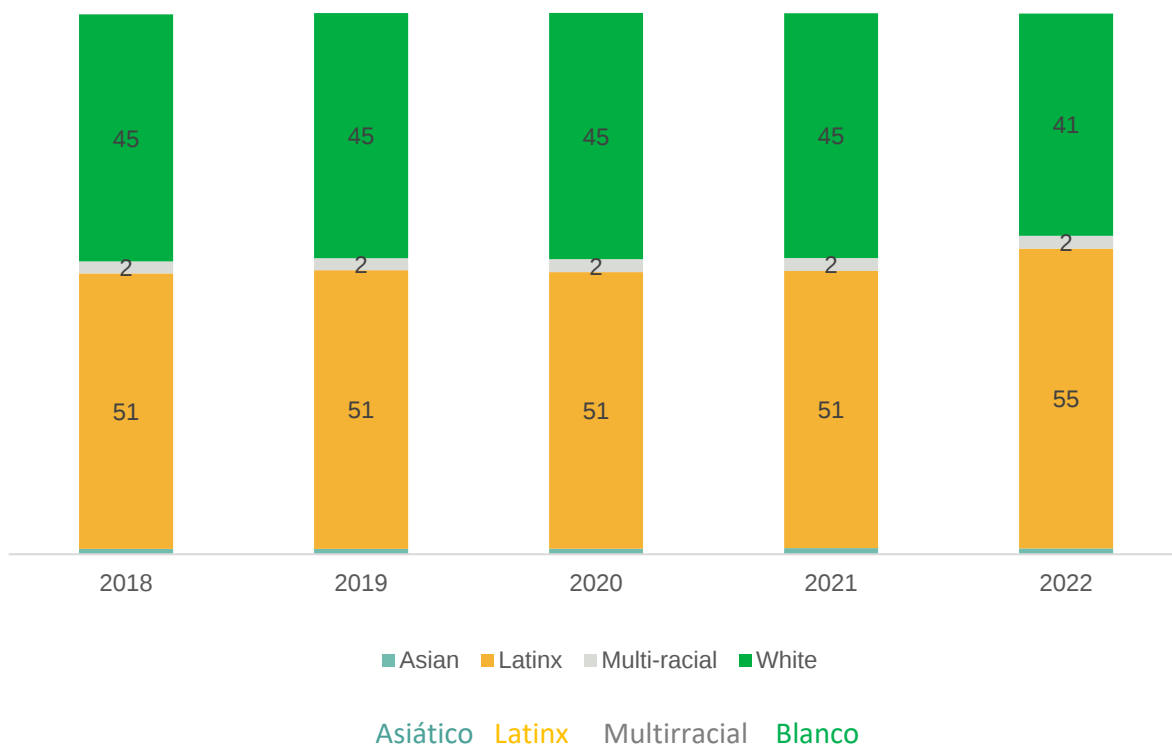
Acceso a los cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE) y deportes

- Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x en las escuelas secundarias y preparatorias tuvieron las proporciones más altas de participación en cursos de CTE en los años recientes en comparación con otros grupos raciales o étnicos.
- Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, tuvieron proporciones más altas de participación en CTE que sus compañeros que no calificaron.
- Las brechas de género en la participación de CTE se han cerrado en los últimos años.
- La elegibilidad para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido se asoció con diferentes niveles de participación en los deportes para los estudiantes de diferentes grupos raciales y étnicos.

Los datos del nivel del estudiante que analizamos en esta sección se recopilaron de cada año escolar desde el 2017-2018 al 2021-2022. En todos los años escolares, el grupo más grande de estudiantes en el distrito se identificó como hispano/latino/x (55 por ciento en el año más reciente), seguido por estudiantes blancos (41 por ciento en el año más reciente). Hubo un pequeño aumento en el porcentaje de estudiantes en el distrito identificados como estudiantes hispanos/as/latinos/as/x en el 2022, más de cuatro puntos porcentuales respecto al año anterior.

Un pequeño porcentaje de la población estudiantil incluye indoamericanos o nativos de Alaska, multirraciales y asiáticos (figura 2)³

Figura 2. Porcentaje de estudiantes del WD identificados en los datos como asiáticos, latinx, multirraciales y blancos por año



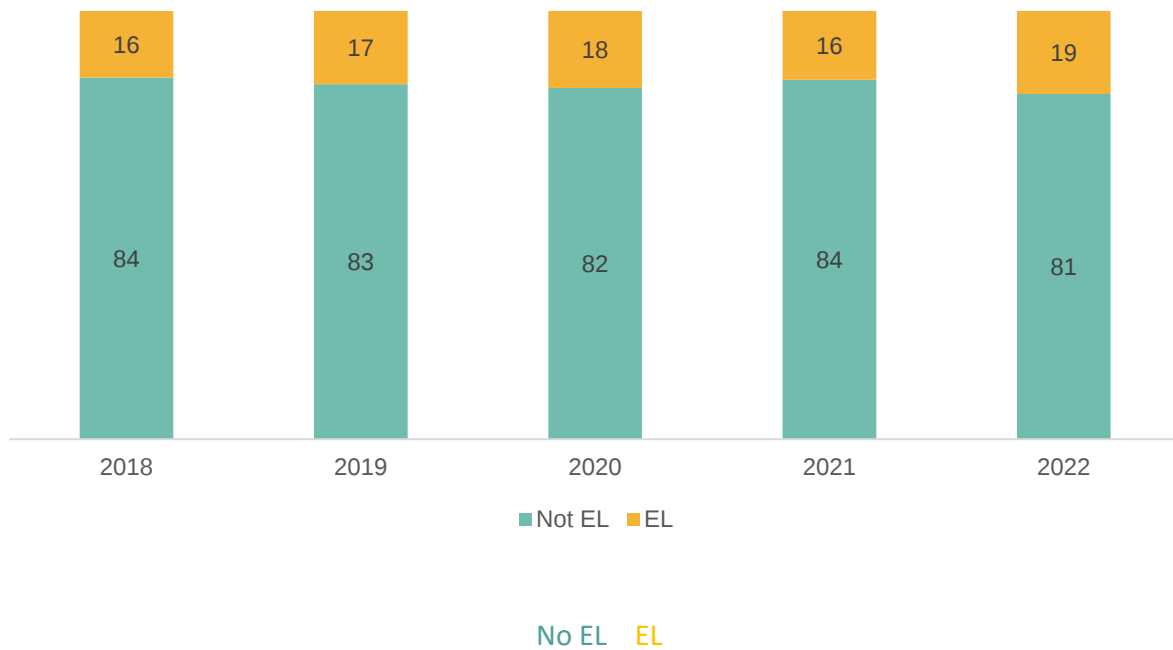
Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI por sus siglas en inglés) del nivel del estudiante del 2017–18 al 2021–22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

En cada año, los estudiantes multilingües clasificados como aprendices del idioma inglés (EL) comprendían entre el 16 y el 19 por ciento de la población estudiantil en el WSD (figura 3).

³ A lo largo de este informe, se pueden encontrar tablas con puntos de datos completos en el apéndice B. En los casos donde los tamaños de las muestras son pequeños (generalmente menos de 10 personas), suprimimos los puntos de datos para proteger la privacidad individual.

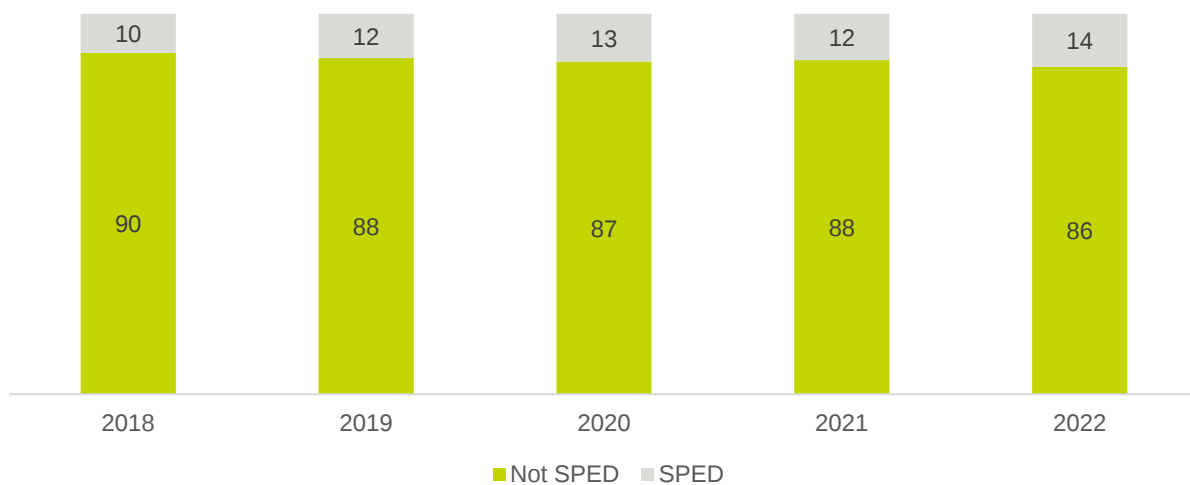
Figura 3. Porcentaje de estudiantes multilingües clasificados como estudiantes aprendices de inglés (EL) en el WSD, por año



Fuente: Análisis del autor de los datos administrativos desde el año escolar 2017-2018 hasta el 2021-2022.

Los estudiantes que estaban recibiendo servicios de educación especial, constituían aproximadamente del 10 al 14 por ciento de todos los estudiantes en el WSD (figura 4).

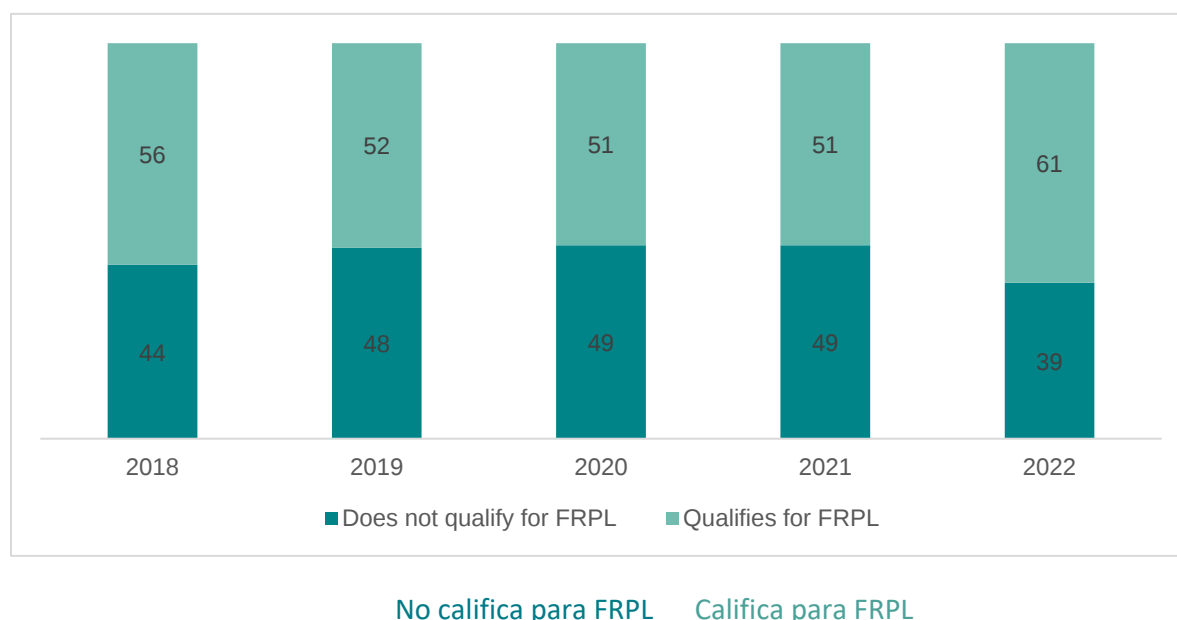
Figura 4. Porcentaje de estudiantes que recibieron servicios de educación especial en el WSD, por año



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos del año escolar 2017-2018 hasta el 2021-2022.

El grupo demográfico que experimentó el mayor aumento en los últimos años fue el grupo de estudiantes cuyo ingreso familiar los hace elegibles para recibir almuerzo escolar gratuito o a precio reducido, el cual aumentó en más del 9 por ciento entre el 2021 y 2022.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido (FRPL por sus siglas en inglés) en el WSD, por año



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-2018 hasta el 2021-2022.

Acceso a cursos de matemáticas

Uno de los “6 Grandes” objetivos de preparación para el futuro en el plan estratégico del WSD, exige que todos los estudiantes estén preparados para el álgebra. Las investigaciones sugieren que los estudiantes que completan álgebra en el 8.º grado escolar, permanecen más tiempo en la línea de las matemáticas y es más probable que asistan a la universidad (Spielhagen, 2006). Para evaluar las posibles brechas de equidad en el acceso a los cursos de matemáticas al nivel del grado escolar. Examinamos el momento de la participación en los cursos de matemáticas clave, necesarios para graduarse de la escuela preparatoria: Álgebra I, Geometría y Álgebra II, desglosados por categorías de raza o etnia, estatus multilingüe o EL, calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio

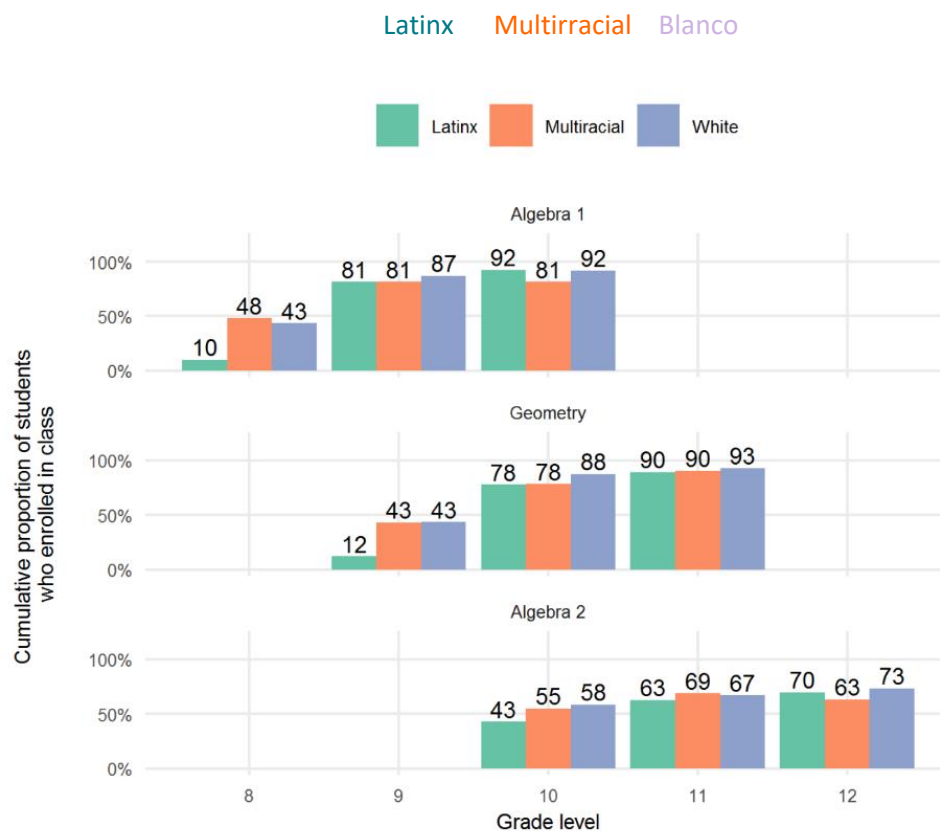
reducido y estatus de educación especial. Realizamos un análisis longitudinal, lo que significa que seguimos los datos del mismo grupo de estudiantes a lo largo de su trayectoria en la escuela preparatoria.⁴

Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x accedieron a Álgebra I y Geometría más tarde en su educación preparatoria, limitando el acceso a las matemáticas avanzadas en su trayectoria de bachillerato o preparatoria.

Para el 8.º, casi la mitad de los estudiantes del WSD identificados en los datos como blancos y multirraciales, se habían inscrito en Álgebra I, en comparación al 10 por ciento de los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x (figura 6). La figura 6 presenta datos acumulativos a través de los grados escolares, mostrando que la gran mayoría de los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x “se han puesto al día” y se han inscrito en Álgebra I en el 10.º grado escolar. Sin embargo, el acceso posterior a Álgebra I tiene un efecto descendente en el acceso al aprendizaje de las matemáticas porque pone barreras para que los estudiantes se inscriban en cursos avanzados de matemáticas antes de graduarse en comparación con aquellos que toman Álgebra I antes. Se observa un patrón similar para la inscripción en Geometría y, en menor medida, para Álgebra II.

⁴ Álgebra I incluye a los estudiantes que ingresaron al 9.º grado en los años escolares 2019-2020 y 2020-2021. Elegimos a estos estudiantes porque pudimos ver retroactivamente qué cursos tomaron en la escuela secundaria (en los grados 7.º y 8.º) y qué clases tomaron hasta el 10.º grado. Para Geometría incluimos a los estudiantes que ingresaron al 9.º grado en los años 2018-19 hasta el 2020-21 para poder examinar qué cursos tomaron del 9.º al 11.º grado. Para Álgebra II, incluimos a los estudiantes que ingresaron a la preparatoria en el año escolar 2017-18 y el 2018-19 para poder rastrear los cursos que tomaron en los grados del 9.º al 12.º

Figura 6. Proporción acumulada de estudiantes hispanos/as/latinos/as/x, multirraciales y blancos inscritos en Álgebra I, Geometría y Álgebra II en los grados del 8.º al 12º



Proporción acumulada de estudiantes que se inscribieron en clase

Geometría

Álgebra

Grado escolar

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) datos desde el año escolar 2016–17 al 2021–22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

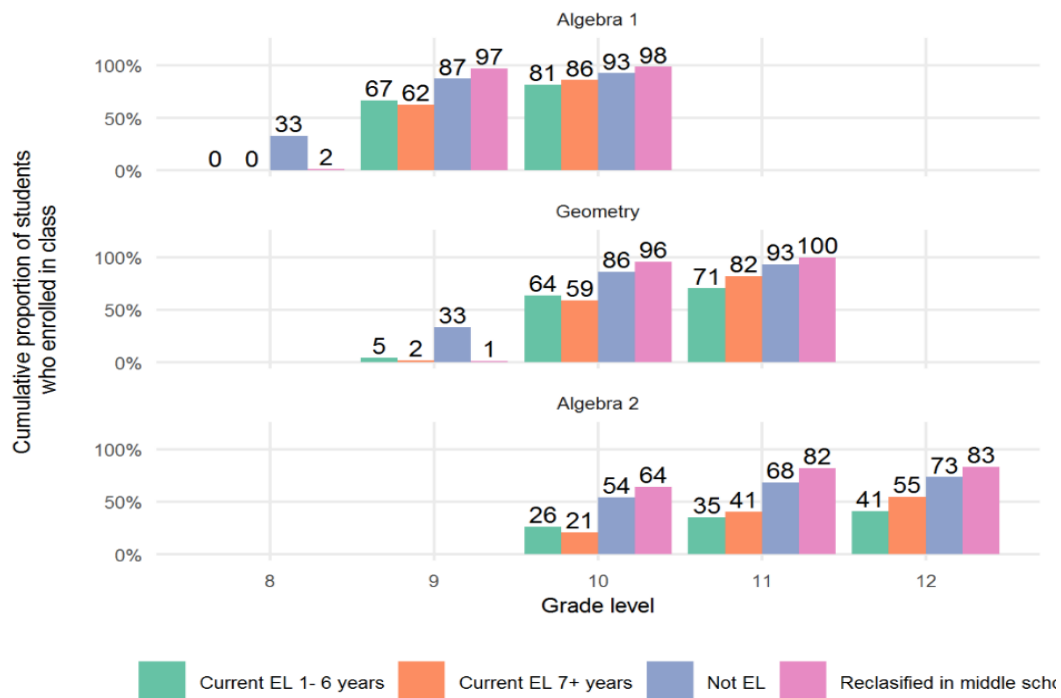
Número de estudiantes de Álgebra I: Latinx (N = 536), Multiracial (N=27), Blanco (N=407). Número de estudiantes de Geometría: Latinx (N=781), Multiracial (N=37), Blanco (N=644). Número de estudiantes de Álgebra II: Latinx (N=730), Multiracial (N=29), Blanco (N=644).

Los estudiantes multilingües que ingresaron a la escuela preparatoria clasificados como estudiantes aprendices de inglés (EL), accedieron a Álgebra I y Geometría después, y muy pocos se inscribieron en Álgebra II en el último año de preparatoria. Los estudiantes EL reclasificados experimentaron una proporción más alta de acceso a cursos de matemáticas de alto nivel.

Nuestro análisis demuestra que los estudiantes multilingües que fueron clasificados como EL al entrar al 9.º grado escolar, completaron Álgebra I mucho más tarde en su trayectoria académica. Específicamente, el 87 por ciento de los estudiantes que no fueron clasificados como EL se inscribieron en Álgebra I para el 9.º grado escolar, que es 15 puntos porcentuales más alto en comparación con los estudiantes en un estatus EL a largo plazo (clasificados como EL durante siete o más años); y 10 puntos porcentuales más alto en comparación con los estudiantes EL más nuevos (clasificados como EL durante seis o menos años) (figura 7). Notablemente, los estudiantes que fueron reclasificados en la escuela secundaria, completaron Álgebra I antes en la preparatoria en proporciones más altas. Esto se refleja también en investigaciones anteriores que muestran que los estudiantes EL reclasificados experimentan un sólido rendimiento académico, no solo superando a los estudiantes EL, sino también demostrando logros en los resultados académicos a la par con los hablantes nativos de inglés, incluyendo las pruebas estandarizadas y la progresión en el grado escolar a tiempo (Hill y otros, 2014).

La participación tardía en Álgebra I dificulta que los estudiantes EL accedan a los cursos avanzados necesarios para graduarse de la escuela preparatoria. Por ejemplo, solo el 55 por ciento de los estudiantes que eran estudiantes EL a largo plazo en el 9.º grado escolar, se inscribieron en Álgebra II para el 12.º, y solo el 41 por ciento de los estudiantes que eran más nuevos en el programa EL que ingresaron al 9.º, accedieron a Álgebra II. En comparación, el 73 por ciento de los estudiantes que no eran EL completaron Álgebra II en el grado 12º.

Figura 7. Proporción acumulada de estudiantes que se inscribieron en Álgebra I, Geometría y Álgebra II en los grados 8.º–12.º, por estatus multilingüe o EL



Proporción acumulada de estudiantes que se inscribieron en clase

Geometría

Álgebra

Grado escolar

Actual EL 1- 6 años Actual EL 7+ años No EL Reclasificado en la escuela secundaria

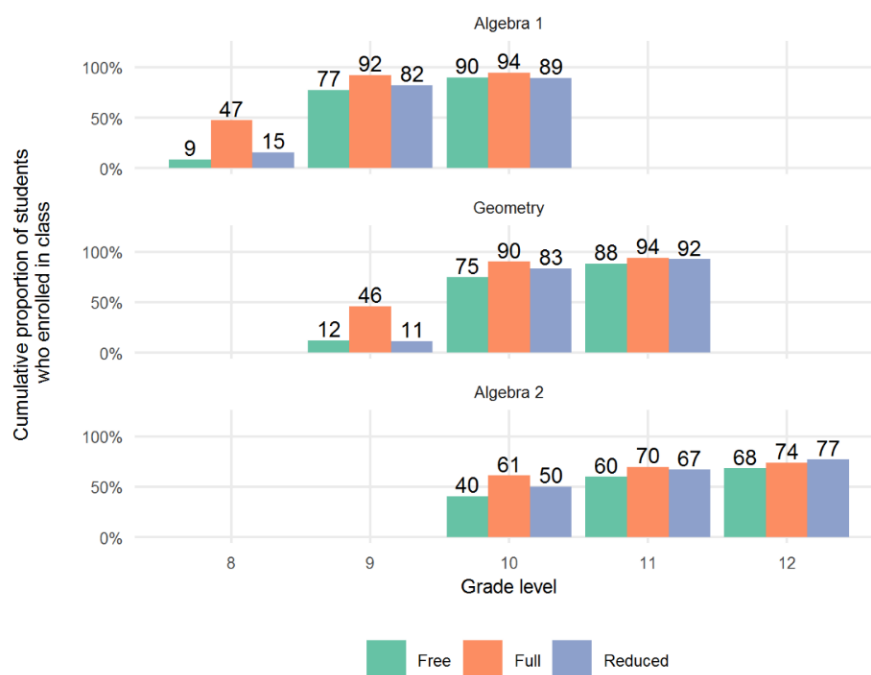
Fuente: Análisis del autor de los datos del nivel del estudiante de los años escolares del 2016–17 al 2021–22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Número de estudiantes de Álgebra I: No EL (N=765), Actual EL 1- 6 años (N=27), Actual EL 7+ años (N=136), Reclasificado en la secundaria (N=63). Número de estudiantes de Geometría: No EL (N= 1167), Actual EL 1- 6 años (N=44), Actual EL 7+ años (N=207), Reclasificado en secundaria (N=69). Número de estudiantes de Álgebra II: No EL (N=1224), Actual EL 1- 6 años (N=34), Actual EL 7+ años (N=148), Reclasificados en la secundaria (N=28).

Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito, accedieron a Álgebra I después en la escuela preparatoria y completaron Álgebra II en proporciones más bajas en relación con los estudiantes que pagaron precio completo o reducido por el almuerzo.

Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito, completaron Álgebra I en una proporción más baja al principio de su trayectoria. Para el 8.º, casi la mitad de los estudiantes que no calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido habían completado Álgebra I, 38 puntos porcentuales más en comparación con los estudiantes que calificaron para el almuerzo gratuito (figura 8). Para el 9.º y 10.º grados, la brecha en la proporción de participación en Álgebra I se redujo. Sin embargo, la participación posterior tuvo impactos descendentes en la toma de cursos. Al final del 12.º grado escolar, los estudiantes que calificaron para obtener almuerzo gratuito, tuvieron la proporción más baja en la participación en Álgebra II.

Figura 8. Proporción acumulada de estudiantes inscritos en Álgebra I, Geometría y Álgebra II en los grados 8.º–12.º, por calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido



Proporción acumulada de estudiantes que se inscribieron en clase

Geometría

Álgebra

Grado escolar

Gratuito Completo Reducido

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el año escolar 2016–17 al 2021–22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Número de estudiantes de Álgebra I: Completo (N=411), Reducido (N=84), Gratuito (N=496). Número de estudiantes de Geometría: Completo (N=650), Reducido (N=114), Gratuito (N=723). Número de estudiantes de Álgebra II: Completo (N=652), Reducido (N=106), Gratuito (N=723).

Acceso al programa de Alta Capacidad (HiCap) y cursos de Colocación o Clases Avanzadas (AP)

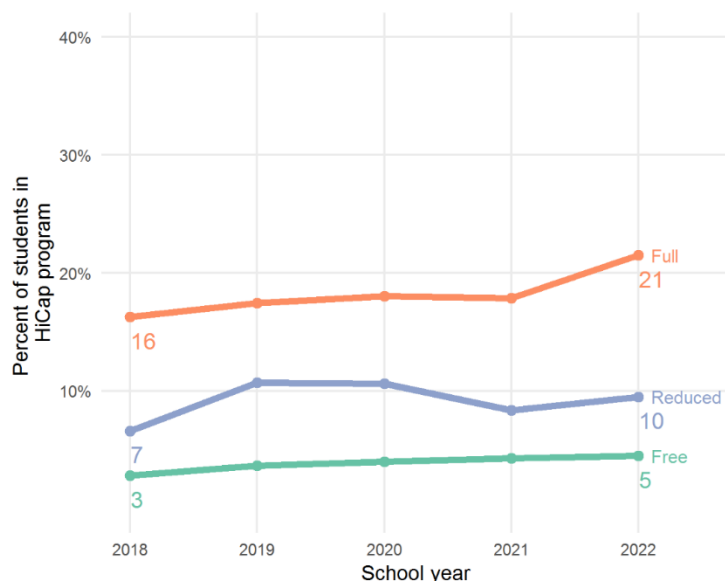
La equidad en el acceso a programas para los estudiantes dotados y talentosos, como el programa HiCap del WSD, se ha visto obstaculizada durante mucho tiempo por sistemas de identificación mal diseñados, entre otras barreras (Peters, 2022). Debido a que los estudiantes pueden ser identificados para participar en HiCap desde el kínder, incluimos todos los grados en nuestro análisis, desglosados en nuestras categorías de interés: raza o etnia, estatus multilingüe o EL, calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido y estatus de educación especial (consulte el apéndice B para ver las tablas completas).

Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito tuvieron una proporción de participación consistentemente más baja tanto en el programa de alta capacidad (HiCap) como en los cursos de clases avanzadas (AP).

A lo largo de los años disponibles en nuestros datos, alrededor del 12 por ciento de los estudiantes estaban inscritos en el programa HiCap en el WSD. El acceso al programa HiCap varió sustancialmente de acuerdo a la elegibilidad para el programa de almuerzo gratuito o de precio reducido. En todos los años escolares desde el 2017–18 hasta el 2021–22, los estudiantes que no calificaron para el almuerzo gratuito o a precio reducido participaron en HiCap en una proporción más alta en comparación con los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido. En el año más reciente, solo el 5 por ciento de los estudiantes que calificaron para

recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, participaron en el programa HiCap, 16 puntos porcentuales menos que los estudiantes que no calificaron (figura 9).

Figura 9. Porcentaje de estudiantes que participaron en el programa HiCap por calificación para almuerzo gratuito o a precio reducido



Porcentaje de estudiantes en el programa HiCap

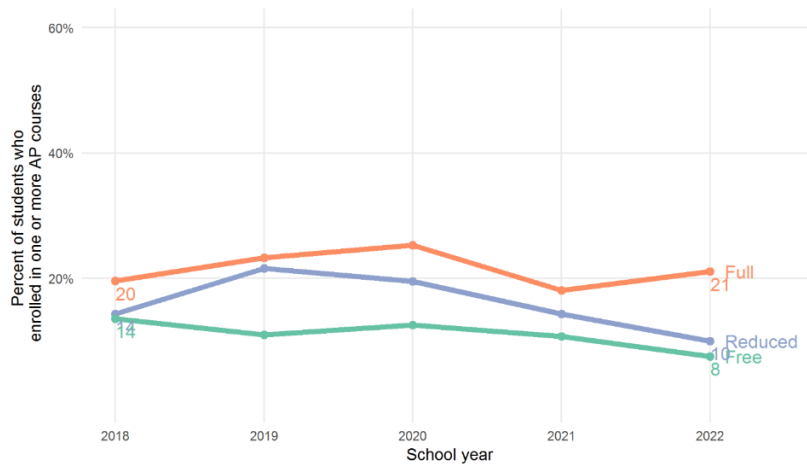
Completo Reducido Gratuito Año escolar

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el año escolar 2017–18 hasta el 2021–22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Los rangos del tamaño de la muestra por el estatus de los alumnos que recibieron almuerzo gratuito o a precio reducido (FRPL) son los siguientes: Pago Completo de 2563 a 3338; a Precio Reducido de 371 a 599; Gratuito de 3400 a 3719.

De manera similar, el 8 por ciento de los estudiantes que calificaron para el almuerzo gratuito se inscribieron en cursos AP en el 2022, en comparación con el 10 por ciento de los estudiantes que calificaron para el almuerzo a precio reducido y el 21 por ciento de los estudiantes que no calificaron.

Figura 10. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno o más cursos AP, por calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido



Porcentaje de estudiantes inscritos en uno o más cursos AP

Completo Reducido Gratuito Año escolar

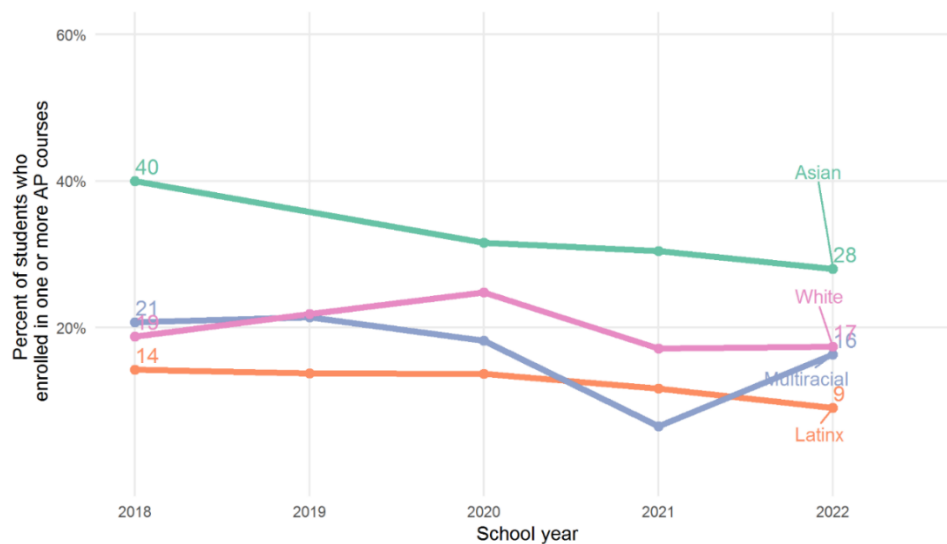
Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el año escolar 2017–18 al 2021–22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Los rangos del tamaño de la muestra por estatus de FRPL son los siguientes: Completo de 754 a 1097; Reducido de 112 a 180; Gratuito de 767 a 966.

Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x accedieron a menos cursos AP que sus compañeros de otras categorías raciales o étnicas y participaron en el programa HiCap en una proporción menor en comparación con otros grupos, incluso tomando en cuenta la elegibilidad para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido.

Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x en los grados 10.º–12.º, participaron en cursos AP en las proporciones más bajas en todos los grupos examinados, mientras que los asiáticos tuvieron la proporción más alta de participación (figura 11).

Figura 11. Porcentaje de estudiantes que participaron en cursos AP, por categorías de raza o etnia



Porcentaje de estudiantes que se inscribieron en uno o más cursos AP

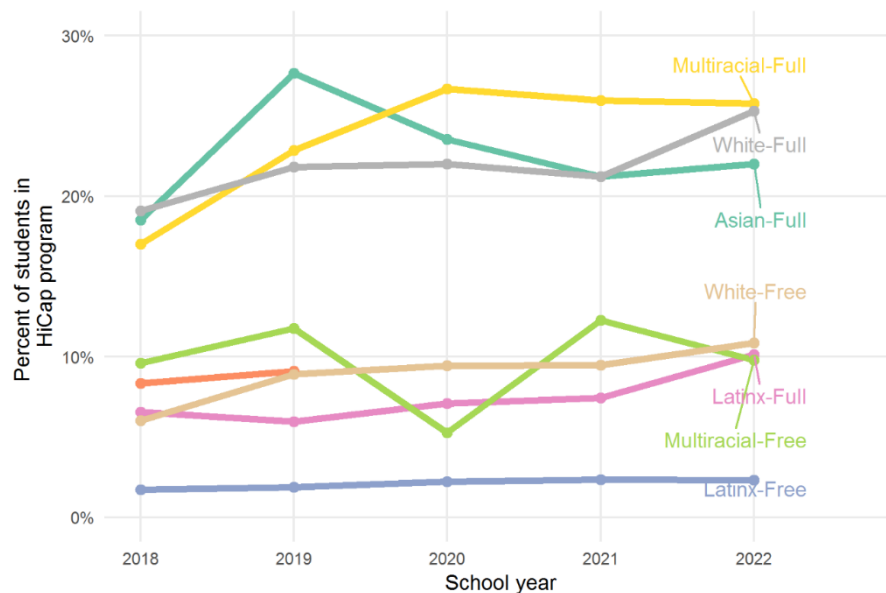
Asiático Blanco Multirracial Latinx Año escolar

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el año escolar 2017–18 al 2021–22

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Los rangos del tamaño de la muestra para grupos clasificados por raza o etnia son los siguientes: Asiático de 19 a 25; Latinx de 844 a 984; Multirracial de 46 a 58; Blanco de 846 a 1024.

Examinamos el acceso al programa HiCap por categoría de raza o etnia y calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido. En el año más reciente, más del 20 por ciento de los estudiantes identificados en los datos como multirraciales, blancos y asiáticos que no calificaron para el almuerzo gratuito o a precio reducido, estaban en el programa HiCap. Sin embargo, alrededor del 10 por ciento de los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x que no calificaron para almuerzo gratuito o a precio reducido, participaron en HiCap, aproximadamente la mitad de la proporción de otros grupos con estatus similar en el programa de almuerzo. Lo que es más preocupante, solo alrededor del 3 por ciento de los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x que calificaron para el almuerzo gratuito o a precio reducido participaron en el programa HiCap (figura 12).

Figura 12. Porcentaje de estudiantes que participaron en el programa HiCap, por intersección de categoría de raza o etnia y calificación para almuerzo gratuito o a precio reducido



Porcentaje de estudiantes en el programa HiCap

Multirracial- Completo Blanco-Completo Asiático-Completo Latinx-Completo
 Multirracial-Gratuito Latinx-Gratuito Año escolar

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el año escolar 2017–18 al 2021–22

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Los rangos del tamaño de la muestra para grupos en estatus de FRPL son los siguientes: Completo 2563 a 3338; Reducido 371 a 599; Gratuito 3400 a 3719. Los rangos del tamaño de la muestra para los grupos clasificados por raza o etnia son los siguientes: Asiático de 63 a 80; Negro de 28 a 36; Latinx de 3547 a 3755; Multirracial de 157 a 168; Blanco de 2737 a 3301.

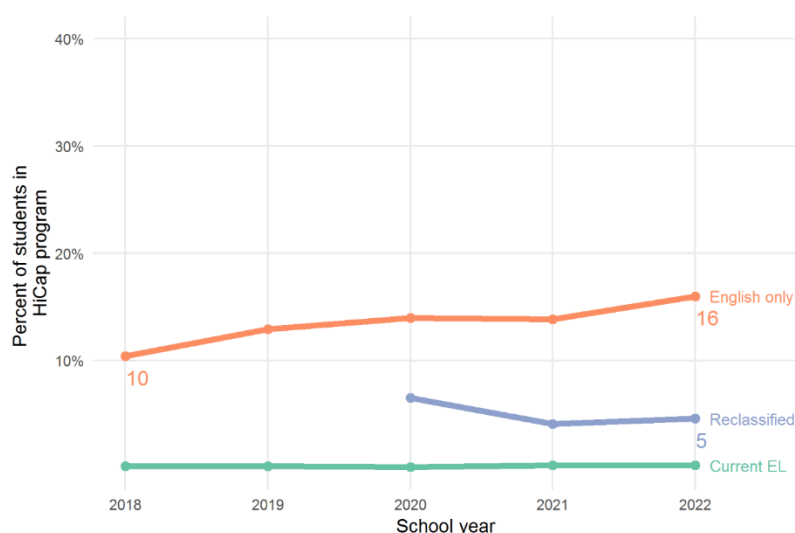
Menos del 1 por ciento de los estudiantes multilingües, actualmente clasificados como aprendices de inglés (EL), y alrededor del 2 por ciento de los estudiantes en educación especial, participaron en el programa HiCap.

Menos del 1 por ciento de los estudiantes multilingües actualmente clasificados como EL participaron en el programa HiCap. Los estudiantes que fueron reclasificados como que ya no necesitaban los servicios para EL, tuvieron índices más altos de participación que los estudiantes que actualmente estaban clasificados como EL, pero tenían índices mucho más bajos de participación en relación con los estudiantes que no eran EL. En los datos del año más reciente, el

16 por ciento de los estudiantes que no eran EL, estuvieron en HiCap en comparación con el 5 por ciento de los estudiantes reclasificados y menos del 1 por ciento de los estudiantes clasificados actualmente como EL (figura 13).

A lo largo de los años observados, menos del 2 por ciento de los estudiantes en educación especial, estuvieron en HiCap (no se muestra en la imagen). Entre el 2 por ciento de los estudiantes en educación especial en HiCap, más del 90 por ciento eran estudiantes blancos.

Figura 13. Porcentaje de estudiantes que participaron en el programa HiCap, por estatus de clasificación EL



Porcentaje de estudiantes en HiCap
Solo inglés Reclasificado Actual EL Año escolar

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el año escolar 2017–18 al 2021–22

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. * EL es aprendiz de inglés. Solo pudimos observar a los estudiantes que salieron de los servicios EL durante el año escolar 2017-18 y los años posteriores. Debido a la limitación de datos, no incluimos la proporción para el año escolar 2017-18 porque no teníamos datos sobre los estudiantes que se reclasificaron durante el año escolar anterior (2016-17). No incluimos datos para el 2018-19 porque la cantidad de estudiantes reclasificados se subestimó gravemente. En general, la proporción presentada para los estudiantes reclasificados es un conteo insuficiente de todos los estudiantes que se han reclasificado de los servicios EL y el grupo que no es EL, incluye a los estudiantes que fueron reclasificados antes del año escolar 2017-18. Los rangos del tamaño de la muestra para los grupos EL son los siguiente: Actual EL de 1146 a 1279; Reclasificado de 352 a 894; Solo inglés de 5338 a 6115.

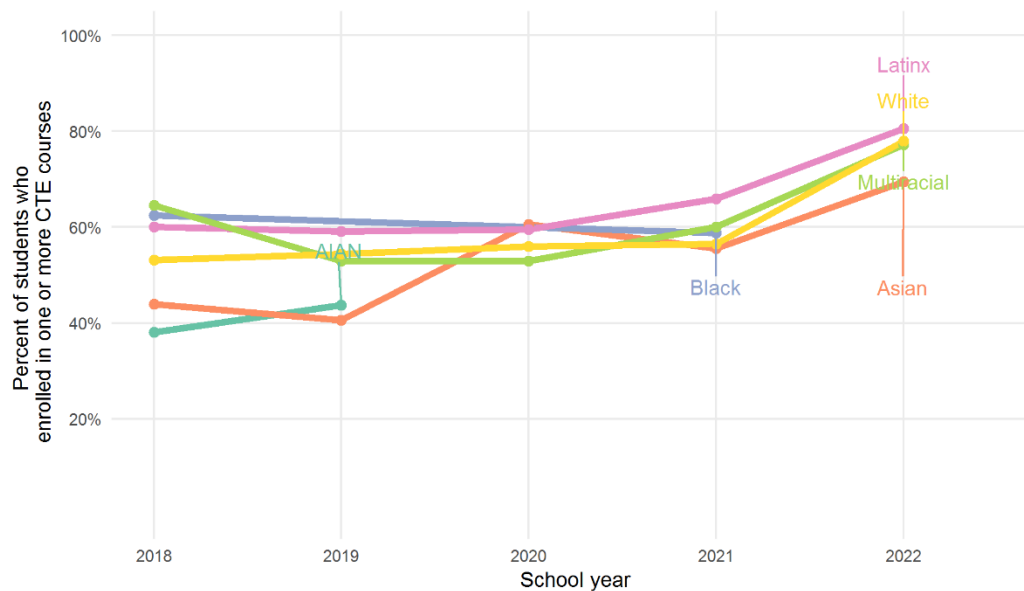
Participación en programas de educación profesional y técnica (CTE) y deportes

Los programas de estudio de educación profesional y técnica (CTE por sus siglas en inglés), tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes las habilidades académicas y técnicas necesarias para buscar oportunidades después de graduarse de la preparatoria, incluyendo la educación avanzada, la capacitación o empleo en carreras de alta demanda y salarios altos. Un estudio del Laboratorio Regional de Education Northwest, encontró que los estudiantes que participaron en clases de CTE, se graduaron de la preparatoria en cuatro años en proporciones más altas que los estudiantes que no participaron, o los que participaron, pero no se concentraron en CTE; esta relación se mantuvo incluso después de controlar otros factores importantes (Arneson y otros, 2020). En esta sección, exploramos la participación en cursos CTE en el WSD desde una perspectiva de equidad.

Los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x en la escuela secundaria y preparatoria tuvieron la proporción más alta de participación en los cursos de CTE

La inscripción general en cursos de CTE ha aumentado para estudiantes de todas las categorías de raza o etnia desde el 2018. Desde el 2020, los estudiantes identificados como hispanos/as/latinos/as/x tuvieron las proporciones más altas de participación en CTE (figura 14).

Figura 14. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno o más cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE por sus siglas en inglés), por categorías de raza o etnia



Porcentaje de estudiantes inscritos en uno o más cursos de CTE

Latinx Blanco Multirracial Asiático Año escolar

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el 2018 al 2022.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Los rangos del tamaño de la muestra para los grupos por raza o etnia son los siguientes: Asiático de 36 a 45; Latinx de 1770 a 1965; Multirracial de 92 a 104.

Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido tuvieron proporciones más altas de participación que sus compañeros que no calificaron para el programa de almuerzo gratuito.

En la mayoría de las categorías de raza o etnia en nuestros datos, los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido (FRPL) tuvieron proporciones más altas de participación en los cursos de CTE que los estudiantes que no calificaron. Los estudiantes identificados como hispanos/as/latinos/as/x que calificaron para recibir almuerzo gratuito, tuvieron la proporción más alta de participación en CTE en la escuela secundaria y preparatoria en comparación con los estudiantes de cualquier otra categoría de raza y etnia, independientemente de su elegibilidad para recibir FRPL (figura 15).

Figura 15. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno más cursos de CTE, por raza o etnia y calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido

Participation in CTE courses by race/ethnicity and eligibility for free or reduced lunch status				
Race/Ethnicity	Full	Reduced	Free	Overall
AIAN	47%	NA	53%	53%
Asian	55%	NA	48%	54%
Black	61%	NA	58%	60%
Latinx	57%	64%	68%	65%
Multiracial	59%	63%	66%	61%
White	57%	63%	63%	59%

Includes all data from 2017-18 to 2021-22 school years. Only includes middle and high school students

Participación en cursos de CTE por raza o etnia y el estatus de elegibilidad para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido				
Raza o etnia	Completo	Reducido	Gratuito	En general
Indoamericano o Nativo de Alaska (AIAN)				
Asiático				
Negro				
Latinx				
Multirracial				
Blanco				

Incluye todos los datos de los años escolares del 2017-18 al 2021-22. Solo incluye estudiantes de secundaria y preparatoria.

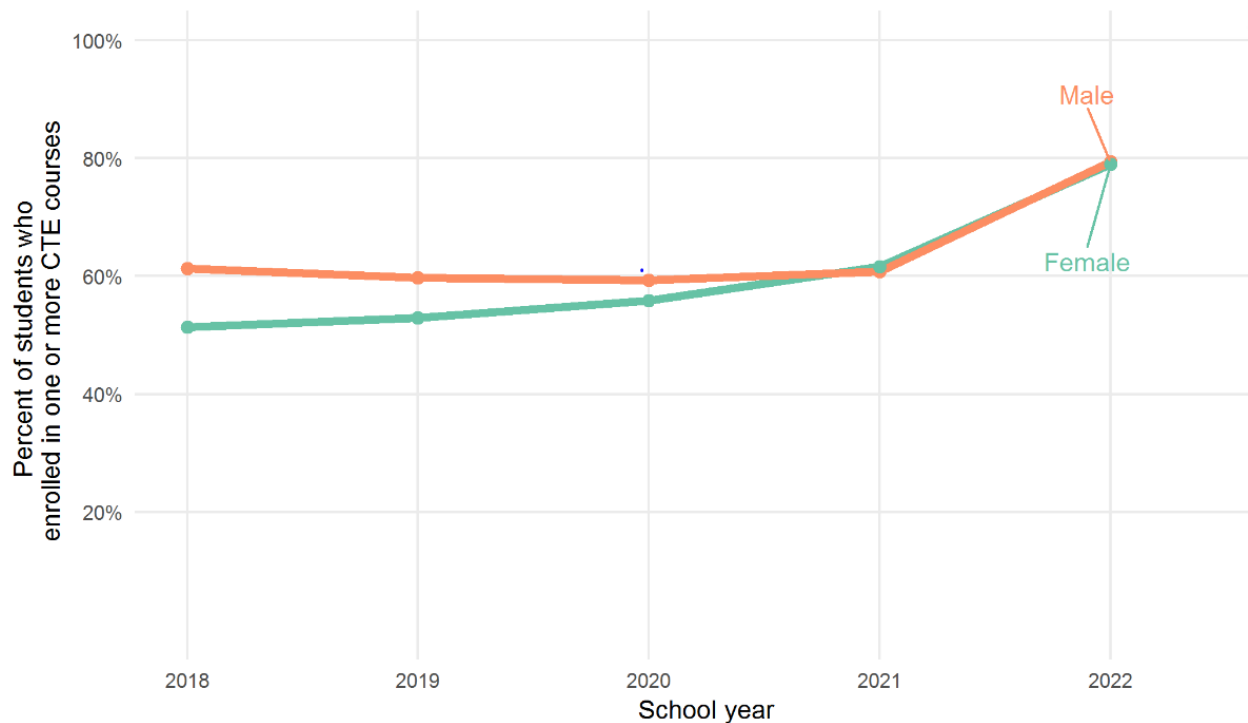
Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el 2017-18 al 2021-22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías de raza o etnia; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Los rangos del tamaño de la muestra para grupos por raza o etnia son los siguientes: Asiático de 36 a 45; Latinx de 1770 a 1965; Multirracial de 92 a 104.

La brecha de género en la participación de programas CTE se ha cerrado en los últimos años

Las estudiantes mujeres tuvieron una proporción más baja en la participación en los programas CTE en comparación con los estudiantes hombres entre los años escolares 2017–18 y 2019–20; sin embargo, en los datos de los dos años más recientes, las diferencias disminuyeron. Las proporciones de participación entre los estudiantes de género masculino y femenino fueron aproximadamente las mismas en el 2022 (figura 16).

Figura 16. Porcentaje de estudiantes que participaron en uno o más programas CTE, por género



Porcentaje de estudiantes que se inscribieron en uno o más CTE

Género masculino Género femenino Año escolar

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el 2017-18 al 2021-22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías de raza o etnia; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra. Los tamaños de la muestra de estudiantes de género masculino y femenino oscilan de 1890 a 2037 y de 1702 a 1904, respectivamente.

La elegibilidad para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido se relacionó con diferentes niveles de participación deportiva de los estudiantes de diferentes categorías raciales o étnicas.

Examinamos la participación en deportes asociados con la escuela para estudiantes de secundaria y preparatoria en los años de 2017–18 a 2019–20. Se incluyeron estos años porque tenían disponibles los datos más completos y porque en el año escolar 2020-21 prácticamente no hubo participación en los deportes.

