

# ROMPIENDO EL VÍNCULO

Este informe analiza los datos de las escuelas de Charlotte Mecklenburg del 2016-2017 para determinar si hay un vínculo entre la demografía y los resultados en las escuelas del distrito.

**FEBRERO de 2018**







**Mary McCray**  
Presidente, General

**Rhonda Cheek**  
Vicepresidente, Distrito 1

**Elyse Dashew**  
Miembro General

**Ericka Ellis-Stewart**  
Miembro General

**Thelma Byers-Bailey**  
Miembro del Distrito 2

**Dr. Ruby Jones**  
Miembro del Distrito 3

**Carol Sawyer**  
Miembro del Distrito 4

**Margaret Marshall**  
Miembro del Distrito 5

**Sean Strain**  
Miembro del Distrito 6

**CLAYTON M. WILCOX, Ed.D.**  
Superintendente

## **Equipo del Proyecto Rompiendo el Vínculo**

**FRANK BARNES, Ed.D.**  
Superintendente Asociado de Responsabilidad

**LINDSAY MESSINGER, Ph.D.**  
Directora de Investigación,  
Evaluación y Análisis

**MELORA COUGHRAN**  
Analista Principal de Investigación,  
Evaluación y Análisis

**REBECCA SCHELL**  
Analista Principal de Investigación,  
Evaluación y Análisis

**SUSAN FREIJE**  
Coordinadora de Manejo de Datos  
para el Mejoramiento Escolar

**DEBORAH McRAE**  
Asesora Técnica

**ELLISSA BROOKS NELSON, Ph.D.**  
Analista Principal de Investigación,  
Evaluación y Análisis

**CHARLES MUMPOWER, Ed.D.**  
Director Ejecutivo de Calidad de Datos



# CONTENIDO

SÍNTESIS .....	6
INTRODUCCIÓN .....	10
INFORME ROMPIENDO EL VÍNCULO .....	15

## ¿Cuáles son los datos demográficos raciales y de ingreso económico en las escuelas de CMS?

1. Distribución de las Escuelas según el Nivel de Pobreza y Raza .....	16
2. Inscripción por Nivel de Pobreza y Raza .....	18

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

3. Logros de los Estudiantes y Preparación para la Universidad y Carrera Profesional .....	22
a. Desempeño en Lectura, Matemáticas y Ciencias.....	22
i. Fin de Grado – Lectura, Matemáticas y Ciencias .....	22
ii. Fin de Curso –Matemática I, Inglés II y Biología .....	26
b. Crecimiento Académico .....	28
c. Desempeño en ACT .....	28
i. Promedio de Puntaje Compuesto .....	28
ii. Puntaje Compuesto Mínimo de 17 en el ACT.....	30
d. Tasa de Graduación .....	32

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

4. Tiempo en la Escuela .....	36
a. Promedio Diario de Asistencia .....	37
b. Absentismo Crónico.....	40
c. Suspensiones Fuera de la Escuela .....	43
5. Nivel de Competencia de los Maestros .....	46
a. Maestros que Superan el Crecimiento .....	48
b. Retención de los Maestros que Superan el Crecimiento.....	48
c. Maestros en el Primer Año de Enseñanza .....	48
6. Cursos de Nivel Universitario .....	51
a. Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional, Matricula Doble .....	52
b. Potencial en los Cursos de Ubicación Avanzada .....	52
c. Exámenes de Ubicación Avanzada.....	55

SÍNTESIS Y FUTURAS DIRECTRICES .....	56
--------------------------------------	----

REFERENCIAS.....	58
------------------	----



## APÉNDICES

<b>Apéndice A.</b> Información Detallada Sobre la Elegibilidad de Provisión para la Comunidad y Lista de Escuelas por Categoría de Acuerdo al Nivel de Pobreza en el 2016-2017.....	60
<b>Apéndice B.</b> Competencia de Nivel de Grado de Acuerdo al Nivel de Pobreza y Raza en los EOG para los Grados 3-5 Lectura, 6-8 Lectura, 3-5 Matemáticas, 6-8 Matemáticas, Ciencias de Grado 5, Ciencias de Grado 8 y los EOC Grados 6-8 Matemática I, Grados 9-12 Matemática I, Inglés II y Biología.....	64
<b>Apéndice C.</b> Crecimiento del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación.....	66
<b>Apéndice D.</b> Definiciones de Medidas y Notas.....	67

# INTRODUCCIÓN

El condado de Mecklenburg, Carolina del Norte, es una región próspera en oportunidades para muchas de las personas que viven aquí. Esta zona es una potencia económica regional diversa, con seis compañías *Fortune* 500 con sede en el condado y 14 compañías *Fortune* 1000 en la gran área metropolitana.

Pero no es igualmente próspera en oportunidades para todos. Un estudio en el 2013 realizado por la Universidad de Harvard y la Universidad de California, Berkeley, examinó la movilidad económica en las 50 ciudades más grandes de los Estados Unidos. Charlotte fue la 50ª, un hallazgo que confirmó lo que muchos han observado de manera anecdótica: si naces pobre en Charlotte, es probable que sigas así.

Las conclusiones del estudio de movilidad económica provocaron alarma y dieron lugar a la formación del Grupo *Opportunity Task Force* que emitió un informe en marzo de 2017. Ese informe incluyó una serie de conclusiones y recomendaciones generales. El Grupo *Opportunity Task Force* enfatizó que es la responsabilidad colectiva de la comunidad crear senderos hacia la prosperidad. Las escuelas y los distritos escolares tienen un papel importante que desempeñar en la construcción de sendas hacia la prosperidad, pero no pueden hacer este trabajo solos.

Las Escuelas de Charlotte-Mecklenburg se comprometen a desempeñar un papel significativo en la conversación a nivel comunitario iniciada por el Grupo *Opportunity Task Force*. Queremos aumentar la equidad y la excelencia en nuestras escuelas y en nuestra comunidad. Nuestro objetivo en este informe inicial Rompiendo el Vínculo es proporcionar un análisis actualizado y nuevo de cómo nuestras escuelas y nuestros estudiantes se desempeñaron en un conjunto de indicadores - un examen cuidadoso de si la pobreza y la raza siguen siendo un vínculo predictivo para el desempeño estudiantil.

Cualquier esfuerzo desafiante para un cambio significativo debe comenzar con el reconocimiento de verdades duras. Por lo tanto, el propósito de este informe no es ofrecer propuestas o políticas para una reforma, sino que busca proporcionar una imagen objetiva basada en los datos más recientes y disponibles de nuestras escuelas. Esta información ayudará al distrito y a la comunidad a tomar decisiones sabias e informadas sobre una reforma y a avanzar en nuestra comprensión de cómo romper el vínculo entre la pobreza, la raza y el desempeño académico.

## Nuestro Enfoque

El equipo que trabajó en este informe presentó ante nosotros tres preguntas generales que enfocaron nuestra misión:

- **¿Cuáles son los datos demográficos raciales y de ingreso económico de las Escuelas de Charlotte Mecklenburg?**

Hemos querido examinar las diferencias en el ingreso económico y la demografía racial / étnica de nuestras escuelas.

- **¿Cuáles son los resultados escolares de CMS?**

Hemos querido examinar cómo los estudiantes se han desempeñado académicamente a través de un conjunto de medidas, separándolas por raza.

- **¿De qué manera los factores claves vinculados a los resultados varían entre las Escuelas de Charlotte Mecklenburg?**

Hemos querido examinar las diferencias en la asignación de recursos o la disponibilidad de estos entre grupos de escuelas en un conjunto selecto de factores claves que pueden influir en los resultados educativos para los estudiantes.

En nuestra recopilación, organización y presentación de datos y en respuesta a estas preguntas, mantuvimos una mentalidad flexible. Dejamos de lado las suposiciones y permitimos que estos datos cuenten la historia. Pedimos que los lectores hagan lo mismo a medida que evalúan los datos. Nuestro objetivo es compartir los datos contenidos en este informe para comunicar y catalizar los pasos específicos para cumplir con la promesa de equidad educativa y excelencia.

## Organización del Informe

Las tres preguntas principales que guiaron este análisis, guían la organización de este informe: *¿Cuáles son los datos demográficos raciales y de ingreso económico de las escuelas de CMS?, ¿Cuáles son los resultados escolares de CMS? y ¿De qué manera los factores claves vinculados a los resultados varían entre las escuelas de CMS?*

En la primera sección, el estado de pobreza se define para los propósitos de este informe y se muestran las distribuciones de las escuelas a lo largo de una pobreza continua y la demografía del condado de Mecklenburg. La segunda sección describe y muestra la competencia estandarizada de exámenes y las tasas de preparación universitaria y profesional en las pruebas de Fin de Grado y Fin de Curso, el crecimiento académico de los estudiantes, el rendimiento de ACT y la tasa de graduación en cuatro años. Finalmente, la tercera sección proporciona datos

acerca de la distribución del tiempo, maestros altamente efectivos, tasas de aprobación de exámenes y exámenes universitarios. Los datos en este informe se enfocan en el estado de pobreza escolar como el primer nivel de análisis y la raza como el segundo nivel de análisis.

## **Perspectiva Histórica: El Vínculo Predictivo Persistente**

Al evaluar nuestras escuelas en el presente, entendemos que es esencial comprender el contexto histórico. Durante décadas, fue una cuestión de leyes y política pública el proporcionar intencionalmente menos disponibilidad de oportunidades educativas y recursos académicos a algunos estudiantes. En 1954, nuestra nación dio grandes pasos para revertir esas condiciones. En ese año, la Corte Suprema de los Estados Unidos decidió en el caso *Brown Vs. La Junta de Educación de Topeka* que “separado pero igual” era inconstitucional. En resumen, la Corte Suprema decidió que el origen racial de un estudiante ya no podría ser el factor determinante de las condiciones para las escuelas que serían ofrecidas y estarían disponibles. Ese momento decisivo puso a nuestra nación en el camino para corregir un conjunto de condiciones que se consideraron desiguales, injustas y no equitativas.

Los años de segregación crearon en muchos sentidos grandes y predecibles brechas en el rendimiento entre grupos raciales de estudiantes. En 1966, estas brechas fueron analizadas en un reporte sobre el estado de las escuelas en América. Este informe, ordenado como parte de la Ley de Derechos Civiles de 1964, pronto se conocería como el Informe Coleman<sup>1</sup>. Este describió los hallazgos de una encuesta sobre la disponibilidad e igualdad de oportunidades educativas para los individuos por raza, color, religión y / u origen nacional en las instituciones de educación pública. Sus hallazgos se basaron en una muestra de un poco más de 3,000 escuelas y más de 600,000 estudiantes en los grados 1, 3, 6, 9 y 12. El equipo de investigación Coleman entrevistó a estudiantes, maestros y directores de estas escuelas, así como también a los superintendentes. Para reunir información objetiva sobre “las opiniones”, les preguntaron acerca de las actitudes de los maestros y personal administrativo y otros indicadores subjetivos de calidad. Los hallazgos ofrecieron claridad en la desigualdad entre los estudiantes de raza blanca, negra y las escuelas.

Este reporte también contiene una evaluación de estudiantes que completaron una serie de pruebas de rendimiento. Los hallazgos mostraron una cruda evidencia: el impacto académico de años de negligencia y privación. Con base en una evaluación de la capacidad verbal que se administró, se encontró que:

En el 6º grado, el promedio [del estudiante de raza negra] estaba aproximadamente [1.6] años por debajo del promedio del estudiante de raza blanca. En el grado 9, el estudiante [estaba] aproximadamente [2.4] años por debajo del promedio del estudiante de raza blanca. En el grado 12, el estudiante [estaba] aproximadamente [3.3] años por debajo del promedio del estudiante de raza blanca. Un aumento similar en la diferencia de nivel de grado [fue] mostrado por las otras dos pruebas [de comprensión de lectura y rendimiento matemático]. En las tres pruebas, [los estudiantes de raza negra] en el noreste metropolitano [se fueron] atrasando progresivamente aún más que los estudiantes de raza blanca de la misma región al pasar del 6º al 12º grado. Un resultado similar [se mantuvo] para [los estudiantes de raza negra] en todas las regiones [del país]...<sup>2</sup>

Esas brechas fueron aún más pronunciadas en el sur metropolitano, donde el estudiante promedio de raza negra en el grado 6 estaba 2.0 años, más atrasado que sus compañeros de raza blanca. En los estudiantes de grado 9 la brecha fue de 3.0 años. En el grado 12 fue de 4.2 años. Dicho de otra manera, la brecha en el rendimiento aumentó a medida que los estudiantes iban avanzando a través de la escuela. Estas brechas se atribuyeron a una confluencia de desventajas en las escuelas, en las comunidades y a la formación académica de los estudiantes. El reporte Coleman oficialmente reconoció el vínculo entre la desventaja y el desempeño académico.

Desde entonces, algunas cosas han cambiado. La discusión sobre las disparidades y las desventajas que una vez fueron principalmente discusiones de raza, se han convertido en conversaciones sobre el ingreso económico y la pobreza. Como lo encontró la investigación citada por Opportunity Task Force, las disparidades debidas a las diferencias socioeconómicas suceden en todos los aspectos de la experiencia humana. Cualquier discusión actual sobre las disparidades de recursos o rendimiento tiene que ir más allá de la raza. Pero no podemos ignorar la convergencia de raza e ingresos económicos en América.

En la educación pública, la raza de un estudiante y el ingreso económico de la familia tienen un impacto en los estudiantes que asisten a la escuela. Desde el año escolar 2000-2001 hasta el año escolar 2013-2014, el porcentaje y la cantidad de escuelas públicas K-12 en los Estados Unidos que eran de alta pobreza y estaban compuestas principalmente por estudiantes de raza negra o hispanos creció del 9 por ciento (7,009) al 16 por ciento (15,089) en todas las Escuelas públicas K-12.

1 Coleman et al., 1966. See full list of references at end of report.

2 Coleman et al., 1966.

Entre el 75 y el 100 por ciento, de los estudiantes en estas escuelas reunían los requisitos para recibir almuerzos gratuitos o a precio reducido y entre el 75 y el 100 por ciento eran de raza negra o hispanos... Mientras que [estas] escuelas representaban [solo] el 16 por ciento de todas las escuelas públicas de K-12, ellos representaron el 61 por ciento de todas las escuelas de alta pobreza en el 2013-2014.<sup>3</sup>

Esto significa que si una escuela es de alta pobreza, lo más probable es que esté compuesta principalmente por estudiantes de raza negra e hispanos. Es esta combinación de raza y pobreza en las escuelas públicas la que orienta la perspectiva en este informe.

A medida que observamos el rendimiento académico de diferentes grupos raciales y diferentes ingresos económicos a lo largo del tiempo, las brechas en el rendimiento observadas en el Informe Coleman aún existen. Las brechas en el rendimiento han sido monitoreadas a nivel nacional a través de evaluaciones tales como la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP), que se administró por primera vez en 1969. Estas y otras pruebas similares muestran que el vínculo entre el origen de los estudiantes y sus logros académicos ha sido difícil de romper y las brechas entre las razas en el rendimiento han sido persistentes.

A pesar de la reducción sustancial, en la década de 1970, en las brechas de rendimiento entre estudiantes de raza negra y blanca y los estudiantes de raza blanca e hispanos, en todos los grados, en matemáticas y lectura, las brechas raciales en el rendimiento aumentaron a fines de la década de 1980 y en la década de 1990 y continúan siendo bastante grandes en la actualidad. La brecha de rendimiento en las evaluaciones de NAEP entre los estudiantes elegibles para el Programa Nacional de Almuerzos Escolares y aquellos que no son elegibles para el programa se ha mantenido amplia y prácticamente sin cambios durante los últimos 20 años.

## Factores para Romper el Vínculo entre el Origen del Estudiante y el Rendimiento

El recorrido del Condado de Mecklenburg, después de la decisión en el caso *Brown*, ha sido similar al de nuestra nación. La próxima era en la evolución de nuestro distrito es proporcionar a *cada* niño la misma excelencia que ofrecemos en algunas escuelas, preparando a todos los estudiantes para llevar una vida productiva. Este compromiso requiere que experimentemos un proceso de auto-reflexión y evaluación consistente y luego actuar para así garantizar que cumplamos esta promesa, monitoreando la distribución de los recursos importantes, así como los resultados académicos. Nosotros tenemos que monitorear y trabajar consistentemente para romper el vínculo predictivo entre la demografía estudiantil y el rendimiento estudiantil que ha desafiado a nuestra nación, a nuestro estado y a nuestro condado.

A pesar de los muchos factores que contribuyen al desempeño del estudiante fuera de las escuelas, también hay factores dentro de nuestra influencia que pueden mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Dentro de la diversidad de recursos proporcionados, hay tres recursos esenciales que fueron el enfoque de este primer informe, estos fueron *el tiempo, excelentes maestros y disponibilidad a cursos avanzados*. También hay otros recursos importantes o necesarios, pero para este informe nos enfocaremos en estos tres.

### EL TIEMPO

El tiempo en la escuela es un recurso vital para maximizar el desempeño estudiantil. La investigación muestra que el tiempo, es decir, las horas de instrucción, que se usan bien, están correlacionadas con un mejor desempeño escolar y un aumento en los puntajes de las pruebas de los estudiantes.<sup>4</sup> Cada estado establece sus propios requisitos de tiempo mínimo para las escuelas. Sin embargo, los requisitos de tiempo generalmente no varían drásticamente de un estado a otro. La mayoría requiere entre 175 y 180 días de escuela y / o entre 900 y 1.200 horas de tiempo de instrucción por año, dependiendo del nivel de grado. En Carolina del Norte, el estado requiere 185 días o 1,025 horas de instrucción.<sup>5</sup> Se han llevado a cabo estudios sobre cómo los países, estados, distritos escolares y diferentes tipos de escuelas (es decir, tradicional y *charter*) utilizan su tiempo asignado. Los hallazgos revelan disparidades entre la cantidad de tiempo que los grupos de estudiantes experimentan en la escuela, según el lugar donde viven y la escuela a la que asisten.<sup>6</sup>

3 U.S. Government Accountability Office, 2016, p.10.

4 Patall, Cooper, & Batts, 2010.

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

6 Hoxby, Murarka, & Kang, 2009.

Los estudios de este tipo han causado que los estados y los distritos escolares urbanos tomen nota. Monitorear el nivel de disponibilidad del valor del tiempo a través de las escuelas puede proporcionar una idea de los esfuerzos para romper el vínculo predictivo entre la demografía estudiantil y el rendimiento estudiantil.

## GRANDES MAESTROS

Además del tiempo, un gran factor para mejorar el rendimiento estudiantil es un gran maestro, porque en la educación las personas cuentan. Los relatos personales están llenos de ejemplos de cómo un gran maestro hizo una diferencia en la vida de un estudiante. Además, la investigación afirma el poder que hay en un gran maestro. Específicamente, se ha encontrado que la disponibilidad por varios años consecutivos de un estudiante a un maestro altamente efectivo, particularmente en matemáticas, puede llevar a un estudiante que está en un nivel inferior de grado a desempeñarse a nivel de grado. Del mismo modo, un maestro altamente efectivo puede inclusive llevar a un estudiante que tiene un desempeño a nivel de grado a mayores niveles de rendimiento y desempeño.<sup>7</sup> Por lo tanto, monitorear la disponibilidad de excelentes maestros para los estudiantes es un factor clave dentro de la estrategia de nuestro distrito para mejorar el rendimiento de las escuelas.

## DISPONIBILIDAD A CURSOS AVANZADOS

Así como el tiempo y los excelentes maestros son factores para romper este vínculo, la disponibilidad a cursos rigurosos es vital para el éxito académico después de la secundaria. Cada año, millones de estudiantes en todo el país se gradúan de la escuela secundaria con destino a la universidad. Las escuelas y los distritos escolares buscan posicionar a los estudiantes que se inscriben para obtener con éxito un título universitario. La investigación ha demostrado que el poder que da un curso de estudio al estudiante, en la escuela secundaria, supera al poder predictivo de las variables demográficas (es decir, género, raza, nivel socioeconómico) en relación con la asistencia a la universidad y la finalización de la universidad.<sup>8</sup> Un indicador de estudios rigurosos en la escuela secundaria son los cursos de Ubicación Avanzada (AP). Un análisis de los cursos AP disponibles a nivel nacional reveló que el 74 por ciento de todas las escuelas secundarias urbanas tenían un programa AP, el 76 por ciento de todas las escuelas secundarias ofrecían una clase AP en al menos tres disciplinas diferentes y el 58 por ciento de las escuelas secundarias en los EEUU incluyó al menos un curso AP en inglés, matemáticas, ciencias y estudios sociales.<sup>9</sup>

A pesar de lo que parece ser relativamente una amplia disponibilidad a los cursos AP a nivel nacional, solo un pequeño porcentaje de estudiantes de secundaria que asisten a escuelas con cursos AP realmente los toman. A nivel nacional, solo el 12 por ciento de todos los estudiantes de secundaria que están inscritos en una escuela que ofrece cursos AP participan en esas clases. Entre esta pequeña minoría de estudiantes de secundaria en todo el país, las brechas raciales y de ingresos económicos son evidentes. En las escuelas que ofrecen estos cursos, alrededor del 16 por ciento de los estudiantes con un buen ingreso económico están inscritos en un curso AP, en comparación con menos del 6 por ciento de sus compañeros de bajos ingresos económicos. El seis por ciento de todos los estudiantes de raza negra y el 9 por ciento de todos los estudiantes hispanos en estas escuelas se inscribieron en un curso AP, mientras que sus contrapartes los estudiantes de raza blanca se inscribieron a una tasa del 12 por ciento, igualando el promedio nacional.<sup>10</sup> Buscar y cerrar las brechas en las tasas de cursos AP puede ayudar a romper el vínculo entre las características demográficas de los estudiantes y el éxito posterior en la universidad.

## Midiendo el Éxito

Con el análisis de los factores claves, nosotros también observamos el desempeño escolar y al estudiante. A medida que CMS trabaja para proporcionar las condiciones necesarias para el éxito del estudiante, la medida final de nuestros esfuerzos será el rendimiento académico de nuestros estudiantes. En este informe, examinamos el rendimiento estudiantil por nivel de pobreza y raza dentro del nivel de pobreza escolar en varias medidas. Los indicadores de rendimiento académico incluyen:

- Desempeño de los Exámenes de Fin de Grado (EOG),
- Desempeño de los Exámenes de Fin de Curso (EOC),
- Tasas de crecimiento del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS),
- Rendimiento en la prueba ACT,
- Potencial de Ubicación Avanzada (AP) y desempeño en las pruebas y
- Tasas de graduación de cuatro años.

Un análisis del desempeño escolar a través del lente principal de la pobreza escolar y el lente secundario de la raza nos permite monitorear la pobreza y las brechas de rendimiento, así como medir nuestro progreso general en romper el vínculo entre la demografía estudiantil y el rendimiento estudiantil. Estas medidas serán monitoreadas regularmente en futuras versiones del informe Rompiendo el Vínculo.

7 Sanders & Rivers, 1996.

8 Adelman, 1999; 2006.

9 Theokas & Saaris, 2013.

10 Theokas & Saaris, 2013.

## El Trabajo que Vendrá: Buscando la Equidad

El Informe Rompiendo el Vínculo no incluye recomendaciones para políticas o programas que deberían iniciarse o eliminarse según estos análisis. El liderazgo de CMS trabajará con las escuelas y las partes interesadas de la comunidad para determinar cómo podemos utilizar este análisis para mejorar el desempeño y mejorar las oportunidades educativas para todos los estudiantes.

La Junta de Educación de Charlotte-Mecklenburg<sup>11</sup>, los autores de este informe y la comunidad continúan lidiando con la definición de equidad. El distrito ha establecido como fundamento que la equidad no es lo mismo que la igualdad. En algunos casos, equidad significa darles a los que tienen menos: más tiempo para aprender, maestros altamente efectivos para reducir las brechas de aprendizaje, más disponibilidad a clases desafiantes. Al mismo tiempo, CMS tiene como objetivo proporcionar a cada niño la disponibilidad a excelentes oportunidades educativas.

La diferenciación estratégica de los recursos para fomentar los resultados es un acto intencional para preparar a los estudiantes para una vida próspera y productiva. Las necesidades de cada estudiante pueden ser diferentes, pero esas necesidades deben ser atendidas en todas las escuelas en CMS.

La imagen nacional y local del estudio de Harvard / UC Berkeley sobre movilidad económica, junto con los datos presentados en este informe, no es muy agradable. Más de seis décadas después de Brown, la realidad es que, a través de nuestra nación, todas las escuelas permanecen aisladas por motivos raciales, limitando injustamente las oportunidades para demasiados estudiantes. Nuestro objetivo es ayudar a nuestra comunidad y nuestra nación a cambiar esta vergonzosa realidad. El Informe Rompiendo el Vínculo es parte de nuestra contribución para hacer ese cambio.

Es el momento adecuado para hacer de Charlotte y el condado de Mecklenburg un lugar donde la movilidad económica sea posible y CMS está ansioso por ser parte de este trabajo.



<sup>11</sup> Doss Helms, 2017.



## SÍNTESIS

Comenzamos nuestra investigación del Informe Rompiendo el Vínculo al identificar tres preguntas fundamentales:

- **¿Cuáles son los datos demográficos raciales y de ingreso económico en las escuelas de CMS?**  
Queríamos analizar las diferencias en el ingreso y la demografía racial/étnica de nuestras escuelas.
- **¿Cuáles son los resultados escolares de CMS?**  
Queríamos analizar como los estudiantes se han desempeñado académicamente en un grupo de medidas, separadas por pobreza escolar y raza.
- **¿De qué manera los factores claves entrelazan la variedad de resultados entre las escuelas de CMS?**  
Queríamos examinar las diferencias en la asignación de recursos o la disponibilidad entre grupos de escuelas en un conjunto seleccionado de factores claves que pueden influir en los resultados educativos para los estudiantes.

Los datos y las respuestas a estas preguntas reflejan muchos factores más allá de las escuelas que contribuyen al desempeño estudiantil. Sin embargo, hay factores en la educación que pueden cambiar los resultados para los estudiantes. Este informe analiza tres recursos esenciales: tiempo, grandes maestros y disponibilidad a cursos avanzados.

También analizamos el rendimiento estudiantil según el nivel de pobreza en varias medidas y los resultados son reveladores.

En casi todas las medidas analizadas en este informe, existen diferencias en el rendimiento según el nivel de pobreza escolar. En general, los estudiantes con un nivel bajo de pobreza tienen mejor desempeño que los estudiantes en escuelas con un nivel moderado de pobreza, los cuales se desempeñan mejor que los estudiantes en escuelas con un nivel alto de pobreza. Al observar la raza, los estudiantes de raza blanca superan sustancialmente a sus compañeros de raza negra e

hispanos en casi todas las medidas. En general, las brechas entre las escuelas de baja pobreza y las de alta pobreza son mayores que las brechas dentro de un solo nivel de pobreza. Los estudiantes de cualquier raza en las escuelas de baja pobreza tienden a tener un mejor desempeño que los estudiantes de la misma raza en las escuelas de alta pobreza. Por ejemplo, en promedio, los estudiantes de raza negra en las escuelas de baja pobreza, se desempeñan mejor que los estudiantes de raza negra en las escuelas de alta pobreza.

