

ROMPIENDO EL VÍNCULO

SEGUNDO INFORME ANUAL

MAYO DE 2019



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5-12
Nuestra Responsabilidad: Equidad y Excelencia	6
Factores Claves	7
Grandes Maestros	7
Tiempo de Instrucción	7
Disponibilidad a Curso Avanzados	8
Midiendo el Éxito	9
Plan Estratégico de 2024 - Compromisos de Equidad	9-10
Organización del Informe	10
Interpretando los Gráficos	11
Resumen de los Resultados	12
INFORME	
Información Demográfica sobre las Escuelas de CMS	13-17
1. Distribución Geográfica de las Escuelas (Figura 1)	14
2. Distribución de las Escuelas Según el Nivel de Pobreza y Raza (Figura 2) ...	15
3. Inscripciones Según el Estado de Pobreza y Raza (Figura 3a-3c)	16-17
Resultados de las Escuela de CMS	19-24
4. Logros de los Estudiantes y Preparación para la Universidad y la Carrera Profesional	20
a. Examen de Fin de Grado: Lectura, Matemáticas y Ciencias (Figuras 4a-4f) ...	20
b. Examen de Fin de Curso: Matemática 1, Inglés II y Biología (Figuras 5a-5c) ...	22
c. Desempeño en ACT	23
i. Puntaje Compuesto Mínimo de 17 en ACT (Figura 6)	23
d. Tasa de Graduación (Figura 7)	24
Variación de los Factores Claves Vinculados a los Resultados	27-40
5. Factor Clave 1: Grandes Maestros	28
a. Retención de Maestros que Superan el Crecimiento Esperado (Figura 8) ...	29
6. Factor Clave 2: Tiempo en la Escuela	31
a. Ausentismo Crónico (Figuras 9a-9c)	32
b. Suspensiones Fuera de la Escuela (Figuras 10a-10c)	34
7. Factor Clave 3: Disponibilidad a una Educación Rigurosa	36
a. Cursos de Nivel Universitario (Figura 11)	36
b. Tasa de Aprobación de los Exámenes AP (Figura 12)	37-38
c. Endosos para la Graduación (Figura 13)	40
8. ¿Hacia Dónde Nos Dirigimos?	41-43
9. Términos Claves	44-45
10. Referencias	46-47
11. Apéndices	48-53
Apéndice A. Detalles sobre Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad de 2017-2018 y Lista de Escuelas Según el Nivel de Pobreza de 2017-2018.	48-51
Apéndice B. Definiciones de Medidas y Notas	52-53



INTRODUCCIÓN

En el informe inicial Rompiendo el Vínculo, publicado en febrero de 2018, presentamos datos e información para proporcionar un análisis actual de un problema histórico. Al igual que en el primer informe, sugerimos que estos datos se analizaron mejor en un contexto histórico para que se entiendan completamente.

A nivel nacional, hemos luchado durante décadas con la idea de la equidad. En una discusión sobre la histórica decisión legal emitida en *Brown vs. La Junta de Educación de Topeka*, *Richard Rothstein*, investigador e historiador, expresó la importancia de la decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos de esta manera:¹

Es demasiado fácil olvidar que la decisión *Brown* fue promovida no solamente como una objeción a la idea "separado pero igual", sino también, por el desprecio sin restricciones al enunciado que expresa "igual" de los estados del sur. Los estudiantes de raza negra no solo fueron segregados sino que se les negó por completo una oportunidad educativa y significativa. Las escuelas de hace 60 años eran separadas pero no iguales. En *Clarendon Carolina del Sur*, el sistema escolar, en el centro de la discusión sobre la recopilación de casos *Brown*, el capital de inversión por estudiante en las escuelas para los estudiantes de raza blanca era cuatro veces mayor que el capital de inversión en las escuelas para los estudiantes de raza negra. El capital de inversión en las escuelas para los estudiantes de raza blanca era nueve veces mayor que el valor de las chozas de los estudiantes de raza negra. La proporción de estudiantes por maestro en las escuelas para los estudiantes de raza blanca era de 28 a 1, la proporción para los estudiantes de raza negra era de 47 a 1. Había sanitarios en las escuelas para los estudiantes de raza blanca y letrinas afuera de las escuelas para los estudiantes de raza negra; los autobuses transportaban a los estudiantes de raza blanca a la escuela, mientras que los estudiantes de raza negra caminaban; las escuelas

para los estudiantes de raza blanca tenían conserjes, mientras que las escuelas para los estudiantes de raza negra eran limpiadas por los propios maestros y estudiantes. Los programas vocacionales de escuelas secundarias para los estudiantes de raza blanca incluían teclado y contabilidad, pero los programas vocacionales de la escuela secundaria para los estudiantes de raza negra consistían en agricultura y economía doméstica. Y así sucesivamente.

Es en este contexto de desigualdad que nacen los esfuerzos actuales para la equidad educativa; tales condiciones de disparidad causaron resultados de disparidad. Con el tiempo, las diferencias en los resultados se correlacionaron predictivamente con la raza y/o el ingreso de los estudiantes, los estudiantes de color (en promedio) tuvieron un desempeño consistentemente más bajo que sus compañeros de raza blanca. Este es el Vínculo Predictivo que buscamos romper.

A nivel local, combatir con la desigualdad ha sido un camino único y trascendental. En Charlotte, el sendero precursor de nuestra comunidad comenzó después de *Brown*. *Dorothy Counts*² dio los primeros pasos en nuestra comunidad en su intento por integrar la Escuela Secundaria *Harding*. *Vera* y *Darius Swann*³ siguieron los pasos de *Count*, al igual que *Julius Chambers*, su abogado, y el juez *James (Jim) McMillan* en el fallo de los demandantes en *Swann vs. La Junta de Educación de Mecklenburg*, esta decisión fue confirmada por la corte. La decisión de la corte inició un cambio en los métodos del transporte de autobús en las Escuelas de *Charlotte-Mecklenburg* (CMS), manteniendo la segregación, para crear integración. Durante este tiempo, los líderes del Distrito como *Elizabeth "Libby" Randolph*, *Chris Folk* y *Jay Robinson* proporcionaron el liderazgo, la estabilidad y el coraje necesario.

¹ Rothstein, 2014.

² See Henderson, 2017.

³ See Smith, 2016.

CMS se convirtió en un ejemplo nacional de las posibilidades y los éxitos de la integración. Pero los desafíos y las deficiencias se mantuvieron. La conclusión de la orden de la corte sobre el transporte en *Charlotte-Mecklenburg*, fue la siguiente:

Más del 80 por ciento, de los estudiantes de raza negra en 11^a, que tomaron [las pruebas estatales de competencia para graduarse de la escuela secundaria], fracasaron en las áreas de matemáticas o lectura, siendo el doble que el de los estudiantes de raza blanca... El problema era simple en su sentido más amplio: todavía había, después de toda la agitación y las nobles esperanzas de la desagregación-demasiados estudiantes que no estaban siendo enseñados.⁴

A pesar de que el desempeño aumentó dramáticamente y las brechas se cerraron ligeramente, muchas personas todavía estaban decepcionados por los avances académicos. Unos 30 años después de la decisión inicial *Swann*, en CMS todavía había "..., un conjunto de escuelas en el sistema, que eran claramente de segunda clase, estas eran tristemente inferiores a las escuelas en las que predominaban los estudiantes de raza blanca, a través de la ciudad".⁵ Es en la sombra de estos logros y estas oportunidades en la que nos encontramos.

NUESTRA RESPONSABILIDAD: EQUIDAD Y EXCELENCIA

A medida que continuamos con nuestros esfuerzos para crear y fomentar la equidad en nuestro distrito escolar, también debemos mantener una búsqueda igualmente ferviente hacia la excelencia. Para combinar las ideas de *Adam Urbanski*, *Rick Hess* y *Linda Darling Hammond*, la excelencia sin equidad es elitismo, y la equidad sin excelencia produce mediocridad.

Como un ejemplo, considere las medidas y los exámenes tomados mientras que los estudiantes se acercan al final de sus estudios K-12. Todos los estudiantes del 11^a grado de Carolina del Norte toman el ACT y la gran mayoría de estos estudiantes se gradúan el siguiente año. Podemos observar el porcentaje de estudiantes que obtienen el puntaje compuesto mínimo de ACT, para ser considerado para la admisión en una universidad estatal de Carolina del Norte (una puntuación de 17 de 36) en el 2016-2017 y el porcentaje de estudiantes que se graduaron el siguiente año escolar 2017-2018. En el 2016-2017, el porcentaje de estudiantes de 11^a grado que obtuvieron una puntuación compuesta de al menos 17 de los 36 en el ACT fue del 56%. En el 2017-2018, la tasa de graduación del grupo de cuatro años de CMS fue del 85%. Esa brecha aunque no es una comparación perfecta de - manzanas con manzanas- , refleja la distancia que debemos recorrer para alcanzar tanto la equidad como



la excelencia. La brecha de 29 puntos porcentuales entre la competencia mínima en el ACT y la tasa de graduación deja claro que no estamos produciendo resultados equitativos para nuestros estudiantes.

Esta diferencia aumenta sustancialmente cuando se ve a través del lente de la raza. En el 2017-2018, el 93% de los estudiantes de raza blanca se graduaron en cuatro años y en el año anterior el 85% de los estudiantes de raza blanca de 11^a grado obtuvieron al menos un puntaje compuesto de 17 en la prueba ACT, una diferencia de 8 puntos porcentuales.⁶ Para los estudiantes de raza negra e hispanos, esta diferencia es muchísimo mayor. En el 2017-2018, el 85% de los estudiantes de raza negra se graduaron en cuatro años, y el 74% de los estudiantes hispanos se graduaron en cuatro años, mientras que solo el 37% de los estudiantes de raza negra y el 42% de los hispanos de 11^a grado, obtuvieron un puntaje compuesto de al menos 17 en el ACT el año anterior (2016-2017). Estas diferencias en la tasa de graduación y la competencia en el ACT de 48 y 32 puntos porcentuales, respectivamente, son considerablemente más grandes que las de sus compañeros de raza blanca.

Estas reseñas de datos dejan en claro que todavía estamos lidiando con la equidad y la excelencia. Es nuestra responsabilidad como sistema escolar proporcionar las condiciones y los resultados que rompen el vínculo predictivo y producen la equidad y la excelencia que nuestros estudiantes merecen y necesitan.

La Junta de Educación de CMS definió la equidad como "brindar las oportunidades, el apoyo, el entorno, las altas expectativas y los recursos que cada estudiante necesita para lograr el éxito educativo, sentirse valorado y contribuir a una comunidad próspera."⁷

4 Gaillard, 2006, p. 134.

5 Gaillard, 2006, p. 165.

6 Los porcentajes y diferencias están aproximados.

7 Junta de Educación de CMS, 2018.

8 Hammond, 2015.

Zaretta Hammond⁸ delinea en su trabajo una guía de equidad en la enseñanza culturalmente receptiva. Nosotros hemos adoptado esta agenda, buscando:

- Reducir la predictibilidad de quien logra el éxito académico;
- Interrumpir las prácticas sistemáticas que crean, mantienen y/o duplican las disparidades; y
- Promover los dones y los talentos únicos de cada estudiante.

Afirmamos que cuando el bajo rendimiento es constante, de cualquier subgrupo, si se convierte esperado, predecible o sistematizado, entonces las opciones, las estrategias y los esfuerzos para revertir estas tendencias, a menudo se evitan y los cambios necesarios se ignoran. Este informe del 2017-2018 busca, ante tal paradigma antiético de apatía e inacción, influir en la adquisición y la dirección de los recursos -tiempo, personas, dinero y energía -para lograr nuestros fines mencionados.

FACTORES CLAVES

En el informe inicial *Rompiendo el Vínculo*, identificamos tres factores claves que, según las investigaciones, pueden romper el vínculo predictivo entre la demografía de los estudiantes y los resultados académicos: grandes maestros, tiempo y disponibilidad a cursos avanzados. Para este informe, nos centraremos nuevamente en estos tres.

GRANDES MAESTROS

Una clave importante para mejorar el rendimiento de los estudiantes es un gran maestro. La disponibilidad a un maestro altamente efectivo, durante varios años consecutivos, en particular en matemáticas, puede hacer que un estudiante pase de un bajo desempeño a un desempeño superior al nivel de grado. De la misma manera, un maestro altamente efectivo puede llevar a un estudiante con un desempeño a nivel de grado hasta niveles más altos de desempeño y logro.⁹ En la educación, las personas importan. Por lo tanto, garantizarles a los estudiantes la disponibilidad a grandes maestros es un factor clave en la estrategia de nuestro distrito para mejorar el rendimiento de las escuelas.

El valor incuestionable de un gran maestro está en lo que el maestro hace. Lo que cuenta no es solo un gran maestro, sino una gran enseñanza. En octubre de 2018, el TNTP¹⁰ publicó un informe que describía los elementos de una gran enseñanza. Los investigadores encontraron que en los

salones de clase que ofrecieron experiencias académicas de alta calidad, los estudiantes habían tenido la disponibilidad o habían experimentado:

- Oportunidades consistentes para trabajar en tareas alineadas con los estándares estatales;
- Instrucción rigurosa que les permite a los estudiantes usar su propio raciocinio en la instrucción;
- Una estrecha participación con lo que están aprendiendo; y
- Altas expectativas y la confianza de que podían cumplir con los estándares de nivel de grado.

TNTP encontró que las conductas y expectativas específicas estaban asociadas con un aprendizaje por encima del nivel esperado. Específicamente:

En los salones de clase, donde los estudiantes tenían mayores posibilidades a tareas apropiadas para su grado, obtuvieron casi dos meses de aprendizaje adicional en comparación con sus compañeros. Los salones de clase con niveles más altos de participación ganaron aproximadamente dos meses y medio de aprendizaje. En los salones de clase donde los maestros tenían expectativas más altas, los estudiantes ganaron más de cuatro meses. La relación entre los recursos y los resultados de los estudiantes fueron aún más evidentes en los salones de clase donde los estudiantes comenzaron un año por debajo del grado. Por ejemplo, los estudiantes que comenzaron el año, por debajo del nivel de grado, que tuvieron la disponibilidad a una instrucción más sólida, cerraron las brechas con sus compañeros en seis meses; en los salones de clase con tareas más apropiadas para cada grado, esas brechas se cerraron alrededor de los siete meses.¹¹

De hecho, estos mismos estudiantes, cuando estaban en salones de clase con mayores expectativas, obtuvieron ocho meses adicionales de aprendizaje en comparación con sus compañeros, cerrando así las brechas anteriores.

No fue sorprendente encontrar en el estudio, que las altas expectativas de los maestros, alineadas con los estándares de nivel de grado se relacionaron con el crecimiento académico de los estudiantes, ya que los maestros que aceptaron que sus estudiantes podían cumplir con los estándares de nivel de grado, tendían además a ofrecer tareas e instrucción más sólidas. Los maestros que tenían las expectativas más bajas tendían a ofrecer tareas de menor calidad. En resumen, estas expectativas demuestran que *la excelencia en la enseñanza es de suma importancia*.

9 Sanders & Rivers, 1996.

10 TNTP, 2018.

11 TNTP, 2018, p. 5.

12 Patall, Cooper, & Batts, 2010.

13 General Assembly of North Carolina, Session 2011, 2011.

14 Hoxby, Murarka, & Kang, 2009.

TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

Las investigaciones demuestran que el uso correcto del tiempo - las horas de instrucción- se correlacionan con un mejor desempeño escolar y un aumento en los puntajes de las pruebas de los estudiantes.¹² Cada estado establece sus propios requisitos de tiempo mínimo para las escuelas. La mayoría requiere entre 175 y 180 días de escuela y/o entre 900 y 1,200 horas de tiempo de instrucción por año, dependiendo del nivel de grado. Carolina del Norte requiere 185 días o 1,025 horas de instrucción.¹³ Los estudios sobre cómo los países, estados, distritos escolares y diferentes tipos de escuelas (es decir, tradicionales y chárter) utilizan el tiempo asignado, revelan disparidades entre la cantidad de tiempo en la escuela que experimentan los grupos de estudiantes, según a la escuela a la que asisten.¹⁴ Además, anualmente, los estudiantes en algunas escuelas y sistemas escolares experimentan sustancialmente menos horas de instrucción debido a suspensiones o ausencias.

El impacto de este tiempo perdido de instrucción puede cambiar la trayectoria educativa de un estudiante. Los resultados de la investigación muestran que:

Aun en Pre-kínder, los estudiantes con ausencias crónicas tienen menos probabilidades de leer competentemente al finalizar el tercer grado y es más probable que se les retenga en los grados posteriores. Los niños de kínder, con ausencias crónicas, también tienen menos probabilidades de desarrollar las habilidades sociales necesarias para permanecer en la escuela. Los problemas se multiplican para los estudiantes que están ausentes crónicamente durante varios años seguidos. Para el sexto grado, el ausentismo es uno de los tres indicadores, de alerta temprana que influyen si los estudiantes se graduarán de la escuela secundaria. En el noveno grado, el ausentismo es un mejor indicador para la graduación, que los puntajes de los exámenes de octavo grado e incluso si logran graduarse, los estudiantes de secundaria con un historial de ausencias crónicas tienen menos probabilidades de registrarse y permanecer en la universidad.¹⁵

Sin embargo, los efectos del ausentismo crónico pueden revertirse. *Connolly y Olson*¹⁶ encontraron que los estudiantes que están ausentes de manera crónica en kínder pero luego mejoran su asistencia pueden cerrar la brecha de logros en los grados posteriores. Un estudio realizado por *Ready*¹⁷ encontró que la buena asistencia, entre estudiantes desfavorecidos, puede ayudar a cerrar la brecha de logros, comenzando en los primeros grados. Estos resultados de la investigación han llamado la atención de los estados y distritos escolares urbanos. Como parte de la Ley federal para que cada Estudiante Logre el Éxito (ESSA), el Departamento de Educación de los EE.UU. (US DOE, por sus siglas en inglés) recibió la tarea de informar y aprobar los planes de

responsabilidad de ESSA de los estados. En el 2017-2018, 36 estados y el Distrito de Columbia presentaron planes de ESSA que incluían ausentismo crónico o una medida de asistencia similar, como un indicador de la calidad de la escuela.

DISPONIBILIDAD A CURSOS AVANZADOS

Así como el tiempo bien utilizado y los grandes maestros son factores para romper el vínculo, la disponibilidad a cursos rigurosos es vital para el éxito académico postsecundario. Cada año, millones de estudiantes se gradúan de la escuela secundaria con destino a la universidad, al empleo o al servicio militar. Sin embargo, a medida que aumenta el número de estudiantes que buscan un título universitario, de dos o cuatro años, a nivel nacional, las tasas de remediación para la universidad continúan aumentando, especialmente para los estudiantes de raza negra e hispanos asistiendo a colegios comunitarios de dos años.

La investigación ha demostrado que el poder que da un curso de estudio de un estudiante en la escuela secundaria supera al poder predictivo de las variables demográficas (es decir, el género, la raza y el estado socioeconómico) en relación con la asistencia universitaria y la finalización exitosa de la universidad¹⁸ Un ejemplo de cursos rigurosos en la escuela secundaria son los cursos de Ubicación Avanzada (AP). *Mattern, Marini y Shaw*¹⁹ encontraron que los estudiantes que toman cursos AP y los exámenes correspondientes tenían más probabilidad de graduarse, en cuatro años, que los estudiantes que no tomaron ningún examen AP independientemente de la puntuación obtenida en el examen (es) AP.



Estos hallazgos han llevado a los distritos escolares de todo el país a incrementar las disponibilidades a cursos AP. Un análisis mostró que el 74% de todas las escuelas secundarias urbanas a nivel nacional tenían un programa AP, el 76% de todas las escuelas secundarias ofrecían una clase AP en al menos tres disciplinas diferentes y el 58% de las escuelas secundarias de los EE.UU. ofrecieron un programa AP que incluía al menos una Curso AP de inglés, matemáticas, ciencias o estudios sociales.²⁰

15 Attendance Works, 2016.

16 Connolly & Olson, 2012.

17 Ready, 2010.

18 Adelman, 1999; 2006.

19 Mattern, Marini, & Shaw, 2013.

20 Theokas & Saaris, 2013.

21 Theokas & Saaris, 2013.

A pesar de lo que relativamente parece ser una amplia disponibilidad a los cursos AP, de hecho, solo un pequeño porcentaje de estudiantes de secundaria los toman. El 12% de todos los estudiantes de secundaria, que están inscritos en una escuela que ofrece cursos AP, participan en esas clases a nivel nacional. Entre esta pequeña minoría de estudiantes de secundaria en todo el país, las brechas raciales y de ingresos son aparentes. En las escuelas que ofrecen estos cursos, aproximadamente el 16% de los estudiantes que no tienen ingresos bajos se inscribieron en un curso AP, en comparación con menos del seis por ciento de sus compañeros de bajos ingresos. El seis por ciento de todos los estudiantes de raza negra y el 9% de todos los estudiantes hispanos en estas escuelas se inscribieron en un curso AP, mientras que sus compañeros de clase de raza blanca se inscribieron a una tasa del 12%, igualando el promedio nacional.²¹ El cerrar las brechas en las tasas de los cursos AP que se toman, puede ayudar a romper el vínculo entre las características demográficas de los estudiantes y el éxito universitario posterior.

Buscamos utilizar estos tres factores, así como otros, como un medio para lograr un distrito escolar más equitativo que brinde una experiencia de aprendizaje equitativa para cada niño, en cada escuela, todos los días.