La proporción más baja de participación en atletismo asociado con la escuela fue la de los estudiantes indoamericanos y nativos de Alaska (AIAN por sus siglas en inglés) que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido (figura 17). Los estudiantes identificados como blancos o multirraciales que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, también tuvieron una participación más baja en los deportes que sus compañeros que no calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido; mientras que los estudiantes identificados como hispanos/as/latinos/as/x y negros que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido tuvieron una mayor participación en los deportes que sus compañeros que no calificaron. Esto sugiere que el apoyo financiero puede estar relacionado con la participación en los deportes de diferentes grupos de estudiantes en diferentes maneras.

Figura 17. Porcentaje de estudiantes que participaron en atletismo asociado con la escuela, por categorías de raza o etnia y calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido

Participation in athletics			
by race/ethnicity and eligibility for free or reduced lunch status			
Race/Ethnicity	Full	Reduced	Free
AIAN	50%	NA	25%
Asian	58%	NA	NA
Black	42%	NA	56%
Latinx	49%	58%	58%
Multiracial	65%	71%	52%
White	60%	59%	47%

Includes data from the 2017-18 and 2019-20 school years. Only includes middle and high school students

Participación en atletismo			
por raza o etnia y el estatus de elegibilidad para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido			
Raza o etnia	Completo	Reducido	Gratuito
Indoamericano o Nativo de Alaska (AIAN)			
Asiático			
Negro			
Latinx			
Multirracial			
Blanco			
Incluye todos los datos de los años escolares del 2017-18 al 2019-20. Solo incluye estudiantes de secundaria y preparatoria.			

Fuente: Análisis del autor de los datos de la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI) del nivel del estudiante desde el 2017-18 al 2021-22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Hubo pocos patrones en la participación en los deportes en la intersección de raza o etnia y género. Sí observamos que las mujeres AIAN tuvieron más baja participación en los deportes que cualquier otro grupo de raza, etnia y género (consulte las tablas completas en el apéndice B).

Descripción general de las normas y procedimientos del distrito relacionados con el acceso al aprendizaje

En esta sección, resumimos las normas distritales seleccionadas vigentes y relacionadas con el acceso al aprendizaje, destacando los aspectos de las normas distritales que abordan el acceso al aprendizaje por grupos específicos de estudiantes. Además de las normas aprobadas por la Junta Directiva resumidas aquí, el WSD tiene iniciativas sólidas para apoyar el acceso al aprendizaje, que incluyen el programa Avance a Través de la Determinación Individual (AVID por sus siglas en inglés) y programas especiales que cubren el Título IA, Programa de Asistencia para el Aprendizaje (LAP por sus siglas en inglés), el Título IC para migrantes y programas de educación bilingüe.

Tabla 2. Descripción general de las normas seleccionadas del Distrito Escolar Wenatchee relacionadas con el acceso al aprendizaje

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
Norma: No discriminación ⁵ (3210)	Agosto de 2016	Trato de igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes y protección contra conductas discriminatorias que limitan o niegan la participación en la escuela.	“ El [WSD] proporcionará igualdad de oportunidades y trato para todos los estudiantes en todos los aspectos del programa y actividades académicas sin discriminación por motivos de raza, religión, credo, color, origen nacional, edad, estatus militar o veterano dado de baja con honores, sexo, orientación sexual, expresión o identidad de género, estado civil, la presencia de cualquier discapacidad sensorial, mental, física o información

⁵ [3210 Policy - Nondiscrimination 08/16](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
			genética, o el uso de un perro guía entrenado o un animal de servicio por parte de una persona con discapacidad".
Procedimiento: No discriminación ⁶ (3210P)	Agosto de 2016	Implementación de la norma de no discriminación, que incluye compartir la norma en las comunicaciones del distrito, publicar información sobre el procedimiento de quejas, designar a un oficial para investigar quejas y capacitación para los docentes sobre prejuicios.	"Cualquier persona puede presentar una queja contra el distrito alegando que el distrito ha violado las leyes contra la discriminación. Este procedimiento de denuncia está diseñado para asegurar que la resolución de la discriminación real o supuesta, se oriente hacia una resolución justa y satisfactoria para el denunciante, la administración y la junta directiva".
Norma: Aceleración Académica ⁷ (2195)	Noviembre de 2021	Asegurar que todos los estudiantes de preparatoria tengan un mayor acceso a cursos avanzados rigurosos, incluyendo los programas de crédito doble.	"El distrito inscribirá automáticamente a los estudiantes que cumplan o excedan el estándar estatal en la evaluación estatal de arte del lenguaje inglés o de matemáticas en el 8.º grado o preparatoria en el siguiente nivel más riguroso de cursos o programas avanzados ofrecidos por la escuela preparatoria... Se revisarán las evaluaciones internas (como i-Ready® o las evaluaciones del salón de clases) para asegurar que el estudiante se encuentre al nivel del grado o por encima de él. Además, la escuela se asociará con los estudiantes y sus familias para asegurar el apoyo para la aceleración".

⁶ [3210P Procedure - 08/16](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

⁷ [2195 - Academic Acceleration 11.21](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction), <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
Norma: Programas de Alta Capacidad ⁸ (2190)	Abril de 2019	Asegurar múltiples vías para la identificación utilizando herramientas destinadas a ser objetivas (p. ej., la prueba de diagnóstico y habilidades cognitivas i-Ready®) y puntos de referencia locales y nacionales para maximizar la inclusión y la identificación equitativa de los estudiantes de bajos ingresos. La norma exige la evaluación en el idioma nativo del estudiante (si está disponible) o de forma no verbal.	“El superintendente establecerá procedimientos consistentes con las pautas estatales para la referencia, evaluación y selección de los estudiantes que demuestran logros o capacidad potencial en términos generales de capacidad intelectual, aptitud académica y pensamiento creativo o productivo”.
Procedimiento: Programas de Alta Capacidad ⁹ (2190P)	Febrero de 2022, revisada anualmente	Implementación de las normas de Programas de Alta Capacidad al delinear los requisitos tales como procedimientos y herramientas de identificación, composición del equipo de selección, comunicación con las familias, proceso de apelación y salida, y presentación de informes.	“Las prácticas del distrito para identificar a los estudiantes más capaces deben priorizar la identificación equitativa de los estudiantes de bajos ingresos. El distrito evaluará a los estudiantes identificados para realizar más pruebas a través del proceso de selección utilizando múltiples criterios objetivos. El distrito debe basar el proceso de evaluación en una revisión de la capacidad del estudiante que haya sido referido, como se muestra en múltiples criterios de una amplia variedad de fuentes y datos, con la intención de revelar las necesidades y capacidades únicas de cada estudiante referido”.

⁸ [2190-High Capable Programs 09.18](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction), <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

⁹ [2190P - Procedure Highly Capable Programs 2.22](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction), <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
Norma: Educación especial y servicios relacionados para estudiantes elegibles ¹⁰ (2161)	Marzo de 2022	Disponer de un continuo de opciones de colocación y procesos necesarios para proporcionar a los estudiantes un programa de educación individualizado (IEP por sus siglas en inglés), un camino hacia la graduación. Esta norma y la extensa serie de procedimientos asociados se ponen a disposición del público; aunque en el momento de escribir este reporte, el enlace disponible para el público no funcionaba en el sitio web del distrito escolar.	“La junta reconoce que los estudiantes cuyas discapacidades afectan adversamente el rendimiento educativo y que requieren instrucción especialmente diseñada, pueden mejorar su rendimiento educativo cuando reciben educación especial y servicios relacionados adaptados a sus necesidades. El distrito adopta la meta educativa completa del estado para proporcionar a los estudiantes que necesitan servicios de educación especial, una educación pública adecuada y gratuita”.
Procedimiento: Educación especial y servicios relacionados para estudiantes elegibles 08.16	No está disponible	Actualmente no está disponible en el sitio web del WSD.	Actualmente no está disponible en el sitio web del WSD.
Norma: Educación de estudiantes con discapacidad bajo la Sección 504 de la Ley de	Marzo de 2022	Defender la ley de los derechos civiles para proteger los derechos de las personas con discapacidades en programas y actividades que reciben asistencia financiera federal del Departamento de Educación de los EE.UU.	“Es la intención del distrito asegurar que los estudiantes discapacitados dentro de la definición de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (Sección 504) sean identificados, evaluados y provistos de servicios educativos apropiados”.

¹⁰ [2161 - Special Education and Related Services for Eligible Students 3.22](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction), <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
Rehabilitación de 1973 ¹¹ (2162)			
Procedimiento: Educación de estudiantes con discapacidad bajo la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 ¹² (2162P)	Enero de 2017	Asegurar que los estudiantes discapacitados dentro de la definición de la Sección 504 sean identificados, evaluados y provistos de servicios educativos apropiados en pleno cumplimiento de la ley. Los procedimientos incluyen información detallada sobre la referencia, detección, evaluación y consideraciones relacionadas con la disciplina.	“Al interpretar los datos de evaluación y al tomar decisiones de ubicación, el distrito deberá (1) basarse en información de una variedad de fuentes incluyendo pruebas de aptitud y rendimiento, recomendaciones de los docentes, condición física, antecedentes sociales o culturales y comportamiento adaptativo, (2) establecer procedimientos de referencia para asegurarse que la información obtenida de todas las fuentes sea documentada y considerada cuidadosamente, (3) asegurarse que la decisión de ubicación del estudiante sea tomada por un grupo de personas, incluyendo personas con conocimiento sobre el estudiante, el significado de los datos de evaluación y las opciones de ubicación, y (4) asegurar que el estudiante sea educado con sus compañeros no discapacitados en la máxima medida apropiada”.
Norma: Programa de instrucción bilingüe de transición ¹³ (2110)	Noviembre de 2019	Bosquejar un programa de instrucción bilingüe de transición diseñado para permitir que los estudiantes cuyo idioma principal no sea el inglés, alcancen la	“[El personal del distrito] permitirá que los estudiantes EL tengan la oportunidad de participar en todos los programas, servicios y actividades ofrecidas por distrito. El distrito no puede negar categóricamente a los estudiantes EL participar en cualquier

¹¹ [2162-Education Of Students With Disabilities Under Section 504 Of The Rehabilitation Act Of 1973 01.17,](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction)

<https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

¹² [2162P-Procedure Education Of Students With Disabilities Under Section 504 Of The Rehabilitation Act Of 1973 01.17,](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction)

<https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

¹³ [2110-Transitional Bilingual Instruction Program Revised 11.19,](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction) <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
		competencia en inglés y accedan a un camino hacia la graduación.	programa, servicio o actividad basado únicamente en el dominio limitado del idioma inglés de los estudiantes. Esto incluye cursos de honores y avanzados, Educación Profesional y Técnica, Programas de Alta Capacidad, programas en línea, servicios de Título I, educación especial, clases de Colocación Avanzada, actividades extracurriculares y programas deportivos”.
Procedimiento: Programa de instrucción bilingüe de transición ¹⁴ (2110P)	Abril de 2021	Proporcionar detalles sobre elegibilidad, evaluación, participación de los padres y evaluación para la implementación de la norma 2110	

Fuente: <https://www.wenatcheeschools.org/board/policies-and-procedures>.

¹⁴ [2110P-Transitional Bilingual Instruction 4.21](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction), <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

Consideraciones y recursos: Acceso al aprendizaje

El equipo de revisión del programa de equidad sugiere las siguientes consideraciones y recursos para los próximos pasos de la implementación del plan estratégico:

- Los hallazgos de la revisión del programa de equidad sugieren una imagen compleja de disparidades en la inscripción en cursos y programas que justifican una mayor investigación. Las [Hojas de trabajo de los Datos de Inscripción en Cursos y Programas](#) de la Oficina del Superintendente de Educación Pública es un ejemplo de una herramienta que puede ayudar a los equipos distritales **a revisar las disparidades en las inscripciones tanto a nivel distrital como cuando sea factible, a nivel de escuela**. Las hojas de trabajo incluyen instrucciones y preguntas de discusión para guiar el análisis de posibles desproporciones; así como información sobre cómo tomar medidas inmediatas para asegurar que las disparidades en la inscripción a cursos y programas, no sean resultado de la discriminación, incluyendo consideraciones para:
 - La identificación y selección de estudiantes;
 - Criterios para inscripción a cursos y programas;
 - Pruebas e instrumentos de evaluación;
 - Materiales de orientación académica, profesional y vocacional;
 - Programas y oportunidades de trabajo y estudio;
 - Programación o ubicación educativa
- **Examinar las vías y los resultados de los cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE)** es importante para interpretar los hallazgos de la revisión del programa de equidad. Históricamente, algunos responsables de escribir normas y otras partes interesadas, han argumentado que los programas de CTE se pueden usar para rastrear a los estudiantes de color y a los estudiantes económicamente en desventaja en trabajos de bajo nivel (Oakes, 2005). Los enfoques actuales de CTE se centran en brindar una preparación universitaria y profesional de alta calidad, según lo dictado por Perkins IV y Perkins V (Rosen y otros, 2018). En este contexto, es posible que el distrito desee considerar conducir estudios específicos para determinar qué población de estudiantes participan más en CTE y qué resultados están asociados con la concentración en estos programas. La investigación futura también podría examinar hasta qué punto la participación en los cursos de CTE está determinada por las restricciones de programación como los cursos específicos de inglés o educación especial que suplantán la flexibilidad para tomar créditos electivos en la escuela preparatoria.
- **Revisión y actualización regulares de los procesos utilizados para identificar estudiantes altamente capaces (HiCap)** pueden ayudar a abordar las disparidades en la cantidad de

estudiantes de inglés que obtienen acceso a los programas de HiCap. Las investigaciones indican que las prácticas de nominación y evaluación pueden ser barreras clave para la identificación de estudiantes EL para HiCap (Sparks y Harwin, 2017). Para sacar a la luz las oportunidades para hacer que la representación de estudiantes en programas altamente capacitados sea más equitativa, investigaciones anteriores recomiendan el uso de evaluaciones múltiples o evaluaciones universales para ayudar a mejorar la representación de los estudiantes de inglés (EL) en los programas para dotados (Gubbins y otros, 2020). Por ejemplo, un infográfico de REL Northwest titulado [Mejorando la Identificación de Estudiantes Aprendices de Inglés para Programas de Talentosos y Dotados](#) que destaca los enfoques para aumentar la representación de los estudiantes clasificados EL en HiCap, incluyendo el desarrollo profesional para desafiar los prejuicios culturales implícitos y los cambios en los procesos de nominación para incluir evaluaciones alternativas, más colaboración y monitoreo continuo para el acceso equitativo.

Capítulo 3: Prácticas y normas de instrucción

Creo que construir una conexión personal con cada estudiante (aunque no sea muy grande) es importante porque hace que todos se sientan un poco más bienvenidos y menos juzgados, lo que crea un ambiente de clase mejor y más fácil para aprender. –Estudiante

Uno de los pasos de acción en el plan estratégico de WSD es desarrollar las habilidades y el reconocimiento del personal en la diversidad, equidad e inclusión. La instrucción en las escuelas va más allá del día a día profesor-estudiante, extendiéndose a la comunicación y asociación entre docentes, estudiantes, directores, familias, organizaciones comunitarias y liderazgo del distrito y el personal. La investigación ha demostrado que el compromiso entre las familias y los docentes no solo conduce a mejores resultados para los estudiantes, incluyendo calificaciones y puntajes más altos en los exámenes, menos ausencias y habilidades sociales más avanzadas, sino también para los docentes que experimentan mejoras en su desempeño y satisfacción laboral y las familias que se empoderan para ser socias de aprendizajes efectivos (Epstein, 2019).

Prácticas y normas de instrucción

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo experimentan los estudiantes y las familias las normas de instrucción y las prácticas de enseñanza del distrito?
- ¿Hasta qué punto las normas de instrucción y las prácticas docentes demuestran una enseñanza culturalmente receptiva?

Hallazgos clave:

Cómo experimentan los estudiantes y las familias las normas de instrucción y las prácticas de enseñanza del distrito

- Los estudiantes y las familias describieron las conexiones personales entre el personal y los estudiantes como una parte fundamental para promover la equidad y la instrucción.
- Los estudiantes y las familias quieren una instrucción desafiante y relevante para el mundo real.
- Las familias, los docentes y los estudiantes ven oportunidades para fortalecer el apoyo para los estudiantes con discapacidades.
- Las familias reportaron altos niveles de confianza, respeto y pertenencia en relación a la escuela. Las familias de los estudiantes en la escuela preparatoria calificaron la

comunicación y conexión más bajo que las familias de los estudiantes en escuela primaria o secundaria.

- Las familias de Wenatchee expresaron una amplia gama de perspectivas acerca de la función de las escuelas en cuanto a la promoción de la equidad e inclusión.

Grado en que las normas de instrucción y las prácticas docentes demuestran una enseñanza culturalmente receptiva

- Los docentes informaron tener acceso a recursos para fomentar la inclusión, pero solicitaron capacitación y apoyo para fortalecer las prácticas culturalmente receptivas y construir un lenguaje común sobre la equidad.
- Los docentes de color y los docentes de escuela primaria expresaron niveles más altos de eficacia y confianza en las prácticas inclusivas y culturalmente sensibles.
- Los docentes de escuela preparatoria expresaron niveles más bajos de eficacia con la participación y conexión con las familias que los docentes de primaria y secundaria.
- Los directores y los estudiantes solicitaron más apoyo para el aprendizaje socioemocional (SEL por sus siglas en inglés), mientras que las perspectivas de las familias sobre el SEL, fueron mixtas.

Cómo experimentan, los estudiantes y las familias, las normas de instrucción y las prácticas de enseñanza del distrito

Para comprender las perspectivas de los estudiantes y las familias sobre la instrucción en el WSD, hicimos preguntas en grupos de discusión y encuestas sobre la medida en que ellos y sus hijos se sienten bienvenidos, valorados y desafiados en la escuela.

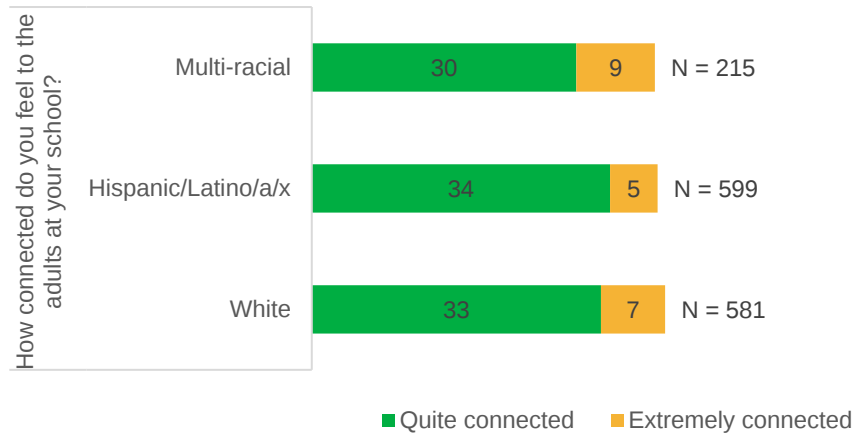
Los estudiantes y las familias describieron las conexiones personales con los estudiantes como una parte fundamental para promover la equidad en la instrucción.

Se ha demostrado que las relaciones sólidas y las conexiones positivas entre los docentes y los estudiantes son una herramienta poderosa para fomentar el compromiso y el aprendizaje, aumentar la motivación y ayudar a los estudiantes a lidiar con los desafíos cotidianos que enfrentan en la escuela (Pianta y otros, 2012). Un tema importante a lo largo de la recopilación de los datos cualitativos y de encuestas de estudiantes y familias, fue la importancia de las conexiones individuales con estudiantes.

Amabilidad, amabilidad, simplemente amabilidad... Aquí los profesores son tan amables contigo como la mayoría de los profesores que he tenido, les gusta, se acercan a ti y te preguntan cómo estas, y no te presionan si no estás cómodo, ¿sabes? –Estudiante

Una serie de elementos de la encuesta preguntaron a los estudiantes qué tan conectados se sentían en la escuela. En todas las categorías raciales o étnicas, casi la mitad de los estudiantes dijeron que se sentían “bastante conectados” o “muy conectados” con los adultos en sus escuelas (figura 18).

Figura 18. Porcentaje de estudiantes que informaron que se sienten bastante conectados o extremadamente conectados con los adultos en la escuela, por categorías de raza o etnia



¿Qué tan conectado de sientes con los adultos en tu escuela?

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

Bastante conectado/a Extremadamente conectado/a

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad estudiantil del WSD.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

En las respuestas abiertas de la encuesta, alrededor de 60 estudiantes expresaron que querían que sus profesores fueran más comprensivos o empáticos. En los grupos de discusión, algunos estudiantes indicaron que la confianza y dependencia de sus profesores en las asignaciones en línea o basadas en computadora (en parte como un efecto sostenido del cierre de las escuelas por la COVID-19) hicieron que fuera más difícil conectarse con los profesores y recibir ayuda de manera personal.

[Las tareas por computadora] le quitan el aspecto humano. Cuando estás trabajando en tu computadora en casa solo en tu habitación, elimina este aspecto humano y sientes que a la computadora no le importa. –Estudiante

Terminamos con lo de en línea y estamos de vuelta en persona. Ya no veo el sentido de usar computadoras. Pero siento que los profesores que realmente hacen las tareas en papel, se esfuerzan al máximo. Como mi profesora de ciencias, ella escribe las tareas en papel todo el tiempo. Y siento que ella realmente trata de conectar con los estudiantes y hace todo lo posible para asegurarse que sus estudiantes estén bien. –Estudiante

Cuando los estudiantes en los grupos de discusión expresaron tener fuertes conexiones con los profesores y personal de la escuela, el efecto se describió como transformador.

No me he visto a mí mismo [teniendo] mucho futuro. [Mis profesores] son tan persistentes en decirme que no me preocupe. Lo estás haciendo bien. Estás a tiempo. Lo estás haciendo genial. Realmente nunca escuché eso [antes]. Son tan persistentes y tienen más fe en mí que [yo] en mí mismo. Sí. Es motivador para mí. –Estudiante

[El personal] en realidad se sentó y habló conmigo sobre lo que tenía que hacer y por qué yo estaba batallando tanto. Y honestamente, ellos me han ayudado mucho. –Estudiante

En encuestas de preguntas abiertas y en grupos de discusión, algunos padres indicaron que agradecerían que los profesores se acercaran a los estudiantes para establecer conexiones y facilitar la comprensión de la vida de los estudiantes.

Hay estudiantes que tienen una vida diferente, una familia diferente, con diferentes problemas. Eso obviamente afecta a su escuela también... Creo que ahí es en donde [el profesor] debería concentrarse para ver por qué un estudiante es rebelde, porque debe haber alguna razón detrás de eso. Un poco más de comunicación con los alumnos les ayudaría mucho a que mejoraran un poco en la escuela. –Miembro de familia

A los profesores les es difícil estar siempre encima de los alumnos, obviamente, porque están en clase y todo. Me imagino que esos estudiantes tienen un problema. Siento que [los profesores] deberían tratar de entender [a los estudiantes] un poco más o hacer que expresen por qué se sienten de esa manera. –Miembro de familia

Los estudiantes y las familias quieren una educación desafiante y relevante para el mundo real.

Uno de los “6 Grandes” objetivos de preparación para el futuro en el plan estratégico del WSD, es que los estudiantes participarán en el “aprendizaje relevante al mundo real”. Los estudiantes en los grupos de discusión expresaron interés en la instrucción que es más relevante para sus experiencias vividas.

Nosotros estamos hablando de problemas anteriores. Pero en cierto modo, necesitamos aprender sobre los problemas actuales. Siento que todas las escuelas solo piensan en eventos pasados. Pero también deberíamos aprender sobre los eventos actuales porque eso también podría ayudarnos en el futuro. –Estudiante

Mi educación se sentía tan desconectada. Tendría una tarea y luego ni siquiera sabría por qué. No pude conectarme con mi educación. –Estudiante

En las preguntas de respuestas abiertas, los estudiantes proporcionaron una serie de sugerencias para hacer que la instrucción sea más relevante e interesante. La sugerencia más común fue incluir actividades de clase más divertidas (sugerido por 62 estudiantes). Trece estudiantes sugirieron específicamente más actividades grupales en clase. Otros estudiantes sugirieron mejoramiento en la enseñanza, incluyendo a más de una docena que querían más apoyo académico en clase (tales como más explicaciones, ejemplos y verificación de la comprensión) o mejorar la administración del salón de clases para reducir distracciones, particularmente de otros estudiantes. Varios estudiantes sugirieron dar a los estudiantes más opciones sobre lo que estaban aprendiendo y varios estudiantes expresaron específicamente que querían que los profesores redujeran el ritmo de la instrucción.

Otro tema que emergió de los estudiantes fue el deseo de ser apoyados por los profesores mientras también eran desafiados y responsabilizados. Mientras que varios estudiantes mencionaron, durante los grupos de discusión, que la ayuda y el apoyo están disponibles para quienes los buscan, apreciarían que los profesores se comunicaran, expresaran altas expectativas y ofrecieran apoyo desde el principio.

Me toma tiempo para ir a hablar con los [profesores]. Pero una vez que lo hago, en mi experiencia, ellos me han apoyado mucho y han sido muy, muy amables en su mayoría.

–Estudiante

Entonces, si quieres ayuda, puedes buscar ayuda. Puedes pedir ayudar, pero en realidad nadie se acerca a ti. Si no tienes la motivación para ir a hablar con alguien o hablar al respecto, entonces realmente no obtendrás esa ayuda. –Estudiante

A los profesores realmente no les importa hasta que [tu calificación] es una F. Si es una D, ellos están bien con eso. Desearía que ellos me impulsaran. Estoy reprobando clases y nadie me preguntó si necesitaba ayuda. Tienen recursos después de la escuela, pero creo que me habría ayudado si alguien me hubiera preguntado personalmente si había algo que estaba pasando.

–Estudiante

En los grupos de discusión con los estudiantes, les pedimos a los participantes que reflexionaran sobre el grado en que sentían que sus profesores tenían altas expectativas para que tuvieran éxito. Las respuestas revelaron algunas diferencias en los informes sobre la instrucción de los profesores, expectativas u otros aspectos de la enseñanza.

Quiero decir, los profesores y el personal son bastante respetuosos cuando se trata de personas con sus creencias y sus culturas. –Estudiante

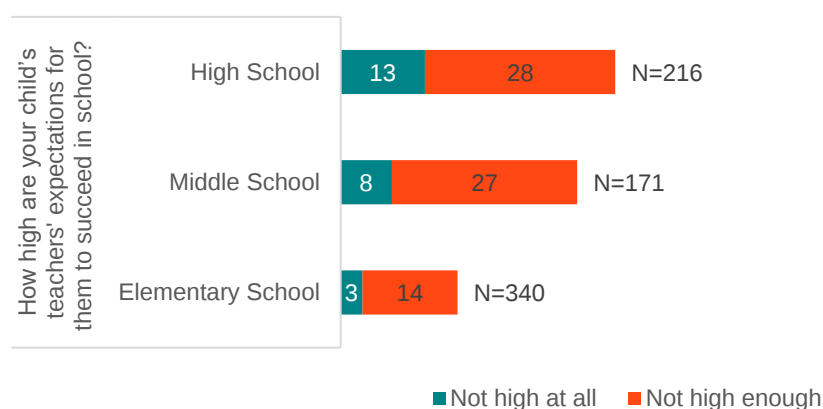
Sin embargo, varios estudiantes notaron diferencias en las expectativas de los profesores y en las interacciones con los estudiantes según la personalidad o el nivel de habilidad. Específicamente, un estudiante expresó en un grupo de discusión que le gustaría que los profesores pasaran más tiempo acercándose a los estudiantes más callados y otros estudiantes discutieron otras expectativas debido a su capacidad.

Una cosa que me parece injusta es que a veces ciertos profesores construyen más relaciones con algunos estudiantes que con el resto de los estudiantes. Y lo encuentro injusto, porque me gustaría tener una relación con mis profesores, pero parece que no hacen el esfuerzo. [Los estudiantes que son] extrovertidos están más cerca del profesor. –Estudiante

Así que hay niños en la clase que son realmente buenos en todas las materias. Y entonces, si demuestran eso en los exámenes, entonces él espera mucho más de ellos [que de otros estudiantes]. –Estudiante

Las respuestas a la encuesta familiar sugirieron diferencias en las expectativas por grado escolar. Más de la mitad de los encuestados que son familiares de los estudiantes de la escuela preparatoria, dijeron que las expectativas de los profesores sobre el éxito de sus hijos no eran altas en lo absoluto o no lo suficientemente altas, comparado con el 36 por ciento de los familiares de los estudiantes de la escuela secundaria y solo el 17 por ciento de los estudiantes en la primaria (figura 19). No hubo diferencias entre las categorías de raza o etnia o género en las percepciones de los miembros de familia sobre las expectativas de los profesores.

Figura 19. Porcentaje de las familias que indicaron que las expectativas de los profesores para el éxito de sus hijos “no eran altas en lo absoluto” o “no lo suficientemente altas”



¿Qué tan altas son las expectativas de los profesores de su hijo para que tenga éxito en la escuela?
[Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria, Escuela Primaria]

No altas en lo absoluto No lo suficientemente altas

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad familiar del WSD.

Un tema que surgió de los grupos de discusión familiar fue la necesidad de diferenciación educativa para apoyar a los estudiantes que lo necesitan y proporcionar un desafío adicional a aquellos que ya dominan el material.

Tener un poco más de diferenciación [sería útil] no solo en lo que las personas están aprendiendo, sino también en cómo lo están aprendiendo. Porque si hay tres estudiantes en la clase que tienen un alto rendimiento en cualquier tema, pueden formar un grupo pequeño para impulsarse uno al otro. Y luego, si hay tres estudiantes que están batallando con el tema, puedan estar juntos y tal vez obtener un poco más de atención de un adulto para ponerlos al día.

—Miembro de familia

Las familias expresaron su preocupación por el mal comportamiento en el salón de clases que pueda distraer a otros estudiantes de su aprendizaje. Algunos especularon que este mal comportamiento puede deberse a la falta de recursos desafiantes.

Parece que están enseñando a los estudiantes que necesitan más ayuda, lo cual es genial. Pero estos otros estudiantes están gritando y están frustrados y molestos y aburridos. Están actuando porque ya terminaron su trabajo. –Miembro de familia

En las respuestas a preguntas abiertas de la encuesta, casi 30 miembros de familias sugirieron que se proporcionaran más retos a los estudiantes, incluyendo más de 20 miembros de familia a quienes les gustaría ver que su hijo reciba más trabajo o más trabajo desafiante en las clases y varios a quienes les gustaría ver que se ofrezcan clases más desafiantes, tales como los de Colocación Avanzada. Los miembros de familia también estaban interesados en más apoyo para los estudiantes que tienen dificultades académicas y más diferenciación en la instrucción por nivel de habilidad.

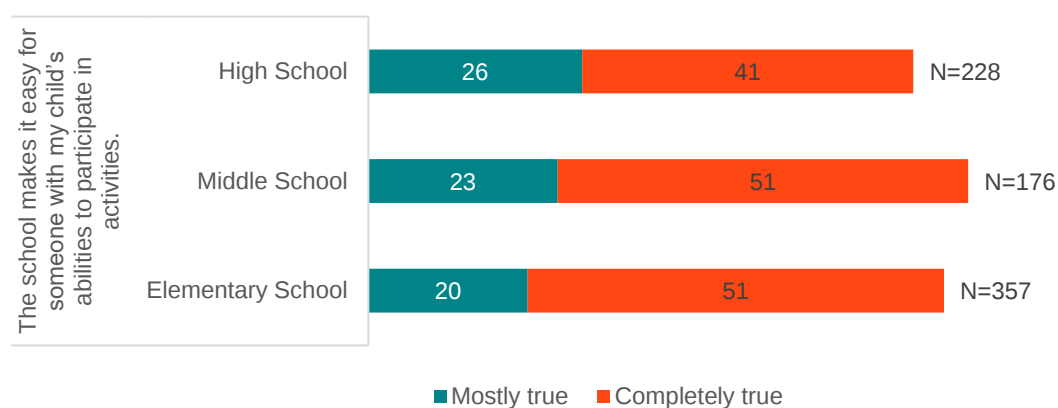
Desafíenlos. Algunos estudiantes son muy inteligentes, pero no están siendo desafiados. Además, tengan más programas para aquellos que se están quedando atrás en una clase. –Miembro de familia

Las familias, los docentes y los estudiantes ven oportunidades para fortalecer el apoyo para los estudiantes con discapacidades.

En los últimos años, el distrito ha trabajado para aumentar la inclusión de los estudiantes con discapacidades en los salones de clase inclusivos. Varios directores informaron que se ha ofrecido apoyo para el esfuerzo de inclusión a través de personal adicional, comunidades de aprendizaje profesional, enseñanza en conjunto y desarrollo profesional que han ayudado a los docentes a comprender cómo servir a todos los estudiantes en los salones de clases inclusivos. Según algunos directores, los esfuerzos de inclusión han ayudado a aumentar la confianza y la independencia entre los estudiantes con necesidades especiales y la aceptación social en la escuela. Sin embargo; varios directores indicaron que el personal aún necesita más capacitación sobre cómo prepararse y construir a partir de fortalezas y manejar las necesidades de todos los estudiantes en las clases inclusivas.

Los miembros de familia respondieron a un ítem de la encuesta acerca de si la escuela facilita o no que alguien con las habilidades de su hijo, participe en actividades. En los grados de primaria, secundaria y preparatoria, el porcentaje de familias que dijeron que esto era en su mayor parte o completamente cierto varió del 67 por ciento en la escuela preparatoria a un 74 por ciento en la escuela secundaria (figura 20).

Figura 20. Porcentaje de miembros de familias que indicaron que las escuelas, en su mayoría o completamente, facilitan la participación de alguien con la capacidad de su hijo



La escuela facilita que alguien con las habilidades de mi hijo participe en actividades
 [Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria, Escuela Primaria]
 Mayormente cierto Completamente cierto

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad familiar del WSD.’

Varios padres en los grupos de discusión y en la encuesta, dijeron que las escuelas deben hacer un mejor trabajo al negociar la inclusión de estudiantes con discapacidades. Las preocupaciones específicas planteadas por los familiares de los estudiantes con discapacidades, incluyeron las dificultades de acceder a los servicios para sus hijos con necesidades especiales (incluyendo tanto la identificación como la implementación de los Planes Individuales de Educación, (IEP por sus siglas en inglés) y las dinámicas del manejo del salón de clases que viene con la inclusión.

Sugiero que los profesores sean más conscientes de los métodos de enseñanza y reconozcan las habilidades de aprendizaje de los estudiantes. Tuve un problema con la forma en que el profesor trataba a mi hija a principios de este año. El profesor no reconoció el estilo de aprendizaje de mi hija. –Miembro de familia

Ser más conscientes de cada aspecto de nuestros hijos. No todo es cuestión de raza y etnia. Los niños vistos como “diferentes” por otros niños, el personal y padres y otros adultos, a menudo son categorizados y tratados como tales. Es bastante difícil ser un niño y ser tratado como un extraño, debido a la forma en que aprenden o se comportan, por parte de las personas que han elegido educarlos. –Miembro de familia

En los grupos de discusión, varios estudiantes sugirieron que en ocasiones no se siente justo cuando perciben que algunos estudiantes están sujetos a diferentes estándares de desempeño y comportamiento y los estudiantes no siempre comprenden cómo ajustar sus propias acciones respectivamente.

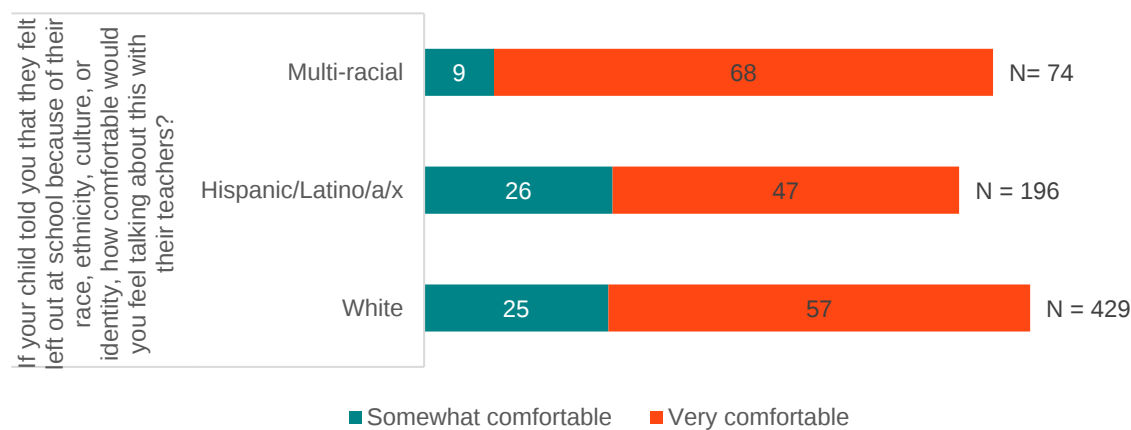
Las familias reportaron altos niveles de confianza, respeto y pertenencia en relación a la escuela. Las familias de los estudiantes de escuela preparatoria calificaron la conectividad y la comunicación por debajo de las familias de estudiantes de escuela primaria y secundaria.

Para asegurar una participación familiar equitativa, el Mid-Atlantic Equity Consortium (MAEC, 2020) recomienda que los sistemas escolares brinden a las familias una comunicación consistente en un idioma accesible sobre la participación de sus hijos en las prácticas y normas escolares; acceso a la tecnología; apoyo de los socios en la comunidad; y un continuo de servicios, apoyos e intervenciones sociales, emocionales y conductuales para los estudiantes que presenten desafíos.

Para una mayor comprensión de las prácticas de participación familiar en el WSD, los miembros de familia respondieron a una serie de elementos relacionados con la confianza y el respeto en relación con las escuelas. En todos los niveles de los grados y grupos raciales o étnicos, un gran porcentaje de miembros de familia (88 por ciento) dijeron que estaban muy de acuerdo con la afirmación “Hay profesores en la escuela en los que confío”. De manera similar, (el 82 por ciento) dijo estar muy de acuerdo con la afirmación “Sé qué tan bien le está yendo a mi hijo en la escuela”. Cuando se les preguntó qué tan cómodos se sentirían hablar con los profesores si su hijo se sintiera excluido en la escuela debido a su raza o etnia, cultura o identidad, un porcentaje ligeramente mayor de miembros de familia, identificados como blancos (82 por ciento) dijeron que se sentirían algo o muy cómodos, en comparación con el 77 por ciento de los miembros de familia identificadas

como multirraciales, y el 73 por ciento de los miembros de familia identificados como hispanos/as/latinos/as/x (figura 21).

Figura 21. Porcentaje de miembros de familia que indicaron que se sienten un poco o muy cómodos hablar del sentimiento de exclusión de sus hijos con sus profesores

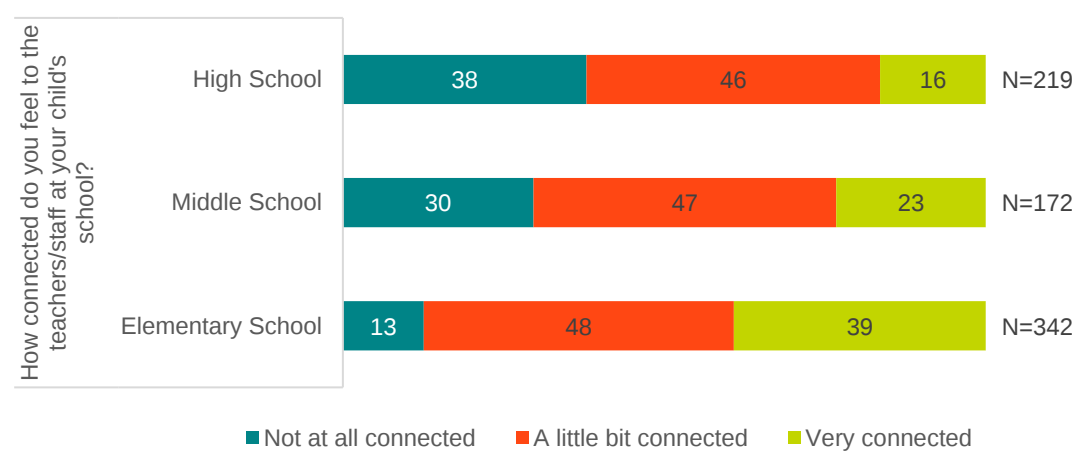


Si su hijo le dijera que se siente excluido en la escuela debido a su raza, etnia, identidad o cultura, ¿qué tan cómodo se sentiría usted hablar de esto con los profesores de su hijo?
 [Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]
 Algo cómodo Muy cómodo

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad familiar del WSD.
 Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Aunque el 83 por ciento de los miembros de familia dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “Me siento bienvenido en la escuela”, surgieron diferencias entre grados escolares en las respuestas a la pregunta “¿Qué tan conectado se siente con los profesores o el personal de la escuela de sus hijos?” Las respuestas sugieren que los familiares de los estudiantes en los grados de primaria, perciben una mayor conexión con los profesores y el personal de la escuela de sus hijos; el 39 por ciento informó sentirse “muy conectado” en comparación con solo el 16 por ciento de los miembros de familia de los estudiantes en la preparatoria (figura 22). Nuestras respuestas a la encuesta no sugirieron diferencias sustanciales en el sentimiento de conexión con las escuelas entre las categorías raciales o étnicas de los miembros de familia.

Figura 22. Porcentaje de miembros de familia que informaron sentirse “no conectados en lo absoluto”, “un poco” o “muy” conectados con los profesores o el personal de la escuela de su hijo

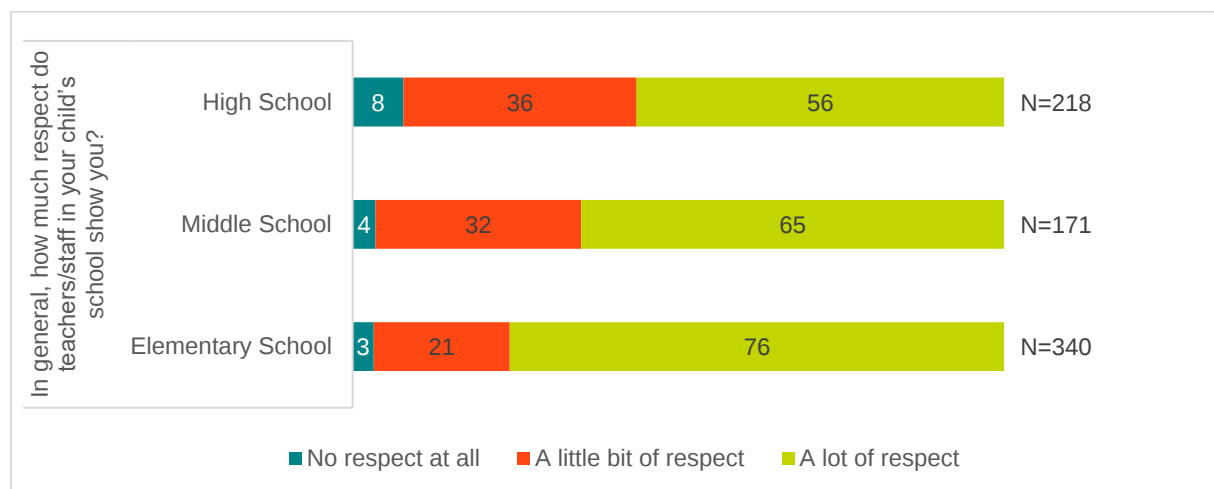


¿Qué tan conectado se siente con los profesores o el personal de la escuela de su hijo?
 [Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria, Escuela Primaria]
 No conectado en lo absoluto Un poco conectado Muy conectado

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad familiar del WSD.

Un patrón similar apareció en las respuestas a una pregunta sobre la medida en que los miembros de familia sintieron que los profesores o el personal de la escuela mostraban mucho respeto a su familia, las familias de estudiantes en primaria informaron los niveles más altos de respeto (figura 23). En general, las calificaciones de respeto de los miembros de familia fueron más altas que sus calificaciones de conexión.

Figura 23. Porcentaje de miembros de familia que informaron diferentes niveles de respeto que los profesores o el personal de la escuela les muestran, por nivel escolar



En general, ¿qué tanto respeto le demuestran a usted los profesores o el personal de la escuela de su hijo?

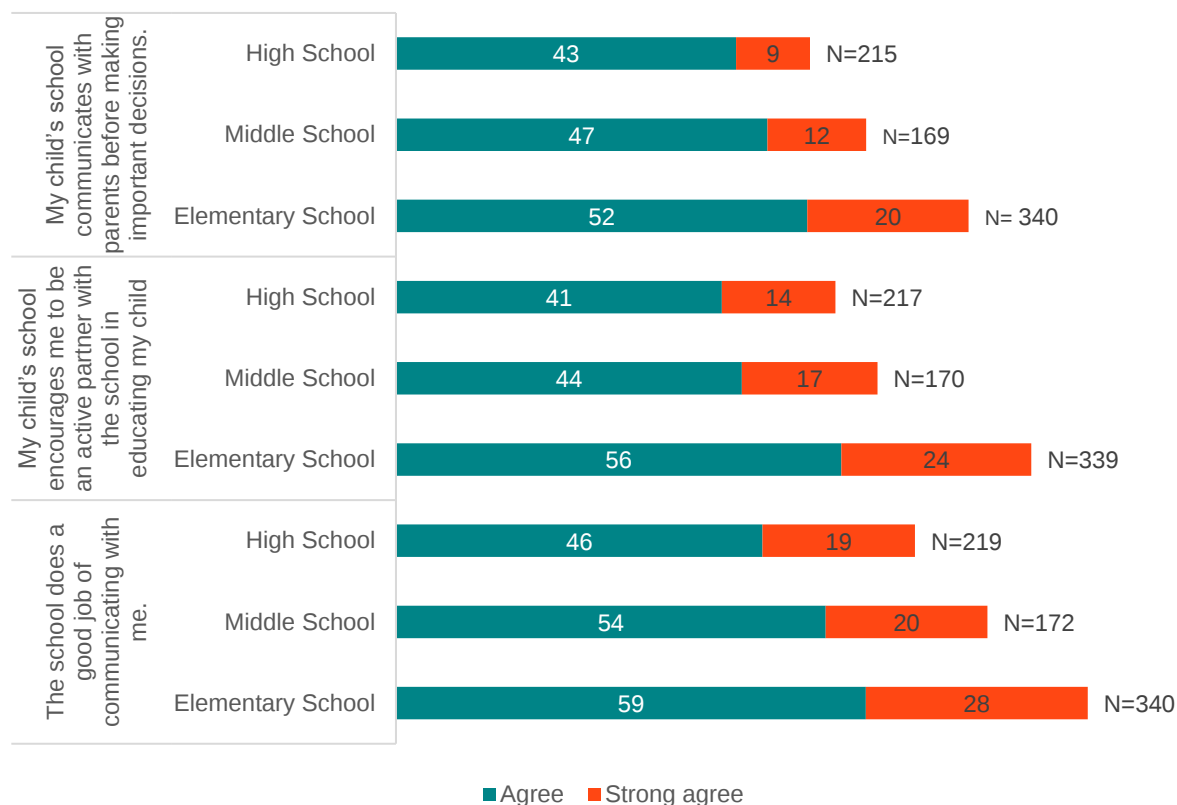
[Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria, Escuela Primaria]

Ningún respeto en lo absoluto Un poco de respeto Mucho respeto

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad familiar del WSD.

Las diferencias entre los grados escolares persistieron en los ítems sobre comunicación. Aunque la mayoría de las familias indicaron que fueron incluidos en la toma de decisiones, participaron activamente en la educación de sus hijos y sintieron que la escuela hizo un trabajo decente al comunicarse con ellos, hubo algunas diferencias menores por nivel escolar. En general, los patrones sugieren que una mayor proporción de familias con niños en los grados de primaria estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones positivas acerca de la comunicación en comparación con las familias de los estudiantes en grados de secundaria o preparatoria (figura 24).

Figura 24. Diferencias en el porcentaje de miembros de familia que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con los ítems sobre la comunicación con las escuelas a nivel escolar



La escuela de mi hijo se comunica con los padres antes de tomar decisiones importantes
 [Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria, Escuela Primaria]
 La escuela de mi hijo me anima a ser un socio activo con la escuela en la educación de mi hijo
 [Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria, Escuela Primaria]
 La escuela de mi hijo hace un buen trabajo comunicándose conmigo
 [Escuela Preparatoria, Escuela Secundaria, Escuela Primaria]
 De acuerdo Muy de acuerdo

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad familiar del WSD.

Varios participantes del grupo de discusión familiar indicaron que la comunicación escolar con las familias y la participación familiar, podrían mejorar, en particular para las familias hispanas/latinas/x y las de habla hispana.

Me gustaría poder preguntar por [mi hijo] en la recepción. Muchos de los recepcionistas no hablan español y cuando pueden, a veces ni siquiera nos ayudan. –Miembro de familia

Voy a compartir que creo que a veces lo que nos falta en nuestra comunidad como latinos, como migrantes, es que muchos de los padres no se sienten que tienen voz o autoridad en la escuela.

—Miembro de familia

Las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, proporcionaron perspectivas adicionales de las familias sobre la comunicación de la escuela y los docentes con las familias y sobre la participación familiar. Con mucho, la sugerencia más común que los padres hicieron, fue que la escuela se comunique más frecuentemente con los padres para hablar acerca de cada niño. Los miembros de familia sugirieron que los profesores proporcionaran actualizaciones más frecuentes (más allá de las conferencias de padres y maestros) sobre los éxitos académicos, los desafíos académicos, el progreso y el comportamiento. Varios padres indicaron específicamente que les gustaría ser notificados sobre todos los altercados en los que estuvieran involucrados sus hijos. Otros padres señalaron que un diálogo abierto entre los padres puede ayudar tanto a los docentes como a las familias a trabajar juntos.

Comunicarse con los padres directamente, no por mensajes generales, especialmente cuando el estudiante no se presenta a clase o siempre llega tarde. No esperen hasta las conferencias para hablar sobre el estudiante que está reprobando la clase. —Miembro de familia

Ser mejor en la comunicación con los padres sobre lo que se enseña en el plan de estudios de la clase. No necesito una explicación detallada, pero un párrafo o algunos puntos que destaquen lo que cubre cada clase durante un semestre sería bueno y me ayudaría a sentirme más conectado con los profesores. Ni siquiera puedo decirle el nombre del director [de la escuela]. Puedo ir a buscarlo, pero una forma de conectar a los padres con las personas que dirigen la escuela donde mi hijo pasa una cantidad significativo de su tiempo diario, sería una mejora. —Miembro de familia

En las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, más de una docena de familiares dijeron que agradecerían recibir información de la escuela sobre temas como las próximas actividades escolares, el plan de estudios, la selección de cursos y cómo los estudiantes y las familias pueden planificar efectivamente para el futuro (por ejemplo, para la admisión al colegio comunitario o universidad). Además de la comunicación, a 11 padres les gustaría tener más oportunidades de participación en la escuela, particularmente después de la COVID-19.