Algunos hallazgos específicos del informe Rompiendo el Vínculo son:

- En todos los grados, las escuelas con un nivel bajo de pobreza estaban integradas en su mayoría por estudiantes de raza blanca, mientras que en las escuelas con un nivel alto de pobreza, la mayoría de los estudiantes eran de raza negra e hispanos. La composición de las escuelas con un nivel moderado de pobreza fue algo más equilibrada entre estudiantes de raza negra, blanca e hispanos.
- En las pruebas estatales estandarizadas de Fin de Grado y de Fin de Curso, el porcentaje de estudiantes que tienen un nivel de grado competente o de preparación universitaria y profesional disminuyó a medida que aumentaba el nivel de pobreza.
- De acuerdo a los datos de crecimiento del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS) del 2016-2017, de las 164 escuelas de CMS, 119 escuelas (72.6 por ciento) fueron clasificadas como escuelas que cumplen o superan el crecimiento. Entre las escuelas con un nivel bajo de pobreza, el 85.2 por ciento se clasificaron como escuelas que cumplen o superan el crecimiento. Entre las escuelas con un nivel moderado de pobreza, el 64.3 por ciento de las escuelas se clasificaron como escuelas que cumplen o superan el crecimiento. Entre las escuelas con un nivel alto de pobreza, el 68.5 por ciento de las escuelas fueron clasificadas como escuelas que cumplen o superan el crecimiento.
- En el ACT, un examen de admisión a la universidad, el puntaje promedio compuesto disminuyó de las escuelas con un nivel bajo de pobreza a las escuelas con un nivel moderado de pobreza a las escuelas con un nivel alto de pobreza. Los estudiantes que alcanzaron un puntaje compuesto de 17 (el puntaje compuesto mínimo requerido para ingresar a las universidades del sistema de UNC) se encontraron más comúnmente en las escuelas secundarias clasificadas con un nivel bajo de pobreza.
- Casi la mitad de los graduados de CMS durante la escuela secundaria, tomaron un curso de nivel universitario, definido como un curso de Ubicación Avanzada (AP), Bachillerato Internacional (IB) o Matricula Doble (DE). En promedio, en las escuelas con un nivel alto de pobreza, solo el 25.4 por ciento de los graduados completaron un curso de nivel universitario. En las escuelas con un nivel moderado de pobreza, este porcentaje fue del 37.7 por ciento y en las escuelas con un nivel bajo de pobreza, alcanzaron el 61.1 por ciento.
- En los exámenes de Ubicación Avanzada (AP), los puntajes de 3, 4 o 5 se consideran aprobados. Un poco más de la mitad de los exámenes AP tomados en CMS tenían una calificación aprobada. Sin embargo, los estudiantes en escuelas con un nivel bajo de pobreza tenían una tasa de aprobación de examen AP aproximadamente diez veces mayor que los estudiantes en escuelas con un nivel alto de pobreza.
- El porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico (faltando más del 10 por ciento de los días que están inscritos) fue mayor entre las escuelas con un nivel alto de pobreza, seguido por las escuelas con un nivel moderado de pobreza y luego por las escuelas con un nivel bajo de pobreza para todos los grados. El porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico en los grados 9-12 en las escuelas con un nivel alto de pobreza es particularmente preocupante, especialmente cuando se compara con los estudiantes en los mismos grados en las escuelas con un nivel bajo de pobreza.
- Las escuelas con un nivel alto de pobreza tenían un mayor porcentaje de estudiantes con una o más suspensiones fuera de la escuela, particularmente en los grados 6-8. En las escuelas con un nivel bajo de pobreza, todos los grados tenían un porcentaje similar de estudiantes con una o más suspensiones (<5 por ciento), mientras que en las escuelas con un nivel alto de pobreza, hay un fuerte aumento entre los grados K-5 y los grados posteriores (6 -8, 9-12).
- El porcentaje de maestros con una calificación de Supera el Crecimiento Esperado EVAAS disminuyó de las escuelas con un nivel bajo de pobreza a las escuelas con un nivel moderado de pobreza a las escuelas con un nivel alto de pobreza. Aunque el porcentaje promedio de maestros del distrito calificados como que Supera el Crecimiento Esperado que se retuvieron de un año a otro en cada escuela fue del 83.5 por ciento, las escuelas con un nivel alto

de pobreza tenían una menor tasa de retención (75.3 por ciento). Además, en promedio, los maestros con menos experiencia (maestros en el primer año de enseñanza) tenían más probabilidades de enseñar en escuelas con un nivel alto o moderado de pobreza que en escuelas con un nivel bajo de pobreza.

Estos hallazgos y otros incluidos en el informe completo que sigue, proporcionan una idea de las brechas significativas y que tan equitativas son nuestras escuelas. La Junta de Educación de Charlotte-Mecklenburg<sup>12</sup> y los autores de este informe han lidiado con la definición de equidad. Hemos concluido que la equidad no es lo mismo que la igualdad. En algunos casos, equidad significa darles a los que tienen menos: más tiempo para aprender, maestros más altamente efectivos para reducir las brechas de aprendizaje, más acceso a clases desafiantes. Esto no disminuye nuestro compromiso con el objetivo general del distrito de proporcionar a cada estudiante la disponibilidad a excelentes oportunidades educativas. La diferenciación estratégica de los recursos puede y debe preparar a todos los estudiantes para llevar una vida próspera y productiva. Las necesidades de cada estudiante pueden ser diferentes, pero esas necesidades deben cumplirse en todas las escuelas de CMS. Es nuestra esperanza, que este informe ayude a nuestro distrito y liderazgo comunitario a identificar las mejores formas de satisfacer las necesidades de todos nuestros estudiantes, de modo que podamos finalmente romper el vínculo entre la pobreza, la raza y los resultados académicos.

---

12 Doss Helms, 2017.





# ¿Cuáles son los Datos Demográficos Raciales y de Ingreso Económico en las Escuelas de CMS?

## ¿QUIÉN ASISTE A LAS ESCUELAS DE CMS?

En el conteo oficial registrado por el estado para el 20º día de escuela del año 2016-2017, se inscribieron 147,157 estudiantes en CMS. Aproximadamente el 39 por ciento eran de raza negra, el 29 por ciento eran de raza blanca, el 23 por ciento eran hispanos, el 6 por ciento eran asiáticos, el 2 por ciento eran multirraciales y el 0.4 por ciento eran nativos americanos. Los estudiantes provenían de 183 países y hablaban 197 idiomas distintos al inglés. Más de 16,000 estudiantes aprendieron el idioma inglés y 13,000 eran niños excepcionales.

Para fines de este informe, preguntamos cómo se reflejan las anteriores distribuciones demográficas raciales en nuestras escuelas. Al mismo tiempo, consideramos las tasas de pobreza en nuestras escuelas. Luego, comenzamos a examinar cómo la raza y la pobreza convergen en nuestras escuelas. Esta intersección demarca los análisis restantes presentados en este informe.

### Distribución de las Escuelas Según el Estado de Pobreza y Raza

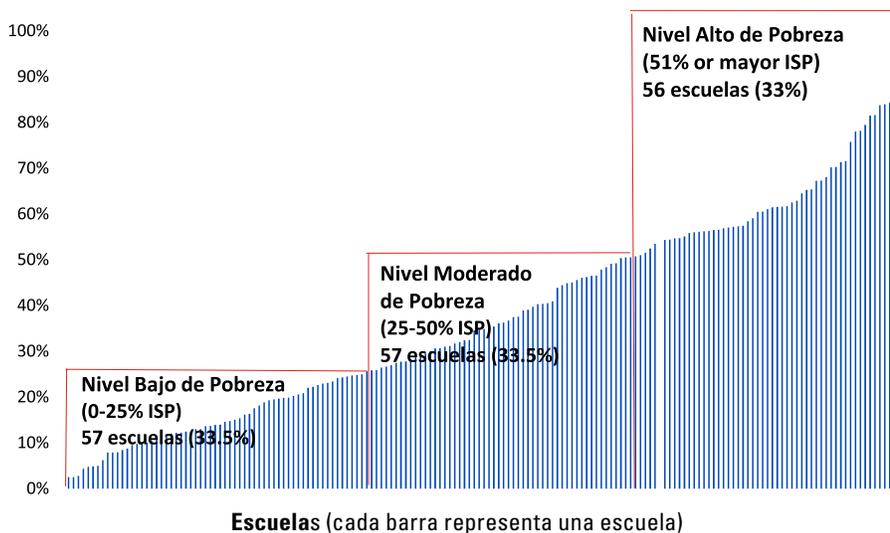
Al comienzo del 2014-2015, las escuelas en CMS podrían participar en el programa de Elegibilidad de Provisión para la Comunidad (CEP), que permite a las escuelas con un nivel alto de pobreza ofrecer desayunos y almuerzos

escolares sin costo para todos los estudiantes. Para calificar, las escuelas deben cumplir con un cierto grado de pobreza según lo indicado por su porcentaje de estudiantes identificados (ISP, 40 por ciento o más). Para este informe, las escuelas se codificaron como escuelas con un nivel bajo, moderado o alto de pobreza de acuerdo al porcentaje de estudiantes identificados por el programa de Elegibilidad de Provisión para la Comunidad.

Con base en este método, de las 170 escuelas que habían en CMS en los años 2016-2017, 57 escuelas se consideraron escuelas con un nivel bajo de pobreza (aquellas con un porcentaje de estudiantes identificados menor al 25 por ciento), 57 se consideraron escuelas con un nivel moderado de pobreza (incluyendo aquellas que han sido identificadas con un porcentaje de estudiantes entre 25 por ciento y 50 por ciento), y 56 se consideran escuelas con un nivel alto de pobreza (aquellas con un porcentaje de estudiantes identificados mayor o igual al 51 por ciento)<sup>13</sup>. Esta categorización se muestra en la **Figura 1**. Para obtener más información sobre el programa de Elegibilidad de Provisión para la Comunidad consulte el Apéndice A.

Tenga en cuenta que todos los gráficos son para el año escolar 2016-2017.<sup>14</sup> Además, tenga en cuenta que este informe añade los datos de los estudiantes en forma individual que asistieron a cada escuela; todos los puntajes de estos estudiantes se promedian para cada grupo de

**Figura 1: Distribución de las Escuelas con Base en el Porcentaje de Estudiantes Identificados (ISP) que están en la pobreza**

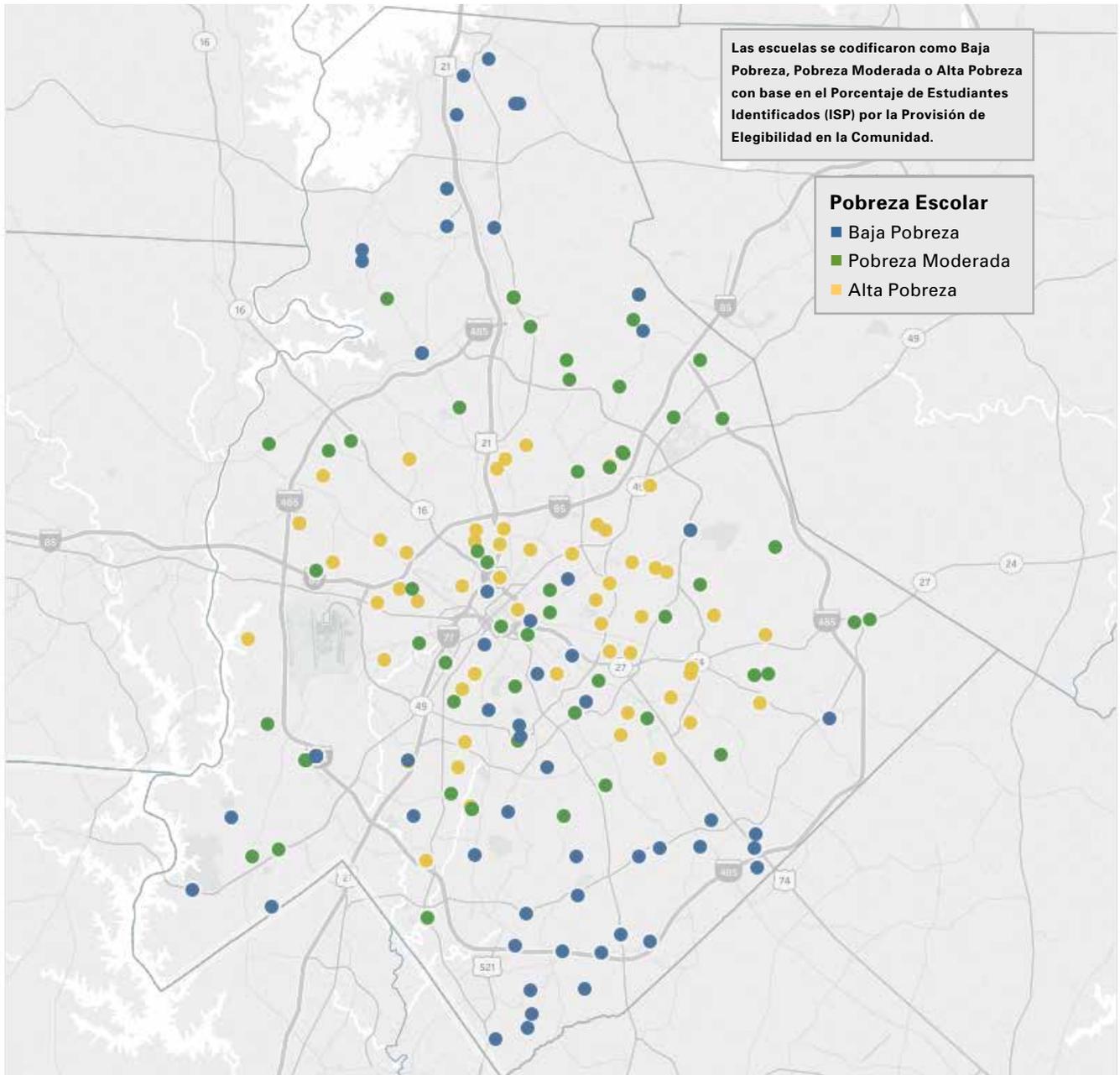


*Nota: Debido a la aproximación de porcentajes de las escuelas con un nivel bajo de pobreza estas tienen un ISP de 0-24.499 por ciento, las escuelas con un nivel moderado de pobreza tienen un ISP de 24.5-50.499 por ciento y las escuelas con un nivel alto de pobreza tienen un ISP de 50.5 por ciento o más.*

<sup>13</sup> En los análisis que siguen, dos escuelas, que atienden a Niños Excepcionales (Lincoln Heights y Metro School) y una escuela alternativa (Turning Point) se incluyen solo en los datos de inscripción del distrito y en los promedios del distrito. Ver el Apéndice D para más información. Dos nuevas escuelas, Harper Middle College High y eLearning Academy, se abrieron y atendieron a estudiantes en el 2016-2017 pero no tenían datos para ese año, porque eran escuelas nuevas. Para incluirlos en este informe, el ISP del 2017-2018 (datos recopilados en abril de 2017) ha sido aplicado al año anterior.

<sup>14</sup> Las fuentes de los datos para este informe incluyen la Elegibilidad de Provisión para la Comunidad, el Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte, PowerSchool y la Junta de Educación Universitaria.

**Figura 2: Distribución Geográfica del Nivel de Pobreza Escolar desde el 2016-2017 Según el Porcentaje de Estudiantes Identificados por la Provisión de Elegibilidad en la Comunidad**



escuelas (es decir, escuelas de baja, moderada o alta pobreza). Las tasas o promedios generales del distrito se representan con un superíndice  $D^{(D)}$  para designar que este es un número del distrito. Esto indica que todos los estudiantes de todas las escuelas están incluidos en este número. Estos números también son generalmente presentados públicamente por las Escuelas de Charlotte-Mecklenburg o el Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte. Consulte el Apéndice D para obtener detalles sobre el cálculo de cada medida.

Los datos en la **Figura 2** muestran la distribución geográfica de las escuelas de CMS dentro del Condado de Mecklenburg, con colores que indican la clasificación de la pobreza escolar como se define en este informe. Las escuelas con un nivel alto de pobreza se concentran en el este, oeste, centro y en áreas un poco al norte de la zona residencial de Charlotte. Las escuelas con un nivel bajo de pobreza se concentran en el sur, sudeste y extremo norte, con algunas escuelas cerca del centro de la ciudad y hacia las afueras del condado.

## Inscripción Según el Nivel de Pobreza y Raza

CMS varía en tamaño y demografía. En la mayoría de las escuelas de primaria se atienden entre 500 y 1,000 estudiantes, mientras que las escuelas intermedias generalmente atienden a más de 1,000 estudiantes y las escuelas de secundaria generalmente atienden entre 1,500 y 3,000 estudiantes.

### En el 2016-2017 hubo:

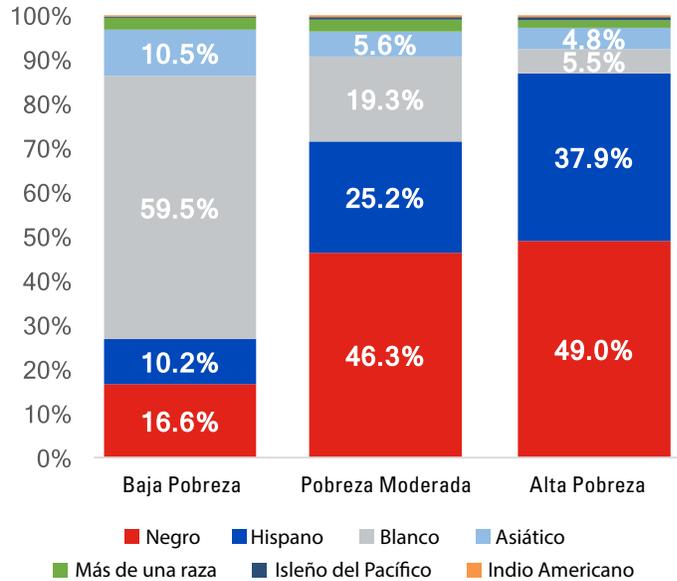
- 95 escuelas de primaria (grados K-5 o K-6),
- 27 escuelas intermedias (grados 6-8),
- 29 escuelas de secundaria (grados 9-12 o 11-13),
- 12 escuelas K-8,
- 3 escuelas 6-12,
- 3 programas especiales / escuelas alternativas y
- 1 escuela K-12.

Para este informe, las escuelas con una configuración no tradicional se separaron por grado .<sup>15</sup>

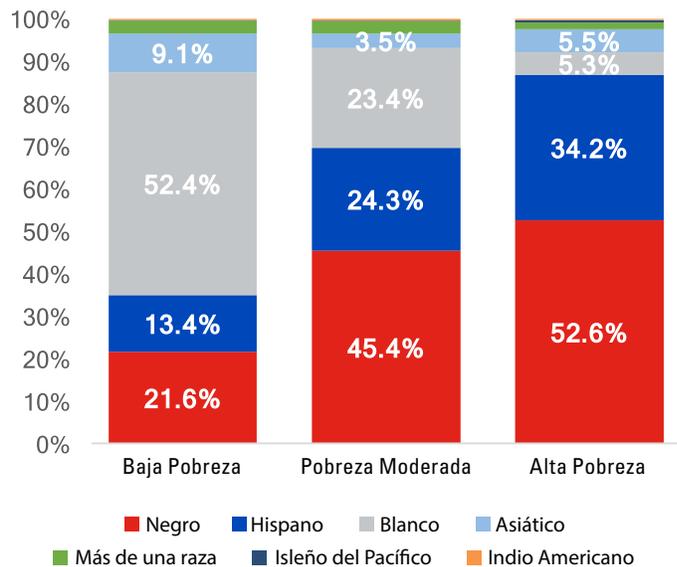
Como se muestra en la **Figura 3a**, en promedio, en los grados K-5, las escuelas con un nivel bajo de pobreza están compuestas principalmente de estudiantes de raza blanca (59.5 por ciento), mientras que en las escuelas con un nivel alto de pobreza, la mayoría de los estudiantes (86.9 por ciento) son de raza negra e hispanos y solo el 5.5 por ciento de los estudiantes son de raza blanca. Dicho de otra manera, el porcentaje de estudiantes de raza negra e hispanos aumenta de escuelas con un nivel bajo de pobreza (26.8 por ciento) a las escuelas con un nivel de pobreza moderado (71.5 por ciento) a las escuelas con un nivel bajo de pobreza (86.9 por ciento), ya que el porcentaje de estudiantes de raza blanca disminuye de 59.5 por ciento en escuelas con un nivel bajo de pobreza a 19.3 por ciento en escuelas con un nivel moderado de pobreza a 5.5 por ciento en escuelas con un nivel alto de pobreza.

Como se muestra en la **Figura 3b**, los grados 6-8 se parecen a los grados K-5. En promedio, en los grados 6-8, las escuelas con un nivel bajo de pobreza están compuestas principalmente por estudiantes de raza blanca (52.4 por ciento), mientras que en las escuelas con un nivel alto de pobreza, 86.8 por ciento de los estudiantes son de raza negra e hispanos, y solo el 5.3 por ciento de los estudiantes son de raza blanca. Es decir, el porcentaje de estudiantes de raza negra e hispanos aumenta de 35.0 por ciento en escuelas con un nivel bajo de pobreza a 69.7 por ciento en escuelas con un nivel moderado de pobreza a 86.8 por ciento en escuelas con un nivel alto de pobreza, mientras que el porcentaje de estudiantes de raza blanca disminuye de 52.4 por ciento en escuelas con un nivel bajo de pobreza a 23,4 por ciento en escuelas con un nivel de pobreza moderado a 5,3 por ciento en las escuelas con un nivel alto de pobreza.

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



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



<sup>15</sup> Por ejemplo, los estudiantes en el grado 7 se enumeran en la categoría de grados 6-8 independientemente de la configuración del grado de su escuela.



Como se muestra en la **Figura 3c**, los grados 9-12 también se ven similares. En promedio, en los grados 9-12, las escuelas con un nivel bajo de pobreza están compuestas por aproximadamente la mitad de los estudiantes de raza blanca (52.1 por ciento), mientras que en las escuelas con un nivel alto de pobreza, el 90.3 por ciento son de raza negra e hispanos y solo el 2.5 por ciento son de raza blanca. Es decir, el porcentaje de estudiantes de raza negra e hispanos aumenta de escuelas con un nivel bajo de pobreza (37.6 por ciento) a escuelas con un nivel moderado de pobreza (75.2 por ciento) a alta pobreza (90.3 por ciento). Sin embargo, el porcentaje de estudiantes de raza blanca disminuye del 52.1 por ciento en las escuelas con un nivel bajo de pobreza al 16.4 por ciento en las escuelas con un nivel moderado de pobreza al 2.5 por ciento en las escuelas con un nivel alto de pobreza.

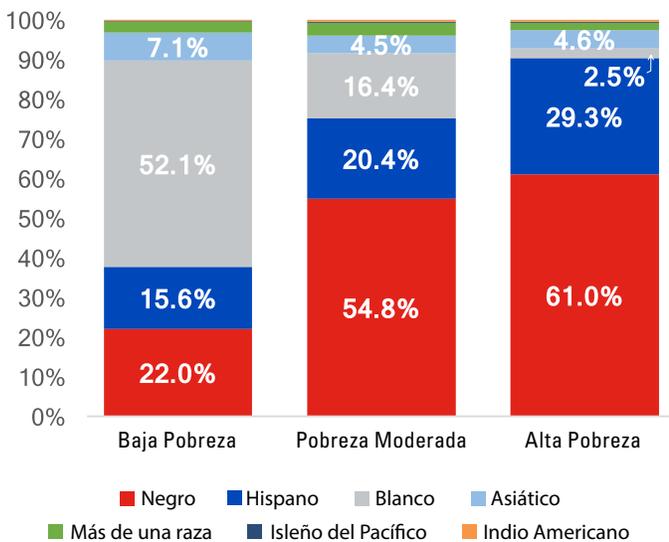
Para todos los grados, la inscripción de estudiantes asiáticos es similar a los patrones de inscripción de los estudiantes de raza blanca, en las escuelas con un nivel bajo de pobreza, inscribiendo en promedio, un porcentaje mayor de estudiantes asiáticos en las escuelas con un nivel moderado o alto de pobreza. Un número menor de estudiantes de Indios Nativos Americanos, estudiantes de las islas del Pacífico y estudiantes con más de una raza están inscritos en cada nivel de pobreza.

En general, las escuelas se vuelven racialmente diversas a medida que aumenta el nivel de pobreza. En las escuelas con un nivel alto de pobreza, casi nueve de cada diez estudiantes son de raza negra o hispanos.

En general, los datos de CMS lucen similares a los patrones nacionales. CMS tiene diversos estudiantes de diferentes orígenes, al igual que los distritos escolares urbanos de todo el país. Los estudiantes de raza negra, blanca e hispanos conforman los tres subgrupos raciales más grandes de todo el distrito. Además, a medida que aumenta la pobreza en las escuelas de CMS, también lo hace la concentración de estudiantes de raza negra e hispanos. El resultado es escuelas con un nivel alto de pobreza que están integradas principalmente por estudiantes de raza negra e hispanos. El 6 por ciento de los estudiantes de cualquier grado en las escuelas de alta pobreza son de raza blanca.

Debido a que la mayoría de los estudiantes de CMS son de raza negra, blanca o hispanos, solamente estos tres subgrupos raciales (según la proporción del total de estudiantes de todo el distrito) se incluirán en los siguientes gráficos, por ser los más numerosos<sup>16</sup>.

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



<sup>16</sup> Hispano, es una de las opciones de raza que los padres pueden elegir al inscribir a un niño en CMS. También se brindan opciones de origen étnico (hispano, no hispano) pero no se utilizó el origen étnico como variable para este informe.





**¿Cuáles son los Resultados  
de las Escuelas de CMS?**



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

En esta sección, analizamos el rendimiento en las pruebas estandarizadas (competencia por nivel de grado y las tasas de preparación para la universidad y la carrera profesional) en los exámenes de Fin de Grado (grados 3-8), Fin de Curso, crecimiento académico y rendimiento en el ACT, la tasa de graduación de 4 años según el nivel de pobreza y raza. Este informe inicial de Rompiendo el Vínculo está destinado a servir como base para futuros análisis.