MIDIENDO EL ÉXITO

Las medidas de equidad, para las escuelas y los distritos escolares, han evolucionado con el tiempo. Los esfuerzos posteriores a *Brown*, a nivel nacional y local, enfatizaron las medidas y la ecualización de datos. La mayoría está de acuerdo de que cualquier análisis, de la información provista, sería incompleto sin examinar los resultados. Por lo tanto, la principal medida de los resultados para los distritos escolares es el rendimiento académico. Los indicadores del rendimiento académico descritos en este informe *Rompiendo el Vínculo* incluyen:

- Desempeño en el examen de Fin de Año (EOG);
- Desempeño en el examen de Fin de Curso (EOC);
- Clasificaciones de crecimiento según el Sistema del Valor Agregado de la Educación (EVAAS);
- Desempeño en el examen ACT;
- Inscripción de cursos de Ubicación Avanzada (AP);
- Desempeño del examen AP;
- Tasas de graduación del grupo de cuatro años; y
- Obtención de los Endosos de Graduación

Estas medidas de los resultados, a excepción de las relacionadas con los cursos avanzados y los requisitos de

los endosos para la graduación, son parte del modelo de responsabilidad escolar de Carolina del Norte y del sistema de calificación escolar. Mientras que estos resultados son principalmente los puntajes de los exámenes, el énfasis de estas medidas no pretende implicar ni respaldar la idea de que la calidad de la escuela solo debe medirse por el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas. Las medidas se incluyen, por la facilidad de acceder a estas, con base a los requisitos actuales estatales y federales y por el reconocimiento público de que estas medidas del desempeño de los estudiantes y de la escuela son importantes para nuestra comunidad. Nuestro frecuente informe sobre estas medidas de resultados, proporciona continuidad en los análisis año tras año.

PLAN ESTRATÉGICO DE 2024 COMPROMISOS DE EQUIDAD

En respuesta a los hallazgos compartidos en nuestro informe inicial, así como el análisis de los datos adicionales, los comentarios de la comunidad y sus observaciones el superintendente el Dr. Clayton Wilcox publicó, en septiembre de 2018, el *Plan Estratégico de 2024 – Qué Es Lo Más Importante*. El plan, destacado por su claridad y simplicidad, identificó tres objetivos sistemáticos:

1. Cada estudiante se gradúa con oportunidades significativas de empleo o una educación superior;
2. Cada estudiante puede acceder a un currículo efectivo, diverso y riguroso; y
3. Cada estudiante puede obtener un apoyo socioemocional adicional.

Afianzados dentro de este plan de un claro compromiso con la equidad y para poner en práctica este compromiso, el Dr. Wilcox creó el primer departamento de equidad del distrito, conformado por tres superintendentes asociados para primaria, media y secundaria, así como un equipo de especialistas todos dirigidos por un director de equidad.

Para apoyar los objetivos del *Plan Estratégico 2024*, se ha identificado un conjunto general de objetivos e indicadores para cada subgrupo racial. En la búsqueda de esos objetivos y metas y en reconocimiento de los factores claves identificados, el departamento de equidad de nuestro distrito ha desarrollado un conjunto de compromisos para:

- Asegurar la disponibilidad equitativa a una instrucción de alta calidad y experiencias académicas;
- Aumentar la disponibilidad a cursos avanzados en los grados intermedios y de secundaria;
- Disminuir el ausentismo crónico;

- Reducir las suspensiones raciales desproporcionadas dentro y fuera de la escuela; y
- Proporcionar a los graduados un diploma significativo y que conduzca a la preparación universitaria y/o profesional.

En la primavera de 2019, una propuesta de presupuesto operativo anual, con iniciativas específicas e inversiones alineadas a los Objetivos y compromisos del superintendente, fue presentada a la Junta de Educación de Charlotte-Mecklenburg, la Junta de Comisionados del Condado de Mecklenburg, nuestra Público, y socios. Entre las inversiones previstas están:

- Nuevo currículo estándar y alineado con los objetivos específicos de grados y materias;
- Institutos de equidad en el verano para cumplir con la garantía de un currículo viable.
- Ofrecer alternativas continuas a las suspensiones y a la disciplina, como los círculos restaurativos;
- Apoyar más el bienestar emocional, en los grados intermedios, para reducir la desproporcionalidad en las suspensiones fuera de la escuela;
- Reinvertir en entrenamientos sobre el entendimiento de las culturas para administradores y personal;
- Aumentar los esfuerzos dirigidos a la contratación para emplear y ubicar maestros de la más alta calidad disponible que reflejen las culturas y las experiencias de nuestros estudiantes; y
- Aumentar la disponibilidad a cursos de Ubicación Avanzada y Matrícula Dual.

Estos cambios en conjunto (y otros) nos ayudarán a aumentar la equidad y a romper los vínculos predictivos que promueven este informe.



ORGANIZACIÓN DEL INFORME

Este informe es, por diseño, una versión consolidada del informe inicial, con solo las medidas y los hallazgos descritos en este informe. Puede encontrar más información, incluyendo los gráficos de las medidas del informe inicial, en la sección del Desempeño de CMS en www.cms.k12.nc.us/cmsdepartments/accountability/Pages/PerformanceDashboard.aspx.

Cabe destacar que los resultados descritos en este informe inicial, fueron recopilados solo tres o cuatro meses después de la publicación del Informe Inicial. Por lo tanto, no es razonable esperar que los resultados sean diferentes a los presentados en el informe inicial. Estamos presentándolos para mantener un registro continuo de nuestro desempeño a lo largo del tiempo.

Tres preguntas generales guiaron este análisis, al igual que en el inicial:

1 ¿Cuáles son los datos demográficos raciales y de ingresos de las escuelas de CMS?

Continuaremos examinando las diferencias en el ingreso y la demografía racial/étnica de nuestras escuelas a lo largo del tiempo, observando los cambios en la población estudiantil de la escuela a medida que la demografía general de nuestro distrito continúa evolucionando.

2 ¿De qué manera los factores claves entrelazan la variedad de datos entre las escuelas de CMS?

Continuaremos examinando las diferencias en la asignación de recursos o la disponibilidad, según los factores claves que pueden romper el vínculo predictivo entre la demografía y los resultados académicos de un estudiante.

3 ¿Cuáles son los resultados de las escuelas de CMS?

Continuaremos examinando como los estudiantes se han desempeñado académicamente con relación a un conjunto de resultados de medidas alineadas con el sistema de responsabilidad de nuestro estado.

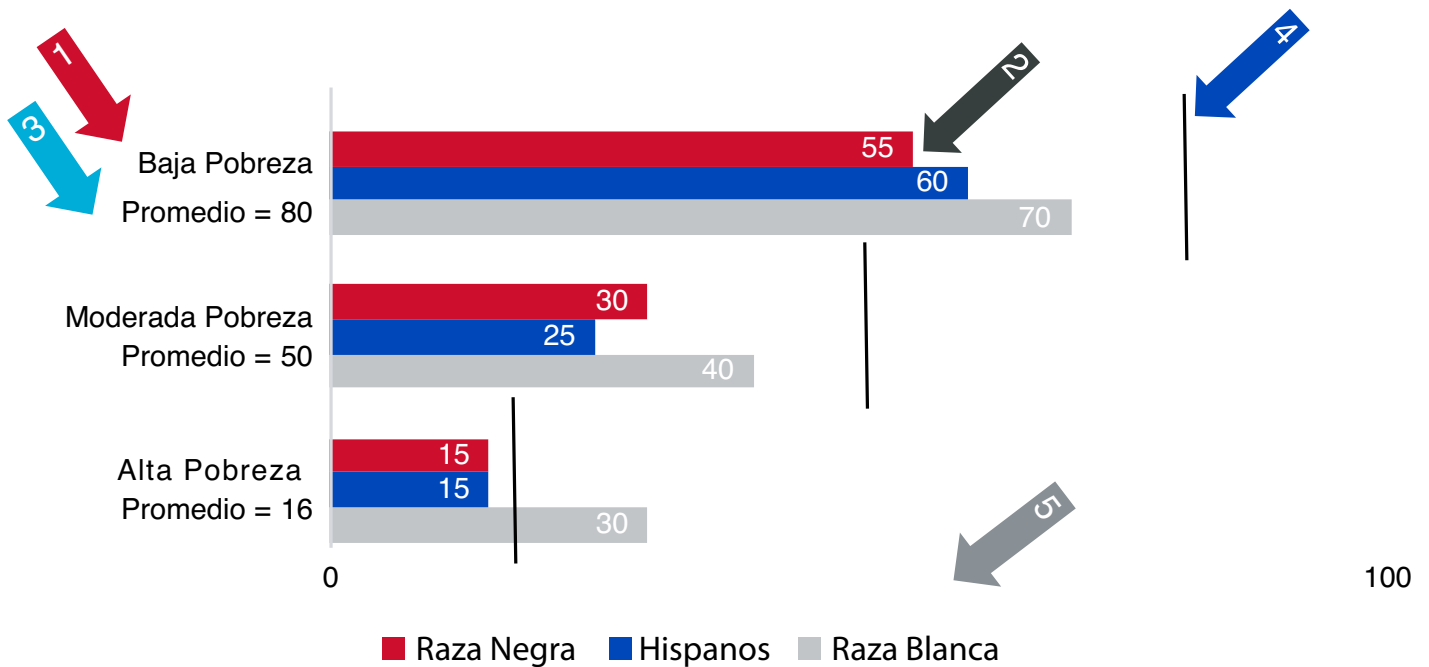
Los resultados en estas áreas se analizarán a través de dos lentes complementarios: la raza y la pobreza estudiantil de la escuela.

Las tres preguntas generales, mencionadas anteriormente, son la infraestructura para la organización de este informe. La primera sección del informe se centra en la demografía escolar, analizando tanto la demografía racial como la pobreza estudiantil de la escuela, a lo largo de todos los grados (es decir, K-5, 6-8 y 9-12). La segunda sección describe el rendimiento escolar por intervalo de grado con relación al resultado de las pruebas académicas descritas. La tercera sección examina los factores claves, ofreciendo un vistazo a la disponibilidad a maestros altamente efectivos, la toma de cursos de nivel universitario, las tasas de aprobación de exámenes a nivel universitario y la pérdida de tiempo de instrucción. El informe concluye con una síntesis del trabajo hasta la fecha y las prioridades e iniciativas que avanzan.

INTERPRETANDO LOS GRÁFICOS

Hemos modificado los gráficos en este informe y la visualización de datos está alineada con las mejores prácticas.²² El material presentado previamente en dos gráficos se ha consolidado en un solo gráfico. Este es un ejemplo del tipo de gráficos que se encuentran en este informe y cómo interpretarlos.

Figura #: Título de la Gráfica



El Nivel de pobreza escolar con base en el porcentaje de estudiantes identificados de la escuela. (0-24.5% es Baja Pobreza; 25-50% es Moderada Pobreza; 50.1%+ es Alta Pobreza)



El número al final de y dentro de la barra representa el porcentaje de estudiantes. (Por ej. el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el Nivel de Preparación para la Universidad y la Carrera Profesional en una Prueba de Fin-de-Grado)



Este número representa el promedio general del grupo para el nivel de pobreza de la escuela.



Esta línea se dibuja en el punto de la escala que corresponde al promedio del nivel de pobreza de la escuela.



El color de la barra corresponde a las razas de los estudiantes.

²² Evergreen, 2017; 2018.



RESUMEN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de 2017-2018 se parecen mucho a los del 2016-2017. Específicamente, el equipo de investigación encontró que:

- A través de todos los niveles de grado, las escuelas de bajo nivel de pobreza estaban compuestas, en su mayoría por estudiantes de raza blanca, mientras que en las escuelas de alto nivel de pobreza, la mayoría de los estudiantes eran de raza negra e hispanos. La composición de las escuelas de pobreza moderada era algo más equilibrada entre los estudiantes de raza negra, raza blanca e hispanos.
- En las pruebas estatales estandarizadas de Fin de Grado y Fin de Curso, el porcentaje de estudiantes que estaban preparados para la Universidad y la Carrera Profesional disminuyó a medida que aumentaba el nivel de pobreza. En los exámenes EOGs, de lectura, matemáticas, y ciencias, y en los exámenes EOCs de Matemática I, Inglés II y Biología, en las escuelas con un nivel bajo de pobreza los estudiantes de cada raza obtuvieron tasas más altas de Preparación Universitaria y Carrera Profesional que los estudiantes de la misma raza en las escuelas de pobreza moderada y principalmente en las escuelas de alta pobreza.
- En el ACT, los estudiantes que alcanzaron un puntaje compuesto de 17 (el mínimo requerido para ingresar a las universidades del sistema UNC) se encontraron con mayor frecuencia en escuelas secundarias clasificadas como de pobreza baja.
- Casi la mitad de los graduados de CMS tomaron un curso de nivel universitario, definido como un curso de Ubicación Avanzada (AP), International Baccalaureate (IB), Cambridge o Matrícula Dual (DE) durante la escuela secundaria. En las escuelas de baja pobreza, en promedio, el 71% de los graduados completaron un curso de nivel universitario, mientras que en las escuelas de pobreza moderada, este porcentaje, en promedio fue del 42%²³.
- En los exámenes de Ubicación Avanzada (AP), los puntajes de 3, 4 o 5, se consideran exámenes probados. Los estudiantes en las escuelas de baja pobreza, tuvieron una tasa de aprobación de examen AP, casi 10 veces más alta, que los estudiantes en las escuelas de alta pobreza.
- En el 2018, la tasa de graduación del grupo de cuatro años (el porcentaje de estudiantes que se graduaron de la escuela secundaria en cuatro años o menos) fue de 85.4%. Los cambios, en el cálculo de la tasa de graduación en cuatro años del 2017-2018, elaborados por el Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte dieron lugar a algunos cambios en el porcentaje de estudiantes que se graduaron de la escuela.
- En todos los grados el porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico (estudiantes inscritos, que faltaron más del 10% de los días) fue mayor en las escuelas de alta pobreza, seguido por las de pobreza moderada, y más bajo entre las escuelas con un nivel bajo pobreza. El porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico en los grados 9-12 en las escuelas de alta pobreza, es particularmente preocupante, especialmente cuando se compara con los estudiantes en los mismos grados en las escuelas de baja pobreza.
- Las escuelas de nivel alto de pobreza tuvieron un mayor porcentaje de estudiantes con una o más suspensiones fuera de la escuela, particularmente en los grados 6-8. En todos los grados, en las escuelas con un nivel bajo de pobreza, los estudiantes tuvieron un porcentaje similar de una o más suspensiones (los promedios generales fueron de < 5%) mientras que, en las escuelas de nivel alto de pobreza, hay un fuerte aumento en las tasas promedio entre los grados K-5 y todos los grados subsiguientes (6-8, 9-12).
- El porcentaje de maestros, con una calificación de EVAAS que Supera el Crecimiento Esperado y que fueron retenidos fue relativamente similar en las escuelas en todos los niveles de pobreza (igual o superior al 80%).

Todos estos patrones son similares a los patrones vistos en el informe de Rompiendo el Vínculo de 2016-2017. Es importante tener en cuenta que este trabajo llevará tiempo. No podemos deshacer en un año lo que ha ocurrido en la sociedad estadounidense durante siglos. Estos hallazgos y otros que se encuentran contenidos en este informe, nos permitirán un seguimiento, a lo largo del tiempo, sobre el progreso para cerrar las brechas sustanciales que vemos actualmente en nuestro distrito.

²³ En las escuelas de alta pobreza, el número de un grupo de estudiantes es demasiado pequeño para reportar, por lo tanto, el promedio en las escuelas de alta pobreza no está incluido.



INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA SOBRE LAS ESCUELAS DE CMS

En el recuento oficial realizado por el estado en el 2017-2018, para el 20º día de escuela, 147,359 estudiantes se inscribieron en CMS en los grados K-12. Aproximadamente el 38% era de raza negra, el 28% era de raza blanca, el 24% era hispano, el 7% era asiático, el 3% era multirracial y el 0.4% era nativo americano. Los estudiantes provenían de 186 países y hablaban 205 idiomas además del inglés. Más de 19,000 estudiantes estaban aprendiendo inglés y 13,000 eran Niños Excepcionales.²⁵

En este informe, examinamos cómo la concentración de la pobreza y la raza convergen en la demografía estudiantil de nuestras escuelas. Esta convergencia entre la pobreza escolar y la raza enmarca los análisis restantes presentados en este informe.

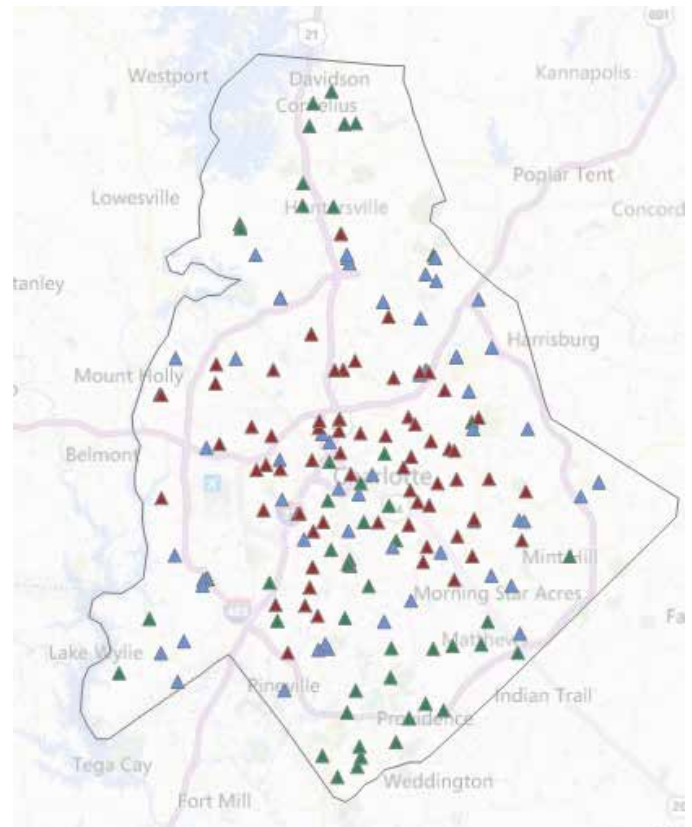
Distribución de Escuelas según el Nivel de Pobreza y Raza

A partir de 2014-2015, las escuelas en CMS podrían participar en el programa de Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad (CEP), este es un programa federal que permite a las escuelas de alta pobreza ofrecer desayuno y almuerzo a todos los estudiantes sin costo alguno. Para calificar, las escuelas deben cumplir con el umbral de pobreza según lo indicado por el porcentaje de estudiantes identificados (ISP; 40% o más). En este informe, las escuelas se codificaron como de baja pobreza, pobreza moderada o alta pobreza, en función del porcentaje de estudiantes identificados del programa CEP.

Según esta medida, de las 176 escuelas en CMS en el 2017-2018, 54 escuelas se consideran escuelas de bajo nivel de pobreza (aquellas con un ISP inferior al 25%), 56 se consideran escuelas de pobreza moderada (aquellas con un ISP, en general, entre el 25% al 50%) y 66 se consideran escuelas de alta pobreza (aquellas con un ISP mayor o igual que 50.1%).²⁶ Las clasificaciones según el nivel de pobreza se muestran en la Figura 2. Para obtener más información sobre la Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad, consulte el Apéndice A.

Tenga en cuenta que todos los gráficos incluidos en este informe representan datos del año escolar 2017-2018.²⁷ Además, tenga en cuenta que los datos presentados en este informe son agregados de los estudiantes individuales que asistieron a cada escuela; todos los puntajes de esos estudiantes se promedian para cada grupo de escuelas (es decir, escuelas de bajo, moderado o alto nivel de pobreza). Vea el Apéndice B para detalles sobre el cálculo para cada medida.

Figura 1: Distribución Geográfica del Nivel de Pobreza Escolar 2017-2018 con Base a la Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad según el Porcentaje de Estudiantes Identificados



▲ Baja Pobreza ▲ Moderada Pobreza ▲ Alta Pobreza

Los datos en la Figura 1 muestran la distribución geográfica de las escuelas de CMS dentro del Condado de Mecklenburg, con los colores que indican la clasificación del nivel de pobreza escolar, tal como se define en este informe. La distribución de 2017-2018 es similar a la de 2017-2018, las escuelas de alta pobreza se concentran en el este, oeste, centro y en áreas ligeramente al norte de la zona residencial de Charlotte. Las escuelas de bajo nivel de pobreza se concentran en el sur, sureste y en el extremo norte, con algunas escuelas cerca al centro de la ciudad y hacia los límites del condado.



24 CMS EL Fast Facts, 2017-2018.

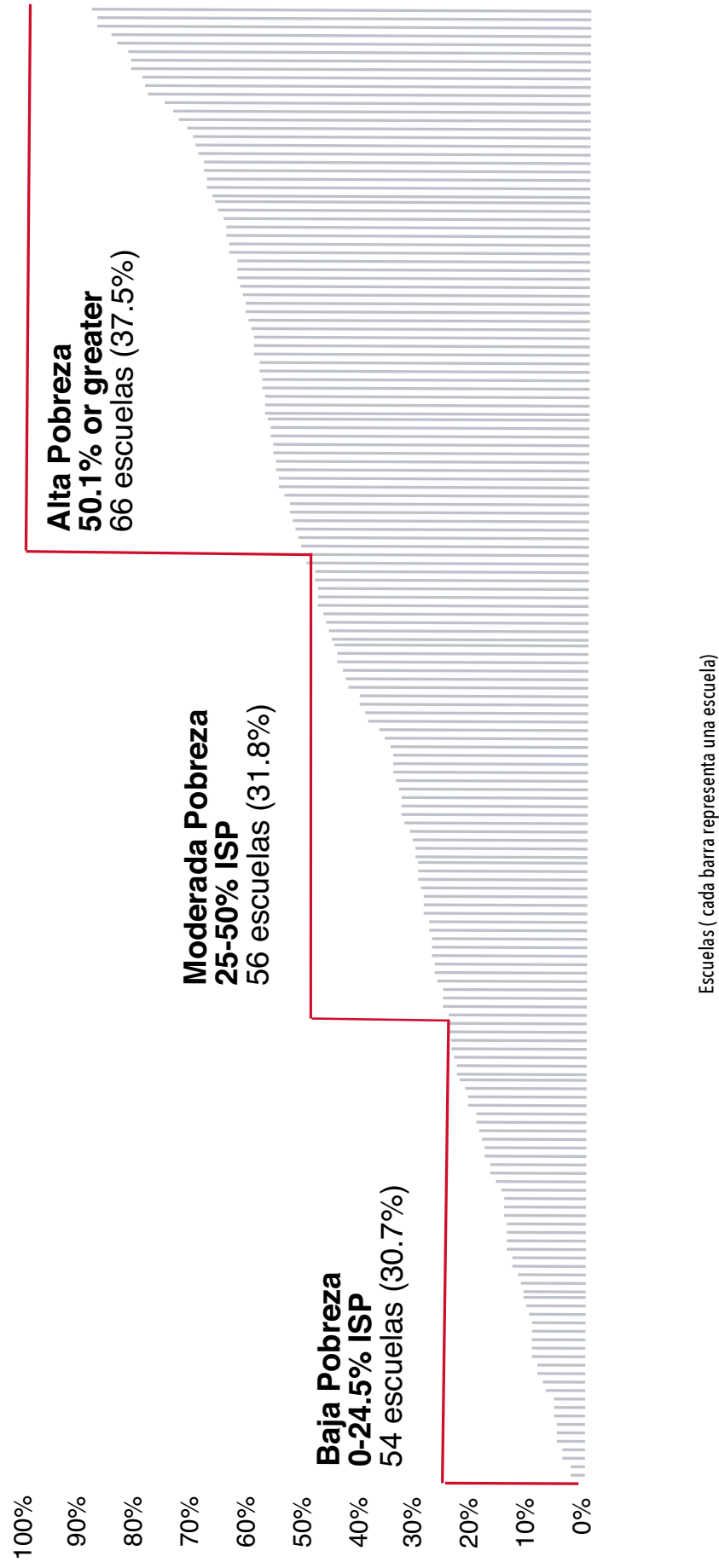
25 Informe a la Asamblea General de Carolina del Norte, 2017.

