

Aprovechando la Oportunidad de Disminuir la Brecha en el Desempeño para los Aprendices de Inglés:

Recomendaciones Basadas en Investigaciones para el Uso de Fondos LCFF



Patricia Gándara con Maria Estela Zárate
Septiembre 2014



Agradecimientos

El Proyecto Derechos Civiles expresa su gratitud a la Fundación Comunitaria de California por su apoyo. También agradecemos a Jackie Goldberg, Kenji Hakuta, Claude Goldenberg, Megan Hopkins, Karla Pleitez Howell, Shelly Spiegel-Coleman, Rebecca Callahan y John Rogers, quienes generosamente dedicaron su tiempo revisando el documento. Y en toda ocasión hicieron sugerencias para su mejora. Sin embargo, las decisiones sobre qué incluir fueron sólo nuestras y sus opiniones no necesariamente constituyen aval.

RESUMEN EJECUTIVO

La nueva fórmula de financiamiento del estado (LCFF¹ por sus siglas en inglés) brinda una oportunidad sin precedentes para innovar y remodelar la manera en que las escuelas atienden las necesidades educativas de los aprendices de inglés. Sin embargo, es importante que los fondos se utilicen cuidadosamente en intervenciones que estén respaldadas por investigaciones sólidas. Las siguientes recomendaciones están organizadas de acuerdo a las 8 prioridades LCAP² del estado y han sido seleccionadas de las investigaciones sobre aprendices de inglés. Claramente, ninguna escuela o distrito escolar puede adoptar todas, ni aún la mayoría de las recomendaciones con el financiamiento actual y en el corto plazo, esto más bien debería ser visto como un menú de opciones basadas en la investigación. Las escuelas y distritos deben establecer sus propias prioridades. No hay soluciones mágicas en educación pero la investigación nos muestra que, a final de cuentas, las opciones aquí recomendadas nos brindan las mayores posibilidades para poder cambiar las cosas de manera significativa en la educación de los aprendices del inglés. (El reporte completo de políticas, que viene a continuación, incluye descripciones ampliadas de las recomendaciones, resúmenes de investigaciones relacionadas, con citas e indicadores para dar seguimiento a la implementación de estas recomendaciones).

PRIORIDAD 1: SERVICIOS BÁSICOS

- 1.1 Utilizar recursos para atraer a maestros bilingües altamente eficaces y con todas las debidas acreditaciones.
- 1.2 Proporcionar kindergarten de horario completo donde ahora no existe y para preescolar hasta donde sea posible.
- 1.3 Proporcionar tiempo de aprendizaje extendido.
- 1.4 Incrementar los trabajadores sociales, los vínculos con los padres, enfermeras, consejeros, psicólogos y con bibliotecarios con especialidad en libros sobre las culturas, y en los idiomas de los estudiantes, y que en la medida de lo posible sean bilingües.
- 1.5 Proporcionar libros de la biblioteca, consumibles y otros materiales suplementarios que puedan ser usados en casa con los padres y en el idioma de los padres cuando sea posible.
- 1.6 Garantizar una adecuada nutrición durante el horario escolar.

PRIORIDAD 2: IMPLEMENTACIÓN DE ESTÁNDARES ESTATALES Y ESTÁNDARES ELD

- 2.1 Llevar a cabo valoraciones de necesidades de los maestros, administradores, y personal de apoyo para la instrucción, incluidos aquellos que proporcionan los programas después de clases en las mismas instalaciones de las escuelas para identificar las necesidades esenciales de desarrollo profesional.
- 2.2 Construir infraestructura sólida para el desarrollo profesional de maestros, administradores, y proveedores de programas después de clases dentro de las instalaciones de las escuelas.
- 2.3 Proporcionar desarrollo profesional en torno a la implementación de los Estándares Estatales Common Core para los Aprendices de Inglés, en específico y como alinear estos con los estándares del desarrollo del inglés.

PRIORIDAD 3: PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

- 3.1 Incrementar el personal bilingüe (o la capacidad bilingüe del personal existente), especialmente de los directivos, maestros y consejeros, sin importar el tipo de programa de lenguaje provisto.
- 3.2 Usar los vínculos con los padres bilingües para desarrollar enlaces entre la comunidad y la escuela.
- 3.3 Proporcionar programas de empoderamiento para padres, apoyo, así como programas de alfabetización familiar en las escuelas que atienden a los Aprendices del Idioma Inglés.
- 3.4 Ampliar la representación de los padres de aprendices de inglés en la toma de decisiones en las escuelas.

¹ Fórmula de Financiamiento de Control Local (AB 97, SB 91, y SB 97)

² Plan de Rendición de Cuentas de Control Local (Códigos de Educación 52060-52077)

- 3.5 Financiar plenamente a los Comités de Asesoría Distritales de Aprendices de Inglés (DELAC/ELAC).
- 3.6 En las evaluaciones o análisis de maestros, incluir las formas en las que pueden integrar, dar cabida y buscar la participación de los padres de aprendices de inglés.

PRIORIDAD 4: DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS

- 4.1 Establecer programas bilingües y de dos vías cuando un número significativo de padres de aprendices de inglés (y otros) soliciten dichos programas.
- 4.2 Valorar e informar sobre los resultados tanto en inglés como en el idioma materno si es que los aprendices de inglés están recibiendo o han recibido recientemente instrucción en el idioma materno, así como si hay disponibilidad de instrumentos válidos en ese idioma.
- 4.3 Monitorear los niveles de reclasificación para escuelas y distritos, pero el progreso académico del estudiante como aprendiz de inglés y como aprendiz de inglés reclasificado (R-FEP) debería ser primario para medir el éxito y no solamente las calificaciones de reclasificación.
- 4.4 Capacitar al personal para evaluar las transcripciones provenientes de escuelas que no sean de los E.U. para que los estudiantes puedan ser ubicados con precisión y que puedan acreditar los cursos tomados y aprobados fuera de los E.U.

PRIORIDAD 5: COMPROMISO DE LOS ALUMNOS

- 5.1 Vincular a cada aprendiz del inglés con al menos una actividad extra-curricular de su elección.
- 5.2 Integrar a los estudiantes EL con los no-EL que sean académicamente exitosos cuando menos durante una parte del día.
- 5.3 A través del desarrollo profesional tanto para los maestros como para el personal, desvanecer los estereotipos sobre el potencial académico de los aprendices de inglés.

PRIORIDAD 6: CLIMA ESCOLAR

- 6.1 Incorporar medidas innovadoras para reducir la segregación racial, socioeconómica y lingüística entre los estudiantes.
- 6.2 Incrementar la concientización y la prevención sobre prácticas e incidentes que generen un ambiente hostil o excluyente para los aprendices de inglés.

PRIORIDAD 7: ACCESIBILIDAD A CURSOS

- 7.1 Garantizar que los aprendices de inglés tengan acceso pleno a contenido académico riguroso en todas las áreas de contenido curricular y cursos de enriquecimiento.
- 7.2 Garantizar a los aprendices de inglés el acceso a toda la gama de cursos de preparación para la universidad o al contenido de los cursos de nivel secundaria y preparatoria.
- 7.3 Dar a los aprendices de inglés y reclasificados (R-FEP) la opción de tomar un año adicional para completar los requerimientos de graduación y/o la currícula de preparación para la universidad.
- 7.4 Brindar monitoreo y apoyo continuo a los estudiantes R-FEP durante su transición a los salones convencionales.

PRIORIDAD 8: OTROS RESULTADOS SOBRE ALUMNOS

- 8.1 Establecer un proceso diferenciado para identificar a los aprendices de inglés que requieran de educación especial.
- 8.2 Garantizar el acceso a capacitación en el uso de computadoras y otras tecnologías para aprendices de inglés.
- 8.3 Proporcionar orientación vocacional y de planeación para la universidad orientada a las necesidades de los aprendices de inglés.

Aprovechar la Oportunidad para Cerrar la Brecha del Aprovechamiento Académico para los Estudiantes del Inglés:

Recomendaciones Basadas en la Investigación para el Uso de los Fondos LCFF

Patricia Gándara con Maria Estela Zárata
Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles

La histórica Fórmula de los Fondos de Control Local (LCFF), que se convirtió en ley en 2013, le da a California la oportunidad sin precedentes para hacer más pequeñas las brechas del aprovechamiento académico entre sus Estudiantes del Inglés (ELs) y todos los demás estudiantes. Pero dicha oportunidad se nos puede escapar de las manos si no se usan cuidadosamente los fondos recientemente disponibles y se enfocan directamente en los estudiantes que los generan. En realidad, la Legislatura de California ha establecido como absoluta prioridad el enfocarse en las necesidades de estos estudiantes. Los Estudiantes del Inglés (la mayoría de los cuales son también de bajos ingresos¹) no han logrado el progreso suficiente para cerrar las brechas del aprovechamiento académico que existe con los estudiantes con más ventajas a pesar de una variedad de esfuerzos que se han realizado durante las últimas décadas. Como indica Verónica Águila en la publicación del Departamento de Educación del Estado de California, *Mejorar la Educación para los Estudiantes del Inglés: Enfoques Basados en la Investigación*, “Es claro que se necesitan enfoques más claros para mejorar los servicios que se prestan a la población de los estudiantes del inglés.”²

Hoy en día los retos son aún mayores de lo que han sido en el pasado con la llegada de las Normas del Programa Common Core del Estado (CCSS). Las CCSS, a las cuales se ha suscrito el Estado de California junto con otros 44 estados y el Distrito de Columbia, se basan mucho más en el lenguaje y les pide a los estudiantes que no den simplemente la respuesta correcta en el examen, sino que puedan explicar la respuesta tanto oralmente como por escrito.³ Para los estudiantes que tienen dificultades con el inglés, las normas nuevas y más altas impondrán nuevos retos para los cuales, ni los estudiantes EL ni la mayoría de sus maestros, están preparados para alcanzar.⁴ Por lo tanto, es muy improbable que el simplemente proporcionar más de los mismos tipos de intervenciones cumpla la promesa de mejorar de manera considerable los resultados de los ELs. Sostenemos que la instrucción y los servicios relacionados con la escuela para los ELs necesitan ir más allá de las prácticas establecidas o simplemente mejorar el cumplimiento del código de educación existente. Creemos que la nueva fórmula para la asignación de fondos les brinda una oportunidad a las escuelas, distritos y maestros para innovar e implementar las prácticas **basadas en la investigación**. Para lograr este propósito, ofrecemos recomendaciones para las prácticas que tengan una promesa en particular para mejorar los resultados académicos de los Estudiantes del Inglés en las escuelas de California.