Las familias en el WSD expresaron una amplia gama de perspectivas sobre la función de las escuelas en la promoción de equidad e inclusión.

Los familiares de los estudiantes de las escuelas en el Distrito Escolar Wenatchee expresaron opiniones fuertes, y en muchos casos, completamente opuestas sobre cuánta instrucción debe incluir un enfoque explícito en cuestiones de equidad. Para algunos miembros de familia, las escuelas juegan un papel crítico en enseñar a los niños, no solo a valorar otras culturas, sino también a reconocer que ellos mismos son valorados por lo que los hace únicos.

Los niños necesitan escuchar que el personal de la escuela entiende, aprecia y acepta las diferencias, no importa qué. –Miembro de familia

Incorporar una enseñanza culturalmente receptiva... Que integre otras culturas [además de] la cultura a la que pertenece mi hijo, no solo una vez, sino continuamente. –Miembro de familia

En respuestas a las encuestas de preguntas abiertas, los grupos de discusión, conversaciones directas con el equipo del proyecto y durante un evento comunitario; más de 20 familias y miembros de la comunidad dijeron que las escuelas deben centrarse en las habilidades y materias académicas básicas o fundamentales como, matemáticas, escritura y ciencias, y preparar a los estudiantes para la universidad y otras carreras. Las respuestas de los miembros de familia a la encuesta de preguntas abiertas, incluyeron múltiples preocupaciones sobre la instrucción que incluye componentes políticos, de identidad o basados en el carácter.

Enfóquense más en los conceptos básicos del aprendizaje y tengan altas expectativas del desempeño de los estudiantes y menos en lo que divide a los estudiantes. –Miembro de familia

Más de 30 miembros de familia informaron en las encuestas de respuestas abiertas o comunicación directa con el equipo de revisión de equidad, que centrarse en la diversidad, equidad e inclusión en las escuelas, era una pérdida de tiempo, estaba ocurriendo demasiado tarde o estaba generando impactos negativos en uno o más grupos de niños.

Desde mi punto de vista, es una pérdida de tiempo hablar de diversidad o equidad porque ya se da en la escuela. –Miembro de familia

¿Puede el enfoque de "inclusión" pertenecer en TODOS los hábitos de la vida? ¿Y no sólo ideologías y pensamientos liberales? Siento que el movimiento hacia la inclusión está comenzando a causar un cambio en la mentalidad de los estudiantes y el personal hacia avergonzar a cualquiera que sea diferente o no esté en línea con lo que alguna vez fue la minoría marginal. Lo que significa que el péndulo está comenzando a oscilar en la dirección en que los estudiantes y el personal de la escuela blancos son menospreciados porque no son "minoría", convirtiéndose así en la minoría. –Miembro de familia

Un par de docentes mencionaron que ellos agradecerían apoyo y orientación para tener conversaciones sobre equidad con las familias y otros docentes.

Estoy escuchando de la comunidad y las familias... Es casi como cuando dices la palabra equidad, inclusión, diversidad, es una palabra desencadenante... La identidad de género entra tanto en esa categoría que no puedes ver más allá [y] las paredes se levantan, ellos no quieren hablar de eso... Pero hay más en la equidad que solo mirarla desde una perspectiva de identidad de género. Así que creo que esa es una de esas palabras de moda que simplemente apaga a la gente este momento. Y ellos son como, "no, no lo haré". –Docente

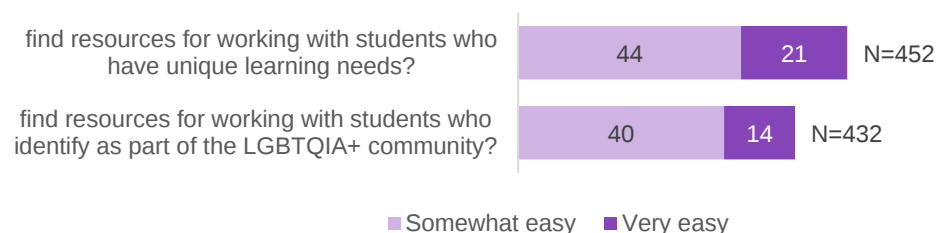
Grado en que las normas de instrucción y las prácticas docentes demuestran una enseñanza culturalmente receptiva

En encuestas y entrevistas, le pedimos a los docentes del WSD que reflexionaran sobre su confianza y el apoyo que reciben para incorporar prácticas inclusivas y culturalmente receptivas en su trabajo, así como los niveles de comunicación y conexión que experimentan con los estudiantes y las familias.

Los docentes informaron tener acceso a recursos para fomentar la inclusión, pero solicitaron más capacitación y apoyo para fortalecer las prácticas culturalmente receptivas y construir un lenguaje común sobre la equidad.

En entrevistas, grupos de discusión y encuestas, los docentes y directores se apresuraron a celebrar los éxitos y reconocieron el arduo trabajo que hacen los profesores todos los días para acercarse y llegar a los estudiantes en una manera culturalmente sensible. También describieron normas y programas implementados para conectarse con los estudiantes, incluyendo las iniciativas del departamento de programas especiales. Alrededor de dos tercios de los educadores (65 por ciento), indicaron que es bastante o muy fácil encontrar recursos para trabajar con estudiantes que tienen necesidades de aprendizaje únicas. Un porcentaje ligeramente menor, pero aún más de la mitad (54 por ciento), respondió que es algo o muy fácil encontrar recursos para trabajar con estudiantes que se identifican como parte de la comunidad LGTBQ+ (figura 25).

Figura 25. Porcentaje de docentes que informaron que es “algo fácil” o “muy fácil” encontrar recursos para trabajar con estudiantes diversos en el WSD



¿Encuentra recursos para trabajar con estudiantes que tienen necesidades de aprendizaje únicas?
¿Encuentra recursos para trabajar con estudiantes que se identifican como parte de la comunidad LGTBQ?

Algo fácil

Muy fácil

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad docente del WSD.

El personal de programas especiales, enfatizó durante los grupos de discusión, que hay una gran cantidad de conocimientos y experiencias dentro del distrito que podrían aprovecharse para desarrollar capacidades en educación culturalmente receptiva. Esto podría ayudar a abordar las necesidades de desarrollo profesional que escuchamos tanto de los educadores como de los

directores, quienes señalaron que el personal necesita ayuda para implementar estrategias para atender a los estudiantes de diferentes orígenes con diversos conjuntos de necesidades.

Creo que, como distrito, hemos hecho un muy buen trabajo al avanzar hacia un ambiente más inclusivo y abierto para todos, sin importar su identidad y antecedentes... Pero en cuanto a lo que realmente hacemos, cómo instruimos a los niños, la pedagogía que usamos y la metodología que usamos en el salón de clases, ha habido un poco o ningún enfoque o apoyo. –Docente

Como profesor en un salón de clases, nunca ha habido orientación, apoyo o tutoría implícitos o explícitos en torno a la enseñanza culturalmente receptiva. [No hemos explorado] cómo afecta esto realmente a las diferentes culturas representadas en su salón de clases. –Docente

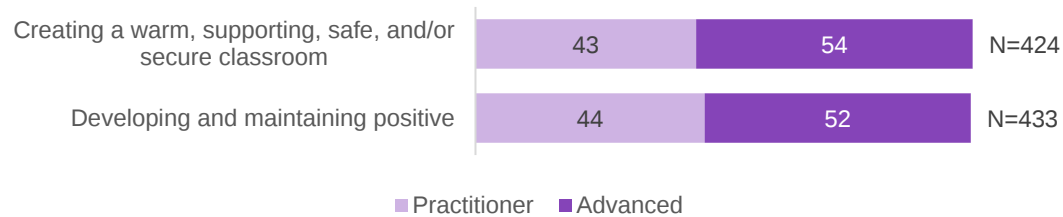
Creo que en Wenatchee, hemos hecho un muy buen trabajo brindando capacitación y luego honrando el profesionalismo de la voz del docente. Diría que lo que estoy viendo ahora es que tal vez la gente quiere... Una dirección realmente firme. –Docente

Creo que si nos preguntan a cada uno de nosotros aquí qué pensamos que es la enseñanza culturalmente receptiva, obtendrán 6 respuestas diferentes. Y entonces, creo que los docentes deben entender qué significa eso [desde el punto de vista del distrito]. –Docente

Los docentes de color y los de la escuela primaria expresaron los niveles más altos de eficacia y confianza con prácticas inclusivas y culturalmente receptivas.

Para medir la eficacia de los docentes con prácticas culturalmente receptivas, la encuesta pidió al personal docente que se calificara a sí mismo como “principiante”, “aprendiz”, “practicante” o “avanzado” en varios elementos sobre relaciones inclusivas y prácticas culturalmente receptivas. Casi todos los profesores (97 personas) en todos los niveles escolares y categorías de raza o etnia, se calificaron a sí mismos altamente (practicantes o avanzados) en la creación de salones de clases cálidos, seguros, solidarios y sin peligros, y en el desarrollo y mantenimiento de relaciones positivas (96 por ciento).

Figura 26. Porcentaje de docentes que indicaron “practicante” o “avanzado” como el nivel de experiencia en la promoción de pertenencia de los estudiantes en el salón de clases

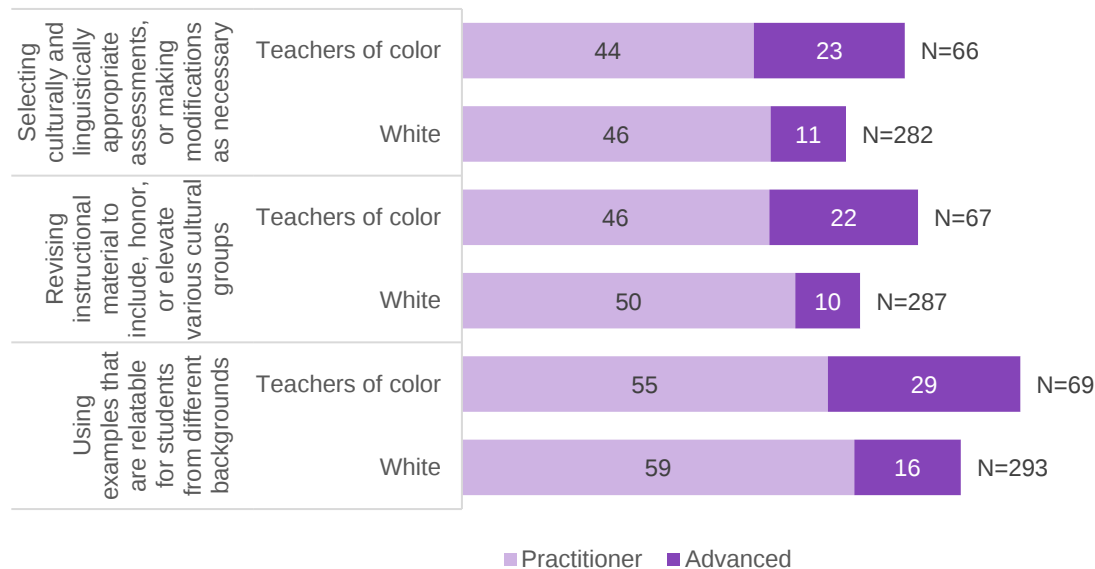


Crear un salón de clases cálidos, solidarios, seguros o sin peligro
 Desarrollar y mantener relaciones positivas
 Practicante Avanzado

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad docente del WSD.

Al desglosar las respuestas por raza o etnia, encontramos que los docentes de color fueron un poco más propensos a calificarse a sí mismos como practicantes o avanzados en prácticas culturalmente receptivas que los docentes que se identificaron como blancos (figura 27). La mayoría de los docentes se sintieron eficaces en el uso de ejemplos que reflejan diferentes culturas y antecedentes, pero calificaron su eficacia un poco más baja para seleccionar, revisar y modificar materiales o evaluaciones de relevancia cultural.

Figura 27. Porcentaje de docentes que se identificaron como “practicantes” o “avanzados” en varias dimensiones de la enseñanza culturalmente receptiva por raza o etnia



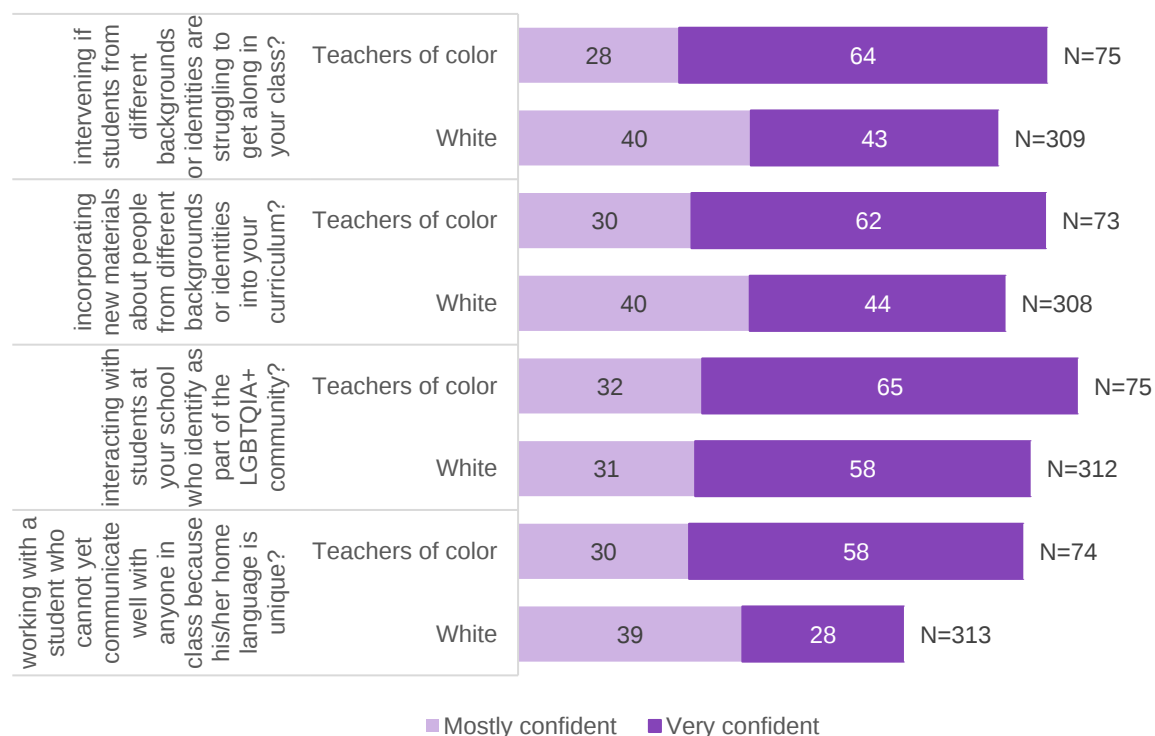
Seleccionar evaluaciones cultural y lingüísticamente apropiadas o hacer modificaciones según sea necesario
 [Docentes de color, Blancos]
 Revisar el material de instrucción para incluir, honrar o elevar varios grupos culturales
 [Docentes de color, Blancos]
 Usar ejemplos con los que se puedan relacionar los estudiantes de diferentes orígenes
 [Docentes de color, Blancos]

Practicante
Avanzado

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad docente del WSD.

Del mismo modo, los docentes de color calificaron su confianza ligeramente más alta en varias dimensiones de la comunicación inclusiva y culturalmente receptiva que sus compañeros blancos, con la mayor diferencia encontrada en la confianza de trabajar con estudiantes que enfrentan barreras del idioma que dificultan la comunicación en clase (figura 28).

Figura 28. Porcentaje de docentes que se califican a sí mismos “mayormente seguros” o “muy seguros” en varias dimensiones de la comunicación inclusiva y culturalmente receptiva con los estudiantes por raza o etnia



¿intervenir si los estudiantes de diferentes orígenes o identidades tienen dificultades para llevarse bien en su clase?

[Docentes de color, Blancos]

¿incorporar nuevos materiales acerca de personas de diferentes orígenes o identidades en su plan de estudios?

[Docentes de color, Blancos]

¿interactuar con estudiantes en su escuela que se identifican como parte de la comunidad LGBTQ?

[Docentes de color, Blancos]

¿trabajar con un estudiante que aún no puede comunicarse bien con nadie en la clase porque su lengua materna es única?

[Docentes de color, Blancos]

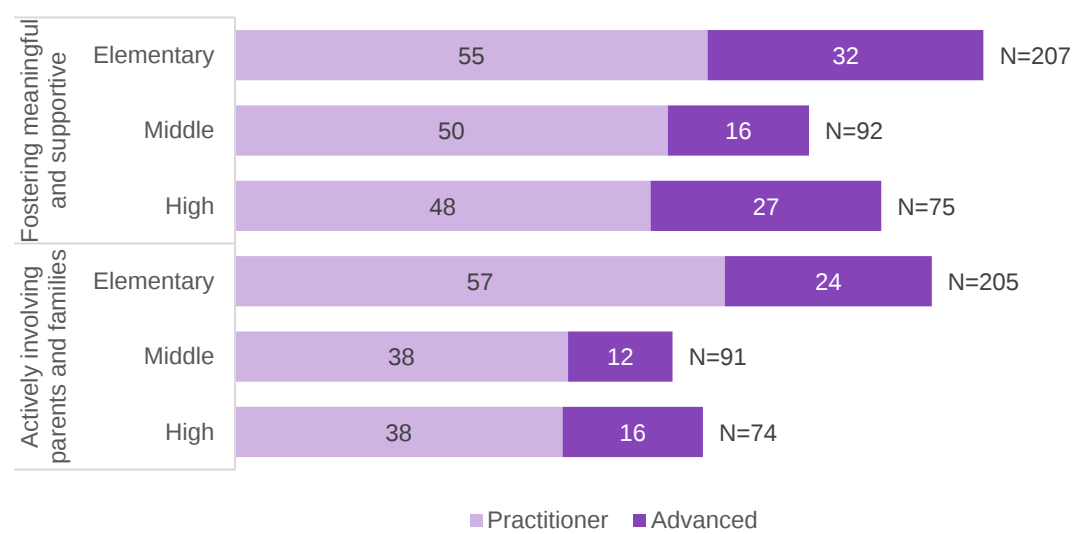
■ Mayormente seguro ■ Muy seguro

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad docente del WSD.

Los docentes de escuela preparatoria expresaron niveles más bajos de eficacia con la participación y conexión familiar que los docentes de primaria y secundaria.

Los docentes que trabajan en las escuelas primarias se calificaron a sí mismos como más avanzados en fomentar relaciones significativas con las familias e incluirlas como socias (figura 29). Esto se alinea con las respuestas de la encuesta familiar en la sección anterior, lo que indica que los miembros de familia de los estudiantes de las escuelas primarias se sintieron más conectados con el personal de la escuela que los miembros de familia de los estudiantes de escuela preparatoria.

Figura 29. Porcentaje de docentes que se califican a sí mismos como “practicantes” o “avanzados” en relación y expectativas con los estudiantes y las familias por nivel escolar



Fomentar relaciones significativas y solidarias
 [Primaria, Secundaria, Preparatoria]
 Incluir activamente a padres y familias
 [Primaria, Secundaria, Preparatoria]
 Practicante Avanzado

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad docente del WSD.

Los docentes en las escuelas preparatorias informaron niveles más bajos de conexión no solo con las familias, sino también entre otros adultos en su escuela. Las respuestas de la encuesta indicaron que el 63 por ciento de los docentes de escuela secundaria y el 53 por ciento de los docentes de

escuela primaria, se sintieron bastante o extremadamente conectados en comparación con el 36 por ciento de los educadores de escuela preparatoria.

Los directores y los estudiantes solicitaron más apoyo para el aprendizaje social y emocional (SEL), mientras que las perspectivas de las familias sobre el mismo tema, fueron mixtas.

Uno de los 6 Grandes resultados preparados para el futuro en el plan estratégico del WSD requiere que los estudiantes reciban altos niveles de apoyo social y emocional. La pandemia de la COVID-19 ha presentado innumerables desafíos persistentes para estudiantes, familias y profesores. Desde marzo de 2020, las comunidades han estado enfrentando cierres escolares prolongados, aprendizaje y enseñanza remotos y cambios en las estructuras de comunicación entre las escuelas y las familias. Los docentes tienen el desafío de mantener el contacto con los estudiantes y sus familias mientras apoyan la salud social y emocional de los estudiantes, mantienen a los estudiantes comprometidos y se adaptan a las nuevas tecnologías y estrategias de enseñanza (MAEC, 2022). En los próximos años, los expertos predicen que se duplicará o triplicará la cantidad de estudiantes que demuestran retos sociales, emocionales y de comportamiento en la escuela (Keels, 2020). En las entrevistas, los directores enfatizaron la importancia del apoyo socioemocional considerando las interrupciones educativas causadas por la COVID-19.

Hasta este año, hubiera [dicho] de todo corazón, sin duda, clima súper fuerte, cultura súper fuerte. Este año definitivamente se siente diferente. Entonces, quiero decir, honestamente puedo decir que esa es solo nuestra realidad que estamos abordando. –Director

Creo que progresamos mucho en un par de años y luego nos encontramos con la COVID y retrocedimos, lo cual es desafortunado para mí. Los niños estuvieron lejos de nuestro sistema durante tanto tiempo... Ciertamente se siente como si lidiáramos con un montón de malos comportamientos de destrucción y desafío [con los] que nunca habíamos tenido que lidiar antes. –Director

Creo que toda la necesidad de más apoyo social y emocional en términos de salud mental en este nivel de edad es fundamental... Es solo que todo cuesta dinero y todo tiene prioridad. Pero siento que una gran parte de eso es ayudar a equipar a los niños con habilidades para manejar sus propios problemas. –Director

Una manera efectiva para que los instructores creen consciencia de cómo la salud mental y emocional están afectando la participación de los estudiantes en la escuela, es hacer una práctica de registro diario con los estudiantes, conociendo a las personas apropiadas en la escuela para notificar en caso de una emergencia o situación crónica (MAEC, 2020). Muchos docentes de Wenatchee reconocieron, durante los grupos de discusión, la importancia de conectarse con todos los estudiantes y trabajar para comprender sus antecedentes.

Los apoyos para las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes pueden ayudar a promover la salud mental y emocional y facilitar el aprendizaje académico. Las investigaciones muestran que los estudiantes que participan en los programas SEL, tienen niveles más altos de rendimiento académico, índices de abandono escolar más bajos, mejor bienestar mental y mayores habilidades cognitivas (consulte MAEC, 2020). Los docentes que se capacitan en programas específicos de SEL, se benefician al aprender las mismas habilidades que sus alumnos y se enfrentan a menos problemas de comportamiento en el salón de clases a medida que mejora la relación profesor-alumno (CASEL, 2021).

De acuerdo a las entrevistas y grupos de discusión, el distrito y las escuelas están implementando apoyos para ayudar a abordar las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes. El distrito está en el proceso de diseñar un sistema de apoyos de varios niveles (MTSS por sus siglas en inglés) y con un director nuevo de MTSS que está trabajando para identificar intervenciones de nivel para diferentes niveles de necesidad de los estudiantes.

Creo que, como distrito, si podemos solidificar las intervenciones en los niveles dos y tres, podremos satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, pero no solo puede provenir de un nivel de escuela. Tiene que venir a nivel de distrito y un sistema dentro de nuestro, nuestro distrito. –Director

Las escuelas individuales también han instituido programas y prácticas para ayudar a construir una comunidad y abordar el trauma y otras necesidades de salud mental. Algunos de estos incluyen planes de estudios sociales y emocionales, tiempo para lecciones sociales y emocionales e intervencionistas.

Tenemos un plan de estudios llamado Character Strong, por el que pagamos todos los años. Tiene lecciones integradas en actividades o preguntas que se pueden abordar en grupos pequeños en las escuelas. Y lo hemos usado durante muchos años. –Director

Tomamos la primera media hora de cada día para el aprendizaje socioemocional. Así que, desayunan con sus compañeros de clase y hacen una lección socioemocional con su profesor. Los niños están construyendo relaciones con sus compañeros y sus profesores en sus salones de clases. Eso ha cambiado nuestro clima. –Director

Estamos cambiando nuestro modelo para que no le paguemos a un profesor para que brinde [apoyo de SEL], sino al personal de intervención clasificado. Esto nos ha permitido pasar de un intervencionista a tres el próximo año escolar. –Director

Las necesidades de apoyo social y emocional auto informadas por los estudiantes fueron evidentes en sus respuestas abiertas a la encuesta. Más de 60 estudiantes querían que sus profesores fueran más comprensivos o empáticos. Casi 30 estudiantes sugirieron que sus profesores hicieran más para desarrollar conexiones individuales con los estudiantes. Otra sugerencia clave mencionada por casi 50 estudiantes fue ofrecer más tiempo de inactividad (receso, almuerzo o descansos de la instrucción) o más tiempo para socializar durante el día escolar.

Las perspectivas familiares compartidas en las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta fueron mixtas, con algunos miembros de familia expresando su apoyo a la función de la escuela de proporcionar apoyos de SEL y algunos expresaron que la escuela debería centrarse en los conceptos básicos de instrucción basada en el plan de estudios.

Centrarse más en el plan de estudios versus “cómo se sienten” –Miembro de familia

Aprecio el aprendizaje socioemocional, las enseñanzas en torno a la empatía, la conciencia cultural, el reconocimiento de las personas marginadas. Sé que estos temas se han politizado, pero asegurarnos de que nuestros hijos entiendan el mundo, es importante para nuestra familia. Asegurar que los niños de todas las capacidades y niveles socioeconómicos tengan acceso al conocimiento en un lugar seguro donde se cultive su educación y confianza hará de este mundo un lugar mejor. No hay sugerencias adicionales, excepto que sigan con el buen trabajo. –Miembro de familia

Descripción general de las normas y procedimientos del distrito relacionados con la diversidad, la equidad y la inclusión en la instrucción

En esta sección, resumimos las normas distritales seleccionadas vigentes que están relacionadas con la instrucción, destacando los aspectos de las normas distritales que abordan la diversidad la equidad y la inclusión.

Tabla 3. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la diversidad, la equidad y la inclusión en la instrucción

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
Norma: Desarrollo del personal ¹⁵ (5520)	Enero de 2022	Asegurar que tanto el personal administrativo como el no administrativo, tengan acceso a la capacitación para el desarrollo de habilidades, el crecimiento profesional y la capacidad para satisfacer las necesidades del distrito.	“La capacitación y el estudio adicionales son requisitos previos para el crecimiento continuo y la eficacia de los miembros del personal... Se alienta al personal a adquirir habilidades adicionales relacionadas con el trabajo a través de estudios especiales o capacitación en el servicio”.

¹⁵ [5520 - Staff Development 1.22](https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel), <https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
Procedimiento: Desarrollo del personal ¹⁶ (5520P)	Febrero de 2022	Esboza un enfoque colaborativo para el crecimiento y capacitación profesional a nivel de distrito y para individuos. El procedimiento también describe nuevos requisitos a nivel estatal para la capacitación del personal en SEL, competencia cultural y diversidad, equidad e inclusión.	“A partir del año escolar 2023–24, y a partir de este, cada dos años escolares, el distrito debe usar uno de los días de aprendizaje profesional financiadas bajo RCW 28A.150.415 para proporcionar al personal del distrito escolar una variedad de oportunidades de capacitación, desarrollo profesional y aprendizaje profesional alineados con los estándares de práctica de competencia cultural, equidad, diversidad e inclusión desarrollados por la junta de estándares de educadores profesionales de Washington bajo RCW 28A.410.260. La alineación con los estándares de práctica debe evaluarse utilizando las rúbricas desarrolladas bajo RCW 28A.410.260. Las oportunidades también deben incluir capacitación en educación multicultural y principios de adquisición del idioma inglés”.
Norma: Diversidad y educación multicultural (2133)	Noviembre de 2010	Reconocer la diversidad cultural de los estudiantes y otros miembros de la comunidad del distrito y que la educación multicultural es un proceso interdisciplinario para la integración continua en el programa escolar completo.	“La Junta está comprometida y apoya lo siguiente: A. La dignidad inherente y los derechos inalienables de los estudiantes y el personal. B. El derecho y la responsabilidad de un ambiente educativo que extienda igualdad de derechos a todos sin discriminación a través de sus normas y prácticas. C. El respeto universal y la observancia de estos derechos para asegurar que todos los estudiantes sean provistos con un entorno escolar y salón de clases en los cuales sean libres de aprender, motivados a aceptarse y respetarse a sí mismos y a tratar a los demás con respeto y dignidad. D. Una composición del personal de directores, profesores y todo el resto del personal que sea representativo de la diversidad cultural en el distrito. La membresía en todos los comités del distrito escolar también deberá ser representativa de la diversidad cultural en el distrito. E. Una educación de calidad superior para todos los estudiantes que incluya una mayor apreciación y respeto por la individualidad humana y

¹⁶ [5520P Procedure - Staff Development 2.22](https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel), <https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
			las diferencias y similitudes culturales que contribuyen a nuestra nación democrática en su conjunto, y más particularmente las aportaciones culturales que componen nuestra comunidad. F. Capacitación en temas de diversidad y educación multicultural para todos los miembros de la junta, personal del distrito, directores, profesores, paraprofesionales, voluntarios y miembros de la comunidad que participan en actividades patrocinadas por la escuela”.
Norma: Clima socioemocional ¹⁷ (3112)	Febrero de 2022	Apoyar y promover los planes de acción de las escuelas y los distritos escolares para fomentar “ambientes escolares y de salón de clases física, emocional e intelectualmente seguros, respetuosos y positivos”. La norma recomienda colaborar con los estudiantes, las familias y miembros de la comunidad para planificar, implementar y mejorar continuamente los procesos relacionados con el clima escolar y el SEL que se alinean con los estándares y puntos de referencia del SEL de Washington creados bajo RCW 28A.300.477	“La Junta reconoce que no existe una mejor manera de mejorar el ambiente escolar. Cada escuela necesita considerar su historia, fortalezas y necesidades. La Junta reconoce, además, el importante papel que juegan los estudiantes, las familias y los miembros de la comunidad en la colaboración con la escuela y distrito escolar en la creación, el mantenimiento y fomento de un clima social y emocional positivo en la escuela y en el salón de clases”.
Procedimiento: Clima	Febrero de 2022	Los procedimientos exigen la formación de un equipo de planificación representativo de educadores y partes	“El Clima Escolar Positivo es un entorno de aprendizaje seguro, de apoyo y equitativo que invitará a los adultos a: participar en prácticas que afirmen diversas identidades sociales y culturales; cultivar un sentido de

¹⁷ [3112 - Social Emotional Climate 2.22](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
socioemocional ¹⁸ (3112P)		interesadas para liderar los esfuerzos de SEL y clima escolar en colaboración con organizaciones de servicios para jóvenes y familias. Los procedimientos destacan el uso de encuestas sobre clima escolar y la adopción del Sistema de Apoyo de Múltiple Niveles (MTSS por sus siglas en inglés).	pertenencia y comunidad; proporcionar estructuras para la seguridad física y emocional; usar instrucción atractiva, relevante y culturalmente receptiva construida sobre una comprensión de cómo los niños y los adolescentes crecen y se desarrollan social, emocional y académicamente; crear espacio para la voz y la agencia de los estudiantes; ofrecer oportunidades frecuentes para que los estudiantes discutan y practiquen el antirracismo y desarrollen soluciones colaborativas para abordar las inequidades; proporcionar apoyos escalonado que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes; y capacitar a adultos para modelar y fomentar actitudes que enfatizan los beneficios y la satisfacción de aprender”.

¹⁸ [3112P - Procedure Social Emotional Climate 2.22](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

Consideraciones y recursos: Prácticas y normas de instrucción

El equipo de revisión del programa de equidad sugiere las siguientes consideraciones y recursos para consultar sobre los próximos pasos para implementar el plan estratégico:

- Existen recursos para ayudar a **desarrollar un lenguaje común y una comprensión compartida de la educación culturalmente sensible** que los educadores solicitaron en la revisión del programa de equidad. Por ejemplo, el Centro Metropolitano de Investigación sobre la Equidad y la Transformación de las Escuela de la Universidad de Nueva York (NYU's Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools), publicó *Educación Culturalmente Receptiva: Un Manual para Normas y Prácticas*, [*Culturally Responsive Education: A Primer for Policy and Practice*](#) (Johnston y otros, 2017), un recurso gratuito que define la capacidad de la respuesta cultural en el contexto de la educación, sugiere aplicaciones prácticas y señala posibles próximos pasos para la investigación, la norma y la práctica.
- La necesidad de apoyo para fomentar las conexiones con los estudiantes surgió como un tema en la revisión del programa de equidad, y la norma del distrito refleja un compromiso de **implementar y mejorar continuamente los procesos en torno al ambiente escolar y el aprendizaje social emocional (SEL)** que se alinean con los estándares del SEL de Washington. El estado ha invertido recursos en el desarrollo de un conjunto de estándares relacionados con SEL y pautas para implementar SEL desde una perspectiva culturalmente receptiva. Un informe titulado *Resumen de Implementación del SEL de Washington: Centrarse en Prácticas Culturalmente Receptivas*, [*Washington SEL Implementation Brief: Focus on Culturally Responsive Practices*](#) incluye definiciones de educación culturalmente receptiva, descripciones del SEL, y enlaces a recursos que incluyen módulos en línea, orientación práctica y materiales de capacitación.
- Los hallazgos de la revisión del programa de equidad sugieren que el distrito está avanzando para desarrollar y fortalecer la confianza y las relaciones con los socios de la comunidad para apoyar a los estudiantes y familias de color. El equipo de revisión del programa de equidad, con el apoyo del grupo de trabajo, facilitó una conversación comunitaria productiva en abril de 2022 que puede servir como modelo para **continuar los esfuerzos para organizar sesiones para escuchar y para conversar**, especialmente si dichas

conversaciones se pueden conducir de manera bilingüe con grupos representativos de la comunidad Wenatchee.

- **Fortalecer la participación familiar** es esencial para lograr oportunidades sostenibles y equitativas para todos los estudiantes, y las mismas oportunidades no sirven para todos: Las escuelas y los miembros de familia deben trabajar juntos para identificar las iniciativas, comunicaciones y programas que serán los mejores para el contexto local. Un ejemplo de un recurso que puede ser útil para fortalecer la participación de la familia es una publicación de Enseñanza para el Cambio (Teaching for Change) titulada *Entre Familias y Escuelas: Creando Relaciones Significativas*, [*Between Families and Schools: Creating Meaningful Relationships*](#), un recurso para las escuelas que buscan formas significativas de asociarse con sus familias que incluye sugerencias de acciones a tomar y preguntas para investigar dentro de las comunidades escolares. La descarga digital de la publicación tiene un pequeño costo, pero la organización también ofrece recursos gratuitos en su sitio web. La OSPI también ha publicado varios menús de mejores prácticas relacionadas con la participación familiar, incluyendo uno para [comunicarse con las familias multilingües](#) y otro para desarrollar la capacidad del distrito para la [participación familiar en el contexto de la reapertura de las escuelas después de la COVID-19](#), los cuales incluyen preguntas claves, acciones sugeridas y recursos adicionales.

Capítulo 4: Materiales, recursos y normas del plan de estudios

Las raíces culturales, la identidad, todo puede ser muy subjetivo. Siento que es muy difícil identificar eso en una persona como una escuela. Así que se siento que para mí deberías sentirte visto. Como, el ambiente escolar y la manera en que te enseñan... Siento que se trata solo de ser y sentirse visto. –Estudiante

Dar forma al plan de estudios para integrar completamente la cultura y el idioma de los estudiantes, es un componente clave para crear un clima escolar culturalmente receptivo (Morrison y otros, 2008). La incorporación de las experiencias vividas y los marcos de referencia de un estudiante en la enseñanza del conocimiento y habilidades académicas, hace que la experiencia de aprendizaje sea más significativa personalmente, más interesante y más accesible (Gay, 2010). En este capítulo, nos basamos en los datos de las entrevistas y las encuestas para explorar las perspectivas de los estudiantes y las familias sobre la representatividad del plan de estudios en el WSD, junto con las perspectivas de los docentes sobre el apoyo organizacional para implementar planes de estudios cultural y lingüísticamente receptivos con fidelidad y responsabilidad. Luego proporcionamos ejemplos del uso de herramientas de detección de prejuicios y parcialidad para evaluar la capacidad de respuesta cultural del plan de estudios.

Materiales, recursos y normas del plan de estudios

Preguntas de investigación:

- ¿Hasta qué punto los estudiantes y las familias se ven representadas en el plan de estudios o currículo?
- ¿En qué medida existe la fidelidad y responsabilidad en la implementación de planes de estudio cultural y lingüísticamente receptivos?
- ¿Hasta qué punto el plan de estudios del distrito escolar es culturalmente sensible y representativo de las diversas culturas de manera integrada y explícita?

Hallazgos clave:

Grado en que los estudiantes y las familias se ven representados en el plan de estudios

- Los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x fueron menos propensos en informar sentirse representados en el plan de estudios.

- Los miembros de familia ofrecieron una variedad de comentarios sobre la función del plan de estudios en la promoción de la equidad.

Grado en el que hay fidelidad y responsabilidad para implementar un plan de estudios cultural y lingüísticamente receptivo

- Los docentes toman su propia iniciativa para diversificar el currículo y los directores informaron haber visto progreso hacia la representación en el plan de estudios al tiempo que reconocen que aún queda un largo camino por recorrer.
- Los docentes solicitaron apoyo para mejorar el acceso al plan de estudios para los estudiantes multilingües.

Grado en el cual el plan de estudios del distrito es culturalmente sensible y representativo de diversas culturas en formas integradas y explícitas

- Las herramientas de evaluación pueden ser útiles para centrar la equidad en la adopción del plan de estudios en colaboración con las familias.

Grado en que los estudiantes y las familias se ven representados en el plan de estudios

Los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x y familias de estudiantes hispanos/as/latinos/as/x, fueron menos propensos en informar sentirse representados en el plan de estudios.

Los grupos de discusión de estudiantes sacaron a la luz algunas preocupaciones sobre la falta de representación en el plan de estudios. El tema fue más frecuente en los grupos de discusión conducidos en español.

Soy hispano, pero en realidad no enseñan nada de la historia hispana. Y apenas empezamos a hablar de la cultura hispana. Mi profesora dijo que era como algo extra. Y entonces el distrito escolar realmente no lo requería, pero ella solo quería enseñarnos eso porque sabía

que la mayoría de nosotros éramos hispanos... Así que tal vez no esté en el plan de estudios, y esas cosas deberían estar. –Estudiante

Realmente no sé acerca de las otras clases, pero para nuestra clase, hemos hecho como un proyecto acerca de las raíces de nuestra familia y esas cosas. Y en este momento, estamos aprendiendo acerca de activistas latinos. Así que, aprendemos bastante acerca de ese tipo de cosas. –Estudiante

La mayoría de las preocupaciones se centraron en el plan de estudios sociales y la propia cultura del estudiante o la familia. Algunos estudiantes reconocieron la dificultad de abordar todas las culturas o identidades en el salón de clases.

Soy mexicano estadounidense. En verdad nunca me enseñaron con profundidad acerca de mi cultura. Supongo que solo depende de la escuela en la que estés. Siento que es algo realmente difícil de incorporar al trabajo porque no todos tienen la misma cultura. –Estudiante

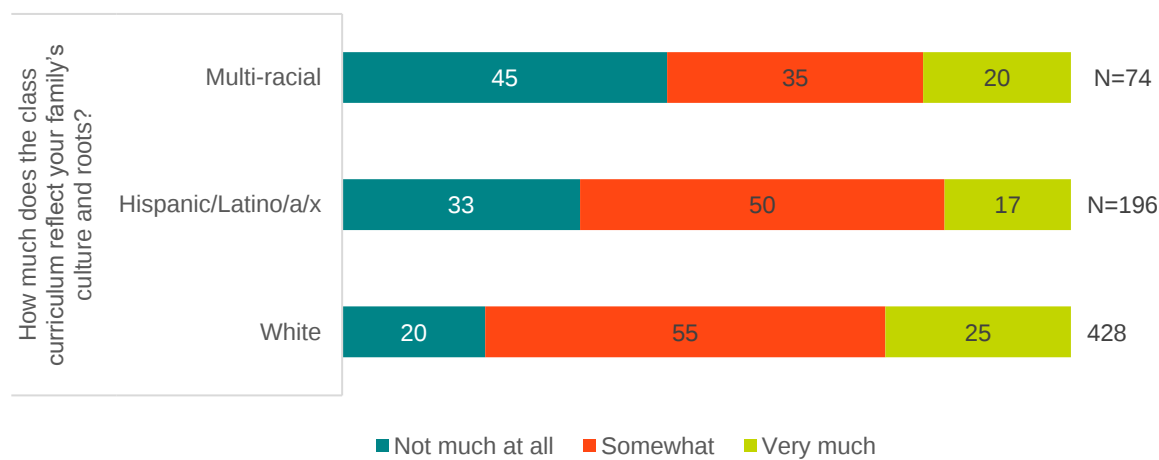
Varios estudiantes multilingües informaron en los grupos de discusión que algunos de sus profesores de habla inglesa no permitían que los estudiantes hablaran español en las clases porque estaban preocupados por lo que los estudiantes pudieran estar diciendo.

Como los profesores que dicen que eres como, que no puedes hablar tu idioma y como que, porque suponen que estás diciendo algo malo. –Estudiante

[No] se me ha permitido hablar español porque los [profesores] no entienden lo que podría estar diciendo, como insultos para ellos. Puede ser que algunas personas se aprovechen de hablar español algunas veces y decir cosas malas. –Estudiante

Las respuestas a la encuesta familiar mostraron un patrón similar de familias hispanas/latinas/x que tenían menos probabilidades de indicar que los materiales del plan de estudios reflejaban la cultura y las raíces de su cultura (figura 30). En comunicaciones directas con el equipo del proyecto, algunos miembros de familia expresaron que les resultó difícil responder a esta pregunta de la encuesta, específicamente los padres que se identificaron como blancos, porque sintieron que la pregunta estaba dirigida a las personas de color.

Figura 30. Porcentaje de familias que indicaron que los materiales del plan de estudios reflejan la cultura y raíces de su familia, por categoría de raza o etnia



¿Qué tanto refleja el plan de estudios de la clase la cultura y las raíces de su familia?

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

No mucho Algo Mucho

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta familiar de la revisión de equidad del WSD.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

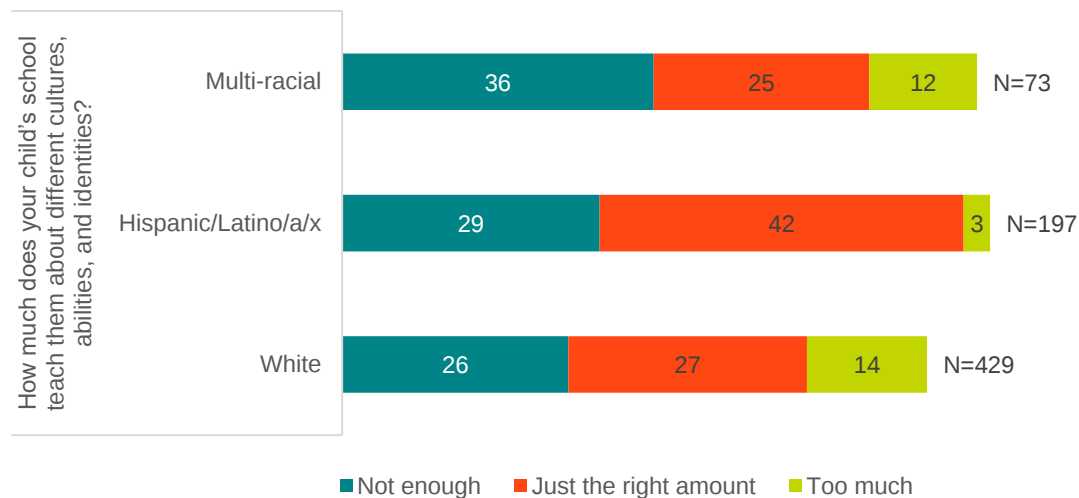
Las respuestas a la encuesta de los estudiantes se alinean con las respuestas de las familias, pero en menor grado, con un poco menos de estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x dijeron que su plan de estudio incluía personas que compartían su origen racial o étnico: 40 por ciento de los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x dijeron que esto era en su mayor parte o completamente cierto en sus clases, en comparación con el 49 por ciento de los estudiantes blancos.

En las respuestas abiertas de la encuesta, cuatro miembros de familia mencionaron específicamente que les gustaría ver más diversidad en el plan de estudios, incluyendo tanto la diversidad racial como otros tipos de diversidad. Quince padres indicaron que les gustaría ver más oportunidades en el salón de clases y en la escuela para que sus hijos aprendan sobre otras razas o etnias, países y culturas, y varios padres mencionaron una feria cultural.

Dicen que es importante que los niños conozcan su cultura y de dónde vienen, porque les ayuda cuando llegan a la secundaria que empiecen con “Yo soy de aquí. Pertenezco a este grupo”. –Miembro de familia

En las respuestas a la encuesta familiar, un porcentaje más alto de familias multirraciales (36 por ciento) indicó que las escuelas no enseñaban a los niños lo suficiente sobre las diferentes culturas, habilidades e identidades, en comparación con las familias hispanas/Latinas/x (29 por ciento) y las familias blancas (26 por ciento) (figura 31). Curiosamente, las familias multirraciales también estuvieron inclinadas casi tanto como las familias blancas, a indicar que las escuelas enseñaban a los niños “demasiado” acerca de las diferentes culturas, habilidades e identidades (12 por ciento y 14 por ciento, respectivamente). La mayor proporción de familias que dijeron que era “la cantidad justa” fueron aquellas que se identificaron como hispanas/latinas/x.

Figura 31. Porcentaje de familias que indicaron que las escuelas de sus hijos no enseñan lo suficiente, suficiente o demasiado acerca de las diferentes culturas, habilidades e identidades, por categorías de raza o etnia



¿Qué tanto les enseña la escuela de su hijo acerca de las diferentes culturas, habilidades e identidades?

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

No lo suficiente

La cantidad justa

Demasiado

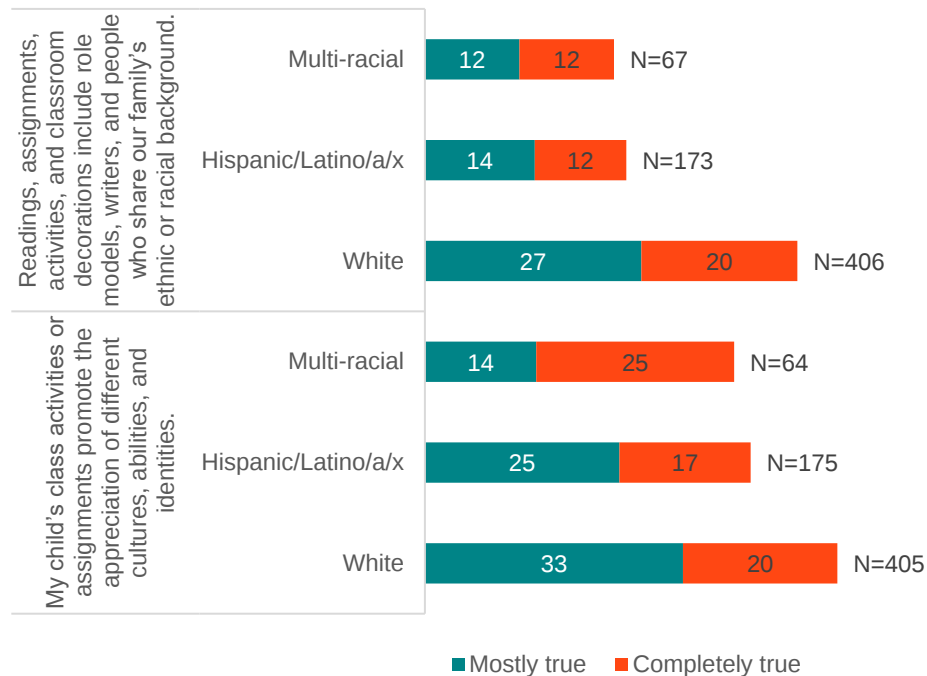
Fuente: Análisis de los autores de las repuestas a la encuesta familiar de revisión de equidad del WSD.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Los miembros de familia respondieron a una serie de preguntas en la encuesta sobre la medida en que sintieron que el trabajo y los materiales escolares de sus hijos reflejan sus experiencias, identidades y antecedentes, y promueven la apreciación de las diferencias. En comunicaciones directas con el equipo de apoyo del proyecto, algunos miembros de familia expresaron que encontraron esta pregunta de la encuesta, difícil de responder porque creían firmemente que el plan de estudios no debería preocuparse por la cultura o la identidad.

Solo alrededor de una cuarta parte de los familiares de los estudiantes hispanos/latinos/x dijeron que los materiales de las clases de sus hijos incluían modelos a seguir, escritores o ejemplos de personas que comparten otros aspectos de su identidad además de la raza, en comparación con casi la mitad de los familiares blancos (figura 32).

Figura 32. Porcentaje de familias que indicaron que el trabajo y los materiales escolares de sus hijos reflejan sus experiencias, identidades y antecedentes o promueven la apreciación de las diferencias, por categorías de raza o etnia



Las lecturas, las asignaciones y las decoraciones del salón de clases incluyen modelos a seguir, escritores y personas que comparten el origen étnico o racial de nuestras familias

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

Las actividades o tareas de la clase de mi hijo promueven la apreciación de diferentes culturas, habilidades e identidades.

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

Fuente: Análisis de los autores de las repuestas a la encuesta familiar de revisión de equidad del WSD.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Además de las diferencias entre categorías raciales o étnicas, también surgieron diferencias entre los niveles de grado. La encuesta para los estudiantes, les pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre la medida en que sus materiales y tareas de clase reflejan diferentes aspectos de su identidad y les parecían significativos. Los estudiantes de la escuela primaria (5.º grado) fueron más propensos a decir que estas características eran en su mayoría completamente ciertas en sus clases en comparación los estudiantes de secundaria o preparatoria. En las respuestas abiertas, más de 20

estudiantes sugirieron hacer cambios en el plan de estudios para que fuera más relevante a sus experiencias e intereses.

Los miembros de familia ofrecieron diferentes comentarios sobre la función del plan de estudios en la promoción de la equidad, la diversidad y la inclusión.

Durante las conversaciones en los grupos de discusión, varias familias abogaron por el uso de un plan de estudios que fuera relevante e inclusivo para todos los estudiantes de la comunidad. Estos padres esperaban que el distrito escolar ofreciera más exploración de las diferentes culturas.