26 En los análisis que siguen, dos escuelas sirven a Niños Excepcionales (*Lincoln Heights*, *Metro School*) y una escuela alternativa (*Turning Point*, respectivamente) se incluyen solo en los datos de inscripción del distrito y en los promedios del distrito. Por lo tanto, los números presentados en

estos análisis pueden variar de los datos presentados en la Sección de Desempeño de CMS, en el sitio web. Mirar el Apéndice B para más información sobre cada medida.

27 Las fuentes de datos utilizados para este informe incluyen la Elegibilidad de Provisiones para la comunidad, el Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte, *PowerSchool* y la Junta Universitaria.

Figura 2: Distribución de las Escuelas según el Porcentaje de Estudiantes Identificados (ISP) según el Nivel de Pobreza Escolar 2017-2018.



Inscripciones según el Nivel de Pobreza y Raza

Las escuelas de CMS varían en tamaño y en la composición del cuerpo estudiantil. La mayoría de las escuelas primarias asisten entre 500 y 1,000 estudiantes, mientras en las escuelas intermedias, generalmente asisten a más de 1,000 estudiantes y las escuelas secundarias generalmente asisten entre 1,500 y 3,000 estudiantes. En el 2017-2018 hubo:

- 96 escuelas primarias (grados K-5 o K-6);
- 27 escuelas medias (grados 6-8);
- 32 escuelas secundarias (grados 9-12 o 11-13);
- 14 escuelas K-8;
- 3 escuelas 6-12;
- 3 escuelas de Programas Especiales/ Alternativos; y
- 1 escuela K-12.

En este informe, las escuelas con configuraciones no tradicionales se dividieron por intervalo de grados.²⁸

Entre todos los estudiantes, independientemente de la raza, el 34% asistían a una escuela de baja pobreza, el 36% asistían a una escuela de pobreza moderada y el 31% asistían a una escuela de alta pobreza.²⁹ Estas tasas se vuelven más desproporcionadas cuando examinamos estas según la raza. De todos los estudiantes de raza negra en el 2017-2018, el 16% asistían a una escuela de baja pobreza, el 44% asistían a una escuela de pobreza moderada y el 40% asistían a una escuela de alta pobreza. De todos los estudiantes hispanos en el 2017-2018, el 17% asistían a una escuela de baja pobreza, el 36% asistían a una escuela de pobreza moderada y el 47% asistían a una escuela de alta pobreza. De todos los estudiantes de raza blanca en el 2017-2018, el 68% asistían a una escuela de baja pobreza, el 26% asistían a una escuela de pobreza moderada y solo el 6% asistían a una escuela de alta pobreza.

Cuando desglosamos los datos por nivel de pobreza escolar y raza, surgen tendencias adicionales. En el 2017-2018, en los grados K-5 (ver la Figura 3a), las escuelas de bajo nivel de pobreza estaban compuestas en su mayoría por estudiantes de raza blanca (59%), mientras que en las escuelas de alta pobreza, la mayoría de los estudiantes (87%) son de raza negra e hispanos. y solo el 5% de los estudiantes son de raza blanca. En otras palabras, a medida que aumenta el nivel de pobreza escolar, aumenta el porcentaje de estudiantes de raza negra e hispanos.

Los grados 6-8 se parecen a los de K-5 (ver la Figura 3b). En promedio, aproximadamente la mitad de los estudiantes matriculados en escuelas de pobreza baja, en los grados 6-8, (53%) eran estudiantes de raza blanca, mientras que en las escuelas de pobreza alta, el 88% de los estudiantes, son de

raza negra e hispanos, y solo el 5% de los estudiantes son de raza blanca. Nuevamente, al igual que en los grados K-5, a medida que aumenta el nivel general de pobreza, también aumenta el porcentaje de estudiantes matriculados de raza negra e hispanos.

Los grados 9-12 también se parecen. En promedio, en los grados 9 - 12 (ver Figura 3c), la inscripción, en las escuelas de baja pobreza, se compone de un poco más de la mitad de estudiantes de raza blanca (54%), mientras que en las escuelas de alta pobreza, el 90% de los estudiantes son de raza negra e hispanos, y solo el 3% de los estudiantes son de raza blanca. Es decir, el porcentaje de estudiantes de raza negra s e hispanos aumenta de un 34% en las escuelas de baja pobreza, a un 71% en las escuelas de pobreza moderada y a un 90% en las escuela de alta pobreza. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes de raza blanca disminuye del 54%, en las escuelas de baja pobreza, al 20% en las escuelas de pobreza moderada a un 3% en las escuelas de alta pobreza.

Como se muestra en las Figuras 3a-c, las proporciones de estudiantes por grupo racial que asisten a cada grupo de escuelas no han cambiado sustancialmente desde 2016-2017.

En resumen, en las escuelas de alta pobreza, casi nueve de cada 10 estudiantes son de raza negra o hispana, mientras que las escuelas de baja y moderada pobreza tienen más probabilidades de reflejar la diversidad racial de nuestra comunidad. En general y por segundo año, CMS informa los datos de esta manera, los datos revelan localmente lo que también es cierto a nivel nacional. CMS inscribe a estudiantes de diversos orígenes, al igual que los distritos escolares urbanos de todo el país. Los estudiantes de raza negra, blanca e hispanos constituyen los tres subgrupos raciales más numerosos en CMS. A medida que aumenta la pobreza en las escuelas de CMS, también lo hace la concentración de estudiantes de raza negra e hispanos. El resultado es escuelas de alta pobreza, compuestas principalmente por estudiantes de raza negra e hispanos. De hecho, ni siquiera el 6% de los estudiantes, en las escuelas de alta pobreza, son de raza blanca.³⁰

CMS continúa buscando maneras de reducir las concentraciones de pobreza, abordando la segregación y el aislamiento racial en las escuelas de CMS. Un ejemplo de ello, es la expansión en las opciones escolares del distrito (por ejemplo, los programas *magnet*) en los últimos años. Asimismo, después del año escolar 2017-2018, se cambió la distribución de las comunidades de aprendizaje, se reasignaron las escuelas y otras más se fusionaron (por ejemplo, *Dilworth* y *Sedgefield Elementary*). Futuros análisis indicarán si estos cambios han ayudado a reducir las concentraciones de pobreza y aumentar la diversidad entre las escuelas.

28 Por ejemplo, los estudiantes en el 7o grado, se enumeran en la categoría de los grados 6-8, independientemente de la configuración de intervalo de grado de su escuela

29 Los números podrían no sumar 100 debido a las aproximaciones. Los números en este párrafo son con base a la inscripción total de los estudiantes en CMS y no se representan en la Figura 3.

30 Hispano es una de las opciones para identificar la raza que los padres pueden elegir al inscribir a un niño en CMS. También se ofrecen opciones de etnicidad (hispanas, no hispanas), pero la etnicidad no se utilizó como variable para este informe. En reconocimiento de que la mayoría de los estudiantes de CMS son de raza negra, blanca o hispanos, solo estos tres son los subgrupos raciales más numerosos (por proporción del total de estudiantes en todo el distrito) se incluyen en las figuras siguientes.

Figura 3a: Inscripciones según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grados k-5

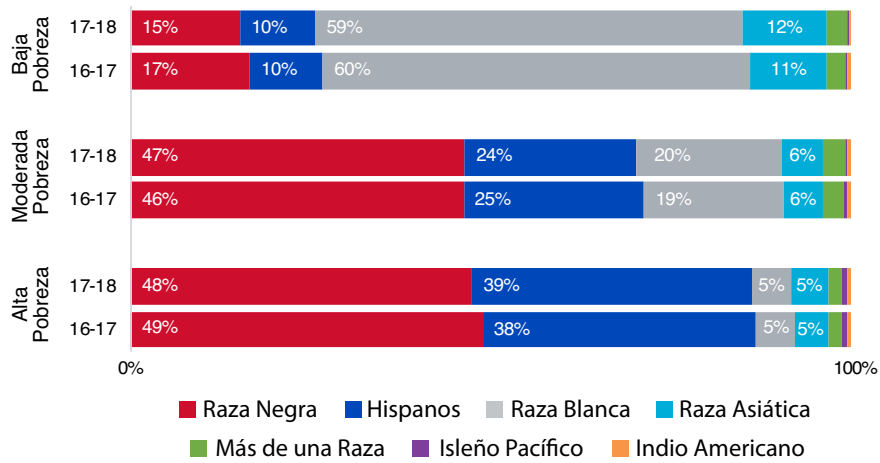


Figura 3b: Inscripciones según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grados 6-8

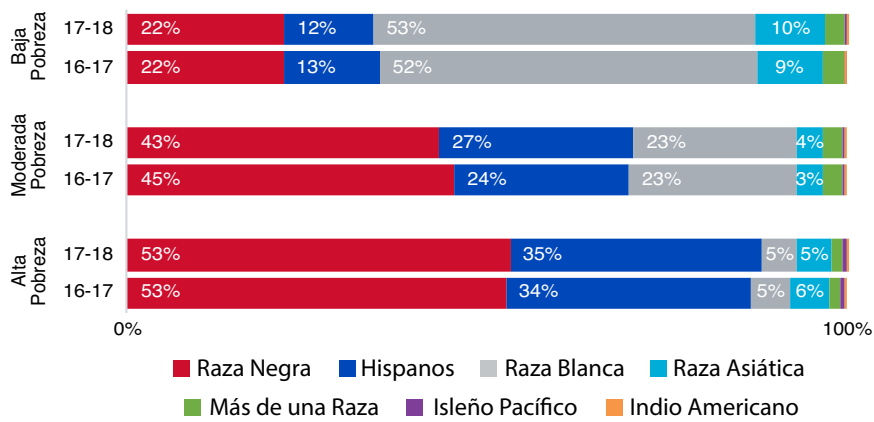
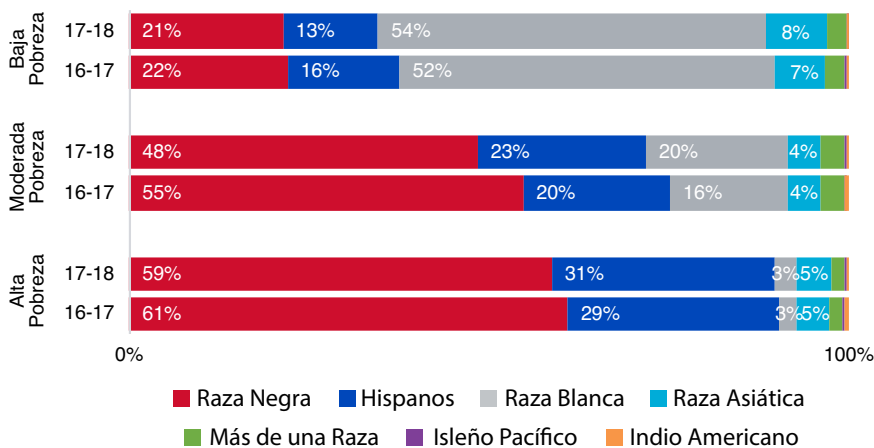


Figura 3c: Inscripciones Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grados 9-12





RESULTADOS DE LAS ESCUELA DE CMS

En esta sección, analizamos el desempeño en los exámenes de Fin de Grado (grados 3-8) y los exámenes de Fin de Curso, rendimiento en el ACT y la tasa de graduación de cuatro años según el nivel de pobreza escolar y raza.

Logros de los Estudiantes y Preparación para la Universidad y la Carrera Profesional

Exámenes EOG en Lectura, Matemáticas y Ciencias

Las evaluaciones de Fin de Grado (EOG) miden el dominio de los estudiantes en el Curso de Estudio Estandarizado de Carolina del Norte (NCSCOS) para artes del lenguaje Inglés, matemáticas y ciencias adoptadas por la Junta de Educación del Estado de Carolina del Norte en junio de 2010. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para medir la responsabilidad de la escuela y del distrito bajo el Modelo de Responsabilidad READY de Carolina del Norte y para los propósitos de los informes federales.

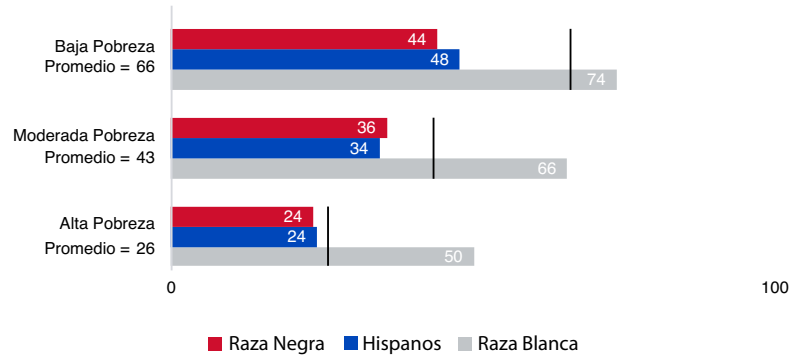
Al observar los valores *promedio* para cada nivel de pobreza que se muestra en las Figuras 4a-f, queda claro que el porcentaje de estudiantes que están listos para la universidad y la carrera (CCR; Niveles de logro 4 y 5) en todas las materias disminuye de las escuelas con un nivel de baja pobreza, a moderado a un nivel alto de pobreza. En el año 2017-2018, por ejemplo, la tasa promedio de CCR en lectura de los grados 3-5 fue de un 66% en las escuelas con un nivel bajo de pobreza, 43% en escuelas con un nivel moderado de pobreza y 26% en escuelas con un nivel de alta pobreza.

Las Figuras 4a-f también muestran las tasas de Preparación Universitaria y Profesional según el nivel de pobreza escolar y raza. En las escuelas con un nivel de baja pobreza, los estudiantes de cada raza tienen tasas más altas en Lectura Universitaria y en la Preparación Profesional que los estudiantes de la misma raza en escuelas con un nivel moderado de pobreza y en particular, en escuelas con un nivel alto de pobreza. Esto es cierto en lectura, matemáticas y ciencias. En promedio, los estudiantes de raza blanca en cada nivel de pobreza escolar se desempeñan sustancialmente mejor que otros subgrupos raciales en todas las materias y niveles de grado.

Por favor, tenga en cuenta que no se recomienda sacar conclusiones basadas en las similitudes o en las diferencias de los porcentajes a lo largo de los años escolares, ya que algunas escuelas pertenecen a una categoría de pobreza diferente en el 2017-2018 de la que tenían en el 2016-2017; además de esto, se agregaron nuevas escuelas en el 2017- 2018.

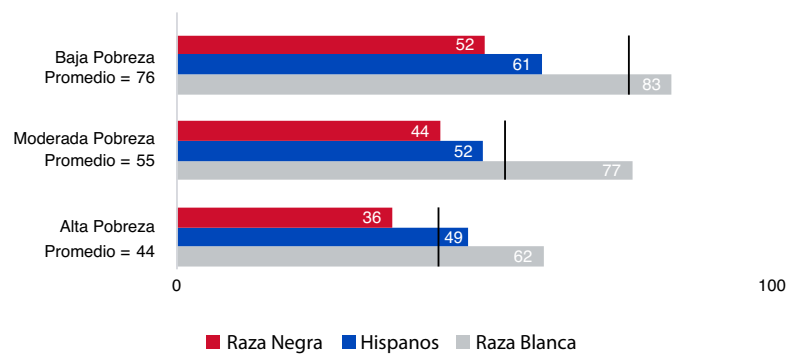
LECTURA

Figura 4a: Tasas Promedio de Lectura a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grados



MATEMÁTICAS

Figura 4c: Tasas Promedio de Matemáticas a Nivel Universitario y Preparación Profesional según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grados 3-5



CIENCIAS

Figura 4e: Tasas Promedio de Ciencias a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grado 5

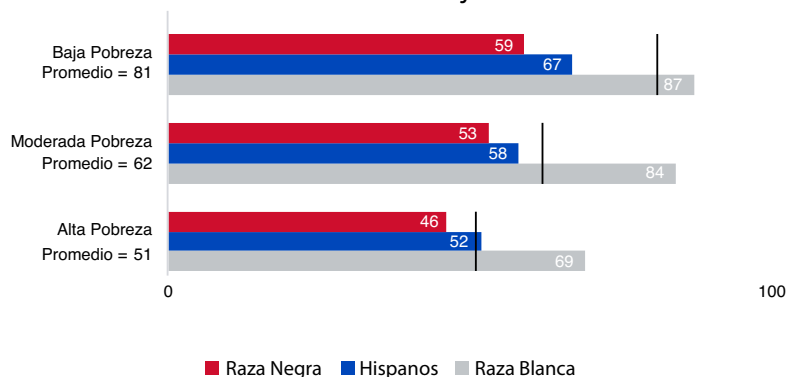


Figura 4b: Tasas Promedio de Lectura a Nivel Universitario y Preparación Profesional según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grados 6-8

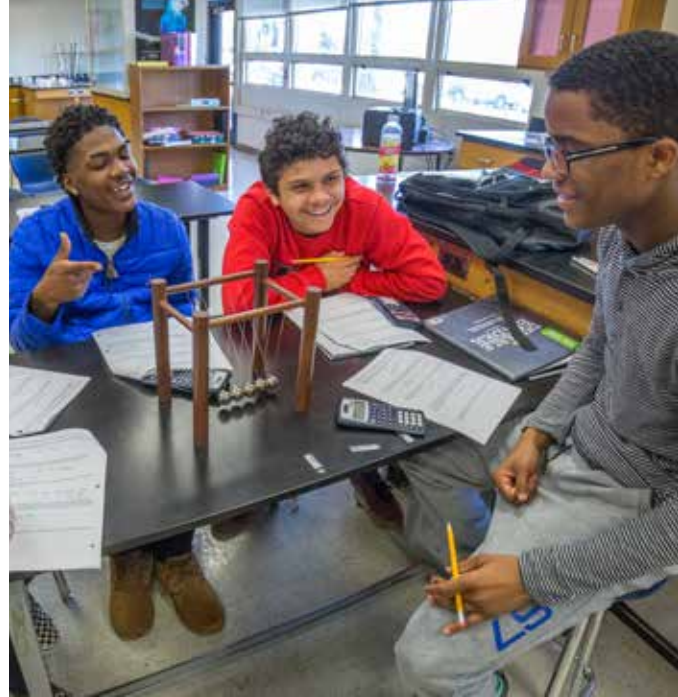
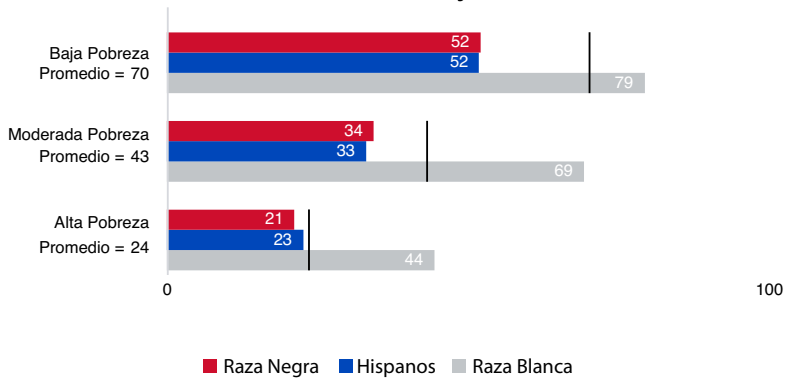


Figura 4d: Tasas Promedio de Matemáticas a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grados 6-8

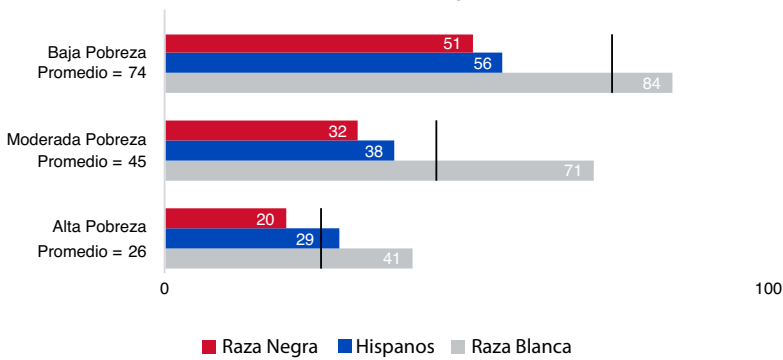
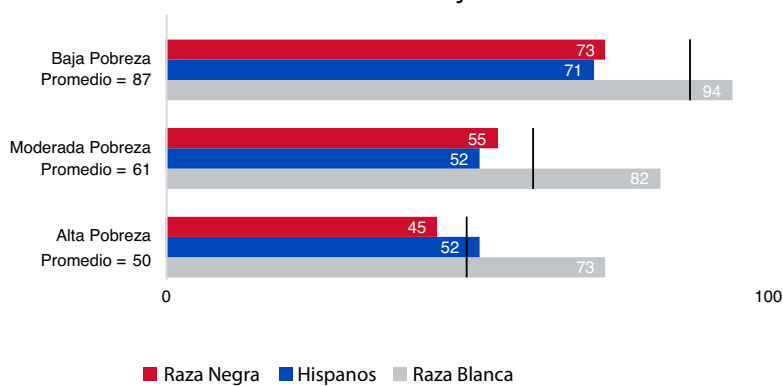


Figura 4f: Tasas Promedio de Ciencias a Nivel Universitario y Carrera Profesional según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza – Grado 8





Exámenes de Fin de Curso-EOC: Inglés II, Matemática I y Biología

Los exámenes de Fin de Curso (EOC) se les dan a los estudiantes al completar los cursos de Inglés II, Matemática I y Biología para medir el nivel de dominio de los estudiantes en contraste con el Curso de Estudio Estandarizado de Carolina del Norte (NCSCOS) para cada materia. Los resultados de la evaluación se utilizan para medir la responsabilidad de la escuela y del distrito bajo el Modelo de Responsabilidad READY de Carolina del Norte y para los propósitos de los informes federales.