A continuación, damos recomendaciones específicas, de acuerdo con las 8 prioridades del estado, para atender las necesidades especiales de los Estudiantes del Inglés y las sugerencias para las métricas que se pueden usar para rastrear el progreso de las escuelas y distritos al implementar estas recomendaciones. Claramente, ninguna escuela o distrito puede adoptar todas las recomendaciones o probablemente aún con los fondos actuales y a corto plazo; por el contrario esto se debe ver como un menú de opciones basadas en la investigación. Las escuelas y los distritos necesitarán establecer sus propias prioridades.

LAS OCHO PRIORIDADES DE CALIFORNIA

PRIORIDAD 1: SERVICIOS BÁSICOS

“El grado en el que los maestros estén apropiadamente asignados de acuerdo con lo que dispone el Art. 44258.9 del Código de Educación, y que cuenten con todas las credenciales en las materias de los alumnos a los que les están enseñando; los alumnos tienen acceso a los materiales didácticos alineados a las normas de acuerdo con lo que dispone el Art. 60119; y las instalaciones escolares se mantienen en buenas condiciones de acuerdo con lo que dispone el Art. 17002(d) del Código de Educación”.

El acceso a tener un maestro altamente calificado y con todas las credenciales es un servicio básico y esencial, tener un maestro eficiente es el factor más importante en la escuela que influye el desempeño del estudiante.⁵ Sin embargo, un número desproporcionado de ELs reciben instrucción de maestros de fuera y sin una certificación estándar.⁶ El acceso a maestros con todas las credenciales no es suficiente. Se ha dicho una y otra vez el mantra de que una “buena enseñanza es una buena enseñanza para todos los estudiantes” para indicar que cualquier buen maestro debe poder atender las necesidades de los Estudiantes del Inglés en su salón de clases con poca orientación a una diversidad cultural y lingüística. Pero la evidencia muestra que ése no es el caso.

Aun la instrucción de los maestros altamente calificados debe adaptarse a las diferencias en el conocimiento, antecedentes, estilo de aprendizaje y características del idioma natal de sus estudiantes EL,⁷ y el conocimiento del idioma natal del estudiante es una ventaja importante en este respecto.⁸ Muchos maestros con credenciales consideran que les falta preparación para atender de manera adecuada las necesidades específicas de los ELs.⁹ Muchos maestros excelentes tienen conocimiento de libros de texto de cómo atender las necesidades de los Estudiantes del Inglés pero tienen dificultades en traducir esto a la práctica al enfrentarse a un salón de clases lleno de estudiantes con diferentes necesidades. La investigación sobre la preparación de maestros y la capacitación profesional ha determinado de manera constante que los maestros no solamente necesitan conocimiento teórico y estrategias específicas, sino que también necesitan oportunidades para planear las lecciones, observar a los educadores con experiencia que utilizan estas estrategias, practicar las estrategias ellos mismos, recibir retroalimentación y entrenamiento e interactuar con colegas en una red de apoyo para mejorar sus prácticas.¹⁰ Y si quieren enseñar de manera eficiente, necesitan haber tenido estas experiencias con los estudiantes EL.

1.1 Usar recursos para atraer maestros bilingües altamente eficientes y con todas las credenciales. La investigación muestra que los maestros que no hablan el idioma de sus alumnos pueden confundir el silencio o el no contribuir con la discusión de la clase como falta de entendimiento cuando los estudiantes simplemente no tienen las destrezas verbales del inglés para explicar lo que ellos entienden y a su vez los maestros pueden suponer que los estudiantes entienden más de lo que realmente entienden si su lenguaje oral está bien desarrollado pero sus destrezas de comprensión no están al mismo nivel.¹¹ Un estudio reciente de un distrito escolar grande con muchos estudiantes EL determinó que los maestros altamente eficientes que también tenían la certificación bilingüe fueron más eficientes con los estudiantes EL por un margen importante (una diferencia de desviación estándar de más de .10 en los resultados de los exámenes) en inglés y en matemáticas que aquellos que no tienen certificación.¹² La investigación indica claramente que los maestros bilingües:

- se basan más en estrategias pedagógicas y en destrezas específicas para impartir la enseñanza de los ELs.¹³
- tienen más probabilidades de buscar y comunicarse con los padres de los ELs, creando conexiones entre el hogar y la escuela.¹⁴
- pueden evaluar informalmente el entendimiento de los ELs y modificar la instrucción y los materiales didácticos.¹⁵
- pueden motivar mejor a los ELs para que aprendan a fomentar relaciones más sólidas con ellos.¹⁶

Las escuelas deben reclutar a través de la publicidad y el enlace con los maestros bilingües, estipendios para atraerlos, y/o incentivos pagados para completar el entrenamiento bilingüe. Además, los distritos deben hacer encuestas con el personal actual que tiene la certificación bilingüe que no están asignados a las clases de ELs y proporcionan capacitación profesional e incentivos para apoyar las transferencias de maestros a los salones de clases que los necesitan.

Métrica: Aumentar el contratar, asignar y conservar maestros bilingües con un alto nivel de eficiencia, y con todas las credenciales actualizadas. (Como “altamente eficientes se puede definir de distintas maneras, pero incluye como mínimo maestros con fuertes recomendaciones de ex empleadores y/o instructores y la experiencia apropiada de los ELs.)

MÁS ALLÁ DEL SALÓN DE CLASES

Sostener que los “servicios básicos” para los Estudiantes del Inglés y estudiantes de bajos ingresos debe ir más allá del salón de clases. Si mejora la instrucción de los estudiantes ELs a través de una nueva estrategia didáctica, pero sin que se le dedique tiempo adicional para enfocarse en los retos académicos de dos idiomas a los que se enfrentan (tanto en el aprendizaje del lenguaje como en el del contenido), es probable que los resultados del aprovechamiento no se aproximen a los de sus compañeros que hablan inglés.¹⁷ Además, si gran parte de la discrepancia en el aprovechamiento estudiantil para muchos de estos estudiantes se atribuye a la pobreza más que a factores escolares,¹⁸ entonces es imperativo que las escuelas usen parte de los fondos para atender las necesidades básicas de los estudiantes. Hace siete décadas, Abraham Maslow¹⁹ afirmó que ciertas necesidades básicas del ser humano (por ejemplo, comida, techo, salud, seguridad) tienen que cubrirse antes de que una persona se pueda enfocar en actividades más abstractas, como el aprendizaje dentro del salón de clases. Ya que desde esa vez, se ha acumulado la evidencia para apoyar esta afirmación.²⁰ En toda sociedad, los niños pobres tienen un peor aprovechamiento que los niños que no son pobres en la escuela, pero dichas brechas son más grandes en los Estados Unidos (y en California) que en cualquier otro país desarrollado.²¹ Dada esta realidad, las condiciones básicas del aprendizaje deben extenderse más allá del salón de clases, hacia el contexto de la escuela y las condiciones de que los estudiantes experimentan antes de entrar al salón de clases.

A continuación damos una lista de los “servicios básicos” clave y las métricas que se pueden usar para medir el progreso de una escuela o distrito para atender las necesidades de los estudiantes EL.

- 1.2 **Proporcionar, en el mayor grado posible, un programa de kindergarten de todo el día y uno de preescolar en donde no existan.** Es menos probable que los ELs en comparación con otros niños asistan a cualquier programa preescolar, aunque es posible que estén considerablemente atrasados en relación con otros estudiantes en destrezas para estar preparados cuando entran a kindergarten.²² Estas brechas tienden a crecer con el tiempo, ya que los ELs tienen que jugar a “ponerse al corriente” con sus compañeros que han tenido la ventaja de más tiempo dedicado al aprendizaje. Solamente la mitad de los Estudiantes del Inglés en California asisten a un kindergarten de todo el día, y una cantidad menor asiste a preescolar, y varía mucho en el estado.²³ La investigación sobre los efectos de la educación temprana en los ELs y en otros niños de bajos ingresos es sólida y constante en encontrar efectos positivos a largo plazo en los resultados académicos.²⁴ Tanto los niños de preescolar como los de Kindergarten que van todo el día tienen efectos positivos a largo plazo en los resultados cognitivos como no cognitivos, especialmente en programas de alta calidad²⁵ y para los Estudiantes del Inglés en particular.²⁶ Dado que la educación temprana es tan fundamental para preparar a los niños para que tengan éxito en la escuela, y que tantos Estudiantes del Inglés no asisten a preescolar o asisten a programas preescolares de calidad cuestionable,²⁷ el kindergarten/preescolar de todo el día puede ayudar a compensar los déficits tempranos.

Métrica: Se aumenta la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje a una edad temprana (preescolar y/o kindergarten)

- 1.3 **Proporcionar tiempo extendido de aprendizaje,** el cual es esencial y absolutamente necesario para tener una oportunidad de igualdad para los ELs. La investigación sobre los efectos del tiempo de aprendizaje extendido en la educación de Kindergarten a 12º grado es sólida y prometedora, cuando se usa el tiempo de manera eficiente para hacer intervenir a los estudiantes y proporcionar apoyo en áreas claves.²⁸ Y, debido a que los ELs tienen que hacer “trabajo doble”²⁹ en la escuela – tanto en el aprendizaje de un lenguaje y cultura nueva, así como el tratar de mantenerse al mismo de las exigencias del nivel de grado en todo el plan de estudios – el tiempo adicional es un recurso particularmente fundamental para estos estudiantes.

Métrica: Número de horas agregadas al tiempo de instrucción de los estudiantes EL (por días u horas dependiendo del programa y los servicios) y la naturaleza de las oportunidades de aprendizaje, incluyendo los programas después de clases.

- 1.4 **Aumentar trabajadores, vínculos con los padres, enfermeras, consejeros, psicólogos y bibliotecarios con especialización en libros sobre las culturas y los lenguajes de los estudiantes y quiénes, en el mayor grado posible, son bilingües.** La escuela preparatoria típica en California tiene 1 consejero para más de 800 estudiantes, y en la escuela típica de Kindergarten a 8º grado no hay trabajador social ni enfermera fácilmente disponible.³⁰ Es muy raro que tengan bibliotecario.³¹ Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que asisten a escuelas también son de bajos ingresos y provienen de hogares con necesidades económicas importantes; con frecuencia necesitan estar conectados a los servicios sociales y de salud mental así como una atención médica accesible, incluyendo dentistas y oculistas.

Los niños que no son sanos, son niños que carecen una nutrición adecuada, niños es entornos de hogares inestables, y niños que están estresados y no están listos para aprender y ninguna cantidad de instrucción buena puede completamente superar estos retos.

Métrica: Aumentar el personal bilingüe en las categorías de trabajo social, enlace con los padres, enfermera, bibliotecario (con conocimiento de los libros en el idioma natal), consejero y psicólogo. Esto se puede medir en horas dedicadas a estos servicios en lugar de empleados de tiempo completo.