[Nosotros] tenemos una comunidad hispana aquí también y el [español] no se habla en las escuelas. Así que me gustaría que mi hija también aprendiera más acerca de la cultura [hispana], porque es bastante amplia y muy interesante. –Miembro de familia

Creo que el plan de estudios es lo más escaso posible. Solo rasca la superficie de todo. Los niños, cuando están en el kínder, cuando traen a casa cosas para colorear, es colorear una cabeza de Mickey Mouse o algo similar, no colorear acerca de lo que aprenden sobre las diferentes festividades y la discusión sobre lo que significan dichas festividades... No parece que haya mucha exploración para incluir las diferentes culturas. –Miembro de familia

Para otros miembros de familia que participaron en la encuesta, grupos de discusión o en comunicación directa con el equipo del proyecto, el plan de estudios parecía ser un tema muy cargado, con padres expresando preocupaciones acerca del plan de estudios que promueve ideologías o introduce temas que, en su opinión, deberían depender de los padres el discutirlos con sus niños.

La escuela es para lo académico, no para la programación social. La posición de la escuela no es enseñar a los niños la ética, igualdad, orientación sexual o cualquier otro punto de vista político actual. –Miembro de familia

Grado en el que existe fidelidad y responsabilidad por la implementación del plan de estudios cultural y lingüísticamente receptivo

Los docentes toman la iniciativa para diversificar el currículo.

En los grupos de discusión con los directores y docentes, escuchamos múltiples relatos de docentes que hicieron todo lo posible para incorporar contenido culturalmente sensible en sus planes de estudios utilizando sus propios recursos y tiempo, dentro de los parámetros de la norma de adopción de planes de estudio del WSD. En los grupos de discusión con estudiantes, muchos estudiantes dijeron que sus profesores respondieron a las solicitudes de materiales para enseñarles sobre diferentes culturas. Un profesor, en el grupo de discusión, trazó una conexión entre la representación y el comportamiento en el salón de clases.

El punto es, ¿cómo traer las experiencias vividas por los niños al salón de clases y validar a todos y cada uno [de los estudiantes]? Si no estamos viniendo a trabajar con nuestros estudiantes y validando su experiencia vivida, es por eso que no se están comportando en el salón de clases.

—Docente

Los docentes necesitan apoyo para mejorar el acceso al plan de estudios para los estudiantes multilingües.

Por mucho, las preocupaciones más expresadas en los grupos de discusión de los docentes, relacionadas con el plan de estudios y la instrucción, fueron las preocupaciones del personal sobre cómo atender a los estudiantes multilingües y a los estudiantes que no hablan inglés. Varios profesores discutieron la cantidad de trabajo que se necesita para brindar instrucción en dos idiomas y describieron el uso del tiempo libre de los fines de semana para traducir materiales curriculares.

No se nos proporciona, a nivel distrito, un plan de estudios para usar y apoyar a nuestros estudiantes...después de un tiempo es simplemente agotador. Y he visto el cambio en esas posiciones en las que veo algunos profesores que son increíbles en su trabajo. —Docente

[Algunos profesores] dicen que solo quieren ir a un salón de clases de educación general porque sienten que están haciendo el doble del trabajo. –Docente

Varios directores de escuela señalaron que el distrito ha tomado medidas recientemente para aumentar la representación en el plan de estudios y los materiales, pero aún hay trabajo por hacer.

Ha habido mucho de establecer piezas preliminares. Pero también creo que ahora es dar el siguiente paso. Así que cuando regresamos y miramos la literatura que les pedimos a los niños que lean. Si no tenemos nada más que novelistas blancos modernos que estamos leyendo, bueno, eso es un problema. Y entonces necesitamos los recursos para hacer un cambio. –Director

Grado en el cual el currículo del distrito es culturalmente sensible y representativo de diversas culturas en formas integradas y explícitas

Las herramientas de detección pueden ser útiles para centrar la equidad en la adopción del currículo en colaboración con las familias.

A través del plan de estudios escolar, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre las experiencias vividas por otros, ampliando su comprensión y empatía. Si los jóvenes también tienen la oportunidad de ver sus identidades reflejadas en sus materiales de instrucción, se puede promover una identidad social positiva, confianza y un sentido de pertenencia (Scharf, 2018). La norma actual del distrito de Wenatchee sobre la adopción del plan de estudios (consulte la descripción general de la norma en Tabla 7), refleja el compromiso de revisar los materiales curriculares desde una perspectiva de equidad, diciendo que todos los materiales curriculares se revisarán para su adopción utilizando la herramienta de evaluación de contenido llamada Modelos de Washington para la Evaluación del Contenido Parcial en Materiales de Instrucción (The Washington Models for the Evaluation of Bias Content in Instructional Materials) de la Oficina del Superintendente de Educación Pública de Washington (OSPI por sus siglas en inglés). La versión de la herramienta citada en la norma, es una versión anterior; la versión revisada se llama Detección de Contenido Parcial en Materiales Didácticos (Screening for Biased Content in Instructional

Materials) 19 y está diseñada para ayudar a los distritos escolares a identificar y eliminar la parcialidad en los materiales de instrucción de acuerdo con la ley de no discriminación del estado de Washington. La herramienta se utiliza para evaluar el plan de estudios o currículo en las siguientes dimensiones:

- Variedad de roles y rasgos del personaje
- Múltiples perspectivas y aportes
- Representación multicultural
- Imágenes e idioma
- Representación familiar
- Orientación del profesor
- Consideraciones adicionales basadas en el contexto local

Otra herramienta es la *Tarjeta de Puntuación del Plan de Estudios Culturalmente Receptivo* (*Culturally Responsive Curriculum Scorecard*) (Bryan-Gooden y otros, 2019) desarrollada por el Centro Metropolitano de Investigación de la Equidad y Transformación de las Escuelas de Nueva York (Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools) (NYU Metro Center, por su abreviación en inglés) que los distritos pueden usar para evaluar el plan de estudios usando preguntas como las siguientes:

- ¿Los materiales, lecciones y las estrategias, promueven la equidad educativa? Por ejemplo, ¿ayuda la lección a crear un plan de estudios en el que todos los estudiantes participan y contribuyen de manera sustantiva?
- ¿El plan de estudios promueve el pluralismo cultural o la armonía intergrupar en el salón de clases? ¿Se trata a los estudiantes como miembros iguales de la comunidad del salón de clases?
- ¿El plan de estudios ayuda a aumentar el conocimiento de todos los estudiantes sobre varios grupos raciales y culturales, incluyendo el suyo? ¿Se proporcionan espejos (para centrarse en sí mismos y en su grupo cultural) y ventanas (para centrarse en otros y sus

¹⁹ Screening for Biased Content in Instructional Materials,
<https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/equity/pubdocs/WA-ScreeningForBiasedContent.pdf>

grupos culturales) para que el aprendizaje sea relevante, motivador, atractivo, interesante e influyente para que las diferentes perspectivas se escuchen y se vean?

Se puede encontrar un resumen de herramientas adicionales, junto con una intersección de características y consideraciones clave para elegir una herramienta, en el Informe del Centro Integral de la Región 8 (2020) *Herramientas y Orientación para Evaluar la Parcialidad en los Materiales Didácticos* (*Tools and Guidance for Evaluating Bias in Instructional Materials*²⁰).

Las herramientas para evaluar la parcialidad en los materiales curriculares como los descritos anteriormente, están destinadas para ser utilizadas en colaboración con el análisis realizado e interpretado por equipos o comités de partes interesadas, incluyendo los miembros de familia. El proceso de evaluación requiere desarrollo profesional para que los miembros del equipo o del comité aprendan a calificar usando la herramienta e interpretar los hallazgos.

En esta sección, proporcionamos ejemplos de la aplicación de elementos de dos herramientas (es la *Tarjeta de Puntuación del Plan de Estudios Culturalmente Receptivo* del NYU Metro Center y *Modelos de Washington para la Evaluación del Contenido Parcial en Materiales de Instrucción* de la OSPI) a una pequeña selección de materiales curriculares del WSD. **Éstos tienen la única intención de servir como ejemplos**, ya que las herramientas deben ser completadas por un equipo capacitado con conocimiento del contexto local en el WSD, como el comité de materiales de instrucción descrito en la norma del distrito de 2021 sobre diseños de cursos²¹, que incluye representantes de profesores, padres, directores escolares y el director del plan de estudios e instrucción.

Ejemplo de ejercicios de conteo de autores y personajes

Como primer paso para evaluar la representación en el plan de estudios, el NYU Metro Center sugiere completar las tablas de “conteo de autores” y “conteo de personajes” para determinar

²⁰ Tools and Guidance for Evaluating Bias in Instructional Materials, <https://region8cc.org/resource/tools-and-guidance-evaluating-bias-instructional-materials>

²¹ [2020 - Course Design 9.21](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction), <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

hasta qué punto los estudiantes se reflejan en el currículo y se les presentan diversos autores, personajes, identidades y culturas. Es importante destacar que estos conteos son solo el primer paso para evaluar la frecuencia de la representación. Debido a que la representación puede, como dicen los autores, “a veces ser solo un gesto simbólico: colocar personajes femeninos o que no sean blancos en lugar de personajes masculinos blancos”, este primer paso de representación numérica tiene la intención de continuar con indicadores más profundos de representación. La tabla 4 presenta un ejemplo de la aplicación del ejercicio de conteo de autores a la lista de novelas requeridas para los cursos del Arte del Idioma Inglés (ELA por sus siglas en inglés) de preparatoria en el plan de estudios básico actual de la escuela preparatoria del WSD.²²

Tabla 4. Conteo de autores de libros de ficción requeridos en el plan de estudios básico de ELA de la escuela preparatoria del Distrito Escolar Wenatchee 2022

	Niña/ mujer	Niño/ hombre	Otro/no binario (consulte la nota)	Total
Del Medio Oriente				
Asiático o isleño del Pacífico	2			2
Negro o africano	1	1		2
Latino/a/x		1		1
Nativo americano		1		1
Blanco	3	28		31
Racialmente ambiguo				
Multirracial (consulte la nota)				
Persona con discapacidades (consulte la nota)				
Total de negros, indígenas, personas de color (BIPOC)				6 BIPOC autores
Total				37 total autores

²² [High School District Adopted Core Curriculum](https://www.wenatcheeschools.org/curriculum/curriculum-adoption), <https://www.wenatcheeschools.org/curriculum/curriculum-adoption>

Adaptado de la *Tarjeta de Puntuación del Plan de Estudios Culturalmente Receptivo* (Bryan-Gooden y otros, 2019)
 Nota: Los revisores no encontraron evidencia de autores en la lista de materiales del plan de estudios que se identificaran públicamente como multirraciales o que tuvieran una identidad de género no binaria o un estado de discapacidad, lo que no significa que los autores no tengan estas identidades.

La tabla 5 a continuación presenta un ejemplo de la aplicación del ejercicio de conteo de personajes en una novela requerida, “Tangerine” (Mandarina) por Edward Bloor (Bloor, 2006), del plan de estudios básico de ELA del 7.º grado del WSD.²³

Tabla 5. Conteo de personajes de la novela requerida “Tangerine” por el plan de estudios de ELA del 7.º grado del Distrito Escolar Wenatchee 2022

	Niña/ mujer	Niño/ hombre	Otro/no binario (consulte la nota)	Total
Del Medio Oriente				
Asiático o isleño del Pacífico	1	1		2
Negro o africano	1	2		3
Latino/a/x	5	6		11
Nativo americano				
Blanco	2	9		11
Racialmente ambiguo	4	9		13
Multirracial (consulte la nota)				
Persona con discapacidades (consulte la nota)	2			2
Animales				
Total				42 personajes

²³ [Middle School District Adopted Core Curriculum](https://www.wenatcheeschools.org/curriculum/curriculum-adoption), <https://www.wenatcheeschools.org/curriculum/curriculum-adoption>

Ejemplo de ejercicio para evaluar la variedad de roles y rasgos del personaje

Como un ejemplo de cómo ir más allá de la representación numérica de diversos personajes en una lectura de ELA, la herramienta de la OSPI: *Detección del Contenido Parcial en Materiales Didácticos*, incluye una tabla para evaluar hasta qué punto los personajes diversos son fundamentales para el material, reflejan una variedad de roles y ocupaciones y exhiben rasgos de carácter positivo mientras evitan estereotipos socioeconómicos innecesarios. La OSPI alienta a todos los distritos escolares de Washington a utilizar esta herramienta para evaluar los materiales curriculares en busca de posibles parcialidades. La tabla 6 proporciona un ejemplo de la aplicación de este ejercicio a la misma novela requerida “Tangerine” por Edward Bloor, del plan de estudios del 7.º grado en el WSD.²⁴

Tabla 6. Ejemplo de ejercicio para evaluar la variedad de roles y rasgos de los personajes de la novela requerida “Tangerine” por el plan de estudios de ELA del 7.º del Distrito Escolar Wethachee 2022

Criterio	Cumplido (2)	Parcialmente cumplido (1)	No cumplido (0)	Comentarios o ejemplos donde se exhiben los criterios
Los personajes o figuras centrales del material de instrucción muestran diversos grupos en una variedad de roles y ocupaciones				Copia
Diferentes géneros e identidades de género		1		El equipo de fútbol de la secundaria Tangerine tiene niños y niñas. La directora de la escuela y la entrenadora son mujeres. Una niña hispana/latina/x es presentada como la estudiante de mayor rendimiento en el libro.
Diferentes razas/etnias/culturas/ciudadanos tribales		1		La mayoría de los personajes principales son blancos o hispanos/as/latinos/as/x. Hay dos jugadores de fútbol americano que son afroamericanos y una jugadora

²⁴ [Middle School District Adopted Core Curriculum](https://www.wenatcheeschools.org/curriculum/curriculum-adoption), <https://www.wenatcheeschools.org/curriculum/curriculum-adoption>

				de fútbol (la hermana de uno de los jugadores de fútbol americano). La mayoría de los personajes secundarios no se identifican como pertenecientes a algún grupo racial o étnico en particular.
Personas con discapacidades	2			El personaje principal tiene problemas de visión y uno de los personajes secundarios principales, tiene una pierna lesionada.
Otros identificadores importantes para nuestro distrito (ejemplo: industria agrícola)	2			La historia se centra en el personaje principal que conoce a una familia multigeneracional de cultivadores de cítricos.
Cuando están presentes en el material didáctico, los rasgos de carácter como el coraje, el liderazgo, la inteligencia, la integridad, etc., se distribuyen entre diversos grupos				
Diferentes géneros e identidades de género		1		Una de las jugadoras de fútbol es presentada como la miembro más fuerte del equipo, pero a través del libro, el lector no se introduce en la vida interior de ningún personaje femenino.
Diferentes razas/etnias/culturas/ciudadanos tribales		1		Los personajes son diversos y el arco de la historia implica que el personaje principal aprenda a admirar y respetar a sus compañeros hispanos/as/latinos/as/x en su nueva escuela. Sin embargo, aunque los personajes individuales muestran complejidad y crecimiento, el libro no trasciende los estereotipos sobre la comunidad hispana/Latina/x.
Personas con discapacidades		1		El personaje principal, habla mayormente de su discapacidad como un obstáculo y en cierto punto convence a su madre de que rompa su plan individual de educación (IEP por sus siglas en inglés). Cuando tiene éxito en el fútbol, es a pesar de su discapacidad. Al final, nos enteramos de que su hermano lastimó deliberadamente sus ojos (un evento

				traumático que él no recuerda durante la mayor parte del libro).
Otros identificadores importantes para nuestro distrito (EJEMPLO: trabajadores agrícolas)	2			El libro incluye representaciones detalladas y reflexivas del cultivo de cítricos y el proceso del desarrollo de una nueva variedad innovadora de mandarina.
Los personajes o figuras se describen por sus comportamientos, creencias y valores en lugar de descriptores socioeconómicos innecesarios		1		La mayoría de los personajes de color también se representan como personas de bajos ingresos. El personaje principal (que es blanco como el autor) llega a admirar a sus compañeros hispanos/as/latinos/as/x por sus comportamientos, creencias y valores; la mayoría de los personajes aún se basan en gran medida en los estereotipos.

Nota: Se alienta a los distritos escolares de Washington a utilizar esta herramienta para evaluar los materiales curriculares en busca de posibles parcialidades.

Estas herramientas están diseñadas para ser utilizadas por equipos, por lo que la interpretación de los resultados también es un esfuerzo de equipo. Las rúbricas completadas por cada calificador (como los ejemplos anteriores), generalmente sirven como un punto de partida para la discusión de preguntas como las siguientes (de la OSPI: *Detección del Contenido Parcial en Materiales Didácticos*²⁵):

- ¿Se calificaron los criterios de manera similar entre los miembros del equipo? Si no, ¿qué explica las diferencias en la puntuación? Use evidencias identificadas por el revisor de los materiales de instrucción para informar su discusión.
- ¿Surgieron nuevas consideraciones o inquietudes a partir de este proceso de evaluación?
- ¿Los elementos que parecen más relevantes en su distrito obtuvieron una puntuación más alta que otros?

²⁵ Screening for Biased Content in Instructional Materials,
<https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/equity/pubdocs/WA-ScreeningForBiasedContent.pdf>

- ¿Se requiere información adicional para proporcionar una evaluación precisa del material de instrucción? Si es así, ¿a quién contactará?

La decisión sobre si el recurso curricular cumple con los estándares de diversidad, equidad e inclusión, dependerá de la medida en que los puntajes finales de la rúbrica cumplen con los puntos y criterios del distrito; los cuales, también deben desarrollarse en colaboración con un equipo representativo.

Descripción general de las normas y procedimientos del distrito relacionados con la diversidad, la equidad y la inclusión en el plan de estudios

En esta sección, resumimos las normas distritales seleccionadas en vigor relacionadas con el plan de estudios, destacando los aspectos de la norma distrital que abordan la diversidad, la equidad y la inclusión.

Tabla 7. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la diversidad, la equidad y la inclusión en el plan de estudios

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con el acceso al aprendizaje
Norma: Diseño de cursos, selección y adopción de materiales de instrucción ²⁶ (2020)	Septiembre de 2021	La adopción de materiales básicos en asociación con el comité de materiales de instrucción, que consta de representantes de profesores, padres, directores, el director del plan de estudios e instrucción general y personal administrativo, hace recomendaciones de adopción de materiales de instrucción básicos a la junta escolar.	“El superintendente o su designado establecerá procedimientos para el diseño de cursos que: Proporcionen la revisión periódica de las áreas del contenido seleccionadas y la implementación de cualquier cambio sugerido. Proporcionen la participación de representantes de la comunidad y miembros del personal en los momentos apropiados”.

²⁶ [2020 - Course Design 9.21](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction) found at <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

Procedimiento: Diseño del curso ²⁷ (2020P)	Diciembre de 2021	Establecer un ciclo regular de revisión del diseño del curso supervisado por el superintendente o la persona designada, el personal del distrito y los comités de materias específicas, según corresponda. El ciclo de revisión está destinado a cubrir cada área de contenido para asegurar la relevancia actual del curso en relación con las necesidades de los estudiantes, los requisitos estatales y la financiación. Se pone a disposición del público una lista de todos los materiales de instrucción básicos para su revisión, ya sea en persona o en línea, y hay un proceso de protesta. La norma exige la colaboración con las tribus indígenas del área reconocidas a nivel federal, así como la colaboración con la OSPI en los planes de estudio estatales relacionados con el gobierno tribal y la historia.	“Los criterios para la selección incluyen que los planes de estudio estén libres de estereotipos y formas de prejuicios o parcialidades en cuanto al género, raza, clase u otras formas, reconociendo que bajo ciertas circunstancias, los materiales parciales pueden servir como recursos apropiados para presentar puntos de vista contrastantes y diferentes, y los materiales parciales pueden ser usados para enseñar a los estudiantes acerca de los prejuicios, estereotipos y propaganda en contextos históricos o contemporáneos. Los Modelos de Washington para la Evaluación del Contenido Parcial en Materiales Didácticos, publicados por la Oficina del Superintendente de Educación Pública (OSPI), deben consultarse en el proceso de selección para avanzar hacia el objetivo de eliminar la parcialidad y prejuicios de contenido”. “Durante las revisiones y enmiendas regulares programadas de su plan de estudios sociales e historia, subsecuentemente, el distrito colaborará con cualquier tribu indígena reconocida a nivel federal dentro de sus límites y con las tribus indígenas vecinas para expandir y mejorar los materiales de instrucción sobre las tribus indígenas y para crear programas de salón de clases y comunidad de intercambio cultural. El distrito colaborará con la oficina del superintendente de educación pública en áreas curriculares relacionadas con el gobierno tribal y la historia que son de naturaleza estatal”.
---	----------------------	--	---

²⁷ [2020P Procedure - Course Design, Selection and Adoption of Instructional Materials 12.21](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction) found at <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

Consideraciones y recursos: Normas, materiales y recursos del plan de estudios

El equipo de revisión del programa de equidad sugiere las siguientes consideraciones y recursos para consultar sobre los siguientes pasos para implementar el plan estratégico:

- Las herramientas presentadas en este capítulo (la *Tarjeta de Puntuación del Plan de Estudios Culturalmente Receptivo* del NYU Metro Center [Bryan-Gooden y otros, 2019]; *Detección del Contenido Parcial en Materiales Didácticos de OSPI*; y herramientas adicionales resumidas en el informe del Centro Integral de la Región 8 [2020] *Herramientas y Orientación para Evaluar la Parcialidad en los Materiales Didácticos*) pueden ser útiles para **implementar la norma del distrito de evaluar los materiales curriculares en busca de posibles parcialidades**. Estas herramientas están diseñadas para ser utilizadas en colaboración con equipos que incluyen a familiares y miembros de la comunidad. **Incluir la participación de las familias en el proceso de adopción del plan de estudios** y asegurarse que la información en el sitio web del distrito refleje las versiones más actualizadas del plan de estudios básico adoptado, también ayudará a promover la transparencia y la comunicación.
- **La implementación de un plan de estudios desarrollado tribalmente** parece estar en una etapa temprana y emergente en el WSD. La norma y procedimiento del distrito relacionado con la adopción del plan de estudios, exigen la colaboración con las tribus indígenas del área reconocidas a nivel federal y con la OSPI para usar plan de estudios estatales relacionados con el gobierno tribal y la historia. Esto se alinea con los requisitos que la legislatura del estado de Washington estableció en el Proyecto de Ley del Senado 5433 en el 2015, requiriendo que se enseñe en todas las escuelas el programa *Desde Tiempos Inmemoriales: Soberanía Tribal en el Estado de Washington u otro plan de estudios desarrollado por tribus*. Para implementar la norma del distrito, el WSD puede hacer uso de las lecciones de capacitación y las pautas que proporciona la OSPI en su sitio Desde Tiempos Inmemoriales ([Since Time Immemorial](#))²⁸, asociándose con las tribus locales para adaptar el plan de estudios al contexto de Wenatchee.
- Dado que la representatividad en el plan de estudios se extiende más allá de la raza y el origen étnico, los recursos para **hacer que el plan de estudios sea más inclusivo** en otras áreas puede ser útil, como el artículo de Edutopia sobre Cómo Establecer un Plan de Estudios Inclusivo para las Personas con Discapacidad ([Setting Up a Disability-Inclusive Curriculum](#) y Desarrollo de Recursos para Salones de Clases inclusivos para LGTB+ ([Developing LGBTQ-Inclusive Classroom Resources](#)) de GLSEN. El personal de programas especiales del WSD también representa una

²⁸ <https://www.k12.wa.us/student-success/resources-subject-area/time-immemorial-tribal-sovereignty-washington-state>

gran cantidad de conocimientos y recursos para promover la inclusión en múltiples dimensiones de equidad.

Capítulo 5: Prácticas disciplinarias, procedimientos y normas

Soy más productivo cuando estoy más cómodo y más seguro. Estos son algunos de los factores más importantes. –Estudiante

Las leyes de los derechos civiles de Washington, requieren que los distritos escolares tengan establecidas normas disciplinarias culturalmente sensibles y que sean comunicadas claramente a las familias,²⁹ se revisen periódicamente y hagan públicos los datos desglosados por raza o etnia, para identificar y abordar cualquier desproporcionalidad en las acciones disciplinarias, evaluar la causa de las desproporcionalidades y corregir cualquier norma, procedimiento o práctica que pueda ser discriminatoria.³⁰

Las investigaciones muestran que las prácticas disciplinarias excluyentes que sacan a los estudiantes de la escuela, como las suspensiones y exclusiones, están asociadas con resultados estudiantiles negativos, como baja asistencia, tasas más altas de abandono escolar (Fabelo y otros, 2011), niveles más altos de reprobación de cursos, disminución en el compromiso académico, involucramiento con los sistemas de justicia juvenil (Rumberger y Losen, 2016) y bajo rendimiento académico (LiCalsi y otros, 2021). En este capítulo, nos basamos tanto en datos administrativos a nivel de estudiante como en datos cualitativos de entrevistas y grupos de discusión para evaluar hasta qué punto las normas administrativas y prácticas disciplinarias del WSD, satisfacen las necesidades de los estudiantes de diversos orígenes.

Prácticas disciplinarias, procedimientos y normas

Preguntas de investigación:

²⁹ Washington State legislature: Discipline policies and procedures—Development, review, and distribution. Accessed at <https://apps.leg.wa.gov/wac/default.aspx?cite=392-400-110>

³⁰ <https://app.leg.wa.gov/wac/default.aspx?cite=392-190-048>

- ¿Cómo experimentan los estudiantes y las familias las normas y los procedimientos de disciplina del distrito?
- ¿En qué medida se implementan equitativamente los procedimientos y prácticas disciplinarias?
- ¿En qué medida las normas de disciplina del distrito promueven intervenciones de apoyo emocional, limitan la disciplina excluyente y representan una perspectiva cultural y lingüísticamente receptiva?

Hallazgos clave:

Cómo experimentan, los estudiantes y las familias, las normas y procedimientos de disciplina del distrito

- Los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x informaron menos preocupaciones sobre la violencia en la escuela y niveles más altos de respeto entre sus compañeros que los estudiantes identificados como multirraciales o blancos, pero percibieron niveles más bajos de apoyo conductual por parte de los adultos en respuesta al acoso.
- Las familias hispanas/latinas/x fueron menos propensas a informar que creían que los adultos en las escuelas de sus hijos trataban a los estudiantes de manera algo o muy justa. Los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x informaron menos preocupaciones sobre la violencia en la escuela y niveles más altos de respeto entre compañeros que los compañeros multirraciales o blancos, pero percibieron niveles más bajos de apoyo conductual de parte de los adultos.
- Las familias hispanas/latinas/x fueron menos propensas a informar que creían que los adultos en las escuelas de sus hijos trataban a los estudiantes de manera algo o muy justa.

Grado en que los procedimientos y prácticas disciplinarias promueven intervenciones de apoyo emocional, limitan la disciplina excluyente y representan una perspectiva cultural y lingüísticamente receptiva

- Los directores reconocieron el progreso a nivel de distrito en las prácticas disciplinarias equitativas; algunos solicitaron más capacitación en opciones no excluyentes y el uso de datos.

Grado en que los procedimientos y prácticas disciplinarias se implementan equitativamente

- Los estudiantes identificados como hispanos/as/latinos/as/x constituyeron la mayor parte de los estudiantes suspendidos o expulsados y estuvieron desproporcionadamente representados en todos los tipos de incidentes.
- Los estudiantes identificados como blancos tuvieron el promedio más alto de incidentes, mientras que los estudiantes de color fueron excluidos por el mayor número de días.
- Los estudiantes de color fueron excluidos del salón de clases por el mayor número de días en comparación de sus compañeros que fueron citados por los mismos tipos de incidentes.

- Los estudiantes multilingües clasificados como EL, estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos o expulsados. Entre los que fueron suspendidos o expulsados, los estudiantes clasificados como EL experimentaron menos incidentes disciplinarios y fueron excluidos por menos días que sus compañeros que no eran EL.
- Los estudiantes que recibieron servicios de educación especial estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos o expulsados y experimentaron más incidentes disciplinarios, pero fueron excluidos por menos días que los estudiantes que no recibieron servicios de educación especial.
- Los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos o expulsados y fueron excluidos por más días que los estudiantes que no calificaron para el almuerzo gratuito o a precio reducido.

Cómo experimentan, los estudiantes y las familias, las normas y procedimientos de disciplina del distrito

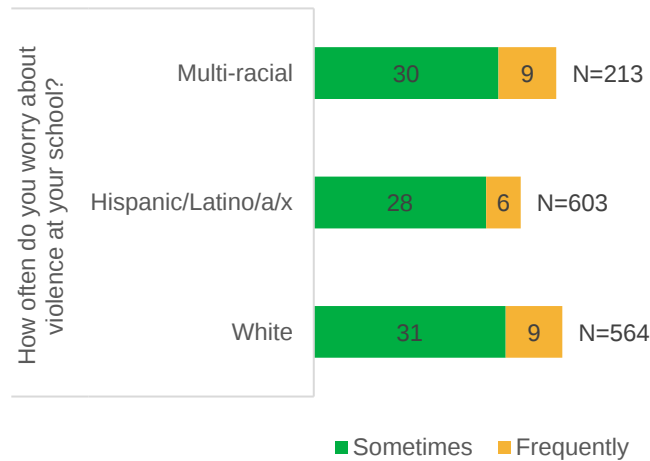
Las desproporcionalidades en los índices de disciplina estudiantil en una escuela o distrito escolar pueden ser causadas por una variedad de factores. Sin embargo, las desproporciones significativas e inexplicables, dan lugar a preocupaciones de que las escuelas pueden estar disciplinando a los estudiantes de manera discriminatoria. En encuestas, entrevistas y grupos de discusión, les pedimos a los estudiantes y a las familias que reflexionaran sobre sus experiencias con los enfoques disciplinarios o de comportamiento de las escuelas.

Los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x informaron menos preocupaciones sobre la violencia en la escuela y niveles más altos de respeto entre sus compañeros que los estudiantes identificados como multirraciales o blancos, pero percibieron niveles más bajos de apoyo conductual por parte de los adultos en respuesta al acoso.

En respuesta a una pregunta sobre la frecuencia que se preocupaban por la violencia en la escuela, el 34 por ciento de los estudiantes identificados como hispanos/as/latinos/as/x seleccionaron “a

veces” o “frecuentemente” en comparación con los estudiantes identificados como blancos (40 por ciento) y multirracial (39 por ciento) (figura 33).

Figura 33. Porcentaje de estudiantes que informaron que a veces o con frecuencia les preocupaba la violencia en la escuela, por raza o etnia



¿Con qué frecuencia te preocupas por la violencia en tu escuela?
[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]
Algunas veces Frecuentemente

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta estudiantil de la revisión de equidad del WSD.

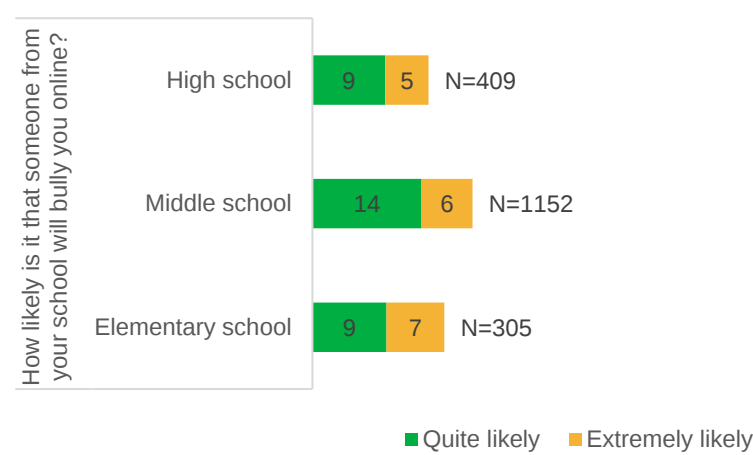
Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Un poco menos de la mitad de los estudiantes en todas las categorías raciales o únicas, dijeron que a veces o con frecuencia presencian peleas físicas en la escuela, sin diferencias sustanciales entre categorías de raza o etnia o grados. En los diferentes niveles de grado alrededor del 30 por ciento de los estudiantes informaron en la encuesta que el comportamiento de otros estudiantes era al menos algo perjudicial para su aprendizaje.

Los resultados de la encuesta estudiantil sugieren que los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x fueron más propensos a percibir el respeto entre sus compañeros. En respuesta a la pregunta “En general, ¿qué tanto respeto te demuestran los estudiantes de tu escuela?” El 33 por ciento de los estudiantes que se identificaron como hispanos/as/latinos/as/x, seleccionaron “Mucho respeto”, en comparación con estudiantes que se identificaron como multirraciales (18 por ciento) y blancos (11 por ciento).

Los estudiantes respondieron a una pregunta de la encuesta sobre la probabilidad de ser acosados en línea. Un porcentaje levemente mayor de estudiantes en la escuela secundaria (20 por ciento) dijo que era muy o extremadamente probable sufrir acoso en línea en comparación con los estudiantes de preparatoria (14 por ciento) o 5.º grado (16 por ciento) (figura 34).

Figura 34. Porcentaje de estudiantes que indicaron que era muy o extremadamente probable que sufrieran acoso en la línea, por categorías de nivel escolar

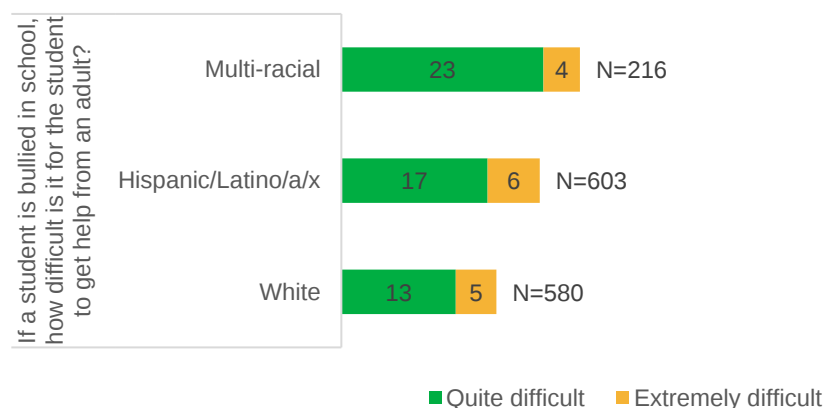


¿Qué tan probable es que alguien de tu escuela te acose en línea?
[Escuela preparatoria, Escuela secundaria, Escuela primaria]
Muy probable Extremadamente probable

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta estudiantil de la revisión de equidad del WSD.
Nota: Los estudiantes de primaria del 5.º grado solo participaron en la encuesta.

La mayoría de los estudiantes describieron el acceso fácil al apoyo de los adultos para los estudiantes que estaban siendo acosados. Sin embargo, los estudiantes identificados como multirraciales e hispanos/as/latinos/as/x, fueron ligeramente más propensos a informar que era difícil o extremadamente difícil obtener ayuda de los adultos (27 por ciento y 23 por ciento, respectivamente) en comparación con sus compañeros que se identificaron como blancos (18 por ciento) (figura 35).

Figura 35. Porcentaje de estudiantes que informaron que es bastante o extremadamente difícil obtener ayuda de los adultos si un estudiante es acosado en la escuela, por raza o etnia



Si un estudiante es acosado en la escuela, ¿qué tan difícil es para el estudiante obtener ayuda de un adulto?

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

Muy difícil Extremadamente difícil

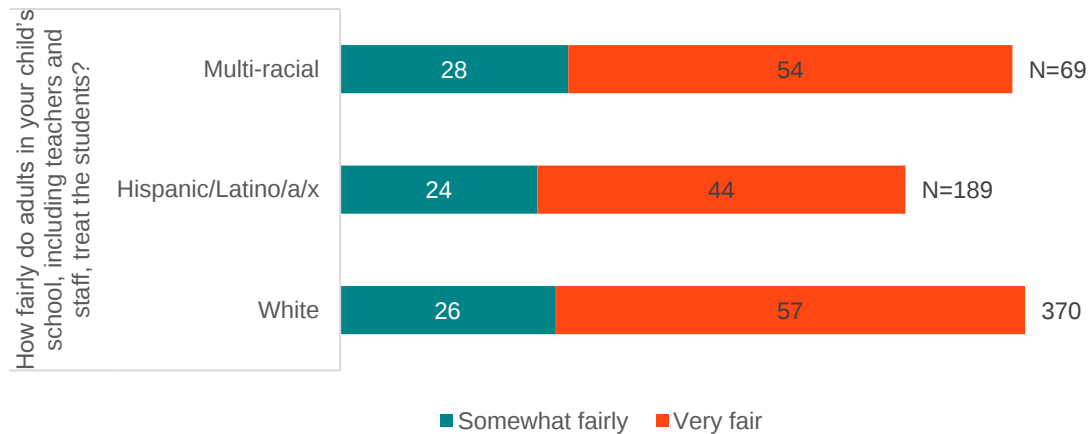
Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta estudiantil de la revisión de equidad del WSD.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Las familias hispanas/latinas/x fueron menos propensas a informar que creen que los adultos en las escuelas de sus hijos tratan a los estudiantes de manera algo o muy justa.

En las respuestas a un elemento de la encuesta familiar sobre la imparcialidad de las reglas, de los miembros de familia que identificaron a su hijo como hispano/a/latino/a/x, el (68 por ciento) fueron menos propensos a informar que creían que los adultos en las escuelas de sus hijos tratan a los estudiantes de manera algo o muy justa en comparación con los miembros de familia que se identificaron como multirraciales (82 por ciento) y blancos (83 por ciento). En los grupos de discusión familiar realizados en español, varios miembros de familia relataron incidentes en los que sintieron que sus hijos fueron atacados injustamente o culpados por algo que no hicieron.

Figura 36. Porcentaje de miembros de familia que informaron que los adultos en la escuela de sus hijos trataban a los estudiantes “algo” o “muy” injustamente, por raza o etnia



¿Qué tan justo tratan los adultos en la escuela de su hijo, incluyendo los profesores y el personal, a los estudiantes?

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

Algo justo

Muy justo

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta familiar de la revisión de equidad del WSD.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Las respuestas abiertas de la encuesta de los padres expresaron opiniones sobre la política de disciplina similares a las de los estudiantes. La intimidación fue una preocupación para algunos padres, quienes expresaron su preocupación por el lenguaje irrespetuoso, el comportamiento y, en algunos casos, la violencia física. Más de una docena de padres, la mitad de los cuales también habían manifestado su preocupación por el acoso escolar, escribieron que querían que la escuela responsabilizaran a los estudiantes por comportamientos negativos imponiendo consecuencias significativas. En contraste con los estudiantes, varios padres tanto en los grupos de discusión como en sus respuestas abiertas a la encuesta, sugirieron imponer o hacer cumplir un código de vestimenta más estricto para reducir la ropa ofensiva y reveladora.

En los grupos de discusión, los estudiantes reflexionaron sobre la medida en que las reglas escolares se aplicaron justamente. En general, la mayoría de los estudiantes describieron las reglas del salón de clases y de la escuela como aplicadas equitativamente y no demasiado punitivas.

Creo que depende del profesor porque hay algunos profesores, he escuchado que son un poco más estrictos, como si pudiera afectar tu calificación si llegas tarde repetidamente. Pero también he tenido muchos profesores que dicen cuando llegas tarde, “no vuelvas a llegar tarde”. –Estudiante

La disciplina es bastante justa. No son demasiado duros con los estudiantes. Pero [hacen] lo suficiente para [hacerle] saber que no deben hacerlo de nuevo. –Estudiante

En las respuestas abiertas de la encuesta a los estudiantes, hubo una mezcla de opiniones sobre la disciplina estudiantil. Algunos estudiantes mencionaron la necesidad de más medidas disciplinarias y otros percibieron la disciplina existente como justa. Específicamente, 10 estudiantes indicaron la necesidad de mejorar la seguridad escolar y 22 indicaron la necesidad de abordar el acoso escolar. Veintiséis estudiantes expresaron que los maestros y las escuelas deberían responsabilizar a los estudiantes por su mala conducta, en particular la falta de respeto hacia los profesores y los estudiantes. Por el contrario, 8 estudiantes sugirieron que la escuela y los profesores no deberían castigar a todos los estudiantes por las acciones de unos pocos (como cerrar los baños). Otros 8 estudiantes sugirieron que el código de vestimenta puede ser injusto. Otros 12 estudiantes percibieron que las reglas de la escuela y del salón de clases eran injustas o se aplicaban injustamente.

Grado en que los procedimientos y prácticas disciplinarias promueven intervenciones de apoyo emocional, limitan la disciplina excluyente y representa una perspectiva cultural y lingüísticamente receptiva

Los directores reconocieron el progreso a nivel distrital en prácticas disciplinarias equitativas; algunos solicitaron más capacitación en opciones no excluyentes y el uso de datos.

Los directores del WSD respondieron a las preguntas de la entrevista sobre normas de disciplina del distrito y cómo se comunican dichas normas. Algunos directores informaron haber recibido capacitación sobre disciplina y creen que las normas disciplinarias actuales son relativamente efectivas para apoyar a las escuelas y a los estudiantes.

Creo que el distrito ha hecho un muy buen trabajo al alejarse de esa idea de que saltemos directamente a la disciplina. El distrito nos ha dado la libertad de identificar realmente las áreas en las que queremos trabajar en términos de apoyo y [uso de] fondos. Esto nos ha proporcionado especialistas adicionales y trabajadores sociales. Hay mucho más de ese trabajo social y emocional con los niños y ahora tenemos los recursos para proporcionar eso, lo cual ha sido enorme para nosotros. –Director

Recibimos capacitación anual sobre disciplina con actualizaciones al comienzo de cada año. Diría que no, [no creo que necesite capacitación adicional para implementar la disciplina de manera justa]. –Director

Por otro lado, varios directores informaron la necesidad de capacitación adicional sobre las normas disciplinarias del distrito. En particular, se percibió la necesidad de información y orientación específicas sobre cómo implementar normas disciplinarias efectivas menos punitivas al nivel escolar.

Probablemente recibí capacitación [sobre la disciplina] en mi primer año como director y nada más desde entonces. Y las leyes sobre la disciplina han cambiado enormemente desde entonces. Creo que el distrito [podría tener] estructuras y sistemas más sólidos. Vamos a ser conscientes de cada estudiante individualmente, pero [me gustaría saber] los posibles pasos disciplinarios que podemos tomar. Deberíamos, como equipo [de la escuela], tener medidas disciplinarias similares para comportamientos específicos. –Director

No me digas que solo suspenda a un niño. ¿Cuáles son las opciones?, ¿verdad? Reunámonos todos y tengamos una Lluvia de ideas sobre algunas buenas alternativas. No se limite a decirnos lo que no podemos hacer... Estoy de acuerdo en intentar cualquier cosa. No estoy aferrado a los métodos tradicionales, pero me ayudaría saber qué opciones podrían funcionar. –Director

Las solicitudes específicas de capacitación y orientación del distrito incluyeron capacitación sobre cómo hacer cumplir las normas disciplinarias de una manera equitativa y capacitación sobre cómo usar los datos de manera efectiva para informar prácticas disciplinarias equitativas tanto a nivel escolar como de distrito.

Creo que sería genial sentarnos con nuestro equipo a nivel de distrito solo para revisar qué referencias [disciplinarias] han estado llegando, cuál es la ofensa y luego las medidas disciplinarias que estarán tomando de una escuela a otra. A nivel distrito, siempre hablamos sobre cómo los datos deberían conducir nuestra instrucción. Los datos también deben conducir la manera en que estamos apoyando a los estudiantes desde el punto de vista

socioemocional y conductual. Revisar [esos datos] de manera constante como un equipo a nivel de distrito, sería útil y de apoyo para todos los directores. –Director

También hubo algunas preocupaciones por parte de los directores sobre cómo hacer cumplir la disciplina frente a un posible comportamiento relacionado con pandillas. Varios directores caracterizaron los mensajes del distrito como inapropiados y punitivos para abordar el problema.

Se sentía como si estuviéramos cayendo con mano dura. Simplemente se sintió realmente punitivo... No quiero que mi personal etiquete o haga suposiciones sobre un estudiante solo porque está usando un sombrero o una camisa en particular. Sé que se vuelve complicado, pero se sentía ponerlos como el objetivo. –Director

Sería muy fácil para nuestros profesores enviarme probablemente 10 niños al día vestidos con [ropa] de color rojo. –Director

Los directores y los docentes sugirieron estrategias para reducir disparidades disciplinarias, incluida la división de las decisiones sobre la disciplina por grado y luego llevar esas decisiones a un equipo para que las revise antes de tomar medidas.

Grado en que los procedimientos y las prácticas disciplinarias se implementaron equitativamente

La disciplina excluyente da como resultado la pérdida de tiempo de instrucción que puede causar daños a largo plazo: los estudiantes que han sido suspendidos tienen un mayor riesgo de repetir un grado, abandonar la escuela y tener encuentros con el sistema de justicia juvenil (Losen y Martinez, 2020). Para examinar las posibles brechas de equidad en la aplicación de la disciplina excluyente, exploramos las proporciones de suspensión y expulsión a lo largo del tiempo, desglosadas por categorías raciales o étnicas, calificación para almuerzo gratuito o a precio reducido, estatus EL y estatus de educación especial. Donde consideramos importante, indicamos cuándo se combinaron varios años escolares. Confiamos en los registros administrativos, que incluían detalles sobre la suspensión y exclusión de los estudiantes³¹ en general y por el tipo de incidente (p. ej., agresión, drogas y alcohol, armas, asistencia, comportamiento perturbador o irrespetuoso). A continuación,

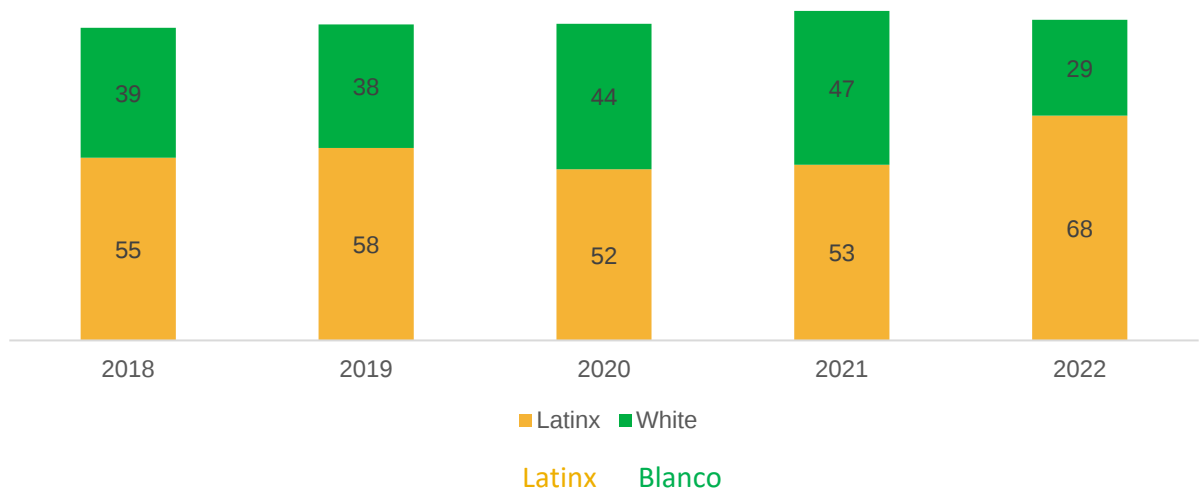
³¹ We include both in-school and out-of-school suspension in these analyses, as both result in lost learning time.

presentamos hallazgos clave, desglosados por características de los estudiantes de diferentes grupos que son suspendidos o expulsados a lo largo de varios años escolares.

Los estudiantes identificados como hispanos/as/latinos/as/x constituyeron la mayor proporción de estudiantes suspendidos o expulsados y estuvieron desproporcionadamente representados en todos los tipos de incidentes.

En términos de la proporción de la población estudiantil que alguna vez ha sido suspendida o expulsada, los estudiantes identificados en los datos como hispanos/as/latinos/as/x parecen estar desproporcionadamente representados. Por ejemplo, en el año escolar 2018, los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x constituían aproximadamente el 50 por ciento de la población estudiantil, pero aproximadamente el 55 por ciento de los que alguna vez fueron suspendidos o expulsados fueron estudiantes hispanos/as/latinos/as/x. Patrones similares emergen a lo largo de todos los años escolares.

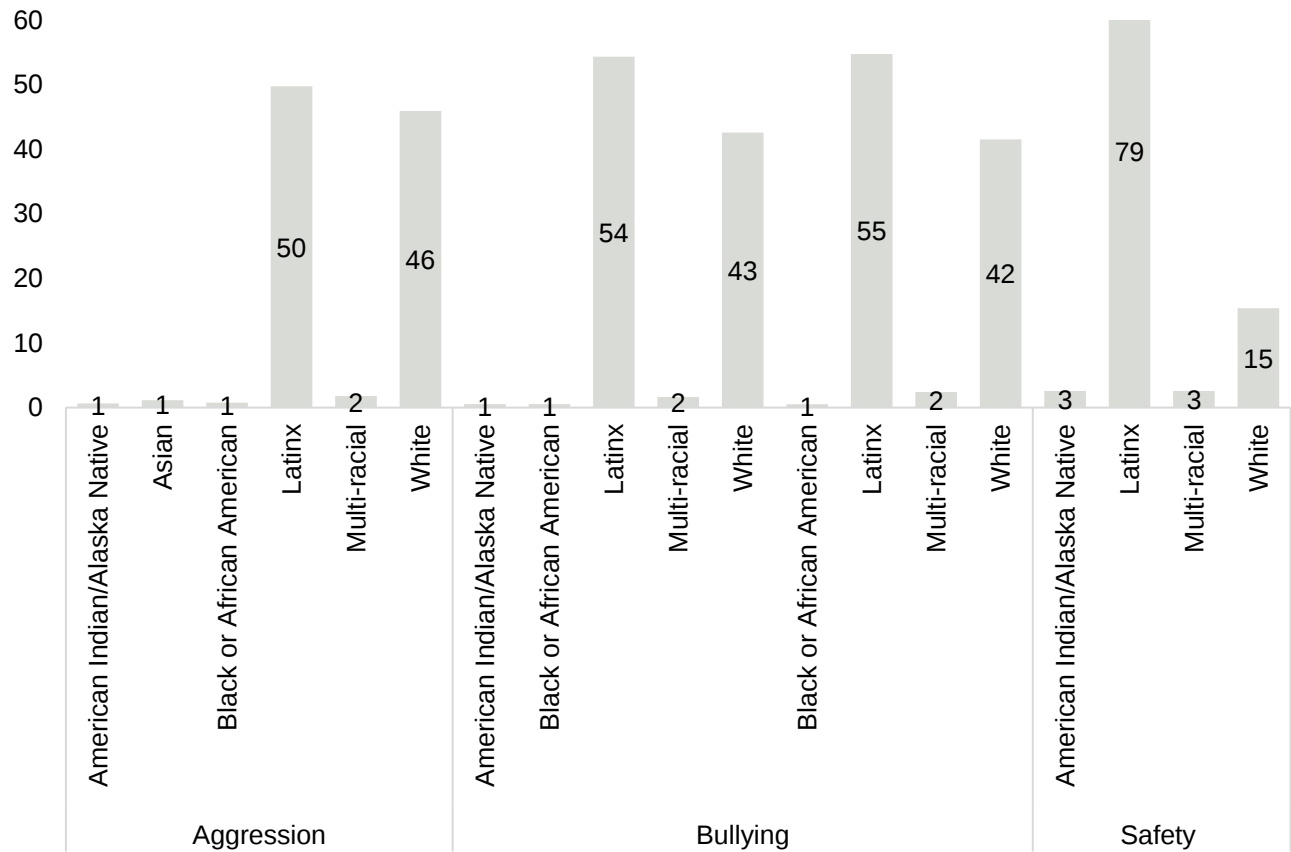
Figura 37. Proporción de estudiantes por año escolar y categorías de raza o etnia entre los que fueron suspendidos y expulsados



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.
Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

También buscamos comprender la composición racial por tipo de incidente. Para este conjunto de análisis, combinamos datos de estudiantes que habían sido suspendidos o expulsados durante varios años escolares (desde el 2017–18 hasta el 2021–22) debido al pequeño tamaño de la muestra en algunos de los tipos de incidentes. Los resultados revelaron que los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x y los estudiantes blancos, en todos los tipos de incidentes, constituyeron la mayoría de las citas. Notablemente, los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x, en todos los tipos de incidentes, fueron citados en proporciones más altas que los estudiantes blancos. Específicamente, en todos los tipos de incidentes, más de la mitad de todas las citaciones se dieron a estudiantes latinos/as/x. Esto sugiere que los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x son citados de manera desproporcionada para todos los tipos de incidentes. Por ejemplo, casi el 50 por ciento de todas las citaciones por agresión en todos los años escolares (desde el 2017–18 hasta el 2021–22) se dieron a estudiantes hispanos/as/latinos/as/x (figura 38). Se observaron patrones similares en todos los demás tipos de incidentes, incluyendo la asistencia, el acoso, el comportamiento perturbador o irrespetuoso, las drogas y el alcohol, la seguridad y las armas (figura 39).