Las Figuras 5a-c demuestran que el porcentaje de estudiantes que están preparados para la Universidad y la Carrera Profesional (CCR; Niveles de Rendimiento 4 y 5) disminuye, a medida que la concentración general de pobreza aumenta. Esta tendencia de disminución de las escuelas con un nivel bajo de pobreza, a las de nivel moderado de pobreza, a las de nivel alto de pobreza, es evidente en cada una de las pruebas EOC. Por ejemplo, en Matemática I en los grados 9-12³¹ (vea la Figura 5b), el porcentaje de estudiantes que son CCR en las escuelas con un nivel bajo de pobreza es del 75% en comparación con el 44% en las escuelas con un nivel moderado y bajo de pobreza y un 21% en las escuelas con un nivel alto de pobreza.

Al revisar el desempeño en los EOC de los subgrupos raciales en diferentes niveles de pobreza, existen diferencias notables. En las escuelas con un bajo nivel de pobreza, los estudiantes de cada raza tienen tasas más altas de Preparación Universitaria y Profesional en todos los exámenes que los estudiantes de la misma raza en las escuelas con un nivel moderado de pobreza y en particular, en las escuelas con un nivel alto de pobreza. En todos los exámenes EOC, los estudiantes de raza blanca tienen una tasa de CCR más alta que sus contrapartes de raza negra e hispanos dentro del mismo nivel de pobreza escolar.

Figura 5a. Tasas Promedio de Inglés II a Nivel Universitario y Preparación Profesional

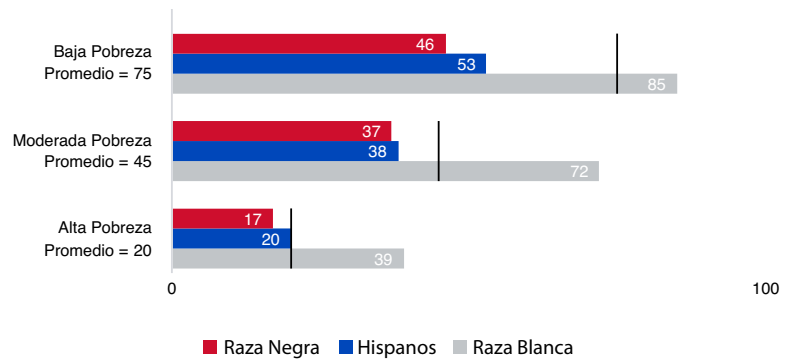


Figura 5b. Tasas Promedio de Matemáticas I (Grados 9-12) a Nivel Universitario y Preparación Profesional según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza

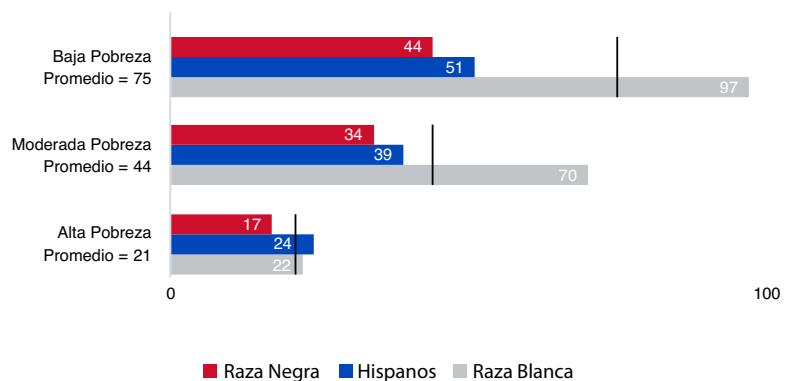
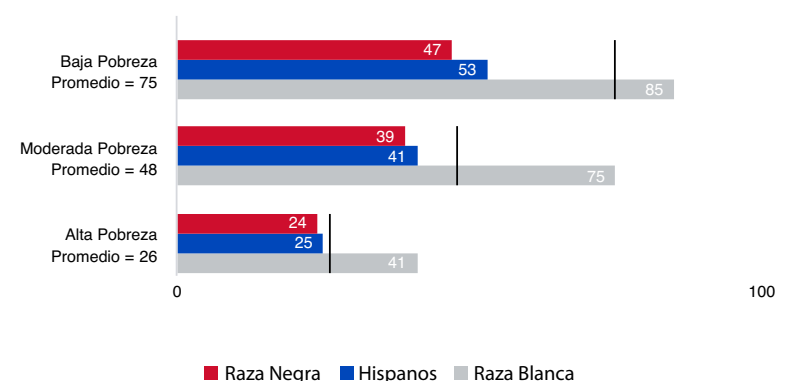


Figura 5c. Tasas Promedio de Biología a Nivel Universitario y Preparación Profesional según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza



31 Comenzando en el año 2017-2018, los estudiantes de Grado 8 tomaron el examen del curso en el cual estaban inscritos: ya sea en Matemática 1 de los EOC o en Matemática Grado 8 de los EOG, pero no ambos. En el 2017-2018, Matemáticas 3-8 incluye el EOC de Matemáticas I para estudiantes de 8º Grado que lo tomaron como su examen de matemática. La Figura 4b incluyen únicamente los datos de los estudiantes en los Grados 9-12 que tomaron los EOC de Matemática.

Desempeño en ACT

El ACT se otorga a todos los estudiantes de 11^o grado en Carolina del Norte como parte del Modelo de Responsabilidad READY.³² El ACT es un examen de contenido, de opción múltiple, con exámenes en las áreas de inglés, matemática, lectura, ciencias y una sección de escritura.³³ El ACT también se usa como una prueba de admisión para la universidad, que mide lo aprendido por un estudiante en la escuela secundaria para determinar la preparación académica universitaria. Los puntajes oscilan entre 1 y 36 en cada asignatura. Se reporta un puntaje compuesto (general) que consiste en el promedio de los puntajes de las cuatro materias.



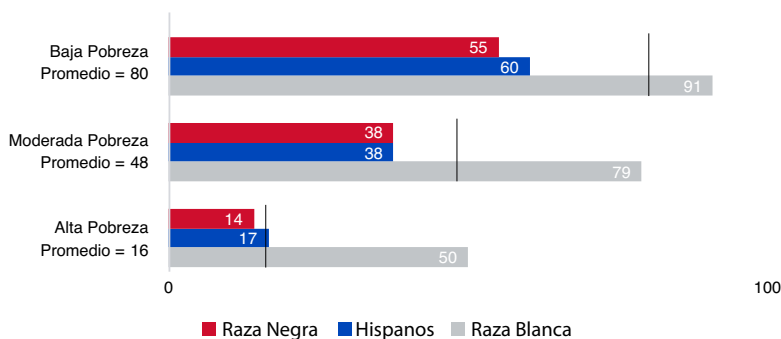
Puntaje Compuesto Mínimo de 17 en ACT

Otra forma de ver los puntajes ACT es comparar el porcentaje de estudiantes en 11^o Grado en cada escuela que alcance el puntaje mínimo compuesto de 17 del examen ACT requerido para ingresar a las universidades del sistema UNC. El porcentaje total de los estudiantes de CMS que obtuvieron al menos un puntaje compuesto de 17 en el examen ACT fue de 56%^D en ambos años 2017-2018.

La Figura 6 muestra estos mismos datos agrupados según el nivel de pobreza escolar y raza. Al revisar el nivel de pobreza en general, observamos que los estudiantes que alcanzan un puntaje mínimo compuesto de 17 se encuentran frecuentemente en las escuelas secundarias con un nivel de baja pobreza. De hecho, en promedio, más de tres cuartas partes (80%) de los estudiantes, logran un puntaje compuesto de 17 o más en las escuelas con niveles de baja pobreza. La disminución en el porcentaje de estudiantes, que alcanzan al menos un puntaje compuesto de 17, se agudiza a medida que el nivel de pobreza escolar aumenta de 80% a 48% en las escuelas con un nivel de pobreza moderado a 16% en las escuelas con un alto nivel de pobreza.

En promedio y similar al patrón del año escolar 2016-2017, los estudiantes de raza blanca alcanzaron el puntaje de admisión mínimo de UNC a una tasa mucho más alta que los estudiantes de raza negra o hispanos del mismo grupo de pobreza. Estas diferencias del 2017-2018 son de 31 puntos porcentuales o más. Al pasar de una escuela con un bajo nivel de pobreza a un nivel moderado de pobreza a un nivel alto de pobreza, las tasas de los estudiantes de todas las razas alcanzaron un nivel notablemente más bajo. En promedio, los estudiantes de raza negra e hispanos en escuelas con un nivel bajo de pobreza tienen 3.5 veces probabilidades de alcanzar un puntaje compuesto de 17 en el examen ACT que los estudiantes de la misma raza en las escuelas con un nivel alto de pobreza.

Figura 6. Porcentaje Promedio de Estudiantes que Alcanzan el Puntaje Mínimo Compuesto de 17 en el ACT para la Admisión de UNC



32 En diciembre de 2011, la Junta de Educación del estado de Carolina del Norte aprobó el ACT para formar parte del Modelo de Responsabilidad READY de Carolina del Norte. Cada año desde entonces, todos los estudiantes de secundaria de CMS han tomado el ACT sin ningún costo, aumentando la accesibilidad a la universidad para todos los estudiantes y particularmente para estudiantes de bajos ingresos. Para más información, consulte los recursos disponibles de NCDPI en <http://www.ncpublicschools.org/accountability/act>. Las tasas reportadas aquí incluyen solo datos del ACT administrados por el estado.

33 La quinta sección de escritura le pide a los estudiantes que escriban un ensayo corto en respuesta a una pregunta abierta. La sección de escritura es opcional en otros exámenes del ACT, pero se requiere en el examen de ACT administrado por el estado para fines de responsabilidad.

D El superíndice D indica que el porcentaje a continuación es un promedio distrital, acumulado de los datos individuales de todos los estudiantes. Estos números coinciden con los que se reportaron públicamente.



Tasa de Graduación

La tasa de graduación en 4 años (CGR) es el porcentaje de estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria en cuatro años o menos y que está calculado a nivel escolar y distrital. En el 2018, la tasa distrital del grupo que se graduó fue de 85.4%.^D Los estudiantes incluidos en el grupo que se graduó en el 2018, fueron aquellos estudiantes que estaban por primera vez en 9^o en el año escolar 2014-2015.

Es importante tener en cuenta que en el 2017-2018 hubo cambios al método usado por el Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte para calcular la tasa de graduación. Específicamente, el cálculo en la tasa de graduación de cuatro años se modificó para incluir a los estudiantes que se transfirieron a escuelas secundarias que no cumplían con los objetivos, mientras en años anteriores estos estudiantes eran excluidos. El cálculo para los Aprendices del Inglés (EL), los estudiantes con discapacidades (EC o SWD), los estudiantes sin hogar y los estudiantes en hogares temporales también cambió para incluirlos, que ya no pertenecían a estas categorías después de ingresar al noveno grado.

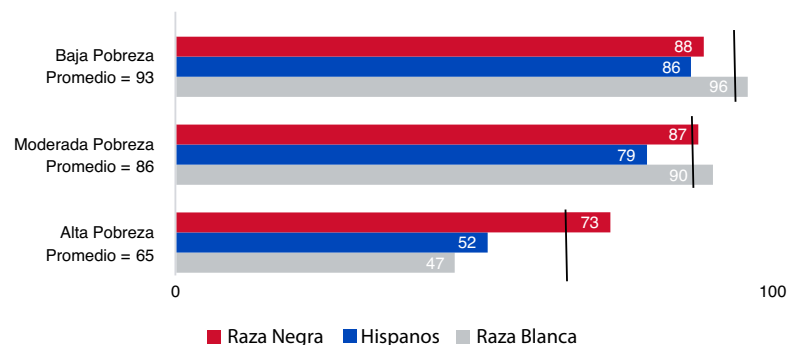
Las tasas de Graduación en cuatro años o menos para cada escuela secundaria oscilaron de un 57.6% a más de un 95%³⁴ en el 2017- 2018. En el 2016-2017, la tasa de graduación más baja fue de un 75.8%. Gran parte, pero no todos, de estos cambios en las tasas escolares se pueden atribuir al cambio en el cálculo estatal.

En general, en las escuelas con un nivel bajo de pobreza, el 93% de los estudiantes de noveno grado en el 2014-2015 se graduaron a tiempo en el 2018 (es decir, en cuatro años o menos). Las escuelas con un nivel de alta pobreza tuvieron una tasa promedio de graduación del 65%, es decir, más de 20 puntos porcentuales por debajo del promedio del distrito y cerca de 30 puntos porcentuales por debajo de las escuelas con un nivel bajo de pobreza.

Aunque en promedio en el 2016-2017, los estudiantes de raza negra en las escuelas de CMS con un nivel moderado-alto de pobreza tuvieron los índices de graduación más altos, de los tres grupos raciales aquí informados, este ya no es el caso. En el 2017-2018, los estudiantes de raza blanca en las escuelas



Figura 7. Tasa Promedio de Graduación en Cuatro Años



34 Las tasas de graduación del 95% o más altas se omiten para garantizar la confidencialidad de los datos individuales del estudiante.



de baja pobreza obtuvieron tasas de graduación más altas, de por lo menos 8 puntos porcentuales (96% vs 88% para los estudiantes de raza negra y 86% para los estudiantes hispanos) y por lo menos 3 puntos porcentuales en las escuelas de pobreza moderada (90% vs. 87% para los estudiantes de raza negra y un 79% para los estudiantes hispanos). Sin embargo en el 2017-2018, los estudiantes de raza negra en las escuelas con un nivel alto de pobreza, tenían, en promedio, una tasa de graduación superior a 20 puntos más que sus compañeros de raza blanca e hispanos (73% frente a un 52% para estudiantes de raza blanca y 47% para los estudiantes hispanos). Al igual que en el 2016-2017, los resultados de la graduación eran claramente menos favorables para los estudiantes hispanos y de raza blanca a medida que aumenta la pobreza escolar. Esta es una de las únicas áreas en las que las discrepancias por nivel de pobreza y raza no son tan severas, en contraste a las otras medidas de desempeño.

En las escuelas de CMS con un nivel bajo de pobreza, el 88% de los estudiantes de raza negra y el 96% de los estudiantes de raza blanca que se graduaron a tiempo. Aunque la tasa de graduación en cuatro años de los estudiantes hispanos en estas escuelas es más baja, con un promedio del 86%, casi nueve de cada 10 estudiantes hispanos en escuelas con un nivel bajo de pobreza, se graduaron a tiempo. Los estudiantes de raza negra en las escuelas con un nivel bajo y moderado de pobreza tenían más probabilidades de graduarse a tiempo que los estudiantes de raza negra en las escuelas con un nivel de alta pobreza.

En las escuelas con un nivel de alta pobreza, las tasas de graduación para los estudiantes de todas las razas fueron sustancialmente más bajas que las de sus contrapartes en las escuelas con un nivel de baja pobreza. El setenta y tres por ciento de los estudiantes de raza negra que están en noveno grado por primera vez se graduaron en cuatro años o menos. No obstante, menos de dos tercios de los estudiantes

hispanos y de raza blanca se graduaron en cuatro años o menos en escuelas con un nivel de alta pobreza. En tanto que los estudiantes de raza blanca constituyen una proporción muy pequeña de los estudiantes matriculados en las escuelas con un nivel de alta pobreza, los estudiantes hispanos constituyen una proporción sustancial de la población en tales escuelas. CMS reconoce la necesidad de prestar atención a las necesidades de todos los estudiantes en las escuelas secundarias con un alto nivel de pobreza, pero especialmente a las de los estudiantes hispanos, ya que sus tasas disminuyen drásticamente. A pesar de esto, esta es una de las únicas áreas en las que las discrepancias por nivel de pobreza y raza no son tan graves como los de las otras medidas de desempeño.

En resumen, existen grandes diferencias en el desempeño entre las escuelas con niveles de baja, moderada y alta pobreza a través de todas las medidas anteriores, excepto en la tasa de graduación. Las brechas son mayores cuando se comparan las escuelas con niveles de baja y alta pobreza, con brechas de hasta 30 o más puntos porcentuales en las tasas de Preparación Universitaria y Profesional en los exámenes de EOGs y EOCs.

Las diferencias también son evidentes en la separación de los datos según la raza. Los estudiantes de raza blanca dentro de cada nivel de pobreza escolar superan a sus compañeros de raza negra e hispanos en todas las materias en los EOG y EOC. Con frecuencia, las mayores brechas en el desempeño se encuentran entre los estudiantes de raza blanca en las escuelas con un nivel de baja pobreza y los estudiantes de raza negra en las escuelas con un nivel de alta pobreza. Por ejemplo, en un examen ACT con un puntaje compuesto de 17 o más, la brecha entre los estudiantes de raza blanca en las escuelas con un nivel de baja pobreza y los estudiantes de raza negra en las escuelas con un nivel de alta pobreza es de 77 puntos porcentuales. En conjunto, estos datos demuestran que, en promedio, el vínculo predictivo continúa predominando en todas las medidas de rendimiento.



VARIACIÓN DE LOS FACTORES CLAVES VINCULADOS A LOS RESULTADOS



VARIACIÓN DE LOS FACTORES CLAVES VINCULADOS A LOS RESULTADOS

A pesar de que la escuela no tiene el control de muchos factores que afectan el desempeño de un estudiante, existen factores claves o recursos dentro de nuestro círculo de influencia que pueden romper el vínculo predictivo entre la demografía y el rendimiento del estudiante. Entre estos factores se encuentra el tiempo, la disponibilidad de cursos avanzados y los grandes maestros. De ninguna manera, éstas son soluciones simples, tampoco son *los únicos* factores que pueden hacer una diferencia para los estudiantes.

Grandes Maestros

Todos los estudiantes se benefician de la enseñanza de grandes maestros. Tanto las investigaciones empíricas como las áreas específicas del conocimiento establecen cuán importante son los maestros. Si un estudiante tiene, por varios años consecutivos, un maestro altamente efectivo, él puede alcanzar grandes logros académicos con el tiempo. Los estudios estiman³⁵ que las diferencias en la calidad de los maestros dentro de las escuelas representan alrededor del 12 al 14% del aumento en los logros de los estudiantes en matemáticas y alrededor del 7% del aumento en los logros en lectura a nivel de la escuela primaria.

Un desafío fundamental, al tomar acción sobre el hallazgo de que los grandes maestros hacen una gran diferencia, es identificar de manera confiable a los maestros altamente efectivos.

Una excelente enseñanza (i.e., altamente efectiva) le ofrece a los estudiantes acceso diario a una instrucción alineada con los estándares, demostrando altas expectativas en los

trabajos educativos que se les dan a los estudiantes. La enseñanza excelente les permite a los estudiantes hacer la mayor parte del análisis en la lección. Los maestros altamente efectivos permiten que sean los estudiantes quienes ejecuten la mayor parte del ejercicio del pensamiento, conocen las fortalezas de cada estudiante, saben cuándo un estudiante está teniendo dificultades y enfocan su apoyo para cerrar las brechas y desarrollar sus habilidades. Utilizan una variedad de evaluaciones formales e informales para monitorear el dominio que tienen sus estudiantes acerca de un concepto o una destreza. La comunicación con los padres y compañeros de instrucción también es un aspecto importante de una excelente enseñanza.³⁶

“Los maestros efectivos hacen posible que su salón de clase sea como un director de la orquesta sinfónica el cual saca a relucir la mejor interpretación de cada músico para hacer un sonido hermoso. En el caso del salón de clases, cada estudiante está logrando las metas de instrucción en un ambiente de clase positivo, que apoya, desafía y fomenta esas metas.” (Stronge, 2018).

Un número considerable de estudios documenta las inequidades en la distribución de maestros altamente efectivos. La enseñanza efectiva suele estar asociada a varios años de experiencia en la enseñanza.³⁷ Los estudiantes en escuelas con un nivel de alta pobreza tienden a tener maestros con menos experiencia que los maestros en escuelas con un nivel de baja pobreza.³⁸ Un estudio realizado en Carolina del Norte reveló que era más probable que los estudiantes de raza negra estuvieran en un salón de clase con un maestro sin experiencia que sus compañeros de raza blanca. Específicamente, los estudiantes de raza negra de séptimo grado tenían un 54% más de probabilidades de tener un maestro sin experiencia en matemáticas y un 38% más de probabilidades de tener un maestro sin experiencia en inglés que sus compañeros de raza blanca.³⁹

Esta evidencia muestra que los estudiantes no están obteniendo una disponibilidad igual, mucho menos equitativa, a tener maestros efectivos y de alta calidad, ya sea que se mida mediante documentación tangible o por los resultados en el rendimiento estudiantil.⁴⁰ A nivel nacional, estos hallazgos están promoviendo los esfuerzos para mejorar la eficacia de los maestros como una manera de reducir la desigualdad educativa y económica.