- 1.5 Proporcionar libros para la biblioteca, consumibles o algún otro material suplementario que se pueda usar en el hogar con los padres, en el idioma que hablen los padres siempre que sea posible.** Leer, en cualquier idioma, es el pilar y concepto básico para el éxito escolar.³² La mayoría de los padres de los estudiantes del programa EL quieren ayudarles a sus hijos a que tengan éxito en la escuela, pero no saben cómo hacerlo y no tienen los materiales en el hogar que puedan apoyar el aprendizaje de los niños en un idioma que los padres puedan usar.³³ A nivel de primaria, los libros de cuentos en el idioma natal y que se habla en el hogar y otros materiales suplementarios que los padres puedan usar para fomentar este apoyo tan importante en el hogar. La investigación muestra que cuando los libros se ponen a disposición de los padres y estudiantes, ellos intervienen con mayor frecuencia en la lectura con sus niños,³⁴ lo cual es un pronóstico de mejores resultados educativos.³⁵

Métrica: Aumentar la compra de libros y materiales en el idioma natal que estén a disposición de los estudiantes y de los padres de familia en compras de base (antes de los fondos LCFF).

- 1.6. Asegurar una nutrición adecuada durante las horas de clases.** Dado que los estudiantes EL tienen una de las tasa de pobreza más altas en la nación y la nutrición está vinculada a los resultados de la educación escolar, las escuelas deben hacer todo el esfuerzo que puedan para asegurar que estos estudiantes estén bien nutridos cuando van a la escuela.³⁶

Métrica: Documentar los fondos asignados a un programa nutritivo de desayuno y almuerzo.

PRIORIDAD 2: IMPLEMENTACIÓN DE LAS NORMAS ESTATALES Y DE LAS NORMAS ELD

“Implementación del contenido académico y de las normas de desempeño académico adoptado por la junta estatal para todos los alumnos, incluyendo a los Estudiantes del Inglés.”

Todos los Estudiantes del Inglés necesitan capacitación profesional en el Programa de Aprendizaje Progresivo (ELD) proporcionado por maestros con las destrezas y experiencia en la especialización en esta materia.³⁷ Además, ELD se debe impartir durante una porción del día destinado para este propósito, e integrado con otra materia³⁸ y el CCSS. Si los maestros no tienen una capacitación específica en la alienación de ELD y CCSS, se debe proporcionar una capacitación profesional de alta

calidad. Hasta la fecha, la literatura indica que la mayoría de los maestros reciben una preparación relativamente poca para la enseñanza de los ELs y que la capacitación profesional que sí reciben es con frecuencia menos que eficiente.³⁹ Los maestros quieren capacitación profesional *más eficiente* que sea en colaboración, continua e integrada a la práctica escolar, especialmente relacionada con los Estudiantes del Inglés y el Programa Common Core.⁴⁰ Los parámetros estatales de ELA/ELD proporcionar directrices y debe considerarse un elemento esencial de esta capacitación profesional. (<http://www.cde.ca.gov/be/cc/cd/ela-eldfwchapters.asp>).

- 2.1 Llevar a cabo una evaluación de las necesidades de maestros, administradores y personal docente de apoyo, incluyendo a los proveedores de programas escolares después de clases dentro del plantel escolar, para identificar sus necesidades fundamentales de capacitación profesional relacionadas con la instrucción dentro de la clase de los Estudiantes del Inglés.** La capacitación profesional se debe equiparar a las necesidades específicas identificadas por el personal docente. Muchas veces, los maestros no saben lo que no saben, especialmente en un área docente en la que han tenido muy poca preparación,⁴¹ pero como punto de partida, los maestros quieren que se les escuche cuáles son sus necesidades.⁴² La capacitación profesional efectiva atiende las necesidades reales del personal y no las supuestas necesidades.⁴³

Métrica: Encuestas independientes (administradas y analizadas de manera externa) de los maestros sobre (1) sus necesidades de capacitación profesional para atender las necesidades académicas y lingüísticas de los ELs; (2) la efectividad percibida de la capacitación profesional proporcionada; (3) el grado en el cual han implementado las prácticas adquiridas a través de la capacitación profesional; y (4) sus necesidades continuas.

- 2.2 Construir la infraestructura sólida para la capacitación profesional de los maestros, administradores y proveedores de los programas escolares después de clases que se lleven a cabo en el plantel.** En los distritos en donde haya recursos humanos limitados, los distritos se pueden asociar con otros distritos o con instituciones/agencias que se especialicen en capacitación profesional para el personal que preste servicios a los estudiantes ELs.

Métricas: (a) Documentar planes para desarrollar o mejorar sus infraestructuras para la capacitación profesional específicas para los ELs, incluyendo su elección de proveedores, desarrollo de sociedades y asignación de recursos. (b) Documentar la manera en la que se ha evaluado la opción de proveedores y, con el tiempo, ha proporcionado cierta medida de efectividad en la capacitación profesional (por ejemplo, encuestas anónimas llevadas a cabo por un especialista de evaluación externa, así como otras evidencias del impacto que esto ocasiona en los maestros).

- 2.3 Proporcionar capacitación profesional en torno a la implementación de las Normas Estatales del Common Core para los Estudiantes del Inglés, específicamente, y cómo alinearlas con las normas del programa ELD.**

Métrica: Documentar específicamente la manera en los Distritos y escuelas han intentado atender las necesidades del personal docente de manera que obtengan una mayor preparación para implementar CCSS, incluyendo el uso de los parámetros ELA/ELD.

PROPIEDAD 3: PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

“Esfuerzos por conseguir la opinión de los padres en la toma de decisiones, la promoción de la participación de los padres para alumnos no duplicados y subgrupos de necesidades especiales”.

Los padres de familia son un recurso fundamental de aprendizaje para cualquier estudiante, incluyendo los ELs, sin embargo, se hace relativamente poco para enlistar a los padres o tutores de los Estudiantes del Inglés en la educación de sus hijos, en el hogar o en la escuela.⁴⁴ La investigación ha demostrado que ciertas formas de participación de los padres están vinculadas a mejores resultados de los estudiantes.⁴⁵ Aunque la investigación sobre las tendencias de la participación de los padres tiene a enfocarse en las formas tradicionales de participación en las actividades de la escuela, como asociaciones de padres de familia, campañas de recaudación de fondos, almuerzos y peticiones para conseguir voluntarios durante el día, éstas pueden no ser maneras óptimas para enlistar el apoyo de los padres o tutores.⁴⁶

Los padres inmigrantes con frecuencia han tenido experiencias inconstantes y expectativas no claras, sobre cómo pueden comunicarse con los maestros.⁴⁷ El tener una estrategia clara de toda la escuela para hacer participar a los padres y tutores, proporcionando información clara sobre las opciones de programas disponibles para sus hijos, y transmitir la importancia del apoyo dentro del hogar, disminuirá la incertidumbre de los padres sobre cómo participar en la educación de su hijo.

- 3.1 Aumentar el personal bilingüe (o las destrezas bilingües del personal existente), especialmente el personal de la oficina principal, los maestros y los consejeros, sin importar el tipo de programa de asistencia del lenguaje que se proporcione.** La investigación ha demostrado que las escuelas que proporcionan servicios a altos porcentajes de ELs tienden a ser menos cordiales al dar la bienvenida en las escuelas.⁴⁸ Como tal, es fundamentalmente importante tener personal que se encargue de darles la bienvenida en la oficina principal y que pueda comunicarse con los padres. Cuando los administradores escolares, los consejeros y otro personal de la escuela también hablan el mismo idioma que los padres o tutores, harán conexiones más sólidas y de participación con la escuela. Los volantes bilingües, los mensajes telefónicos automatizados, y las cartas pueden comunicar los eventos y los avisos de manera efectiva pero no dan el mismo resultado de los tipos de relaciones que originan una comunicación efectiva entre los padres y el maestro.⁴⁹ Los padres y tutores tienden más a responder a una invitación personalizada del maestro de su hijo cuando la invitación se extiende en el lenguaje que hablan o leen los padres o tutores.⁵⁰

Métrica: Aumentar el personal bilingüe o las oportunidades para mejorar las destrezas de un idioma que no sea inglés por categoría durante el año base.

- 3.2 Usar los enlaces con los padres bilingües para desarrollar enlaces entre la comunidad y la escuela.** Debido a que muchos padres inmigrantes pueden no sentirse cómodos al iniciar el contacto y conseguir una comunicación con los maestros y el personal, especialmente aquellos que no hablan su idioma, las escuelas deben considerar a los padres que son amigos y los miembros de la comunidad para enlazarse con los padres y tutores.⁵¹ Tener enlaces de padres que sean miembros conocedores de la comunidad y puedan hablar y escribir en el idioma natal de los padres y tutores es un método para aumentar la comunicación y coordinar actividades para aumentar la

participación de los padres y tutores en la escuela y en los procesos de toma de decisiones. Un enlace de padres puede ser un punto de acceso importante para los recursos de la escuela y de la comunidad e información para los padres y tutores, también.⁵²

Métrica: Aumentar la contratación o las horas asignadas para los enlaces de padres.

- 3.3 **Proporcionar programas para facultar, defender a los padres y alfabetizar a la familia en las escuelas que presten servicios a los Estudiantes del Inglés.** Los padres de los ELs rara vez han tenido mucha experiencia con las escuelas de California, especialmente a nivel de los estudiantes de preparatoria, y es posible que no sepan cómo navegar los sistemas educativos y cómo ser defensores de sus hijos.⁵³ Por ejemplo, es posible que no sepan qué tipos de programas están disponibles para sus hijos o cómo ayudar a su hijo a trazar tu trayecto hacia la universidad.⁵⁴ Es fundamental que a los padres se les dé información clara sobre los tipos de los programas didácticos que pueden estar disponibles para los estudiantes EL, incluyendo una descripción de la investigación sobre los resultados de estos programas. Las escuelas que proporcionan esta información ayudan a asegurar que los padres puedan ser defensores de sus hijos y que se tomen y valoren sus voces al tomar decisiones sobre la educación de sus hijos. La investigación ha demostrado que, cuando están bien implementado, estos tipos de programas tienen un impacto en las conductas de los padres que apoyan el aprendizaje de sus hijos.⁵⁵

Métricas: (a) Documentar los recursos dedicados a establecer o mantener programas de defensa para los padres y actividades de alfabetización familiar, incluyendo los números de reuniones y números de padres o tutores que asisten. (b) Documentar la información proporcionada a los padres y tutores de los Estudiantes del Inglés sobre los tipos de programas didácticos que pueden estar disponibles para ellos, y los resultados esperados de cada uno.