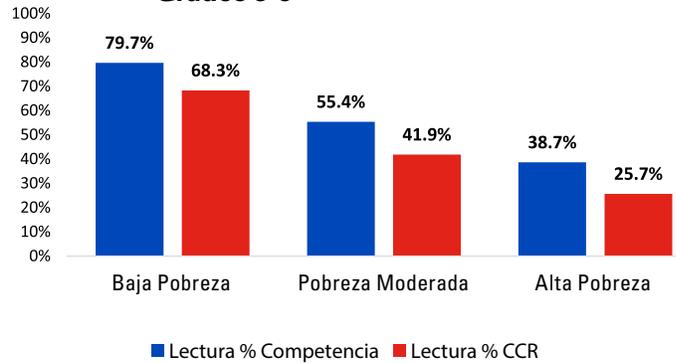
### Desempeño en los Exámenes de Fin de Año y Fin de Curso

#### *Desempeño en los EOG en Lectura, Matemáticas y Ciencias*

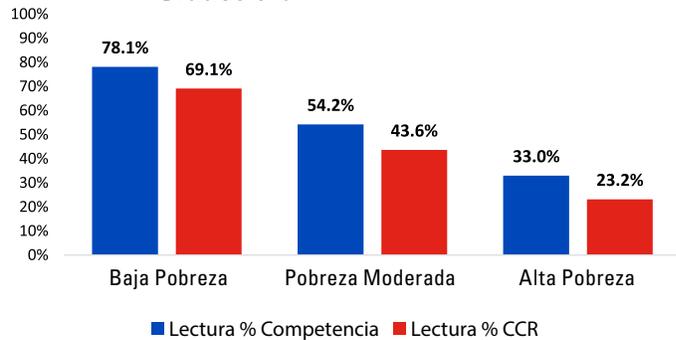
Las evaluaciones de Fin de Grado (EOG) miden el dominio de los estudiantes en el Curso de Estudio Estandarizado de Carolina del Norte (NCSCOS) para Artes del Lenguaje Inglés, Matemáticas y Ciencias adoptado por la Junta de Educación del Estado de Carolina del Norte en junio de 2010. Los resultados de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

El Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte (NCDPI) dirige la administración de pruebas EOG, que están alineadas con el NCSCOS. Desde 1992-1993, las Evaluaciones de Lectura y Matemáticas EOG de Carolina del Norte se han administrado a todos los estudiantes en los grados 3-8. En el 2013-2014, la Junta de Educación

**Figura 4a: Tasas Promedio de Lectura en los EOG Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grados 3-5**



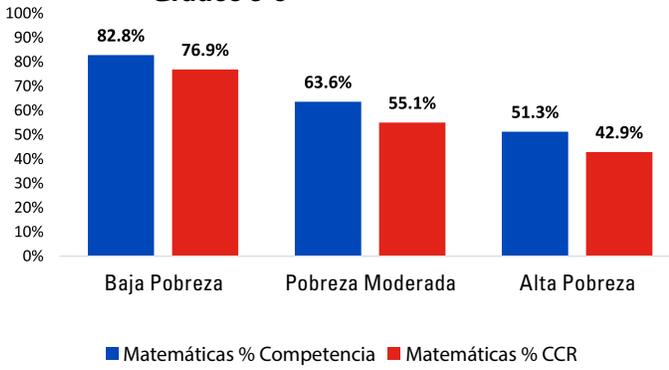
**Figura 4b: Tasas Promedio de Lectura en los EOG Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grados 6-8**



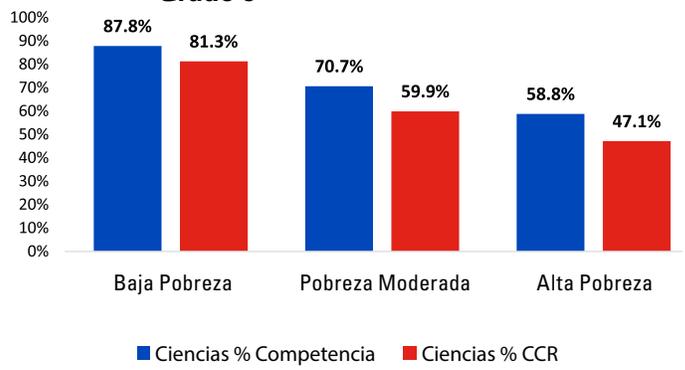
del Estado adoptó una nueva metodología para determinar los niveles de rendimiento de los estudiantes, que clasifica el rendimiento de los estudiantes en los exámenes de EOG en cinco niveles de rendimiento (anteriormente había cuatro niveles).

En las **Figuras 4a y 4b**, queda claro que el porcentaje de estudiantes con nivel de grado competente (GPL, niveles de logro 3, 4 y 5; designados en las gráficas como “competentes”) o preparados para la universidad y la carrera profesional (CCR; niveles de logro 4 y 5) en lectura disminuye de las escuelas con un nivel bajo de pobreza a las de nivel moderado a las de nivel alto. Por ejemplo, en los grados 3-5 (**Figura 4a**), el porcentaje de estudiantes que tienen CCR en lectura en escuelas con un nivel bajo de pobreza es del 68.3 por ciento en comparación con el 25.7 por ciento de los estudiantes en escuelas con un nivel de alta pobreza. Una tendencia similar se puede ver en Lectura en los grados 6-8, Matemáticas en los grados 3-5 y 6-8 y en Ciencias en los grados 5 y 8, como se muestra en las **Figuras 4b-f**.

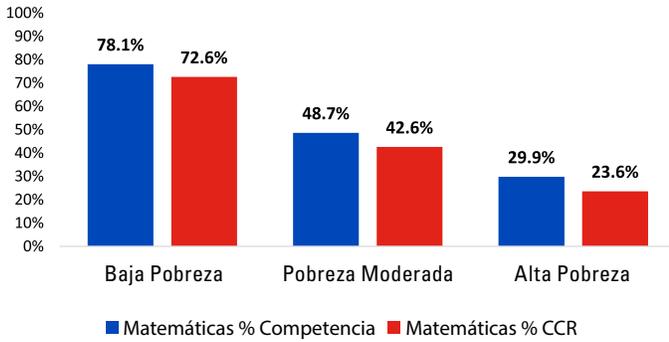
**Figura 4c: Tasas Promedio de Matemáticas en los EOG Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grados 3-5**



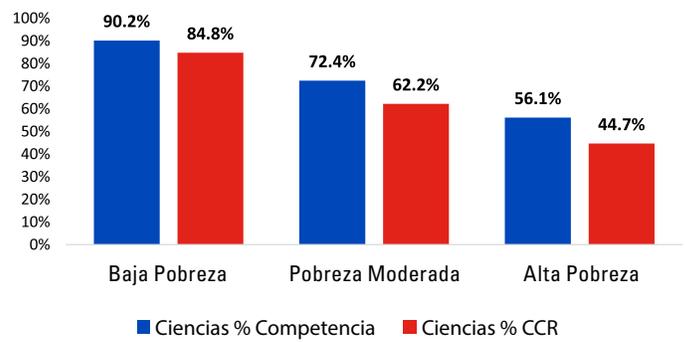
**Figura 4e: Tasas Promedio de Ciencias en los EOG Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grado 5**



**Figura 4d: Tasas Promedio de Matemáticas en los EOG Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grados 3-5**



**Figura 4f: Tasas Promedio de Ciencias en los EOG Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grado 8**

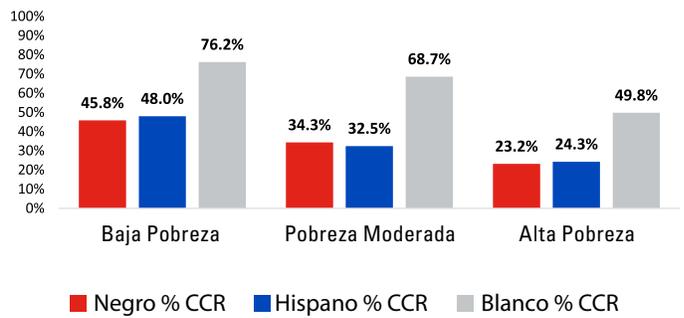


**Figuras 5a-f** muestran las tasas de Preparación Universitaria y Profesional según el nivel de pobreza y raza de la escuela. En las escuelas con un nivel bajo de pobreza, los estudiantes de cada raza tienen tasas más altas en lectura a nivel universitario y en la Preparación Profesional que los estudiantes de la misma raza en las escuelas con un nivel moderado de pobreza y en particular, en las escuelas con un nivel alto de pobreza. Esto es cierto en Lectura, Matemáticas y Ciencias. En promedio, los estudiantes de raza blanca en cada nivel de pobreza escolar tienen un rendimiento sustancialmente mejor que otros subgrupos raciales en todas las materias académicas y niveles de grado.<sup>17</sup>

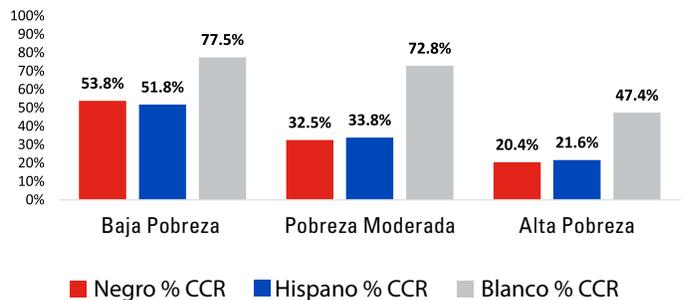


### Lectura

**Figura 5a: Tasas Promedio de Lectura a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grados 3-5**



**Figura 5b: Tasas Promedio de Lectura a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grados 6-8**

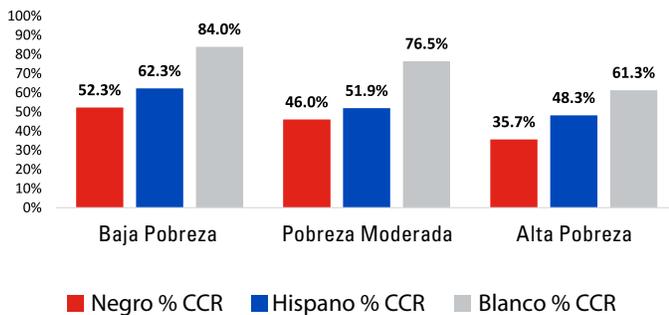


17 El Apéndice B muestra gráficos de Competencia por Nivel de Grado.



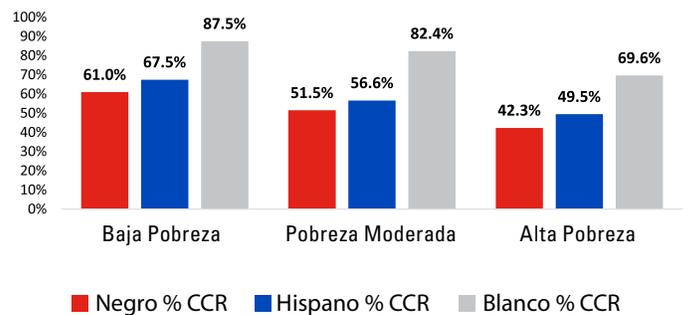
### Matemáticas

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

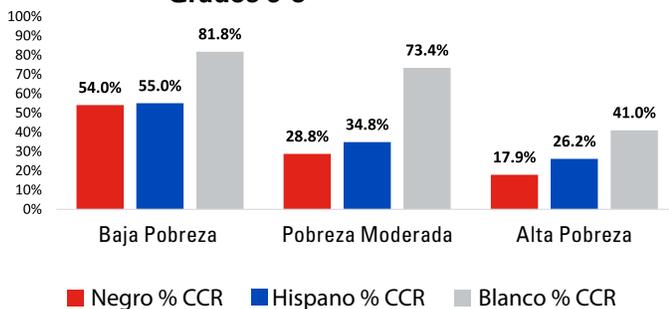


### Ciencias

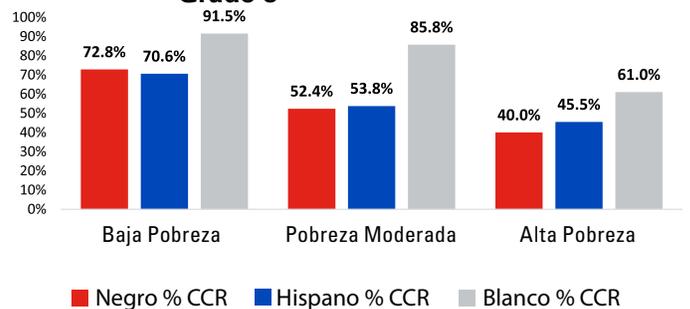
**Figura 5e: Tasas promedio de Ciencias a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza y Raza - Grado 5**



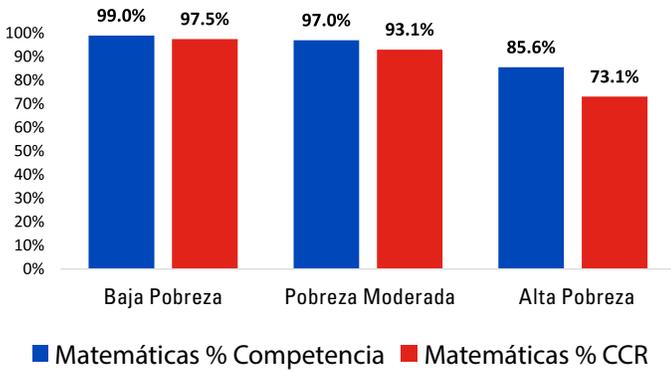
**Figura 5d: Tasas Promedio de Matemáticas a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grados 6-8**



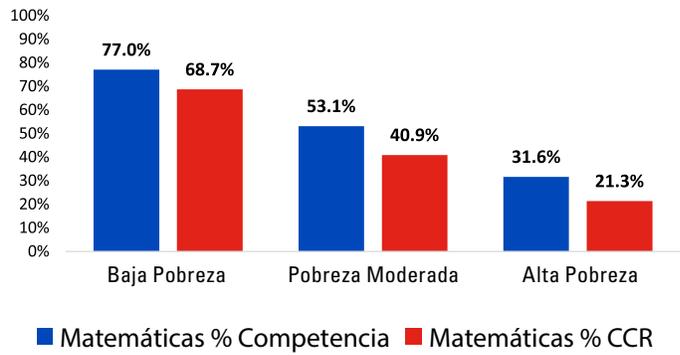
**Figura 5f: Tasas Promedio de Ciencias a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grado 8**



**Figura 6a: Tasas Promedio de Matemática I Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grados 6-8**



**Figura 6b: Tasas Promedio de Matemática I Según el Nivel de Pobreza Escolar – Grados 9-12**



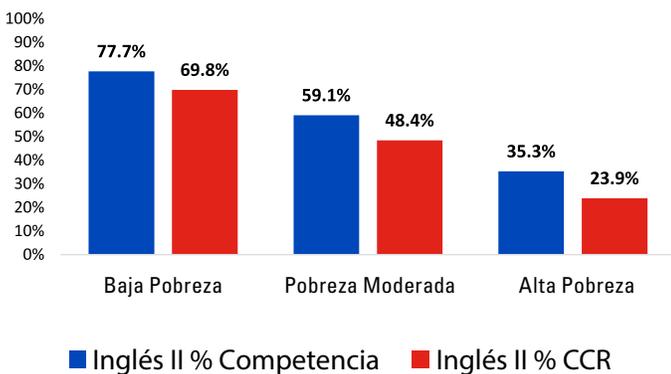
**Exámenes de Fin de Curso: Inglés II, Matemática I y Biología**

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

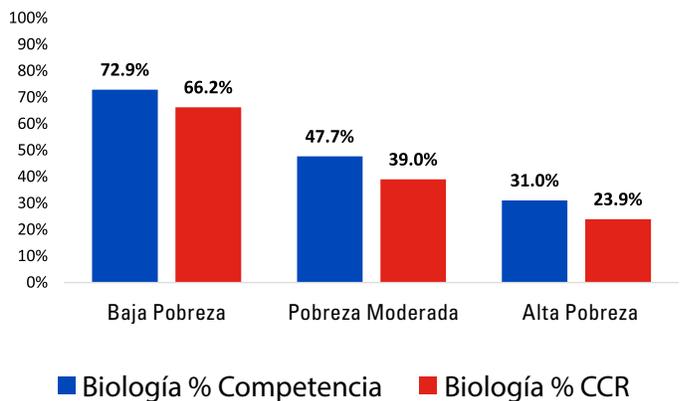
En las **Figuras 6a-d**, queda claro que el porcentaje de estudiantes que son Competentes en el Nivel de Grado (GLP; Niveles de Logro 3, 4 y 5, designados en las gráficas como “Competentes”) o Preparados para la Universidad y la Carrera Profesional (CCR; Niveles de rendimiento 4 y 5) disminuye de escuelas con un nivel bajo de pobreza a las de nivel moderado a las de nivel alto en cada uno

de los exámenes de EOC. Por ejemplo, en Matemática I en los grados 9-12 (**vea la Figura 6b**), el porcentaje de estudiantes que son CCR en las escuelas con un nivel bajo de pobreza es del 68.7 por ciento en comparación con el 21.3 por ciento en las escuelas con un nivel de alta pobreza. Si bien la tendencia es menos drástica para Matemática I en los grados 6-8 (**Figura 6a**), ésta aún sigue presente. Es importante tener en cuenta que Matemática I pueden tomarse en la escuela media (la mayoría de las veces en el octavo grado) o en la escuela secundaria (la mayoría de las veces en el noveno grado). Por lo general, los estudiantes más avanzados toman Matemática I en la escuela media. De los estudiantes que toman Matemática I en la escuela media<sup>18</sup>, aproximadamente el 20 por ciento son de raza negra, el 16 por ciento son hispanos y el 64 por ciento son de raza blanca.

**Figura 6c: Tasas Promedio de Inglés II Según el Nivel de Pobreza Escolar**



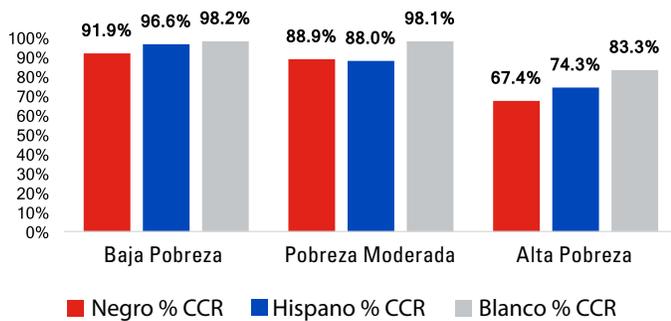
**Figura 6d: Tasas Promedio de Biología Según el Nivel de Pobreza Escolar**



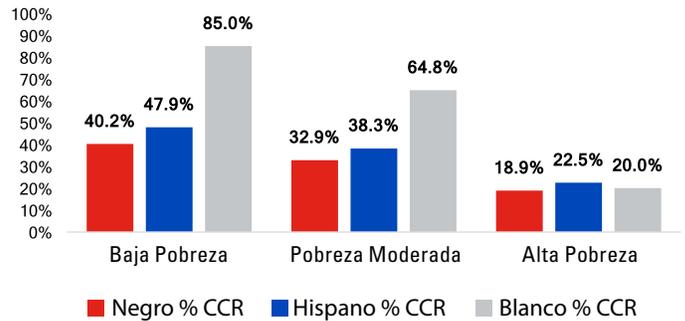
18 De los tres grupos raciales presentados aquí

Al revisar el desempeño en los EOC de los subgrupos raciales en los diferentes niveles de pobreza, es evidente que hay diferencias notables. En las **Figuras 7a-d** se muestran las tasas de los EOC CCR según el nivel de pobreza escolar y raza. En las escuelas con un nivel bajo de pobreza, los estudiantes de cada raza tienen tasas más altas de preparación CCR en todas las pruebas que los estudiantes de la misma raza en las escuelas con un nivel moderado de pobreza y en particular, en las escuelas con un nivel alto de pobreza. Sin embargo, hay menos diferencia por raza dentro de los grupos de pobreza escolar para Matemática I en los grados 6-8. Como se señaló anteriormente, los estudiantes que toman Matemática I en la escuela media suelen ser más avanzados que los estudiantes que toman Matemática I en la escuela secundaria. En Matemática I en la escuela secundaria (**Figura 7b**), las brechas raciales resurgen en las escuelas con un nivel bajo y moderado de pobreza, mientras que en las escuelas con un nivel alto de pobreza, los tres grupos tienen un bajo porcentaje de estudiantes que califican para CCR. En los otros exámenes EOC (Inglés II y Biología), los estudiantes de raza blanca tienen una tasa de CCR más alta que sus contrapartes de raza negra e hispanos dentro el mismo nivel de pobreza escolar.

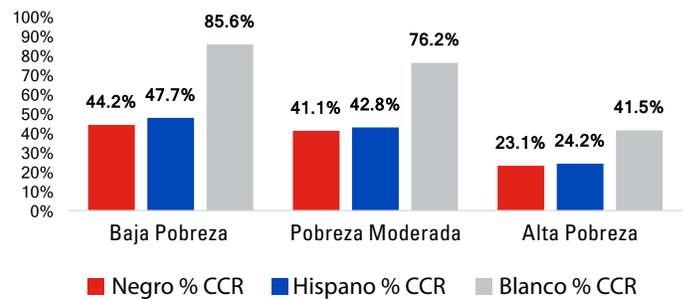
**Figura 7a: Tasas Promedio de Matemática I a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grados 6-8**



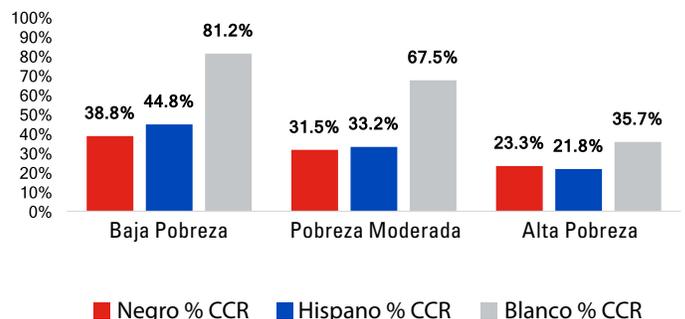
**Figura 7b: Tasas Promedio de Matemática I a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grados 9-12**



**Figura 7c: Tasas Promedio de Inglés II a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



**Figura 7d: Tasas Promedio de Biología a Nivel Universitario y Preparación Profesional Según el Nivel de Pobreza y Raza**



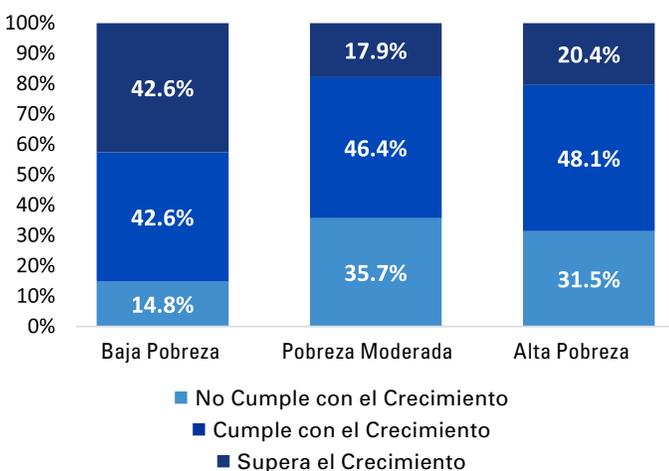
## Crecimiento Académico

La tasa de "crecimiento" es un indicador de lo que aprendieron los estudiantes durante el año escolar. El estándar es, más o menos equivalente, al valor del crecimiento esperado por un año de instrucción. Cada escuela recibe una calificación de crecimiento de una de estas tres clasificaciones: no cumple con el crecimiento esperado, cumple con el crecimiento esperado o supera el crecimiento esperado.

La **Figura 8** muestra el porcentaje de escuelas en cada categoría de crecimiento dentro de cada nivel de pobreza. De las 164 escuelas de CMS con calificaciones de crecimiento del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS) 2016-2017, 119 escuelas (72.6 por ciento) fueron clasificadas como escuelas que cumplen o superan el crecimiento. Entre las escuelas con un nivel bajo de pobreza, 46 de 54 (85.2 por ciento) fueron clasificadas como escuelas que cumplen o superan el crecimiento. De las escuelas con un nivel de pobreza moderado, 36 de 56 (64.3 por ciento) fueron clasificadas como escuelas que cumplen o superan el crecimiento. Entre las escuelas con un nivel alto de pobreza, 37 de 54 (68.5 por ciento) fueron clasificadas como escuelas que cumplen o superan el crecimiento.

Las tasas de calificaciones de crecimiento EVAAS no son reportadas por subgrupo racial o ingreso económico. Vea el Apéndice C para una descripción del crecimiento de EVAAS y la distribución de las escuelas según el índice de crecimiento de EVAAS.

**Figura 8: Porcentaje de Escuelas en Cada Categoría de Crecimiento EVAAS Según el Nivel de Pobreza Escolar**



## Desempeño en ACT

El ACT se usa como una prueba de admisión universitaria y mide lo aprendido por un estudiante en la escuela secundaria para determinar la preparación académica para la universidad. El ACT también es un indicador del dominio del contenido, que incluye preguntas basadas en el contenido en un formato de opción múltiple que abarca cuatro áreas temáticas: inglés, matemática, lectura y ciencias. Los puntajes oscilan entre 1 y 36 en cada asignatura<sup>19</sup>. Se reporta un puntaje compuesto (general) que consiste en el promedio de los puntajes de las cuatro materias.<sup>20</sup>

En el 2016-2017, fueron reportados los siguientes puntajes promedio de ACT para los estudiantes de 11° grado de CMS: inglés (17.2<sup>D</sup>), matemática (19.2<sup>D</sup>), lectura (18.9<sup>D</sup>), ciencias (18.7<sup>D</sup>), y un puntaje general compuesto de (18.7<sup>D</sup>). La **Figura 9** muestra que los puntajes promedios compuestos de ACT por escuela secundaria varían de 13.9 a 24.5 (de 36).

La **Figura 10** indica que estas diferencias entre las escuelas secundarias se pueden agrupar significativamente por el nivel de pobreza escolar. Las escuelas con un nivel bajo de pobreza lograron puntajes compuestos de ACT notablemente más altos que las escuelas de alta pobreza; con 7 puntos indicando diferencias significativas en el dominio del contenido. Las escuelas con un nivel bajo de pobreza lograron un puntaje promedio compuesto de 21.3, las escuelas con un nivel de pobreza moderado lograron un puntaje promedio de 16.8, las escuelas con un nivel alto de pobreza lograron un puntaje promedio de 14.1.