35 Aaronson, Barrow, & Sander, 2007; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005.



Retención de Maestros que Superan el Crecimiento Esperado

Con el fin de servir y educar mejor a los estudiantes, las escuelas deben retener a los maestros altamente efectivos de un año a otro. En Carolina del Norte, los maestros que enseñan en grados o cursos que requieren exámenes estandarizados al final del año participan en el Sistema de Evaluación de Valor Agregado de la Educación (EVAAS). Los maestros que enseñan en materias y grados evaluados reciben una de tres calificaciones que indican la cantidad de crecimiento académico que los estudiantes alcanzaron en sus clases: No Cumple con el Crecimiento Esperado, Cumple con el Crecimiento Esperado o Supera el Crecimiento Esperado.⁴²

Si bien, la disponibilidad a maestros efectivos varía de una escuela a otra, nuestra meta como distrito es desarrollar y retener maestros efectivos en todas nuestras escuelas. El poder identificar y retener maestros efectivos es esencial para el éxito de cada uno de nuestros estudiantes. La ausencia de un maestro efectivo representa una gran pérdida para todos los estudiantes en el salón de clase. Además, sabemos que los maestros efectivos tienen el mayor impacto positivo en los estudiantes que provienen de un trasfondo en desventaja.⁴¹ Los estudiantes que están experimentando la pobreza y el racismo estructural pueden obtener el máximo provecho al recibir una enseñanza altamente efectiva. Esto es verdaderamente, un factor clave para el éxito de la educación pública para todos los estudiantes en el Condado de Mecklenburg. Sin embargo, como distrito aún no hemos establecido con éxito las condiciones que satisfacen esta necesidad en todas las escuelas.

La Figura 8 muestra la distribución de los maestros con una calificación que Supera el Crecimiento Esperado y que fueron retenidos en cada escuela desde el año escolar 2016-2017 al 2017-2018. En todo el distrito de CMS, el índice de retención de estos maestros altamente efectivos fue del 87%.^D También, muchas escuelas pudieron retener al 100% de sus maestros con una calificación que Supera el Crecimiento Esperado, mientras que algunas escuelas retuvieron menos de la mitad. Nuevamente, solo los maestros que enseñan en materias y grados evaluados son elegibles para recibir una calificación de EVAAS. Además, fueron excluidas de esta medida, 7 nuevas escuelas que se abrieron en el año escolar 2017-2018.

En promedio, las escuelas con un nivel de pobreza baja y moderada retuvieron el mismo porcentaje de maestros que Superaron el Crecimiento Esperado (89%), mientras que las escuelas con un nivel de pobreza alta retuvieron el 80% de estos maestros.

Figura 8. Porcentaje Promedio de Maestros Retenidos con una Calificación que Supera el Crecimiento Esperado del 2016-2017 al 2017-2018



En general, las escuelas están reteniendo a los maestros con el mejor rendimiento a un mayor índice (en promedio, igual que o mayor al 80%) El siguiente paso para CMS es garantizar que una mayor proporción de maestros supere el crecimiento esperado y que sean reconocidos por sus logros.

36 Stronge, 2018.

37 Kini & Podolsky, 2016.

38 Sass, Hannaway, Xu, Figlio, & Feng, 2012.

39 Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2005.

40 Goldhaber, Lavery, & Theobald, 2015; Mansfield, 2015; Sass, Hannaway, Xu, Figlio, & Feng, 2012.

41 Isenberg et al., 2013.

42 En Carolina del Norte, los puntajes del Crecimiento Compuesto de Responsabilidad son calculados por SAS utilizando el puntaje del Sistema de Evaluación de Valor Agregado de la Educación (EVAAS) para representar el crecimiento a nivel escolar según lo medido por las evaluaciones de los EOG y los EOC. Los maestros y las escuelas que reciben índice de valor entre -2 y +2 se clasifican como escuelas que cumplen con el crecimiento esperado. Para que un maestro o una escuela superen el crecimiento esperado, debe haber evidencia significativa de que los estudiantes de la escuela progresaron más que el estándar de crecimiento, representado por un índice de valor de 2 o más. Para que una escuela no cumpla con el crecimiento esperado, debe haber evidencia significativa de que los estudiantes de la escuela progresaron menos que el estándar de crecimiento, representado por un índice de valor inferior a +2. Para obtener más información, consulte los recursos EVAAS del Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte en <http://www.ncpublicschools.org/effectiveness-model/evaas/>.

ASPECTOS POSITIVOS: RETENCIÓN DE MAESTROS ALTAMENTE EFECTIVOS

Whitewater Middle School,
Directora Beth Thompson



Bajo el liderazgo de la Directora Beth Thompson, Whitewater Middle School retuvo a todos los maestros que superaron el crecimiento esperado desde el año escolar 2016-2017 al 2017-2018; sin embargo, en sí mismo, la retención de maestros no es la meta final, para la escuela. La directora indicó que sus metas son, que TODOS los adultos reciban un trato profesional; que los administradores se aseguren de que todos los adultos se sientan respetados, escuchados, guiados y dirigidos; y que las conversaciones incluyan una discusión profunda y específica sobre el por qué han elegido sus carreras y cómo su actual posición y desempeño en esta reflejan dichas razones. Las conversaciones se basan en participar valientemente en su trayectoria personal con el fin de que los maestros den lo mejor de sí mismo a aquellos que los rodean. Algunas veces esas

conversaciones llevan a los adultos a elegir otras profesiones. Algunas veces esas conversaciones conducen a un entrenamiento continuo y ayudan a mejorar la enseñanza.

A partir de enero de cada año escolar, la Directora Thompson comienza a reflexionar sobre lo que la escuela ha estado haciendo y su impacto y establece la visión para el siguiente año escolar.

Para muchos maestros con un alto rendimiento, esta esta progresión reflexiva es un incentivo para que el personal continúe trabajando en la escuela. Las personas permanecen, cuando la directora ha comprobado el cumplimiento de su visión y da a conocer sus expectativas. El año pasado la Directora se reunió individualmente con los maestros de más alto desempeño para preguntar si

ellos veían si su rol continuaría siendo el mismo o cambiaría el siguiente año escolar. Muchos maestros expresaron que querían permanecer en el año escolar 2018-2019 para ser parte del lanzamiento del Laboratorio de Innovación de la escuela y del programa Ambiental magnet STEM. El año escolar 2018-2019 fue conceptualizado por la directora como un año de cambio de mentalidad escolar a una mentalidad de sostenibilidad.

Las conversaciones con los maestros también involucraron a algunas personas con un historial de éxito en la enseñanza de nuevas áreas de contenido o niveles de grado. Por ejemplo, un nuevo maestro reflexionó sobre su crecimiento personal y los próximos pasos que deseaba alcanzar. Esto, después de haber tenido dos años de un crecimiento increíblemente alto en su área de contenido y nivel de grado durante dos años. Él y la Directora Thompson conversaron sobre el aspecto crítico de preparar a los estudiantes del 8° grado para la escuela secundaria. Este maestro decidió asumir la función de enseñar en el 8o grado pasando de un lugar de comodidad, seguridad y confianza a un lugar de riesgo e incertidumbre. No solo sobresalió en la enseñanza del nuevo nivel de grado, sino que también abrió la puerta para que otros miembros del personal se arriesguen valientemente a tomar el riesgo de tratar cosas nuevas, difundiendo así su experiencia y liderazgo en otras áreas.





Tiempo en la Escuela

Para tener éxito en la escuela, los niños deben estar presentes todos los días. Sin embargo, cada año, aproximadamente el 10% de los estudiantes en EE. UU, o 7.5 millones de estudiantes, pierden casi un mes de clases.⁴³ Esto conduce a efectos perjudiciales muy serios. El tiempo de instrucción perdido lleva al abandono de la escuela secundaria y a brechas en el rendimiento, debilita los beneficios de la educación temprana, e interrumpe los esfuerzos para alcanzar un nivel de competencia en lectura al final del tercer grado.⁴⁴ Por lo tanto, una de las principales amenazas para el éxito académico es una baja asistencia. La mala asistencia está vinculada de manera negativa con las medidas de éxito en las escuelas, incluyendo los logros académicos, la promoción, la finalización de la escuela secundaria y futuras oportunidades de empleo.⁴⁵ Los estudiantes con tasas más altas de ausentismo tienen, en promedio, puntajes más bajos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional.⁴⁶ Además, las implicaciones educativas por faltar a la escuela se agravan



43 Balfanz & Byrnes, 2012.

44 Ginsburg, Jordan, & Chang, 2014.

45 Gottfried, 2009; Lehr, Hansen, Sinclair, & Christenson, 2004; Steward, Steward, Blair, Jo, & Hill, 2008.



para los estudiantes de los distritos escolares urbanos.⁴⁷ Los estudios también han revelado que enfocarse en el desarrollo de las habilidades del carácter aumenta la asistencia de los estudiantes y que los estudiantes con maestros de mayor experiencia tienen menos ausencias.⁴⁸ Las investigaciones también demuestran, que es probable, que al mejorar los hábitos de asistencia de los niños desfavorecidos fomente la movilidad socioeconómica y la inclusión social mejorando así el rendimiento en los logros académicos subsecuentes.⁴⁹

Este creciente número de investigaciones confirma la relación que hay entre la asistencia a la escuela, el logro posterior del estudiante y los resultados de la graduación. También subraya la importancia de intervenir tan pronto como las ausencias comiencen a acumularse, ya sea que el estudiante esté en la escuela primaria, media o secundaria. En esta sección, examinamos las tasas de asistencia y suspensión de los estudiantes para brindar un vistazo más detallado del tiempo de instrucción en la escuela.

46 Ginsburg, Jordan, & Chang, 2014; Gottfried, 2009.

47 Balfanz & Legters, 2004; Orfield & Kornhaber, 2001.

48 Gershenson, 2016.

49 Heckman & Kautz, 2013.

Ausentismo Crónico

CMS define el ausentismo crónico como la ausencia de más del 10 por ciento de los días escolares en los cuales un estudiante está registrado. Tenga en cuenta que los días de suspensión fuera de la escuela (OSS) se consideran como días ausentes. Durante los últimos cuatro años en CMS, las tasas de ausentismo crónico entre los estudiantes de K-12 han aumentado. En algunos años, las tasas de ausentismo crónico han aumentado, que aún las tasas de suspensión fuera de la escuela han disminuido.

Como se muestra en las Figuras 9a-c, los estudiantes en los grados K-5 tienen las tasas más bajas de ausentismo crónico, seguidos por los grados 6-8 y luego por los grados 9-12. En general, el 13%,^{D, 50} de los estudiantes de CMS en los grados K-12 estuvieron ausentes más del 10% de los días escolares, lo cual es consistente con el promedio nacional. Sin embargo, un análisis más detallado revela que el porcentaje de estudiantes con ausencias crónicas es mayor entre las escuelas con un nivel de alta pobreza, seguidas por las escuelas con un nivel moderado de pobreza y luego las escuelas con un nivel de baja pobreza. En resumen, a medida que aumenta el nivel de pobreza escolar, el ausentismo crónico aumenta considerablemente. Esto es cierto para todos los niveles de grado. Por ejemplo, en los grados 9-12, el 10% de los estudiantes en las escuelas con un nivel de baja pobreza están ausentes de manera crónica, mientras que el 19% de los estudiantes con un nivel de pobreza moderada y el 34% de los estudiantes de las escuelas con un nivel de alta pobreza están ausentes de manera crónica. Al igual que en el 2016-2017, el porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico en los grados 9-12 en las escuelas con un nivel de alta pobreza es particularmente preocupante, especialmente cuando se compara con el porcentaje de estudiantes en los mismos grados en las escuelas con un nivel de baja pobreza.

Al analizar el ausentismo crónico según el nivel de pobreza escolar y raza, observamos que hay variaciones, que aumentan los niveles de pobreza escolar de escuelas de baja a moderada a alta en todas las razas como en el 2016-2017. En particular, en todos los grados, las tasas de ausentismo crónico son más altas para todas las razas en las escuelas con un nivel de alta pobreza. En los grados de primaria, las tasas de ausentismo crónico aumentan rápidamente a medida que aumenta el nivel de pobreza escolar. En los grados 6-8, el ausentismo crónico aumenta en las escuelas con niveles de baja a moderada a alta pobreza, alcanzando el 25% por ciento para los estudiantes de raza negra y el 28% para los estudiantes de raza blanca en

Figura 9a. Porcentaje de Estudiantes con Ausencias Crónicas según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza Grados K-5

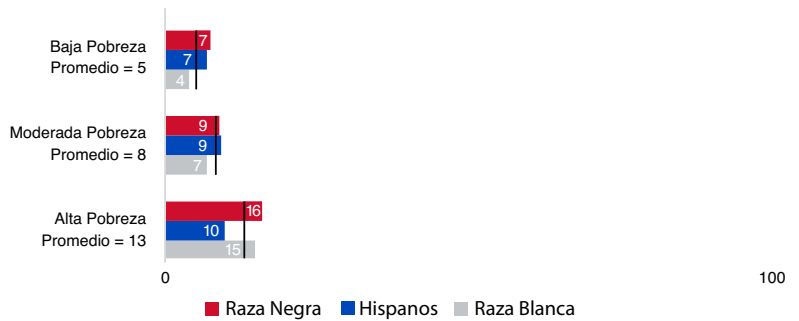


Figura 9b. Porcentaje de Estudiantes con Ausencias Crónicas según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza Grados 6-8

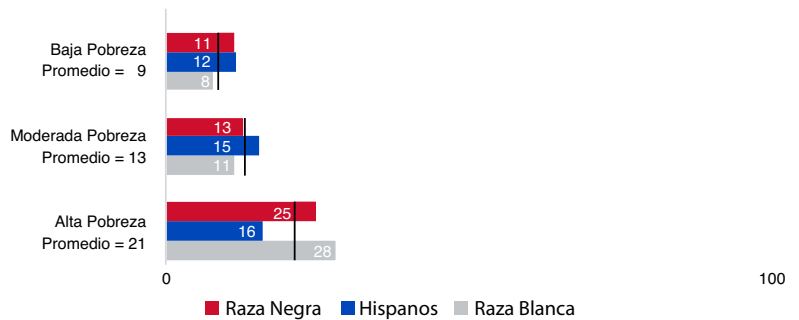
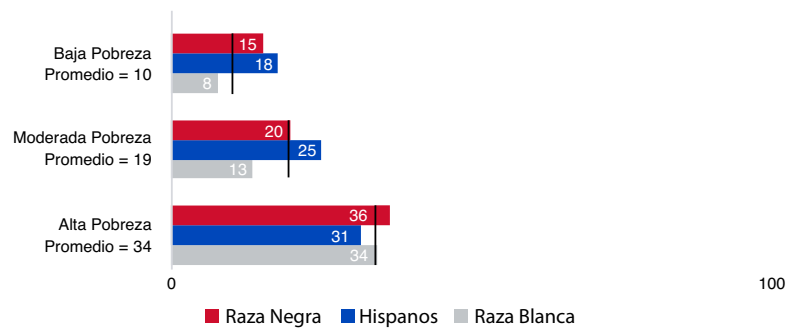


Figura 9c. Porcentaje de Estudiantes con Ausencias Crónicas según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza Grados 9-12



escuelas con un nivel de alta pobreza. Igualmente, en los grados de 9-12, el ausentismo crónico en las escuelas con un nivel de alta pobreza es el más alto, alcanzando el 36% por ciento para los estudiantes de raza negra, el 31% para los estudiantes hispanos y el 34% para los estudiantes de raza blanca. Estos números son equivalentes a más de uno de cada tres estudiantes en escuelas secundarias con un alto nivel de pobreza que estuvieron ausentes más del 10% del tiempo. El ausentismo a este nivel puede interrumpir la continuidad de la instrucción para los estudiantes que faltan a la escuela, así como también, para los estudiantes presentes en clase,⁵¹ y deja a un gran número de estudiantes con ausentismo crónico lidiando vehementemente para ponerse al día.

50 Based on the Strategic Plan result for the district from 2017-2018.

51 Gottfried, 2011; 2014.



ASPECTOS POSITIVOS: AUSENTISMO CRÓNICO

Randolph IB Middle School, Director Brian Bambauer

De acuerdo el director Brian Bambauer de *Randolph Middle School IB*, la reducción de ausentismo crónico en los tres grupos raciales más grandes para los años 2016-2017 al 2017-2018 puede ser adjudicado en parte a la extrema diligencia de nuestra secretaria de asistencia y al equipo de apoyo. La secretaria de asistencia se reúne cada dos semanas con el Equipo Colaborativo de Servicios al Estudiante (CSST). CSST es un equipo de pre-intervención conformado por el director, la enfermera, los tres consejeros y el psicólogo escolar. El grupo discute problemas de asistencia, los cuales los consejeros luego abordan directamente con el estudiante y/o la familia. Además, la secretaria de asistencia envía cartas de ausencias sin justificación después de que un estudiante ha faltado a la escuela 3, 5 y 10 días. La secretaria de asistencia se asegura de que diariamente los maestros tomen la asistencia en el programa *Power School*, da seguimiento por correo electrónico, ayuda a los maestros sustitutos cuando toman la asistencia y monitorea a los autobuses y a

los estudiantes con tardanzas. El proceso meticuloso de este equipo garantiza la integridad y precisión, que permite una intervención temprana y apoyo, en circunstancias que podrían interferir con la asistencia a la escuela antes de que el estudiante pierda demasiado tiempo de instrucción.



Principal Brian Bambauer, Randolph IB Middle School

Suspensiones Fuera de la Escuela

Además del ausentismo, las suspensiones fuera de la escuela (OSS), pueden reducir el tiempo de instrucción. En CMS un estudiante puede ser suspendido de la escuela por infracciones al Código de Conducta del Estudiante. Se utiliza el OSS como una consecuencia a la conducta del estudiante cuando otras opciones ya documentadas, no han sido efectivas o según el criterio del director, estas no sirven para proteger a otros estudiantes, al personal en la escuela o no mantienen un ambiente escolar ordenado.

En todo el distrito, la mayoría de los incidentes (y la mayoría de los incidentes que resultan en OSS) están codificados como Actos de Comportamiento Inaceptable (UB). Estos tipos de actos representan el 97%^D de todos los incidentes en todo el distrito. Los cinco códigos principales UB reportados del 2017-2018 fueron: comportamiento perturbador, agresivo, insubordinación, lenguaje inapropiado/ falta de respeto y peleas. Estas cinco categorías conformaron el 75%^D de todos los incidentes reportados en el 2017-2018. Las siguientes cifras y texto se refieren a OSS que resultaron solamente de incidentes UB (es decir, "suspensiones discrecionales").

En la figura 10 a-c se presentan los porcentajes de estudiantes de CMS por nivel de pobreza escolar y raza que fueron suspendidos de la escuela al menos una vez durante el año escolar. Es evidente que las escuelas de nivel alto de pobreza tienen un mayor porcentaje de estudiantes con una o más suspensiones discrecionales, particularmente en los grados 6-8 (18%) y 9-12 (16%). En las escuelas de baja pobreza, los estudiantes en los grados K-5 tienen la tasa más baja de estudiantes con una o más suspensiones discrecionales (1%). Las escuelas de nivel de baja de pobreza en los grados 6-8 y 9-12 tienen tasas de suspensión muy similares (5% y 4%, respectivamente). Las tasas de suspensión en las escuelas de nivel alto de pobreza son de tres a cuatro veces más altas que en las escuelas de nivel bajo de pobreza en cada intervalo de grados.

Al observar las suspensiones desde la perspectiva del nivel de pobreza escolar y raza, surgen nuevas tendencias. En todos los grados, es evidente que el porcentaje de estudiantes de raza negra, con una o más suspensiones discrecionales, es substancialmente más alto que en cualquier otra raza. Este es el caso en los tres niveles de pobreza. De hecho, en cada nivel de pobreza y rango de grados, el porcentaje de estudiantes de raza negra con una o más suspensiones discrecionales, es una vez y media más alto que el siguiente subgrupo racial más alto.

Figura 10a. Porcentaje de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales – Grados K-5



Figura 10b. Porcentaje de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales – Grados 6-8

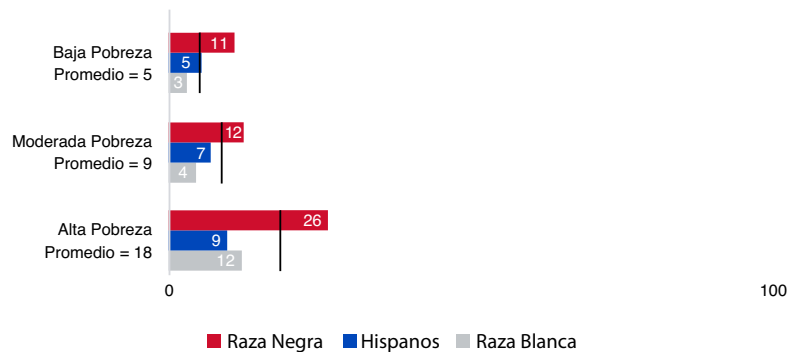
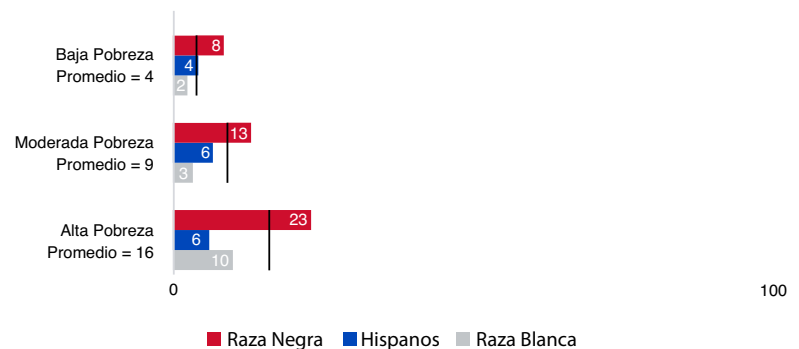


Figura 10c. Porcentaje de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales – Grados 9-12



En síntesis, las desigualdades raciales en la tasa de suspensión son evidentes en todos los grados y en todos los niveles de pobreza. Cuando se combina el ausentismo crónico y los datos presentados a través de los años, la potencial falta de paridad con relación al tiempo entre las escuelas, se hace evidente. Aunque todas las escuelas (con la excepción de las que siguen un calendario de aprendizaje continuo) reciben la misma cantidad de horas de instrucción al año, las escuelas de alta pobreza parecen tener mayores obstáculos para cumplir con este tiempo. Las altas tasas de suspensión en las escuelas de alta pobreza (particularmente en los grados 6-8 y 9-12

para los estudiantes de raza negra) y el ausentismo crónico en todos los grados en las escuelas de nivel de alta pobreza (pero particularmente en los grados 9-12) se combinan para reducir el tiempo de instrucción en estas escuelas. Aunque

la distribución del tiempo es igual, lo que experimentan los estudiantes varía. Las diferencias en las tasas de ausentismo crónico y OSS se manifiestan aumentando progresivamente a medida que aumenta el nivel de pobreza escolar.