Figura 38. Porcentaje de estudiantes que fueron citados por tipo de incidente, por categorías de raza o etnia, entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados



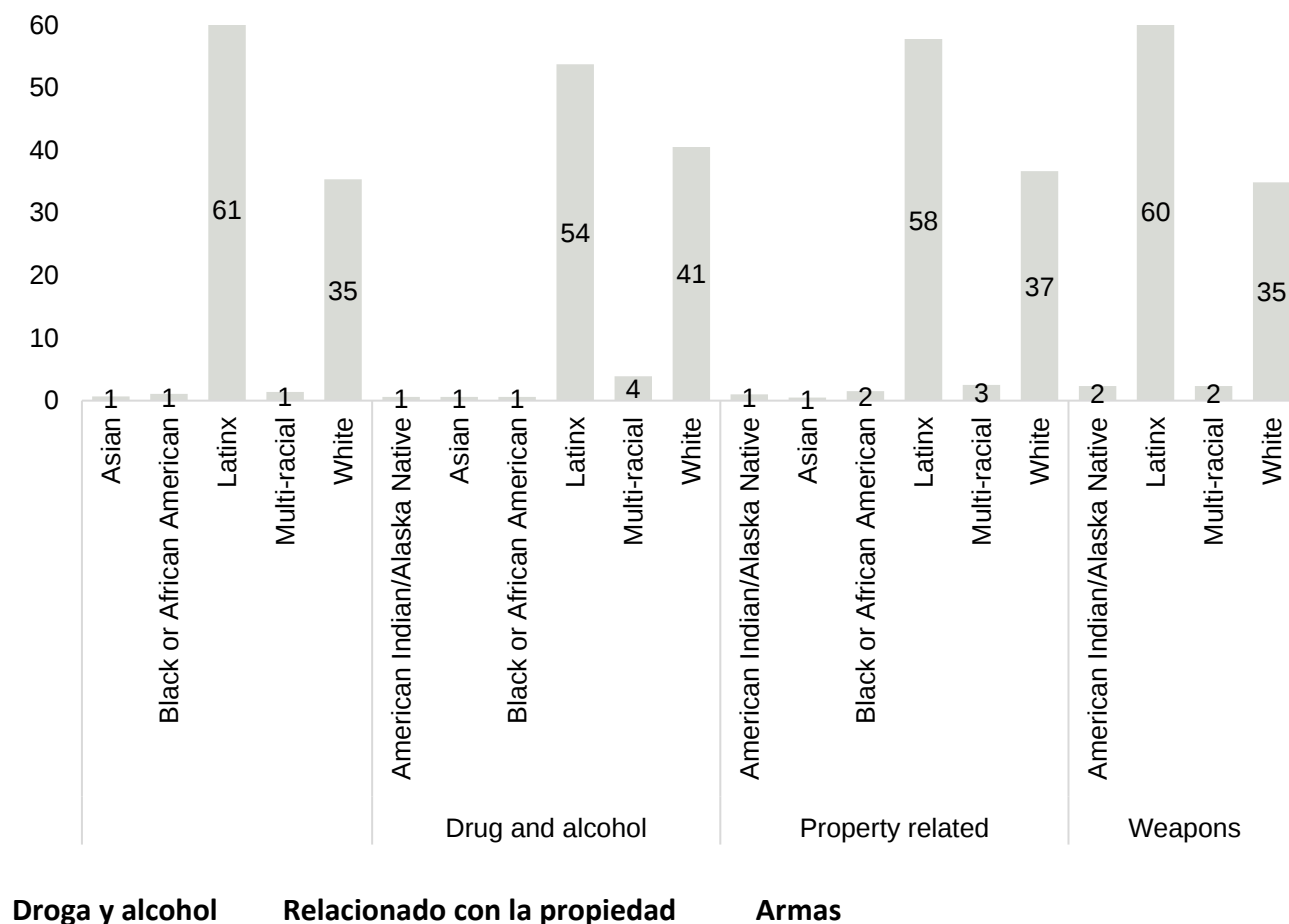
Agresión Acoso Seguridad

[Indoamericano / Nativo de Alaska, Asiático, Negro o Afroamericano, Latinx, Multirracial, Blanco]

Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Figura 39. Porcentaje de estudiantes que fueron citados por tipo de incidente, por categorías de raza o etnia, entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados (continuación)



[Indoamericano / Nativo de Alaska, Asiático, Negro o Afroamericano, Latinx, Multirracial, Blanco]

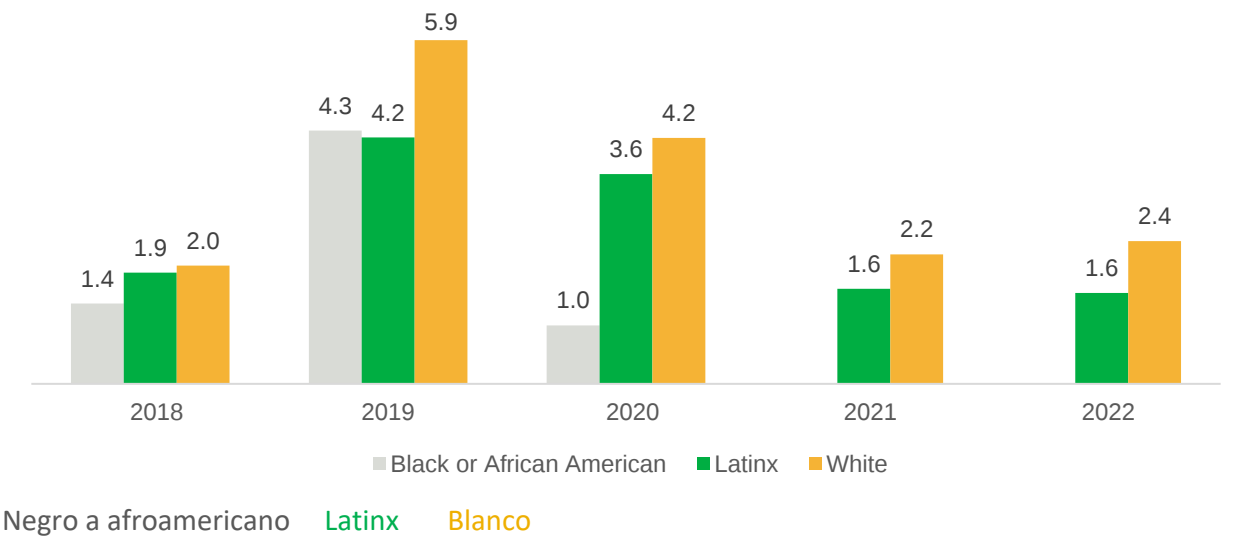
Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Los estudiantes identificados como blancos tuvieron la mayor cantidad de incidentes promedio, mientras que los estudiantes de color fueron excluidos por el mayor número de días.

También nos interesó la cantidad de incidentes promedio que experimentaron los estudiantes y la cantidad de días que los estudiantes fueron excluidos si fueron suspendidos o expulsados. A lo largo de todos los años, encontramos que los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, fueron los estudiantes identificados como blancos los que tuvieron la mayor cantidad de incidentes (figura 40).

Figura 40. Cantidad de incidentes disciplinarios promedio entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsado, por categorías de raza o etnia y año escolar

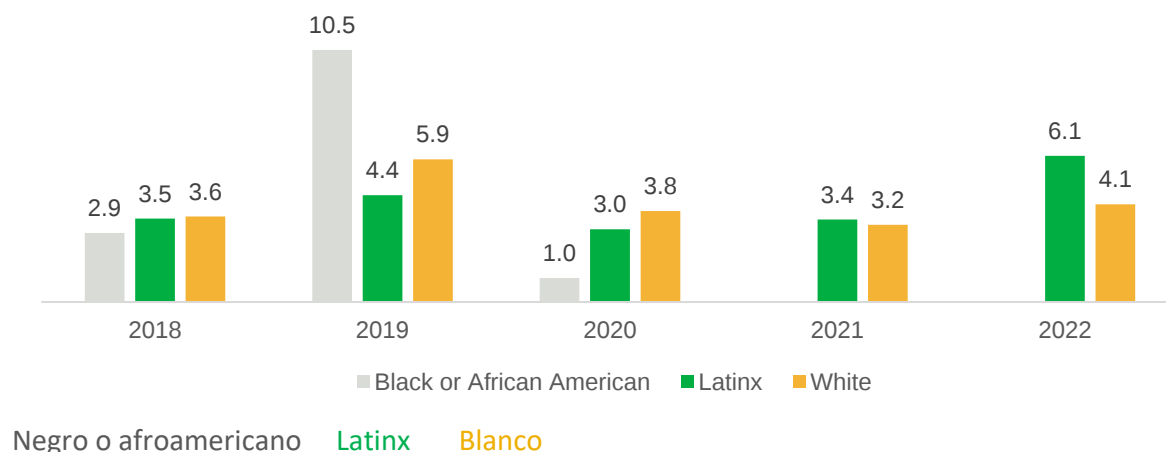


Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.
Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Los resultados indican que algunos grupos de estudiantes, como los estudiantes identificados en los datos como negros e hispanos/as/latinos/as/x, tuvieron un número promedio más bajo de incidentes, pero fueron, en promedio, excluidos por un número más alto de días. Por ejemplo, en el 2019, en promedio, los estudiantes negros que fueron suspendidos o expulsados experimentaron 4 incidentes disciplinarios, pero la cantidad de días promedio que estuvieron excluidos del salón de

clases fue de 11 días. En el año escolar más reciente (2021–22), los estudiantes hispanos/as/latinos/as/x, tuvieron en promedio 2 incidentes; sin embargo, fueron excluidos del salón de clases por un promedio de 6 días (figura 41).

Figura 41. Cantidad de días excluidos promedio entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por categorías de raza o etnia y por año escolar



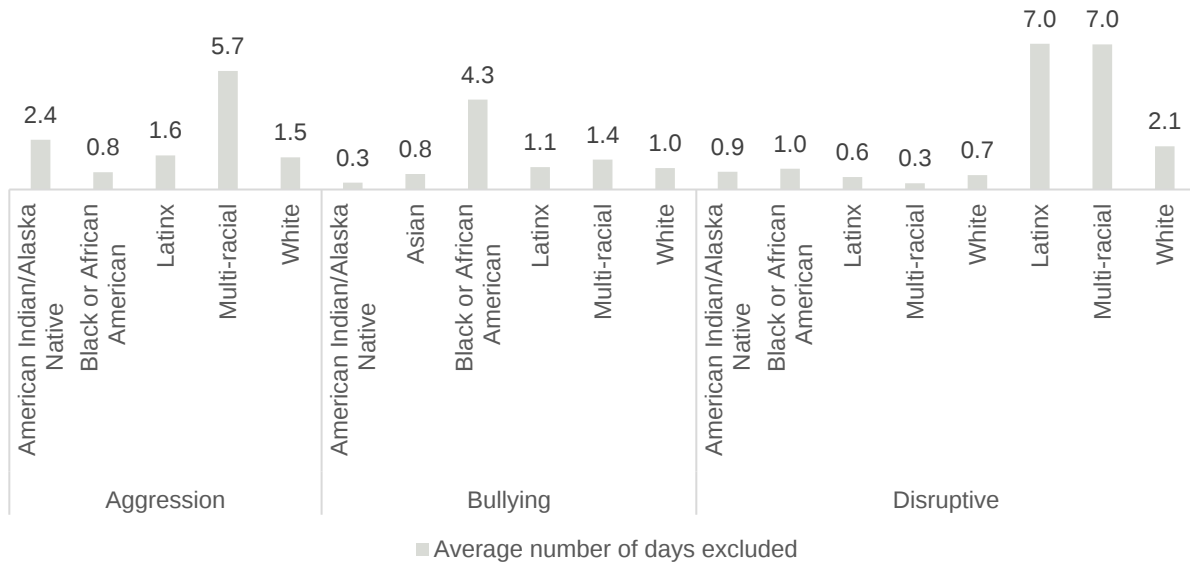
Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Los estudiantes de color fueron excluidos del salón de clases por una mayor cantidad de días en comparación con los compañeros citados por el mismo tipo de incidente.

También nos interesó investigar si la cantidad de días promedio que los estudiantes estuvieron excluidos del salón de clases, por tipo de incidente, difería entre los grupos raciales. Los hallazgos sugieren que algunos grupos raciales fueron excluidos del salón de clases por una mayor cantidad de días en comparación con los compañeros citados por el mismo tipo de incidente. Por ejemplo, encontramos que, por acoso o intimidación, los estudiantes negros o afroamericanos fueron excluidos del salón de clases por una mayor cantidad de días que sus compañeros que también fueron citados por acoso o intimidación (figura 42). También encontramos que, con respecto a los incidentes de drogas y alcohol, los estudiantes indoamericanos o nativos de Alaska y multirraciales, fueron excluidos del salón de clases por una mayor cantidad de días que sus compañeros que también fueron citados por incidentes de drogas y alcohol (figura 43).

Figura 42. Promedio de la cantidad de días excluidos entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por tipo de incidente y raza



Agresión Acoso Disrupción

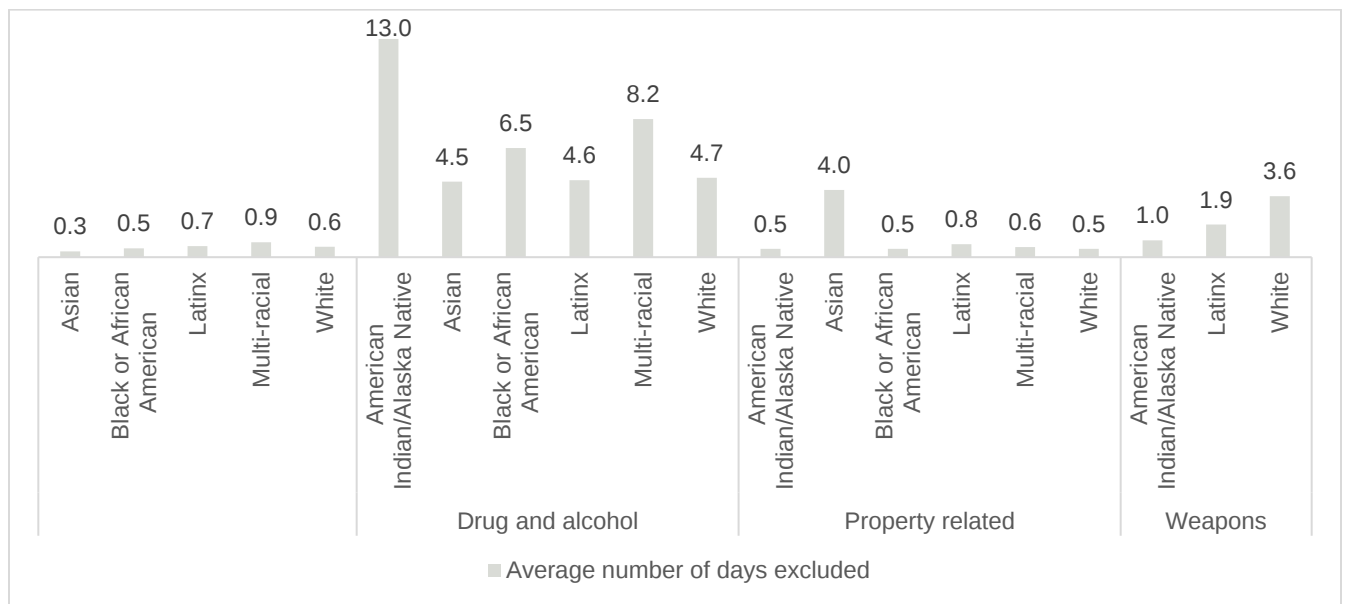
Promedio de días excluidos

[Indoamericano / Nativo de Alaska, Asiático, Negro o Afroamericano, Latinx, Multirracial, Blanco]

Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Figura 43. Promedio de cantidad de días excluidos entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por tipo de incidente y raza, (continuación)



Droga y alcohol Relacionado con la propiedad Armas

Promedio de días excluidos

[Indoamericano / Nativo de Alaska, Asiático, Negro o Afroamericano, Latinx, Multirracial, Blanco]

Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

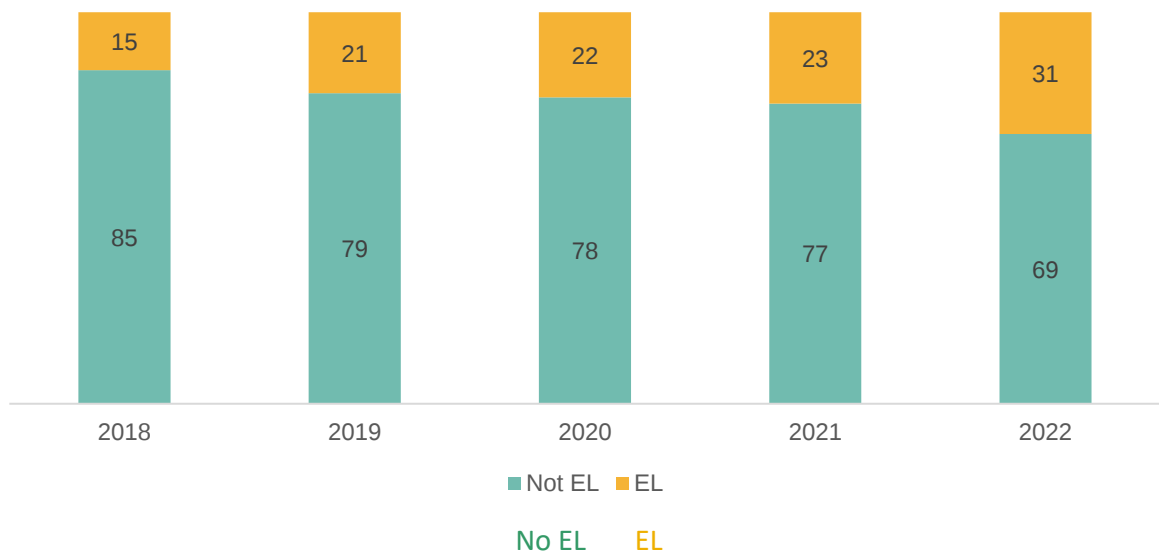
Nota: Solo se muestran algunas categorías raciales o étnicas; los resultados de algunas categorías se suprimieron debido al pequeño tamaño de la muestra.

Los estudiantes multilingües clasificados estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos o expulsados. Entre los que fueron suspendidos o expulsados, los estudiantes EL experimentaron menos incidentes disciplinarios y fueron excluidos por menos días que sus compañeros que no eran EL.

Entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, el porcentaje de todos los estudiantes clasificados como EL, aumentó desproporcionadamente cada año desde el 2018 (figura 44). Por ejemplo, en el año escolar 2018–19, aproximadamente el 17 por ciento de todos los estudiantes del distrito, eran estudiantes EL. Sin embargo, en el mismo año escolar, casi el 21 por

ciento de todos los que fueron suspendidos o expulsados, eran estudiantes EL. En el año escolar 2021–22, los estudiantes EL constituían aproximadamente el 20 por ciento de la población estudiantes en todo el distrito, pero más del 31 por ciento de los que fueron suspendidos o expulsados en el mismo año escolar eran estudiantes EL.

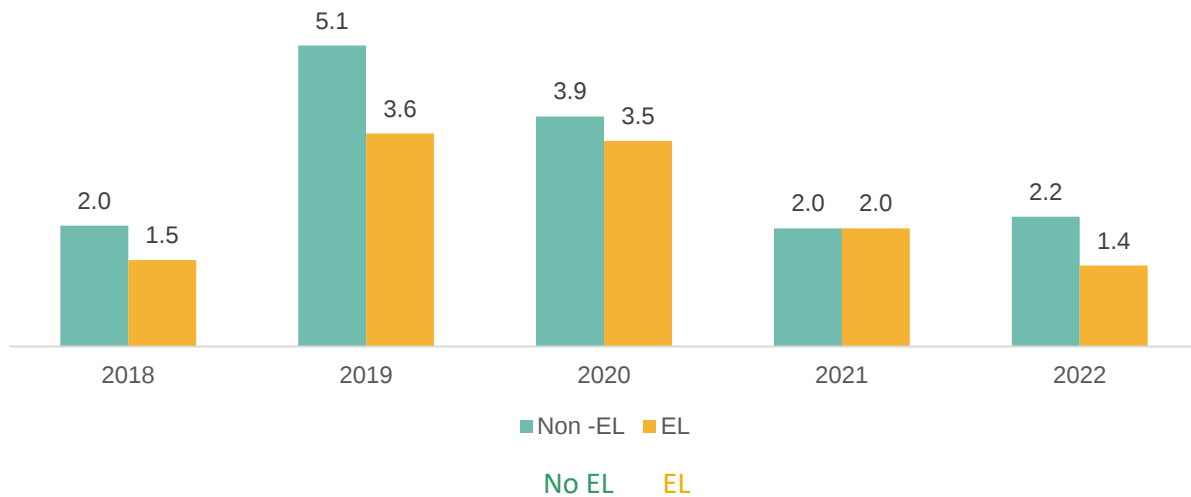
Figura 44. Proporción por estatus EL y año escolar entre estudiantes suspendidos o expulsados en el WSD



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Examinamos la cantidad de incidentes promedio por estatus de EL y año escolar. Los resultados indicaron que mientras una mayor proporción de estudiantes suspendidos o expulsados fueron clasificados como EL, dentro de esta población de estudiantes que fueron suspendidos o expulsados, los estudiantes que no eran EL experimentaron una mayor cantidad de incidentes en comparación con los estudiantes EL. En otras palabras, una mayor proporción de estudiantes clasificados como EL pudieron ser suspendidos o expulsados en comparación con sus compañeros que no eran EL, pero por un menor número de incidentes.

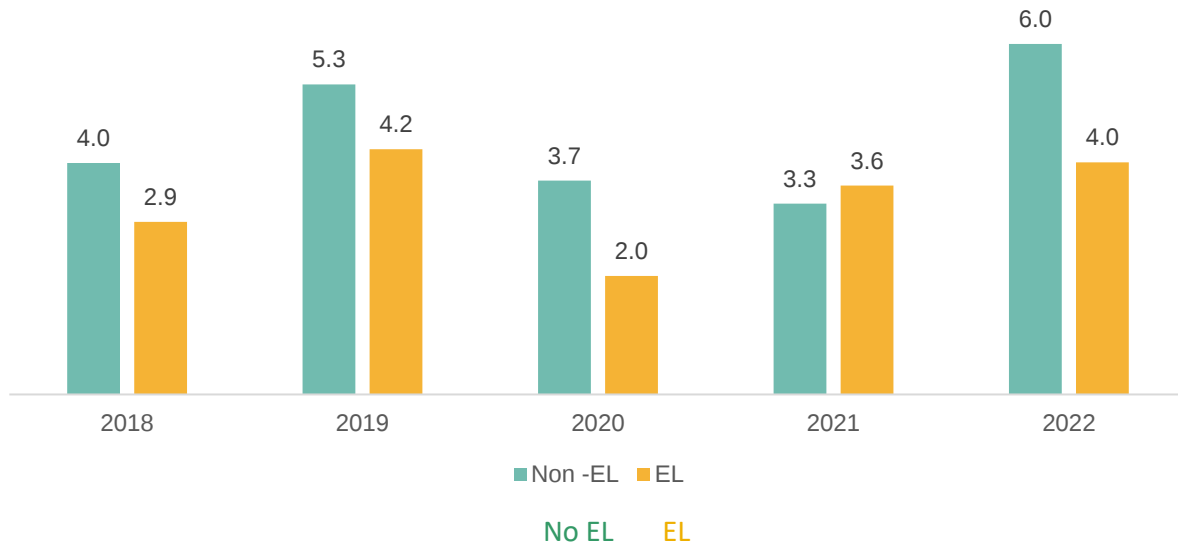
Figura 45. Promedio de la cantidad de incidentes disciplinarios entre estudiantes que fueron suspendidos o expulsados alguna vez, por estatus EL y año escolar



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

En todos los años escolares excepto en el 2021, los estudiantes no clasificados como EL que fueron suspendidos o expulsados, fueron excluidos del salón de clases por más días que sus contrapartes clasificados como EL (figura 46).

Figura 46. Promedio del número de días de exclusión por estatus EL y año escolar entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados



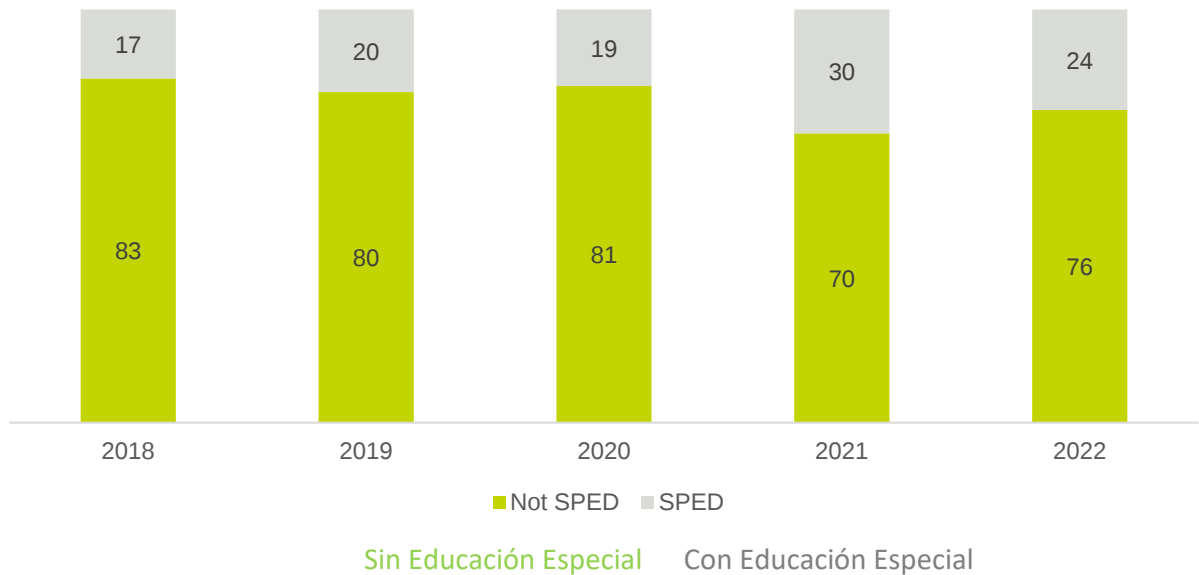
Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Combinados, los resultados con relación a las proporciones de suspensión y expulsión entre los estudiantes clasificados como EL y sus contrapartes que no son EL, sugieren que los estudiantes clasificados como EL, son suspendidos o expulsados de manera desproporcionada, pero el promedio de la cantidad de incidentes y el número de días para los estudiantes clasificados como EL, es menor en comparación con los estudiantes que no son EL. Una investigación mayor (consulte la sección de “Consideraciones”) podría ayudar a determinar si los estudiantes clasificados como EL tienen más probabilidades de ser suspendidos o expulsados por incidentes relativamente menos graves o si reciben una acción disciplinaria por incidentes del mismo nivel de gravedad que los compañeros que no son EL.

Los estudiantes que recibieron los servicios de educación especial, estuvieron desproporcionadamente representados entre los estudiantes suspendidos o expulsados y experimentaron más incidentes disciplinarios, pero fueron excluidos por menos días que los estudiantes que no recibieron servicios de educación especial.

Los estudiantes que recibieron servicios de educación especial fueron suspendidos o expulsados desproporcionadamente. Por ejemplo, en el 2018, solo el 10 por ciento de todos los estudiantes recibieron servicios de educación especial; sin embargo, en el mismo año escolar, casi el 17 por ciento de todos los que fueron suspendidos o expulsados, estaban recibiendo servicios de educación especial. En el año escolar actual (2021–22), aproximadamente el 14 por ciento de todos los estudiantes están recibiendo servicios de educación especial; sin embargo, más del 24 por ciento de los que han sido suspendidos o expulsados reciben servicios de educación especial (figura 47).

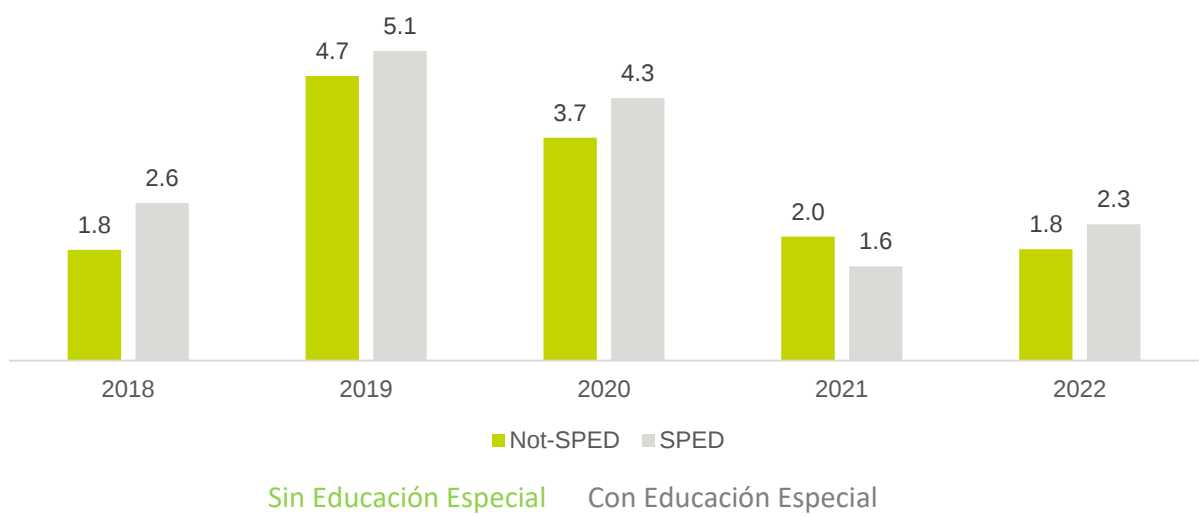
Figura 47. Proporción de estudiantes por estatus de educación especial y año escolar que fueron suspendidos o expulsados en el WSD



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Además, en la mayoría de los años escolares, los resultados indican que los estudiantes que recibieron y reciben servicios de educación especial, tuvieron una mayor cantidad de incidentes en comparación con otros estudiantes que fueron suspendidos o expulsados y que no estaban recibiendo servicios de educación especial.

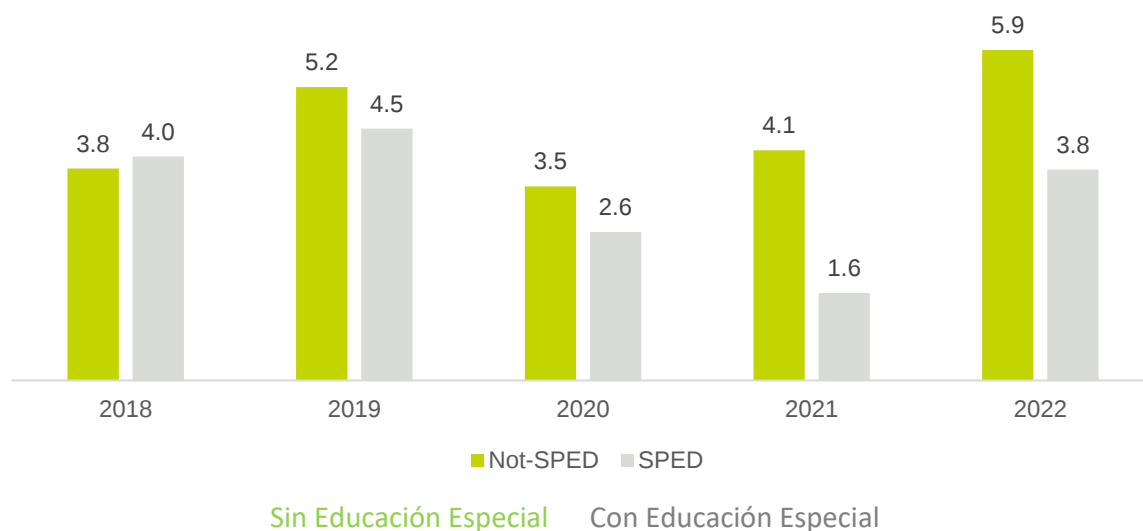
Figura 48. Promedio de número de incidentes disciplinarios entre estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por estatus de educación especial y año escolar



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Aunque los estudiantes que recibieron servicios de educación especial fueron suspendidos o expulsados con más frecuencia que sus compañeros, y tuvieron un mayor número de incidentes; en promedio, fueron excluidos del salón de clases por menos días.

Figura 49. Promedio de número de días que los estudiantes alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por estatus de educación especial y año escolar



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

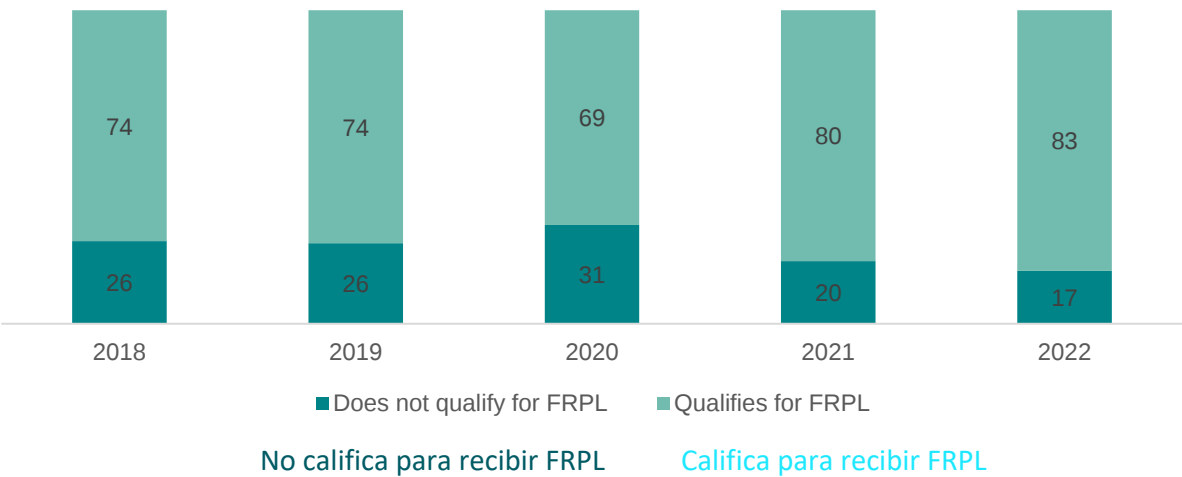
En resumen, los resultados que comparan a los estudiantes que reciben servicios de educación especial y los que no los reciben, sugieren que los estudiantes de educación especial no solo son suspendidos o expulsados en promedios más altos que sus compañeros, sino que también tiene una mayor cantidad de incidentes. A pesar de ser suspendidos o expulsados de manera desproporcionada y tener un mayor número de incidentes, los estudiantes de educación especial son, en promedio, excluidos del salón de clases por menos días que sus contrapartes. En otras palabras, los estudiantes de educación especial están siendo suspendidos o expulsados con más frecuencia, pero por períodos más cortos de tiempo.

Los estudiantes que califican para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, estuvieron representados desproporcionadamente entre los estudiantes suspendidos o expulsados y fueron excluidos por más días que los que no calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido.

A lo largo de todos los años escolares, los estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, estuvieron representados desproporcionadamente entre los estudiantes que

fueron suspendidos o expulsados. Por ejemplo, los hallazgos demuestran que en el año escolar 2017–18, el 56 por ciento de los estudiantes calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, pero conformaron aproximadamente el 74 por ciento de los que fueron suspendidos o expulsados.

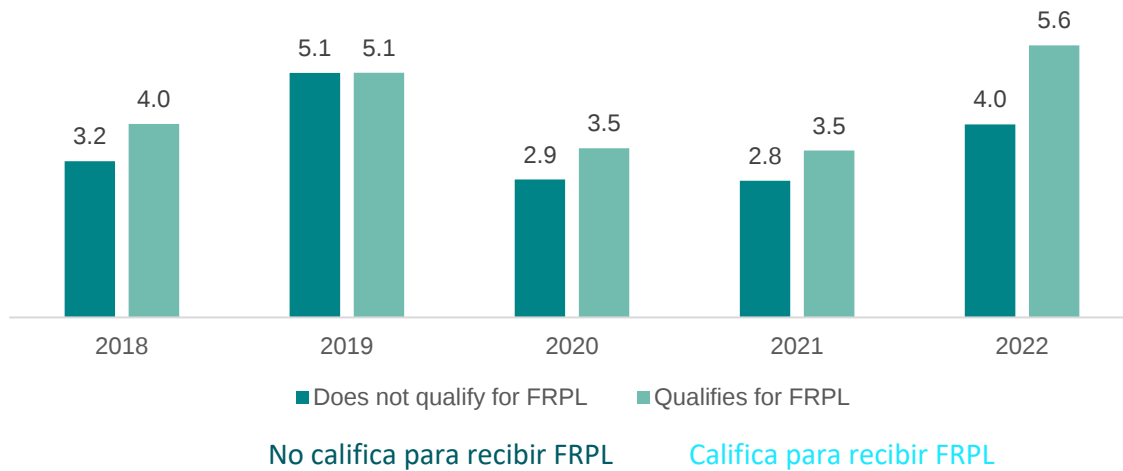
Figura 50. Proporción de estudiantes suspendidos o expulsados en el WSD entre los que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido y por año escolar



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

En términos de la cantidad de incidentes disciplinarios experimentados por estudiantes que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, y que fueron suspendidos o expulsados, los patrones a lo largo de los años escolares, sugieren promedios variables sin un patrón claro de disparidad. Sin embargo, los resultados indican que aquellos que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, fueron, en promedio, excluidos del salón de clases en un promedio más alto. Por ejemplo, entre los estudiantes suspendidos o expulsados en el año escolar actual (2021–22), aquellos que calificaron para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido, experimentaron 2 incidentes disciplinarios en promedio, pero los estudiantes que calificaron fueron excluidos por un promedio de casi 6 días, en comparación con sus compañeros que no calificaron quienes fueron excluidos por 4 días (figura 51).

Figura 51. Promedio de número de días de exclusión entre los estudiantes que alguna vez fueron suspendidos o expulsados, por calificación para recibir almuerzo gratuito o a precio reducido (FRPL) y año escolar



Fuente: Análisis de los autores de los datos administrativos desde el año escolar 2017-18 hasta el 2021-22.

Descripción general de las normas del distrito para promover intervenciones de apoyo emocional, limitar la disciplina excluyente y representar una perspectiva cultural y lingüísticamente receptiva

En esta sección presentamos una selección de normas distritales vigentes relacionadas con la disciplina, destacando aspectos de la norma distrital que aborda la diversidad, equidad e inclusión. Además de las normas aprobadas por la Junta, presentadas en la siguiente tabla, también aprendimos que el WSD está en proceso de establecer un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS por sus siglas en inglés). El WSD también usa el marco de Apoyo e Intervenciones de Comportamiento Positivo (PBIS, por sus siglas en inglés), que enfatiza el “sistema de apoyo en toda la escuela que incluyen estrategias proactivas para definir, enseñar y apoyar comportamientos estudiantiles apropiados para crear entornos positivos” e incluye un menú de intervenciones para abordar problemas menores.³²

Tabla 8. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la equidad en la disciplina

Título de la norma o procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionado(s) con la diversidad equidad y la inclusión en la disciplina
Norma: Disciplina del estudiante ³³ (3241)	Agosto de 2021	Reconoce “el impacto negativo y desproporcionado” de las prácticas disciplinarias excluyentes y se compromete a implementar proactivamente prácticas disciplinarias	“El Distrito observará los derechos fundamentales de los estudiantes y administrará la disciplina en una manera que no discrimine ilegalmente a un estudiante por motivos de sexo, raza, religión, credo, color, origen nacional, orientación sexual, expresión de género, identidad de género, discapacidad o el uso de un perro guía entrenado o un animal de servicio”.

³² <https://www.wenatcheeschools.org/pbis>

³³ [3241 - Student Discipline 8.21](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services) found at <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

		que apoyen un ambiente escolar positivo, maximicen el tiempo de instrucción y eviten perpetuar las brechas de oportunidades educativas.	
Procedimiento: Disciplina del estudiante ³⁴ (3241P)	Septiembre de 2019	Proporcionar definiciones y requisitos extensos para la implementación de la norma de disciplina estudiantil.	“La Junta alienta el uso de formas alternativas de disciplina cuando sea posible y se pueda practicar a la luz del deber para mantener ambientes escolares seguros y ordenados que conduzcan al aprendizaje de los estudiantes. Los directores del distrito pueden considerar formas alternativas de disciplina, incluyendo programas destinados a reducir el tiempo de exclusión del salón de clases, que han sido aprobados por la junta o el superviniente. Estas formas alternativas de disciplinas incluyen la disciplina estudiantil detallada en la Sección X de este Procedimiento y también pueden incluir el uso de las mejores prácticas y estrategias incluidas en el menú estatal para el comportamiento, desarrollado bajo RCW 28A.165.035”.
Norma: Educación de estudiantes con discapacidades bajo la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 ³⁵ (2162)	Marzo de 2022	Defender la ley de los derechos civiles para proteger los derechos de las personas con discapacidades en programas y actividades que reciben asistencia financiera federal del Departamento de Educación de EE.UU.	“Es la intención del distrito, asegurar que los estudiantes discapacitados dentro de la definición de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (Sección 504) sean identificados, evaluados y provistos de servicios educativos apropiados”.
Procedimiento: Educación de	Enero de 2017	Proteger a los estudiantes con discapacidades de ser excluidos	“Cuando un estudiante se ha involucrado en una mala conducta que es una manifestación de su discapacidad, no se debe imponer la expulsión o

³⁴ [3241P-Procedure Student Discipline Revised 09.10.19](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

³⁵ [2162-Education Of Students With Disabilities Under Section 504 Of The Rehabilitation Act Of 1973 01.17](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction), <https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

estudiantes con discapacidades bajo la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 ³⁶ (2162P)		indebidamente de la escuela por razones disciplinarias. Si se determina que las exclusiones disciplinarias constituyen un “patrón de exclusión”, el equipo de la Sección 504 del estudiante debe establecer que la mala conducta no fue una manifestación de su discapacidad, lo que puede requerir evaluaciones adicionales o cambio de ubicación. Los padres o tutores legales, pueden refutar las decisiones y deben ser notificados de la restricción o aislamiento (autorizado solo en circunstancias limitadas).	suspensión a largo plazo si resultaría en un cambio de ubicación educativa (una exclusión disciplinaria de la escuela de más de 10 días consecutivos o exclusiones que constituyen un patrón de exclusión)”.
Norma: Vestimenta del estudiante ³⁷ (3224)	Abril de 2019	Establecer la postura del WSD de que las decisiones sobre la vestimenta de los estudiantes deben tomarse en consulta con las familias y establecer las condiciones en las que la escuela regulará la vestimenta de los estudiantes.	“La norma revisada del distrito sobre la vestimenta de los estudiantes, indica que la vestimenta de los estudiantes solo se regulará si: La vestimenta o la apariencia del estudiante presenta un peligro para la salud o seguridad, incluyendo la posible pertenencia a una pandilla o grupos de odio; El daño a la propiedad escolar resultara de la vestimenta del estudiante; o Una interrupción material y sustancial del proceso educativo resultara de la vestimenta o apariencia del estudiante”.

³⁶ [2162P-Procedure Education Of Students With Disabilities Under Section 504 Of The Rehabilitation Act Of 1973 01.17](https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction),
<https://www.wenatcheeschools.org/board/2000-series-instruction>

³⁷ [3224-Student Dress 04.19](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

Procedimiento: Vestimenta del estudiante ³⁸ (3224P)	Abril de 2022	Describir los estándares, violaciones y artículos prohibidos con respecto a la vestimenta de los estudiantes.	“La escuela es un lugar de aprendizaje y queremos que todos los estudiantes usen ropa que los haga sentir seguros y cómodos consigo mismos. El distrito apoya a los estudiantes que se vistan de manera que es consistente con su identidad de género o expresión de género dentro de las limitaciones de esta norma y procedimiento”.
Norma: Prohibición del acoso, agresión e intimidación ³⁹ (3207)	Noviembre de 2019	Declarar el compromiso del distrito de proporcionar un entorno seguro e inclusivo, libre de acoso, intimidación y agresión, incluso las acciones motivadas por las características de los estudiantes; incluyendo entre otras, la apariencia física, ropa u otras prendas de vestir, estatus socioeconómico y peso. La norma describe los pasos relacionados con la capacitación, la prevención y la intervención, incluyendo las disposiciones para los estudiantes cubiertos por los Planes Individuales de Educación (IEP por sus siglas en inglés) o los planes de la Sección 504. La norma establece que se nombrará a un oficial de cumplimiento capacitado para supervisar la implementación de la norma.	“La Junta está comprometida con un entorno educativo civil y seguro para todos los estudiantes, empleados, padres o tutores legales, voluntarios y miembros de la comunidad que esté libre de acoso, intimidación y agresión”.

³⁸ [3224P - Procedure Student Dress 4.22](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

³⁹ [3207-Prohibition of Harassment, Intimidation, and Bullying Revised 11.19](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

Norma: Prohibición del acoso, agresión e intimidación ⁴⁰ (3207P)	Septiembre de 2021	Proporcionar definiciones relacionadas con el acoso, la intimidación y la agresión; esbozar los pasos a seguir para difundir la información sobre las normas, describir las estrategias de capacitación y prevención; describir los deberes del oficial de cumplimiento y delinear los procesos para la intervención de informes.	“Los estudiantes no serán acosados por su raza, color, religión, ascendencia, origen nacional, género, orientación sexual, expresión de género, discapacidad mental o física u otras características distintivas”.
---	--------------------	---	--

⁴⁰ [3207P Procedure - Prohibition of Harassment, Intimidation and Bullying 7.21](https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services), <https://www.wenatcheeschools.org/board/3000-series-student-services>

Consideraciones y recursos: Prácticas disciplinarias, procedimientos y normas

El equipo de revisión del programa de equidad sugiere las siguientes consideraciones y recursos para consultar sobre los siguientes pasos para implementar el plan estratégico:

- El uso de Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos (PBIS por sus siglas en inglés) y la adopción emergente de los Sistemas de Apoyo de Múltiples Niveles (MTSS por sus siglas en inglés) por el WSD, cuando se implementan de manera culturalmente receptiva y culturalmente adaptable, representan ejemplos del **uso de enfoques respaldados por investigaciones para reducir la disciplina excluyente**. Estos enfoques pueden lograr los mejores resultados en todos los grupos raciales y étnicos cuando involucran asociaciones familiares sólidas y comunicación en todo el distrito.
- El distrito emplea personal de Programas Especiales que está capacitado para abordar los problemas de comportamientos de una manera preventiva y restaurativa, incluyendo los que ocurren entre los estudiantes con discapacidades y aquellos que reciben servicios de educación especial. Con esta riqueza de conocimientos a la mano, hay oportunidades para **incluir al personal en el aprendizaje** con compañeros para que se ayuden mutuamente a comprender mejor las opciones no excluyentes y cómo usarlas.
- El distrito también puede mirar fuera del distrito cuando **ofrece actividades de desarrollo profesional y capacitaciones** en normas de procedimientos culturalmente sensibles basados en relaciones de apoyo, altas expectativas e inclusión. Por ejemplo, el REL Northwest creó una serie de materiales de capacitación llamados *Uso de Datos para Promover la Equidad en la Disciplina Escolar* ([Using Data to Promote Equity in School Discipline](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/news/equity-school-discipline.asp)) que los distritos pueden usar para facilitar sesiones de trabajo colaborativo para discutir datos, identificar las causas fundamentales de los problemas de comportamiento e implementar estrategias para promover la equidad en la disciplina escolar.⁴¹ Los materiales de capacitación se probaron

⁴¹ Using Data to Promote Equity in School Discipline, retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/news/equity-school-discipline.asp>

con los distritos en Oregón y Washington antes de estar disponibles en el 2019 como un recurso gratuito.