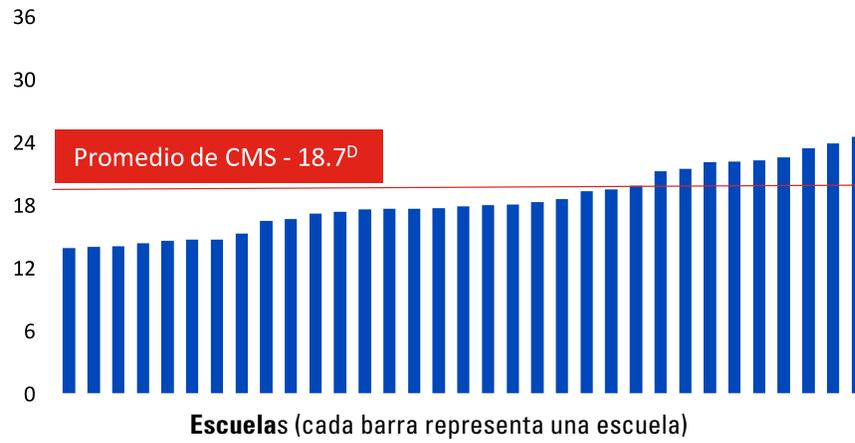
Un examen de los puntajes compuestos de ACT a través del lente del nivel de pobreza escolar y raza revela las disparidades entre los niveles de pobreza y las brechas de rendimiento racial dentro de los niveles de pobreza escolar (**Figura 11**). Los estudiantes de raza negra, raza blanca e hispanos en las escuelas de baja pobreza superan a sus compañeros de subgrupos en escuelas de pobreza moderada y alta. En todos los niveles de pobreza, los estudiantes de raza blanca en promedio logran puntajes ACT más altos que sus compañeros de raza negra e hispanos. Sin embargo, la diferencia entre los estudiantes de raza blanca, raza negra e hispanos es menor en las escuelas de alta pobreza. Los estudiantes de raza blanca en escuelas de baja pobreza son el subgrupo de mayor rendimiento de los que se informan aquí. Los estudiantes de raza negra e hispanos en escuelas con un nivel bajo y moderado de pobreza superan a los estudiantes de raza blanca en escuelas de alta pobreza.

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

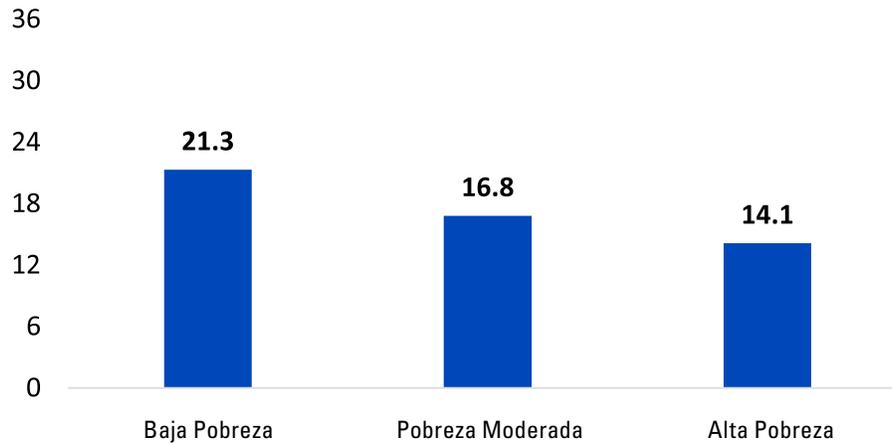
20 En diciembre de 2011, la Junta de Educación del Estado de Carolina del Norte aprobó el ACT para formar parte del Modelo de Responsabilidad READY de Carolina del Norte. Cada año desde entonces, todos los estudiantes de tercer año de escuela secundaria en CMS han tomado el examen ACT sin costo alguno, lo que aumenta el ingreso a la universidad para todos los estudiantes y en particular para los estudiantes de bajos ingresos. Para obtener más información, consulte los recursos de NCDPI disponibles en <http://www.ncpublicschools.org/accountability/act>. Las tasas informadas aquí incluyen solo datos del ACT administrado por el estado.

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

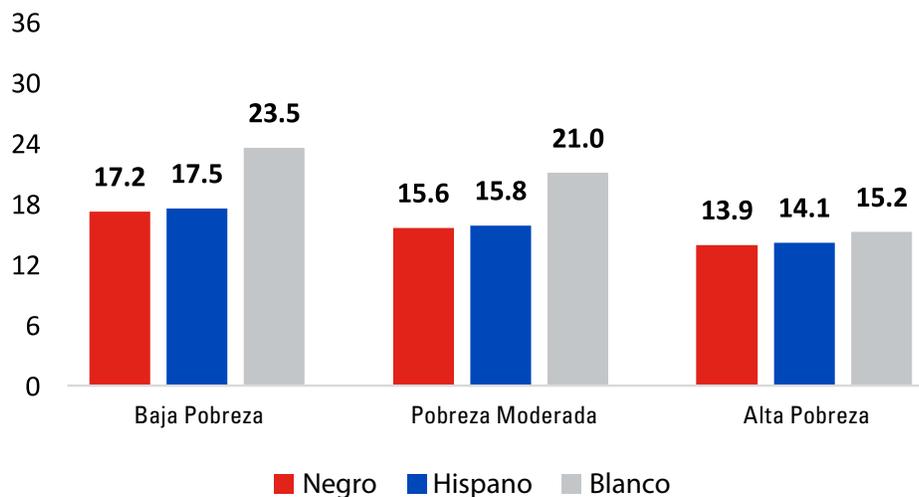
**Figura 9: Distribución del Promedio de los Puntajes Compuestos ACT de la Escuela Secundaria**



**Figura 10: Promedio de Puntajes Compuestos de ACT por Nivel de Pobreza de la Escuela Secundaria**



**Figura 11: Promedio de Puntajes Compuestos de ACT Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



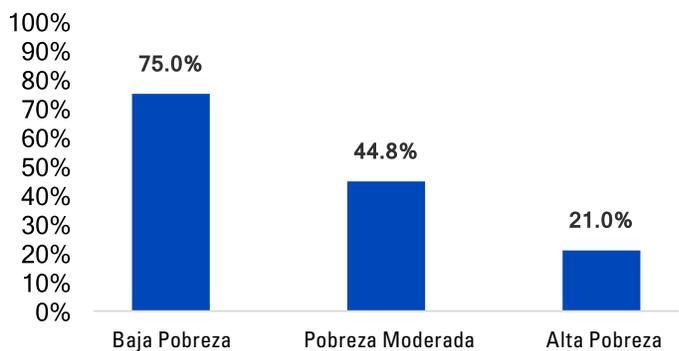


### Puntaje Compuesto Mínimo de 17 en el ACT

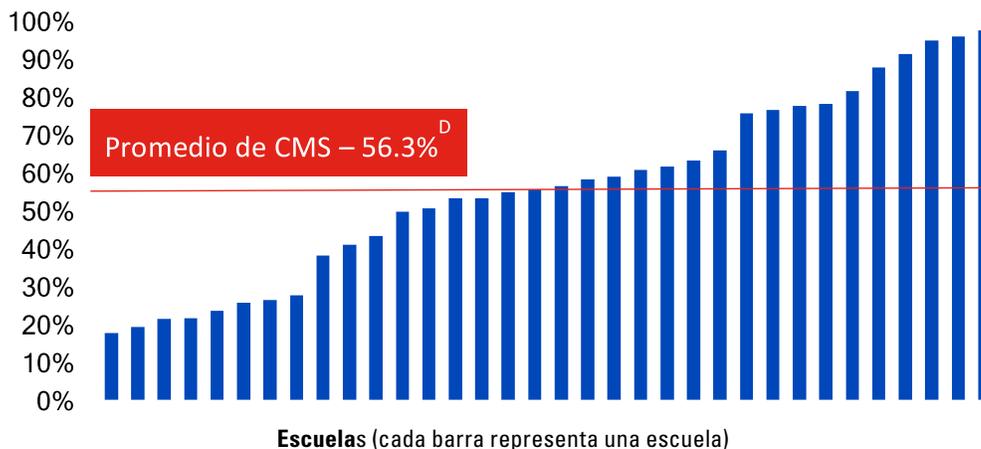
Otra forma de ver los puntajes de ACT es comparar el porcentaje de estudiantes de 11<sup>o</sup> grado en cada escuela que alcance el puntaje mínimo compuesto de 17 requerido para ingresar a las universidades del sistema UNC. El porcentaje total de los estudiantes de CMS que obtuvieron al menos un puntaje compuesto de 17 ACT fue de 56.3 por ciento<sup>D</sup> (ver Figura 12 para la distribución de las escuelas).

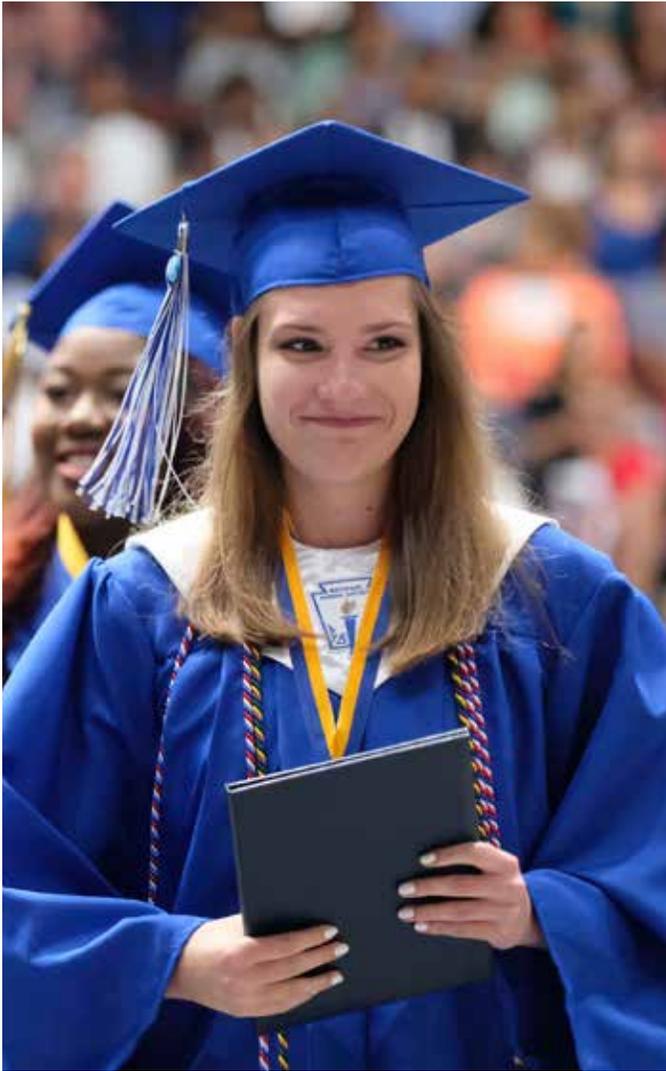
La Figura 13 muestra estos mismos datos agrupados según el nivel de pobreza escolar. Los estudiantes que alcanzan un puntaje mínimo compuesto de 17 se encuentran frecuentemente en las escuelas secundarias con un nivel de baja pobreza. De hecho, en promedio, tres cuartas partes de los estudiantes, logran un puntaje compuesto de 17 o más en las escuelas con niveles de baja pobreza. La disminución en el porcentaje de estudiantes, que alcanzan al menos un puntaje compuesto de 17, se profundiza a medida que el nivel de

**Figura 13: Porcentaje Promedio de Estudiantes que Alcanzan el Puntaje Mínimo Compuesto de 17 en el ACT para la Admisión de UNC Según el Nivel de Pobreza Escolar**



**Figura 12: Distribución de Porcentajes de Estudiantes en las Escuelas de CMS que Cumplen con el Puntaje Mínimo Compuesto de 17 de UNC en el ACT**



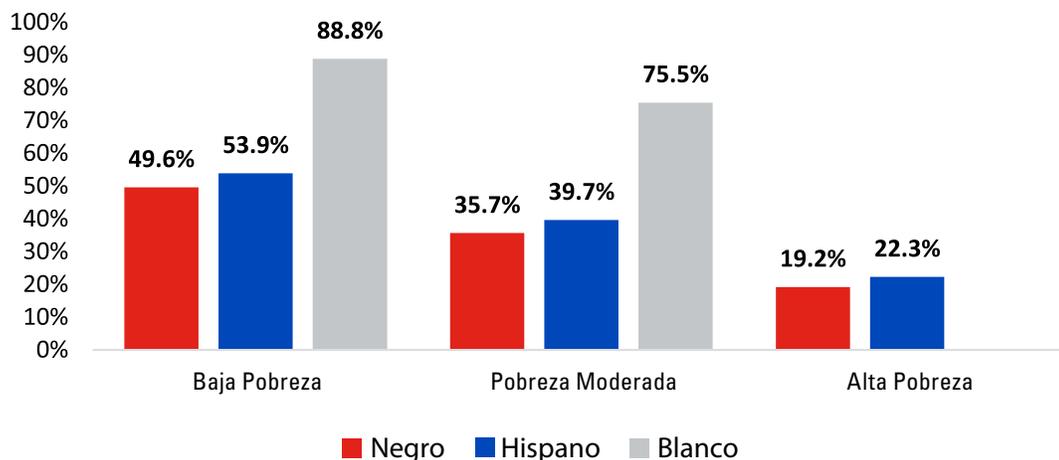


pobreza escolar aumenta. En promedio, en las escuelas con un nivel de pobreza moderado, menos de la mitad de los estudiantes alcanzan este estándar; en escuelas con un nivel de alta pobreza es menos de una cuarta parte.

**La Figura 14** muestra, la separación por raza estudiantil, en la que en promedio, los estudiantes de raza blanca alcanzan el puntaje mínimo de admisión de UNC a una tasa mucho más elevada que los estudiantes de raza negra e hispanos en las escuelas con un nivel de baja y moderada pobreza. La tasa de estudiantes (de todas las razas), que alcanzan este nivel se reduce notablemente al pasar de las escuelas con niveles de baja pobreza a las escuelas de pobreza moderada.

En promedio, tanto la raza como el nivel de pobreza escolar son indicativos de esta proporción. De hecho, los estudiantes de raza negra e hispanos que están en escuelas de niveles de baja pobreza tienen, en promedio, el doble de probabilidades (o más) de alcanzar un puntaje compuesto de 17 en el examen ACT que los estudiantes de las mismas razas en escuelas con un nivel de alta pobreza.

**Figura 14: Porcentaje Promedio de Estudiantes que Alcanzan el Puntaje Mínimo Compuesto de 17 en el ACT para la Admisión de UNC Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



*El número de estudiantes de raza blanca en las escuelas de alta pobreza es demasiado pequeño para reportarlo. Ver el Apéndice D para más información.*

## Tasa de Graduación

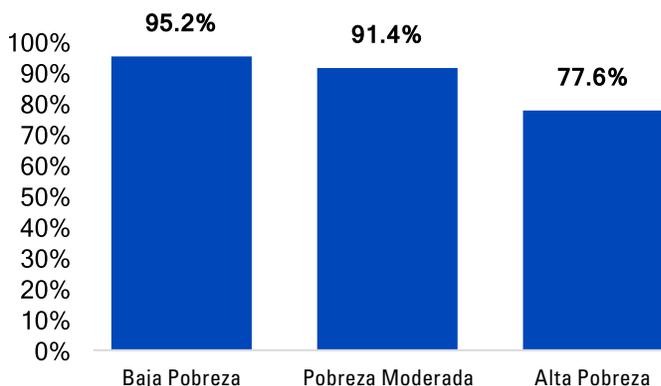
La tasa de graduación en 4 años (CGR) es el porcentaje de estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria en cuatro años o menos y este está calculado a niveles de la escuela y del distrito. En el 2017, la tasa distrital del grupo que se graduó fue de 89.4 por ciento<sup>D</sup>. Los estudiantes incluidos en el grupo, que se graduó en el 2017, fueron aquellos estudiantes que estaban por primera vez en 9º grado en el año escolar 2013-2014. Las tasas de graduación para cada escuela secundaria (**Figura 15**) variaron del 75.8 por ciento a más del 95 por ciento<sup>21</sup>.

Estos mismos datos están agrupados por niveles de pobreza escolar (**Figura 16**) proporcionando una idea sobre la distribución. Como grupo, en las escuelas con un nivel de baja pobreza, el 95.2 por ciento de los estudiantes que ingresaron por primera vez en el 9º grado en el 2013-2014 se graduaron a tiempo en el 2017 (es decir, en cuatro años o menos). Las escuelas con un nivel de alta pobreza tienen una tasa promedio de graduación de 77.6 por ciento, esto es más de diez puntos porcentuales por debajo del promedio del distrito.

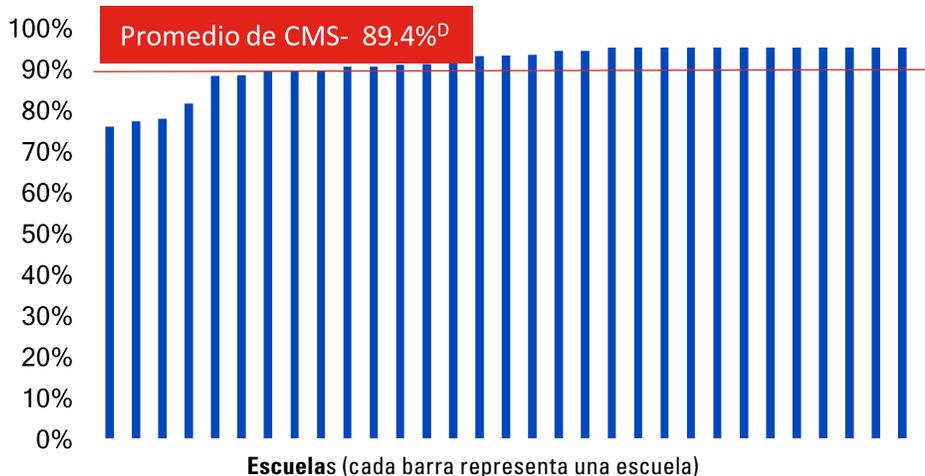
Aún más, estos datos separados individualmente (**Figura 17**) muestran que los estudiantes de diferentes razas experimentan, en promedio, diferentes resultados de graduación por nivel de pobreza escolar. Es importante notar que aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes de raza negra en CMS se gradúan a tiempo independientemente del nivel de pobreza escolar. Igualmente llama la atención que a medida que aumenta la pobreza escolar, los resultados de graduación son menos favorables especialmente para los estudiantes de raza blanca e hispanos.



**Figura 16: Tasa Promedio de Graduación en Cuatro Años Según el Nivel de Pobreza Escolar**

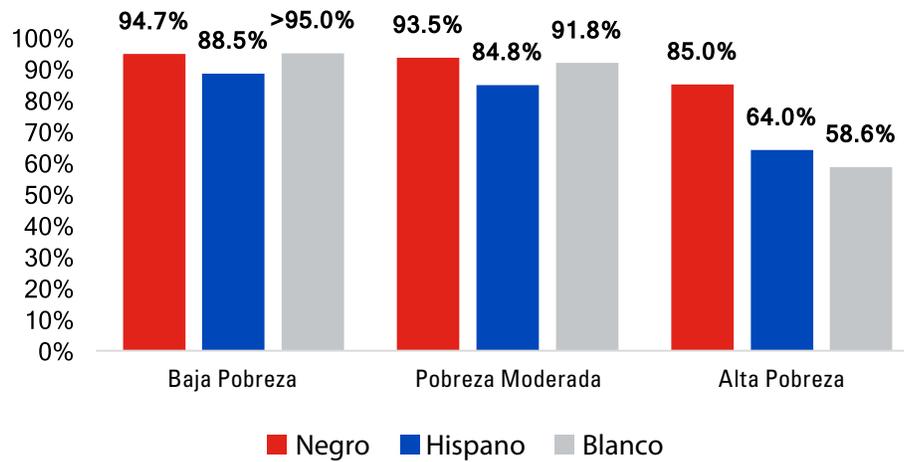


**Figura 15: Distribución de las Tasas de Graduación en Cuatro Años de la Escuela Secundaria**



<sup>21</sup> Las tasas de graduación del 95% o más altas no se mencionan para garantizar la confidencialidad de los datos individuales del estudiante. Trece escuelas tienen una tasa de graduación del 95% o mayor y estas escuelas están representadas en las barras con 95% en la Figura 15.

**Figura 17: Tasa Promedio de Graduación en Cuatro Años Según el Nivel de Pobreza y Raza**



En las escuelas de baja pobreza de CMS, el 94.7 por ciento de los estudiantes de raza negra y más del 95 por ciento de los estudiantes de raza blanca se gradúan a tiempo. En promedio, aunque la tasa de graduación en 4 años de estudiantes hispanos es menor, casi nueve de cada diez estudiantes hispanos en las escuelas con un nivel de baja pobreza aún se gradúan a tiempo. Los estudiantes de raza negra que están en escuelas con un nivel de pobreza moderada tienen más probabilidades de graduarse a tiempo que los de raza negra que están en escuelas con un nivel de alta pobreza. Los estudiantes de raza negra en las escuelas con un nivel de pobreza moderada tienen más probabilidades de graduarse a tiempo que sus compañeros de raza blanca e hispanos.

En las escuelas con un nivel de alta pobreza, las tasas de graduación para los estudiantes de todas las razas son esencialmente más bajas que las de sus contrapartes en escuelas con un nivel de baja pobreza. El 85.0 por ciento de los estudiantes de raza negra, que están por primera vez en 9º grado, se gradúan en cuatro años o menos. Sin embargo, menos de dos tercios de los estudiantes de raza blanca e hispana se gradúan en cuatro años o menos en escuelas con un nivel de alta pobreza. Mientras que los estudiantes de raza blanca constituyen una proporción muy pequeña de estudiantes matriculados en escuelas con un nivel de alta pobreza, los estudiantes hispanos constituyen una proporción significativa de la población en dichas escuelas.

En resumen, existen, en promedio, grandes diferencias en el desempeño entre las escuelas con niveles de baja, moderada y alta pobreza a través de todas las medidas anteriores, excepto en la tasa de graduación. Las brechas son mayores cuando se comparan las escuelas con niveles de baja y alta pobreza, con brechas de hasta 30 o 40 puntos porcentuales en las tasas de preparación universitaria y

profesional en los exámenes de EOGs y EOCs. En algunos casos, como en matemáticas para los estudiantes en los grados 6-8, la diferencia es casi de 50 puntos porcentuales. Se pueden observar disparidades similares en el desempeño del examen ACT.

**En lectura y matemáticas para los grados 6-8, la brecha en la Preparación Universitaria y Carrera Profesional entre las escuelas de baja y alta pobreza es casi de 50 puntos porcentuales.**

Las diferencias también son evidentes en la distribución de datos según la raza. Los estudiantes de raza blanca dentro de cada nivel de pobreza escolar superan a sus compañeros de raza negra e hispanos en casi todas las materias de EOGs y EOCs. Con frecuencia, las brechas más grandes en el desempeño se dan entre estudiantes de raza blanca en escuelas con niveles de baja pobreza y los estudiantes de raza negra en las escuelas con niveles de alta pobreza. Existe una gran brecha en el examen EOG de matemáticas en los grados 6-8, con una diferencia de 64 puntos porcentuales entre los estudiantes de raza blanca en las escuelas con niveles de baja pobreza y los estudiantes de raza negra en las escuelas con niveles de alta pobreza. Al comparar el porcentaje de estudiantes que alcanzaron un puntaje compuesto de 17, en el examen ACT, la brecha es casi de 70 puntos porcentuales entre los estudiantes de raza blanca en las escuelas de baja pobreza y los estudiantes de raza negra en las escuelas de alta pobreza. En general, estos datos demuestran que en promedio en todas las medidas de desempeño, excepto en la tasa de graduación, el vínculo de predicción continúa predominando.





**¿De qué Manera los Factores Claves  
Entrelazan la Variedad de Resultados  
entre las Escuelas de CMS?**



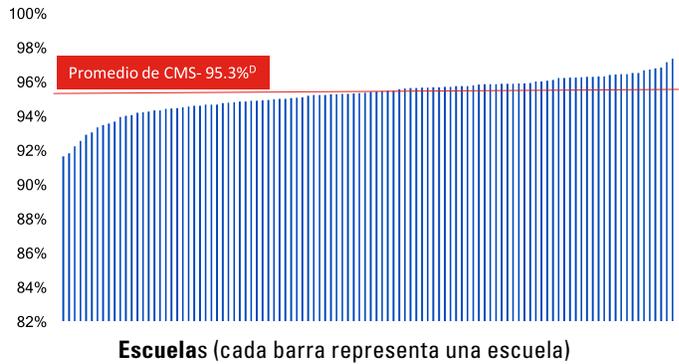
## ¿DE QUÉ MANERA LOS FACTORES CLAVES ENTRELAZAN LA VARIEDAD DE RESULTADOS ENTRE LAS ESCUELAS DE CMS?

A pesar de que la escuela no tiene el control de muchos factores que afectan el desempeño de un estudiante existen factores claves, dentro de nuestro círculo de influencia, que pueden romper el vínculo de predicción entre la demografía y el rendimiento del estudiante. Entre estos factores se encuentra el tiempo, la disponibilidad de cursos avanzados y a excelentes maestros. De ninguna manera, estas son soluciones simples, ni son los únicos factores o recursos que pueden hacer una diferencia para los estudiantes. Estos tres factores representan un punto de partida en nuestro análisis de la distribución de recursos y la disponibilidad entre las escuelas. En los informes posteriores de Rompiendo el Vínculo, se añadirán y se analizarán recursos adicionales. Comenzaremos con estos factores en este informe inicial.

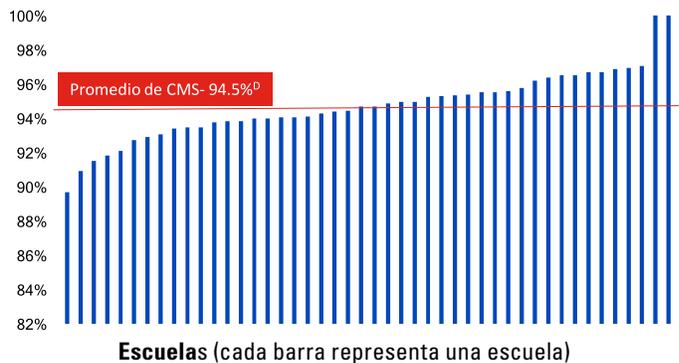
## Tiempo de Instrucción Escolar

El tiempo de instrucción escolar es vital para maximizar el desempeño del estudiante. Las investigaciones demuestran que el tiempo- las horas de instrucción- bien utilizadas están asociadas con el progreso del rendimiento escolar y el incremento en los puntajes de los exámenes. En Carolina del Norte, el requerimiento mínimo de horas de instrucción para las escuelas es de 1,025 horas y CMS excede este número requerido. Lo que significa que todas las escuelas tienen el mismo número de horas de instrucción (con excepción de aquellas escuelas que tienen un calendario continuo de instrucción). De igual manera, se podría fácilmente asumir que todas las escuelas de calendario tradicional trabajan con la misma cantidad de tiempo de instrucción. Sin embargo, dos áreas pueden tener un impacto dramático en el tiempo de instrucción en las escuelas: el ausentismo estudiantil y las suspensiones fuera de la escuela (OSS). En esta sección podemos ver más allá de las horas de instrucción que se ofrecen y profundizamos en la asistencia de los estudiantes y las tasas de suspensión para proporcionar una mirada minuciosa del tiempo de instrucción en cada escuela.