ASPECTOS POSITIVOS: SUSPENSIONES FUERA DE LA ESCUELA

Reid Park Academy,
Director James Garvin



Según el director James Garvin, la reducción en el porcentaje de estudiantes con una o más suspensiones fuera de la escuela del 2016-2017 al 2017-2018 representa una culminación de esfuerzos por varios años para garantizar que todos los estudiantes permanezcan en la escuela y reciban una educación de calidad a pesar de los desafíos de comportamiento. Estos esfuerzos son sistemáticos y están establecidos en la ejecución de *Positive Behavior Supports (SWPBS)* en todas las escuelas y en las estrategias basadas en las evidencias de investigaciones para apoyar a todos los estudiantes.

Todos los estudiantes:

1. Recitan la Promesa RAMS y el Credo RAMS de la escuela Reid Park Academy, cada mañana.

Reid Park Academy

RAMS Pledge

R - I respect myself and others

A - I achieve

M - I make good choices

S - I stay safe

2. Aprenden que tipo de comportamiento es apropiado y se les hace responsable de su comportamiento en los salones de clases, pasillos, baños, cafetería, en el patio a la hora de recreo y en los autobuses.

3. Tienen la oportunidad de ganar *RAM Bucks*, que se otorgan por los maestros y administradores a los estudiantes de manera individual. También se les otorga el *Character Count* a toda la clase, por mostrar los comportamientos positivos de RAMS y los rasgos de carácter. Los carteles de *RAMS Bucks* se muestran de manera sobresaliente en toda la escuela e indican las recompensas actuales disponibles para los estudiantes. Como parte del Character Education Assembly and Celebration, las clases que obtienen cinco o más *Character Counts* reciben reconocimientos y premios.

ClassDojo, es una aplicación que establece la comunicación entre la comunidad escolar, los padres y los maestros y se utiliza en cada uno de los salones de clases para promover, dar seguimiento y compartir el progreso hacia un comportamiento positivo de los estudiantes.

Los referidos disciplinarios y los datos de suspensión son analizados, al principio y a través del año escolar, para manejar los comportamientos inapropiados. Los estudiantes que necesitan apoyo adicional, son identificados utilizando referidos y datos de suspensión y asignados al personal de apoyo apropiado (ej., trabajador social) para trabajar en sus destrezas sociales.

El progreso de los estudiantes que reciben estos apoyos se monitorea continuamente por referidos y datos de suspensión, se discuten semanalmente durante varias reuniones departamentales de la comunidad de aprendizaje profesional (PLC) y a su nivel de grado. Los estudiantes que necesitan apoyo adicional, reciben los referidos apropiados.

En Reid Park se ha observado una reducción substancial en los referidos y suspensiones para varios estudiantes. Han sido numerosos los estudiantes que vienen a la mente del director Garvin cuando se considera el impacto de herramientas tales como, los medidores de comportamiento y la instrucción de las destrezas sociales que promueven un comportamiento positivo, lo cual conduce al progreso académico.



Director James Garvin,
Reid Park Academy



Curso Académico Avanzado A Nivel Universitario

La disponibilidad a cursos rigurosos en la escuela secundaria es el tercer factor clave para romper el vínculo predictivo entre el origen de un estudiante y el finalizar la universidad como resultado.⁵² Todas las escuelas secundarias de CMS ofrecen al menos una opción de curso a nivel universitario. Completar satisfactoriamente uno o más cursos es un indicador de que el estudiante está listo para tomar cursos a nivel universitario. La disponibilidad a estos cursos rigurosos en la escuela secundaria puede beneficiar a todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen la intención de ejercer la entrada directa a una carrera o al servicio militar. Estos materiales del curso los ayudan a desarrollar habilidades de estudios y a incrementar el compromiso y les provee más exposición ante todo reto.⁵³ En este informe, nosotros definimos los trabajos de curso de nivel universitario como Ubicación Avanzada, International Baccalaureate, Cambridge International School, o cursos de Matrícula Dual.

El Programa de Ubicación avanzada (AP) fue diseñado para proporcionar a los estudiantes un medio para obtener créditos universitarios y aprender material de nivel universitario cuando aún están en la escuela secundaria. Históricamente, los cursos AP estaban limitados a un grupo pequeño de estudiantes altamente preparados en todo el país. Algunas escuelas secundarias ofrecen estos cursos a sus mejores estudiantes. Recientemente, la participación en los cursos AP se ha ampliado, ya que un grupo selecto de universidades consideran las experiencias de estos estudiantes en los cursos AP en las decisiones de admisión, a medida que se ofrecen los programas de incentivos para motivar a una población estudiantil más amplia a tomar cursos y exámenes AP. Los estudios muestran que los estudiantes de bajos ingresos que toman cursos AP en la escuela secundaria se gradúan de la Universidad a una tasa más alta.⁵⁴ De manera similar, los estudios muestran que las calificaciones de los exámenes AP

es un fuerte indicador de las calificaciones para los estudiantes en su segundo año de universidad.⁵⁵

Los cursos AP están disponibles en todas las escuelas secundarias del distrito, aunque los cursos específicos ofrecidos en cada escuela difieren. Los cursos AP ofrece a los estudiantes puntos de calidad hacia su puntaje promedio de calificaciones (tiene mayor ponderación), pero los estudiantes solo pueden recibir créditos universitarios si aprueban el examen AP.

El Programa International Baccalaureate (IB), en contraste con la variedad de cursos individuales de AP, es un programa de estudios pre-universitario. El objetivo inicial del programa, que se originó en Europa, fue estandarizar los programas secundarios a través de todos los escenarios escolares internacionales, produciendo un conjunto de exámenes y calificaciones que podrían tomarse y serían reconocidos en cualquier parte del mundo. Se espera que los estudiantes del IB completen un curso de estudio que cumpla con los siguientes requisitos específicos que incluye el estudio tanto en humanidades como en ciencias. Este es un enfoque holístico de los estudios secundarios e incluye un énfasis en los aspectos del proceso del raciocinio propio en el aprendizaje. En otras palabras, el enfoque del IB es adquirir habilidades acerca de cómo aprender, analizar y llegar a conclusiones lógicas sobre las personas, sus idiomas, la literatura y las fuerzas científicas del medio ambiente.

Los Programas IB están disponible en cinco escuelas secundarias de CMS, para los estudiantes que califiquen: Myers Park, East Mecklenburg, Harding University, West Charlotte y North Mecklenburg. Los estudiantes pueden obtener un diploma IB o un certificado IB.

El tercer tipo de cursos de nivel universitario, es el Programa de Cambridge International School, el cual es un método acelerado de estudios académicos que se ofrecen a través del Assesment International Education de la Universidad de Cambridge. El Cambridge Assessment International Education es el mayor proveedor mundial de programas de

52 Adelman, 1999; 2006.

53 U.S. Department of Education, 2004; Quint, Thompson & Bald, 2008.

54 Dougherty, Mellor & Shuling, 2006.

55 Geiser & Santelices, 2004.

educación internacional K-12. El programa de Cambridge tiene más de 10,000 escuelas en 160 países diferentes. A través de un programa desafiante, se le enfatiza al estudiante el pensamiento crítico, el análisis y el rendimiento, y los ayuda a convertirse en ciudadanos globales listos para manejar los desafíos de la vida. Cambridge es flexible y permite a los estudiantes determinar cuáles cursos tomar, pueden tomar una clase, una serie de clases, o tomar suficientes clases para obtener un Diploma Internacional. El estado paga el costo del examen de Cambridge para los estudiantes, así como lo hace para los exámenes AP e IB. El programa de Cambridge está disponible en Hopewell High School.⁵⁶

El cuarto tipo es el programa de cursos de Matrícula Dual, que permite a los estudiantes tomar cursos universitarios mientras están matriculados en la escuela secundaria. Los programas de Matrícula Dual permiten que los estudiantes elegibles de la escuela secundaria de Carolina del Norte se inscriban en clases universitarias en las universidades y en los colegios comunitarios de Carolina del Norte sin costo de matrícula a través de sus escuelas. Central Piedmont Community College y University of North Carolina en Charlotte son socios claves en este programa. Los estudiantes de CMS pueden obtener crédito doble al cumplir con los requisitos de graduación de la escuela secundaria y al mismo tiempo obtener crédito universitario para completar estos cursos con éxito.

Al tomar los cursos AP, IB, Cambridge, o Matrícula Dual en la escuela secundaria les ofrece a los estudiantes una ventaja competitiva en el proceso de admisión a la universidad y puede ser particularmente importante para aspirantes a estudiantes universitarios de la primera generación. Cada uno de estos programas ayuda a los estudiantes preparándolos para el volumen de trabajo que tendrán en la universidad, aumentando el acceso a la universidad. El éxito en estos cursos puede permitir a los estudiantes completar una licenciatura o un grado asociado más rápidamente, reduciendo así los costos de matrícula. En la siguiente sección, veremos los índices en

los cuales los graduados de CMS adquieren créditos para al menos uno, de estos tipos de cursos de nivel universitario.

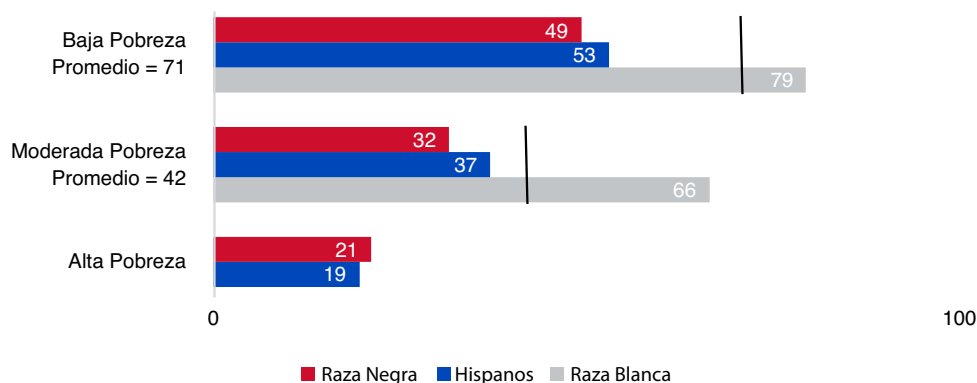
Ubicación Avanzada, International Baccalaureate, Cambridge y Matrícula Dual

Como se ha señalado, cada escuela secundaria de CMS ofrece al menos una opción a nivel universitario. El porcentaje de estudiantes que completan al menos un curso de nivel universitario antes de la graduación varía según el nivel de pobreza escolar y la raza (ver Figura 11). En las escuelas de nivel de baja pobreza, en promedio, el 71% de los graduados completaron un curso de nivel universitario, mientras que en las escuelas de nivel de pobreza moderada, la tasa fue del 42%.

En y a través de todos los niveles de pobreza escolar, hay un patrón claro según la raza estudiantil: en las escuelas de nivel de baja y moderada pobreza hay una diferencia de al menos 30 puntos entre los porcentajes de graduados de raza blanca y de raza negra, que completan al menos un curso de nivel universitario, la tasa promedio para estudiantes hispanos está ligeramente por encima de las tasas para los estudiantes de raza negra. Mientras que el 21% de los graduados de raza negra en las escuelas de nivel de alta pobreza *han completado* un curso de nivel universitario, solo el 21% de los graduados de raza blanca en las escuelas de nivel de baja pobreza *no han completado* un curso a nivel universitario.

Mientras que el 21% de los graduados de raza negra en las escuelas de nivel de alta pobreza han completado un curso de nivel universitario, solo el 21% de los graduados de raza blanca en las escuelas de nivel de baja pobreza *no han completado* un curso a nivel universitario.

Figura 11. Porcentaje de Graduados que Completan al Menos un Curso a Nivel Universitario* por Nivel Escolar de Pobreza y Raza



*Ubicación Avanzada, International Baccalaureate, Cambridge o Matrícula Dual

Nota: El número de estudiantes de Raza blanca en las escuelas de alta pobreza es demasiado pequeño para reportar, por lo tanto el promedio para las escuelas de alta pobreza no está incluido. Ver Apéndice B para más información.

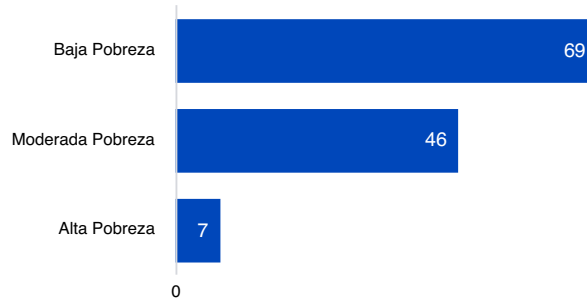
56 Algunas otras escuelas de CMS ofrecen el programa Cambridge, pero Hopewell es la única escuela secundaria.

Exámenes de Ubicación Avanzada

Los estudiantes inscritos en cursos de Ubicación Avanzada tienen la oportunidad de tomar un examen en la materia correspondiente. Estos exámenes son ofrecidos por el College Board. Actualmente, hay 33 exámenes de materias AP administrados en CMS. Los puntajes para cada examen van de 1 a 5, los puntajes de 3, 4 y 5 son considerados como aprobados. Los estudiantes que obtienen puntajes en el examen de AP de 3 o más, generalmente reciben crédito por un curso universitario correspondiente.⁵⁷ La mayoría de los estudiantes que toman un examen AP han completado el curso AP relacionado, este no se requiere para tomar el examen. Tal y como se muestra en la Figura 12, las escuelas de nivel de alta pobreza tienen una tasa de aprobación dramáticamente más baja que las escuelas de nivel de baja y moderada pobreza. En el 2017-2018, los estudiantes de las escuelas de nivel de baja pobreza aprobaron, en promedio, el 69% de los exámenes AP, mientras que los estudiantes de las escuelas de nivel de alta pobreza, solo aprobaron el 7% de los exámenes AP. En promedio, los exámenes AP tomados en escuelas de Baja Pobreza fueron aprobados en un índice 10 veces mayor que en las escuelas de Alta Pobreza. Estas grandes brechas en las tasas de aprobación de los exámenes AP por nivel de pobreza escolar indican que los estudiantes que toman cursos de nivel universitario en escuelas de nivel de alta pobreza logran dominar el contenido a tasas más bajas y terminan la escuela secundaria con menos créditos universitarios que sus compañeros en escuelas de nivel de baja pobreza.



Figura 12. Porcentaje Promedio de Aprobación en los Puntajes AP por Nivel de Pobreza en la Escuela Secundaria



100

En promedio, los exámenes AP tomados en las escuelas de nivel de baja pobreza son aprobados a una tasa casi 10 veces mayor que en las escuelas de nivel de alta pobreza.



57 Algunas universidades altamente competitivas requieren puntajes más altos para ciertos exámenes AP.

ASPECTOS POSITIVOS: UBICACIÓN AVANZADA

East Mecklenburg High School, Director Rick Parker

En los años 2016-2017 y 2017-2018, bajo el liderazgo del Director Rick Parker, East Mecklenburg High School aumentó el número de estudiantes que tomaron los exámenes de Ubicación Avanzada (AP) y sus índices de aprobación. Los líderes escolares atribuyen estos avances a las mejoras en las estrategias de mercadeo durante la Noche de Currículo de Regreso a la Escuela, a los estudiantes y a los padres, más específicamente, acerca de las diferencias entre las clases de los programas AP, International Baccalaureate (IB) y el programa Diploma (DP). La escuela celebró reuniones de integración a nivel de grado para padres y las reuniones fueron adaptadas a las inquietudes y preguntas particulares de los padres. Además, los coordinadores de exámenes y del programa IB visitaron clases de inglés para explicar cuáles eran las expectativas de los exámenes AP y IB. El personal de la escuela

utilizó el Potencial AP que se basa en los puntajes PSAT de los estudiantes) como un identificador para reclutar a los estudiantes en cursos basados en su preparación demostrada. Finalmente, todos los maestros que enseñaron cursos AP en 2017-2018 habían enseñado previamente el curso, por lo que tenían experiencia en la materia.

Además, hay estrategias adicionales vigentes en el año escolar 2018-2019. A través de este programa, East Meck se convirtió en una escuela de igualdad de oportunidades y ha aumentado las inscripciones de AP para el 2018-2019, para llegar a más estudiantes que toman AP, por primera vez, quienes tienen la motivación de tomar una clase AP. Los estudiantes son recomendados por sus maestros y los padres son invitados a una asamblea oficial para reconocer a los estudiantes que toman una clase de nivel superior por primera vez.

La escuela lo hará nuevamente en el año escolar 2019-2020. Además, East Meck comenzó a usar el programa AVID en el 2018-2019, con una clase en el 9o grado y una clase en el 11o grado. Los estudiantes de undécimo grado trabajan en conjunto con los estudiantes nuevos de AP para darles apoyo adicional. Los líderes escolares planifican expandir el programa con más clases el próximo año. Finalmente, este año, la escuela está ofreciendo estrategias AVID para toda la escuela: énfasis en la toma de notas resumidas y destrezas organizativas. Estas habilidades ayudaran a todos los estudiantes a prepararse para cursos avanzados y rigurosos.

Refiérase al siguiente artículo:
<https://www.wfae.org/post/east-mecklenburg-high-school-successful-enrolling-more-students-color-advanced-classes#stream/0>.



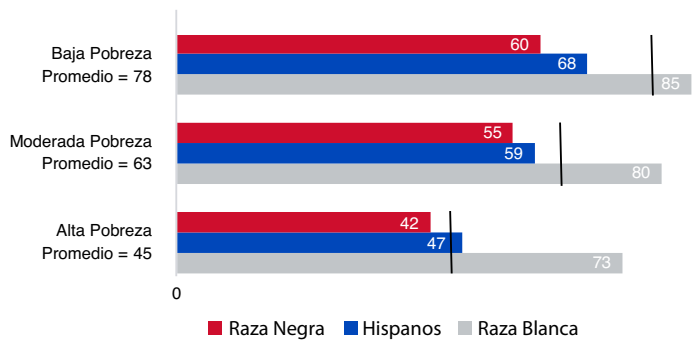
Endosos de Graduación

Los estudiantes de las escuelas públicas de Carolina del Norte pueden recibir uno o más endosos en su diploma de escuela secundaria. Estos endosos indican que los estudiantes han completado cursos con concentraciones específicas preparándolos para la universidad o una carrera.⁵⁸ Los estudiantes pueden cualificar y obtener uno o más de los cinco tipos de aprobación:

1. El Endoso de una Carrera indica que el estudiante completó un curso riguroso de estudio que incluye una concentración en la Educación Técnica y Profesional;
2. El Endoso a la Universidad indica que el estudiante está listo para ingresar a los colegios comunitarios;
3. El Endoso de la Universidad/UNC indica que el estudiante está listo para ingresar a una universidad de cuatro años en el sistema de Universidades de Carolina del Norte;
4. El Endoso Academic Scholars (Reconocimientos Académicos) de NC indica la finalización de un programa de escuela secundaria equilibrado y académicamente riguroso en preparación para la educación post/ secundaria.
5. El Endoso Global de Idiomas indica dominio en uno o más idiomas además del inglés.



Figura 13. Porcentaje de Graduados que Obtienen Uno o Más Endosos de Graduación



100

At low-poverty schools, 78% have earned one or more endorsements, whereas at moderate-poverty and high-poverty schools, the percentages are 63% and 45%, respectively.

Nuevamente, vemos una marcada diferencia según el nivel de pobreza escolar. En las escuelas de nivel de baja pobreza, el 78% ha obtenido uno o más endosos, mientras que en las escuelas de nivel de pobreza moderada y de nivel de alta pobreza, los porcentajes son del 63% y el 45%, respectivamente. También vemos diferencias por raza, los estudiantes de raza blanca superan a los estudiantes de raza negra y a los estudiantes hispanos, aproximadamente de 20 a 30 puntos porcentuales, en cada nivel de pobreza.



58 Esta es una nueva medida incluida en este informe, que no se encuentra en el informe inicial *Rompiendo el Vínculo*.



¿Hacia Dónde Nos Dirigimos?

CMS no se encuentra donde quisiera estar o donde necesita estar para lograr la equidad para cada estudiante. Sin embargo, hemos estado tomando y continuaremos tomando acciones para abordar los problemas de equidad. Estas acciones son amplias y cubren un gran rango de necesidades escolares, del personal y de los estudiantes. Tenemos un plan estratégico, *What Matters Most*, el cual es simple, reflexivo y señala el camino para acciones específicas para CMS. Aunque el estado actual de nuestro distrito es serio, nuestro énfasis está en hacia donde nos dirigimos. *El Plan Estratégico de 2024: What Matters Most* son estrategias y metas para mejorar y reducir las disparidades. Decimos deliberadamente “reduce” en lugar de “elimina”, señalando que el camino hacia la equidad y la excelencia llevará más tiempo que la duración del plan. Se incorporan como parte de este plan dos aspectos. Primero, reconocemos que debemos abordar las inequidades prevalentes y los obstáculos persistentes que requieren esfuerzos enfocados e intencionales de toda la organización. Segundo, reconocemos que las herramientas requeridas para lograr el proceso necesario, forman parte de nuestra influencia. Sin duda, será necesario que las asociaciones entre las escuelas, las familias y toda nuestra comunidad sean completamente exitosas. Aun así, la investigación muestra que hay herramientas a disposición de CMS que pueden fomentar la equidad y la excelencia.