- Los líderes del personal y los miembros de la comunidad del WSD, tienen acceso a un panel sólido, y disponible para el público, de datos disciplinarios desglosados a través de la Boleta de Calificaciones del Estado de Washington ([Washington State Report Card](#)).⁴² La OSPI también ha desarrollado una serie de recursos y herramientas adicionales que los distritos pueden usar para **revisar y monitorear regularmente las normas, los procedimientos y las prácticas disciplinarias** para evaluar hasta qué punto protegen a los estudiantes de la discriminación, como un menú de mejores prácticas en estrategias de comportamiento ([best practices in behavioral strategies](#))⁴³ para estudiantes que participan en el Programa de Asistencia de Aprendizaje (LAP por sus siglas en inglés).
- Los análisis de este informe sugieren que las disparidades disciplinarias, especialmente a nivel del tipo de incidente y los días de aprendizaje perdidos, son complejas y requieren una mayor investigación. El Centro Nacional de Entornos de Aprendizajes Seguros y de Apoyo, desarrolló *Abordar las Causas Fundamentales de las Disparidades en la Disciplina Escolar: Una Guía de Planificación de Acciones para Educadores* ([Addressing the Root causes of Disparities in School Discipline: an Educator's Action Planning Guide](#)), que puede ayudar a los equipos distritales a **realizar análisis de causas fundamentales para comprender y abordar sistemáticamente los factores escolares que contribuyen a las disparidades que surgen en los datos.**
- El WSD ha demostrado un compromiso de **incluir a las familias en las conversaciones comunitarias en curso, sobre la seguridad** en las escuelas de Wenatchee, como la celebración de un evento comunitario sobre las respuestas a la actividad de las pandillas en la primavera de 2022. Continuar con dichos esfuerzos, mantendrá el espacio abierto para el diálogo y asegurará que aquellos afectados por las normas y prácticas tengan una voz en su configuración.

⁴² Report card for Wenatchee School District, retrieved from

<https://washingtonstatereportcard.ospi.k12.wa.us/ReportCard/ViewSchoolOrDistrict/100290>

⁴³ Behavior Menu of Best Practices and Strategies Brief, retrieved from

<https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/Behavior%20Menu%20Brief%20%2810.6.20%29.pdf>

Capítulo 6: Prácticas y normas de reclutamiento y contratación

Creo que deberíamos de conseguir más profesores de los países de los estudiantes para que entiendan cómo es y así podamos obtener más apoyo. –Estudiante

Las investigaciones sugieren que la diversidad de educadores general resultados positivos para los estudiantes. Para los estudiantes de color, el tener profesores que comparten su raza u origen étnico, puede mejorar los puntajes de las pruebas y reducir la probabilidad de problemas disciplinarios (Goldhaber y otros, 2019). Para los estudiantes blancos, la exposición a múltiples perspectivas en diversas comunidades de aprendizaje, puede mejorar la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, las habilidades sociales y emocionales y el compromiso cívico (Phillips, 2014; Wells y otros, 2016).

A nivel nacional, los profesores de color tienen más probabilidad de experimentar rotación que los profesores blancos (Carver-Thomas, 2018). La rotación de profesores puede alterar la estabilidad escolar, la cohesión curricular y los climas escolares (Grissom, 2011). La alta rotación de profesores conduce a un menor rendimiento de los estudiantes, mientras que una alta participación de los profesores (y una menor rotación de profesores) predice una mayor participación y rendimiento de los estudiantes (Universidad del Estado de Pennsylvania, 2017).

En este capítulo analizamos los datos del personal S-275 de la OSPI de Washington⁴⁴ para describir los cambios en la demografía, nuevo empleo y retención de docentes; particularmente docentes de color, en el WSD desde el 2018–19 hasta el 2021–22. El distrito proporcionó datos adicionales del 2017–18, 2018–19 y 2019–20 sobre la cantidad de solicitantes y contrataciones, para explorar patrones en las promociones de solicitantes y contrataciones en esos años. También nos basamos en datos de encuestas y entrevistas con el personal, directores, docentes, estudiantes y familias

⁴⁴ <https://washingtonstatereportcard.ospi.k12.wa.us/ReportCard/ViewSchoolOrDistrict/100290>

para comprender las perspectivas de la comunidad sobre lo que se necesita para aumentar la diversidad del personal.

Normas y prácticas de reclutamiento y contratación

Preguntas de la investigación:

- ¿En qué medida las prácticas actuales de reclutamiento, contratación, incorporación y retención del distrito, satisface la necesidad de aumentar y mantener la diversidad de los empleados?
- ¿Qué se necesita para aumentar la representación proporcional⁴⁵ en el salón de clases y entre los líderes del distrito?

Hallazgos clave:

Grado en que las prácticas de reclutamiento, contratación, incorporación y retención de los distritos, satisfacen la necesidad de aumentar y mantener la diversidad de los empleados

- Entre el 2017-2018 y el 2020-2021, la cantidad de personas de color que solicitaron puestos en WSD, fue bastante proporcional a la cantidad de personas de color contratadas.
- Los cambios demográficos en el personal, no reflejaron los cambios demográficos en la población estudiantil entre el 2018 y el 2021.
- Mientras que la tasa general de rotación de maestros ha disminuido constantemente en el WSD a lo largo del tiempo, la proporción de profesores de color que abandonaron el distrito, aumentó en el año más reciente.

Perspectivas de la comunidad sobre lo que se necesita para incrementar la representación proporcional en el salón de clases y entre los líderes del distrito escolar

- Los estudiantes, miembros de familia, docentes y directores, todos expresaron la necesidad de aumentar la representación proporcional en el salón de clases, entre el personal de oficina y entre los líderes del distrito.
- Los directores apoyan las estrategias a nivel de distrito para diversificar el personal, pero expresaron sentirse desconectados de los esfuerzos a nivel distrito.
- Los directores y docentes sugirieron estrategias para diversificar el personal a través de prácticas de contratación revisadas y el desarrollo de la fuente de docentes.

⁴⁵ “Proportional representation” means that the number of teachers of color reflects the number of students of color.

- El personal sugirió que un mayor desarrollo profesional puede incrementar la retención.

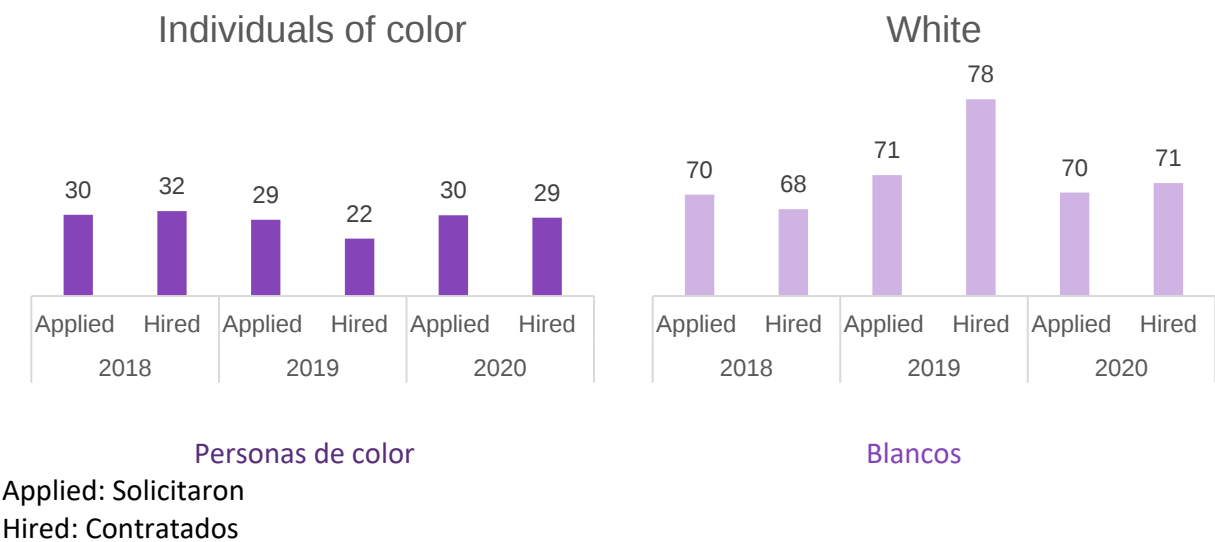
Grado en que las prácticas de reclutamiento, contratación, incorporación y retención de los distritos, satisfacen la necesidad de aumentar y mantener la diversidad de los empleados

Uno de los pasos de acción en el plan estratégico del WSD es “contratar personal que refleje nuestro alumnado”. Esta sección proporciona información sobre cambios en la demografía, contratación y retención utilizando datos de personal S-275 de la OSPI y datos suplementarios proporcionados por el WSD.

Entre el 2018 y el 2020, la cantidad de personas de color que solicitaron empleo en el WSD fue bastante proporcional a la cantidad de personas de color que fueron contratadas.

El número total de personas que solicitaron puestos de personal en el WSD disminuyó de 1,640 en el ciclo escolar 2017–18 a 1,224 en el ciclo escolar 2019–20 (figura 52). El porcentaje de personas de color que solicitaron puestos se mantuvo constante en torno al 30 por ciento durante esos tres años. El porcentaje de personas de color que se contrataron para puestos, fue proporcional al porcentaje que se aplicó en el 2018 y el 2020, pero se redujo al 22 por ciento en el 2019.

Figura 52. El porcentaje de personas que solicitaron y fueron contratadas para posiciones de trabajo en el WSD del ciclo escolar 2017–18 al 2019–20, por raza o etnia



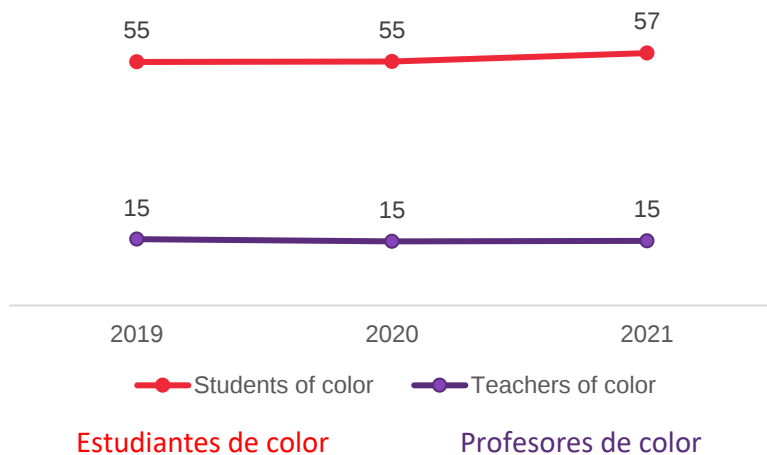
Fuente: Análisis de los autores de los datos de recursos humanos del WSD de los ciclos escolares 2017–18, 2018–19 y 2019–20.

Nota: El número total de contrataciones fue de 137 en el ciclo escolar 2017–18, de 70 en el 2018–19 y de 17 en el 2019–20. El número total de solicitantes incluye personas que se negaron a identificar su raza o etnia.

Los cambios demográficos en el personal no reflejaron los cambios demográficos en la población estudiantil entre el 2018 y el 2021.

El porcentaje de estudiantes de color en el WSD aumentó del 55 por ciento en el ciclo escolar 2018–19 al 57 por ciento en el 2020–21. Aunque no fue un gran cambio, la proporción de docentes de color en el distrito, experimentó un cambio aún menor, manteniéndose estable alrededor del 15 por ciento durante los tres años (figura 53).

Figura 53. Porcentaje de estudiantes de color y profesores de color en el WSD del año escolar 2018–19 al 2020–21

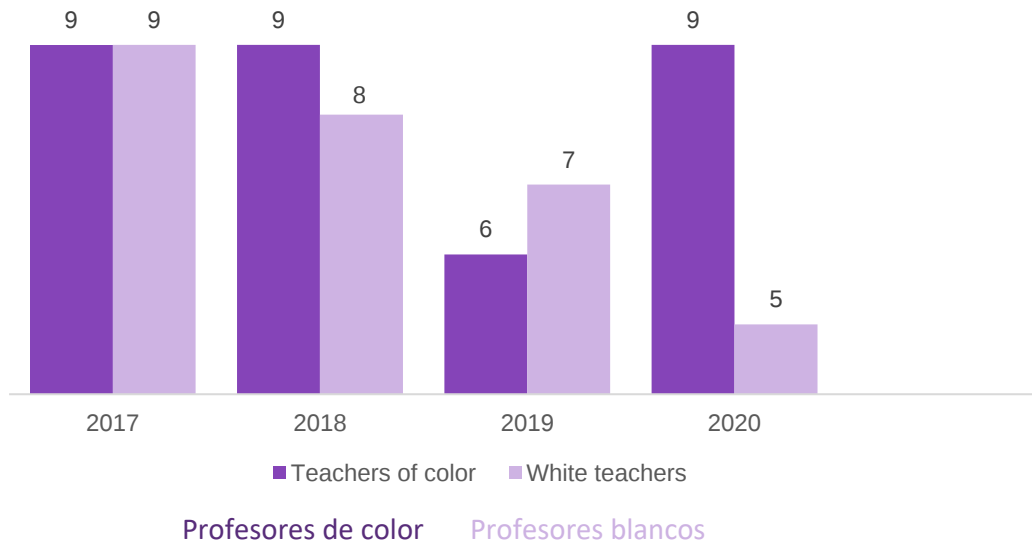


Fuente: Análisis de los autores de los datos de la OSPI del ciclo escolar 2018–19 al 2020–21.

Mientras que el promedio general de rotación de maestros ha disminuido constantemente en el WSD a lo largo del tiempo, la proporción de docentes de color que abandonaron el distrito aumentó en el año más reciente.

Aunque la tasa de rotación promedio en el WSD ha disminuido en los últimos cinco años, las tasas de rotación entre los docentes de color han variado del ciclo escolar 2016–17 al 2020–21 (Figura 54). Entre los 493 profesores de educación primaria y secundaria, el 5 por ciento de los profesores blancos (N=426) dejaron el WSD, comparado con el 9 por ciento (N=67) de profesores de color del ciclo escolar 2019–20 y 2020–21.

Figura 54. Porcentaje de profesores que dejaron el WSD por raza o etnia desde el ciclo escolar 2016-17 al 2019-20



Fuente: Análisis de los autores de los datos del personal S-275 del estado de Washington del ciclo escolar 2016-17 al 2019-20.

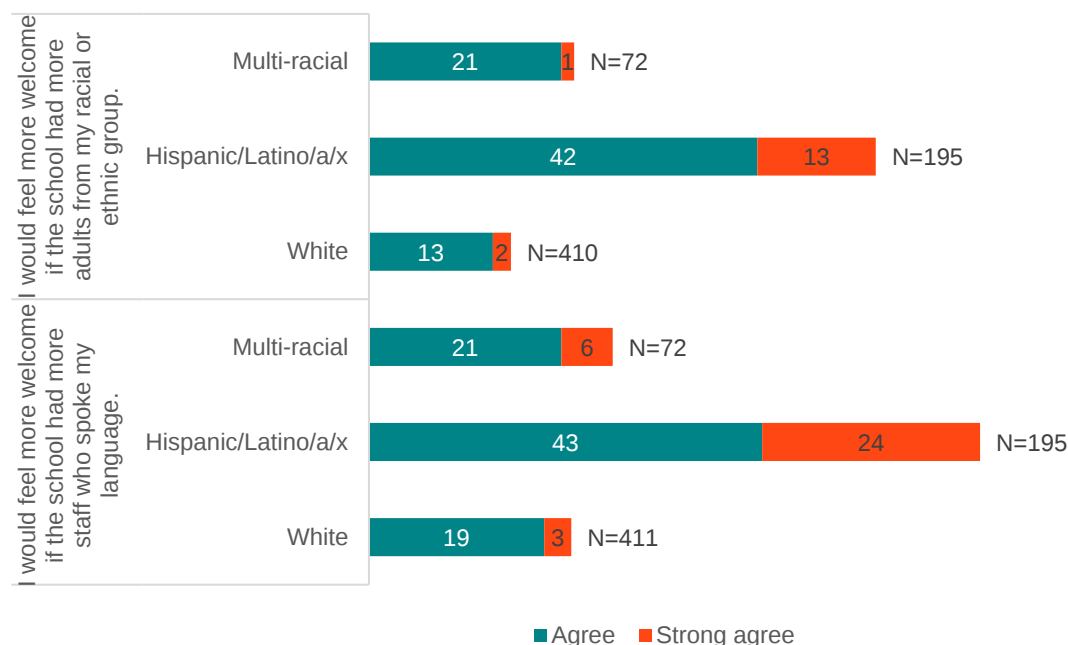
Perspectivas de la comunidad sobre lo que se necesita para aumentar la representación proporcional en el salón de clases y entre los líderes del distrito escolar

Para explorar las perspectivas de la comunidad escolar sobre la diversidad en la fuerza laboral del WSD, les hicimos preguntas a los docentes, directores, estudiantes y familias durante las entrevistas, los grupos de discusión y las encuestas. En esta sección, resumimos sus respuestas.

Los estudiantes, miembros de familia, docentes y directores expresaron la necesidad de aumentar la representación proporcional en el salón de clases, entre el personal de oficina y entre los líderes del distrito escolar.

Las investigaciones sugieren que los profesores bilingües y biculturales pueden ser más capaces de comprometer a los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos (Villegas e Irvine, 2010). En las respuestas de la encuesta, un mayor porcentaje de miembros de familias hispanas/Latinas/x (figura X), indicaron que estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que se sentirían más cómodos si los adultos en su escuela fueran de su origen racial o étnico o hablaran su idioma, en comparación con sus compañeros multirraciales y blancos. Específicamente, cuando se les preguntó si se sentirían más bienvenidos si la escuela tuviera más adultos de su grupo racial o étnico, aproximadamente el 55 por ciento de los encuestados hispanos/Latinos/x, indicaron que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo, en comparación con el 22 por ciento de los encuestados multirraciales y el 15 por ciento de los encuestados blancos. De manera similar, cuando se les preguntó si se sentirían más bienvenidos si la escuela tuviera personal que hablara su idioma, un porcentaje mayor de encuestados hispanos/latinos/x, (el 67 por ciento) estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en comparación con los encuestados multirraciales y blancos (el 27 por ciento y el 22 por ciento, respectivamente).

Figura 55. Porcentaje de 55 miembros de familia por raza u origen étnico que indicaron que estaban de acuerdo o muy de acuerdo que se sentirían más cómodos si los adultos en su escuela fueran de su origen racial o étnico o hablaran su idioma



Me sentiría más bienvenido si la escuela tuviera más adultos de mi grupo racial o étnico.

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

Me sentiría más bienvenido si la escuela tuviera más personal que hablara mi idioma

[Multirracial, Hispano/a/latino/a/x, Blanco]

De acuerdo Muy de acuerdo

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta familiar de la revisión de equidad del WSD.

Se encontró un patrón similar entre los estudiantes que respondieron a la misma pregunta, aunque las diferencias entre los grupos raciales o étnicos fueron menos pronunciadas que entre los miembros de familia.

En los grupos de discusión y en las respuestas de encuestas abiertas, algunos miembros de familia notaron que el personal de la escuela generalmente no representaba al alumnado. Varios padres mencionaron en las respuestas abiertas en la encuesta que sería útil si el personal se pareciera más a los estudiantes y entendiera la cultura de todo el alumnado.

Necesitamos más personal que se parezca a nuestra población estudiantil, 50 por ciento hispano y no blanco. Necesitamos más personal que realmente entienda la cultura. – Miembro de familia

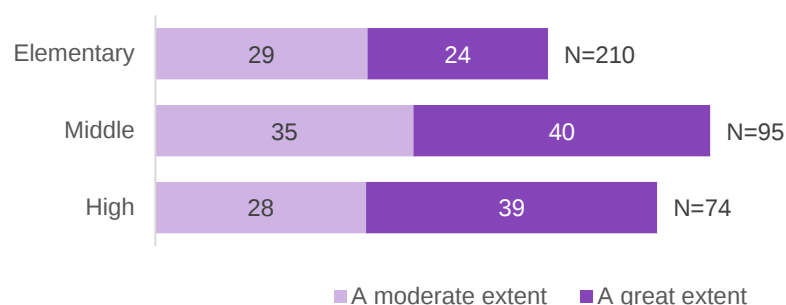
Continúe buscando miembros del personal de diversos orígenes. Ayude a los niños a sentirse bienvenidos, seguros e incluidos. – Miembro de familia

Por otro lado, otros miembros de familia expresaron en respuestas de encuestas abiertas y en comunicaciones directas con el equipo de revisión de equidad, que sentían que el distrito debería enfocarse en contratar a los candidatos más fuertes, independientemente de su raza u otros aspectos de su identidad.

No importa de qué origen étnico sean los profesores, siempre y cuando sean excelentes en la enseñanza y el cuidado de los niños. –Miembro de familia

En respuesta a una pregunta de la encuesta para docentes sobre la necesidad de diversificar el personal de WSD. La mayoría de los docentes de la escuela secundaria (el 75 por ciento) y más de la mitad de los docentes de la escuela primaria y de preparatoria (el 53 por ciento y el 68 por ciento, respectivamente) estuvieron de acuerdo, en una medida moderada o en gran medida, que el distrito escolar necesita miembros del personal más diversos (figura X).

Figura 56. Porcentaje de docentes que expresaron que el WSD necesita miembros del personal más diversos, por nivel escolar en una medida moderada o en gran medida



[Primaria, Secundaria, Preparatoria]

En medida moderada

En gran medida

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta a docentes de la revisión de equidad del WSD.

Todos los directores de escolares que participaron en las entrevistas, expresaron su preocupación por la falta de representación racial y lingüística entre el personal de sus escuelas. Muchos de los directores y varios estudiantes señalaron la importancia de tener persona que se parezca al cuerpo estudiantil.

No tenemos mucho personal que se parezca a todos nuestros estudiantes. –Director

Estoy tratando de encontrar personas con las que nuestros hijos puedan relacionarse de una forma u otra. Particularmente racial y lingüísticamente diversas. –Director

Varios directores discutieron la necesidad de tener personal de oficina bilingüe que pueda comunicarse con las familias de habla hispana. Se describió que por lo menos una escuela tenía personal bilingüe en la oficina, pero otras no. Un director describió que ocasionalmente sacaba de los salones de clase a los paraprofesionales bilingües para comunicarse con los padres.

He aprendido en mi carrera lo importante que es tener personal que refleje a los alumnos y que pueda comunicarse con los padres, especialmente aquí en nuestra oficina... Y esa es una de las cosas que quiero cambiar. –Director

Otra preocupación expresada por muchos directores y docentes del WSD, fue la falta de representación entre los líderes escolares. Por ejemplo, varios entrevistados señalaron la desproporcionalidad de género a nivel de director de escuela.

No me puedes decir que no hay directoras altamente capaces interesadas en puestos de trabajo... La diversidad étnica tampoco existe. No desde el nivel más alto. No desde el nivel de gabinete hasta abajo. –Docente

Los directores apoyaron las estrategias a nivel distrito para diversificar el personal, pero expresaron sentirse desconectados de los esfuerzos a nivel distrito.

Aunque los directores y el liderazgo escolar participan en el proceso de contratación, la mayoría de los directores describieron la contratación de profesores como una responsabilidad del distrito. Ellos no estaban seguros de las estrategias que usan los distritos para reclutar candidatos diversos fuera del área.

No hago mucho reclutamiento. Es decir, si tengo profesores practicantes o profesores sustitutos que me interesen, los animaré para que soliciten un puesto de trabajo. Entonces, supongo, que podrías considerar esto como un reclutamiento. Pero no he oído hablar mucho de eso, ni siquiera a nivel distrito. – Director

Mientras los directores expresaron un alto nivel de apoyo al liderazgo del distrito, varios no estaban al tanto de ninguna estrategia sistemática a nivel del distrito para identificar, atraer o promover líderes escolares diversos. Algunos directores escolares nuevos, sintieron que, si bien el distrito los apoyó durante el proceso de contratación, el distrito no los alentó ni lo reclutó activamente para postularse para su puesto de director. Sin embargo, otro director escolar observó que el distrito participaba en un reclutamiento interno y externo activo.

Hemos tenido varios entrenadores de instrucción que pasaron a ser subdirectores y luego se promovieron a directores. Así que los convertimos en líderes dentro del distrito. El distrito pasó por un proceso bastante extenso de reclutamiento para esos puestos. Así que se gastó bastante dinero en publicidad en muchos estados. – Director

Los directores y docentes sugirieron estrategias para diversificar el personal a través de prácticas de contratación revisadas y el desarrollo de la fuente de docentes.

Los directores recomendaron varias estrategias de contratación para abordar la falta de diversidad entre los docentes, incluyendo la “contratación prioritaria”.

[En otro distrito escolar], tenían lo que llamaban ‘contratación prioritaria’, que era esta idea de que si teníamos un candidato que cumplía con la demografía de nuestra comunidad, no tenía qué entrar al proceso de entrevista contra otros. Teníamos un cierto número de contrataciones prioritarias cada año. Fue como, Oye, realmente queremos a esta persona. Vamos a movernos en una dirección para contratarlos. –Director

Muchos directores creen que hubo oportunidad para mejorar el flujo de docentes en el WSD. Varios directores están tratando de facilitar la canalización de profesores a nivel escolar. Los directores del WSD no mencionaron ningún esfuerzo o estrategias del distrito para desarrollar una fuente de profesores.

No tenemos que ver hacia afuera necesariamente para generar diversidad dentro de nuestro personal. Simplemente tenemos qué incorporar personas en esos puestos. –Director

En nuestra escuela, a través de nuestro programa CTE, estaremos instituyendo una serie de clases sobre carreras en educación y educación de la primera infancia. –Director

[Cuando] podemos incorporarlos, saben que los valoramos. Saben lo que queremos para nuestros estudiantes aquí en nuestras escuelas antes de tener el trabajo, lo cual valoro mucho. –Director

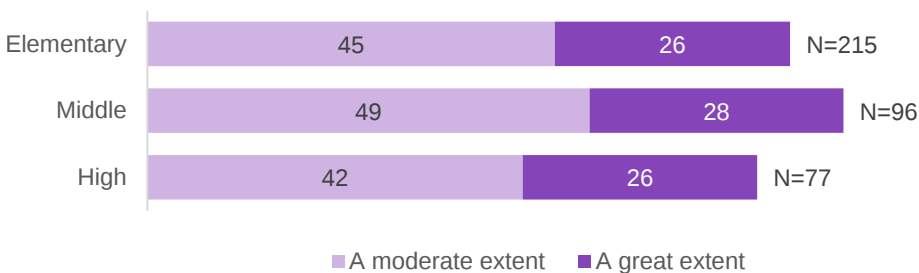
Un director sugirió que subsidiar la certificación de profesores de emergencia para los paraprofesionales, sería una forma efectiva de reducir los obstáculos para que el personal actual avanzara a lo largo de la línea del docente.

Incluso para que los paraprofesionales obtengan su certificación de emergencia, tienen que pagar una tarifa de \$80 o algo así. Entonces digo ¿por qué no estamos pagando eso como distrito? Si nos dan un año de servicio, hemos recuperado nuestros 80 dólares. –Director

El personal sugirió que un mayor desarrollo profesional puede aumentar la retención.

Un elemento de la encuesta para educadores preguntó, “¿En qué grado siente que puede crecer profesionalmente en el Distrito Escolar Wenatchee?” La mayoría de los profesores de la escuela secundaria (77 por ciento) respondieron que se sentían capaces de crecer profesionalmente en un “grado moderado” o en “sumo grado”, que fue ligeramente más alto que el número de profesores de escuela primaria (71 por ciento) y de preparatoria (68 por ciento) que eligieron esas respuestas (figura 57).

Figura 57. Porcentaje de profesores que informaron que serían capaces de crecer profesionalmente en “grado moderado” o en “sumo grado”



[Primaria, Secundaria, Preparatoria]

En grado moderado

En sumo grado

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad docente del WSD.

El desarrollo profesional es una estrategia que se puede utilizar para retener educadores diversos y desarrollar líderes escolares y distritales. Ni los administradores ni los docentes en el WSD informaron que el desarrollo profesional se usa sistemáticamente para desarrollar líderes o como una herramienta para mejorar la retención.

Retener a los a los profesores en el WSD, y específicamente a los profesores de color, no se percibe como una gran preocupación por parte de los directores escolares o docentes, pero se sugirieron algunas estrategias para reforzar los apoyos que mantendrían a los profesores en el distrito. Algunos directores mencionaron el programa de mentoría para los profesores nuevos, descrito anteriormente, como un paso que puede ayudar a retener a los profesores nuevos además de los apoyos de capacitación del MTSS. Sujeto al financiamiento estatal, el WSD ofrece un programa de mentoría docente para los profesores que tienen uno y dos años de servicio, emparejando a cada profesor nuevo con mentores que los apoyan con pedagogía, procedimientos y construcción de relaciones a cambio de un estipendio. Los docentes experimentados también tienen acceso a apoyos de intervención y un plan de mejora si son puestos en un período de prueba.

Sé que tenemos el programa de mentores para los profesores en su primer año como docentes en todo el distrito. Pero más allá de eso creo que recae más en los directores en las escuelas el hacer parejas de profesores para brindarles apoyo a los profesores a través de nuestra capacitación... Tenemos un capacitador del MTSS en cada escuela y el distrito paga la mitad de eso... [Así que] hay mucho apoyo para los profesores nuevos, pero yo diría, que no creo que sea suficiente. –Director

Descripción general de las normas y procedimientos del distrito para aumentar la representación proporcional en el salón de clases y entre los líderes del distrito

En esta sección, resumimos las normas distritales seleccionadas vigentes relacionadas con el reclutamiento, la retención y la contratación, destacando los aspectos de la norma distrital que abordan la diversidad, la equidad y la inclusión.

Tabla 9. Descripción general de las normas seleccionadas del WSD relacionadas con la diversidad, la equidad y la inclusión en el reclutamiento, la retención y la contratación

Norma o título del procedimiento (número)	Fecha adoptada, revisada o enmendada	Cuestiones específicas de equidad o inclusión abordadas	Extracto(s) relacionados con la diversidad, la equidad y la inclusión en el reclutamiento, la contratación y la retención
Norma: No discriminación y acción afirmativa ⁴⁶ (5010)	Mayo de 2018	Proporcionar igualdad de oportunidades de empleo y trato para todos los solicitantes y el personal en el reclutamiento, la contratación, retención, asignación, transferencia, compensación, promoción y capacitación.	“El distrito, como receptor de fondos públicos, se compromete a emprender acciones afirmativas que harán efectiva la igualdad de oportunidades de empleo para el personal y los solicitantes de empleo. Dicha acción afirmativa incluirá una revisión de programas, el establecimiento de metas y la implementación de procedimientos de empleo correctivo para aumentar la proporción de personas mayores, personas con discapacidades, minorías étnicas, mujeres y veteranos de Vietnam que están subrepresentados en las clasificaciones de trabajo en relación con la disponibilidad de tales personas que tengan las calificaciones requeridas. Los planes de acción afirmativa no pueden incluir preferencias de contratación o empleo basadas en el género o la raza, incluyendo el color, la etnia o el origen nacional. Dicha acción

⁴⁶ [5010-Nondiscrimination and Affirmative Action 05.18](https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel), <https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel>

			afirmativa también incluirá el reclutamiento, la selección, la capacitación, la educación y otros programas”.
Procedimiento: No discriminación y acción afirmativa ⁴⁷ (5010P)	Marzo de 2016	Describir cómo pretende el distrito lograr una representación en la fuerza laboral de docentes que refleje a la comunidad sin usar “prácticas de empleo preferenciales”. El proceso describe un procedimiento de quejas y articula procesos para difundir información sobre la acción afirmativa.	“Hacer esfuerzos para modificar la composición de la futura fuerza laboral a fin de trabajar hacia una utilización plena de las personas mayores, las personas con discapacidad, las minorías étnicas, mujeres y veteranos de Vietnam en las categorías laborales”. “El distrito seguirá utilizando personas mayores, personas con discapacidades, minorías étnicas, mujeres y veteranos de Vietnam en el proceso de reclutamiento y empleo”.

⁴⁷ [5010P Procedure - Nondiscrimination and Affirmative Action 03/16](https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel), <https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel>

Plan de Acción Afirmativa

Los distritos escolares de Washington deben desarrollar un plan o programa de acción afirmativa diseñado para eliminar la discriminación por motivos de sexo, raza u otros grupos protegidos.⁴⁸ El plan de acción afirmativa más actual del WSD, data de 2014-2019.⁴⁹ El lenguaje en el plan de 2014-2019, se centra principalmente en “la utilización total” del personal de los grupos protegidos y en garantizar la igualdad de acceso a las oportunidades laborales. El plan incluye un análisis de revisión numérica de disponibilidad y utilización usando datos del censo del 2010, y concluye que las mujeres y las minorías están subrepresentadas en varias áreas. El plan propone pasos de procedimiento para corregir las áreas de subutilización, pero no especifica objetivos numéricos ni un cronograma para aumentar la diversidad de los empleados.

Reclutamiento y selección de personal

La norma del distrito sobre el reclutamiento y selección de personal, revisada más recientemente en mayo de 2019,⁵⁰ no incluye mención de diversidad, equidad o inclusión. El procedimiento de reclutamiento y selección de personal, revisado en mayo de 2019,⁵¹ estipula que el plan de acción afirmativa debe revisarse antes de desarrollar las descripciones de los puestos de trabajo y que las

⁴⁸ [WAC 392-190-0592](#) especifica que “Cada distrito escolar y escuela pública charter, debe desarrollar un plan o programa de empleo de acción afirmativa que incluya disposiciones apropiadas diseñadas para eliminar la discriminación por motivos de sexo, raza, credo, religion, color, origen nacional, veterano retirado con honores o estado military, orientación sexual, expression de género, la presencia de cualquier discapacidad sensorial, mental o física, o el uso de un perro guía entrenado o un animal de servicio por parte de una persona con discapaciad”.

⁴⁹ [Affirmative Action Plan](#), tomado de <https://www.wenatcheeschools.org/hr>

⁵⁰ [5000-Recruitment and Selection of Staff 06.19](#), <https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel>

⁵¹ [5000P-Procedure - Recruitment and Selection of Staff 05.19](#), <https://www.wenatcheeschools.org/board/5000-series-personnel>

preguntas de las entrevistas para los posibles candidatos “deben cumplir con la lista de preguntas justas e injustas, publicada por la Comisión de Derechos Humanos.”

Acuerdo de negociación colectiva

Los acuerdos sindicales pueden dar forma a las normas del distrito para el reclutamiento, contratación y retención de empleados. El acuerdo de negociación colectiva entre el WSD y la Asociación de Educadores de Washington⁵² incluye la cláusula del distrito de no discriminación (p. 12). El acuerdo también establece que todas las vacantes, incluyendo los nuevos puestos de trabajo, se informarán a la asociación y se publicarán en el sitio web del distrito y en cada escuela durante un mínimo de cinco días. El acuerdo no indica que las vacantes se publiquen internamente antes de ser dadas a conocer al público. El acuerdo dice que “un empleado del distrito que cumpla con los requisitos de certificación, respaldo y publicación de trabajo y tenga una evaluación general satisfactoria o competente del año anterior, puede solicitar el puesto y se le otorgará una entrevista” (p. 16). La antigüedad es el factor determinante si se postulan dos o más candidatos calificados, y “las transferencias de empleados se realizarán en función de las calificaciones” (p. 15). Los empleados de tiempo parcial tienen “los mismos derechos” como candidatos externos para las vacantes, y todos los empleados deben ser notificados dentro de los cinco días del estado de las solicitudes de transferencia. Cualquier empleado que reciba un aviso de no renovación del contrato, puede ser colocado en un grupo de reemplazo para ser considerado para el reemplazo y para la primera consideración para los puestos sustitutos para los que está calificado (p. 40).

Consideraciones y recursos: Reclutamiento, contratación y retención

El equipo de revisión del programa de equidad sugiere las siguientes consideraciones y recursos para consultar sobre los próximos pasos para implementar el plan estratégico:

- Los directores y docentes en el WSD, expresaron su deseo de una mayor participación en las estrategias a nivel de distrito para atraer y retener una fuerza laboral diversa. **Incluir al**

⁵² <https://www.wenatcheeschools.org/hr/collective-bargaining-agreements>

personal existente, particularmente al personal de color, en el proceso de contratación es un acercamiento basado en la investigación para ayudar a mantener y ampliar las oportunidades de contratación, mentoría y un camino de oportunidades para el personal racial, cultural y lingüísticamente diverso (Carver-Thomas, 2018).

- Los documentos de las normas y los procedimientos de no discriminación del WSD, se revisaron por última vez en el 2018 y el 2016, respectivamente, y el plan de acción afirmativa data del 2014-2019. **Actualizar los documentos de normas del distrito y establecer objetivos específicos a nivel de distrito** cuantificaría los objetivos del distrito para diversificar su personal, lo que permitiría a los líderes del distrito, desarrollar pasos de acción más específicos en línea con la investigación actual sobre el apoyo a la diversidad de educadores. Así mismo, la norma de reclutamiento y selección de personal del WSD, revisada más recientemente en el 2019, no incluye menciones específicas de diversidad, equidad o inclusión. El documento de procedimiento asociado incluye el compromiso de hacer preguntas justas en las entrevistas de los candidatos; pero agregar un lenguaje más específico para definir y describir las prácticas de entrevistas centradas en la equidad, podría ayudar a los directores y otras personas que participan en la contratación a comprender más claramente cómo implementar la norma.
- **El continuar enfocándose en las prácticas laborales centradas en la equidad en asociación con la Asociación de Educadores de Washington** asegurará que la diversidad de los empleados se codifique en los acuerdos de negociación colectiva. Por ejemplo, las futuras sesiones de negociación podrían incluir conversaciones sobre el momento y la duración de la publicación de vacantes, lo que, según sugiere la investigación, puede afectar la cantidad de solicitantes para el puesto y aumentar las oportunidades para que se postulen diversos candidatos (Lee, 2020).
- El Centro de Grandes Profesores y Líderes de los Institutos Estadounidenses para la Investigación (AIR, por sus siglas en inglés, 2016) publicó *La Lista de Verificación de Autoevaluación de la Administración de Habilidades* ([Talent Management Self-Assessment Checklist](#)), que los equipos distritales pueden utilizar como herramienta para **evaluar hasta qué punto sus estrategias de administración de habilidades, garantizan un acceso equitativo** a docentes excelentes para orientar los cambios.
- REL Northwest realizó una exploración de recursos a solicitud del Grupo de Trabajo de Prácticas de Diversidad de los Profesores de Washington, un proyecto de la Junta de Estándares de Docentes Profesionales de Washington (PESB por sus siglas en inglés). El objetivo del documento, llamado Prácticas de Recursos Humanos para Reclutar, Seleccionar y Retener Profesores de Color ([Human Resources Practices for Recruiting, Selecting, and](#)

[Retaining Teachers of Color](#)) (Greenberg Motamedi y Stevens, 2018), fue presentar prácticas de recursos humanos basadas en evidencia para construir una fuerza laboral docente diversa en Washington. Los hallazgos sugieren **desarrollar relaciones institucionales estratégicas** como una recomendación clave basada en la investigación para reclutar docentes de color, incluyendo asociaciones con instituciones locales de educación superior que atienden a estudiantes diversos. Para el WSD, un ejemplo sería Wenatchee Valley College, que es una Institución al Servicio de los Hispanos (HSI, por sus siglas en inglés) que ofrece una Licenciatura en Ciencias Aplicadas a la Docencia ([BAS-Teaching](#)) para los estudiante que planean convertirse en profesores certificados de Educación Infantil o Educación Especial Infantil en los grados de preescolar hasta tercer grado en el estado de Washington. El escaneo también sugiere que asociarse con programas que ofrecen [rutas alternativas de certificación](#) puede ser especialmente útil para formar un personal diverso, ya que es más probable que estos programas atiendan a los estudiantes de color que los programas tradicionales de preparación de docentes.

- El Instituto de Normas de Aprendizaje publicó un informe llamado *Diversificación de la Profesión Docente: Cómo Reclutar y Retener Profesores de Color* ([Diversifying the Teaching Profession: How to Recruit and Retain Teachers of Color](#))(Carver, 2018) que incluye estrategias prometedoras que se alinean con las prioridades que surgen de esta revisión de equidad, incluyendo **subvención de costos para la preparación de profesores y el desarrollo de Grow Your Own (GYO)** hacia la profesión docente.
- Una revisión de investigación de la Revista de Información Docente (Journal of Teacher Education) titulada *Examinando los Programas Grow Your Own A lo Largo del Continuo del Desarrollo Docente: Investigación Minera sobre Profesores de Color y Canalización de Educadores no Tradicionales* ([Examining Grow Your Own Programs Across the Teacher Development Continuum: Mining Research on Teachers of Color and Nontraditional Educator Pipelines](#)) (Gist y otros, 2019), presenta recomendaciones basadas en investigaciones para desarrollar vías GYO para abordar la escasez y aumentar la diversidad racial o étnica de los profesores en las escuelas. Por ejemplo, la revisión de la investigación enfatiza que, si bien los programas de GYO a menudo se enfocan en el desarrollo de los paraeducadores que ya trabajan en la escuela, un marco más extensivo que incluya reclutas de la comunidad, como padres, activistas comunitarios y trabajadores de la cafetería, puede

ofrecer más oportunidades para **desarrollar fortalezas en la comunidad** ofreciendo rutas hacia la enseñanza que no se limitan a la canalización de paraprofesionales.

Capítulo 7: Conclusión

A medida que el Distrito Escolar Wenatchee avanza hacia un período de implementación de cinco años para el plan estratégico, los líderes y docentes del distrito se esfuerzan para adoptar un enfoque basado en un acercamiento culturalmente receptivo para el aprendizaje y el éxito de los estudiantes. Los datos de la revisión del programa de equidad en todo el distrito, pueden servir para múltiples propósitos, como ayudar al distrito y a la Junta Escolar a determinar prioridades; sugerir oportunidades para fortalecer los apoyos en áreas específicas mientras se implementan los pasos de acción del plan estratégico del distrito; y proporcionar una línea de base desde la cual se pueda monitorear el progreso en áreas donde el distrito y la Junta Escolar decidan enfocarse sus próximos pasos.

Aquí, vinculamos los hallazgos de la revisión de equidad con las tres áreas prioritarias del plan estratégico, recomendando consideraciones para la implementación en cada uno de las tres áreas.

Vinculación de los Resultados de la Revisión del Programa de Equidad con las Prioridades del Plan Estratégico

Entorno Próspero Espacios acogedores donde todos los individuos prosperan, son vistos y valorados, se sienten seguros y saben que pertenecen.

Hallazgos y consideraciones de la Revisión del Programa de Equidad:

Los educadores están dedicando recursos a prácticas culturalmente sensibles y se beneficiarían del apoyo a nivel distrito para desarrollar habilidades y un lenguaje común en torno a la sensibilidad cultural, la equidad y el aprendizaje socioemocional (SEL).

Para ayudar a que más estudiantes y familias se vieran más representados en el plan de estudios, los educadores solicitaron apoyo para diversificar los materiales y crear acceso para estudiantes multilingües.

Se necesita capacitación, monitoreo y comunicación para implementar prácticas disciplinarias centradas en la equidad y lingüísticamente receptivas que hagan que los estudiantes y las familias se sientan seguros y valorados.

Asociaciones Relaciones entre los estudiantes, las familias, las escuela y la comunidad que mejoran el bienestar y el éxito de los estudiantes.

Hallazgos y consideraciones de la Revisión del Programa de Equidad:

Los estudiantes y las familias expresaron la necesidad de una conexión personal más profunda, una instrucción más desafiante, un mayor apoyo para los estudiantes con discapacidades y diversas necesidades de aprendizaje y más comunicación.

Los miembros de familia y la comunidad pueden participar en procesos de colaboración para garantizar que el plan de estudios básico responda y represente las diversas culturas,

Los docentes y directores tienen interés e ideas para participar en los esfuerzos dirigidos por el distrito para aumentar y mantener la diversidad de los empleados y buscan una mayor conciencia de los esfuerzos a nivel distrito para aumentar la diversidad en la fuerza laboral del WSD.

Oportunidades Acceso equitativo a experiencias de alta calidad tales como académicas, extra curriculares y del mundo real.

Hallazgos y consideraciones de la Revisión del Programa de Equidad:

El acceso a cursos clave de matemáticas, programas de alta capacitación (HiCap) y cursos de colocación avanzada (AP), está desequilibrado según la raza, el origen étnico, la diversidad lingüística y el nivel socioeconómico, lo cual requiere una mirada más profunda a las causas fundamentales de las disparidades en la participación en los cursos y programas.

El uso de datos para monitorear las tendencias en la participación de los estudiantes en los cursos de educación técnica y profesional (CTE) y deportes, ayudará al distrito a

comprender si sus esfuerzos para hacer que estos programas más accesibles, están teniendo éxito.

Los estudiantes clasificados como EL, los que reciben servicios de educación especial y los que califican para almuerzo gratis o a precio reducido, fueron suspendidos o expulsados de manera desproporcionada en los últimos años y los estudiantes de color experimentaron la mayor pérdida de tiempo de aprendizaje, lo que presenta oportunidades para fortalecer la atención de equidad de los enfoques conductuales del distrito. Mirar más de cerca los datos de disciplina, ayudará a descubrir más áreas donde se necesitan mayores apoyos.

Vinculando la equidad con el éxito de los estudiantes

En el WSD, la diversidad, la equidad y la inclusión no son solo palabras. Son acciones que nuestros estudiantes puedan ver y sentir.

—Plan Estratégico del Distrito Escolar Wenatchee

Las brechas de equidad persistentes en el acceso a un aprendizaje de alta calidad pueden servir para perpetuar las brechas de equidad en resultados como el rendimiento escolar (Skrla y otros, 2004). Esta revisión del programa de equidad destaca los éxitos a partir de los cuales construir y ofrece consideraciones para las áreas de oportunidad para que el WSD fortalezca su enfoque en la equidad para que el distrito pueda cumplir su promesa de crear oportunidades y éxito para cada estudiante.

Referencias

- American Institutes for Research, Center on Great Teachers & Leaders, Equitable Access Support Network. (2016). *Talent management strategies: District self-assessment checklist*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oese/oss/technicalassistance/easntalentmgmtstrategiesdistrictchecklist.pdf>
- Arneson, A., Hodara, M., & Klein, S. (2020). *Career and technical education in Oregon: Exploring who participates in high school and the outcomes they achieve*. Education Northwest, Regional Educational Laboratory Northwest.
- Bloor, E. (2006). *Tangerine*. Harcourt Children's Books.
- Bryan-Gooden, J., Hester, M., & Peoples, L. Q. (2020). *Culturally responsive curriculum scorecard* (Revised). Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools, New York University Steinhardt. <https://steinhardt.nyu.edu/sites/default/files/2020-12/CRE%20Scorecard%20Revised%20Aug%202020.pdf>
- Carver-Thomas, D. (2018). *Diversifying the teaching profession: How to recruit and retain teachers of color*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/diversifying-teaching-profession-report>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *Overview of SEL*. <https://casel.org/overview-sel/#:~:text=Social%20and%20emotional%20learning%2>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Shelton, S., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., VanVoorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., & Booth, E. A. (2011). *Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement*. Council of State Governments Justice Center.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gist, C. D., Bianco, M., & Lynn, M. (2019). Examining grow your own programs across the teacher development continuum: Mining research on teachers of color and nontraditional educator pipelines. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 13-25.

- Goldhaber, D., Theobald, R., & Tien, C. (2019). Why we need a diverse teacher workforce. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 25-30
- Greenberg Motamedi, J., Stevens, D. (2018, November). *Human resources practices for recruiting, selecting, and retaining teachers of color*. Meeting materials for Washington State Vibrant Teaching Force Alliance. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/human-resources-practices.pdf>
- Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552–2585. <https://doi.org/10.1177/016146811111301102>
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Peters, P. M., Carpenter, A. Y., Hamilton, R., McCoach, D. B., ... & Long, D. (2020). Promising practices for improving identification of English learners for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(4), 336-369.
- Hill, L. E., Weston, M., & Hayes, J. M. (2014). Reclassification of English learner students in California. *Public Policy Institute of California*, 500.
- Hood, S., Hopson, R., & Kirkhart, K. E. (2015). Culturally responsive evaluation. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 281–2317). Jossey-Bass.
- Johnston, E., D’Andrea Montalbano, P., & Kirkland, D.E. (2017). *Culturally Responsive Education: A Primer For Policy And Practice*. New York: Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools, New York University.
- Kanno, Y., & Kangas, S. E. N. (2014). “I’m not going to be, like, for the AP” English language learners’ limited access to advanced college-preparatory courses in high school. *American Educational Research Journal*, 51(5), 848–878. <https://doi.org/10.3102/0002831214544716>
- Keels, M. (2020, September). Bringing evidence-based decision-making to school safety. EdResearch for Recovery Project. [https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/EdResearch for Recovery Brief 11.pdf](https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/EdResearch%20for%20Recovery%20Brief%2011.pdf)

- Lee, S. W. (2020). Keeping an eye on the clock: the role of timing and teacher hiring in the education. *Educational Studies*, 1–16.
- Leo, A., Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2019). Culturally responsive and asset-based strategies for family engagement in odds-beating secondary schools. *School Community Journal*, 29(2), 255–280.
- Mid-Atlantic Equity Consortium, Inc. (2022). *Managing mental wellness: Tools for yourself, your students, and your classroom*.
- Morrison, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433–452. <https://doi.org/10.1080/10665680802400006>
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). Yale University Press
- Peters, S. J. (2022). The challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 82–94. <https://doi.org/10.1177/00169862211002535>
- Pennsylvania State University. (2017). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. Robert Wood Johnson Foundation. <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428.pdf>
- Phillips, K. W. (2014). How diversity works. *Scientific American*, 311(4), 42–47. Retrieved October 24, 2018, from <https://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter/>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.
- Richards, H., Artiles, A., Klingner, J., & Brown, A. (2005). *Equity in special education placement: A school self-assessment guide for culturally responsive practice*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems. <https://spptap.org/wp-content/uploads/2020/05/Equity-in-Special-Education-Placement-A-School-Self-Assessment-Guide-for-Culturally-Responsive-Practice.pdf>
- Rosen, R., Visher, M., & Beal, K. (2018). Career and Technical Education: Current Policy, Prominent Programs, and Evidence. *MDRC*.
- Rumberger, R. W., & Losen, D. J. (2016). *The high cost of harsh discipline and its disparate impact*. Center for Civil Rights Remedies.