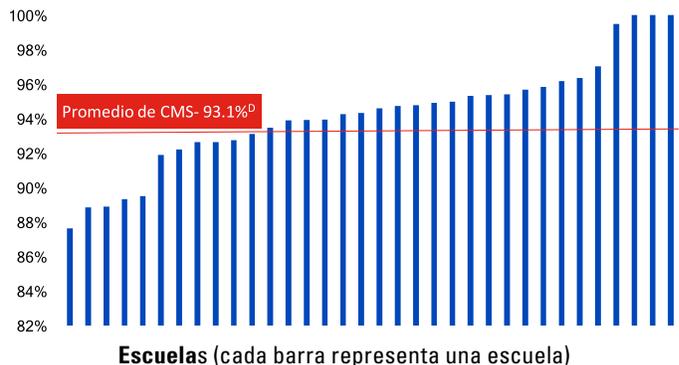
**Figura 18a: Distribución del Promedio Diario de Asistencia Escolar - Grados K-5**



**Figura 18b: Distribución del Promedio Diario de Asistencia Escolar-Grados 6-8**



**Figura 18c: Distribución del Promedio Diario de Asistencia Escolar-Grados 9-12**

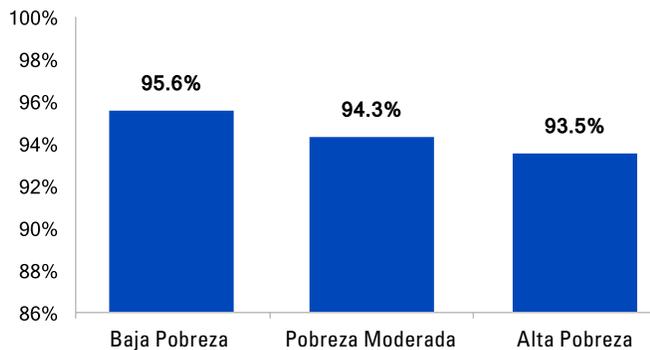


## Promedio Diario de Asistencia

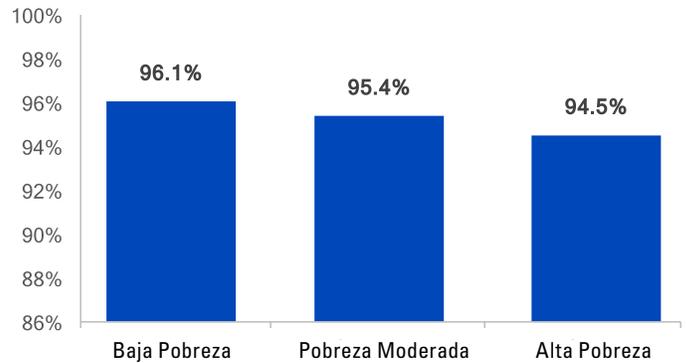
Entre los muchos factores que impactan el rendimiento estudiantil, la asistencia es uno de los factores principales que determina el desempeño. Las ausencias escolares se asocian de manera negativa con el rendimiento académico, la promoción al siguiente nivel de grado, la finalización de la escuela secundaria y las oportunidades de empleo en el futuro.<sup>22</sup> Aún más, los estudiantes, con tasas más altas de ausentismo, tienen puntajes más bajos en los exámenes nacionales estandarizados.<sup>23</sup> Estos efectos empeoran para aquellos estudiantes que están en escuelas urbanas.<sup>24</sup>

La asistencia es un reflejo de la presencia de un estudiante en una escuela mientras esa escuela está en sesión. Un estudiante tiene que cumplir con uno de estos tres criterios para ser considerado como que está presente de esta manera: el estudiante tiene que estar presente en la escuela, estar presente en una actividad patrocinada por la escuela y que sea parte de un programa escolar o estar supervisado personalmente por un miembro del personal escolar. El Promedio Diario de Asistencia (ADA) se refleja al dividir el número total de los días de asistencia de todos los estudiantes por el total de días registrados para todos los estudiantes.

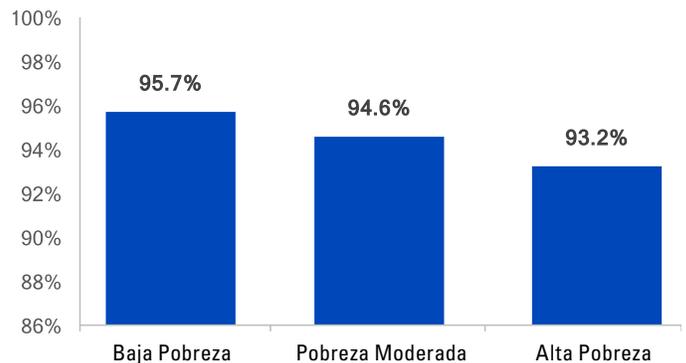
**Figura 19a: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar: Todos los Niveles**



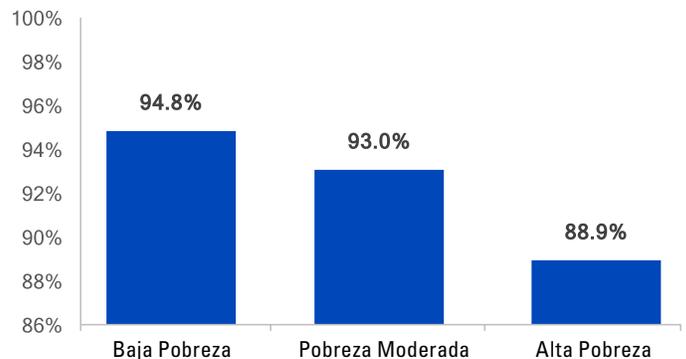
**Figura 19b: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar: Grados K-5**



**Figura 19c: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar: Grados 6-8**



**Figura 19d: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar: Grados 9-12**



22 Gottfried, 2009; Lehr, Hansen, Sinclair, & Christenson, 2003; Steward, Steward, Blair, Jo, & Hill, 2008.

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

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



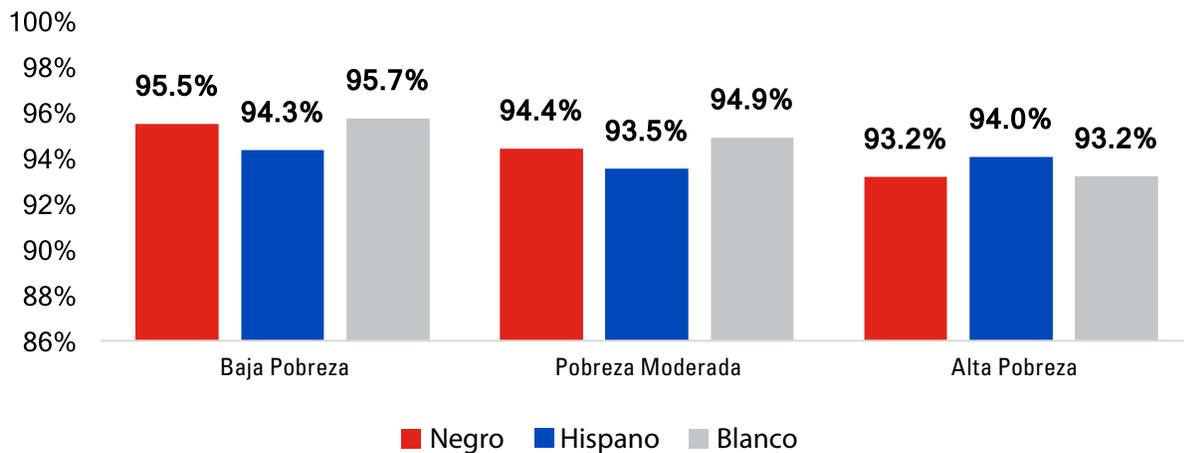
En conjunto, los estudiantes de CMS tienen un Promedio Diario de Asistencia (ADA) que fluctúa entre el 93.1 por ciento y el 95.3 por ciento, dependiendo de los niveles de grados (Figuras 18a-c). Al observar los grados a través del lente del nivel de pobreza escolar, las diferencias en la disponibilidad al tiempo de instrucción se vuelven más evidentes. En todos los grados, el Promedio Diario de Asistencia (ADA) disminuye al comparar las escuelas con niveles de baja a moderada a alta pobreza (Figuras 19a-19d). Este patrón es más evidente en los grados 9-12, donde la diferencia en el Promedio Diario de Asistencia (ADA) entre las escuelas con niveles de baja y alta pobreza es de casi seis puntos porcentuales, de modo que los estudiantes en los grados 9-12 en las escuelas con alta pobreza tienen un Promedio Diario de Asistencia (ADA) de aproximadamente un 89 por ciento (Figura 19d).

Al dar un vistazo al Promedio Diario de Asistencia (ADA) en cada uno de los grados, se observan dinámicas similares según el nivel de pobreza de la escuela y la raza. En conjunto, el Promedio Diario

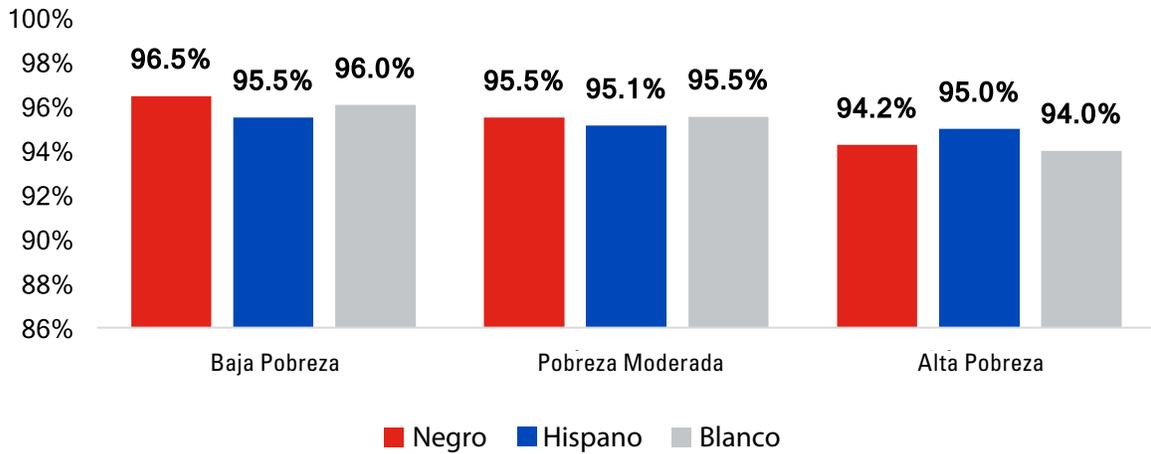
de Asistencia (ADA) en las escuelas con niveles de baja pobreza, para todos los grupos raciales, parece bastante similar, con tasas que van desde un 94.3 por ciento para los estudiantes hispanos hasta un 95.7 por ciento para los estudiantes de raza blanca (Figura 20a). En las escuelas con niveles de pobreza moderada, los estudiantes hispanos tenían el Promedio Diario de Asistencia (ADA) más bajo dentro del nivel de pobreza de los tres grupos raciales aquí reportados. Sin embargo, en las escuelas con niveles de alta pobreza, los estudiantes hispanos tienen una tasa promedio diario de asistencia de un 94.0 por ciento, siendo este el más alto de los tres grupos raciales. En general, el Promedio Diario de Asistencia (ADA) parece verse afectado por el nivel de pobreza escolar para cada grupo racial, sin embargo, en algunos casos solo ocurre levemente. Esta dinámica se observa en cada intervalo de grado, particularmente en los grados de 9-12.

En los grados K-5, solo existen diferencias leves en el Promedio Diario de Asistencia (ADA) entre escuelas con niveles de baja, moderada y alta pobreza (Figura 20b). Esto es en contraste con los grados 6-8, donde las diferencias se vuelven más evidentes entre las escuelas con niveles de alta pobreza y sus contrapartes con niveles de pobreza baja y moderada (Figura 20c). En los grados 9-12, las diferencias del Promedio Diario de Asistencia (ADA) son muy evidentes a medida que aumenta el nivel de pobreza (Figura 20d). Cabe destacar que en las escuelas con un alto nivel de pobreza en los grados de 9-12, el Promedio Diario de Asistencia (ADA) disminuye a un 89.2 por ciento para los estudiantes de raza negra, un 89.0 por ciento para los estudiantes de raza blanca y un 88.1 por ciento para los estudiantes hispanos, siendo este el más bajo de cualquier subgrupo racial aquí reportado.

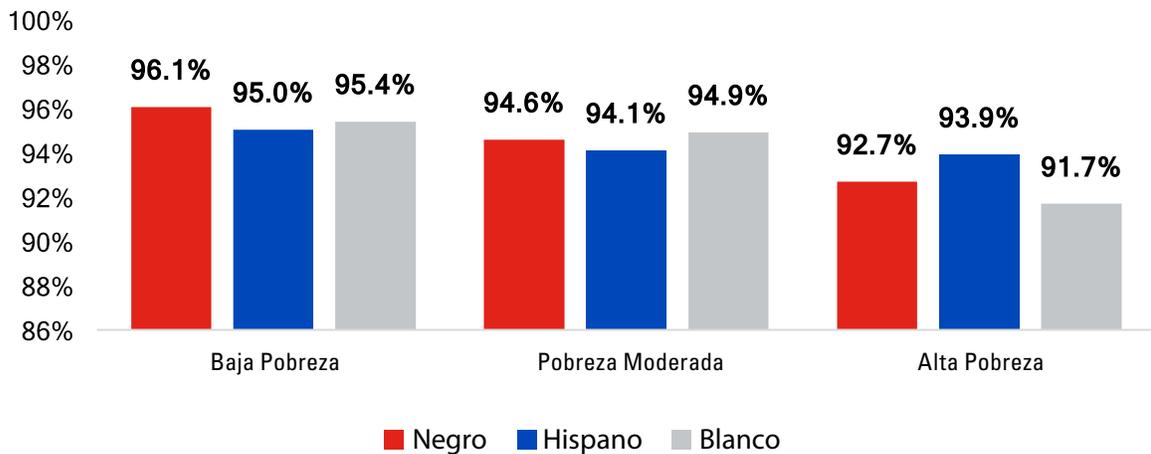
**Figura 20a: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Todos los Niveles**



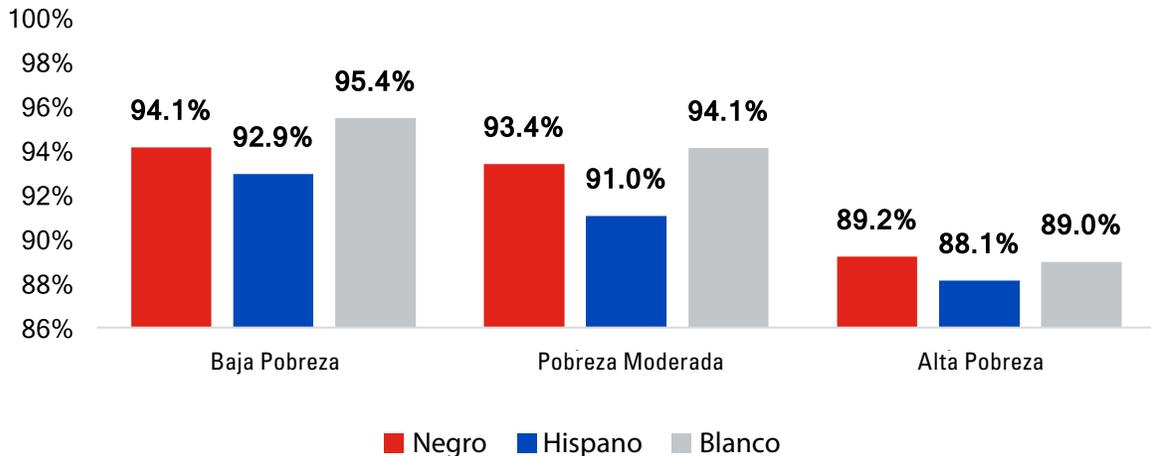
**Figura 20b: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados K-5**



**Figura 20c: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 6-8**



**Figura 20d: Promedio Diario de Asistencia Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 9-12**





## Ausentismo Crónico

Como se indicó anteriormente, el Promedio Diario de Asistencia (ADA) refleja la presencia de los estudiantes en la escuela mientras la escuela está en sesión. A veces en el Promedio Diario de Asistencia (ADA) de cualquier escuela, la asistencia de un grupo de estudiantes con ausentismos crónico no se refleja. CMS define el ausentismo crónico como la falta de más del 10 por ciento de los días escolares registrados, lo cual es consistente con la forma como los investigadores lo definen a menudo.<sup>25</sup> Según esta definición, las investigaciones indican, que entre el 10 por ciento y el 15 por ciento de los estudiantes de K-12 en los Estados Unidos, se consideran con ausentismo crónico. Sin embargo, no existe una definición general entre cada estado. Un informe del Departamento de Educación de los EE. UU del 2016 estima que el 13 por ciento de los estudiantes de los EE. UU. o 6.5 millones de estudiantes, son considerados con ausentismo crónico <sup>26</sup> según una definición de 15 o más días de ausencia durante el año escolar. En los distritos escolares urbanos más grandes la tasa de ausentismo crónico es aún más alta. <sup>27</sup> Algunos investigadores<sup>28</sup>

comparan el ausentismo crónico con las bacterias en un hospital y lo describen como “una fuerza invisible que causa estragos en los esfuerzos por mejorar los resultados de la vida”. Los investigadores sugieren que si el ausentismo crónico no se reduce, esto explicará por qué los esfuerzos de la reforma escolar en los últimos 25 años no han sido tan efectivos como se esperaba y que el ausentismo crónico continuará teniendo un impacto negativo en los esfuerzos de las mejoras escolares. Es por estas razones que se incluye el ausentismo crónico en este informe. Tenga en cuenta que los días de suspensión fuera de la escuela (OSS) se cuentan cómo días ausentes.

Como se demuestra en las **Figuras 21a-c**, los grados K-5 tienen las tasas más bajas de ausentismo crónico (con un promedio de 10.2 por ciento<sup>D</sup>), seguidos por los grados 6-8 (con un promedio de 14.7 por ciento<sup>D</sup>) y seguidos por los grados 9-12 (con un promedio de 20.2 por ciento<sup>D</sup>). En general, el 13.4 por ciento<sup>D, 29</sup> de los estudiantes de CMS en los grados de K-12 faltaron más del diez por ciento de los días escolares, lo cual es consistente con el promedio nacional.

25 Balfanz & Byrnes, 2012.

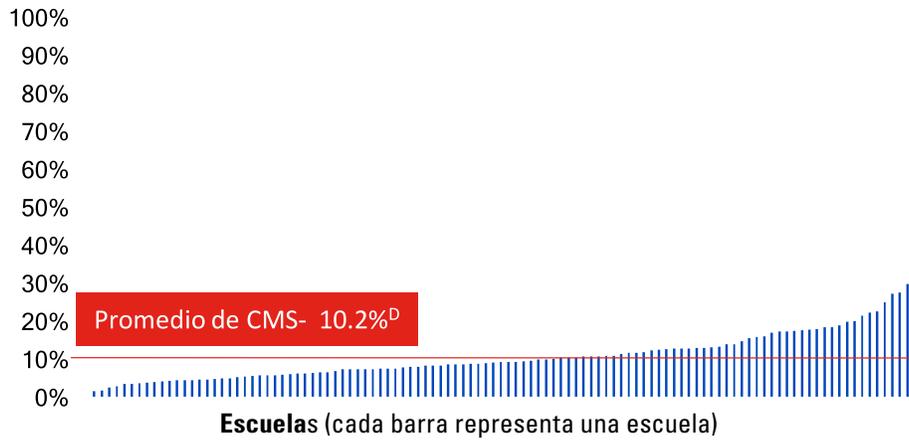
26 U.S. Department of Education, 2016.

27 Nauer, Mader, Robinson, & Jacobs, 2014.

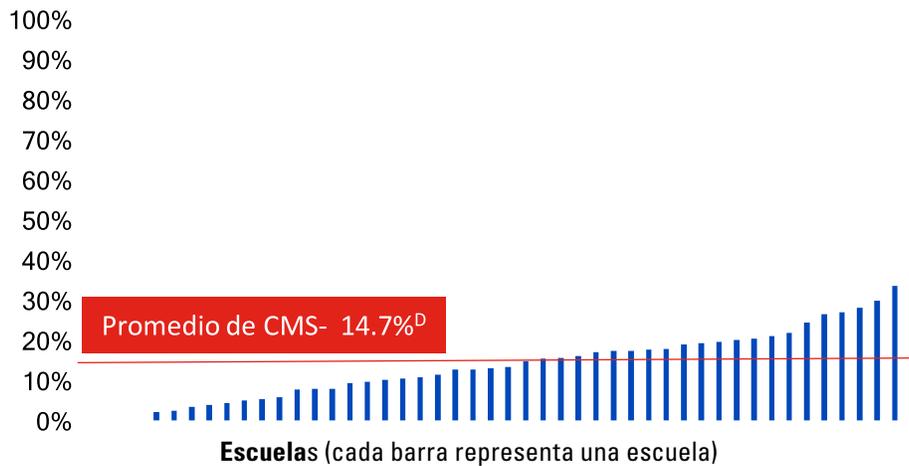
28 Ginsburg, Jordan, & Chang, 2014.

29 Basado en el Plan Estratégico para el distrito del 2016-2017.

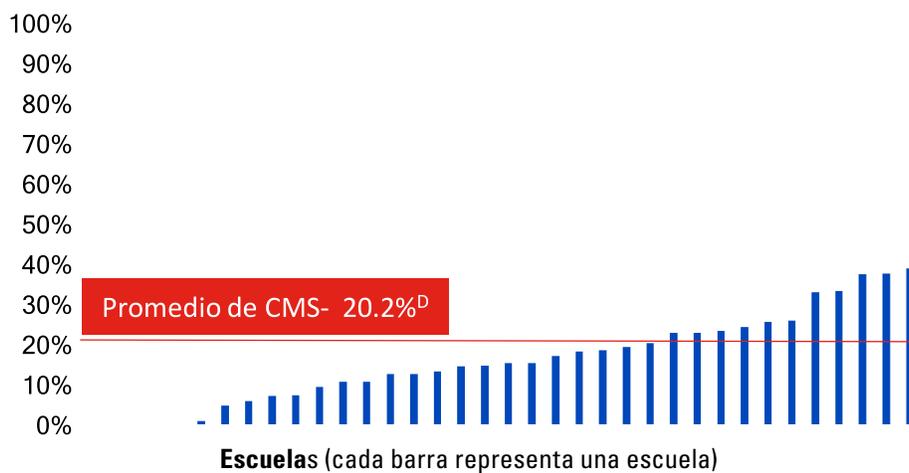
**Figura 21a: Porcentaje de Estudiantes con Ausentismo Crónico por Escuela (Grados k-5)**



**Figura 21b: Porcentaje de Estudiantes con Ausentismo Crónico por Escuela (Grados 6-8)**

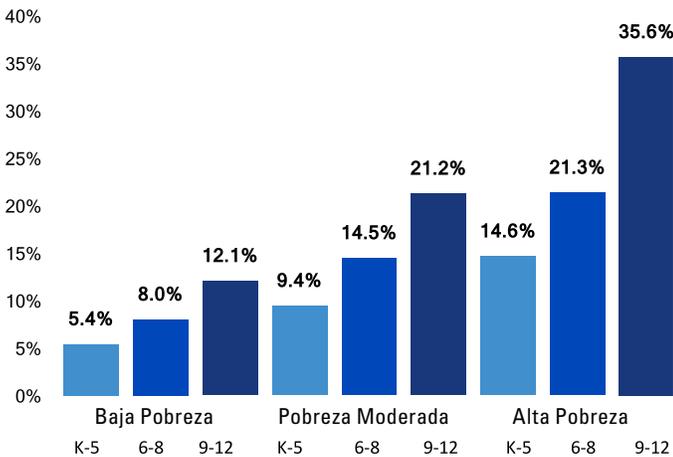


**Figura 21c: Porcentaje de Estudiantes con Ausentismo Crónico por Escuela (Grados 9-12)**



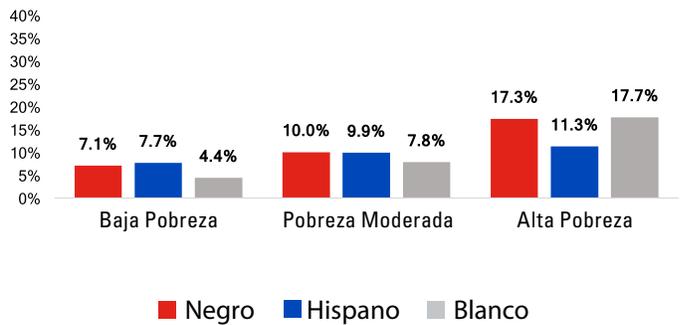
Sin embargo, una mirada más de cerca nos demuestra que el porcentaje de estudiantes con ausentismo crónico es mayor entre las escuelas con un nivel de alta pobreza, seguidas por las escuelas con un nivel de pobreza moderada y por último las escuelas con un nivel de baja pobreza. Esto es cierto para todos los niveles de grados (**Figura 22**). El porcentaje de estudiantes con ausencias crónicas en los grados 9-12 en las escuelas con un nivel de alta pobreza es particularmente preocupante (35.6 por ciento), especialmente cuando se compara con los estudiantes en los mismos grados en las escuelas con un nivel de baja pobreza (12.1 por ciento).