- 3.4 **Extender la representación de los padres de los Estudiantes del Inglés en los procesos de toma de decisiones de la escuela.** Los reportes de las escuelas y distritos sugieren que relativamente pocos padres participan en los comités de padres de manera que la voz de la comunidad en general es rara vez escuchada.⁵⁶ Las escuelas necesitan buscar maneras innovadoras de ser más inclusivas. Por ejemplo, los enlaces de padres y el personal del programa de defensa para padres se puede usar para conectarse con un grupo más amplio de padres y buscar su participación en la toma de decisiones. Es muy posible que no regresen los padres que se sienten ineficientes porque no se valoran sus contribuciones o que sienten que no son bienvenidos en los comités.

Métrica: Reportar los múltiples medios y la frecuencia con la que las escuelas buscan reclutar a todos los padres, así como el número de padres tutores nuevos que se han enlistado.

- 3.5 **Comités Asesores de Estudiantes del Inglés del Distrito (DELAC/ELAC) que cuentan con todos los fondos.** En algunos lugares, el apoyo a estos comités ha sido débil y se llevan la peor parte de los recortes al presupuesto del distrito. Los comités DELAC y ELAC, como mínimo, tienden a tener padres y miembros de la comunidad conocedores que pueden formar una base de la participación de los padres.

Métrica: Documentar los fondos dedicados a apoyar al DELAC y ELAC, documentar la frecuencia de las reuniones celebradas y el número de personas que asistieron.

- 3.6 **En las revisiones o evaluaciones de los maestros o administradores, incluir las maneras en las que integran, adaptan y buscan la participación de los padres de los ELs.** Rara vez hay una expectativa profesional o de toda la escuela en cuanto a que los maestros y el personal de la escuela busquen la participación de y la comunicación con los padres más allá de conversaciones entre o conferencias de maestros y padres de familia relacionadas con problemas de conducta.⁵⁷ Hacer a los padres responsables, en parte, por integrar a los padres y a las familias en su práctica puede institucionalizar más la expectativa de que todos los maestros y el personal de la escuela necesitan tener interacciones y comunicaciones respetuosas y cordiales con los padres. Esto necesariamente es diferente en las escuelas primarias y secundarias, sin embargo, todos los maestros y administradores pueden aumentar el enlace y la comunicación con los padres y tutores, *con apoyo adecuado* del personal bilingüe si el maestro o administradores no hablan el idioma de los padres.

Métricas: (a) Documentar la inclusión del enlace con padres/tutores como una consideración en las rúbricas/protocolos de la evaluación del maestro. (b) Establecer y documentar cómo se forman las parejas de los maestros que solamente hablan inglés con un maestro/administrador/consejero bilingüe para proporcionar apoyo y asegurar que se pueda lograr este enlace. (c) Documentar que se proporciona un estipendio a los maestros bilingües en donde se utilizan para apoyar a sus compañeros monolingües en las actividades de enlace.

PROPIEDAD 4: APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

“El desempeño en los exámenes estandarizados, los resultados del Índice de Desempeño Académico, compartir los alumnos que están listos para la universidad y una carrera profesional, compartir los Estudiantes del Inglés que han logrado el dominio del Inglés, los índices de reclasificación de los Estudiantes del Inglés, compartir los alumnos que pasan los exámenes de clases de Equivalencia Universitaria con un 3 ó una calificación más alta, compartir los alumnos determinados y preparados para la universidad por el Programa de Evaluación Temprana”

Existe un consenso cada vez mayor de que los programas de instrucción que utilizan el idioma natal en cuanto a que los estudiantes pueden ser un método efectivo de aumentar el aprovechamiento de los ELs, y la investigación ha identificado un sinnúmero de beneficios sociales y cognitivos para aprender de manera bilingüe,⁵⁸ y especialmente en programas bilingües que juntan a los estudiantes que cuyo idioma natal es el inglés con los Estudiantes del Inglés.⁵⁹ Sin embargo, la alta calidad de programas solamente de inglés puede también ser una opción efectiva para aumentar la lectoescritura en inglés,⁶⁰

y una instrucción sólida de ELD es fundamental para todos los Estudiantes del Inglés. Sin tener en cuenta el programa de instrucción del lenguaje al cual estén asignados los estudiantes, es esencial documentar el crecimiento académico en todos los idiomas en los que se les imparte la instrucción.

Dicha evaluación tiene que ser llevada a cabo con instrumentos diseñados específicamente para los ELs y la evaluación se tiene que enfocar en diagnosticar las necesidades de los estudiantes con el propósito de mejorar la instrucción. Sin embargo, los exámenes del aprovechamiento académico en inglés mientras los estudiantes están aún aprendiendo inglés, no se debe utilizar cuando esté en juego la asignación del grado, la responsabilidad de la escuela o la evaluación del maestro. Los exámenes de contenido académico en inglés que se les administran a los estudiantes que no tienen dominio del inglés darán resultados inválidos.⁶¹ Además, aquellos estudiantes que han tomado y pasado cursos en escuelas fuera de los Estados Unidos deberán ser evaluados y darles crédito académico por su trabajo en el curso. Es común que las escuelas de California pasen por alto la instrucción previa de estos estudiantes y los coloquen en grados y cursos de nivel más bajos que el nivel de las aptitudes que tienen para tomarlos, lo cual con frecuencia desmoraliza a los estudiantes y puede ocasionar que abandonen el curso.⁶²

Una forma importante de documentar las destrezas bilingües es Seal of Biliteracy (El Sello de la Lectoescritura Bilingüe) (una certificación que indica que el estudiante tiene un nivel totalmente de competencia de por lo menos dos idiomas), que todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de ganar.⁶³

- 4.1 **Establecer programas bilingües y de dos idiomas en donde un número importante de padres de estudiantes ELs (y otros) estén solicitando dicho programa.** Los programas bilingües de alta calidad, especialmente los programas duales que juntan en el mismo programa didáctico a los estudiantes cuyo idioma natal es el inglés con los estudiantes cuyo idioma natal es cualquier otro, parecen tener resultados académicos y socioemocionales impresionantes en los Estudiantes del Inglés,⁶⁴ parecen ser los más exitosos en cerrar las brechas del aprovechamiento académico, y con frecuencia se acercan a un mayor dominio del inglés.

Métrica: Proporcionar evidencia de un aumento en los gastos y la implementación de programas de alta calidad de idioma dual (incluyendo bilingües) y mayores números y porcentajes de ELs inscritos en estos programas, en los planteles que han sido solicitados por los padres.

- 4.2 **Evaluar y reportar los resultados en inglés y en el idioma natal si los ELs están recibiendo ahora o han recibido recientemente instrucción en el idioma natal y están disponibles en ese idioma instrumentos válidos.** Como mínimo, incorporar la evaluación SBAC del estado, la cual debe incluir una serie completa de evaluaciones en inglés y en español, así como una evaluación del aprendizaje progresivo del inglés.⁶⁵

Métricas: (a) Evaluar el progreso en los idiomas que se están usando o que se han usado recientemente para impartir la instrucción al estudiante y darle el crédito académico por su aprovechamiento en todos los idiomas que se estén evaluando. (b) Documentar los números y el porcentaje de Estudiantes del Inglés que están por recibir o están recibiendo el Sello de Lectoescritura en Dos Idiomas.

4.3 Monitorear los índices de reclasificación de las escuelas y los distritos, pero el progreso académico de los estudiantes como Estudiantes del Inglés y como EL Reclasificado deberá ser la medida principal del éxito de una escuela, NO solamente los índices de reclasificación.

Métrica: Demostrar el crecimiento en el aprovechamiento académico y en el dominio del inglés, evaluado por instrumentos válidos que permiten la expresión en los idiomas que el estudiante usa para aprender y comunicarse, tanto para los ELs y los R-FEPs. Las evaluaciones pueden incluir calificaciones, medidas cualitativas (por ejemplo, reportes de los maestros y productos de trabajos), además de los resultados de los exámenes.

4.4 Capacitar al personal para evaluar las calificaciones de las escuelas del extranjero de manera que los estudiantes puedan ser asignados correctamente y reciban crédito por los cursos que han tomado y han aprobado fuera de los Estados Unidos.

Métrica: Designar y capacitar a un miembro del personal para evaluar las calificaciones de escuelas fuera de los Estados Unidos. Esta persona puede prestar servicios a múltiples escuelas en el distrito.

PROPIEDAD 5: PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO

“Los índices de la asistencia escolar, índices del ausentismo crónico, índices del abandono escolar en la secundaria, índices de abandono escolar de la preparatoria, índices de graduación de la preparatoria.”

Los Estudiantes del Inglés tienen más probabilidades de abandonar la escuela que cualquier otra categoría de estudiantes. Hay tres razones principales por las que sucede esto: (1) falta de integración en la escuela, por ejemplo, falta de compañeros orientados hacia la escuela y las actividades de participación social y académica;⁶⁶ (2) oportunidades limitadas para aprender, por ejemplo, programas de instrucción limitados y de poca calidad, contacto limitado con los estudiantes del programa de educación regular; y (3) bajas expectativas de los maestros.⁶⁷ Los estudiantes que tienen dificultad para comunicarse en inglés se encuentran en riesgo de ser marginados en la escuela y tener un sentido de que no pertenecen.⁶⁸ Varios estudios han confirmado que con frecuencia los ELs carecen el acceso a clases más difíciles e interesantes y el tedio de la educación de regularización causa que los estudiantes pierdan motivación.⁶⁹ Además, los maestros tienden a tener bajas expectativas y evaluaciones de las habilidades académicas de los ELs.⁷⁰ Sin embargo, Ream and Rumberger⁷¹ encontró que los ELs que están activamente involucrados en las actividades escolares tenían menos posibilidades de abandonar la escuela que aquellos que no tenían dichas conexiones. Tener amigos que están participando en la escuela es también un factor importante para no abandonarla.⁷² Aún más, la validación de la cultura y el idioma natal ha demostrado aumentar la motivación y la auto eficiencia, que se conoce se correlaciona con el aprovechamiento académico.⁷³

- 5.1 **Vincular a todo estudiante del programa de Estudiantes del Inglés con una actividad extracurricular que éste elija.** Integrar a los estudiantes en actividades extracurriculares – clubes, deportes, actividades de servicios que también fomenten la participación cívica, programas de música y arte, actividades académicas y no académicas organizadas, y programas después de clases – que proporcionen grupos de apoyo entre compañeros y un sentido de pertenencia en la escuela. Asegurar que el costo no sea una barrera de ninguna de estas actividades para ningún estudiante.

Métrica: Monitorear y aumentar el número de ELs que están inscritos en (y asistiendo) por lo menos a una actividad extracurricular.