- https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/the-high-cost-of-harsh-discipline-and-its-disparate-impact/UCLA_HighCost_6-2_948.pdf
- Scharf, A. (2018). Critical practices for anti-bias education. Teaching Tolerance. <https://www.tolerance.org/sites/default/files/2019-04/TT-Critical-Practices-for-Anti-bias-Education.pdf>
- Spielhagen, F. R. (2006). Closing the achievement gap in math: The long-term effects of eighth-grade algebra. *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 34–59. <https://doi.org/10.4219/jaa-2006-344>
- Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J., & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133–161. <https://doi.org/10.1177/0013161x03259148>
- Sparks, S. D. & Harwin, A. (2017, June 21). Too few ELL students land in gifted classes. *Education Week*, 36(36), pp. 1, 14–15. <https://www.edweek.org/ew/articles/2017/06/21/too-few-ell-students-land-in-gifted.html>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2004). Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis. In M. Smylie & D. Miretzky (Eds.), *Developing the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis*. Yearbook of the National Society for the Study of Education: Vol. 103, pt. 1 (pp. 70–104). Chicago, IL: University of Chicago Press. <http://eric.ed.gov/?id=EJ885497>
- Wells, A. S., Fox, L., & Cordova-Cobo, D. (2016). How racially diverse schools and classrooms can benefit all students. *Education Digest*, 82(1), 17–24. Retrieved October 24, 2018, from <https://tcf.org/content/report/how-racially-diverse-schools-and-classrooms-can-benefit-all-students/>
- Welner, K. G., & Carter, P. L. (2013). Achievement gaps arise from opportunity gaps. In *Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance* (pp. 1–10). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199982981.003.0001>

Apéndice A: Fuente de datos

Entrevistas con directores

Entrevistamos a seis administradores de escuelas primarias, secundarias y preparatorias. Las entrevistas incluyeron elementos sobre las causas fundamentales percibidas como problemas disciplinarios, la relación entre el clima escolar y la disciplina y los éxitos y desafíos con la implementación de intervenciones culturalmente receptivas y de apoyo emocional. Las entrevistas con los directores también proporcionaron una comprensión más profunda de las normas y prácticas que utilizan los directores de los edificios para reclutar, contratar, incorporar y retener a los docentes de color, y los apoyos que reciben los directores para promover la equidad en sus escuelas. El análisis del contenido de las transcripciones, nos permitió examinar temas y patrones de variación entre los participantes de las entrevistas de diferentes escuelas.

Encuestas para docentes, estudiantes y familias

Todas las encuestas se realizaron de forma anónima y se presentaron con un guion de consentimiento o asentimiento en el que se hacía énfasis en que la participación era voluntaria y que los encuestados eran libres de optar por no participar o saltar preguntas sin sanciones o consecuencias negativas. Usamos un análisis de datos descriptivos para examinar los patrones generales en todo el distrito y desagregamos los datos para identificar la variación entre las escuelas primaria, secundarias y preparatorias. Usamos el análisis del contenido para identificar temas comunes y desacuerdos en las respuestas a preguntas abiertas. El Apéndice B presenta tablas completas para todos los elementos de la encuesta que incluimos en el análisis, en el orden en que aparecen en el informe. El Apéndice C presenta los instrumentos de la encuesta.

Proporcionamos encuestas para estudiantes y familias en inglés y en español para que los encuestados multilingües pudieran completar la encuesta en su idioma preferido.

Tabla A1. Estadísticas de las características demográficas de los participantes en la encuesta de educadores del WSD (602 respuestas en total)

Categoría	Grupo	Porcentaje	Número
Niveles de grado	Primaria (K-5)	54	247
	Secundaria (6-8)	25	116
	Preparatoria (9-12)	21	97
Raza/etnia	Docentes de color	20	76
	Blanco	80	313
Género	Masculino	18	76
	Femenino	77	332
	Prefiere no identificarse	5	24
Idioma	Diferente al inglés	17	75
LGTB+	LGTB+	3	16
Religión	Minoría religiosa	7	44
Cuidado de acogida	En cuidado de acogida	2	13

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad docente del WSD.

**Tabla A2. Estadísticas demográficas de los participantes en la encuesta familiar del WSD
(1,023 respuestas en total)**

Categoría	Grupo	Porcentaje	Número
Nivel de grado del estudiante informado por la familia	Prescolar	2	17
	K	6	69
	1	6	72
	2	7	79
	3	7	75
	4	8	91
	5	6	71
	6	5	56
	7	6	68
	8	7	78
	9	8	86
	10	7	80
	11	5	62

	12	5	59
	Faltante	16	185
Estatus de minoría religiosa del estudiante informado por la familia	Minoría religiosa	8	93
Estatus de discapacidad del estudiante informado por la familia	Discapacitado	3	33
Estado LGTB+ del estudiante informado por la familia	LGBTB+	4	48
Estatus del estudiante inmigrante informado por la familia	Inmigrante	4	50
Estatus de cuidado de acogida del estudiante	Cuidado de acogida	<10	<10

informado por la familia

Género del estudiante informado por la familia			
	Masculino	33	376
	Femenino	28	319
	No binario	<10	<10
	Prefiere no identificarse	7	84

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad familiar del WSD.

Tabla A3. Estadísticas demográficas de los participantes de la encuesta de estudiantes del WSD (2,021 respuestas en total)

Categoría	Grupo	Porcentaje	Número
Raza	Blanco	29	582
	Hispano	30	604
	Multirracial	11	217
	Otro	6	126
	Prefiere no decir	5	103

	Faltante	19	389
Idioma de la encuesta	Inglés	97	1,961
	Español	3	60
Nivel escolar	Escuela Primaria	17	334
	Escuela secundaria	60	1,197
	Escuela preparatoria	23	457
	Faltante	2	33
Género	Femenino	37	746
	Masculino	38	758
	No binario	2	44
	Prefiere no decir	4	71
	Prefiere autodescribirse	4	85
	Faltante	16	317

Fuente: Análisis de los autores de las respuestas a la encuesta de revisión de equidad estudiantil del WSD.

Grupos de discusión virtuales y presenciales con docentes, miembros de familia y estudiantes

El equipo de Education Northwest realizó 14 grupos de discusión con estudiantes de 5.º de primaria en adelante, nueve en inglés y cinco en español. Todos, menos dos de los grupos de discusión, se llevaron a cabo en persona y dos se realizaron virtualmente para compensar el día perdido por las

inclemencias del tiempo durante nuestras visitas al sitio. También llevamos a cabo 3 grupos de discusión familiar (dos en español y uno en inglés), y dos grupos de discusión con docentes (uno con el personal de programas especiales y otro con una combinación de profesores y personal del programa). Cada grupo de discusión incluyó de cinco a ocho participantes. El equipo del distrito trabajó con los directores para asegurar grupos que representaran a las comunidades de profesores, estudiantes y familias en cada una de las 16 escuelas del distrito. A todos los grupos de discusión se les presentó un guion de consentimiento o asentimiento en el que se hacía énfasis en que la participación era voluntaria, que no se recopilarían nombres y que los encuestados tenían la libertad de optar por no participar o saltar preguntas sin sanciones ni consecuencias negativas. Usamos procedimientos de análisis de contenido para identificar temas comunes y diferencias entre los grupos de discusión. Informamos los resultados en conjunto y nos aseguramos de que las citas utilizadas no identifiquen a una persona o escuela en particular.

Tabla A4. Resumen de los grupos de discusión

Función	# de grupos en español	# de grupos en inglés	Total
Estudiante	5	9	582
Docentes (1 con profesores y personal del edificio, 1 con personal de Programas Especiales)		2	2
Familia	2	1	3

Evento comunitario presencial

Education Northwest organizó una conversación comunitaria el miércoles 13 de abril de 2022, en el Espacio Común de la Escuela Preparatoria Wenatchee, invitando a los miembros de la comunidad a compartir ideas sobre equidad e inclusión en las escuelas del WSD. Con el propósito de promover

Wenatchee School District Equity Program Review

la transparencia en la revisión del programa de equidad y al mismo tiempo brindar una oportunidad para que los miembros de la comunidad contribuyeran con sus ideas y comentarios al proceso. Para publicar el evento, Education Northwest trabajó con el equipo de comunicaciones del WSF para crear un volante informativo en inglés y en español con un enlace y un código QR para la inscripción en línea. Invitamos a los miembros del grupo de trabajo de revisión de equidad a compartir el enlace y la información sobre el evento con sus contactos para maximizar la representación. Después de una semana, abrimos la inscripción al público y compartimos la información ampliamente a través de las herramientas de comunicación del distrito. Limitamos la inscripción a 60 por razones de capacidad del salón y se registraron un total de 54 personas. El recuento total de inscritos que asistieron fue alrededor de 30.

Después de los comentarios de apertura del equipo de Education Northwest, los participantes formaron pequeños grupos en cinco mesas y discutieron una serie de preguntas guía, mientras que los facilitadores circulaban. El equipo de Education Northwest incluyó dos facilitadores bilingües, pero solo en una de las cinco mesas la conversación se llevó a cabo en español, lo que refleja una representación insuficiente de miembros de la comunidad latina/x en el evento, que debe considerarse en este resumen de notas.

En cada grupo pequeño, los participantes se ofrecieron como voluntarios para las funciones, incluyendo el cronometrador, secretario, y portavoz. Las conversaciones fueron creadas por tres preguntas de discusión:

- 1) ¿Qué significa para ustedes la equidad equitativa?
- 2) ¿Cómo puede el WSD brindar a cada estudiante las mejores oportunidades posibles para aprender?
- 3) ¿Cómo puede el WSD hacer que la familia y los miembros de la comunidad se sientan bienvenidos y respetados en las escuelas?

Los grupos pequeños discutieron cada pregunta durante 10–15 minutos, después compartieron con todo el grupo, durante este tiempo los facilitadores tomaron notas. Se animó a los participantes a

tomar notas y hacer dibujos en las hojas grandes de papel sobre las mesas durante las discusiones en los grupos pequeños que compartieron con los facilitadores al final. Los participantes también recibieron tarjetas de cartulina para compartir comentarios e ideas por escrito. Dos participantes se pusieron en contacto con la líder del proyecto de Education Northwest después del evento para compartir más reflexiones, las cuales se incluyeron en este resumen junto con las notas del evento. Estas notas se incorporarán a nuestro análisis cualitativo para el informe final de revisión de equidad.

Comunicaciones directas con el personal del proyecto

La líder del proyecto participó en conversaciones por correo electrónico y teléfono con familiares y miembros de la comunidad (aproximadamente 20 conversaciones). El equipo también estableció un buzón digital de sugerencias como un formulario de Google y recibió 8 mensajes. El equipo buscó y recibió, de manera continua, comentarios del grupo de trabajo de revisión de programa de equidad.

Datos administrativos a nivel de estudiante

Para realizar nuestro análisis en los Capítulo 3 y 5, utilizamos datos a nivel de estudiante proporcionados por las Escuelas Públicas de Wenatchee (WPS). Los miembros del personal de la oficina del distrito compartieron múltiples archivos de datos que contenían una variedad de información demográfica de los estudiantes, participación en servicios especiales, datos de resultados de evaluaciones y datos de cursos desde el año escolar 2017/18 hasta el 2021/22 (consulte el Apéndice B: Apéndice técnico, para obtener más información).

Datos de Recursos Humanos (HR por sus siglas en inglés) y datos S-275 (proceso electrónico de reporte de personal)

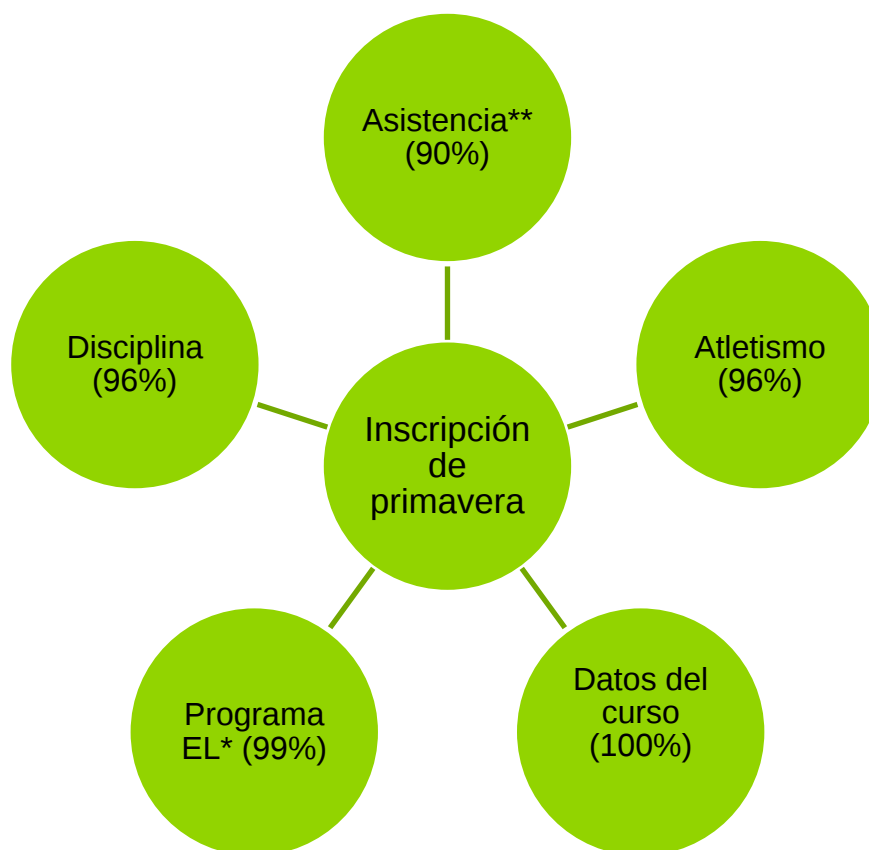
Para realizar nuestro análisis en el capítulo 6, nos basamos en los datos de recursos humanos proporcionados por el distrito, así como la información de la base de datos de la fuerza laboral S-275 de Washington (consulte el Apéndice B: Apéndice técnico, para obtener más información).

Apéndice B: Apéndice técnico

Datos y muestra: Datos a nivel de estudiante

Para realizar nuestro análisis, utilizamos datos a nivel de estudiante, proporcionados por las Escuelas Públicas de Wenatchee (WPS, por sus siglas en inglés). Los miembros del personal de la oficina del distrito compartieron muchos archivos de datos que contenían una variedad de información demográfica de los estudiantes, participación en servicios especiales, datos de resultados de evaluaciones y datos de cursos desde el ciclo escolar 2017/18 hasta el 2021/22. Education Northwest unió todos los archivos de datos de nivel de estudiante para crear un archivo maestro. Para hacer esto, usamos el archivo de datos de asistencia como nuestro archivo maestro y le integramos el resto de los elementos de datos usando los números de identificación únicos de los estudiantes. Para este análisis, juntamos todos los archivos descritos en la figura B1.

Figure B1. Porcentaje de casos que se integraron con el archivo de asistencia por tipo de datos



*EL es estudiante de inglés. **El archivo de inscripción de primavera incluía preescolar y faltaban datos de asistencia para ese grupo de estudiantes.

Nota: El porcentaje representa la proporción de casos que se compararon exitosamente a través de conjunto de datos.

En general, pudimos hacer coincidir por lo menos el 90 por ciento de los archivos de datos de manera consistente. La tasa de coincidencia más baja que observamos fue la del archivo de asistencia. Para este archivo específico, no pudimos fusionar el 10 por ciento de los estudiantes con el archivo maestro de asistencia. Sin embargo, estos estudiantes sin par estaban principalmente en grados preescolares. Todos los casos que no se encontraron en el archivo de inscripción de primavera, se eliminaron del análisis. Para asegurarnos de que solo examinamos los resultados de los estudiantes que EPS atención durante una proporción significativa del año escolar, también descartamos a los estudiantes que estuvieron inscritos en el distrito por menos de 15 días. Finalmente, este análisis no incluye a estudiantes en preescolar o estudiantes en centros de detención juvenil.

Debido a que no pudimos hacer coincidir el 100 por ciento de los casos en todos los archivos, e implementamos algunas reglas de decisión sobre la eliminación de casos, los resultados de nuestros análisis pueden variar ligeramente en comparación con los resultados informados en la boleta de calificaciones más recientes del WSD. En general, nuestra muestra refleja fielmente los datos informados por el EPS en la boleta anual de calificaciones. La Tabla B1 describe el número de estudiantes de K a 12 incluidos en nuestra muestra analítica por año escolar.

Tabla B1. Estadísticas descriptivas de la muestra para el análisis de acceso a oportunidades de aprendizaje

Categoría	Grupo	Año escolar (año de primavera)				
		2018	2019	2020	2021	2022
Número total de estudiantes		7,839	7,728	7,643	7,274	7,168
Nivel escolar	Primaria (K-5)	40%	40%	40%	34%	38%
	Secundaria (6-8)	25%	25%	25%	26%	25%
	Preparatoria (9-12)	35%	35%	35%	39%	37%
Raza/etnia	Indoamericano/Nativo de Alaska	<1%	<1%	<1%	<1%	<1%
	Asiático	1%	1%	1%	1%	1%
	Negro o afroamericano	1%	<1%	<1%	<1%	<1%
	Latinx	52%	52%	52%	52%	55%
	Multirracial	2%	2%	2%	2%	2%
	Hawaiano o isleño del Pacífico	<1%	<1%	<1%	<1%	<1%
	Blanco	44%	44%	44%	44%	41%
Género	Masculino	52%	52%	52%	52%	52%
	Femenino	48%	48%	48%	48%	48%
Estatus de almuerzo gratuito o a precio reducido	Almuerzo a precio completo	43%	47%	47%	47%	39%
	Almuerzo a precio reducido	7%	6%	6%	5%	9%
	Almuerzo gratuito	50%	47%	47%	48%	52%

Estatus de educación especial	No en SPED	89%	90%	89%	88%	87%
	En SPED	11%	10%	11%	12%	13%
Estatus EL*	No clasificado como EL	84%	82%	76%	74%	68%
	Clasificado como EL	16%	18%	19%	17%	20%
	Reclasificado recientemente			5%	9%	12%
Idioma materno de los estudiantes clasificados como EL	Idioma distinto al español	2%	2%	2%	2%	2%
	Idioma materno español	98%	98%	98%	98%	98%

*EL es aprendiz de inglés. Debido a las limitaciones de datos, solo pudimos observar a los estudiantes que se reclasificaron durante el año escolar 2017-18 y después. El porcentaje presentado de los estudiantes reclasificados es un conteo insuficiente de todos los estudiantes que se han reclasificados de los servicios EL, y el grupo que no es EL incluye a los estudiantes que fueron reclasificados antes del año escolar 2017-18.

Fuente: Análisis de los autores de los datos a nivel de estudiante.

Métodos

Nuestro principal enfoque del análisis fue descriptivo. Exploramos medios y frecuencias a través de una variedad de medidas que representaban el acceso a oportunidades educativa extracurriculares. Los resultados que observamos se derivaron de los datos compartidos por el WPS. La Tabla B2 define los resultados que exploramos y brinda información sobre las reglas de decisión utilizadas para crear la medida y calcular los resultados.

Tabla B2. Resumen de las medidas de los resultados incluidas en el análisis de los estudiantes sobre el acceso al aprendizaje

Medida de resultados del estudiante	Definición o notas sobre la medida
Acceso a Álgebra I	Clasificamos a los estudiantes como participantes en Álgebra I si estaban inscritos en un curso que se alineaba con los siguientes códigos y títulos de cursos del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES, por sus siglas en inglés): 2052 – Álgebra I 2053 – Álgebra I – Parte 1 2054 – Álgebra I – Parte 2

	• 2062 – Matemática Integrada I • 52052 – Álgebra I
Acceso a Geometría	Clasificamos a los estudiantes como participantes en Geometría si estaban inscritos en un curso que se alineaba con los siguientes códigos y títulos de cursos del NCES: • 2063 – Matemática Integrada II • 2071 – Geometría Informal • 2072 - Geometría • 2073 –Geometría Analítica • 2075 – Temas particulares en Geometría • 2079 – Otro - Geometría • 52072 - Geometría
Acceso a Álgebra II	Clasificamos a los estudiantes como participantes en Álgebra II si estaban inscritos en un curso que se alineaba con los siguientes códigos y títulos de cursos del NCES: • 2056 – Álgebra II • 2064 – Álgebra II
Acceso a ELA	Clasificamos a los estudiantes como participantes en ELA si estaban inscritos en cualquier curso que se alinea con el área temática de NCES ELA, excepto los cursos de desarrollo del idioma inglés.
Acceso a colocación avanzada	Clasificamos a los estudiantes como participantes en Colocación Avanzada (AP) si participaron por lo menos en un curso que tenía un código de colocación avanzada e la información de descripción del curso compartida por el WPS. También comparamos la referencia con el nombre y la descripción del curso de NCES.
Acceso a cursos de educación profesional y técnica (CTE)	Clasificamos a los estudiantes como participantes en CTE si participaron en al menos un curso marcado como CTE en los datos del curso compartidos por el WPS.
Acceso a programas de alta capacidad (HiCap)	Clasificamos a los estudiantes como participantes en los programas HiCap si fueron marcados como participantes en el año en particular. La muestra incluye todos los estudiantes de K al 12.

Acceso a atletismo	Clasificamos a los estudiantes como accediendo al atletismo si aparecían en el archivo extracurricular compartido por el WPS y tenían un registro de participación en una actividad con las siguientes opciones: B. básquetbol, G. básquetbol femenino BB, masculino BB/. pista, vóleibol, lucha libre, fútbol masculino, fútbol femenino, fútbol americano, tenis, natación masculina, natación femenina, sóftbol de lanzamiento lento, sóftbol de lanzamiento rápido, béisbol, golf femenino, golf masculino, porristas, escolta de la banda de marcha, unidad o banda de marcha, campo traviesa y boliche.
Categoría de disciplina	Dividimos todas las categorías de infracción en 9 categorías de disciplina: agresión, asistencia, intimidación y acoso, perturbador/irrespetuoso/no cooperativo, drogas y alcohol, relacionado con la propiedad, amenaza grave o contra la seguridad de la escuela, armas y otros. La Tabla B3 describe la categorización de cada descripción única que se encuentra en el conjunto de datos.
Incidente de suspensión o expulsión	Clasificamos a los estudiantes como recibiendo un incidente disciplinario si tenían uno o más incidentes registrados que condujeron a una suspensión o expulsión. Los tipos de incidentes que contamos fueron suspensión dentro de la escuela, suspensión fuera de la escuela y expulsión.
Días de disciplina	Representa el número total de días que los estudiantes fueron excluidos del salón de clases por todos los incidentes disciplinarios que experimentaron. Este conteo incluye todos los días en que los estudiantes fueron excluidos del salón por suspensiones dentro de la escuela, suspensiones fuera de la escuela y expulsión.

Categorización de tipos de infracciones disciplinarias

Tabla B3. Categorización de infracciones disciplinarias

Categoría de disciplina	Códigos de infracción	
Agresión	ASALTO AL PERSONAL DEL DISTRITO MI	AGRESIÓN GRAVE A UN ESTUDIANTE NI

	• ASALTO AL PERSONAL DEL DISTRITO NI • AGRESIÓN GRAVE A UN ESTUDIANTE MI • VIOLENCIA MI • VIOLENCIA NI	• CONTACTO FÍSICO MENOR AGRESIVO • PELEA MI • PELEA NI
Asistencia	• TARDANZA • VANDALISMO • NO PRESENTARSE A LA DETENCIÓN • M-TARDANZA (CRÓNICA) • TARDANZA NIVEL 1 • TARDANZA NIVEL 2 • TARDANZA NIVEL 3 • SALIR DEL CAMPUS POR LA PUERTA INCORRECTA • SALIR DEL CAMPUS SIN PERMISO • SALIR DEL CAMPUS SIN NOTA • ENTRAR SIN PERMISO • M-AUSENCIA • DETENCIÓN POR NO PRESENTARSE	• AUSENCIA (INJUSTIFICADA) • DESAFIAR LA AUTORIDAD ESCOLAR - ASISTENCIA • CINCO AUSENCIAS INJUSTIFICADAS • CUATRO AUSENCIAS INJUSTIFICADAS • NIVEL 1 ASISTENCIA AUSENCIA • NIVEL 2 ASISTENCIA AUSENCIA • NIVEL 3 ASISTENCIA AUSENCIA • UNA AUSENCIA INJUSTIFICADA • SIETE AUSENCIAS INJUSTIFICADAS • SEIS AUSENCIAS INJUSTIFICADAS • DIEZ AUSENCIAS INJUSTIFICADAS • TRES AUSENCIAS INJUSTIFICADAS • DOS AUSENCIAS INJUSTIFICADAS

Intimidación y acoso	• ACOSO • ACOSO POR ORIENTACIÓN SEXUAL • INTIMIDACIÓN • M-ACOSO/INTIMIDACIÓN/INSTIGAR DR • AMENAZA DE LASTIMAR • ACOSO SEXUAL • M-AGRESIÓN VERBAL	• M-CONTACTO FÍSICO INAPROPIADO • CONTACTO FÍSICO MENOR FREQUENTE • DEMOSTRACION INAPPROPIADA DE AFECTO • ACOSO • ACOSO-INTIMIDACIÓN POR DISCAPACIDAD • ACOSO-INTIMIDACIÓN POR GÉNERO • ACOSO-INTIMIDACIÓN POR RAZA/ETNIA
Disruptivo, irrespetuoso, no cooperativo, (no conforme)	• OBSCENIDAD • PROFANIDAD • PROFANIDAD AL PERSONAL DE LA ESCUELA • DESAFIAR LA AUTORIDAD ESCOLAR • OMISIÓN DE TRABAJO • COMPORTAMIENTO PERTURADOR • TRAVESURA MALICIOSA • VESTIMENTA INAPROPIADA	• M – CÓDIGO DE VESTIMENTA • CONDUCTA LASCIVA O INDECENTE • M-LENGUAJE INAPROPIADO/ABUSIVO • M-DESAFÍO • M-COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO • MALA CONDUCTA EN EL AUTOBÚS O FURGONETA • COMPORTAMIENTO DISRRUPTIVO ELECTRÓNICO • M-FALTA DE RESPETO
Droga/alcohol (uso y posesión)	• USO O POSESIÓN DE TABACO • USO O POSESIÓN DE ALCOHOL	• VENDER/DISTRIBUIR DROGA ILÍCITA DR-NO MARIHUANA • VENDER/DISTRIBUIR MARIHUANA

	• USO O POSESIÓN DE MARIHUANA	• DROGA ILÍCITA - NO MARIHUANA
Relacionado con la propiedad	• ACTUAR DESHONESTAMENTE • FALSIFICACIÓN • M - FALSIFICACIÓN • PLAGIO • INCENDIARIO	• PLAGIO/MENTIR/ACTUAR DESHONESTAMENTE • POSESIÓN DE PROPIEDAD ROBADA • ROBO • DAÑO A LA PROPIEDAD
Amenaza grave o a la seguridad escolar	• AMENAZA DE BOMBA/A LA PROPIEDAD • ACTIVACIÓN ILEGAL DE LA ALARMA DE FUEGO • ACTOS CRIMINALES • IMPRUDENTE PARA CONDUCIR O ESTACIONARSE • AGRESIÓN SEXUAL O VIOLACIÓN • ACTIVIDAD DE PANDILLA	• INTIMIDACIÓN DE PANDILLAS • RELACIONADO CON PANDILLA • VIOLACIÓN DE VESTIMENTA DE PANDILLA
Armas	• PISTOLAS DE AIRE O AIRE COMPRIMIDO (CO2) • ARMA FALSA REPRESENTADA COMO REAL • POSESIÓN DE CUCHILLO O DAGA	• PISTOLA O CUCHILLO DE JUGUETE/DE IMITACIÓN • ARMA-OTRO
Otro	• VIOLACIÓN DEL CONTRATO DE EJECUCIÓN • VIOLACIÓN DEL CONTRATO DE ASISTENCIA • VIOLACIÓN DEL CONTRATO DE PANDILLA	• REFERENCIA • VIOLACIÓN - INTERNET • M-ELECTRÓNICA • DISTRITO ESCOLAR PRESENTATO POR PETICIÓN

	• CONFERENCIA CON OTRO PADRE • OTRO	
--	--	--

Fuente: Análisis de los autores de los datos de la disciplina, en consulta con la experta en contenido de disciplina Vicki Nishioka.

Resultados Adicionales

Table B4. Math course participation rates by race/ethnicity, free or reduced lunch status, and English learner status

Category	Subject	Group	Cumulative percent who participated by grade				
			8	9	10	11	12
Race/Ethnicity	Algebra	Latinx (N = 536)	10%	81%	92%		
		Multiracial (N=27)	48%	81%	81%		
		White (N=407)	43%	87%	92%		
	Geometry	Latinx (N=781)		12%	78%	90%	
		Multiracial (N=37)		43%	78%	90%	
		White (N=644)		43%	88%	93%	
	Algebra II	Latinx (N=730)			43%	63%	70%
		Multiracial (N=29)			55%	69%	69%
		White (N=644)			58%	67%	73%
Free or reduced lunch status	Algebra	Full (N=411)	47%	92%	94%		

		Reduced (N=84)	15 %	82%	89%	
		Free (N=496)	9%	77%	90%	
Geometry	Full (N=650)			46%	90%	94 %
	Reduced (N=114)			11%	83%	92 %
	Free (N=723)			12%	75%	88 %
Algebra II	Full (N=652)				1%	0% 4%
	Reduced (N=106)				0%	7% 7%
	Free (N=723)				0%	0% 8%
EL Status	Algebra	Not EL (N=765)				
			3%	7%	3%	
		Current EL 1- 6 years (N=27)	%	7%	1%	
		Current EL 7+ years (N=136)	%	3%	6%	
		Reclassified in middle school (N=63)	%	7%	8%	
	Geometry	Not EL (N= 1167)				
				3%	6%	3%
		Current EL 1- 6 years (N=44)		%	4%	1%
		Current EL 7+ years (N=207)		%	9%	2%
		Reclassified in middle school (N=69)		%	6%	00 %

Algebra II	Not EL (N=1224)			
		4%	8%	3%
	Current EL 1- 6 years (N=34)	6%	5%	1%
	Current EL 7+ years (N=148)	1%	1%	5%
	Reclassified in middle school (N=28)	4%	2%	3%

Source: Authors' analysis of student-level data. Algebra 1 includes students who entered 9th grade in years 2019-2020 and 2020-2021. We choose these students because we were able to look retroactively to examine which courses, they took in middle school (grades 7 and 8) and which classes they took up to grade 10. For Geometry, we included students who entered grade 9 in school years 2018-19 through 2020-21 so that we can examine which courses they took grade 9 through 11. For Algebra 2, we included students who entered high school in 2017-18 and 2018-19 so that we can track courses they took from grades 9 -12.

Table B5. CTE participation rates by gender and race/ethnicity

		School year (spring year)				
Category	Group	2018	2019	2020	2021	2022
Gender	Male	61%	60%	59%	61%	79%
	Female	51%	53%	56%	62%	79%
Race/ Ethnicity	Asian	44%	41%	61%	56%	69%
	Latinx	60%	59%	60%	66%	81%
	Multiracial	65%	53%	53%	60%	77%
	White	53%	54%	56%	56%	78%

Source: Authors' analysis of student-level data.

Note: Sample sizes for male and female students range from 1890 to 2037 and 1702 to 1904, respectively. Sample size ranges for race/ethnicity groups are as follows: Asian 36 to 45; Latinx 1770 to 1965; Multiracial 92 to 104.

Table B6. HiCap participation rates by English learner status, free or reduced lunch status, race/ethnicity, and intersection race/ethnicity and free or reduced lunch status

		School year (spring year)				
Category	Group	2018	2019	2020	2021	2022

EL status*	Current EL	<1%	<1%	<1%	<1%	<1%
	Reclassified			7%	4%	5%
	English only	10%	13%	14%	14%	16%
Free or reduced lunch status	Full	16%	17%	18%	18%	21%
	Reduced	7%	11%	11%	8%	10%
	Free	3%	4%	4%	4%	5%
Race/ Ethnicity	Asian	18%	25%	23%	20%	20%
	Black	6%	6%	9%	13%	25%
	Latinx	3%	3%	4%	4%	4%
	Multiracial	15%	20%	20%	21%	20%
	White	15%	19%	19%	18%	21%
Race and Free or reduced lunch status	Asian-Full	19%	28%	24%	21%	22%
	Latinx-Full	7%	6%	7%	7%	10%
	Latinx-Free	2%	2%	2%	2%	2%
	Multiracial-Full	17%	23%	27%	26%	26%
	Multiracial-Free	10%	12%	5%	12%	10%
	White-Full	19%	22%	22%	21%	25%
	White-Free	6%	9%	9%	9%	11%

Source: Authors' analysis of student-level data.

*EL is English learner. We were only able to observe students who exited from EL services during the 2017-18 school year and beyond. Due to data limitations, we did not include rates for 2017-18 because we did not have data on students who reclassified during the school year before (2016-17). We did not include data for the 2018-19 because the number of reclassified students were severely undercounted. Overall, the rate presented for reclassified students is an undercount of all students who have reclassified from EL services and the non-EL group includes students who were reclassified prior to the 2017-18 school year.

Sample size ranges for EL groups are as follows: Current EL 1146 to 1279; Reclassified 352 to 894; English only 5338 to 6115. Sample size ranges for FRL status are as follows: Full 2563 to 3338; Reduced 371 to 599; Free 3400 to 3719.. Sample size ranges for race/ethnicity groups are as follows: Asian 63 to 80; Black 28 to 36; Latinx 3547 to 3755; Multiracial 157 to 168; White 2737 to 3301.

Table B7. AP participation rates by race/ethnicity and free or reduced lunch status

		School year (spring year)				
Category	Group	2018	2019	2020	2021	2022
Race/ Ethnicity	Asian	40%	*	32%	30%	28%
	Latinx	14%	14%	14%	12%	9%
	Multiracial	21%	21%	18%	7%	16%
	White	19%	22%	25%	17%	17%
Free or reduced lunch status	Full	20%	23%	25%	18%	21%
	Reduced	14%	22%	19%	14%	10%
	Free	14%	11%	13%	11%	8%

Source: Authors' analysis of student-level data. Sample size ranges for race/ethnicity groups are as follows: Asian 19 to 25; Latinx 844 to 984; Multiracial 46 to 58; White 846 to 1024. Sample size ranges for FRL status are as follows: Full 754 to 1097; Reduced 112 to 180; Free 767 to 966.

Chapter 3: Comprehensive tables

The following comprehensive tables appear in the order that they appear in the main body of the report.

Table B8. Percentage of students reporting they feel quite connected or extremely connected to adults in school, by race/ethnicity categories

Question Description	Group	Not at all connected	Slightly connected	Quite connected	Extremely connected	Quite connected/ Extremely connected	N
How connected do you feel to the adults at your school?	Overall	13	48	33	7	40	1755
	White	12	49	33	7	40	581
	Hispanic	13	48	34	5	39	599
	Multi	12	49	30	9	39	215
	Other	16	48	30	6	36	123

	Prefer not to say	11	47	36	6	42	102
--	-------------------	----	----	----	---	----	-----

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's student equity review survey.

Table B9. Percentage of families indicating that teachers' expectations for their student's success was "not high at all" or "not high enough"

Question Description	Group	Not high at all	Not high enough	Just right	Too high	Just right/Too high	N
How high are your child's teachers' expectations for them to succeed in school?	Overall	7	22	68	3	72	727
	Elementary School	3	14	77	6	83	340
	Middle School	8	27	64	1	65	171
	High School	13	28	58	1	59	216

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Table B10. Culturally responsive curriculum and teaching (Percentage of family members indicating that schools mostly or completely make it easy for someone with their child's ability to participate)

Question Description	Group	Not at all	Somewhat true	Mostly true	Completely true	I don't know	N
My child's class activities or assignments promote the appreciation of different cultures, abilities, and identities.	Overall	2	25	29	20	24	719
	Elementary School	2	22	31	23	22	335
	Middle School	2	20	28	21	29	167
	High School	0	34	24	16	26	217
	Overall	3	27	15	11	44	682

My child's class activities or assignments discuss things like race or gender.	Elementary School	4	23	15	9	49	301
	Middle School	3	28	10	12	46	162
	High School	2	29	19	12	38	219
Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share our family's ethnic or racial background.	Overall	2	21	22	17	37	717
	Elementary School	3	17	24	20	35	336
	Middle School	3	20	22	16	39	161
	High School	1	29	19	14	37	220
Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share other aspects of our identity (e.g., religious background, community values).	Overall	4	24	20	13	39	689
	Elementary School	4	19	22	16	39	329
	Middle School	4	25	20	12	39	152
	High School	3	29	17	10	40	208
The school makes it easy for someone with my child's abilities (hearing, mobility, vision, etc.) to participate in activities.	Overall	0	11	22	48	18	761
	Elementary School	1	9	20	51	19	357
	Middle School	1	11	23	51	15	176
	High School	0	13	26	41	19	228

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Table B11. Percentage of family members indicating they are somewhat or very comfortable discussing children’s feeling of exclusion with their teachers

Question Description	Group	Not at all comfortable	Slightly comfortable	Somewhat comfortable	Very comfortable	Somewhat/ Very comfortable	N
If your child told you that they felt left out at school because of their race, ethnicity, culture, or identity, how comfortable would you feel talking about this with their teachers?	Overall	9	11	23	57	80	721
	White	7	11	25	57	82	429
	Hispanic/ Latino/a/x	15	12	26	47	72	196
	Multi-racial	15	8	9	68	77	74
	Other	9	9	36	45	82	22

Source: Authors’ analysis of responses to the WSD’s parent/family equity review survey.

Table B12. Percentage of family members who reported feeling “not at all,” “a little bit” or “very” connected to teachers of staff at their child’s school

Question Description	Group	Not at all connected	A little bit connected	Very connected	N
How connected do you feel to the teachers/staff at your child's school?	Overall	23	48	29	733

	Elementary School	13	48	39	342
	Middle School	30	47	23	172
	High School	38	46	16	219

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Table B13. Percentage of family members reporting different levels of respect that school staff show them, by grade level

Question Description	Group	No respect at all	A little bit of respect	A lot of respect	N
In general, how much respect do teachers/staff in your child's school show you?	Overall	5	27	68	729
	Elementary School	3	21	76	340
	Middle School	4	32	65	171
	High School	8	36	56	218

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Table B14. Percentage of the level of difficulty to find resources for working with diverse teachers in WSD

How easy is it to	Very difficult	Somewhat difficult	Somewhat easy	Very easy	Somewhat easy/Very easy	N

Find resources for working with students who identify as part of the LGBTQIA+ community?	13	33	40	14	54	432
Find resources for working with students who have unique learning needs?	6	29	44	21	64	452

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Table B15. Percentage of the level of expertise of promoting student belonging in the classroom

Promoting Student Belonging	Novice	Apprentice	Practitioner	Advanced	Practitioner/Advanced	N
Developing and maintaining positive	1	3	44	52	96	433
Creating a warm, supporting, safe, and/or secure classroom	1	3	43	54	96	424

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Table B16. Percentage of the level of skills in various dimensions of culturally responsive teaching by race/ethnicity

Group	Novice	Apprentice	Practitioner	Advanced	Practitioner/Advanced	N

Using examples that are relatable for students from different backgrounds	White	3	22	59	16	75	293
	Teachers of color	3	13	55	29	84	69
Revising instructional material to include, honor, or elevate various cultural groups	White	6	34	50	10	60	287
	Teachers of color	6	25	46	22	69	67
Selecting culturally and linguistically appropriate assessments, or making modifications as necessary	White	11	32	46	11	58	282
	Teachers of color	11	28	26	44	23	67

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Table B17. Percentage of the level of confidence in various dimensions of inclusive and culturally responsive communication with students by race/ethnicity

	Group	Not at all confident	Slightly confident	Mostly confident	Very confident	Mostly confident/Very confident	N
Working with a student who cannot yet communicate well with anyone in class because his/her home language is unique?	White	6	27	39	28	67	313
	Teachers of color	4	8	30	58	88	74
Interacting with students at your school who identify as part of the LGBTQIA+ community?	White	1	10	31	58	89	312
	Teachers of color	1	1	32	65	97	75
Incorporating new materials about people from different backgrounds or identities into	White	3	12	40	44	85	308
	Teachers of color	3	5	30	62	92	73

your curriculum?							
Intervening if students from different backgrounds or identities are struggling to get along in your class?	White	2	15	40	43	83	309
	Teachers of color	0	8	28	64	92	75

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Table B18. Percentage of the level of relationship and expectation with students and families by grade level

Curriculum and Instruction	Group	Novice	Apprentice	Practitioner	Advanced	Practitioner /Advanced	N
Fostering meaningful and supportive	Elementary	3	11	55	32	86	207
	Middle	3	30	50	16	66	92
	High	3	23	48	27	75	75
Actively involving parents and families	Elementary	4	16	57	24	80	205
	Middle	9	41	38	12	51	91
	High	12	34	38	16	54	74

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Chapter 4: Comprehensive tables

Table B19. Percentage of families indicating that curricular materials reflect their family's culture and roots, by race/ethnic category

Question Description	Group	Not much at all	Somewhat	Very much	N
How much does the class curriculum reflect your family's culture and roots?	Overall	26	52	22	720
	White	20	55	25	428
	Hispanic/Latino/a/x	33	50	17	196
	Multi-racial	45	35	20	74
	Other	50	36	14	22

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Table B20. Percentage of families indicating that their child's schools teach children not enough, enough, or too much about different cultures, abilities, and identities, by race/ethnic categories

Question Description	Group	Not enough	Just the right amount	Too much	I don't know	N
How much does your child's school teach them about different cultures, abilities, and identities?	Overall	25	30	13	31	721
	White	26	27	14	33	429
	Hispanic/Latino/a/x	29	42	3	26	197

	Multi-racial	36	25	12	27	73
	Other	32	23	18	27	22

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Table B21. Percentage of families indicating their child's schoolwork and materials reflect their experiences, identities, and backgrounds or promote appreciation of differences, by race/ethnic categories

Question Description	Group	Not at all	Somewhat true	Mostly true	Completely true	I don't know	N
My child's class activities or assignments promote the appreciation of different cultures, abilities, and identities.	Overall	2	25	29	20	24	662
	White	0	26	33	20	22	405
	Hispanic/Latino/a/x	7	33	25	17	19	175
	Multi-racial	0	30	14	25	31	64
	Other	0	33	44	6	17	18
My child's class activities or assignments discuss things like race or gender.	Overall	3	27	15	11	44	624
	White	0	29	15	11	45	376
	Hispanic/Latino/a/x	14	29	15	11	32	171
	Multi-racial	0	30	18	5	47	60
	Other	0	29	18	12	41	17
Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share our family's ethnic	Overall	2	21	22	17	37	661
	White	0	18	27	20	34	406
	Hispanic/Latino/a/x	11	31	14	12	33	173
	Multi-racial	0	34	12	12	42	67
	Other	0	20	20	7	53	15

or racial background.							
Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share other aspects of our identity (e.g., religious background, community values).	Overall	4	24	20	13	39	639
	White	0	21	26	15	38	390
	Hispanic/Latino/a/x	16	27	15	9	33	169
	Multi-racial	2	35	14	6	43	63
	Other	6	29	12	12	41	17
The school makes it easy for someone with my child's abilities (hearing, mobility, vision, etc.) to participate in activities.	Overall	0	11	22	48	18	703
	White	0	9	23	52	16	418
	Hispanic/Latino/a/x	2	21	20	36	21	192
	Multi-racial	0	14	30	39	17	71
	Other	0	5	14	73	9	22

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Chapter 5: Comprehensive tables

Table B22. Percentage of students reporting that they sometimes or frequently worry about violence at school, by race/ethnic categories

Question Description	Group	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	Sometimes/ Frequently	N
How often do you worry	Overall	25	37	29	8	38	1815
	White	20	40	31	9	40	564

about violence at your school?	Hispanic/Latino/a/x	28	38	28	6	34	603
	Multi-racial	25	35	30	9	39	213
	Other	24	31	32	13	45	124
	Prefer not to say	29	27	36	9	45	101

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's student equity review survey.

Table B23. Percentage of students indicating that they were quite or extremely likely to be bullied online, by grade-level categories

Question Description	Group	Not at all likely	Slightly likely	Quite likely	Extremely likely	I don't know	Quite likely/Extremely likely	N
How likely is it that someone from your school will bully you online?	Overall	42	25	12	6	15	18	1869
	Elementary school	37	26	9	7	21	16	305
	Middle school	42	24	14	6	14	20	1152
	High school	48	25	9	5	13	14	409

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's student equity review survey.

Table B24. Percentage of students reporting it is quite or extremely difficult to get help from adults if a student is bullied in school, by race/ethnic categories

Question Description	Group	Not at all difficult	Slightly difficult	Quite difficult	Extremely difficult	I don't know	Quite likely/Extremely likely	N
If a student is bullied in school, how difficult is it for the student to get help from an adult?	Overall	28	29	16	5	22	21	1871
	Elementary school	26	31	17	5	22	22	306
	Middle school	29	29	15	6	21	21	1154
	High school	26	27	18	6	24	23	409

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's student equity review survey.

Table B25. Percentage of family members reporting that adults in their child's school treat students "somewhat" or "very" fairly, by race/ethnicity category

Question Description	Group	Very unfairly	Somewhat unfairly	Neither unfairly nor fairly	Somewhat fairly	Very fairly	Somewhat fairly/ Very fairly	I don't know	N
How fairly do adults in your child's school, including teachers and staff, treat the students?	Overall	3	10	5	25	55	79	3	802
	Elementary School	3	6	4	21	64	85	2	364
	Middle School	3	10	5	31	48	79	3	193
	High School	4	16	7	26	45	71	2	245

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's parent/family equity review survey.

Table B26. Among students suspended or expelled, proportion of students by race/ethnicity categories and year

	School year					
	2018	2019	2020	2021	2022	
American Indian/Alaska Native	<10	<10	<10	<10	<10	<10
	1	0	0	0	1	1
Asian	<10	<10	<10	<10	<10	<10
	0	0	1	0	0	0
Black or African American	<10	<10	<10	<10	<10	<10
	2	1	0	0	0	1
Latinx	259	257	160	16	101	793

	55	58	52	53	68	57
Multi-racial	<10	<10	<10	<10	<10	<10
	3	3	2	0	1	2
White	184	165	136	14	43	542
	39	38	44	47	29	39
Total	467	440	308	30	148	1393
Percent	100	100	100	100	100	100

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Note: The first row for each race includes the frequency, and the second row includes the percentage, each column corresponds to the listed school year.

Table B27. Racial composition of students who were cited by incident type

Incident type	Race	Frequency	Percent	Average number of days excluded
Aggression	American Indian/Alaska Native (n = 5)	<10	<10	2.4
	Asian (n = 9)	<10	<10	0.0
	Black or African American (n = 6)	<10	<10	0.8
	Latinx (n = 391)	391	50	1.6
	Multi-racial (n=14)	14	<10	5.7
	White (n = 361)	361	46	1.5
	Total (N = 786)	786	100	1.7
Attendance	American Indian/Alaska Native (n = 6)	<10	0	0.0
	Asian (n = 13)	13	<10	0.3
	Black or African American (n = 21)	21	<10	0.5
	Latinx (n = 1,192)	1,192	61	0.7
	Multi-racial (n = 27)	27	<10	0.9

	NH/PI (n = 3)	<10	0	0.0
	White (n=691)	691	35	0.6
	Total (N=1,953)	1,953	100	0.6
Bullying	American Indian/Alaska Native (n=3)	<10	<10	0.3
	Asian (n=2)	<10	0	0.8
	Black or African American (n=3)	<10	<10	4.3
	Latinx (n=301)	301	54	1.1
	Multi-racial (n=9)	<10	<10	1.4
	White (n=236)	236	43	1.0
	Total (N=554)	554	100	1.1
Disruptive	American Indian/Alaska Native (n=7)	<10	0	0.9
	Asian (n=10)	10	0	0.0
	Black or African American (n=11)	11	<10	1.0
	Latinx (n=1,183)	1,183	55	0.6
	Multi-racial (n=52)	52	<10	0.3
	White (n=897)	897	42	0.7
	Total (N=2,160)	2,160	100	0.6
Drug and alcohol	American Indian/Alaska Native (n=2)	<10	<10	13.0
	Asian (n=2)	<10	<10	4.5
	Black or African American (n=2)	<10	<10	6.5
	Latinx (n=179)	179	54	4.6
	Multi-racial (n=13)	13	<10	8.2
	White (n=135)	135	41	4.7
	Total (N=333)	333	100	4.8
Property related	American Indian/Alaska Native (n=2)	<10	<10	0.5
	Asian (n=1)	<10	<10	4.0
	Black or African American (n=3)	<10	<10	0.5

	Latinx (n=115)	115	58	0.8
	Multi-racial (n=5)	<10	<10	0.6
	White (n=73)	73	37	0.5
	Total (N=199)	199	100	0.7
Safety threat	American Indian/Alaska Native (n=1)	<10	<10	0.0
	Latinx (n=31)	31	79	7.0
	Multi-racial (n=1)	<10	<10	7.0
	White (n=6)	<10	15	2.1
	Total (n=39)	39	100	6.1
Weapons	American Indian/Alaska Native (n=1)	<10	<10	1.0
	Latinx (n=26)	26	60	1.9
	Multi-racial (n=1)	<10	<10	0.0
	White (n=15)	15	35	3.6

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22. See "Data and Sample" section above for more information about incident classifications.

Note: Due to small sample sizes by race and by incident type, we combined the incidents across the school years referenced. If a race is not listed for a particular incident type, it means there were no recorded instances of the incident type for the race/ethnic group.

Table B28. Average number of disciplinary incidents among students ever suspended or expelled, by race/ethnicity categories and year

School Year		Federal race/ethnicity category						
		American Indian/Alaska Native	Asian	Black or African American	Latinx	Multi-racial	White	Total
2018	Frequency	<10	0	<10	258	13	184	466
	Mean	3	0	1	2	2	2	2
2019	Frequency	<10	<10	<10	257	11	163	438
	Mean	6	6	4	4	2	6	5
2020	Frequency	<10	<10	<10	160	<10	136	308

	Mean	1	5	1	4	1	4	4
2021	Frequency	0	0	0	16	0	14	30
	Mean	0	0	0	2	0	2	2
2022	Frequency	<10	0	0	101	<10	43	148
	Mean	6	0	0	2	7	2	2
Total	Frequency	<10	<10	12	792	33	540	1,390
	Mean	4	5	2	3	2	4	3

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Note: The first row for each school year includes the frequency, and the second row includes the percentage.

Table B29. Average number of days excluded among students ever suspended or expelled, by race/ethnicity categories and year

		Federal race/ethnicity category						
School Year		American Indian/Alaska Native	Asian	Black or African American	Latinx	Multi-racial	White	Total
2018	Frequency	<10	0	<10	258	13	184	466
	Mean	8	0	3	3	13	4	4
2019	Frequency	<10	<10	<10	257	11	163	438
	Mean	10	7	11	4	4	6	5
2020	Frequency	<10	<10	<10	160	<10	136	308
	Mean	2	1	1	3	2	4	3
2021	Frequency	0	0	0	16		14	30
	Mean	0	0	0	3		3	3
2022	Frequency	<10	0	0	101	<10	43	148
	Mean	1	0	0	6	1	4	5
Total	Frequency	<10	<10	12	792	33	540	1,390
	Mean	6	3	5	4	7	4	4

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Note: The first row for each school year includes the frequency, and the second row includes the percentage.