**Figura 22: Ausentismo Crónico a través de los Grados y el Nivel de Pobreza Escolar**

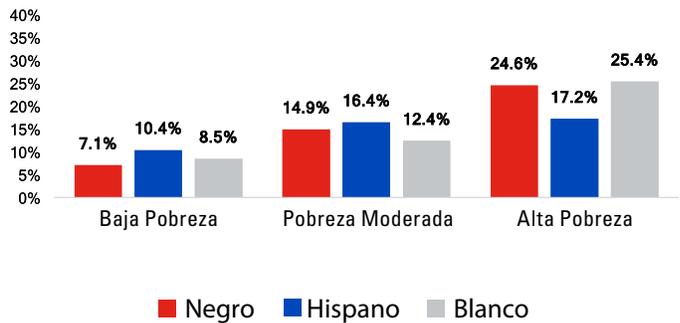


Al analizar el ausentismo crónico según el nivel de pobreza y raza, observamos que hay variaciones que aumentan los niveles de pobreza escolar de baja a moderada a alta en todas las razas (**Figuras 23a-c**). En particular, las tasas de ausentismo crónico son más altas para todas las razas en las escuelas con un nivel de alta pobreza. En los grados secundarios, las tasas de ausentismo crónico aumentan rápidamente a medida que aumenta el nivel de pobreza escolar. En los grados de 6-8, el ausentismo crónico aumenta en las escuelas con niveles de baja a moderada a alta pobreza, alcanzando el 24.6 por ciento para los estudiantes de raza negra y el 25.4 por ciento para estudiantes de raza blanca en escuelas con un nivel de alta pobreza. Igualmente, en los grados de 9-12, el ausentismo crónico en las escuelas de alta pobreza es el más alto, alcanzando el 35.4 por ciento para los estudiantes de raza negra, el 37.4 por ciento para los estudiantes hispanos y el 34.7 por ciento para los estudiantes de raza blanca. Estos números son equivalentes a más de uno de cada tres estudiantes en escuelas secundarias con un alto nivel de pobreza que estuvieron ausentes más del diez

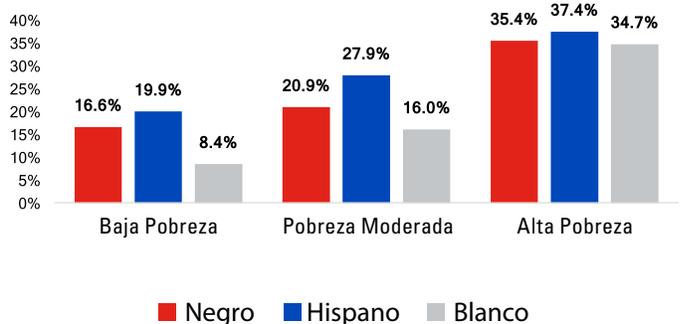
**Figura 23a: Porcentaje de Estudiantes con Ausentismo Crónico Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza- Grados k-5**



**Figura 23b: Porcentaje de Estudiantes con Ausentismo Crónico Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza- Grados 6-8**



**Figura 23c: Porcentaje de Estudiantes con Ausentismo Crónico Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grados 9-12**



por ciento del tiempo. El ausentismo en este nivel puede interrumpir la continuidad de la instrucción, incluso para los estudiantes presentes en clase y deja a un gran número de estudiantes con ausentismo crónico lidiando para ponerse al día.

### Suspensiones Fuera de la Escuela

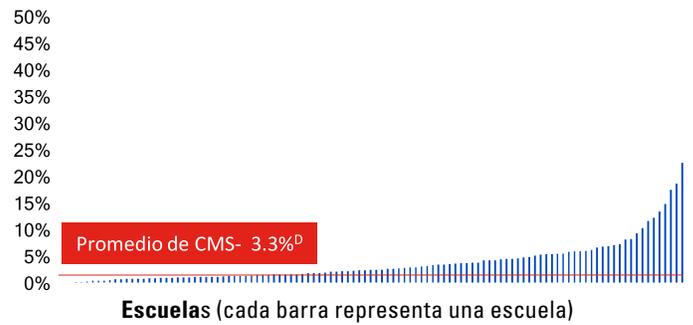
Además del ausentismo, las suspensiones fuera de la escuela pueden reducir el tiempo de instrucción. En CMS, un estudiante puede ser suspendido de la escuela por infracciones al Código de Conducta del Estudiante. Se utiliza la suspensión fuera de la escuela (OSS) como una consecuencia por la conducta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

En todo el distrito, la mayoría de los incidentes (y la mayoría de los incidentes que resultan en OSS) están codificados como Actos de Comportamiento Inaceptable (UB). Este tipo de actos representan el 97 por ciento<sup>D</sup> de todos los incidentes en todo el distrito. Los cinco códigos UB principales de los que se informaron para el 2016-2017 son: el comportamiento agresivo, un comportamiento que interrumpe la clase, insubordinación, peleas y lenguaje inapropiado / falta de respeto. Estas cinco categorías constituyen el 72.5 por ciento<sup>D</sup> de todos los incidentes UB que resultaron en una Suspensión Fuera de la Escuela (OSS) en el 2016-2017. La relación entre las figuras y el texto se refieren a los datos de OSS que resultaron solamente de incidentes UB (es decir, "suspensiones discrecionales").

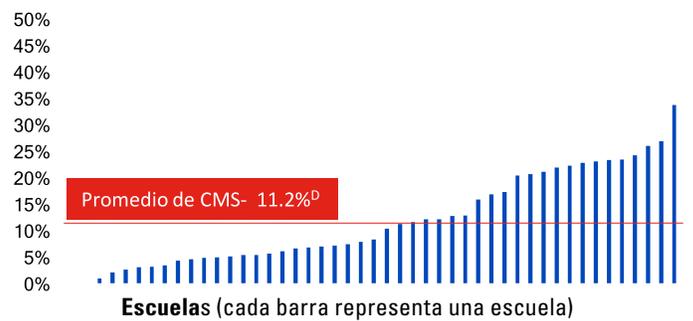
Los porcentajes de estudiantes de CMS que fueron suspendidos de la escuela, al menos una vez durante el año escolar, están representados en las Figuras 24a-c. Como se muestra, el 3.3 por ciento de los estudiantes, en promedio, tienen una o más suspensiones discrecionales en los grados K-5, un 11.2 por ciento en los grados 6-8 y un 9.2 por ciento en los grados 9-12. Esto varía ampliamente por escuela, ya que en algunas escuelas se suspende a menos del uno por ciento de los estudiantes y en otras escuelas se suspenden a más del 20 por ciento de los estudiantes.

Por lo general en CMS, el porcentaje de estudiantes con una o más suspensiones fuera de la escuela tienen la tendencia a aumentar del 6 ° al 9 ° grado. Esto es correspondiente con la transición, de la niñez a la adolescencia, de los estudiantes en los grados del 6-9, lo cual es un período de tiempo en el desarrollo humano, que ocurre entre aproximadamente las edades de los 10 a 19 años<sup>30</sup>.

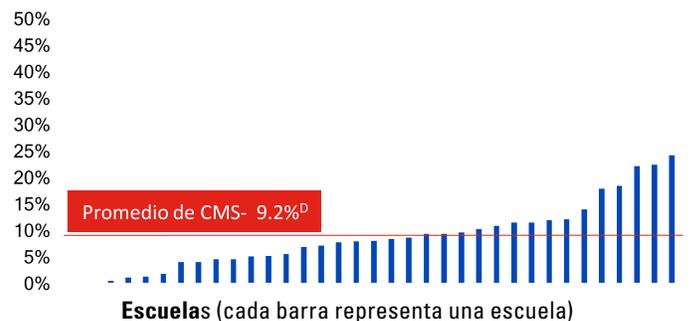
**Figura 24a: Distribución del Porcentaje Promedio Escolar de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales - Grados k-5**



**Figura 24b: Distribución del Porcentaje Promedio Escolar de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales- Grados 6-8**



**Figura 24c: Distribución del Porcentaje Promedio Escolar de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales - Grados 9-12**



30 Organización Mundial de la Salud, 2017.

Como se muestra en la **Figura 25**, es evidente que las escuelas con un nivel de alta pobreza tienen un mayor porcentaje de estudiantes con una o más suspensiones discrecionales, particularmente en los grados 6-8 (19.0 por ciento) y 9-12 (16.8 por ciento). En las escuelas con un nivel de baja pobreza, los grados K-5 tienen la tasa más baja de estudiantes con una o más suspensiones discrecionales (1.1 por ciento). Las escuelas con un nivel de baja pobreza en los grados 6-8 y 9-12 tienen tasas de suspensión muy similares (4.4 por ciento y 4.7 por ciento, respectivamente). En las escuelas con niveles de alta pobreza, las tasas de suspensión son tres veces más altas que en las escuelas con un nivel de baja pobreza en cada grado.

Al observar las suspensiones a través del lente del nivel de pobreza escolar y la raza, surgen nuevas tendencias. En todos los niveles de grados es evidente que el porcentaje de estudiantes de raza negra con una o más suspensiones discrecionales es sustancialmente más alto que en cualquier otra raza (**Figuras 26a-c**). Siendo este el caso en todos los tres niveles de pobreza. De hecho, en cada nivel de pobreza y niveles de grados, el porcentaje de estudiantes de raza negra con una o más suspensiones discrecionales es al menos 1.5 mayor que el siguiente subgrupo racial más alto.

En resumen, las discrepancias raciales en las tasas de suspensión son evidentes en cada grado y en cada nivel de pobreza escolar. Cuando esta se combina con datos sobre el promedio diario de asistencia del estudiante y el ausentismo crónico, la posible falta de paridad en las horas de instrucción entre las escuelas se vuelve clara. Aunque todas las escuelas (con la excepción de las que siguen un calendario de aprendizaje continuo) reciben el mismo número de tiempo de instrucción anualmente, las escuelas con niveles de alta pobreza parecen tener mayores obstáculos para utilizar efectivamente ese tiempo. Las altas tasas de suspensión en las escuelas con niveles de alta pobreza (especialmente

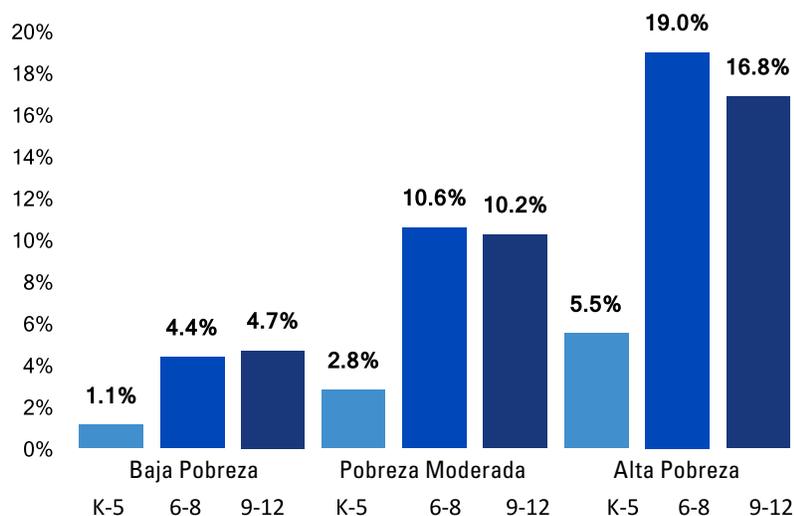
en los grados 6-8 y para los estudiantes de raza negra) y el alto ausentismo crónico en cada grado, en las escuelas con niveles de alta pobreza (especialmente en los grados 9-12) se combinan para reducir el tiempo de instrucción en estas escuelas. Aunque la distribución del tiempo de instrucción es igual, lo que *experimentan* los estudiantes varía.

En general, los datos aquí presentados demuestran discrepancias en el tiempo de instrucción a pesar de que la distribución del tiempo es igual para todas las escuelas. En los grados K-5, las tasas del Promedio Diario de Asistencia a través de todos los niveles de pobreza escolar y subgrupos raciales reportados aquí son bastantes similares. Sin embargo, las diferencias en las tasas del ausentismo crónico y OSS son más pronunciadas, incrementando sucesivamente a medida que el nivel de pobreza aumenta.

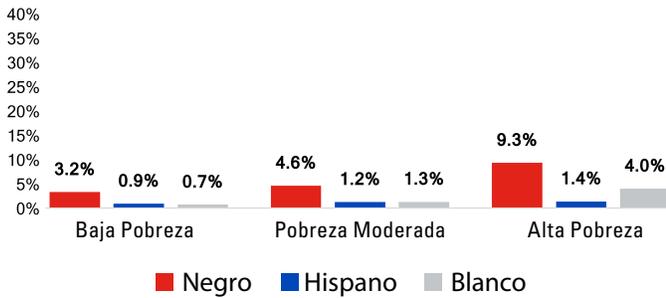
Estas discrepancias son mayores en los grados del 6-8. En promedio, en los grados 6-8, las tasas del Promedio Diario de Asistencia en las escuelas de baja y moderada pobreza, en general, son similares para cada subgrupo racial aquí reportado. Los estudiantes de raza negra y blanca en escuelas con niveles de alta pobreza tienen un promedio más bajo que el Promedio Diario de Asistencia que sus

**El porcentaje de estudiantes en los grados 6-8, que recibieron una suspensión discrecional en las escuelas con un nivel de pobreza moderada es dos veces mayor que en las escuelas con un nivel de baja pobreza y es cuatro veces mayor en las escuelas de alta pobreza que en las escuelas de baja pobreza.**

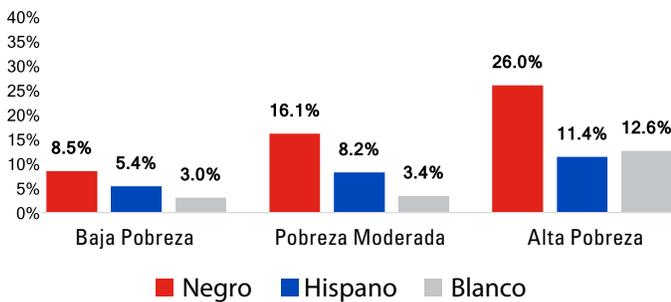
**Figura 25: Porcentaje de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales Según el Nivel de Grado y el Nivel de Pobreza Escolar**



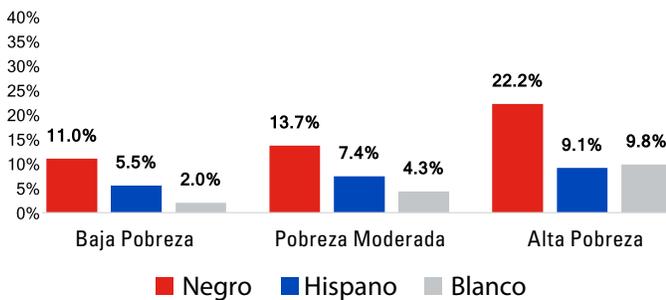
**Figura 26a: Porcentaje de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza-Grados k-5**



**Figura 26b: Porcentaje de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza-Grados 6-8**



**Figura 26c: Porcentaje de Estudiantes con Una o Más Suspensiones Discrecionales Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza - Grados 9-12**



compañeros de la misma raza en otras escuelas, mientras que los estudiantes hispanos en escuelas con un nivel de alta pobreza mantienen la misma asistencia que los estudiantes hispanos en escuelas con un nivel bajo y moderado de pobreza. A medida que los niveles de pobreza aumentan, el ausentismo crónico en los grados del 6-8 incrementa drásticamente. Aumentos similares en el porcentaje de estudiantes que reciben una suspensión discrecional son igualmente alarmantes: el porcentaje de estudiantes del 6º al 8º grado que reciben una suspensión discrecional en escuelas de pobreza moderada es dos veces más alto que en las escuelas de baja pobreza y es cuatro veces más alto que en las escuelas de alta pobreza. Estas discrepancias se traducen en diferencias reales en la forma en que los estudiantes experimentan el tiempo de instrucción.

En los grados 9-12, las mismas tendencias se observan en la asistencia, ausentismo crónico y suspensiones. Las tasas del Promedio Diario de Asistencia disminuyen sucesivamente a través de los niveles de pobreza escolar. El ausentismo crónico se incrementa progresivamente a medida que el nivel de pobreza aumenta. En promedio, las escuelas con un nivel de alta pobreza tienen las tasas más altas de ausentismo crónico en los grados 9-12 (32.6 por ciento; cuatro veces más alto que las escuelas de baja pobreza en promedio). Las tasas de suspensión discrecional en los grados de 9-12 también se incrementan sucesivamente según el nivel de pobreza escolar.

En resumen, aunque el tiempo de instrucción es distribuido igualmente para todas las escuelas, este no se experimenta de la misma manera en las escuelas de baja, moderada y alta pobreza.

**A pesar de que el tiempo de instrucción se distribuye igualmente en todas las escuelas, este no se experimenta de la misma manera en las escuelas de baja, moderada y alta pobreza.**



## Maestros Altamente Efectivos

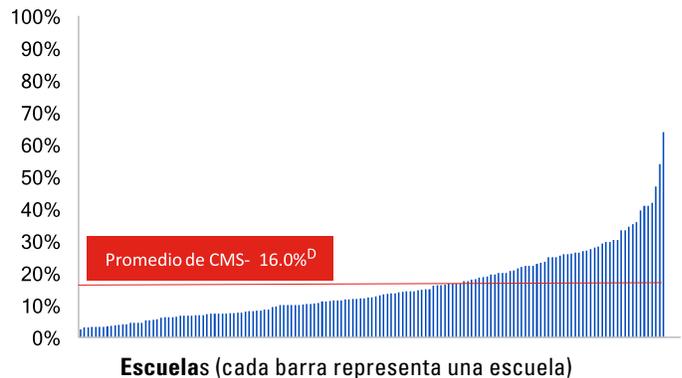
Todos los estudiantes se benefician de la enseñanza de maestros excelentes. Ambas, las investigaciones empíricas y el conocimiento en el campo establecen cuán importante son los maestros. Si un estudiante tiene, por varios años seguidos, un maestro altamente efectivo, él puede alcanzar grandes logros académicos con el tiempo.

El desafío fundamental, en la búsqueda de maestros excelentes que marcan una gran diferencia, es la identificación adecuada de maestros, altamente efectivos. Algunos de ellos se reconocen con tan solo verlos.

Aun así, el campo de la educación enfrenta dificultades identificando a estos maestros. Una forma de identificar a los maestros altamente efectivos es buscar maestros que ayuden a sus estudiantes a crecer académicamente. La expectativa para todos los maestros como mínimo, es tener éxito ayudando a que cada estudiante experimente el crecimiento académico de un año equivalente a un año de instrucción. Un maestro que *supera* esa expectativa puede ser considerado altamente efectivo. Este enfoque, aunque imperfecto, es la forma en que los maestros altamente efectivos son identificados en este informe. En esta sección, analizamos tanto el suministro de maestros altamente efectivos en el año lectivo 2016-2017 y cuales estudiantes generalmente tienen disponibilidad a ellos.



**Figura 27: Distribución de Evaluaciones EVAAS para Maestros con Calificaciones que Superan el Crecimiento Esperado**



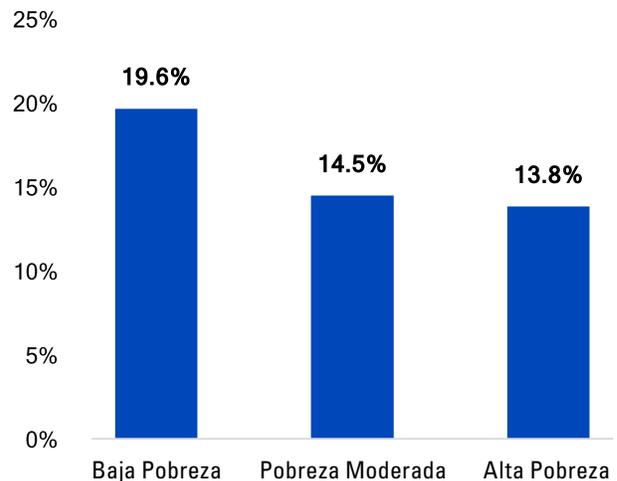
*Nota: Catorce escuelas no tenían maestros con una calificación compuesta EVAAS que Superan el Crecimiento Esperado*

## Maestros que Superan el Crecimiento Esperado

En Carolina del Norte, los maestros que enseñan en los grados o cursos, que requieren ciertos exámenes estandarizados al finalizar el año, participan en un Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS). Estos maestros que enseñan en grados y materias evaluadas, reciben una de estas tres calificaciones que indican la cantidad de crecimiento académico que experimentaron sus estudiantes en sus clases: no cumple con el crecimiento esperado, cumple con el crecimiento esperado o supera el crecimiento esperado.

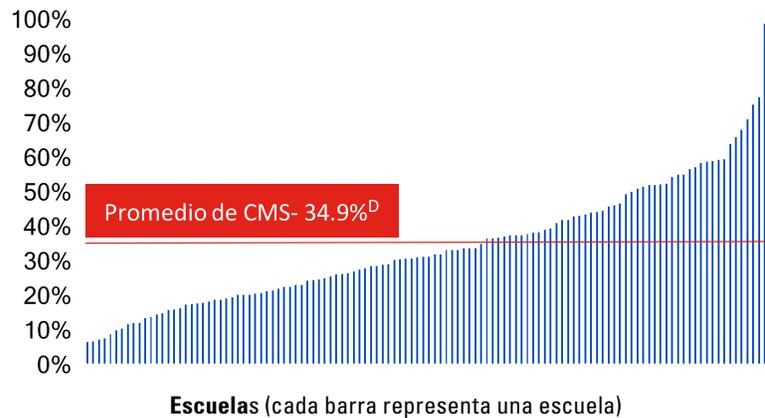
En el 2016-2017, CMS tenía 960 de los 6,004 maestros elegibles que recibieron una calificación compuesta de EVAAS; o en general, con calificaciones que Superan el Crecimiento Esperado<sup>31</sup>. De 167 escuelas en CMS, ciento cincuenta y tres tenían uno o más de estos 960 maestros. **La Figura 27** muestra la distribución por escuela de aquellos maestros con una calificación EVAAS que Superaron el Crecimiento Esperado durante el año escolar 2016-2017. 16.0 por ciento <sup>D</sup>.

**Figura 28: Porcentaje de Calificaciones EVAAS para Maestros que Superan el Crecimiento Esperado Según el Nivel de Pobreza Escolar**



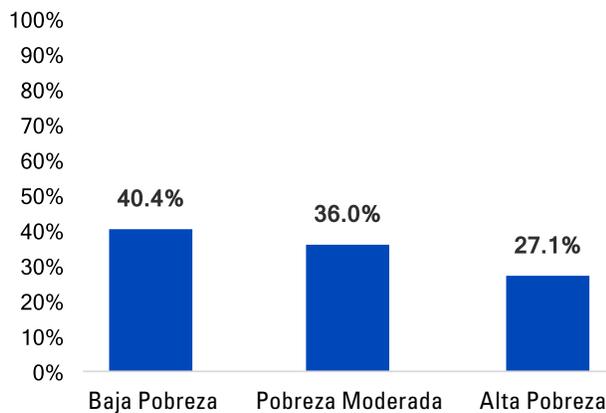
<sup>31</sup> Además, los maestros recibieron calificaciones que Superan el Crecimiento Esperado en materias particulares, pero en general, no en el puntaje compuesto. Como un recordatorio, solamente los maestros que enseñan materias y grados evaluados son elegibles para recibir cualquier calificación EVAAS

**Figura 29: Porcentaje de Estudiantes Enseñados en una Materia Evaluada en el EOG por un Maestro con una Calificación que Supera el Crecimiento Esperado el Año Anterior\***



\* Diecisiete escuelas están en el 0%, lo que significa que en esa escuela no tenían maestros con una calificación que Supera el Crecimiento Esperado en esa materia en el 2015-2016 y que enseñaron de nuevo la misma materia evaluada.

**Figura 30: Porcentaje de Estudiantes Enseñados en una Materia Evaluada en el EOG por un Maestro con una Calificación que Supera el Crecimiento Esperado en la Misma Materia que el Año Anterior Según el Nivel de Pobreza Escolar**



La Figura 28 muestra estos mismos datos agrupados según el nivel de pobreza escolar. Estos datos muestran que, en promedio, las escuelas con niveles de baja pobreza tienen un mayor porcentaje de maestros, que recibieron la evaluación EVAAS con una calificación que Supera el Crecimiento Esperado, que aquellas escuelas con niveles de pobreza moderada y alta. Específicamente, casi uno de cada cinco maestros con una calificación EVAAS en escuelas con un nivel de baja pobreza ayudó a sus estudiantes a lograr un crecimiento académico de un

año equivalente a un año de instrucción. En las escuelas de alta pobreza, esa tasa estaba más cerca a uno de cada diez maestros con una calificación EVAAS.

El suministro de maestros altamente efectivos se puede considerar de otra manera. En lugar de considerar a los maestros que recibieron una calificación EVAAS que Supera el Crecimiento Esperado al final del año 2016-2017, podemos considerar cuántos maestros ingresaron el año escolar 2016-2017 con una calificación EVAAS que Supera el Crecimiento Esperado del año anterior. Esto nos permite prestar atención a aquellos maestros que anteriormente demostraron ser altamente efectivos.

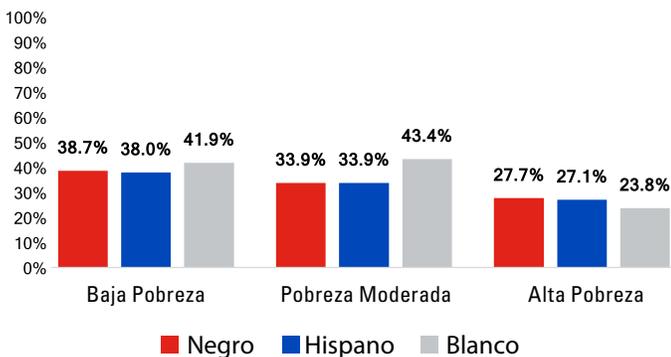
Esto nos lleva a la pregunta: ¿Cuántos estudiantes, que tomaron materias y grados que son evaluados en los exámenes EOG, fueron enseñados por estos maestros que se consideraron altamente efectivos en la misma materia en el año escolar anterior? El porcentaje de estudiantes que tomaron materias y grados que son evaluados en los exámenes EOG por estos maestros en el 2016-2017 se muestra en la Figura 29.<sup>32</sup> Las tasas varían ampliamente en todas las escuelas, de un 0 por ciento de los estudiantes en grados evaluados a más del 60 por ciento de los estudiantes siendo enseñados por maestros que demostraron ser altamente efectivos. La observación de estos mismos datos a través del lente del nivel de pobreza escolar nos da una perspectiva adicional. En las escuelas con un nivel de baja pobreza, observamos un porcentaje de estudiantes en los grados evaluados que reciben una enseñanza por maestros altamente efectivos es mayor que en las escuelas con pobreza moderada o alta (Figura 30).

32 Las materias evaluadas y los maestros concordaron en ambos años. Es decir, un maestro debe haber superado el crecimiento en el 2015-2016 en la misma materia en la que se inscribió el estudiante durante el 2016-2017. Con este método, 119 de las 136 escuelas que registraron estudiantes en los grados 3-8 (tanto en el 2015-2016 como en el 2016-2017) tuvieron uno o más estudiantes que fueron enseñados por un maestro que ingresó en el año escolar 2016-2017 y con una calificación que Supera el Crecimiento Esperado en la misma materia.

**Figura 31** separa estos mismos datos según la raza del estudiante. Este gráfico pretende responder a esta pregunta: *¿Cuáles estudiantes de las diferentes razas, en los diferentes niveles de pobreza escolar en el 2016-2017, tuvieron una disponibilidad semejante a maestros que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016?* Nuevamente, tenga en cuenta que este gráfico representa solo datos para el grupo de maestros que superó el crecimiento esperado en el 2015-2016 en la misma materia para los grados 3-8.