- 5.2 **Integrar a los Estudiantes del Inglés con estudiantes exitosos que no pertenecen al programa EL por lo menos durante parte de cada día.** Los ELs no deberían estar confinados a un ciclo especial del programa EL, a ESL o a cursos de regularización.

Métrica: El porcentaje de los estudiantes EL que están asignados a por lo menos dos cursos, durante 2 horas al día, que se inscriban por lo menos a la mitad de estudiantes que no pertenecen al programa EL y que no están en cursos de regularización.

- 5.3 **Usar capacitación profesional para el profesorado y el personal con el fin de eliminar los estereotipos sobre el potencial académico de los estudiantes ELs.** Saber más sobre los retos a los que se enfrentan los ELs tanto adentro como fuera de la escuela y la falta de apego que muchos sienten por la escuela⁷⁴ puede ayudar a disipar los estereotipos sobre los estudiantes ELs y sus familias.⁷⁵ Algunas veces los maestros creen que los estudiantes ELs no participan porque no les importa la escuela, cuando en realidad les da miedo que otros alumnos se burlen de ellos cuando hablan,⁷⁶ o que deliberadamente se rehúsan a hacer tarea o el trabajo, cuando no los entienden, la falta de un lugar para hacer la tarea, o la responsabilidad de tener muchas actividades lo cual da como resultado tareas sin terminar.⁷⁷

Métrica: Documentar la inclusión de contenido enfocado en “entender a los estudiantes y familias inmigrantes” en la capacitación profesional para el personal.

PROPIEDAD 6. ENTORNO ESCOLAR

“Tasas de suspensión de alumnos, otras medidas locales incluyendo las encuestas de alumnos, padres y maestros en cuanto a seguridad y conexión con la escuela”.

California es el estado más segregado en la nación para los estudiantes latinos,⁷⁸ muchos de los cuales son ELs. Aproximadamente una tercera parte de estos ELs latinos están asistiendo a las escuelas y viven en comunidades en las cuales están lingüísticamente aislados; rara vez tienen contacto con otros estudiantes cuyo idioma natal es el inglés.⁷⁹ Los ELs comúnmente experimentan una segregación triple, por la raza/grupo étnico, pobreza e idioma. Dado que la investigación ha mostrado que uno de los mejores pronósticos de aprender inglés rápidamente y bien es tener un amigo cuyo idioma natal sea el inglés,⁸⁰ dichos entornos hacen que se les dificulte aprender bien el inglés. Aún más, los ELs en

California son, de todos los subgrupos, los que tienen más probabilidades de asistir a escuelas de bajo desempeño que están especialmente mal preparadas para prestarles servicios. No sólo los Estudiantes del Inglés están con frecuencia segregados en las escuelas de bajo desempeño,⁸¹ sino que frecuentemente ocupan espacios sociales marginales dentro de las escuelas⁸² y pueden ser víctimas de acoso. Por ejemplo, en las escuelas en las que los ELs están segregados de sus compañeros que hablan inglés, por lo general los ven como “esos chicos”, y los hacen sentir que no son bienvenidos en la escuela.⁸³ Este tipo de conductas pueden pasar por alto por el personal de la escuela y tener efectos terribles en la motivación de los estudiantes para aprender. Sin embargo, las escuelas pueden integrar con conciencia a los Estudiantes del Inglés durante períodos considerables del día en clases y otras actividades con los estudiantes cuyo idioma natal es el inglés, pueden crear programas de socios compañeros que acercan a los ELs a que tengan contacto más estrecho con compañeros que hablan inglés como idioma natal. Los distritos escolares pueden crear programas magnet duales y de dos idiomas diseñados para atraer una amplia variedad de estudiantes, Estudiantes del Inglés.

- 6.1 Incorporar medidas innovadoras para eliminar la segregación racial, socioeconómica y lingüística y unir a los estudiantes a lo largo de estas líneas.** Los eventos y programas escolares se pueden organizar de manera que proporcionen la oportunidad de que exista una interacción entre los Estudiantes del Inglés y los estudiantes que no son ELs como los programas de Hermano/Hermana Mayor (de estudiantes cuyo idioma natal es el inglés) en donde a estos estudiantes se les asigna una pareja con un estudiante EL de un grado más abajo.

Métricas: (a) Documentar el establecimiento de programas de instrucción y que no son de instrucción que integran a los estudiantes ELs con estudiantes cuyo idioma natal es el inglés y con otros estudiantes. (b) Documentar la creación de programas de idiomas en magnet que atraigan a un cuerpo estudiantil diverso e incorporen las ventajas culturales y lingüísticas de los estudiantes ELs.

- 6.2 Aumentar la conciencia y prevenir prácticas e incidentes que creen un entorno hostil de exclusión para los estudiantes ELs.**

Métricas: (a) Documentar y reducir los incidentes de acoso con datos desglosados por estatus EL. (b) Utilizar las fuentes existentes de datos (por ejemplo, Encuesta de Niños Sanos) para examinar y dar informes sobre el entorno escolar para los estudiantes ELs comparados con todos los demás.

PROPIEDAD 7. ACCESO A CURSOS

“La inscripción de estudiantes en un curso de estudio amplio que incluya todas las materias descritas en el Art. 51210 subincisos (a) al (i) del Código 51220 de Educación, según corresponda”.

En muchos distritos escolares, los estudiantes ELs no tienen acceso a la misma selección de cursos o contenido que los de sus compañeros que no son Estudiantes del Inglés. Durante los primeros años puede ser evidente cuando los estudiantes reciben un contenido académico diluido con agua o que no tenga el acceso a clases de “enriquecimiento” para dar más énfasis a las intervenciones de aprendizaje del idioma y el desarrollo de la lectura.⁸⁴ En años posteriores, una terrible consecuencia que han sufrido los ELs es

el acceso reducido o la falta de acceso a cursos que son requeridos para graduarse de la escuela preparatoria y/o para el ingreso al colegio universitario.⁸⁵ Algunas veces, las barreras a las que se enfrentan los ELs no están relacionadas con el desempeño académico, ni siquiera la competencia del inglés, sino solamente en su asignación como EL que les impide el acceso al contenido académico.⁸⁶

Un remedio bien intencionado, aunque no siempre el deseado, es el aumento de la presión para reclasificar a los estudiantes de tal manera que tengan acceso a una instrucción más rigurosa y toda la variedad de cursos. Sin embargo, la investigación reciente ha puesto en duda la práctica de una rápida reclasificación al estatus de competente en inglés, determinando que muchos estudiantes que están reclasificados en sus primeros años de experiencia escolar bajando el desempeño académico posteriormente.⁸⁷ Aún más, los estudiantes que se reclasifican en la escuela secundaria con la meta de aumentar su acceso hacia un trabajo de cursos más riguroso para la preparación universitaria, no siempre logran tener ese acceso.⁸⁸ Al mismo tiempo, la reclasificación por lo general da como resultado una pérdida del apoyo académico específico que el estado está comprometido a proporcionarles a aquellos estudiantes que comienzan su educación escolar sin saber inglés.⁸⁹ Se ha demostrado que esta pérdida de apoyo está asociada con una reducción del desempeño académico.⁹⁰

Así mismo, existe una evidencia cada vez mayor en cuanto a que los estudiantes ELs que reciben una instrucción de calidad en programas duales y bilingües superan a sus compañeros de EL que solamente recibieron educación en entornos solamente de inglés,⁹¹ lo cual sugiere que no se debe acelerar el sacar a los estudiantes de estos programas de alto desempeño para reclasificarlos.

En lugar de posponer el acceso a un trabajo de curso más riguroso hasta la reclasificación, los estudiantes ELs deberían tener acceso a una instrucción rigurosa y de calidad *mientras sigan clasificados como ELs*. Es más, los estudiantes reclasificados deberían continuar recibiendo apoyo de aprendizaje progresivo del inglés después de la reclasificación para aminorar el impacto de cambios repentinos del programa.⁹²

7.1 Asegurar que los estudiantes ELs tengan un acceso completo a un contenido académico riguroso en todas las materias de contenido y en los cursos de enriquecimiento que sus compañeros que no están en el programa EL de K-12. Las escuelas pueden proporcionar períodos extendidos de clase, tutoría y apoyo lingüístico que les facilitan a los Estudiantes del Inglés tener un acceso completo a toda la variedad del contenido académico.

Métricas: (a) Reportar el porcentaje de estudiantes de EL que reciben instrucción del contenido académico en su apoyo de idioma natal por parte de la escuela. (b) Reportar el por ciento de estudiantes ELs que reciben una instrucción de contenido en los cursos de educación regular con la enseñanza de apoyo por niveles, como apoyo extendido durante el día y tutoría. (c) Reportar el por ciento de estudiantes ELs que participan en cursos de enriquecimiento y en clases para estudiantes dotados y talentosos, por tipo de clase (por ejemplo, arte, GATE, música, AP, IB).

7.2 Asegurar el acceso a toda la variedad de cursos de preparación para la universidad o contenido de cursos universitarios en la escuela secundaria y en la escuela preparatoria para los Estudiantes del Inglés. Con el fin de obtener el ingreso a un colegio universitario público o universidad en California en donde puedan sacar el bachillerato,⁹³ los estudiantes necesitan completar un

número específico de cursos en las materias principales. Sin embargo, solamente una proporción pequeña de los estudiantes ELs se gradúan con todos los requisitos A-G de preparación para el colegio universitario.⁹⁴ El riguroso contenido académico en la escuela preparatoria, con frecuencia designados como honores o AP, no se les debe negar a los estudiantes ELs. A los estudiantes ELs se les debe dar acceso a estos cursos y recibir el apoyo lingüístico para que sobresalgan. Algunas estrategias que proporcionan el acceso a un plan de estudios de una educación regular incluyen: (a) incluir la instrucción en el idioma natal; (b) impartir un “curso modelo” o “curso de Laboratorio” que proporcione una enseñanza lingüística por niveles al curso básico (esto se puede ofrecer como un período adicional); y (c) apoyo de compañeros y tutoría para las clases que se ofrecen en inglés.

Métrica: Aumentar y documentar la proporción de estudiantes ELs que toman y completan los cursos A-G, AP y de honores, que sacan un 3 ó una calificación más alta en los exámenes AP, y están determinados a estar listos para el colegio universitario basado en el examen EAP.

- 7.3 Proporcionarles a los ELs o a los ELs clasificados la opción de tomar un año adicional para completar los requisitos para la graduación y/o para un plan de estudios de preparación para el colegio universitario.** Es sumamente difícil y algunas veces imposible cuando la política del distrito requiere que los ELs tomen una serie de clases ELD o ESL antes de que reúnan los requisitos para tomar cursos regulares de inglés para completar sus requisitos de escuela preparatoria. Aún más, los estudiantes inmigrantes que hayan interrumpido la escuela y necesitan reponer clases para graduarse también necesitan más tiempo que otros estudiantes para completar trabajos del curso.⁹⁵ Muchas escuelas remiten a estos estudiantes a la escuela de adultos y estos tipos de transiciones con frecuencia dan como resultado el que abandonen la escuela.⁹⁶

Métrica: Reportar y aumentar el número de estudiantes a quienes se les permite completar un 5º año en cada escuela preparatoria.