Las siguientes son algunas de las áreas de trabajo en curso:

DISMINUCIÓN DE LA PÉRDIDA DE TIEMPO DE INSTRUCCIÓN POR SUSPENSIIONES Y AUSENTISMO

Hemos actualizado los sistemas y los procesos para administrar suspensiones fuera de la escuela (OSS), creando un proceso que requiere una estricta revisión, por parte del superintendente de suspensiones fuera de la escuela, de un estudiante en los grados K-2. Hemos ampliado el acceso a las alternativas a OSS, a la vez que comprendemos que no podemos comprometer la seguridad o el ambiente de nuestras escuelas, en búsqueda de la equidad y la excelencia. Nos hemos concentrado en aumentar la concientización y en reducir los prejuicios implícitos mediante la capacitación continua en competencias culturales para los administradores y el personal docente. Hasta el momento, más de 3,000 maestros han sido capacitados para reconocer y eliminar los prejuicios implícitos y culturales. En el año escolar 2018-2019, alrededor de 1,500 maestros adicionales, están recibiendo una capacitación similar, que incluye conversaciones críticas e invitan a la reflexión sobre los prejuicios implícitos y el privilegio.

FORTALECIMIENTO DE LOS APOYOS SOCIO-EMOCIONALES

Para complementar estas iniciativas en el futuro, haremos inversiones para fortalecer nuestros apoyos socioemocionales y las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En la primavera de 2019, CMS se asoció con *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)* para llevar a cabo una evaluación independiente de nuestras capacidades de aprendizaje socioemocional (SEL) en todo el distrito que también incluirá recomendaciones para el desarrollo de capacidades del distrito. CASEL identifica cinco componentes básicos intrapersonales, interpersonales y competencias cognitivas que están interrelacionadas y se reflejan en las áreas cognitivas, afectivas, y conductuales del aprendizaje socioemocional.⁵⁹ Los cinco componentes principales son:

1. **La autoconciencia** implica la capacidad para identificar y reconocer las propias emociones, los pensamientos y sus influencias en el comportamiento. Incluye la capacidad de reconocer las propias fortalezas, desafíos, metas y valores. Los altos niveles de autoconciencia requieren reconocer como se interconectan los pensamientos con los sentimientos y las acciones.
2. **El dominio propio**, implica la capacidad de regular las emociones, los pensamientos y las conductas de una manera efectiva, lo que incluye el manejo del estrés, el control de los impulsos, la automotivación y el trabajo hacia el logro de objetivos personales y académicos. Los altos niveles del dominio propio, requieren autocontrol, autoevaluación y sistemas de acción y recompensa.
3. **La conciencia social**, es la capacidad de aceptar la perspectiva de otros. Esto incluye a aquellos que provienen de un entorno y una cultura diferente, y la capacidad de sentir empatía hacia los demás; comprender las normas sociales y éticas, el reconocimiento de los recursos y los apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.
4. **Las destrezas en las relaciones**, le brinda a los estudiantes las herramientas para formar y mantener relaciones positivas y saludables. Los altos niveles de destrezas en las relaciones requieren comunicación clara, prestar atención, cooperación y negociación constructiva durante un conflicto, al igual que ofrecer y buscar ayuda cuando sea necesario.
5. **Las habilidades en la toma de decisiones responsables**, equipan a los estudiantes con la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre su propio comportamiento e interacciones sociales, al tiempo que tienen en cuenta las preocupaciones de seguridad, estándares éticos, normas sociales y de comportamiento, consecuencias y el bienestar de sí mismos y de otros.⁶⁰

Las investigaciones muestran que el aprendizaje socioemocional no solo mejora el rendimiento académico en un promedio de 11 puntos porcentuales, sino que también

aumenta los comportamientos pro- sociales, tales como la amabilidad, el compartir y la empatía; mejora las actitudes de los estudiantes hacia la escuela; reduce la depresión y el estrés entre los estudiantes.⁶¹ Otros beneficios de SEL incluyen actitudes más positivas hacia uno mismo, otros y las tareas; mayor autoeficacia; confianza; persistencia; empatía; conexión y compromiso con la escuela y un sentido de propósito.⁶² Es nuestra expectativa que las inversiones en el aprendizaje socioemocional, particularmente en los grados medios, reducirán la pérdida de tiempo de instrucción atribuido al ausentismo y a las suspensiones, así como también mejoraran el rendimiento académico del estudiante.

AUMENTANDO LAS OPORTUNIDADES PARA TOMAR CURSOS AVANZADOS

A través de múltiples esfuerzos estamos expandiendo la disposición a cursos avanzados (Ubicación Avanzada, International Baccalaureate, Cambridge y Matrícula Dual). Además, hemos establecido disposiciones para garantizar que en el 2019-2020, cada escuela secundaria ofrezca al menos 10 cursos AP, más del doble del número de cursos de AP ofrecidos en nuestras escuelas secundarias de nivel de alta pobreza. Hemos trabajado para asegurarnos de que nuestras escuelas secundarias tengan programas universitarios y profesionales, lo que permite la disponibilidad de los cursos universitarios a nivel local mientras se encuentran en la escuela secundaria.

También, hemos ampliado nuestra definición de *preparación* para cursos avanzados, identificando estratégicamente a los estudiantes que están listos para los desafíos adicionales y son seleccionados activamente para aprovechar estas oportunidades. Estos esfuerzos ampliados de elección y reclutamiento de estudiantes, están ahora en progreso en un tercio de nuestras escuelas superiores. Como resultados de estos esfuerzos, en el 2017-2018, aproximadamente 560 estudiantes adicionales fueron identificados, seleccionados e inscritos en los cursos AP. Además, el distrito ha lanzado Discover CTE, un programa de alcance para la Educación Técnica y Profesional. El programa Discover CTE ofrece 19 trayectorias de carreras distintivas para preparar a los estudiantes para el colegio comunitario, el ejército o una carrera después de la escuela secundaria. CMS ha puesto, deliberadamente, más énfasis en la preparación para la carrera de nuestros graduados y los resultados son evidentes: el número de estudiantes que han obtenido una certificación de la industria en los últimos tres años ha pasado de 500 a 2,000.

En el futuro, los esfuerzos para identificar y seleccionar estudiantes en los cursos AP se extenderán a escuelas secundarias adicionales. La metodología empleada se extenderá a los grados intermedios para aumentar la toma del curso de Matemática para el octavo grado. Esperamos que estos esfuerzos colectivos aumenten sustancialmente la cantidad de estudiantes que toman cursos de nivel universitario.

59 CASEL, 2013.

60 CASEL, 2013.

61 Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011.

62 Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011.

PROPORCIONAR RIGOR Y AUMENTAR LAS EXPECTATIVAS EN CADA SALÓN DE CLASE

El enfoque del *Plan Estratégico 2024* es mejorar la calidad de la enseñanza, enfocándose intensamente en elevar las expectativas de nuestros estudiantes al aumentar la disponibilidad a 1) un currículo riguroso establecido de manera consistente 2) una enseñanza de alta calidad, que responde culturalmente a este currículo y 3) la participación de los estudiantes en este currículo, permitiéndoles un mayor análisis en sus lecciones.

En la primavera y el verano de 2019, estaremos dando importantes pasos para cumplir con la garantía establecida por el *Plan Estratégico 2024*. Se comprarán nuevos currículos en artes del lenguaje y matemáticas para los grados K-3, 6-8 y 9. Estas compras, comenzarán con la adquisición de un currículo, que tomará varios años, para los grados K-8 en todas las áreas de contenido básico y en las áreas específicas en los grados 9-12. La introducción de nuevos currículos será reforzada por un programa de capacitación en el verano y complementada a través de un programa de desarrollo profesional colaborativo lo largo del año escolar. A lo largo del distrito, los facilitadores de instrucción, los entrenadores y múltiples líderes en los salones de clase serán enviados a las escuelas para continuar trabajando con los maestros para fortalecer la calidad de la enseñanza.

Aproximadamente se asignaron 400 posiciones en una variedad de áreas para tales propósitos. La mayoría de estas personas han sido contratadas, entre nuestros mejores maestros, los cuales dirigirán y facilitarán el aprendizaje

a través del trabajo colaborativo para los maestros, los especialistas en las áreas de contenido de la oficina central y los coordinadores de currículo. Ellos trabajarán para elevar las expectativas que los maestros tienen acerca de sus estudiantes. Continuaremos monitoreando el nivel de correspondencia entre los estándares de NCSCOS y el trabajo asignado en los salones de clase.

Nuestro enfoque en la calidad de la enseñanza será respaldado aun más por los cambios en el departamento de Recursos Humanos para refinar y mejorar los esfuerzos para reclutar y contratar a los mejores maestros, aquellos que tengan las destrezas y la disposición para enseñar al diverso cuerpo estudiantil al que tenemos el privilegio de servirle. De acuerdo a nuestro conocimiento de que un gran maestro puede hacer toda la diferencia, nuestro personal ha realizado esfuerzos para programar de manera estratégica, que los estudiantes con un rendimiento más bajo se unan a los mejores maestros de cada escuela. *El Plan Estratégico 2024: What Matters Most* guiará nuestro trabajo. Nuestras inversiones y prioridades para el 2019-2020 son un reflejo del compromiso descrito en nuestro plan.

REPORTES FUTUROS

Continuaremos publicando un informe anual de *Rompiendo el Vínculo*. Gran parte de los datos que se muestran aquí, así como datos adicionales, en la página web interactiva del distrito Performance Dashboard. Tenemos la intención de publicar un informe completo cada tres años. En los años intermedios, se publicará un informe provisional (como este).



TÉRMINOS CLAVES

Ausentismo Crónico	Un estudiante es considerado crónicamente ausente si pierde más del 10% de los días en los cuales ha estado inscrito, independientemente de la causa. En los cálculos de ausentismo crónico se incluyen todas las ausencias, para tener en cuenta todo el tiempo de instrucción perdido, las ausencias con o sin excusas y las suspensiones fuera de la escuela (OSS).
Tasa de Graduación en cuatro años	Es el porcentaje de estudiantes en el grupo que se gradúa en cuatro años o menos. Por primera vez, el grupo de graduación de 2017-2018 de estudiantes entrando a una escuela secundaria que no está en cumplimiento, permanece en el denominador para la escuela y el distrito.
Preparación para la Universidad y la Carrera Profesional (CCR)	Niveles de logro 4 y 5 (de 5 niveles) en exámenes de Fin de Grado y Fin de Curso, de acuerdo a la metodología utilizada por la Junta de Educación del Estado desde el 2013-2014 para determinar los niveles de logro.
Curso de Nivel Universitario	Cursos académicamente rigurosos ofrecidos en la escuela secundaria, más comúnmente como preparación para la educación superior. Para efectos de este informe, cursos a nivel universitario son definidos como Ubicación Avanzada, International Baccalaureate, Cambridge International, o cursos de matrícula dual.
Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad (CEP)	El propósito general de la Elegibilidad de provisiones para la Comunidad (CEP) del Departamento de Agricultura de los EEUU (USDA) es, mejorar la disponibilidad a comidas nutritivas para estudiantes en áreas de alta pobreza, proveyendo comidas para todos los estudiantes sin costo alguno (para ellos o sus familias). La Sección 104(a) de la ley de <i>Healthy, Hunger Free Kids</i> de 2010, enmendó la Ley <i>National School Lunch</i> tiene como propósito proveer una alternativa de elegibilidad a las solicitudes para comidas gratuitas o reducidas en precio por agencias educativas (distritos) locales y escuelas de alta pobreza. Véer el apéndice A.
Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS)	En Carolina del Norte, los compuestos de crecimiento responsable son calculados por el SAS utilizando el puntaje del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS) para representar el crecimiento a nivel de la escuela, según lo miden las evaluaciones de los EOG y los EOC. Las escuelas que reciben un valor del índice entre -2 y +2 son clasificadas como escuelas que están alcanzando el crecimiento esperado. Para que una escuela supere el crecimiento esperado, debe haber evidencia significativa que demuestre que los estudiantes de la escuela progresaron más con relación al crecimiento estándar, representado por un valor del índice de +2. Cuando una escuela no alcanza el crecimiento esperado, debe existir evidencia significativa de que los estudiantes de la escuela progresaron menos del crecimiento estándar, representado por un valor de un índice menor que -2. Para más información, refiérase a los recursos de EVAAS del Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte en http://www.ncpublicschools.org/effectiveness-model/evaas/ .
Equidad	La Junta de Educación de CMS define equidad como "proveyendo las oportunidades, el apoyo, el ambiente, las expectativas altas y los recursos que cada estudiante necesita para alcanzar el éxito educativo, sentirse valorado y poder contribuir a una comunidad próspera."
Ley - Every Student Succeeds (ESSA)	La Ley <i>Every Student Succeeds</i> (ESSA) fue firmada por el Presidente Obama el 10 de diciembre de 2015. ESSA reautoriza la regulación de Escuela Primaria y Secundaria que lleva 50 años en existencia (ESEA), la ley de educación nacional de la nación y el compromiso permanente con la oportunidad equitativa para todos los estudiantes. La versión previa de la Ley <i>No Child Left Behind</i> , fue promulgada en el 2002. Cada estado tiene su propio plan de ESSA. El plan estatal de Carolina del Norte fue aprobado el 5 de junio de 2018.
Dominio del Nivel de Grado (GLP)	Son los Niveles de Logro 3, 4 y 5 (de 5 niveles) en las pruebas de Fin de Grado y las pruebas de Fin de Curso, de acuerdo con la metodología utilizada por la Junta de Educación Estatal desde el 2013-2014 para determinar los niveles de logro de los estudiantes. Los estudiantes que son GLP, pero no son CCR en una prueba particular, han demostrado dominio "suficiente", pero no "sólido", del contenido.
Endosos de Graduación	Los estudiantes en las escuelas públicas y las escuelas charters de Carolina del Norte podrían recibir más de un endoso en sus diplomas de la escuela secundaria. Estos endosos indican que los estudiantes han terminado concentraciones de cursos específicos preparándolos para la universidad o las profesiones. Los estudiantes podrían calificar y adquirir más de uno de cinco tipos de endosos.

TÉRMINOS CLAVES

Porcentaje de Estudiantes Identificados (ISP)

Para determinar el porcentaje de estudiantes identificados (ISP), los distritos y escuelas dividen el número de estudiantes que han sido identificados como que viven en pobreza, a partir del 1o de abril, por el número de estudiantes inscritos, a partir del 1o de abril y luego multiplicado por 100. Vea además el Apéndice A.

Suspensión Fuera de la Escuela (OSS)

Es una ausencia impuesta por la escuela, como consecuencia de una seria infracción al Código de Conducta del Estudiante. La utilización de la suspensión fuera de la escuela (OSS) se reserva como consecuencia para la conducta del estudiante, cuando otras opciones documentadas no han sido efectivas o, a juicio del director, no servirán el propósito de proteger a otros estudiantes y personal de la escuela o no conservarán un ambiente escolar ordenado.

"Discrecional" se refiere a OSS solamente como resultado de incidentes de Conducta Inaceptable (en contraposición a otros tipos de incidentes, tales como Ofensas Que Deben Ser Reportadas, para las cuales los administradores no tienen el poder de decidir sobre el tipo de severidad o respuesta disciplinaria).

Modelo de Responsabilidad (READY)

El año 2017-2018 fue el sexto año bajo el modelo de Responsabilidad de Carolina del Norte conocido como READY. La iniciativa READY tiene tres componentes:

(1) Un Curso de Estudio Estandarizado enfocado en el conocimiento más crucial y las destrezas en las que los estudiantes deben ser exitosos en el grado subsiguiente y después de la escuela superior; (2) Pruebas de Fin de Grado y Pruebas de Fin de Curso con preguntas abiertas y rigurosas y el uso de éstas en el mundo real que requieran que los estudiantes expresen sus ideas claramente con hechos de apoyo y (3) un modelo de responsabilidad que refleja en qué medida las escuelas se están asegurando que los estudiantes al momento de graduarse estén listos para la universidad y las carreras profesionales.

Para más información, visite, <http://www.ncpublicschools.org/accountability/reporting/>.

Aprendizaje Socio-emocional (SEL)

El aprendizaje socioemocional (SEL) es el proceso por medio del cual los niños aprenden y aplican el conocimiento, las actitudes y destrezas necesarias para trabajar con otras personas entendiendo y manejando las emociones. Además del conocimiento académico, estas destrezas interpersonales son necesarias para que un estudiante sea exitoso en la escuela. En el 2013, el esfuerzo Colaborativo para el Aprendizaje Académico y Socioemocional (CASEL) identificó cinco competencias interpersonales esenciales, intrapersonales y cognitivas que están interrelacionadas y reflejan el campo de dominio cognitivo, afectivo y de conducta de SEL. Los cinco componentes esenciales son auto conciencia, dominio propio, conciencia social, destrezas en las relaciones y un proceso responsable en la toma de decisiones.

REFERENCIAS

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teacher and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25 (1), 95-135.
- Adelman, & Clifford. (n.d.). Archived - Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and Bachelor's degree attainment cultivating ACRES, the academic resources index. Tomado de <https://www2.ed.gov/pubs/Toolbox/Part1.html>
- Adelman, C. (2006). The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Tomado de www.ed.gov/rschstat/research/pubs/toolboxrevisit/index.html
- Attendance Works (2016). *Chronic Absence: Our top pick for the ESSA school quality or student success indicator*. Tomado de https://attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/08/ESSA-Brief_083016-revised.pdf
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *Chronic absenteeism: summarizing what we know from nationally available data*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Balfanz, R., & Legters, N. (2004). *Locating the dropout crisis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- CASEL. (2013). *2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs*. Tomado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Charlotte-Mecklenburg Schools. (2017). *English learner fast facts - 2017-2018*. Tomado de http://www.cms.k12.nc.us/cmsdepartments/ci/els/Documents/EL_Fast%20Facts_2017-18.pdf
- Charlotte-Mecklenburg Schools. (2018). CMS equity policy outline. Tomado de <http://www.cms.k12.nc.us/boe/Documents/Draft%20Equity%20Policy%20-%209.21.18.pdf>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. (2005). Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers. *Economics of Education review*, 24(4), 377-392.
- Connolly, F., & Olson, L.S. (2012). *Early elementary performance and attendance in Baltimore City Schools' pre-kindergarten and kindergarten*. Tomado de la base de datos ERIC. (ED535768).
- Dougherty, C., Mellor, L. and Jian, S. (2006) *The relationship between advanced placement and college graduation*. Tomado de la base de datos ERIC. (ED519365).
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B, Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 403-432.
- Evergreen, S.D.H. (2017). *Effective data visualization: The right chart for the right data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Evergreen, S.D.H. (2018). *Presenting data effectively: Communicating your findings for maximum impact* (2nd ed.). Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- Gaillard, F. (2006). *The dream long deferred: The landmark Struggle for desegregation in Charlotte, North Carolina*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Geiser, S., & Santelices, V. (2004). *The Role of Advanced Placement and Honors Courses in College Admissions*. Tomado de <https://escholarship.org/uc/item/3ft1g8rz#main>
- General Assembly of North Carolina Session 2011. (2011). *Session Law 2012-145, Senate Bill 187*. Tomado de <https://www.ncleg.net/Sessions/2011/Bills/Senate/PDF/S187v7.pdf>
- Gershenson, S. (2016) Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125-149.
- Ginsburg, A., Jordan, P., & Chang, H. (2014). *Absences add up: How school attendance influences student success*. Tomado de http://www.attendanceworks.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Absenses-Add-Up_090114-1-1.pdf
- Goldhaber, D., Lavery, L., & Theobald, R. (2015). Uneven playing field? Assessing the teacher quality gap between advantaged and disadvantaged students. *Educational Researcher*, 44, 293–307.
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 392-419.
- Gottfried, M. A. (2011). Absent peers in elementary years: The negative classroom effects of unexcused absences on standardized testing outcomes. *Teachers College Record*, 113(8), 1597–1632.

REFERENCIAS

- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19, 53-75.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Thousand Oaks, California: Corwin, a SAGE Company.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition* (Publication No. w19656). Tomado de <https://www.nber.org/papers/w19656>
- Henderson, B. (2017, September 1). Classmates screamed and spat at her. Sixty years later, she talks of forgiveness. *The Charlotte Observer*. <https://www.charlotteobserver.com/news/local/article170707557.html>
- Hoxby, C.M., Murarka, S., & Kang, J. (2009). *How New York City's charter schools affect achievement*. Cambridge, MA: New York City Charter Schools Evaluation Project.
- Isenberg, E., Max, J., Gleason, P., Potamites, L., Santillano, R., Hock, H., & Hansen, M. (2013). *Access to effective teaching for disadvantaged students*. Tomado de la base de datos ERIC. (ED544345).
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research*. Tomado de https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teaching_Experience_Report_June_2016.pdf
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32, 342-364.
- Mansfield, R. K. (2015). Teacher quality and student inequality. *Journal of Labor Economics*, 33 (3), 751-788.
- Mattern, K.D, Marini, J.P., & Shaw, E.J. (2013). Are AP® students more likely to graduate from college on time? Research report 2013-5. Tomado de la base de datos ERIC. (ED556464).
- Orfield, G., & Kornhaber, M. L. (2001). *Raisings standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*. New York, NY: Century Foundation Press.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Batts Allen, A. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436.
- Ready, D. D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development: The Differential effects of school exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286
- Quint, J., Thompson, S. L., & Bald, M. (2008). *Relationships, rigor and readiness. Strategies for improving high schools*. Tomado de la base de datos ERIC. (ED502973).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Rothstein, R. (2014). *Brown v. Board at 60: Why have we been so disappointed? What have we learned?* Tomado de <https://www.epi.org/publication/brown-at-60-why-have-we-been-so-disappointed-what-have-we-learned/> Sanders, W.L. & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N., & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, 72, 104-122.
- Smith, C. (2016, October 3) The desegregation and resegregation of Charlotte's schools. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/news/news-desk/the-desegregation-and-resegregation-of-charlottes-schools>
- Steward, R. J., Steward, A. D., Blair, J., Jo, H., & Hill, M. F. (2008). School attendance revisited: A study of urban African American Students' grade point averages and coping strategies. *Urban Education*, 43, 519-536.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Theokas, C., & Saaris, R. (2013). Finding America's missing AP and IB students. Tomado de <https://edtrust.org/resource/finding-americas-missing-ap-and-ib-students/>
- TNTP (2018). The opportunity myth. Tomado de <https://tntp.org/publications/view/student-experiences/the-opportunity-myth>
- U.S. Department of Education (2004). *Achieving diversity: Race-neutral alternatives in American education*. Tomado de la base de datos ERIC database. (ED486351).