Observamos una pequeña diferencia en las escuelas con niveles de baja pobreza y pobreza moderada en la disponibilidad a maestros altamente efectivos según la raza del estudiante. En escuelas con niveles de baja pobreza, los estudiantes de raza negra e hispanos tienen una diferencia aproximadamente de 3 puntos porcentuales en comparación con los estudiantes de raza blanca, con un 38.7 por ciento de estudiantes de raza negra, en comparación con el 38.0 por ciento de los estudiantes hispanos en los grados evaluados que fueron enseñados por un maestro que superó el crecimiento esperado el año anterior comparado con un 41.9 por ciento de estudiantes de raza blanca. En las escuelas con niveles de pobreza moderada, los estudiantes de raza negra e hispanos en los grados evaluados tienen la misma disponibilidad a los maestros que superaron el crecimiento del año anterior (33.9 por ciento), mientras que los estudiantes de raza blanca tienen una tasa sustancialmente mayor de disponibilidad a ellos (casi 10 puntos porcentuales más; 43.4 por ciento). En las escuelas con un nivel de alta pobreza, los estudiantes de raza negra e hispanos también tienen

**Figura 31: Porcentaje Promedio de Estudiantes Enseñados en una Materia Evaluada en el EOG por un Maestro con una Calificación que Supera el Crecimiento Esperado en la Misma Materia en el Año Anterior Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



la misma disponibilidad a los maestros que superaron el crecimiento el año anterior (27.7 por ciento para estudiantes de raza negra y 27.1 por ciento para los estudiantes hispanos), mientras que los estudiantes de raza blanca en grados evaluados tienen una disponibilidad ligeramente menor (23.8 por ciento).

## Retención de Maestros que Superan el Crecimiento Esperado

Con el fin de servir y educar mejor a los estudiantes, las escuelas deben retener a los maestros altamente efectivos de un año a otro. La **Figura 32** muestra la distribución de los maestros con una calificación que Supera el Crecimiento Esperado y que fueron retenidos en cada escuela desde el año escolar 2015-2016 al 2016-2017. En todo el distrito de CMS, la tasa de retención de estos maestros altamente efectivos fue de 83.5 por ciento<sup>p</sup>. En todo el distrito, muchas escuelas pudieron retener al 100 por ciento de sus maestros con una calificación que Supera el Crecimiento Esperado, mientras que algunas escuelas retuvieron menos de la mitad. Nuevamente, solo los maestros en materias y grados evaluados son elegibles para recibir una calificación de EVAAS. Además, se excluyen de esta medida, dos escuelas nuevas del 2016-2017.

Estos mismos datos agrupados según el nivel de pobreza escolar (**Figura 33**) muestran que las escuelas con alta pobreza retuvieron un porcentaje menor de maestros que Superaron el Crecimiento Esperado (75.3 por ciento) que el promedio general del distrito (83.5 por ciento<sup>p</sup>). Por otro lado, las escuelas con un nivel de baja pobreza retuvieron un porcentaje mayor de estos maestros (86.9 por ciento) que el distrito en general.

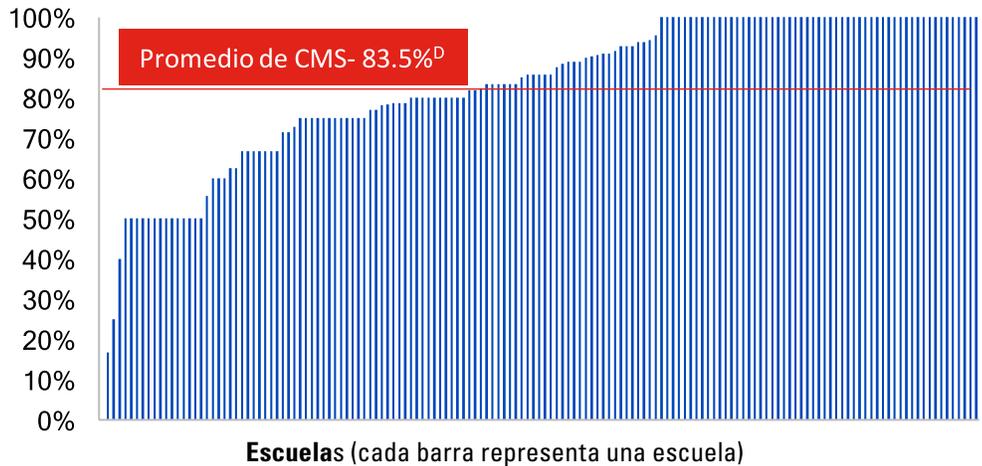
## Maestros en el Primer Año de Enseñanza

Los maestros altamente calificados pueden ser difíciles de retener y también de atraerlos a las escuelas. Como resultado, algunas escuelas pueden enfrentar la necesidad de contratar y asesorar continuamente a los nuevos maestros, a menudo inexpertos. Los estudios<sup>33</sup> que utilizan los datos de Carolina del Norte y Florida muestran que, en promedio, los maestros con uno o dos años de experiencia son más efectivos que los maestros sin experiencia. Los mismos estudios muestran que los maestros inexpertos son más propensos a enseñar en escuelas de alta pobreza.

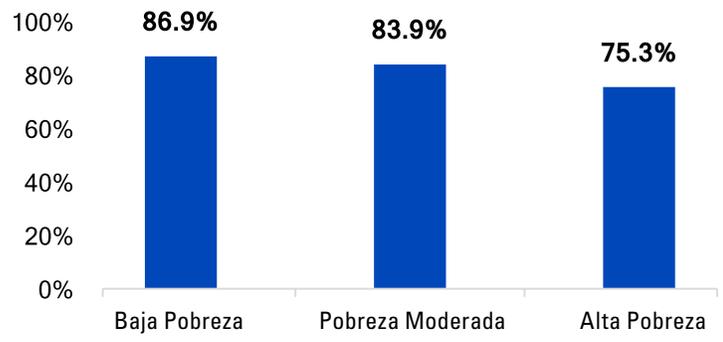
En CMS, el porcentaje de estudiantes asignados a uno o más maestros en el primer año de enseñanza varía según la escuela. En general, aproximadamente el

33 Rice, 2010.

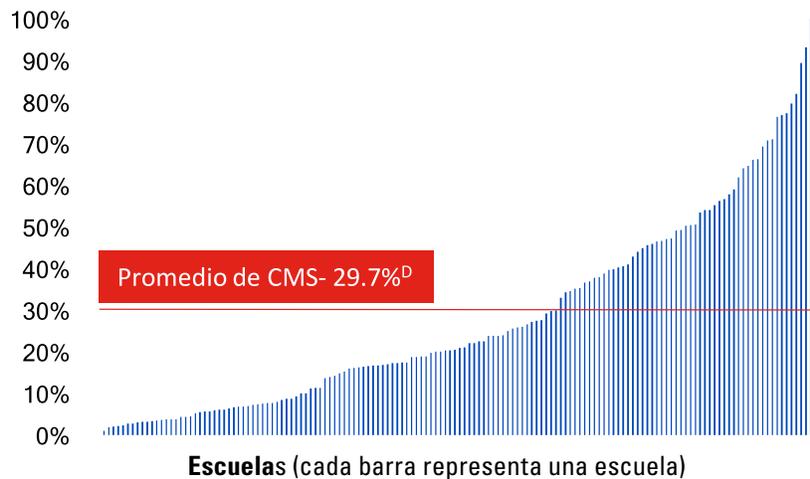
**Figura 32: Distribución del Porcentaje de Maestros Retenidos con una Calificación que Supera el Crecimiento Esperado del 2015-2016 al 2016-2017**



**Figura 33: Porcentaje Promedio Escolar de Maestros Retenidos con una Calificación que Supera el Crecimiento Esperado del 2015-2016 al 2016-2017 Según el Nivel de Pobreza Escolar**



**Figura 34: Distribución del porcentaje de Estudiantes con al Menos un Maestro en el Primer Año de Enseñanza\***



\*Nota: Diecinueve escuelas no tenían estudiantes con un maestro en el primer año de Enseñanza

29.7 por ciento de los estudiantes de CMS fue enseñado, al menos en un curso, por un maestro en el primer año de enseñanza.<sup>34</sup> Estas tasas son más altas en los grados de la escuela media y secundaria, donde es probable que los estudiantes sean asignados a diferentes maestros para cada materia, lo que les da más oportunidades de ser asignados a un maestro en el primer año de enseñanza. La distribución general de estudiantes, con maestros en el primer año de enseñanza del distrito, se muestra en la **Figura 34**.

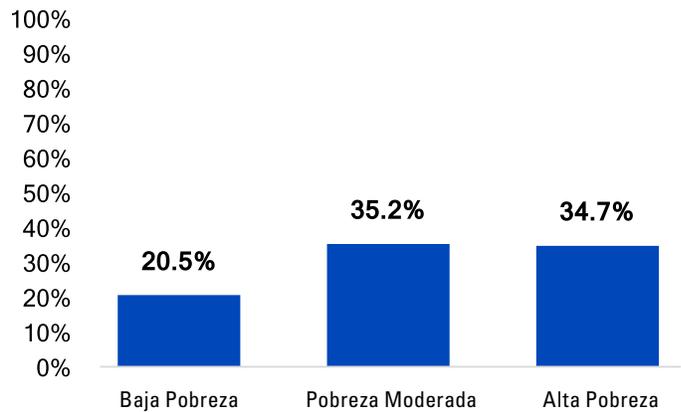
La misma distribución agrupada, según el nivel de pobreza escolar (**Figura 35**), muestra que el porcentaje de estudiantes en las escuelas de baja pobreza, con al menos un maestro en el primer año de enseñanza, es menor que en las escuelas con moderada y alta pobreza (20.5 por ciento vs. 35.2 por ciento y 34.7 por ciento, respectivamente).

Así como se muestra en la **Figura 36**, una separación adicional de estos datos según la raza muestra alguna variación entre los principales grupos raciales en los niveles de pobreza escolar. En cada nivel de pobreza escolar, los estudiantes de raza blanca tienen una menor probabilidad de tener un maestro en el primer año de enseñanza que sus compañeros de raza negra o hispanos. En promedio, un estudiante de cualquier raza que asiste a una escuela con baja pobreza tiene menos probabilidades de tener un maestro en el primer año de enseñanza que sus contrapartes en escuelas con moderada y alta pobreza. Los estudiantes de raza negra e hispanos en escuelas de moderada y alta pobreza tienen más probabilidades de tener un maestro en el primer año de enseñanza que los estudiantes de raza negra e hispanos en las escuelas con un nivel de baja pobreza. Por el contrario, los estudiantes de raza blanca en las escuelas de todos los niveles de pobreza tienen la probabilidad de uno a cuatro o de uno a cinco de tener un maestro en el primer año de enseñanza. En una importante desviación de los patrones observados en otras medidas, en promedio, estas tasas son ligeramente más altas en las escuelas con un nivel de pobreza moderada en comparación con las escuelas de baja y alta pobreza.

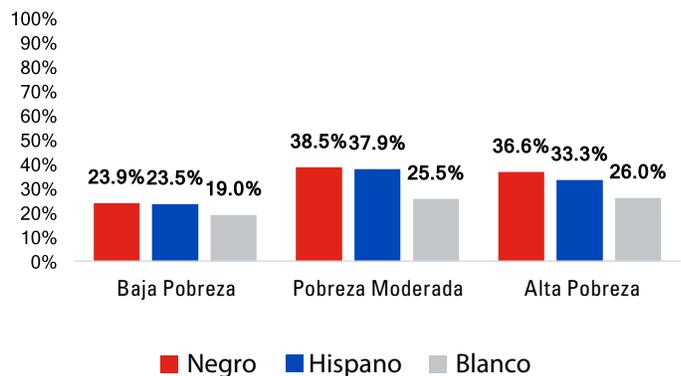
En resumen y en promedio, los estudiantes en materias y grados evaluados por el examen EOG en escuelas de alta pobreza no reciben el mismo nivel de disponibilidad a maestros altamente efectivos que sus compañeros en escuelas de baja pobreza. Un porcentaje menor de maestros en grados evaluados tienen un calificación que Supera el Crecimiento Esperado en escuelas de alta pobreza en comparación con escuelas de baja o moderada pobreza. De manera similar, las escuelas de

alta pobreza retienen un porcentaje menor de maestros altamente efectivos que las escuelas de moderada y baja pobreza. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes con maestros en el primer año de enseñanza es más alto en escuelas de pobreza moderada y alta que en escuelas de baja pobreza. Aunque las diferencias en estas medidas son evidentes en los niveles de pobreza escolar, las diferencias raciales a través de los niveles de pobreza escolar son de alguna forma menos extremas que en otras medidas.

**Figura 35: Porcentaje Promedio de Estudiantes con al Menos un Maestro en el Primer Año de Enseñanza Según el Nivel de Pobreza Escolar**



**Figura 36: Porcentaje Promedio de Estudiantes con al Menos un Maestro en el Primer Año de Enseñanza según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



<sup>34</sup> El primer año se define como: dos años completos o menos de experiencia docente al final del año escolar 2016-2017. Esto incluye maestros que enseñaron por primera vez en el 2016-2017 o por solo una parte de un año anterior. Esto excluye a los maestros con títulos de trabajos específicos para Educación Artística, Educación Física y ROTC. Se cuentan como maestros en el primer año de enseñanza a maestros que han servido en otras capacidades dentro de CMS antes de la docencia en el 2016-2017 (por ejemplo: asistente de maestro o maestro sustituto).

## Cursos de Nivel Universitario

La disponibilidad a cursos rigurosos en la escuela secundaria es un factor clave para romper el vínculo predictivo entre las condiciones del estudiante y el éxito en la universidad. Como se indicó anteriormente, la investigación ha demostrado que el curso de estudio de un estudiante en la escuela secundaria puede romper el vínculo entre las condiciones del estudiante (es decir, género, raza o estado socioeconómico) y el resultado de la finalización de la universidad.<sup>35</sup> El curso de Ubicación Avanzada (AP) es el ejemplo de un curso que se ofrece y es académicamente riguroso. El Bachillerato Internacional (IB) es otro ejemplo de esta clase de curso (o curso de estudio). Un tercer ejemplo es el curso que se conoce como un curso de matrícula doble, mediante el cual un estudiante toma un curso universitario mientras está registrado en la escuela secundaria. Los programas de matrícula doble permiten a los estudiantes elegibles de la escuela secundaria de Carolina del Norte matricularse en clases universitarias sin pagar la matrícula en colegios comunitarios y universidades de Carolina del Norte a través de sus escuelas secundarias. Los estudiantes pueden obtener un crédito doble al cumplir con los requisitos de graduación de la escuela secundaria y en muchos casos, simultáneamente obtienen créditos universitarios al finalizar el curso exitosamente. En este informe, observamos los cursos tomados en estas tres áreas.

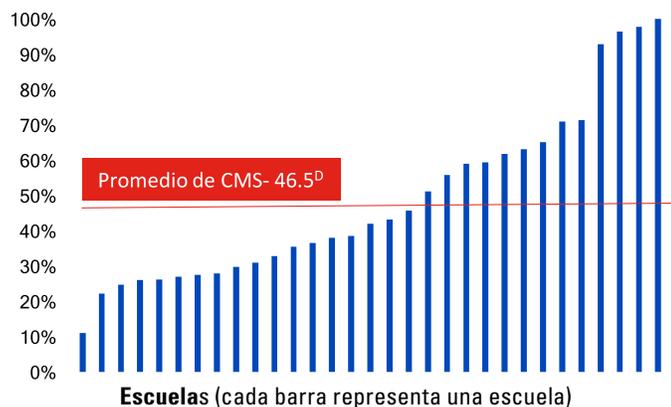
## Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional y Matrícula Doble

Cada escuela secundaria de CMS ofrece, por lo menos una de tres opciones de un curso a nivel universitario: AP, IB o matrícula doble. Completar con éxito uno o más de estos cursos es un indicador de que un estudiante está preparado para el trabajo de nivel universitario. La **Figura 37** muestra la distribución por escuela de estudiantes que completan al menos un curso de nivel universitario. Casi la mitad (46.5 por ciento<sup>D</sup>) de los graduados de CMS de la escuela secundaria habían completado uno o más de estos cursos. En algunas escuelas secundarias, más del 90 por ciento de los graduados habían completado un curso de nivel universitario; en otras escuelas secundarias, menos de un tercio de los graduados habían completado uno.

El porcentaje de estudiantes que completaron al menos un curso de nivel universitario antes de la graduación varía según el nivel de pobreza escolar y raza. En promedio, en las escuelas de baja pobreza, un 61.1 por ciento de los graduados completaron un curso de nivel universitario (**Figura 38**). En las escuelas con pobreza moderada, la tasa fue de 37.7 por ciento; en las escuelas de baja pobreza fue solamente de 25.4 por ciento. Es decir que un cuarto de los graduados en las escuelas de alta pobreza completaron un curso de nivel universitario durante la escuela secundaria, mientras que casi dos tercios de los graduados de las escuelas secundarias de baja pobreza completaron un curso de nivel universitario durante la escuela secundaria.

**En algunas escuelas secundarias, más del 90 por ciento de los graduados habían completado un curso de nivel universitario; en otras escuelas secundarias, menos de un tercio de los graduados habían completado uno.**

**Figura 37: Distribución de Porcentajes de Graduados que Completaron al Menos un Curso a Nivel Universitario\* por Escuela**

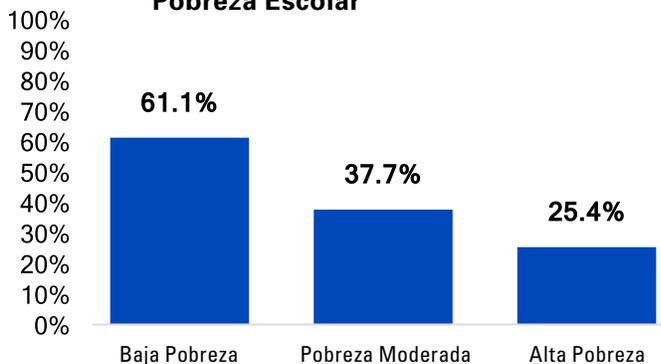


\* Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional o Matrícula Doble

35 Adelman, 1999; 2006

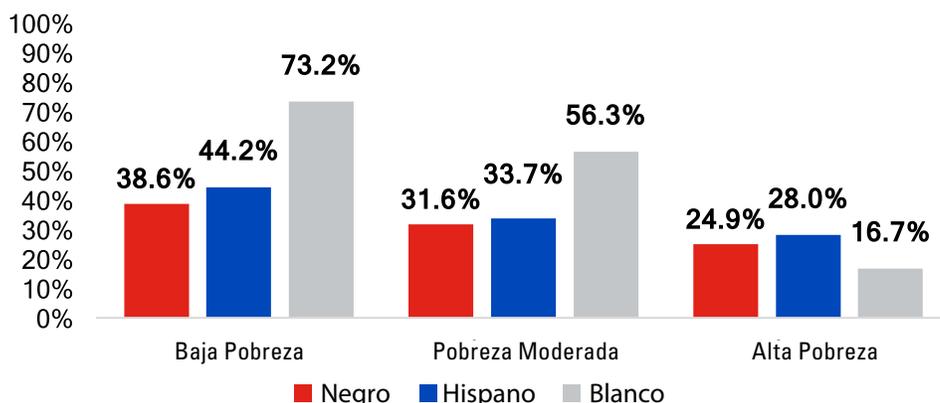
La **Figura 39** muestra los mismos datos agrupados según el nivel de pobreza escolar y raza. Dentro y a través de los diferentes niveles de pobreza escolar, hay un patrón claro según la raza del estudiante: en las escuelas con un nivel bajo y moderado de pobreza hay una diferencia de por lo menos 24 puntos entre los porcentajes de graduados de raza blanca y negra, que completaron al menos un curso a nivel universitario, con las tasas promedio para los estudiantes hispanos que estuvieron levemente por encima de las tasas de los estudiantes de raza negra. Mientras, solamente el 26.8 por ciento de los graduados de raza blanca en las escuelas de baja pobreza no habían completado un curso a nivel universitario, solamente el 24.9 por ciento de los estudiantes graduados de raza negra en escuelas de alta pobreza habían completado un curso a nivel universitario.

**Figura 38: Porcentaje Promedio de Graduados que Completaron al Menos un Curso a Nivel Universitario Según el Nivel de Pobreza Escolar**



\*Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional o Matricula Doble

**Figura 39: Porcentaje Promedio de Graduados que Completaron al Menos un Curso a Nivel Universitario\* Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



\*Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional o Matricula Doble

## Participación y Potencial de AP

No se puede asumir que cada uno de los estudiantes de la escuela secundaria está preparado para tomar y tener éxito en un curso AP. El nivel de preparación del estudiante puede ser el resultado de factores en la escuela secundaria o factores de gran medida que tienen una influencia fuera de la escuela secundaria. En reconocimiento de la diversidad de factores que pueden contribuir que un estudiante esté preparado para los trabajos de cursos rigurosos de la secundaria, hemos analizado más detenidamente a los estudiantes que tomaron cursos AP y demostraron el potencial para obtener el puntaje de un 3, 4 o 5 en el examen AP. Esto generalmente se conoce como potencial AP.

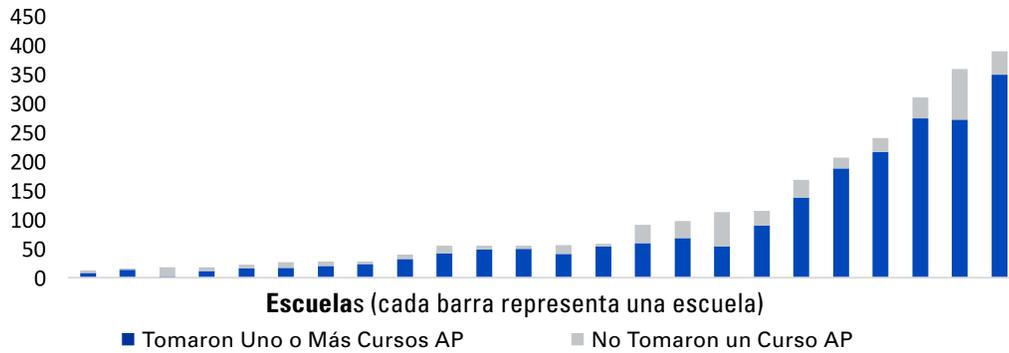
Hay diferentes formas como medir el potencial AP.

Una medida ampliamente aceptada de tal potencial fue desarrollada por la Junta de Educación Universitaria que es la compañía que prepara los exámenes AP. La Junta de Educación Universitaria calcula la probabilidad que tiene un estudiante de aprobar un examen AP con base a su puntaje en el PSAT. Un estudiante se identifica con un *Potencial AP* si su probabilidad calculada de aprobar un examen de AP (obteniendo un 3, 4 o 5) es de 60 por ciento o mayor.<sup>36</sup>

En lugar de ver a todos los estudiantes que tomaron un curso de Ubicación Avanzada, observaremos los cursos tomados por los estudiantes que son identificados con un potencial AP lo cual nos ayudará a mirar más de cerca la disponibilidad a estos. Estos datos indican, someramente, como nuestras escuelas secundarias asesoran y apoyan a todos los estudiantes, que podrían tener éxito en el trabajo

36 Zhang, Patel, & Ewing, 2014.

**Figura 40: Distribución Escolar de Graduados que fueron Identificados por Tener un Potencial AP y que Tomaron al Menos un Curso AP**



*Nota: Siete escuelas secundarias no tienen datos suficientes para esta medida porque el número total de graduados de 2016-2017 con potencial de AP es de 10 o menos.*

de curso a nivel universitario, para inscribirse y mantenerse en al menos un curso de nivel universitario. Esta medida es importante porque las investigaciones muestran que los estudiantes en escuelas de alta pobreza tienen menos probabilidades, en comparación con otros estudiantes, de inscribirse por sí mismos en cursos AP y con menos probabilidad de recibir asesoría del personal de la escuela independientemente de la probabilidad de tener éxito.<sup>37</sup> De hecho, las opciones tempranas sobre los prerrequisitos de la inscripción del curso pueden determinar más adelante en la escuela secundaria la admisión de un estudiante en un curso riguroso de nivel universitario.

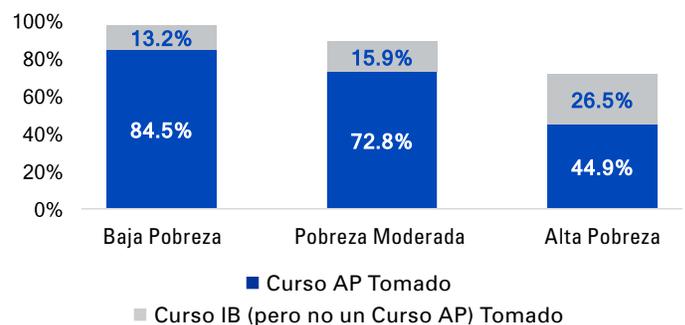
La Figura 40 muestra el número de graduados del 2016-2017 en cada escuela considerada con un potencial AP e indica si estos estudiantes finalmente tomaron al menos un curso AP.

De hecho, las opciones tempranas sobre los prerrequisitos de la inscripción del curso pueden determinar más adelante en la escuela secundaria la admisión de un estudiante en un curso riguroso de nivel universitario.

Al observar la Figura 40, es evidente que cada escuela tiene un número diferente de graduados que demuestran tener un Potencial AP. La Figura 41 muestra el porcentaje de estudiantes, por nivel de pobreza escolar, que demuestran

tener un Potencial AP y toman al menos un curso AP antes de graduarse. Las escuelas de baja pobreza inscribieron un promedio de 84.5 por ciento de sus estudiantes graduados con un Potencial de AP en un curso AP. Por el contrario, las escuelas de alta pobreza registraron un promedio de 44.9 por ciento de sus graduados con un Potencial de AP, en al menos un curso AP, lo que significa que más de la mitad de los estudiantes que probablemente tendrían éxito en un curso AP finalmente no se inscribieron en uno. Es importante tomar en cuenta que cinco escuelas secundarias tienen un programa IB (dos de estas están ubicadas en escuelas secundaria con un alto nivel de pobreza) y los estudiantes en estos programas podrían decidir inscribirse en un curso IB en lugar de un curso AP. La Figura 41 también muestra el porcentaje de estudiantes con un Potencial AP que no se inscribieron en un curso AP pero que se inscribieron en un curso IB.