- 7.4 Proporcionar monitoreo y apoyo a los estudiantes ELs reclasificados (R-FEPs) a medida que llevan a cabo su transición a los salones de clases de educación regular.** Los administradores necesitan informar a los maestros cuáles estudiantes han sido reclasificados de manera que puedan proporcionar apoyos adicionales de lenguaje. La calidad del apoyo posterior a la reclasificación debe ser tal que esté presente, accesible, constante e integrada a la práctica de la instrucción. Esta recomendación también puede ser apoyada por los fondos LCFF para los estudiantes de bajos ingresos.

Métricas: (a) Documentar y monitorear las calificaciones y resultados de los exámenes de los estudiantes reclasificados. (b) Reportar en detalle los sistemas de las escuelas y distritos escolares de apoyo posterior a la reclasificación.

PROPIEDAD 8. OTROS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS

“Los resultados de los alumnos en las materias descritas en el Art. 51210 (a) a (i) y el Art. 51220 del Código de Educación, según corresponda”.

- 8.1 Establecer un proceso diferenciado para identificar a los estudiantes del Inglés que necesitan educación especial.** La investigación anterior ha determinado que el estatus Estudiantes del Inglés con frecuencia está asociado con una discapacidad de aprendizaje aún después de controlar un sinnúmero de otros factores relacionados.⁹⁷ Es fundamental distinguir entre el dominio del idioma y los impedimentos cognitivos. Para lograr eso, las escuelas necesitan emplear servicios de especialistas en evaluación (por ejemplo, psicólogos escolares) que, en el mayor grado posible, hablen el idioma del estudiante. Una falta de destrezas específicas para evaluar a los Estudiantes del Inglés con frecuencia lleva a una identificación desproporcionada para educación especial, una etiqueta que puede dar como resultado consecuencias negativas para toda la vida.⁹⁸

Métricas: (a) Documentar el porcentaje de estudiantes ELs identificados para educación especial y hacer un esfuerzo por reducir la excesiva representación de estudiantes ELs en esta categoría. (b) Documentar los esfuerzos para reclutar, contratar o emplear los servicios de psicólogos escolares bilingües, y otro personal de educación especial.

- 8.2 Asegurar el acceso a la capacitación en el uso de computadoras y otras tecnologías para los estudiantes ELs.** Existe una sólida evidencia documentada de que los ELs tienen mucho menos acceso a las computadoras y al Internet, así como una instrucción sobre cómo usar la tecnología para propósitos académicos.⁹⁹ Estas brechas en el uso y en la capacitación en la tecnología exacerban las brechas del aprovechamiento académico para los ELs.¹⁰⁰ Aún más, con la llegada de las normas nuevas y las respectivas evaluaciones (SBAC) que dependen en el dominio tecnológico, es importante que no se penalice a estos estudiantes por su falta de habilidad para navegar la tecnología.

Métrica: Documentar y aumentar la utilización y el acceso a las computadoras, software y otra tecnología en clases que cubren las necesidades específicas de los estudiantes ELs (por ejemplo, ESCUELA, ELD).

- 8.3 Proporcionar guía de planificación universitaria y de carrera profesional destinada a las necesidades de los ELs.** La mayoría de los estudiantes ELs de la escuela preparatoria son los primeros de sus familias que se inscriben en un colegio universitario, y como tal, sus familias carecen del conocimiento del proceso para planear el ingreso al colegio universitario y la carrera profesional. La falta de familiaridad con los sistemas de una educación superior de los Estados Unidos se agrava con las barreras lingüísticas.¹⁰¹ Una manera de resolver este déficit de información es proporcionar planificación para el colegio universitario y las carreras profesionales a los estudiantes ELs y a sus familias en el idioma natal y en una manera que se centre estratégicamente en sus estatus de ELs. Desafortunadamente, la mayoría de los consejeros de la escuela preparatoria no tienen entrenamiento en consejería para el colegio universitario o su tiempo lo dedican a otras tareas,

especialmente en las escuelas de bajo rendimiento.¹⁰² Además, menos consejeros bilingües con experiencia en los asuntos que pueden afectar a muchos ELs y a los estudiantes inmigrantes y a sus familias, como el estatus AB540, problemas de un estatus un miembro de la familia como indocumentado, pruebas y evaluación de preparación para el colegio universitario y cursos de regularización que se requiere de los estudiantes que no aprueban las evaluaciones de inglés.

Métricas: (a) Aumentar los consejeros bilingües en cada escuela. (b) Documentar la capacitación específica para el personal de consejeros de la escuela relacionada con consejería para colegio universitario para los estudiantes inmigrantes y los estudiantes ELs. (Algunos colegios universitarios y universidades dan talleres a bajo costo para las escuelas, por ejemplo, en algunos planteles de UC y CSU).

NOTES

¹ In 2007, the Legislative Analyst's Office (LAO) estimated that 85% of California's ELs also met the criteria for low income (see http://www.lao.ca.gov/handouts/education/2007/English_Learner_Assembly_041007.pdf.) Since that time, Latinos—who are also 85% of the state's EL students—suffered the greatest economic losses as a result of the Great Recession, leading us to conclude that 85% is a lower bar for the overlap between EL status and low income.

² Ong, F., & Aguilar, V. (2010). *Improving education for English learners: Research based approaches* (p. 6). Sacramento, CA: California Department of Education.

³ van Lier, L., & Walqui, A. (2012). Language and the common core state standards. Paper presented at the Understanding Language Conference, Stanford, CA. Retrieved from <http://ell.stanford.edu/papers>.

⁴ Education Week (2014). From adoption to practice: Teacher perspectives on the common core. A national survey. Bethesda, MD: Education Week Research Center. [The survey finds that most teachers rate themselves low or very low on the topic of educating EL students for common core.]

⁵ Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v2018n2011/>; 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.

⁶ de Cohen, C. C., & Clewell, B. C. (2007). Putting English language learners on the educational map. *Policy brief*. Washington, DC: Urban Institute.

⁷ de Jong, E. J., Harper, C., A., & Coady, M. R. (2013). Enhanced knowledge and skills for elementary mainstream teachers of English language learners. *Theory into Practice*, 52(2), 89-97; Lucas, T., & Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 606-636). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁸ Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115; García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press; Hopkins, M. (2013). Building on our teaching assets: The unique pedagogical contributions of bilingual teachers. *Bilingual Research Journal*, 36(3), 350-370. doi: 10.1080/15235882.2013.845116; Loeb, S., Soland, J., & Fox, L. (forthcoming). Is a good teacher a good teacher for all? Comparing value-added of teachers with their English learners and non-English learners. *Education Evaluation and Policy Analysis*.

⁹ Gándara, P., Maxwell-Jolly, J., & Driscoll, A. (2005). *Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs*. Policy Analysis for California Education, PACE (NJ1). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED49170>; Lucas, T. (2011). *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York: Routledge; Menken, K., & Antuñez, B. (2001). *An overview of the preparation and certification of teachers working with limited English proficient (LEP) students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

¹⁰ Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298-341; Palmer, D., & Martinez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of Research in Education*, 37, 269-297; Short, D. (2013). Training and sustaining effective teachers of sheltered instruction. *Theory into Practice*, 52(2), 118-127.

¹¹ de Jong, Harper, & Cody, 2013; Lucas, 2011; de Jong, E. J., & Harper, C. A. (2005). Preparing mainstream teachers for English-language learners: Is being a good teacher good enough? *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 101-124. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23478724>.

¹² Loeb, Soland, and Fox, forthcoming.

¹³ de Jong, Harper, and Cody, 2013; Gándara, Maxwell-Jolly, & Driscoll, 2005; Hopkins, 2013.

¹⁴ Hopkins, M. (2012). Building bridges through bilingualism: Parent-teacher communication in the southwest. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Vancouver, British Columbia; Olivos, E. M., Jimenez-Castellanos, O., & Ochoa, A. M. (2011). *Bicultural parent engagement: Advocacy and empowerment*. New York: Teachers College Press.

¹⁵ Flores, B. B., Sheets, R. H., & Clark, E. R. (Eds.). (2011). *Teacher preparation for bilingual student populations: Educar para transformar*. New York, NY: Routledge; Maxwell-Jolly, J., & Gándara, P. (2012). Teaching all our students well. Teachers and teaching to close the academic achievement gap. In T. Timar & J. Maxwell-Jolly (Eds.). *Connecting the dots and closing the gap: Multiple perspectives for closing the academic achievement gap*. Cambridge: Harvard Education Press.

¹⁶ Meltzer, J., & Hamann, E. (2004). *Meeting the needs of adolescent English language learners for literacy development and content area learning, Part 1: Focus on motivation and engagement*. Providence, RI: The Education Alliance at Brow University; Hopkins, M., Martinez-Wenzl, M., Aldana, U. S., & Gándara, P. (2013). Cultivating capital: Latino newcomer young men in a U.S. urban high school. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(3), 286-303. doi: 10.1111/aeq.12026; Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

¹⁷ Lazarin, M. (2008). *Race against the clock: The value of extended learning time for English language learners*. Washington DC: Center for American Progress. Retrieved from <http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2008/12/pdf/ell.pdf>; Short, D. J., & Fitzsimmons, S. (2007). *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

¹⁸ Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12). Retrieved from <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16889>; Biddle, B. (2014). *The unacknowledged disaster: Youth poverty and educational failure in America*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

¹⁹ Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370. doi: [10.1037/h0054346](https://doi.org/10.1037/h0054346).

²⁰ Berliner, 2013; Biddle, 2014.