Table B30. Among students suspended or expelled in WSD, proportion of students by EL status and year

School year		Not EL	EL	Total
2018	Frequency	398	69	467
	Mean	85	15	100
2019	Frequency	349	91	440
	Percent	79	21	100
2020	Frequency	241	67	308
	Percent	78	22	100
2021	Frequency	23	<10	30
	Percent	77	23	100
2022	Frequency	102	46	148
	Percent	69	31	100
Total	Frequency	1113	280	1393
Total	Percent	80	20	100

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Note: The first row for each school year includes the frequency, and the second row includes the percentage.

Table B31. Average number of disciplinary incidents among students ever suspended or expelled, by EL status and year

School Year	Not EL		EL		Total	
	Frequency	Mean	Frequency	Mean	Frequency	Mean
2018	397	2	69	1	466	2

2019	347	5	91	4	438	5
2020	241	4	67	3	308	4
2021	23	2	7	2	30	2
2022	102	2	46	1	148	2
Total	1,110	3	280	3	1,390	3

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Table B32. Average number of days excluded among students ever suspended or expelled, by EL status and year

	Not EL		EL		Total	
	Frequency	Mean	Frequency	Mean	Frequency	Mean
2018	397	4	69	3	466	4
2019	347	5	91	4	438	5
2020	241	4	67	2	308	3
2021	23	3	<10	4	30	3
2022	102	6	46	4	148	5
Total	1,110	4	280	3	1,390	4

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Table B33. Among students suspended or expelled in WSD, proportion of students by special education status and year

School year		Not SPED	SPED	Total
2018	Frequency	389	78	467
	Percent	83	17	100
2019	Frequency	352	88	440
	Percent	80	20	100

2020	Frequency	251	57	308
	Percent	81	19	100
2021	Frequency	21	<10	30
	Percent	70	30	100
2022	Frequency	112	36	148
	Percent	76	24	100
Total	Frequency	1125	268	1393
Total	Percent	81	19	100

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Note: The first row for each school year includes the frequency, and the second row includes the percentage.

Table B34. Average number of disciplinary incidents among students ever suspended or expelled, by special education status and year

School Year	Not SPED		SPED		Total	
	Frequency	Mean	Frequency	Mean	Frequency	Mean
2018	388	2	78	3	466	2
2019	350	5	88	5	438	5
2020	251	4	57	4	308	4
2021	21	2	<10	2	30	2
2022	112	2	36	2	148	2
Total	1,122	3	268	4	1,390	3

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Table B35. Among students suspended or expelled, average number of days excluded by special education status and year

	Not SPED	SPED	Total
--	----------	------	-------

	Frequency	Mean	Frequency	Mean	Frequency	Mean
2018	388	4	78	4	466	4
2019	350	5	88	4	438	5
2020	251	3	57	3	308	3
2021	21	4	<10	2	30	3
2022	112	6	36	4	148	5
Total	1,122	4	268	4	1,390	4

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-2018 through the present school year, 2021-2022.

Table B36. Among students suspended or expelled in WSD, proportion of students by qualification for free or reduced-price lunch and year

School year		Does not qualify for FRPL	Qualifies for FRPL	Total
2018	Frequency	123	344	467
	Percent	26	74	100
2019	Frequency	113	327	440
	Percent	26	74	100
2020	Frequency	97	211	308
	Percent	31	69	100
2021	Frequency	6	24	30
	Percent	20	80	100
2022	Frequency	25	123	148
	Percent	17	83	100
Total	Frequency	364	1029	1393
Percent	Percent	26	74	100

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Note: The first row for each school year includes the frequency, and the second row includes the percentage.

Table B37. Average number of days excluded among students ever suspended or expelled, by qualification for free or reduced-price lunch and year

	Does not qualify for FRPL		Qualifies for FRPL		Total	
	Frequency	Mean	Frequency	Mean	Frequency	Mean
2018	123	2	343	2	466	2
2019	111	5	327	5	438	5
2020	97	3	211	4	308	4
2021	<10	3	24	2	30	2
2022	25	2	123	2	148	2
Total	362	3	1,028	3	1,390	3

Source: Authors' analysis of WSD discipline data from school years 2017-18 through the present school year, 2021-22.

Chapter 6: Comprehensive tables

Table B38. Number of teachers who applied and were hired by race/ethnicity from 2016-17 to 2019-20

	2018		2019		2020	
	Applied	Hired	Applied	Hired	Applied	Hired
White	70	68	71	78	70	71
Individuals of color	30	32	29	22	30	29

Table B39. Percentage of teachers who left WSD by race/ethnicity from 2016-17 to 2019-20

	2017	2018	2019	2020
Teachers of color	9	9	6	9
White teachers	9	8	7	5

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Table B40. Percentage of educators expressing that WSD needs more diverse staff members by grade-level to a moderate or great extent

	Group	Not at all	A small extent	A moderate extent	A great extent	A moderate extent/A great extent	N
To what extent do you feel the district needs more diverse staff members?	Elementary	22	25	29	24	53	210
	Middle	4	21	35	40	75	95
	High	11	22	28	39	68	74

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Table B41. Percentage of the level of ability to grow professionally in WSD

	Group	Not at all	A small extent	A moderate extent	A great extent	A moderate extent/A great extent	N
	Elementary	4	25	45	26	71	215

To what extent do you feel you are able to grow professionally in Wenatchee School District?	Middle	3	20	49	28	77	96
	High	5	27	42	26	68	77

Source: Authors' analysis of responses to the WSD's teacher equity review survey.

Table B42. Percentage of parents who responded to items related to questions related to belonging, by race/ethnicity

Question Description	Group	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strong agree	Agree/Strongly agree	N
I feel welcome at school.	Overall	6	11	55	28	83	719
	White	6	11	59	23	82	427
	Hispanic/Latino/a/x	5	8	53	34	87	196
	Multi-racial	0	12	54	34	88	74
	Other	9	9	64	18	82	22
I would feel more welcome if the school had more staff who spoke my language.	Overall	26	41	25	8	33	697
	White	33	45	19	3	22	411
	Hispanic/Latino/a/x	8	26	43	24	66	195
	Multi-racial	22	51	21	6	26	72
	Other	11	58	32	0	32	19

There are teachers/staff I trust at school.	Overall	4	8	60	28	88	719
	White	5	6	60	29	89	428
	Hispanic/Latino/a/x	5	11	64	21	85	195
	Multi-racial	1	4	64	31	95	74
	Other	0	18	59	23	82	22
I would feel more welcome if the school had more adults from my racial or ethnic group.	Overall	27	47	21	5	26	696
	White	31	53	13	2	15	410
	Hispanic/Latino/a/x	9	36	42	13	55	195
	Multi-racial	31	47	21	1	22	72
	Other	26	26	42	5	47	19
The school does a good job of communicating with me.	Overall	7	16	54	23	77	721
	White	7	18	53	21	74	429
	Hispanic/Latino/a/x	6	8	60	27	87	196
	Multi-racial	8	12	50	30	80	74
	Other	5	36	50	9	59	22
	Overall	5	13	57	25	82	719
	White	5	15	57	23	80	428

I know how well my child is doing in school	Hispanic/Latino/a/x	4	10	61	26	86	196
	Multi-racial	8	8	55	29	84	73
	Other	9	18	59	14	73	22
My child's school encourages me to be an active partner with the school in educating my child	Overall	9	22	49	20	69	716
	White	11	23	49	17	66	427
	Hispanic/Latino/a/x	7	20	53	20	73	194
	Multi-racial	9	19	47	24	72	74
	Other	10	24	57	10	67	21
My child's school communicates with parents before making important decisions.	Overall	11	26	47	16	63	714
	White	11	32	48	10	58	424
	Hispanic/Latino/a/x	9	18	47	26	73	197
	Multi-racial	14	18	51	18	69	74
	Other	11	21	58	11	68	19

Source: Authors' analysis of responses to the WSD family equity review survey.

Apéndice C. Encuestas

Educator Survey

Introduction and Consent

Hello, and thank you for completing this brief survey to share your experiences as an educator in Wenatchee School District.

Education Northwest is working with Wenatchee School District to engage district representatives, school board members, educators, students, families, and community members in an Equity Program Review. The purpose is to learn more about the extent to which conditions, opportunities, and resources are accessible and equitable, so that the district can support each student's progress towards the outcomes identified in the strategic plan.

The survey should take around 20 minutes to complete. It is not a test; there are no right or wrong answers. We hope that you will answer all the questions, but since it is voluntary, you can skip any question you are not comfortable answering. There are no risks associated with taking the survey. Your answers are confidential; no one will be told how you answered any of the questions. We will combine your responses with those of your colleagues to describe educators' experiences related to equity and inclusion, including organizational supports that you receive and additional supports needed. Answers will not be used for any other purpose than informing the district's next steps in implementing the strategic plan.

If you have any questions about the survey or the Equity Program Review, contact Shannon Davidson at shannon.davidson@ednw.org or call (503) 275-9734 ext. 734

☐ Yes, I consent to completing the survey.

☐ No, I do not consent to completing the survey. [survey ends]

Appendix C

Section 1. Professional Background

1. Which school do you primarily work for?

- | | |
|---|--|
| ☐ Castle Rock Early Childhood Learning Center | ☐ Orchard Middle School |
| ☐ Columbia | ☐ Pioneer Middle School |
| ☐ John Newbery | ☐ Wenatchee High School |
| ☐ Lewis & Clark | ☐ WestSide High School |
| ☐ Lincoln | ☐ Wenatchee Valley Technical Skills Center (Extension Training Site) |
| ☐ Mission View | ☐ Valley Academy of Learning |
| ☐ Sunnyslope | ☐ Wenatchee Internet Academy |
| ☐ Washington | ☐ I don't have a primary building |
| ☐ Foothills Middle School | |

2. Which best describes your current role(s) in Wenatchee School District? Check all that apply.

- ☐ Classroom teacher
- ☐ Para-Educator
- ☐ Dual language teacher
- ☐ ISL teacher
- ☐ Special education teacher
- ☐ Highly capable education teacher
- ☐ Counselor
- ☐ Librarian
- ☐ Migration education specialist
- ☐ If your role is not listed above, please specify: _____

Appendix C

3. What grade(s) do you teach or support? Check all that apply.

- | | |
|-------------------------------|--|
| ☐ PreK | ☐ K |
| ☐ 1 | ☐ 2 |
| ☐ 3 | ☐ 4 |
| ☐ 5 | ☐ 6 |
| ☐ 7 | ☐ 8 |
| ☐ 9 | ☐ 10 |
| ☐ 11 | ☐ 12 |
| | ☐ Other (please explain)_____ |
| | — |

4. [show to instructional staff gr 7-12 only] Which best describes the subject area(s) that you teach? Check all that apply.

- ☐ English/Language Arts
- ☐ Math
- ☐ Science
- ☐ History/Social Studies
- ☐ Arts (visual arts, drama, music)
- ☐ Physical Education
- ☐ World Language
- ☐ Technology
- ☐ Other, please specify:_____

5. For how many years have you worked in Wenatchee School District?

- This is my first year
- 1 to 2 years
- 3 to 5 years
- 6 to 10 years
- More than 10 years

6. For how many total years have you worked in education?

- This is my first year
- 1 to 2 years
- 3 to 5 years
- 6 to 10 years
- More than 10 years

Section 2. Access to organizational supports

These questions ask about school supports offered to teaching staff to assist with learning about, discussing, and confronting issues of race, ethnicity, culture, and sexual orientation.

7. If a student were to express feeling excluded, implicitly, or explicitly, how comfortable would you feel sharing this information with school leadership?

- Not at all comfortable
- Slightly comfortable
- Somewhat comfortable
- Very comfortable

8. To what extent do you feel the district focuses on equity-based or culturally responsive practices?

- Not at all

- A small extent
- A moderate extent
- A great extent
- I don't know/not applicable

9. To what extent do you feel the district provides relevant resources to help you implement culturally responsive practices?

- Not at all
- A small extent
- A moderate extent
- A great extent
- I don't know/not applicable

10. [Show to instructional staff only] How often do school/district leadership or supervisors observe your use of equity-focused or culturally responsive practices?

- Never
- Rarely
- Sometimes
- Often

11. To what extent do you agree with the following statements?

	S trongly disagree	Di sagree	Ag ree	Str ongly agree

a. Adults in my school generally trust the district's leadership.				
b. Adults at my school can have honest conversations with each other about race.				
c. Adults at my school can have honest conversations with each other about the LGBTQIA+ community.				
d. Adults at my school can have honest conversations with each other about other equity issues that impact learning and teaching.				

12. How often do you...

	N ever	Ra rely	So metimes	Fre quently
a. refer to your district's equity goals or equity policies?				
b. receive supports (e.g. materials or guidance) related to equity-focused, culturally responsive practices?				

Appendix C

c. discuss race-related topics with your colleagues?				
d. discuss LGBTQIA+ topics with your colleagues?				

Section 3. Professional Learning about Equity

The following questions ask about your perceptions of the quantity and quality of equity-focused professional learning opportunities available to teachers and other staff.

13. Have you participated in any equity-focused professional learning opportunities organized by Wenatchee School District?

- Yes
- No (if no, skip to 14)

14. At your school, how valuable are the equity-focused professional development opportunities?

- Not at all valuable
- A little valuable
- Quite valuable
- Very valuable

15. What types of professional development would you like Wenatchee School District to provide that will help educators build knowledge and skills around diversity, equity, and inclusion? [open-ended]

Section 4. Educating Students

Educators all have different levels of comfort and confidence working with learners from diverse backgrounds. These questions ask about your approach and your opinions. As a reminder, your responses are completely anonymous. This means that your responses are not linked with your name or shared with anyone at your school(s) or district. The equity review team will only present these responses in aggregate to help district leaders understand how to support teachers and students.

16. How confident are you in....

	Not at all confident	Slig htly confident	Mo stly confident	Ver y confident
a. interacting with students at your school who are from a different cultural or linguistic background than your own?				
b. interacting with students at your school who identify as part of the LGBTQIA+ community?				
c. incorporating new materials about people from different backgrounds or identities into your curriculum?				

d. intervening if students from different backgrounds or identities are struggling to get along in your class?				
e. teaching a class with groups of students from different religions from each other?				
f. working with a student who cannot yet communicate well with anyone in class because his/her home language is unique?				

17. How easy is it to....

	Ver y difficult	So mewhat difficult	So mewhat easy	Ver y easy
a. find resources for working with students who identify as part of the LGBTQIA+ community?				
b. find resources for working with students who have unique learning needs?				

Appendix C

Section 5. Culturally Responsive Practices

The next questions are about implementing equity-focused, culturally responsive practices.

Please rate your knowledge of and/or proficiency in the following concepts or tasks.

- **Novice:** You have little or no knowledge of or experience with the concept or task.
- **Apprentice:** You have limited knowledge of or experience with the concept or task. You would appreciate help when performing this task.
- **Practitioner:** You have practical or applied knowledge of the concept or task. You can successfully complete tasks independently and may still seek help from an expert from time to time.
- **Advanced:** You have a deep understanding of the concept or task. You are recognized within your organization as the “go to” person within this area.

18. Curriculum and Instruction

	N ovice	Ap prentice	Pr actitioner	A dvanced	N /A
a. Providing students from diverse backgrounds equitable opportunities to participate in class.					
b. Using examples that are relatable for students from different backgrounds.					

Appendix C

c. Designing a classroom environment that reflects a variety of cultures and student experiences.					
d. Revising instructional material to include, honor, and elevate various cultural groups.					
e. Critically studying the curriculum to assess stereotypes, misconceptions or other issues of bias.					
f. Selecting culturally and linguistically appropriate assessments, or making modifications as necessary.					
g. Designing lessons and implementing activities that explore different cultures.					
i. Welcoming parents, caregivers and community members from diverse cultural backgrounds to be part of the school community (e.g., inviting them to serve as classroom assistants, occupational speakers, and visiting lecturers).					

19. Relationships and expectations

	N ovice	Ap prentice	Pr actitioner	A dvanced	N /A
a. Communicating with culturally and linguistically diverse students and their parents or guardians.					
b. Fostering meaningful and supportive relationships with parents and families.					
c. Actively involving parents and families in their students' learning.					
d. Communicating expectations of success to culturally and linguistically diverse students.					

Promoting student belonging

	N ovice	Ap prentice	Pr actitioner	A dvanced	N /A
a. Developing and maintaining positive, meaningful, caring, and trusting relationships with students.					

b. Creating a warm, supporting, safe, and secure classroom environment for diverse students.					
--	--	--	--	--	--

Section 6. Sense of belonging

The following questions ask about your perceptions of the school community.

20. To what extent do you feel the district needs more diverse staff members?

- Not at all
- A small extent
- A moderate extent
- A great extent

21. How connected do you feel to other adults at your school?

- Not at all connected
- Slightly connected
- Somewhat connected
- Quite connected
- Extremely connected

22. To what extent do you feel you are able to grow professionally in Wenatchee School District?

- Not at all
- A small extent
- A moderate extent
- A great extent

23. How likely are you to stay in Wenatchee School District for another year?

Appendix C

- Very unlikely
- Unlikely
- Likely
- Very likely

24. *[If very unlikely or unlikely to previous question]* Why would you consider leaving Wenatchee School District? [Open ended]

Section 7. Demographic Information

25. Do you identify with any of the following? (Select all that apply.)

- Religious minority
- Disabled
- LGBTQ
- Immigrant
- In foster care
- None of the above
- Prefer not to say

26. Do you speak a language other than English at home?

- Yes
- No

27. How do you identify your gender?

- Female
- Male

- Non-binary
- Prefer not to say
- Prefer to self-describe _____

28. How do you identify your race/ethnicity? (Select all that apply.)

- Asian
- Black or African American
- Hispanic or Latino/a/x
- Native American or Alaska Native
- Native Hawaiian or other Pacific Islander
- White
- Prefer to self describe _____

Family survey

Family - Consent

Hello, and thank you for completing this brief survey about being a parent or caregiver of a student or students in Wenatchee School District.

Education Northwest is working with Wenatchee School District on an Equity Program Review. The purpose is to learn more about how the district can support each student to succeed in school by offering every student the best possible opportunity to learn.

The survey should take around 15-20 minutes to complete. It is not a test; there are no right or wrong answers. As a parent or family member, your thoughts and opinions are very important for the district to hear. We hope that you will answer all the questions, but since it is voluntary, you can skip any question you don't want to answer.

There are no risks because we will keep your answers confidential; this means that no one will be told how you answered any of the questions. We will combine your responses with those of others, and answers will not be used for any other purpose than helping the district understand what they can do to help students, teachers and families now and in the future. The report will be available on the district website (in English and Spanish) in July 2022.

If you have any questions about the survey or the Equity Program Review, you can email Shannon Davidson at shannon.davidson@ednw.org or call (503) 275-9734 ext. 734 for a response in English. For a response in Spanish or English, please email manuel.vazquez@ednw.org or call (503) 275-9597.

Do you agree to participate in this survey?

- ☐ Yes
- ☐ No [survey ends]

Appendix C

Section 1. Background

Note: Please fill out the survey for one child at a time. If you would like to fill out the survey for multiple children, please click the survey link again when you reach the end of the survey.

1.1 Which school does your child attend?

- ☐ Castle Rock Early Childhood Learning Center
- ☐ Columbia Elementary
- ☐ John Newbery Elementary
- ☐ Lewis & Clark Elementary
- ☐ Lincoln Elementary
- ☐ Mission View Elementary
- ☐ Sunnyslope Elementary
- ☐ Washington Elementary
- ☐ Foothills Middle School
- ☐ Orchard Middle School
- ☐ Pioneer Middle School
- ☐ Wenatchee High School
- ☐ WestSide High School
- ☐ Wenatchee Valley Technical Skills Center (Extension Training Site)
- ☐ Valley Academy of Learning
- ☐ Wenatchee Internet Academy

1.2 What grade does your child attend?

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| ☐ PreK | ☐ K |
| ☐ 1 | ☐ 2 |
| ☐ 3 | ☐ 4 |

Appendix C

- ☐ 5
- ☐ 7
- ☐ 9
- ☐ 11

- ☐ 6
 - ☐ 8
 - ☐ 10
 - ☐ 12
 - ☐ Other (please explain)
-

Section 2. School Climate

2.1 How fairly do adults in your child's school, including teachers and staff, treat the students?

- ☐ Very unfairly
- ☐ Somewhat unfairly
- ☐ Neither unfairly nor fairly
- ☐ Somewhat fairly
- ☐ Very fairly
- ☐ I don't know

2.2 If your child told you that they felt left out at school because of their race, ethnicity, culture, or identity, how comfortable would you feel talking about this with their teachers"?

- ☐ Not at all comfortable
- ☐ Slightly comfortable
- ☐ Somewhat comfortable
- ☐ Very comfortable

Section 3. Culturally responsive curriculum and teaching

3.1 How often does your child talk to you about what their class is learning at school?

- ☐ Never
- ☐ Rarely
- ☐ Sometimes
- ☐ Often

3.2 How much does the class curriculum (for example, your child’s assigned readings and homework assignments) reflect your family’s culture and roots?

- ☐ Not much at all
- ☐ Somewhat
- ☐ Very much

3.3 The next questions ask about your child’s class activities (such as discussion, games, etc.) and assignments (such as homework or tests).

	Not at all true	Somewhat true	Mostly true	Completely true	I Don't know
My child’s class activities or assignments promote the appreciation of different cultures, abilities, and identities.					
My child’s class activities or assignments					

discuss things like race or gender.					
Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share our family's ethnic or racial background.					
Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share other aspects of our identity (e.g., religious background, community values).					
The school makes it easy for someone with my child's abilities (hearing, mobility, vision, etc.) to participate in activities.					

3.4 How much does your child's school teach them about different cultures, abilities, and identities?

- ☐ Not enough
- ☐ Just the right amount
- ☐ Too much
- ☐ I don't know

Section 4. Belonging

4.1 How often are you invited by your child's teacher(s) to talk about your child?

- ☐ Not enough
- ☐ Just the right amount
- ☐ Too much

4.2 How connected do you feel to the teachers/staff at your child's school?

- ☐ Not at all connected
- ☐ A little bit connected
- ☐ Very connected

4.3 In general, how well do school staff understand you and your family?

- ☐ Do not understand at all
- ☐ Understand a little
- ☐ Understand a lot

4.4 In general, how much respect do teachers/staff in your child's school show you?

- ☐ No respect at all
- ☐ A little bit of respect

- A lot of respect

4.5 Overall, do your child's teacher(s) have high expectations for them to succeed in school?

- Not high at all
- Not high enough
- Just right
- Too high

4.6 How much do you agree with the following statements?

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
I feel welcome at school				
I would feel more welcome if the school had more staff who spoke my language.				
There are teachers/staff I trust at school.				
I would feel more welcome if the school had more adults from my racial or ethnic group.				
The school does a good job of communicating with me.				

I know how well my child is doing in school.				
My child's school encourages me to be an active partner with the school in educating my child				
My child's school communicates with parents before making important decisions.				

Section 5. Demographic information

5.1 Does your child identify with any of the following? (Select all that apply.)

- Religious minority
- Disabled
- LGBTQ
- Immigrant
- In foster care
- None of the above
- Prefer not to say

5.2 Do you or your family members speak a language other than English at home?

- Yes
- No

5.3 How does your child identify their gender?

- ☐ Female
- ☐ Male
- ☐ Non-binary
- ☐ Prefer not to say
- ☐ Prefer to self-describe _____

5.4 How does your child identify their race/ethnicity? (Select all that apply.)

- ☐ Asian
- ☐ Black or African American
- ☐ Hispanic or Latino/a/x
- ☐ Native American or Alaska Native
- ☐ Native Hawaiian or other Pacific Islander
- ☐ White
- ☐ Prefer to self describe _____

Encuesta para la Familia

Consentimiento de la Familia

Estimado padre o tutor:

Gracias por completar esta breve encuesta para padres y tutores de estudiantes en el Distrito Escolar Wenatchee.

Education Northwest está trabajando con el Distrito Escolar Wenatchee en una Revisión del Programa de Equidad. El propósito es aprender más sobre cómo el distrito puede ayudar a cada estudiante a tener éxito en la escuela al ofrecerles a cada uno, la mejor oportunidad posible para aprender.

Toma entre 15 y 20 minutos completar la encuesta. Esta no es una prueba, por lo que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Como padre o miembro de la familia, sus opiniones son muy importantes para el distrito escolar. Esperamos que responda a todas las preguntas, pero como esto es voluntario, usted puede omitir cualquier pregunta que no desee contestar.

No hay riesgos porque mantendremos sus respuestas confidenciales; esto significa que a nadie se le comunicará como contestó a las preguntas. Combinaremos sus respuestas con las de otras personas. Las respuestas serán usadas con el único propósito de ayudar al distrito escolar a comprender lo que puede hacer ahora y en el futuro para ayudar a los estudiantes, los maestros y las familias. El reporte estará disponible en el sitio web del distrito escolar, en inglés y en español, en julio 2022.

Si tiene alguna pregunta acerca de la encuesta o de la Revisión del Programa de Equidad y obtener la respuesta en inglés, por favor envíe un correo electrónico a Shannon Davidson a la dirección shannon.davidson@ednw.org o llame al (503) 275-9734 extensión 734. Para hablar con alguien bilingüe en español o en inglés, por favor envíe un correo a la dirección manuel.vazquez@ednw.org o llame al (503) 275-9597.

Appendix C

¿Está de acuerdo en participar en esta encuesta?

- ☐ Si
- ☐ No [termina de la encuesta]

Sección 1. Información General

Nota: Al final de la encuesta podrá hacer clic en el enlace que lo llevará a empezar una nueva encuesta. Por favor complete una encuesta por cada estudiante que tenga en el distrito escolar.

1.2 ¿En qué escuela está el estudiante por el que está completando esta encuesta?

- Centro de Aprendizaje Infantil Castle Rock (Castel Rock Early Childhood Learning Center)
- Escuela Primaria Columbia
- Escuela Primaria John Newbery
- Escuela Primaria Lewis & Clark
- Escuela Primaria Lincoln
- Escuela Primaria Mission View
- Escuela Primaria Sunnyslope
- Escuela Primaria Washington
- Escuela Secundaria Foothills
- Escuela Secundaria Orchard
- Escuela Secundaria Pioneer
- Escuela Preparatoria Wenatchee
- Escuela Preparatoria WestSide
- Centro de Habilidades Técnicas Wenatchee Valley, Sitio de Extensión de Capacitación (Wenatchee Valley Technical Skills Center, Extension Training Site)
- Academia de Aprendizaje Valley (Valley Academy of Learning)
- Academia de Internet Wenatchee (Wenatchee Internet Academy)

1.2 En qué grado escolar está su estudiante?

- ☐ Preescolar
- ☐ 1
- ☐ 3
- ☐ 5
- ☐ 7
- ☐ 9
- ☐ 11
- ☐ K
- ☐ 2
- ☐ 4
- ☐ 6
- ☐ 8
- ☐ 10
- ☐ 12
- ☐ Otro (por favor especifique)

Sección 2. Ambiente Escolar

2.1 ¿Qué tan justamente tratan a los estudiantes los adultos, incluyendo maestros y personal, en la escuela de su hijo?

- ☐ Muy injustamente
- ☐ Un poco injusto
- ☐ Ni justo ni injustamente
- ☐ Algo justo
- ☐ Muy justamente
- ☐ No lo sé

2.2 Si su hijo le dijera que se siente excluido en la escuela debido a su raza, etnia, cultura o identidad, ¿qué tan cómodo se sentiría usted para hablar acerca de esto con los maestros de su hijo?

- ☐ No cómodo en lo absoluto
- ☐ Un poco cómodo
- ☐ Algo cómodo

- Muy cómodo

Sección 3. Currículo y enseñanza culturalmente sensible

3.1 ¿Con qué frecuencia habla con usted su hijo acerca de sus clases y de lo que está aprendiendo en la escuela?

- Nunca
- Raramente
- A veces
- A menudo

3.2 ¿En qué medida el plan de estudio de la clase (por ejemplo: las lecturas y tareas asignadas a su hijo) reflejan la cultura y raíces de su familia?

- En ninguna medida
- Un poco
- Mucho

3.3 Las siguientes preguntas se refieren a las actividades en las clases de su hijo (como discusiones, juegos, etc.) y asignaciones (como tarea y exámenes).

	No del todo cierto	Algo cierto	Mayormente cierto	Completamente cierto	No lo sé
Las actividades o tareas de las clases de mi hijo promueven la					

Appendix C

apreciación de las diferentes culturas, habilidades e identidades.					
Las actividades o tareas de las clases de mi hijo hablan acerca de temas como la raza y el género.					
Las lecturas, tareas, actividades y las decoraciones del salón de clases incluyen modelos a seguir, escritores y personajes que comparten el origen étnico o racial de nuestra familia.					
Las lecturas, tareas, actividades y las decoraciones del salón de clases incluyen modelos a seguir, escritores y personajes que comparten otros aspectos de nuestra identidad; por ejemplo,					

antecedentes religiosos y valores de la comunidad.					
La escuela facilita que alguien con las capacidades de mi hijo (audición, movilidad, visión, etc.) participe en las actividades.					

3.4 ¿Cuánto les enseña la escuela de su hijo sobre las diferentes culturas, habilidades e identidades?

- ☐ No lo suficiente
- ☐ La cantidad justa
- ☐ Demasiado
- ☐ No lo sé

Sección 4. Pertenecer

4.1 ¿Con qué frecuencia los maestros lo invitan para hablar sobre su hijo?

- ☐ No lo suficiente
- ☐ La frecuencia justa
- ☐ Demasiado frecuente

4.2 ¿Qué tan conectado se siente con los maestros y todo el personal de la escuela de su hijo?

- ☐ Desconectado
- ☐ Un poco conectado
- ☐ Muy conectado

4.3 En general, ¿qué tan bien los comprenden a usted y a su familia el personal de la escuela?

- ☐ No nos comprenden en lo absoluto
- ☐ Nos comprenden un poco
- ☐ Nos comprenden mucho

4.4 En general, ¿cuánto respeto le demuestran los maestros y el personal de la escuela de su hijo?

- ☐ Ningún respeto en lo absoluto
- ☐ Un poco de respeto
- ☐ Mucho respeto

4.5 En general, ¿qué tan altas son las expectativas de los maestros de su hijo para su éxito en la escuela?

- ☐ No altas en lo absoluto
- ☐ No lo suficientemente altas
- ☐ Lo suficientemente altas
- ☐ Demasiado altas

4.6 ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
--	-------------------------	------------------	---------------	-------------------

Appendix C

Me siento bienvenido en la escuela.				
Me sentiría más bienvenido si hubiera en la escuela más personal que hablara mi idioma.				
Hay maestros y otro personal en quienes confío en la escuela.				
Me sentiría más bienvenido si en la escuela hubiera más adultos de mi grupo racial o étnico.				
La escuela hace un buen trabajo comunicándose conmigo.				
Sé qué tan bien va mi hijo en la escuela.				
La escuela de mi hijo me alienta a ser un socio activo con la escuela en la educación de mi hijo.				
La escuela de mi hijo se comunica con los padres antes de tomar decisiones importantes.				

Sección 5. Información Demográfica

5.1 ¿Su hijo se identifica con alguno de los siguientes grupos? (Seleccione todos los que apliquen.)

- Minoría religiosa
- Discapacitado
- LGTBQ+

Appendix C

- Inmigrante
- Alguna vez en cuidado de acogida
- Ninguno de las anteriores
- Prefiero no decirlo

5.2 Los miembros de su familia ¿hablan un idioma diferente al inglés en casa?

- Sí
- No

5.3 ¿Cómo identifica su género su hijo?

- Femenino
- Masculino
- No binario
- Prefiero no decirlo
- Prefiere identificarse como _____

5.4 ¿Cómo identifica su hijo su raza y etnia? (Seleccione todas las que apliquen.)

- Asiático
- Negro o Africano Americano
- Hispano o Latino/a/x
- Nativo Americano o Alaskeño
- Hawaiano o Isleño del Pacífico
- Blanco
- Prefiere identificarse como _____

Student Survey

Introduction and Consent [Assent]

Hello, and thank you for completing this brief survey about being a student in Wenatchee School District.

Education Northwest is working with Wenatchee School District on an Equity Program Review. The purpose is to learn more about how the district can support each student to succeed in school by offering every student the best possible opportunity to learn.

The survey should take around 20 minutes to complete. It is not a test; there are no right or wrong answers. We hope that you will answer all the questions, but since it is voluntary, you can skip any question you don't want to answer.

There are no risks because we will keep your answers confidential; this means that no one will be told how you answered any of the questions. We will combine your responses with those of your classmates, and answers will not be used for any other purpose than helping the district understand what they can do to help students, teachers and families now and in the future.

If you have any questions about the survey or the Equity Program Review, you can email Shannon Davidson at shannon.davidson@ednw.org or call (503) 275-9734 ext. 734.

_____ Yes, I consent to completing the survey.

_____ No, I do not consent to completing the survey. [survey ends]

Section 1. Background

1a. What is your current grade level in school?

- 5

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

1b. Which grades have you attended in Wenatchee School District (including online classes during COVID-19 school closures)? Check all that apply.

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

Section 2. School Rigorous Expectations

The next questions ask you how teachers and other adults at school support you.

2.1. About how many different teachers do you have during a typical week (including your main teachers, paras, specialists, substitutes, and anyone else who teaches you in a classroom)?

- 1-2
- 3-5
- 6 or more

2.2 About how many adults at school other than teachers do you talk to during a typical week

(including coaches, counselors, activity leaders, or other school staff outside the classroom)?

- 1-2
- 3-5
- 6 or more

2.3. The next questions ask you about how your teachers communicate with you in class.

	No ne of my teachers	So me of my teachers	M ost of my teachers	All of my teachers
a. In class, how many of your teachers encourage you to explain your answers?				
b. How many of your teachers notice if you are struggling with a difficult task?				
c. If you are struggling with a difficult task, how many of your teachers encourage you to keep trying?				
d. How many of your teachers encourage you to do your best?				
e. How many of your teachers take time to make sure you understand the material?				

Appendix C

2.4. Overall, how do you rate your teachers' expectations for you?

- I wish they were higher.
- They are just the right level, not too high or too low.
- I wish they were not so high.

Section 3. School Climate

The next questions ask about your feelings regarding your school.

3.1. How many of your teachers seem enthusiastic about teaching your classes?

- None of my teachers
- Some of my teachers
- Most of my teachers
- All of my teachers

3.2. How fairly are the rules applied for the students at this school?

- Very unfairly
- Somewhat unfairly
- Neither unfairly nor fairly
- Somewhat fairly
- Very fairly

3.3. How inviting is the physical space (classrooms, hallways, outside areas, etc.) at your school?

- Not at all inviting
- Only a little inviting
- Neither inviting nor uninviting
- Somewhat inviting
- Very inviting

Appendix C

3.4. How positive or negative is the school environment?

- Very negative
- Somewhat negative
- Neither negative nor positive
- Somewhat positive
- Very positive

3.5. At your school, how much does the behavior of other students hurt or help your learning?

- Hurts my learning a lot
- Hurts my learning some
- Neither helps nor hurts my learning
- Helps my learning some
- Helps my learning a lot

Section 4. School Safety

The next questions ask you about safety in your school.

4.1. How often are people disrespectful to others at your school?

- Never
- Rarely
- Sometimes
- Frequently

4.2. How often do you worry about violence at your school?

- Never
- Rarely

Appendix C

- Sometimes
- Frequently

4.3. How often do students get into physical fights at your school?

- Never
- Rarely
- Sometimes
- Frequently

4.4. How likely is it that someone from your school will bully you online?

- Not at all likely
- Slightly likely
- Quite likely
- Extremely likely

4.5. If a student is bullied in school, how difficult is it for the student to get help from an adult?

- Not at all difficult
- Slightly difficult
- Quite difficult
- Extremely difficult

Section 5. Connection to adults at school

5.1. To what extent do you agree with the following statements? Adults can include teachers, building administrators (e.g. principal) and other staff.

	S trongly disagree	Di sagree	A gree	Str ongly agree
a. Adults at my school care about me.				
b. I would feel more welcome if the school had more adults who spoke my language.				
c. I have adults I trust at school.				
d. I would feel more welcome if the school had more adults from my racial or ethnic group.				
e. I would feel more welcome if the school had more adults who shared other aspects of my identity.				
f. The school does a good job communicating with my parents.				
g. My family members know how well I am doing in school.				
h. My family members feel welcome at school				

Section 6. Culturally responsive curriculum and teaching

6.1. The next questions ask you about class activities (such as discussions, games, etc.) and assignments (such as homework or tests).

Appendix C

	N ot at all true of my classes	S omewha t true of my classes	M ostly true of my classes	C ompletel y true of my classes
a. Class activities or assignments have helped me find things in common with students whose racial or ethnic group(s) are different from mine.				
b. Class activities or assignments have helped me find things in common with students whose daily life is different from mine.				
c. I have participated in class activities or assignments that discuss things like race or gender.				
d. I have participated in class activities or assignments that helped me express what's important to me.				
e. I have participated in class activities or assignments that helped me express my personal identity.				
f. Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share my ethnic or racial background.				

Appendix C

g. Readings, assignments, activities, and classroom decorations include role models, writers, and people who share other aspects of my identity (e.g. religious background, gender identity, sexuality, or community values).				
h. The activities and assignments in class feel meaningful to me.				
i. It is easy for someone with my abilities (hearing, mobility, vision, etc.) to participate in activities in my school building.				

Section 7. Belonging

The next questions are about relationships in your school.

7.1. In general, how well do people at your school understand you as a person?

- Do not understand at all
- Understand a little
- Understand quite a bit
- Completely understand

7.2. How connected do you feel to the adults at your school?

- Not at all connected
- Slightly connected
- Quite connected
- Extremely connected

7.3. In general, how much respect do students in your school show you?

Appendix C

- No respect at all
- A little bit of respect
- Quite a bit of respect
- A lot of respect

7.4. In general, how much do you matter to others at this school?

- Do not matter at all
- Matter a little
- Matter quite a bit
- Matter a lot

7.5. Overall, how much do you feel like you belong at your school?

- Do not belong at all
- Belong a little bit
- Belong quite a bit
- Completely belong

Section 8. Engagement

The next questions ask you to describe your feelings about your classes.

8.1. How often do you get so focused on activities in your classes that you lose track of time?

- Almost never
- Once in a while
- Frequently
- Almost always

8.2. When you are not in school, how often do you talk about ideas from your classes?

- Almost never
- Once in a while
- Frequently
- Almost always

8.3. In general, how excited are you about going to your classes?

- Not at all excited
- Slightly excited
- Quite excited
- Extremely excited

8.4. In your classes, how eager are you to participate in class activities?

- Not at all eager
- Slightly eager

- Quite eager
- Extremely eager

8.5. Overall, how interested are you in your classes?

- Not at all interested
- Slightly interested
- Quite interested
- Extremely interested

Section 9. Demographic information

9.1 Do you identify with any of the following? (Select all that apply.)⁵³

- Religious minority
- Disabled
- LGBTQIA+
- Immigrant
- In foster care
- None of the above
- Prefer not to say

9.2 Do your family members or guardians speak a language other than English at home?

- Yes
- No

9.3 How do you identify your gender?

- Female
- Male
- Non-binary
- Prefer not to say
- Prefer to self-describe _____

9.4 How do you identify your race/ethnicity? (Select all that apply.)

- Asian
- Black or African American
- Hispanic or Latino/a/x
- Native American or Alaska Native
- Native Hawaiian or other Pacific Islander

⁵³ Due to small numbers of individual responses, this item was not included in the analysis to protect student privacy.

- White
- Other (please specify):

Encuesta para el Estudiante

Presentación y Consentimiento [Asentir]

¡Hola! Muchas gracias por completar esta breve encuesta acerca de tus experiencias como estudiante en el Distrito Escolar Wenatchee.

Education Northwest está trabajando con el Distrito Escolar Wenatchee en una Revisión del Programa de Equidad. El propósito es aprender más sobre cómo el distrito puede ayudar a cada estudiante a tener éxito en la escuela al ofrecerles a cada uno, la mejor oportunidad posible para aprender.

Completar la encuesta toma alrededor de 20 minutos. Esta no es una prueba, por lo que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Esperamos que respondas a todas las preguntas, pero como es voluntario, puedes omitir cualquier pregunta que no desees contestar.

No hay riesgos porque mantendremos tus respuestas confidenciales; esto significa que a nadie se le comunicará cómo contestaste a las preguntas. Combinaremos tus respuestas con las de tus compañeros de clase, y las respuestas se utilizarán solamente para ayudar al distrito a comprender lo que puede hacer ahora y en el futuro, para ayudar a sus estudiantes, maestros y familias.

Si tienes alguna pregunta sobre la encuesta o la Revisión del Programa de Equidad, por favor envía un correo electrónico a Shannon Davidson a la dirección shannon.davidson@ednw.org o llama al (503) 275-9734 extensión 734.

_____ Sí, doy mi consentimiento para completar la encuesta.

_____ No, no doy mi consentimiento para completar la encuesta. [termina la encuesta]

Sección 1. Información General

1a. ¿Qué grado escolar estás cursando actualmente?

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

1b. ¿A qué grados escolares has asistido en el Distrito Escolar Wenatchee (incluyendo las clases en línea durante el cierre de las escuelas debido a la COVID-19)? Marca todos los que apliquen.

- 5
- 6
- 7
- 8

- 9
- 10
- 11
- 12

Sección 2. Expectativas Rigurosas de la Escuela

Las siguientes preguntas son acerca de cómo te apoyan los maestros y otros adultos en la escuela.

2.1. Aproximadamente, ¿cuántos maestros diferentes tienes durante una semana típica (incluyendo los maestros principales, auxiliares, suplentes, especialistas y cualquier otra persona que te enseñe en el salón de clases)?

- 1-2
- 3-5
- 6 o más
-

2.2 Aproximadamente, ¿con cuántos adultos, sin contar a los maestros, hablas en la escuela fuera del salón de clases durante una semana típica (incluyendo entrenadores, consejeros, líderes de actividades u otro personal escolar)?

- 1-2
- 3-5
- 6 o más

2.3. Las siguientes preguntas son acerca de cómo se comunican tus maestros contigo en clase.

	Ni nguno de mis maestros	Alg unos de mis maestros	La mayoría de mis maestros	To dos mis maestros
f. En la clase, ¿cuántos de tus maestros te animan a explicar tus respuestas?				
g. ¿Cuántos de tus maestros notan si estás teniendo dificultades con alguna tarea difícil?				

Appendix C

h. Si estás teniendo dificultades con tareas difíciles, ¿cuántos de tus maestros te animan a seguir intentando?				
i. ¿Cuántos de tus maestros te animan a dar lo mejor de ti?				
j. ¿Cuántos de tus maestros se toman el tiempo para asegurarse de que entiendas el material?				

2.4. En general, ¿cómo calificas las expectativas que tus maestros tienen acerca de ti?

- Me gustaría que fueran más altas.
- Están al nivel correcto, ni demasiado altas ni demasiado bajas.
- Me gustaría que no fueran tan altas.

Sección 3. Ambiente Escolar

Las siguientes preguntas son acerca de tus sentimientos con respecto a tu escuela.

3.1. ¿Cuántos de tus maestros parecen entusiasmados con la enseñanza de sus clases?

- Ninguno de mis maestros
- Algunos de mis maestros
- La mayoría de mis maestros
- Todos mis maestros

3.2. ¿Qué tan justas son las reglas que se aplican a los estudiantes de esta escuela?

- Muy injustas
- Un poco injustas
- Ni justas ni injustas
- Un poco justas
- Muy justas

3.3. ¿Qué tan atractivo es el espacio físico (salones de clases, pasillos, áreas exteriores, etc.) en tu escuela?

- Un poco atractivo
- Ni atractivo ni repulsivo
- Un poco atractivo
- Muy atractivo

Appendix C

3.4. ¿Qué tan positivo o negativo es el ambiente escolar?

- Muy negativo
- Un poco negativo
- Ni positivo ni negativo
- Un poco positivo
- Muy positivo

3.5. En tu escuela, ¿cuánto perjudica o ayuda a tu aprendizaje la conducta de otros estudiantes?

- Daña mucho mi aprendizaje
- Daña un poco mi aprendizaje
- Ni ayuda ni daña mi aprendizaje
- Ayuda un poco a mi aprendizaje
- Ayuda mucho a mi aprendizaje

Sección 4. Seguridad Escolar

Las siguientes preguntas son acerca de la seguridad en tu escuela.

4.1. ¿Con qué frecuencia las personas son irrespetuosas con los demás en tu escuela?

- Nunca
- Raramente
- Algunas veces
- Frecuentemente

4.2. ¿Con qué frecuencia te preocupas por la violencia en tu escuela?

- Nunca
- Raramente
- Algunas veces
- Frecuentemente

4.3. ¿Con qué frecuencia los estudiantes se involucran en peleas físicas en tu escuela?

- Nunca
- Raramente
- Algunas veces
- Frecuentemente

4.4. ¿Qué tan probable es que alguien de tu escuela te intimide o acose en línea?

- Nada probable
- Un poco probable
- Muy probable
- Altamente probable

4.5. Si un estudiante es acosado o intimidado, ¿qué tan difícil es para el estudiante obtener ayuda de un adulto?

- Nada difícil
- Un poco difícil
- Muy difícil
- Extremadamente difícil

Sección 5. Conexión con los adultos en la escuela

5.1. ¿Qué tanto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Los adultos pueden incluir maestros, administradores, p. ej., director y otro personal.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a. Los adultos en mi escuela se preocupan por mí.				
b. Me sentiría más bienvenido si hubiera en la escuela más adultos que hablaran mi idioma.				
c. Hay adultos en la escuela en los que confío.				
d. Me sentiría más bienvenido si hubiera en la escuela más adultos de mi grupo racial o étnico.				
e. Me sentiría más bienvenido si hubiera en la escuela más adultos que compartieran otros aspectos de mi identidad.				

Appendix C

f. La escuela hace un buen trabajo comunicándose con mis padres.				
g. Los miembros de mi familia saben qué tan bien me va en la escuela.				
j. Los miembros de mi familia se sienten bienvenidos en mi escuela.				

Sección 6. Currículo y enseñanza culturalmente sensibles

6.1. Las siguientes preguntas son acerca de las actividades de la clase (como debate, juegos, etc.) y las tareas escolares (como exámenes o tareas).

	N o es del todo cierto	A lgo cierto	M ayor_ mente cierto	C ompleta_ mente cierto
a. Las actividades o tareas de la clase me han ayudado a encontrar cosas en común con los estudiantes cuyos grupos raciales o étnicos son diferentes al mío.				
b. Las actividades o tareas de la clase me han ayudado a encontrar cosas en común con los estudiantes cuya vida diaria es diferente a la mía.				

c. He participado en actividades o tareas de la clase que tratan temas como la raza y el género.				
d. He participado en actividades o tareas de la clase que me han ayudado a expresar lo que es importante para mí.				
e. He participado en actividades o tareas de la clase que me han ayudado a expresar mi identidad personal.				
f. Las lecturas, tareas, actividades y las decoraciones del salón de clases incluyen modelos a seguir, escritores y personajes que comparten mi origen étnico o racial.				
h. Las lecturas, tareas, actividades y las decoraciones del salón de clases incluyen modelos a seguir, escritores y personajes que comparten otros aspectos de mi identidad; por ejemplo, antecedentes religiosos, identidad de género, sexualidad o valores comunes.				
h. Las actividades y tareas de la clase me parecen significativas.				

Sección 7. Pertenecer

Las siguientes preguntas son acerca de las relaciones en tu escuela.

7.1. En general, ¿qué tan bien te comprende como persona la gente de tu escuela?

- No me comprende en lo absoluto

Appendix C

- Me comprende un poco
- Me comprende bastante
- Me comprende completamente

7.2. ¿Qué tan conectado te sientes con los adultos en tu escuela?

- No conectado en lo absoluto
- Ligeramente conectado
- Bastante conectado
- Muy bien conectado

7.3. En general, ¿qué tanto respeto te demuestran los estudiantes de tu escuela?

- Ningún respeto en lo absoluto
- Un poco de respeto
- Bastante respeto
- Mucho respeto

7.4. En general, ¿qué tanto le importas a los demás en esta escuela?

- No les importo en lo absoluto
- Les importo un poco
- Les importo bastante
- Les importo mucho

7.5. En general, ¿cuánto sientes que perteneces a tu escuela?

- No pertenezco en lo absoluto
- Pertenezco un poco
- Pertenezco bastante
- Pertenezco completamente

Sección 8. Compromiso

Las siguientes preguntas te piden que describas tus sentimientos acerca de tus clases.

8.1. ¿Con qué frecuencia te concentras tanto en las actividades de tus clases que hasta pierdes la noción del tiempo?

- Casi nunca
- De vez en cuando
- Frecuentemente
- Casi siempre

8.2. Cuando no estás en la escuela, ¿con qué frecuencia hablas acerca de las ideas o temas de tus clases?

- Casi nunca
- De vez en cuando
- Frecuentemente
- Casi siempre

8.3. En general, ¿qué tan emocionado estás por ir a tus clases?

- Nada emocionado
- Un poco emocionado
- Bastante emocionado
- Sumamente emocionado

8.4. En tus clases, ¿qué tan entusiasmado estás por participar en las actividades de la clase?

- Nada entusiasmado
- Un poco entusiasmado
- Bastante entusiasmado
- Muy entusiasmado

8.5. En general, ¿qué tan interesado estás en tus clases?

- No estoy interesado en lo absoluto
- Un poco interesado
- Bastante interesado
- Sumamente interesado

¿Qué sugerencias tienes para que el distrito escolar ayude a garantizar que cada estudiante tenga mejores oportunidades para aprender y tener éxito?

Sección 9. Información Demográfica

9.1 ¿Te identificas con alguno de los siguientes grupos? (Marca todos los que apliquen)⁵⁴

- Minoría religiosa
- Discapacitado/a/x/e
- LGTBQ+
- Inmigrante
- Alguna vez en cuidado de acogida
- Ninguno de las anteriores
- Prefiero no decirlo

9.2 Los miembros de tu familia o tutores ¿hablan un idioma diferente al inglés en casa?

- Sí
- No

9.3 ¿Cómo identificas tu género?

- Femenino

⁵⁴ Due to small numbers of individual responses, this item was not included in the analysis to protect student privacy

- Masculino
- No binario
- Prefiero no decirlo
- Prefiero identificarme como _____

9.4 ¿Cómo identificas tu raza o etnia?

- Asiático/a/x
- Negro/a/x o Africano/a/x Americano/a/x
- Hispano/a/x o Latino/a/x
- Nativo/a/x Americano/a/x o Alaskeño/a/x
- Hawaiano/a/x o Isleño/a/x del Pacífico
- Blanco/a/x

Otro (por favor especifica): _____