Apéndice A. Detalles de Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad y Lista de Escuelas por Categoría Según el Nivel de Pobreza en el 2017-2018.

ELEGIBILIDAD DE PROVISIONES PARA LA COMUNIDAD

La Sección 104(a) de la ley *Healthy, Hunger Free Kids* de 2010 enmendó la Ley *National School Lunch*. Esto, para proveer una alternativa de elegibilidad a las solicitudes de los hogares para comidas gratuitas o reducidas en precio en agencias educativas (distritos) locales y escuelas de alta pobreza. El propósito general para la Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad (CEP) del Departamento de Agricultura de EEUU (USDA), es el de mejorar la oportunidad para tener acceso a comidas nutritivas en áreas de alta pobreza, proveyendo comidas a todos los estudiantes, *libre de costo*, tanto para el estudiante, como para la familia.

CEP está disponible para LEAs y escuelas con un 40 por ciento o más de "estudiantes identificados", según el informe más reciente del 1º de abril. A modo que se determine el Porcentaje de Estudiantes Identificados (ISP), LEAs y las escuelas, dividen el número de estudiantes identificados a la fecha del 1º de abril, por el número de estudiantes registrados para el 1º de abril y luego multiplicado por 100.

Los estudiantes pueden ser certificados directamente por medio de (1) La participación en Programas de Asistencia: un niño (o cualquier miembro del hogar) recibe beneficios del Programa *Supplemental Nutrition Assistance (SNAP)*, *Temporary Assistance for Needy Families (TANF)*, el Programa de *Food Distribution on Indian Reservations (FDPIR)*, como se determina por certificación directa; (2) Recibo de *Medicaid* y un ingreso familiar de 133 por ciento o menos, conforme al nivel de pobreza federal, como se determina *Medicaid*; o (3) Registración en un *Head Start* pagado con fondos federales o un *Head Start* semejante de fondos estatales o Programa Pre-escolar o estudiantes sin hogar, que hayan huido, migrantes o niños ubicados por el estado en hogares temporales.

Los estudiantes identificados son un subconjunto de los estudiantes que cualificarían para comidas gratis o a precio reducido, si las familias llenaran una solicitud para recibir comidas.

Cada año se le requiere a los estados que publiquen una lista de escuelas y distritos escolares que fueron elegibles o casi elegibles, para elegibilidad comunitaria el año escolar subsiguiente. El Centro de Acción y de Investigación de Alimentos, en consorcio con el Departamento de Agricultura de EEUU, reunió estas listas y las hicieron disponibles en una base de datos: <http://frac.org/community-eligibility-database/>. Usted puede adquirir más información en: <https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/cn/CEPfactsheet.pdf>

Escuela	Porcentaje de Estudiantes Identificados (ISP)	Categoría del Estado de Pobreza	Notas
Providence Spring Elementary	2.2%	Baja Pobreza	
Polo Ridge Elementary	2.2%	Baja Pobreza	
Elon Park Elementary	3.6%	Baja Pobreza	
Park Rd Elementary	3.9%	Baja Pobreza	
Providence High	4.7%	Baja Pobreza	
JM Robinson Middle	4.7%	Baja Pobreza	
JT Williams Secondary Montessori	4.8%	Baja Pobreza	Escuela nueva en el 2017-2018
Ardrey Kell High	5.2%	Baja Pobreza	
Elizabeth Lane Elementary	5.2%	Baja Pobreza	
Merancas Middle College	5.5%	Baja Pobreza	Escuela nueva en el 2017-2018
Hawk Ridge Elementary	6.8%	Baja Pobreza	
South Charlotte Middle	7.5%	Baja Pobreza	
Chantilly Elementary	8.2%	Baja Pobreza	
Community House Middle	8.4%	Baja Pobreza	
Hough High	9.2%	Baja Pobreza	
Beverly Woods Elementary	9.2%	Baja Pobreza	
Grand Oak Elementary	9.3%	Baja Pobreza	
McKee Road	9.3%	Baja Pobreza	
Ballantyne Elementary	9.4%	Baja Pobreza	
Selwyn Elementary	10.1%	Baja Pobreza	
Sharon Elementary	10.6%	Baja Pobreza	
Olde Providence Elementary	10.8%	Baja Pobreza	
Trillium Springs Montessori	11.0%	Baja Pobreza	
Bailey Middle	11.2%	Baja Pobreza	
Davidson Elementary	11.7%	Baja Pobreza	
McAlpine Elementary	12.8%	Baja Pobreza	

JV Washam Elementary	12.9%	Baja Pobreza	
Harper Middle College	13.9%	Baja Pobreza	
Crestdale Middle	14.0%	Baja Pobreza	
Levine Middle College	14.0%	Baja Pobreza	
Irwin Academic Center	14.0%	Baja Pobreza	
Cato Middle College	14.3%	Baja Pobreza	
Torrence Creek Elementary	14.4%	Baja Pobreza	
Highland Mill Montessori	14.5%	Baja Pobreza	
Bain Elementary	15.0%	Baja Pobreza	
EE Waddell Language Academy	15.8%	Baja Pobreza	
Highland Creek Elementary	16.9%	Baja Pobreza	
Barnette Elementary	17.2%	Baja Pobreza	
Cornelius Elementary	17.8%	Baja Pobreza	
Huntersville Elementary	18.2%	Baja Pobreza	
Bradley Middle	18.7%	Baja Pobreza	
Dilworth Elementary	18.9%	Baja Pobreza	
Endhaven Lane Elementary	19.3%	Baja Pobreza	
Olympic High-Math Eng. Tech Science	19.4%	Baja Pobreza	
Piedmont Middle	20.8%	Baja Pobreza	
Randolph Middle	21.2%	Baja Pobreza	
Eastover Elementary	21.3%	Baja Pobreza	
Winget Park Elementary	22.7%	Baja Pobreza	
Matthews Elementary	22.9%	Baja Pobreza	
Myers Park High	23.2%	Baja Pobreza	
Alexander Graham Middle	23.7%	Baja Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
Olympic High - Renaissance	23.9%	Baja Pobreza	
Palisades Park Elementary	24.2%	Baja Pobreza	
Olympic High - Biotech Health Pub Admin	24.5%	Baja Pobreza	
Mint Hill Middle	24.6%	Probreza Moderada	Cambió (Tenía la Categoría de Baja Pobreza en el 16-17)
Butler High	24.6%	Probreza Moderada	Cambió (Tenía la Categoría de Baja Pobreza en el 16-17)
South Mecklenburg High	25.4%	Probreza Moderada	Cambió (Tenía la Categoría de Baja Pobreza en el 16-17)
Carmel Middle	25.5%	Probreza Moderada	
River Gate Elementary	25.6%	Probreza Moderada	Cambió (Tenía la Categoría de Baja Pobreza en el 16-17)
JM Alexander Middle	26.6%	Probreza Moderada	
Collinswood Language Academy	26.9%	Probreza Moderada	
Mallard Creek High	27.0%	Probreza Moderada	
Northwest School of the Arts	27.4%	Probreza Moderada	
UNCC - Epic	27.8%	Probreza Moderada	
eLearning Academy	27.8%	Probreza Moderada	
Blythe Elementary	28.0%	Probreza Moderada	
Lansdowne Elementary	28.0%	Probreza Moderada	
Charlotte Teacher Early College	28.8%	Probreza Moderada	Escuela nueva en el 2017-2018
Morehead STEM Academy	29.1%	Probreza Moderada	
Smithfield Elementary	29.3%	Probreza Moderada	
Cotswold Elementary	29.5%	Probreza Moderada	
Hopewell High	30.0%	Probreza Moderada	
Olympic High - TEAM	30.1%	Probreza Moderada	Cambió (Tenía la Categoría de Baja Pobreza en el 16-17)
Croft Community School	30.1%	Probreza Moderada	
Myers Park Elementary	30.5%	Probreza Moderada	
Long Creek Elementary	30.6%	Probreza Moderada	

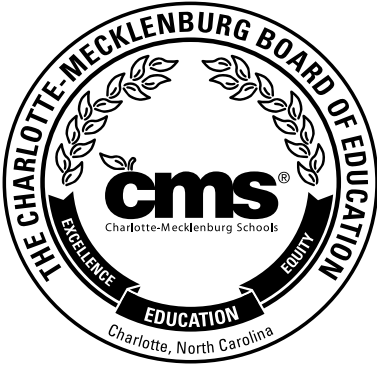
Berewick Elementary	30.9%	Probreza Moderada	
Southwest Middle	31.4%	Probreza Moderada	
North Mecklenburg High	32.4%	Probreza Moderada	
Kennedy Middle	33.0%	Probreza Moderada	
Dorothy J Vaughan Academy	33.2%	Probreza Moderada	Escuela nueva en el 2017-2018
Ridge Road Middle	33.3%	Probreza Moderada	
Olympic High-Leadership and Development	33.6%	Probreza Moderada	
Clear Creek Elementary	33.9%	Probreza Moderada	
Mallard Creek Elementary	34.4%	Probreza Moderada	
Independence High	34.7%	Probreza Moderada	
Crown Point Elementary	34.8%	Probreza Moderada	
Parkside Elementary	34.8%	Probreza Moderada	Cambió (Tenía la Categoría de Baja Pobreza en el 16-17)
Phillip O. Berry High	35.9%	Probreza Moderada	
Elizabeth Traditional	37.1%	Probreza Moderada	
East Mecklenburg High	39.1%	Probreza Moderada	
Rocky River High	39.4%	Probreza Moderada	
Lake Wylie Elementary	40.5%	Probreza Moderada	
Quail Hollow Middle	40.8%	Probreza Moderada	
Mountain Island Academy	42.7%	Probreza Moderada	
Pineville Elementary	43.3%	Probreza Moderada	
Oaklawn Elementary	43.9%	Probreza Moderada	
Steele Creek Elementary	44.4%	Probreza Moderada	
Hawthorne High	44.6%	Probreza Moderada	
Reedy Creek Elementary	45.0%	Probreza Moderada	
Metro School	45.6%	Probreza Moderada	
Stoney Creek Elementary	46.4%	Probreza Moderada	
River Oaks Academy	46.7%	Probreza Moderada	
Vance High	47.3%	Probreza Moderada	
Northeast Middle	48.1%	Probreza Moderada	
Marie G Davis 9-12	48.1%	Probreza Moderada	Escuela nueva en el 2017-2018
University Meadows	48.2%	Probreza Moderada	
Northridge Middle	48.6%	Probreza Moderada	
Barringer Elementary	48.7%	Probreza Moderada	
West Mecklenburg High	50.3%	Probreza Moderada	
Performance Learning Center	51.0%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
Marie G Davis K-8	51.3%	Alta Pobreza	Escuela nueva en el 2017-2018
McClintock Middle	51.8%	Alta Pobreza	
David Cox Elementary	52.0%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
James Martin Middle	52.7%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
Coulwood STEM Academy	53.0%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
Shamrock Gardens Elementary	53.4%	Alta Pobreza	
Sedgefield Middle	54.4%	Alta Pobreza	
Lebanon Road Elementary	55.3%	Alta Pobreza	
Oakhurst STEAM Academy	55.3%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
JW Grier Elementary	55.9%	Alta Pobreza	
Huntingtowne Farms Elementary	55.9%	Alta Pobreza	
Greenway Park Elementary	56.4%	Alta Pobreza	
Starmount Academy of Excellence	56.5%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
Garinger High	56.6%	Alta Pobreza	
Piney Grove Elementary	56.8%	Alta Pobreza	

Montclair Elementary	57.3%	Alta Pobreza	
JH Gunn Elementary	57.6%	Alta Pobreza	
Idlewild Elementary	57.6%	Alta Pobreza	
First Ward Academy	57.9%	Alta Pobreza	
Paw Creek Elementary	58.3%	Alta Pobreza	
Berryhill School	58.3%	Alta Pobreza	
Hornets Nest Elementary	58.7%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
Pinewood Elementary	59.0%	Alta Pobreza	
Tuckaseegee Elementary	59.6%	Alta Pobreza	
Whitewater Academy	59.8%	Alta Pobreza	
Windsor Park Elementary	60.0%	Alta Pobreza	
Albemarle Rd Middle	60.0%	Alta Pobreza	
Harding High	60.8%	Alta Pobreza	
Ranson Middle	61.1%	Alta Pobreza	
Winding Springs Elementary	61.4%	Alta Pobreza	
Oakdale Elementary	62.0%	Alta Pobreza	
Cochrane Collegiate Academy	62.4%	Alta Pobreza	
Nathaniel Alexander Elementary	62.6%	Alta Pobreza	
Newell Elementary	63.0%	Alta Pobreza	
Lincoln Heights Academy	63.0%	Alta Pobreza	
Whitewater Middle	64.2%	Alta Pobreza	
Sterling Elementary	64.2%	Alta Pobreza	
Eastway Middle	64.6%	Alta Pobreza	
Lawrence Orr Elementary	64.8%	Alta Pobreza	Cambió (Tenía la Categoría de Pobreza Moderada en el 16-17)
Rama Rd Elementary	65.2%	Alta Pobreza	
Martin Luther King, Jr. Middle	66.6%	Alta Pobreza	
Nations Ford Elementary	66.9%	Alta Pobreza	
Hickory Grove Elementary	67.5%	Alta Pobreza	
Albemarle Road Elementary	68.2%	Alta Pobreza	
Highland Renaissance	68.3%	Alta Pobreza	
Statesville Rd Elem Elementary	68.6%	Alta Pobreza	
University Park	68.8%	Alta Pobreza	
Briarwood Elementary	69.8%	Alta Pobreza	
West Charlotte High	70.2%	Alta Pobreza	
Merry Oaks Elementary	71.0%	Alta Pobreza	
Winterfield Elementary	71.7%	Alta Pobreza	
Turning Point	73.3%	Alta Pobreza	
Devonshire Elementary	74.4%	Alta Pobreza	
Hidden Valley Elementary	75.8%	Alta Pobreza	
Thomasboro Academy	78.9%	Alta Pobreza	
Renaissance West STEAM Academy	79.5%	Alta Pobreza	Escuela nueva en el 2017-2018
Allenbrook Elementary	80.1%	Alta Pobreza	
Westerly Hills	81.8%	Alta Pobreza	
Ashley Park PK-8	82.1%	Alta Pobreza	
Sedgefield Elementary	82.4%	Alta Pobreza	
Reid Park Academy	84.6%	Alta Pobreza	
Bruns Academy	85.3%	Alta Pobreza	
Druid Hills Academy	87.7%	Alta Pobreza	
Billingsville Elementary	87.9%	Alta Pobreza	
Walter G. Byers	89.1%	Alta Pobreza	

Apéndice B. Definiciones de Medidas y Notas

Indicador	Diagrama	Definición/Notas	Distribución
ISP	1	Porcentaje de Estudiantes Identificados (ver el Apéndice A). Incluye todas las escuelas.	Sin - distribución
Geografía del ISP	2	Porcentaje de Estudiantes Identificados (ver el Apéndice A). Incluye todas las escuelas.	Sin - distribución
Inscripciones: K-5	3a-c	Promedio diario de inscripciones para el 2017-2018. El intervalo del grado se refiere al nivel de grado del estudiante, independientemente de la configuración del nivel de grado de la escuela. Incluye a todos los estudiantes en los grados K-5, 6-8, 9-12, respectivamente.	Pobreza y Raza
Inscripciones: 6-8			
Inscripciones: 9-12			
Lectura en EOG-CCR 3-5	4a-f	Puntajes oficiales de Fin de Grado del 2017-2018 reportados por el NCDPI para la escuela de inscripciones. Incluye estudiantes en los grados relevantes evaluados. (pero excluye los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
Lectura en EOG-CCR 6-8			
EOG de Matemáticas y CCR 3-5			
EOG de Matemáticas y CCR 6-8			
EOG de Ciencias y CCR 5			
EOG de Ciencias y CCR 8			
EOC de Matemáticas I 6-8	5a-d	Puntajes oficiales de Fin de Curso del 2017-2018 reportados por el NCDPI para la escuela de inscripciones. Incluye estudiantes en los grados relevantes evaluados. (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
EOC de Matemáticas I 9-12			
EOC de Inglés II			
EOC de Biología			
Punto de Referencia: 17-ACT	6	Porcentaje de estudiantes del grado 11 que alcanzaron un puntaje combinado de 17 en el ACT , el puntaje mínimo combinado requerido para la admisión al sistema de escuelas de la Universidad de Carolina del Norte. Incluye a los estudiantes del grado 11 que tomaron el ACT (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
Tasa de Graduación en cuatro años	7	El porcentaje de estudiantes del grupo que se gradúan en cuatro años o menos. Ver http://www.ncpublicschools.org/accountability/reporting/cohortgradrate .	Pobreza y Raza
EVAAS: Superaron el Crecimiento y Fueron Retenidos	8	Porcentaje de los maestros de K-12 quienes superaron el crecimiento (combinación de EVAAS) en el 2016-2017 que fueron retenidos en la misma escuela para el 2017-2018 (aún empleados y asignados a estudiantes, para la fecha del 30 de agosto del 2016). Los maestros ausentes por licencia a la fecha del 30 de agosto, pero aún empleados en la escuela a esa fecha, son contados como retenidos. Denominador se refiere solamente a aquellos maestros quienes obtuvieron clasificaciones de EVAAS y superaron el crecimiento esperado en el 2016-2017. Esto difiere de los índices de retención de maestros (de marzo a marzo) utilizados en otros medios para reportar retención. Este índice excluye siete escuelas que eran nuevas en el 2017-2018: JT Williams Secondary Montessori, Merancas Middle College, Charlotte Teacher Early College, Dorothy J Vaughan Academy, Marie G Davis 9-12, Marie G Davis K-8 y Renaissance West STEAM Academy. Además, excluye a Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	Pobreza y Raza

Indicador	Diagrama	Definición/Notas	Distribución
Absentismo Crónico: Porcentaje Promedio Escolar K-5	9a-c	<p>Porcentaje de estudiantes ausentes por más de un 10% de los días en que estuvieron inscritos en la escuela. Al calcular el Absentismo Crónico, los días OSS son contados como ausencias porque el estudiante no estuvo presente durante el día de instrucción.</p> <p>Incluye los estudiantes en los grados relevantes (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).</p>	Pobreza y Raza
Absentismo Crónico: Porcentaje Promedio Escolar 6-8			
Absentismo Crónico: Porcentaje Promedio Escolar 9-12			
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS K-5	10a-c	<p>Suspensiones discrecionales son suspensiones fuera de la escuela (OSS) como resultado de incidentes causados por una conducta inaceptable (UB), a diferencia de otro tipo de incidentes como ofensas que deben ser reportadas o que son persistentemente peligrosas. El OSS se origina en la escuela en la cual el estudiante estaba inscrito al momento en que se emitió la suspensión.</p> <p>Incluye estudiantes en los grados relevantes (excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).</p>	Pobreza y Raza
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS 6-8			
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS 9-12			
Graduados Terminando Cursos A Nivel Universitario	11	<p>Porcentaje de graduados que han terminado (inscritos y en los cuales han recibido una calificación de aprobación) un curso de nivel universitario (Ubicación Avanzada, International Baccalaureate, preparándose para el examen Cambridge, o Matrícula Dual; excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School). La escuela en la cual el estudiante se gradúa, no necesariamente es la escuela donde tomó el curso. El número de estudiantes de raza blanca en escuelas de alta pobreza es muy pequeña para ser reportada. Esto se debe a que el numerador de alta pobreza en estudiantes de raza blanca es 10 o menos y el denominador general del grupo es de 20 estudiantes o menos</p>	Pobreza y Raza
Tasa de Aprobación de Exámenes AP	12	<p>Porcentaje de exámenes de Ubicación Avanzada (AP) con puntajes de 3, 4, o 5. En 31 escuelas se tomó, por lo menos, un examen de AP. Esto excluye a Lincoln Heights, Turning Point y Metro School. El denominador es el número total de exámenes de AP tomados.</p>	Poverty
Endosos de Graduación	13	<p>Porcentaje del grupo de estudiantes graduados adquiriendo un endoso de graduación o más. El denominador es el número total de estudiantes del grupo de graduación del 2017-2018, que se graduaron en o antes del año escolar 2017-2018 ("a tiempo" significa en cuatro años o menos). Excluye a Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.</p>	Pobreza y Raza



Mary McCray
Presidenta, General

Elyse Dashew
Vicepresidenta, General

Ericka Ellis-Stewart
Miembro General

Rhonda Cheek
Miembro General, Distrito 1

Thelma Byers-Bailey
Miembro del Distrito 2

Dr. Ruby Jones
Miembro del Distrito 3

Carol Sawyer
Miembro del Distrito 4

Margaret Marshall
Miembro del Distrito 5

Sean Strain
Miembro del Distrito 6

CLAYTON M. WILCOX
Superintendente

Equipo del Proyecto *Rompiendo el Vínculo*

FRANK BARNES
Director de Equidad

LINDSAY MESSINGER
Director de Investigación, Evaluación y Análisis

MELORA COUGHRAN
Analista Principal de Investigación, Evaluación y Análisis

REBECCA SCHELL
Analista Principal de Investigación, Evaluación y Análisis

EMAN AL-TAHER
Analista de Investigación, Evaluación y Análisis

SUSAN FREIJE
Coordinador de Contabilidad

COREY BELDEN
Arquitecto de Datos Empresariales

DANIELLE MILLER
Director Ejecutivo de Contabilidad

CHARLES MUMPOWER
Executive Director, Data Quality

Otros departamentos de las escuelas de Charlotte-Mecklenburg que contribuyeron a este reporte son: Comunicaciones, Recursos Humanos, Traductores/Servicios para el Aprendizaje del Inglés y Nutrición de los Niños.



OFFICE OF
ACCOUNTABILITY

CHARLOTTE-MECKLENBURG SCHOOLS