- ²¹ Berliner, 2013; Gornick, J. & Meyers, M. (2003). *Families that work: Policies for reconciling parenthood and employment*. New York: Russell Sage Foundation; Rainwater, L. & Smeeding, T. (2003). *Poor kids in a rich country: America's children in comparative perspective*. New York: Russell Sage.
- ²² Gándara, P., & Rumberger, R. W. (2008). Defining an adequate education for English learners. *Education*, 3(1), 130-148. doi: 10.1162/edfp.2008.3.1.130.
- ²³ Public Policy Institute of California (PPIC). (2009). *Full-day kindergarten in California*. San Francisco, California: Public Policy Institute of California. Retrieved from http://www.ppic.org/content/pubs/jtf/JTF_FullDayKJTF.pdf.
- ²⁴ Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. doi: 10.1177/1529100610381908; Rumberger, R. W., & Tran, L. (2006). *Preschool participation and the cognitive and social development of language minority students*. Santa Barbara, CA: UC Linguistic Minority Research Institute.
- ²⁵ Chetty, R., Friedman, J., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D., W., Yagan, D. (2011), How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project Star. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1593-1660. doi: 10.3386/w16381.
- ²⁶ Currie, J. (2001). Early childhood education program. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2696599>; Walston, J., West, J., & Rathbun, A. (2005). Do the greater academic gains made by full-day kindergarten children persist through third grade? *Education Today*, 5(1), 22-28.
- ²⁷ Ackerman, D. J., & Sansanelli, R. A. (2010). The source of child care center preschool learning and program standards: Implications for potential early learning challenge fund grantees. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2). Retrieved from: <http://ecrp.uiuc.edu/v12n1/ackerman.html>.
- ²⁸ Lazarin, 2008; Gándara, P., & Fish, J. (1994). Year-round schooling as an avenue to major structural reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 67-85. doi: 10.3102/01623737016001067; Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D., & Moore, K. A. (2012). *Expanding time for learning both inside and outside the classroom: A review of the evidence base*. Washington, DC: Child Trends.
- ²⁹ Short & Fitzsimmons, 2007; Callahan, R. M. (2005). Tracking and high school English learners: Limiting opportunity to learn. *American Educational Research Journal*, 42(2), 305-328. doi: 10.3102/00028312042002305; Callahan, R. & Gándara, P. (2004). Nobody's agenda: English learners' access to higher education. In M. Sadowski (Ed.), *Teaching immigrant and second language students* (pp. 107-127). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ³⁰ The ratio of social workers to students in California for 2012-13 was 1:14,315; for nurses, 1:2,722. Given the average size of an elementary school, this would be one social worker for about every 30 schools and one nurse for every 5 to 6 schools.
- ³¹ In California 8 % of schools had a credentialed librarian in 2012, with a ratio of 1 librarian to every 7,374 students, or 1 to about every 15 elementary schools. There are no data on how many had expertise in books and materials for EL students. California Department of Education. Downloaded from <http://www.cde.ca.gov/ci/cr/lb/schoollibrstats08.asp>
- ³² Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R. & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37(3), 633-62; Barton, P. & Coley, R. (1992). *America's smallest school: The family*. Princeton, NJ: ETS Policy Information Center; Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. doi: 10.1016/j.rssm.2010.01.002; Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- ³³ Olivos, Jimenez-Castellanos, and Ochoa, 2011.
- ³⁴ Krashen, S., Lee, S., & McQuillan, J. (2012). Is the library important? Multivariate studies at the national and international level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26-36; Loera, G., Rueda, R., & Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvement in reading and schooling and children's reading engagement in Latino families. *Literacy Research and Instruction*, 50(2), 133-155. doi: 10.1080/19388071003731554.
- ³⁵ Barton, P. & Coley, R. (1992). *America's smallest school: The family*. Princeton, NJ: ETS Policy Information Center; Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. doi: 10.1016/j.rssm.2010.01.002; Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- ³⁶ Berliner, D. (2006). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*, 108(6), 949-995; Dani, J., Burrill, C., & Demmig -Adams, B. (2005) The remarkable role of nutrition in learning and behaviour, *Nutrition & Food Science*, 35(4), 258-263; NCELA (2011). *Key demographics & practice recommendations for young English learners*. Policy brief. Washington DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs, George Washington University. Retrieved from <http://www.ncela.gwu.edu/files/uploads/9/EarlyChildhoodShortReport.pdf>.
- ³⁷ Bunch 2013; Fillmore, L.W., & Snow, C. E. (2002). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse of Languages and Linguistics. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23478724>.
- ³⁸ Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann; Pawan, F. (2008). Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1450-1462. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.003; Saunders, W., Foorman, B., & Carlson, C. (2006). Is a separate block of time for oral English language development in programs for English learners needed?. *Elementary School Journal*, 107(2) 181-198; Goldenberg, C. & Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ³⁹ Ballantyne, K. G., Sanderman, A. R., & Levy, J. (2008). *Educating English language learners: Building teacher capacity*. Roundtable report. National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs. Retrieved from <http://www.ncela.us/files/uploads/3/EducatingELLsBuildingTeacherCapacityVol1.pdf>; Hamann, E. T., & Reeves, J. (2013). Interrupting the professional schism that allows less successful educational practices with ELLs to persist, *Theory Into Practice*, 52(2), 81-88; Knight, S. L., & Wiseman, D. L. (2006). Lessons learned from a research synthesis on the effects of teachers' professional development on culturally diverse students. In K. Téllez, & H.C. Waxman(Eds.), *Preparing quality educators for English language learners: Research, policy, and practice*, Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; Roy-Campbell, Z. M. (2013). Who educates teacher educators about English language learners? *Reading Horizons*, 52(3), 4. Retrieved from http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/4.

- ⁴⁰ Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council; Golden, L., Harris, B., Mercado-Garcia, D., Boyle, A., Le Floch, K.C. & O'Day, J. (2014). *A focused look at schools receiving school improvement grants that have percentages of English language learner students*. NCEE Brief. Washington DC: National Center for Educational Evaluation, Institute for Education Sciences. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20144014/pdf/20144014.pdf>; Valdés, G., Kibler, A., & Walqui, A. (2014). *Changes in the expertise of ESL professionals: Knowledge and action in an era of new standards*. Alexandria, VA: TESOL International Association. Retrieved from <http://www.tesol.org/docs/default-source/papers-and-briefs/professional-paper-26-march-2014.pdf>.
- ⁴¹ Golden et al., 2014.
- ⁴² Gándara, Maxwell-Jolly, & Driscoll, 2005.
- ⁴³ Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M., & Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *Elementary School Journal*, 109(5), 537-553.
- ⁴⁴ Olivos, Jimenez-Castellanos, & Ochoa, 2011; Delgado-Gaitan, C. (1994). Parenting in two generations of Mexican-American families. *International Journal of Behavioral Development*, 16(3), 409-427. doi: 10.1177/016502549301600303; Delgado-Gaitan, C. (1996). *Protean literacy: Extending the discourse on empowerment*. London: Falmer Press; Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino parental involvement in education: Perceptions, expectations, and recommendations*. Los Angeles: Tomas Rivera Policy Institute. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED502065>.
- ⁴⁵ Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. & Pituch, K. (2009). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883. doi:10.1177/0192513X09351515; Klimes-Dougan, B., Lopez, J. A., Nelson, P., & Adelman, H. S. (1992). Two studies of low income parents' involvement in schooling. *The Urban Review*, 24(3), 185-202. doi: 10.1007/BF01108492.
- ⁴⁶ Cooper et al., 2009; Olivos, Jimenez-Castellanos, and Ochoa, 2011; Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. doi: 10.3102/0091732X12459718; Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29(3), 495-513. doi: 10.3102/00028312029003495; Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30. doi: 10.1080/00220679909597625; McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144. doi: 10.1093/sf/78.1.117; Perna, L. W., & Titus, M. A. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518. doi:10.1353/jhe.2005.0036; Valadez, J. R. (2002). The influence of social capital on mathematics course selection by Latino high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24(3), 319-339. doi: 10.1177/0739986302024003004.
- ⁴⁷ Zárte, 2007; Auerbach, S. (2002). "Why do they give the good classes to some and not to others?" Latino parent narratives of struggle in a college access program. *Teachers College Record*, 104(7), 1369-1392. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=10990>; Vera, E. M., Israel, M. S., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem, I., Bartucci, G., & Goldberger, N. (2012). Exploring the educational involvement of parents of English learners. *School Community Journal*, 22(2), 183-202. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ1001618>.
- ⁴⁸ Gándara, P., Rumberger, R., Maxwell-Jolly, J., & Callahan, R. (2003). English learners in California schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Education Policy Analysis archives*, 11(36), 1-54. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/264/390>.
- ⁴⁹ Zárte, 2007; Lopez, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental Involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288. doi:10.3102/00028312038002253.
- ⁵⁰ De Gaetano, Y. (2007). The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school. *Urban Education*, 42(2), 145-162; Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194; Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *Elementary School Journal*, 111, 409-429. doi: 10.1086/657653.
- ⁵¹ Arias, M. B., & Morillo-Campbell, M. (2008). *Promoting ELL parental involvement: Challenges in contested times*. East Lansing, MI: The Great Lakes Center for Education Research & Practice. Retrieved from http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Arias_ELL.pdf; Guerra, P. L., & Nelson, S. W. (2013). Latino parent involvement: Seeing what has always been there. *Journal of School Leadership*, 23(3), 424-455; Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Tex: Southwest Educational Development Laboratory.
- ⁵² Henderson and Mapp, 2002; Lopez, Scribner, and Mahitivanichcha, 2001; Zárte, 2007.
- ⁵³ Auerbach 2002; Auerbach, S. (2007). Visioning parent engagement in urban schools. *Journal of School Leadership*, 17(6), 699-734. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ833668>; Ceja, M. (2004). Chicana college aspirations and the role of parents: Developing educational resiliency. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(4), 338-362. doi: 10.1177/1538192704268428.
- ⁵⁴ Tornatzky, L. G., Cutler, R., & Lee, J. (2002). *College knowledge: What Latino parents need to know and why they don't know it* (p. 33). Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute; Zarate, M. E., & Pachon, H. P. (2006). *Perceptions of college financial aid among California Latino youth*. Los Angeles, CA. doi:10.1177/0022146512449817.
- ⁵⁵ Baquedano-Lopez, Alexander, and Hernandez, 2013; Crispeels, J. H., Bolívar, J.M., Vaca, R.C. (2008). *Parent institute for quality education high school study*. San Diego, CA: Parent Institute for Quality Education. Retrieved from: titleiii-ptproject.wikispaces.com; Lopez, C. O., & Donovan, L. (2009). Involving Latino parents with mathematics through family math nights: A review of the literature. *Journal of Latinos and Education*, 8(3), 219-230. doi: 10.1080/15348430902888666; Ordoñez-Jasis, R., & Jasis, P. (2011). Mapping literacy, mapping lives: Teachers exploring the sociopolitical context of literacy and learning. *Multicultural Perspectives*, 13(4), 189-196. doi: 10.1080/15210960.2011.616824.
- ⁵⁶ Quijoch, A. M., & Daoud, A. M. (2006). Dispelling myths about Latino parent participation in schools. *The Educational Forum*, 70(3), 255-267. doi: 10.1080/00131720608984901.
- ⁵⁷ Zárte, 2007.

- ⁵⁸ Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245. doi: 10.3102/0034654310368803; Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. doi: 10.1037/a0025406; McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cates, C. B., Golinkoff, R., Guerra, A. W., Hirsh-Pasek, K., Hoff, E., Kuchirko, Y., Melzi, G., Mendelsohn, A., Pérez, M., & Song, L. (2013). Multilingual children: Beyond myths and toward best practices. *Social Policy Report*, 27(4). Retrieved from <http://fcd-us.org/resources/multilingual-children-beyond-myths-and-toward-best-practices>; Morales, P. Z., & Aldana, U. (2010). Learning in two languages: Programs with political promise. In P. Gándara, & M. Hopkins (Eds.), *Forbidden language: English learners and restrictive language policies* (pp. 159-174). New York: Teachers College Press; Santibanez, L. & Zarate, M.E. (2014). The influence of speaking a non-English language on college enrollment. In P. Gándara and R. Callahan (Eds.), *The bilingual advantage: Language, literacy, and the labor market*. Clevedon, Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- ⁵⁹ August, D., Goldenberg, C., & Rueda, R. (2010). Restrictive state language policies: Are they scientifically based? In P. Gándara, & M. Hopkins (Eds.), *Forbidden language: English learners and restrictive language policies* (pp. 139-158). New York: Teachers College Press; August, D. E., & Shanahan, T. E. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, B., Christian D. (2006) *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; Umansky, I. & Reardon, S. (forthcoming). Reclassification patterns among Latino English learner students in bilingual, dual immersion, and English immersion classrooms, *American Educational Research Journal*.
- ⁶⁰ Walqui, A. (2000). Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary school. Washington D.C.: Delta Systems and the Center for Applied Linguistics.
- ⁶¹ Abedi, J. (2004). The no child left behind act and English language learners: Assessment and accountability issues. *Educational Researcher*, 33(1), 4-14. doi: 10.3102/0013189X033001004; Abedi, J. (2008). Classification system for English language learners: Issues and recommendations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(3), 17-31. doi:10.1111/j.1745-3992.2008.00125.x.; Abedi, J., & Gándara, P. (2006). Performance of English language learners as a subgroup in large-scale assessment: Interaction of research and policy. *Educational Measurement Issues and Practice*, 25(4), 36-46. doi:10.1111/j.1745-3992.2006.00077.x; Linquanti, R. (2001). *The redesignation dilemma: Challenges and choices in fostering meaningful accountability for English learners*. San Francisco, CA: WestEd; Mahoney, K. S., & MacSwan, J. (2005). Reexamining identification and reclassification of English language learners: A critical discussion of select state practices. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 31-42. doi: 10.1080/15235882.2005.10162822; Wolf, M. K. (2008). Recommendations for assessing English language learners: English language proficiency measures and accommodation uses. doi: 10.1037/e643112011-001.
- ⁶² Martinez-Wenzl, M. (2014). *¿Listo para el Colegio? Examining college readiness among Latino newcomer immigrants*. Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles; Verbera, G. (2014). *The first year: Understanding newcomer adolescents' academic transition*. Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- ⁶³ Superintendent of Public Instruction Tom Torlakson noted in July 2014, as almost 25,000 California high school graduates earned the Seal of Biliteracy, "In California, we encourage and recognize this accomplishment because it's one more tool students have to help them succeed outside our classrooms," California State Department of Education News Release, July 16, 2014. Downloaded from <http://www.cde.ca.gov/nr/ne/yr14/yr14rel75.asp>
- ⁶⁴ Genesee et al., 2006; Morales & Aldana, 2010; Umansky and Reardon, forthcoming; Baker, C. (2003). Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23(6), 95-112. doi: 10.1017/S0267190503000254.
- ⁶⁵ Working Group on ELL Policy (2010). Retrieved from <http://www.cal.org/topics/ell/ELL-Working-Group-ESEA.pdf>.
- ⁶⁶ Jiang, X., & Peterson, R. D. (2012). Beyond participation: The association between school extracurricular activities and involvement in violence across generations of immigration. *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 362-378. doi: 10.1007/s10964-011-9736-5; Riegler-Crumb, C., & Callahan, R. M. (2009). Exploring the academic benefits of friendship ties for Latino boys and girls. *Social science quarterly*, 90(3), 611-631. doi: 10.1111/j.1540-6237.2009.00634.x.
- ⁶⁷ Callahan, R. (2013). *The English learner dropout dilemma: Multiple risks and multiple resources*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project. University of California, Santa Barbara. Retrieved from http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs_reports.htm.
- ⁶⁸ Gibson, M. A., Gándara, P. C., & Koyama, J. P. (Eds.). (2004). *School connections: US Mexican youth, peers, and school achievement*. New York: Teachers College Press.
- ⁶⁹ Meltzer & Hamann, 2004; Callahan, R., Wilkinson, L., & Muller, C. (2010). Academic achievement and course taking among language minority youth in US schools: Effects of ESL placement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 84-117. doi: 10.3102/0162373709359805.
- ⁷⁰ Valenzuela, 1999; Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York, NY: New Press; Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- ⁷¹ Ream, R. K., & Rumberger, R. W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139. doi: 10.1177/003804070808100201.
- ⁷² Rumberger, R. W. & Lim (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara: California Dropout Research Project. University of California, Santa Barbara. Retrieved from <http://www.cdrp.ucsb.edu/download.php?file=researchreport15.pdf>.
- ⁷³ Portes, A. & Hao, L. (2002). The price of uniformity: language, family, and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 889-912; Lee, J.W. (2008). The effect of ethnic identity and bilingual confidence on Chinese youth's self-esteem, *Alberta Journal of Educational Research*, 54, 83-96
- ⁷⁴ Hurd, C. (2004). Acting out and being a "schoolboy": Performance in an ELD classroom. In M. Gibson, P. Gándara, & J. P. Koyama (Eds.), *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement* (pp. 63-86). New York: Teachers College Press.
- ⁷⁵ Theoharis, G., & O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL social justice leadership for English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688. doi: 10.1177/0013161X11401616.
- ⁷⁶ Raley, J. (2004). "Like family you know?" School and the achievement of peer relations. In M. Gibson, P. Gándara, & J.P. Koyama (Eds.), *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement* (pp. 150-172). New York: Teachers College Press.

- ⁷⁷ Gándara, P. (2013) *Project SOL: Preparing secondary English learners for graduation and college*. Los Angeles: Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA. Retrieved from <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/language-minority-students/preparing-secondary-english-learners-for-graduation-and-college/SOL-preparing-sel-2013.pdf>
- ⁷⁸ Orfield & Ee. (2014). *Segregating California's future: Inequality and its alternative 60 years after brown v. board of education*. Los Angeles, CA: The Civil Rights Project. Retrieved from <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/segregating-california-2019s-future-inequality-and-its-alternative-60-years-after-brown-v-board-of-education>
- ⁷⁹ Orfield & Ee, 2014.
- ⁸⁰ Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C., & Todorova, I. (2009). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- ⁸¹ Orfield & Ee, 2014.
- ⁸² Valenzuela, 1999; Dillon, P. W. (2001). Labeling and English language learners: Hearing recent immigrants' needs. In G.M. Hudak, & P. Kihn (Eds.), *Labeling: Pedagogy and politics* (pp. 93-105). London: Routledge Falmer; Katz, S. (1999). Teaching in tensions: Latino immigrant youth, their teachers, and the structures of schooling. *The Teachers College Record*, 100(4), 809-840. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10343>.
- ⁸³ See Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in American schools*. New York: The New Press.
- ⁸⁴ Parrish, T. B., Merickel, A., Pérez, M., Linquanti, R., Socias, M., Spain, A., Speroni, C., Esra, P., Brock, L., & Delancey, D. (2006). *Effects of the implementation of proposition 227 on the education of English learners, K-12: Findings from a five-year evaluation final report for AB 56 and AB 1116*. American Institutes For Research. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED491617>.
- ⁸⁵ Callahan, 2005; Callahan, Wilkinson, & Muller, 2010; Linquanti, 2001.
- ⁸⁶ Callahan, Wilkinson, & Muller, 2010.
- ⁸⁷ Slama, R. B. (2014). Investigating whether and when English learners are reclassified into mainstream classrooms in the United States: A discrete-time survival analysis. *American Educational Research Journal*, 51(2), 220-252. doi: 10.3102/0002831214528277.
- ⁸⁸ Robinson, J. P. (2011). Evaluating criteria for English learner reclassification: A causal-effects approach using a binding-score regression discontinuity design with instrumental variables. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 267-292. doi:10.3102/0162373711407912.
- ⁸⁹ Slama, 2014; Working Group on ELL Policy. (2010). *Improving educational outcomes for English language learners: Recommendations for the reauthorization of the elementary and secondary education act*. Retrieved from <http://www.cal.org/topics/ell/ELL-Working-Group-ESEA.pdf>.
- ⁹⁰ Slama, 2014; Working Group on ELL Policy, 2010.
- ⁹¹ Genesee, et al. 2006; Umansky & Reardon, forthcoming.
- ⁹² Abedi, 2008; Robinson, 2011; Slama, 2014.
- ⁹³ A-G requirements.
- ⁹⁴ Callahan, 2005.
- ⁹⁵ Short & Fitzsimmons, 2007; Gold, N. (2006). *The high schools English learners need*. UC Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute. Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/6h72r068>; Ruiz-de-Velasco, J., Fix, M., & Clewell, B. C. (2000). *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S. secondary schools*. Washington, DC: Urban Institute.
- ⁹⁶ Ream & Rumberger, 2008; Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- ⁹⁷ Shifrer, D., et al. (2011). Disproportionality and learning disabilities: Parsing apart race, socioeconomic status, and language. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 246-257. doi: 10.1177/0022219410374236.
- ⁹⁸ Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J. J., & Higareda, I. (2005). Within-group diversity in minority disproportionate representation: English language learners in urban school districts. *Exceptional Children*, 71(3), 283-300. doi: 10.1177/001440290507100305; Artiles, A. J., Klingner, J., Sullivan, A., Fierros, E. (2010). Shifting landscapes of practices: English learner special education placement in English-only states. In P. Gándara & M. Hopkins (Eds.), *Forbidden language: English learners and restrictive language policies* (pp. 102-117). New York: Teachers College Press.
- ⁹⁹ Margolis, J. (2010). *Stuck in the shallow end: Education, race and computing*. Cambridge: MIT Press.
- ¹⁰⁰ Gándara, P. & Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Cambridge: Harvard University Press.
- ¹⁰¹ Zárate, 2006; Post, D. (1990). College-going decisions by Chicanos: The politics of misinformation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 174-187. doi: 10.3102/01623737012002174.
- ¹⁰² McDonough, P. (2005). *Counseling and college counseling in America's high schools*. Alexandria, VA: National Association for College Admission Counseling; McDonough, P. (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.



The
Civil Rights
Project

*Proyecto Derechos
Civiles*