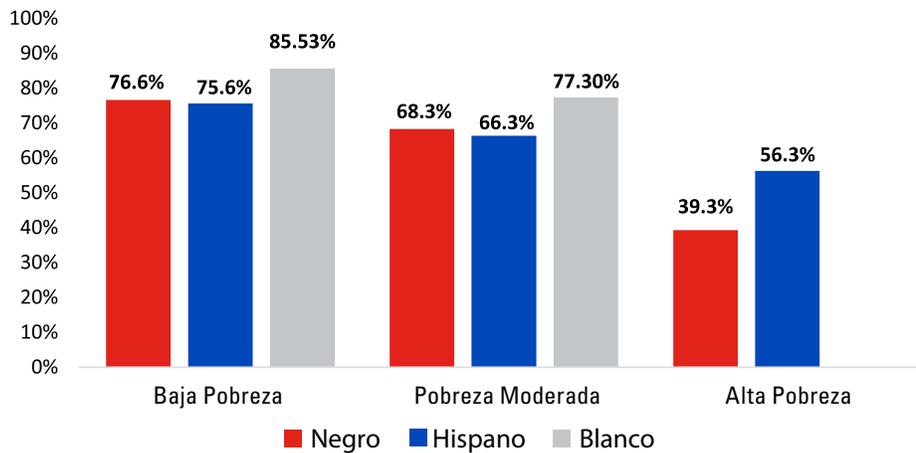
**Figura 41: Porcentaje Promedio de Graduados con Potencial AP Tomando al Menos un Curso AP (o un Curso IB) Según Nivel de pobreza Escolar**



**En las escuelas de alta pobreza, independientemente de la raza, los estudiantes con Potencial AP tenían la probabilidad de ocho en diez de tomar por lo menos un curso AP.**

<sup>37</sup> Kyburg, Hertberg-Davis, & Callahan, 2007.

**Figura 42: Porcentaje Promedio de Graduados con un Potencial AP Tomando al Menos un Curso AP Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



*El número de estudiantes de raza blanca en las escuelas de alta pobreza es demasiado pequeño para ser reportado. Ver el Apéndice D para más información.*

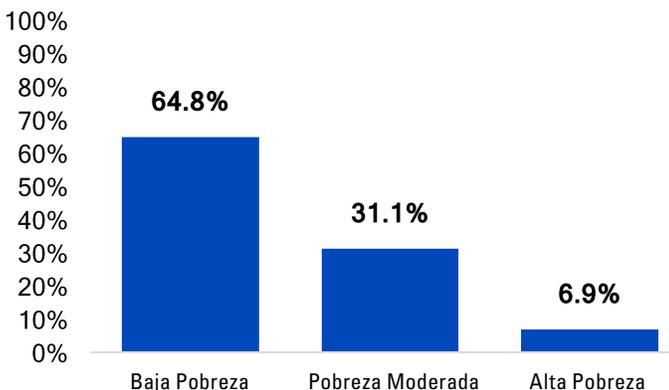
**Figura 43: Distribución de Tasas de Aprobación de los Exámenes de Ubicación Avanzada de 2017 por Escuela Secundaria**



*Nota: Dos escuelas secundarias tenían tasas <5 por ciento y por lo tanto no se han incluido; sin embargo, los estudiantes de estas escuelas están incluidos en el promedio del distrito.*

Un vistazo a estos mismos datos separados, según el nivel de pobreza escolar y raza, proveen un mayor conocimiento sobre la disponibilidad de cursos AP. En promedio, las escuelas de baja pobreza parecen hacer un mejor trabajo, que en otras escuelas, inscribiendo a estudiantes con un Potencial AP en un curso AP de todas las razas. En las escuelas de baja pobreza al menos tres cuartas partes de todos los graduados, de raza negra, blanca e hispana con un Potencial AP, se registraron en al menos un curso AP, en comparación los estudiantes de raza blanca con un potencial de tomar por lo menos un curso de AP, tienen la tasa más alta (85.5 por ciento). En escuelas con nivel de pobreza moderada, al menos dos tercios de todos los graduados de raza negra, blanca e hispana con un Potencial AP registrados en un curso AP, de nuevo los graduados de raza blanca con un Potencial AP tienen la tasa más alta de cursos tomados (77.3 por ciento). En promedio, solo el 39.3 por ciento de los graduados de la raza negra con un Potencial AP tomaron un curso relacionado de AP, en comparación con un 56.3 por ciento de los graduados de los estudiantes hispanos en escuelas de alta pobreza. En escuelas con niveles de alta pobreza, el número de graduados de raza blanca con un Potencial de AP es muy pequeño para que este porcentaje sea reportado.

**Figura 44: Porcentaje Promedio de Puntajes de Aprobación de Cursos AP por Nivel de Pobreza en la Escuela Secundaria**





## Exámenes de Ubicación avanzada

Los estudiantes inscritos en los cursos AP tienen la oportunidad de tomar un examen en el área de asignatura. Estos exámenes son creados por la Junta de Educación Universitaria. Actualmente, hay treinta y tres exámenes de asignaturas AP que son administrados en CMS. Los puntajes para cada examen varían de 1 a 5, los puntajes de 3, 4 y 5 son considerados como aprobados. Los estudiantes que obtienen puntajes de exámenes AP de 3 o más, a menudo, reciben crédito que corresponde a un curso universitario. La mayoría de los estudiantes que toman un examen AP han completado el curso AP correspondiente, sin embargo no se requiere tomar el curso para tomar el examen.

**La Figura 43** muestra el porcentaje de exámenes presentados y aprobados (puntajes de 3, 4 y 5). Solo un poco más de la mitad (53.2 por ciento<sup>D</sup>) de los exámenes AP tomados en CMS son aprobados. Algunas escuelas secundarias tienen tasas de aprobación de examen AP de menos del 10 por ciento, mientras que las escuelas, al otro lado del espectro, tienen tasas de aprobación superiores al 70%. **La Figura 44** muestra promedios para cada nivel de pobreza escolar.

Las escuelas de alta pobreza tienen una tasa de aprobación dramáticamente más baja que las escuelas de pobreza moderada y baja. Específicamente, en las escuelas de baja pobreza, en promedio se aprobaron el 64.8 por ciento de los exámenes AP presentados. En las escuelas de alta pobreza, en promedio, se aprobaron solo el 6.9 por ciento de los exámenes AP presentados.

En resumen, las tasas de finalización de los cursos de nivel universitario varían según el nivel de pobreza de la escuela y la raza. En promedio, en las escuelas de baja pobreza, más del 60 por ciento de los estudiantes completan al menos un curso de nivel universitario. En las escuelas de alta pobreza, solo el 25 por ciento de los estudiantes lo logran. Las tasas de finalización también difieren notablemente por raza, los estudiantes de raza blanca completan cursos de nivel universitario con tasas de 35 y 25 puntos más altas que los estudiantes negros en escuelas de pobreza baja y moderada respectivamente. En las escuelas de alta pobreza, esa brecha racial no se cumple, pero los estudiantes de las tres razas completan los cursos de nivel universitario a tasas relativamente bajas.

Al examinar de cerca el número de inscripciones de los cursos AP, más de ocho de cada 10 graduados con Potencial de tomar cursos AP en escuelas de baja pobreza, tomaron uno o más cursos AP. Tanto en las escuelas de baja o moderada pobreza, los graduados de raza blanca con potencial de tomar cursos AP, de haber tomado cursos AP, tendrían un porcentaje alrededor de 10 puntos más que sus compañeros de raza negra e hispanos. En las escuelas de alta pobreza, estas tasas son sustancialmente más bajas para los estudiantes de todas las razas, especialmente para los estudiantes de raza negra. Incluso en las escuelas de alta pobreza, más de la mitad de los graduados hispanos, con el Potencial para tomar cursos AP, se escribieron en un curso AP.

**En promedio, los exámenes AP tomados en escuelas de baja pobreza se aprueban aproximadamente en una tasa diez veces mayor que en las escuelas de alta pobreza.**

Solo el 39.3 por ciento de los estudiantes de raza negra con potencial de tomar cursos AP en escuelas con alta pobreza se graduaron tomando un curso AP, distribuidos de este modo: 29 puntos porcentuales menos que sus compañeros de raza negra en escuelas con pobreza moderada y un porcentaje de 37 puntos menos que sus compañeros de raza negra en escuelas con pobreza baja. Por último, las grandes diferencias en las tasas de aprobación de exámenes AP, por nivel de pobreza escolar, indican que los estudiantes que cursan estudios universitarios en escuelas de alta pobreza logran dominio del contenido a tasas más bajas y abandonan la escuela secundaria con menos créditos universitarios que sus compañeros en las escuelas de baja pobreza.



## SÍNTESIS Y FUTURAS DIRECTRICES

Este informe sirve como un análisis del 2016-2017 y está destinado a responder tres preguntas dentro del contexto de la pobreza y la raza: *¿Cuáles son los datos demográficos raciales y de ingreso económico de las escuelas de CMS?, ¿Cuáles son los resultados de los puntaje de las escuelas de CMS? y ¿De qué manera los factores claves entrelazan la variedad de resultados en las escuelas de CMS?* Este informe fue escrito en reconocimiento al **Código de la Política ADA de la Junta de Educación de Charlotte-Mecklenburg: Distribución Equitativa de Recursos**, con el objeto de maximizar el rendimiento académico de cada estudiante.

En resumen, en casi todas las medidas analizadas, hubo diferencias en el desempeño en el 2016-2017 por nivel de pobreza escolar y por raza. En general, los datos revelaron que persisten los vínculos entre el nivel de pobreza escolar, la raza y el desempeño académico. Los estudiantes en escuelas de baja pobreza superaron a menudo a sus compañeros en escuelas de pobreza moderada y alta en los exámenes EOG, EOC, ACT y AP. En general, el desempeño fue similar dentro del nivel de pobreza para todas las razas que para una sola raza a través de los niveles de pobreza. Aun así, con excepciones limitadas, hubo brechas de rendimiento dentro y a través del nivel de pobreza de la escuela y entre los estudiantes de raza negra, blanca e hispana. Estas diferencias a menudo eran más pronunciadas entre los estudiantes blancos en las escuelas de baja pobreza y los estudiantes de raza negra en las escuelas de alta pobreza.

La disponibilidad de maestros altamente efectivos, los cursos a nivel universitario y el tiempo, también varían según el nivel de pobreza escolar y raza. En promedio, los estudiantes en escuelas de baja pobreza perdieron menos tiempo de instrucción debido a un menor grado de ausentismo o suspensiones fuera de la escuela, tuvieron también un mayor número de maestros altamente efectivos y completaron cursos de nivel universitario a una tasa mayor que sus compañeros.

El vínculo entre la pobreza y los resultados académicos involucra muchos otros factores que no se evalúan en este primer informe. En futuras versiones del informe Rompiendo el Vínculo, esperamos incluir datos sobre algunos de ellos, incluyendo la disponibilidad de cursos, la inscripción y la permanencia en la universidad, la participación de los estudiantes, el estado de las instalaciones y la disposición de recursos y los gastos por estudiante.

Por ejemplo, en el año escolar 2015-2016, CMS participó en una revisión de acreditación, programada regularmente por el distrito. Un hallazgo se encontró en la revisión del informe, éste se enfocó en la condición de las instalaciones. Por un lado, se observó que dentro de la variedad de escuelas de CMS hay instalaciones modernas que se encuentran en perfecto estado. Mientras por otro lado, hay escuelas de CMS sobrepobladas o que están en edificios que necesitan renovación o reemplazo.



CMS reconoce la necesidad de una mayor inversión en nuestras instalaciones. En la primavera de 2017, la Junta de Educación de Charlotte-Mecklenburg presentó una solicitud para adelantar la iniciativa de un bono escolar de más de \$ 900 millones de dólares, esta solicitud fue aprobada por los votantes del Condado de Mecklenburg el 7 de noviembre de 2017. Estos fondos, junto con la inversión a seis años de \$ 90 millones hecha por el condado de Mecklenburg, estarán dirigidos para hacer frente a las renovaciones necesarias en las escuelas. A medida que CMS continua trabajando para proveer a cada estudiante con instalaciones adecuadas y para ofrecer una educación de alta calidad del siglo 21, nosotros estaremos informando y supervisando el porcentaje de escuelas que cumplen con el conjunto de estándares específicos en las instalaciones escolares. Esto irá mano a mano, con los esfuerzos continuos para hacer un progreso anual, abordando así esta urgente necesidad de la comunidad.

CMS cree que todos los estudiantes deben ser desafiados y apoyados en la escuela. La disponibilidad de una educación rigurosa y de alta calidad se debe distribuir equitativamente entre todos los estudiantes independientemente de la distribución demográfica de los estudiantes. Para cerrar las brechas existentes y aumentar las oportunidades para todos los estudiantes, es necesario un cambio. Proporcionando datos para aumentar la conciencia en la comunidad en general sobre los impactos de las concentraciones de pobreza en nuestras escuelas es solo una forma de mejorar el apoyo a las necesidades de los estudiantes<sup>38</sup>. El Grupo de Trabajo de Oportunidades (The opportunity Force Task) enfatizó que nuestra responsabilidad colectiva es crear senderos hacia la prosperidad. Sus miembros resaltaron sin embargo que ni las escuelas ni los sistemas escolares pueden crear solos estos fundamentos básicos.



38 Liderando en conformidad al Modelo de Recomendaciones de Oportunidad

# REFERENCIAS

- Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education (archived). Accessed from <https://www2.ed.gov/pubs/Toolbox/Part1.html>
- Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Accessed from [www.ed.gov/rschstat/research/pubs/toolboxrevisit/index.html](http://www.ed.gov/rschstat/research/pubs/toolboxrevisit/index.html)
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Balfanz, R., & Legters, N. (2004). *Locating the dropout crisis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P., & Mendelson, T. (2016). A multilevel examination of racial disparities in high school discipline: black and white adolescents' perceived equity, school belonging, and adjustment problems. *Journal of Educational Psychology*. Accessed from <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/edu-edu0000155.pdf>
- Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Doss Helms, A. (2017, January 24). CMS board: We want educational equity, but we still can't define it. <http://www.charlotteobserver.com/news/local/education/article128526059.html>
- Doss Helms, A. (2017, November 7). Voters approve bonds for Charlotte-Mecklenburg Schools. Here's what they will do. <http://www.charlotteobserver.com/news/politics-government/election/article183325621.html>
- General Assembly of North Carolina Session 2011. (2011). *Session Law 2012-145, Senate Bill 187*. Accessed from <http://www.ncleg.net/Sessions/2011/Bills/Senate/PDF/S187v7.pdf> and <http://www.dpi.state.nc.us/fbs/accounting/calendar>.
- Ginsburg, A., Jordan, P., & Chang, H. (2014). Absences Add Up: How School Attendance Influences Student Success. Accessed from [http://www.attendanceworks.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Absences-Add-Up\\_090114-1-1.pdf](http://www.attendanceworks.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Absences-Add-Up_090114-1-1.pdf)
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 392-419.
- Hoxby, C.M., Murarka, S., & Kang, J. (2009). *How New York City's charter schools affect achievement*. Cambridge, MA: New York City Charter Schools Evaluation Project.
- Kyburg, R., Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. (2007). Advanced Placement and International Baccalaureate Programs: Optimal Learning Environments for Talented Minorities? *Journal of Advanced Academics*, 18(2), 172-215.
- Leading on Opportunity Recommendations Matrix. (n.d.). Accessed May 04, 2017 from <https://leadingonopportunity.org/Appendice/recommendations-matrix/>

## REFERENCIAS

- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review, 32*, 342-364.
- National Center for Education Statistics, 2017. Public High School Graduation Rates. Accessed from [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_coi.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_coi.asp)
- Nauer, K., Mader, N., Robinson, G., & Jacobs, T. (2014). *A better picture of poverty: What chronic absenteeism and risk load reveal about NYC's lowest income elementary schools*. New York: Center for New York City Affairs.
- North Carolina Department of Public Instruction. (2016). Cohort Graduation Rates. Accessed from <http://www.ncpublicschools.org/accountability/reporting/cohortgradrate>.
- Orfield, G., & Kornhaber, M. L. (2001). *Raisings standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*. New York, NY: Century Foundation Press.
- Patall, E.A., Cooper, H., & Batts Allen, A. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research, 80*(3), 401-436.
- Rice, J.K. (2010). "The Impact of Teacher Experience Examining the Evidence and Policy Implications" CALDER Brief 11. Washington, DC: The Urban Institute. <http://www.urban.org/sites/default/files/publication/33321/1001455-The-Impact-of-Teacher-Experience.pdf>
- 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.
- Steward, R. J., Steward, A. D., Blair, J., Jo, H., & Hill, M. F. (2008). School attendance revisited: A study of urban African American Students' grade point averages and coping strategies. *Urban Education, 43*, 519-536.
- Theokas, C., & Saaris, R. (2013). Finding America's Missing AP and IB Students. *Shattering Expectations Series*. The Education Trust and Equal Opportunity Schools. Accessed from <https://edtrust.org/resource/finding-americas-missing-ap-and-ib-students/>
- U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. (2016). *Key data highlights on equity and opportunity gaps in our nation's public schools*. Accessed from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/CRDC2013-14-first-look.pdf>
- U.S. Government Accountability Office. (2016). *Better use of information could help agencies identify disparities and address racial discrimination* (K-12 Education Report to Congressional Requesters, GAO Publication No. GAO-16-345). Accessed from <https://www.gao.gov/assets/680/676745.pdf>
- World Health Organization. (n.d.). Topics in maternal, newborn, child and adolescent health: Adolescent health. Accessed from [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/en/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/)
- Zhang, X., Patel, P., & Ewing, M. (2014). AP® Potential predicted by PSAT/NMSQT® scores using logistic regression (College Board Statistical Report 2014-1). New York: The College Board.

## Apéndice A. Información Detallada sobre la Elegibilidad de Provisiones para la Comunidad y Lista de Escuelas por Categoría de Acuerdo al Nivel de Pobreza en el 2016-2017

### ELEGIBILIDAD DE PROVISIONES PARA LA COMUNIDAD

La Sección 104 (a) de la Ley *Healthy Kids Hunger Free* de 2010 modificó la Ley *National School Lunch* para proporcionar una alternativa a las solicitudes de elegibilidad de comidas gratis o a precio reducido en agencias educativas locales de alta pobreza (LEAs o distritos) y escuelas. El objetivo general de la Disposición de Elegibilidad Comunitaria (CEP) del Departamento de Agricultura de EE. UU. (USDA) es mejorar la disponibilidad de comidas nutritivas para estudiantes en áreas de alta pobreza proporcionando comidas a todos los estudiantes sin costo alguno para el estudiante o la familia.

El CEP está disponible para LEAs y para las escuelas con un 40 por ciento o más de “estudiantes identificados” a partir del pasado 1º de abril. Para determinar el Porcentaje de estudiantes identificados (ISP), las agencias LEAs y las escuelas dividen el número de estudiantes identificados, a partir del 1º de abril, por el número de estudiantes matriculados a partir del 1º de abril y luego multiplicados por 100.

Los estudiantes pueden ser certificados directamente a través de (1) Participación en Programas de Asistencia: un niño (o cualquier miembro del hogar del niño) recibe beneficios del Programa de Asistencia de Nutrición Suplementaria (SNAP), Asistencia Temporal para Familias Necesitadas (TANF) o Programa de Distribución de Alimentos en Reservas Indígenas (FDPIR), según lo determinado a través de la certificación directa; (2) Tener Medicaid y un ingreso familiar igual o inferior al 133 por ciento del nivel de pobreza federal, según lo determina Medicaid; o (3) Inscripción en Head Start, financiado por el gobierno federal o en un programa comparable de Head Start o prekindergarten, o es un niño sin hogar, fugitivo, inmigrante o en un hogar temporal.

Los estudiantes identificados son un subconjunto de los estudiantes que calificarían para comidas escolares gratuitas o de precio reducido, si sus familias hubiesen completado una solicitud de comidas escolares.

El 1º de mayo de 2016, a los estados se les requirió publicar una lista de escuelas y distritos escolares elegibles o casi elegibles para la elegibilidad de la comunidad en el año escolar 2016-2017. El Centro Acción e Investigación de Alimentos, en asociación con el Departamento de Agricultura de EE. UU., recopiló estas listas y las puso a disposición en la siguiente base de datos: <http://frac.org/community-eligibility-database/>. Puede encontrar más información sobre CEP en este sitio Web: <https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/cn/SP22-2016a.pdf> hoja de datos: <https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/cn/CEPfactsheet.pdf>

Escuela	Porcentaje de Estudiantes Identificados (ISP)	Porcentaje de Estudiantes Identificados (ISP)
Elon Park Elementary	2 por ciento	Baja Pobreza
Polo Ridge Elementary	2 por ciento	Baja Pobreza
Providence Spring Elementary	3 por ciento	Baja Pobreza
Elizabeth Lane Elementary	4 por ciento	Baja Pobreza
Jay M Robinson Middle	5 por ciento	Baja Pobreza
Ardrey Kell High	5 por ciento	Baja Pobreza
Providence High	5 por ciento	Baja Pobreza
Hawk Ridge Elementary	6 por ciento	Baja Pobreza
Community House Middle	8 por ciento	Baja Pobreza
Park Road Montessori	8 por ciento	Baja Pobreza
South Charlotte Middle	8 por ciento	Baja Pobreza
Ballantyne Elementary	8 por ciento	Baja Pobreza
Grand Oak Elementary	9 por ciento	Baja Pobreza
William Amos Hough High	9 por ciento	Baja Pobreza
Sharon Elementary	10 por ciento	Baja Pobreza
McKee Road Elementary	10 por ciento	Baja Pobreza
Davidson Elementary	10 por ciento	Baja Pobreza
Chantilly Montessori	10 por ciento	Baja Pobreza
Torrence Creek Elementary	11 por ciento	Baja Pobreza
Olde Providence Elementary	12 por ciento	Baja Pobreza
Bailey Middle	12 por ciento	Baja Pobreza
Bain Elementary	12 por ciento	Baja Pobreza
Olympic High-Math English Tech Science	12 por ciento	Baja Pobreza

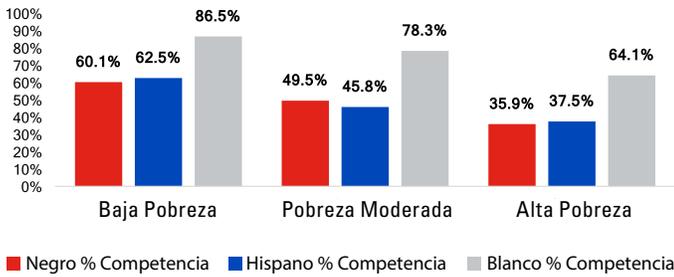
Selwyn Elementary	12 por ciento	Baja Pobreza
Levine Middle College High	12 por ciento	Baja Pobreza
J.V. Washam Elementary	13 por ciento	Baja Pobreza
McAlpine Elementary	13 por ciento	Baja Pobreza
Beverly Woods Elementary	13 por ciento	Baja Pobreza
Irwin Academic Center	14 por ciento	Baja Pobreza
Trillium Springs Montessori	14 por ciento	Baja Pobreza
Harper Middle College	14 por ciento	Baja Pobreza
Highland Mill Montessori	14 por ciento	Baja Pobreza
Crestdale Middle	15 por ciento	Baja Pobreza
Dilworth Elementary	15 por ciento	Baja Pobreza
Highland Creek Elementary	15 por ciento	Baja Pobreza
Waddell Language Academy	15 por ciento	Baja Pobreza
Barnette Elementary	16 por ciento	Baja Pobreza
Cornelius Elementary	16 por ciento	Baja Pobreza
Cato Middle College High	18 por ciento	Baja Pobreza
Piedmont IB Middle	18 por ciento	Baja Pobreza
Huntersville Elementary	19 por ciento	Baja Pobreza
Palisades Park Elementary	19 por ciento	Baja Pobreza
Parkside Elementary	19 por ciento	Baja Pobreza
Endhaven Elementary	20 por ciento	Baja Pobreza
Francis Bradley Middle	20 por ciento	Baja Pobreza
Winget Park Elementary	20 por ciento	Baja Pobreza
Randolph Middle	20 por ciento	Baja Pobreza
Eastover Elementary	21 por ciento	Baja Pobreza
Olympic High - Renaissance School	21 por ciento	Baja Pobreza
River Gate Elementary	22 por ciento	Baja Pobreza
Butler High	22 por ciento	Baja Pobreza
Matthews Elementary	23 por ciento	Baja Pobreza
Olympic TEAM High School	23 por ciento	Baja Pobreza
Myers Park High	23 por ciento	Baja Pobreza
Mint Hill Middle	23 por ciento	Baja Pobreza
Olympic High - Biotech Health Pub Admin	24 por ciento	Baja Pobreza
South Mecklenburg High	24 por ciento	Baja Pobreza
Alexander Graham Middle	25 por ciento	Pobreza Moderada
Northwest School of the Arts	25 por ciento	Pobreza Moderada
Carmel Middle	25 por ciento	Pobreza Moderada
Mallard Creek High	25 por ciento	Pobreza Moderada
Hopewell High	26 por ciento	Pobreza Moderada
Lansdowne Elementary	26 por ciento	Pobreza Moderada
Collinswood Language Academy	26 por ciento	Pobreza Moderada
Berewick Elementary	26 por ciento	Pobreza Moderada
Morehead STEM Academy	27 por ciento	Pobreza Moderada
J M Alexander Middle	27 por ciento	Pobreza Moderada
Blythe Elementary	27 por ciento	Pobreza Moderada
Croft Community Elementary	28 por ciento	Pobreza Moderada
eLearning Academy	28 por ciento	Pobreza Moderada
Myers Park Traditional	28 por ciento	Pobreza Moderada
Olympic High-Leadership and Development	29 por ciento	Pobreza Moderada

Cotswold Elementary	29 por ciento	Pobreza Moderada
Ridge Road Middle	29 por ciento	Pobreza Moderada
Southwest Middle School	30 por ciento	Pobreza Moderada
Clear Creek Elementary	31 por ciento	Pobreza Moderada
Mallard Creek Elementary	31 por ciento	Pobreza Moderada
North Mecklenburg High	31 por ciento	Pobreza Moderada
Charlotte Engineering Early College-UNCC	31 por ciento	Pobreza Moderada
Long Creek Elementary	32 por ciento	Pobreza Moderada
Kennedy Middle	32 por ciento	Pobreza Moderada
Smithfield Elementary	32 por ciento	Pobreza Moderada
Independence High	32 por ciento	Pobreza Moderada
Crown Point Elementary	35 por ciento	Pobreza Moderada
Elizabeth Traditional Elementary	35 por ciento	Pobreza Moderada
Phillip O Berry Academy of Technology	35 por ciento	Pobreza Moderada
Performance Learning Center	35 por ciento	Pobreza Moderada
Hawthorne High	35 por ciento	Pobreza Moderada
Rocky River High	36 por ciento	Pobreza Moderada
Steele Creek Elementary	36 por ciento	Pobreza Moderada
Lake Wylie Elementary	37 por ciento	Pobreza Moderada
Pineville Elementary	37 por ciento	Pobreza Moderada
East Mecklenburg High	38 por ciento	Pobreza Moderada
Mountain Island Lake Academy	39 por ciento	Pobreza Moderada
Oaklawn Language Academy	39 por ciento	Pobreza Moderada
Metro School	40 por ciento	Pobreza Moderada
Quail Hollow Middle	40 por ciento	Pobreza Moderada
Stoney Creek Elementary	40 por ciento	Pobreza Moderada
Reedy Creek Elementary	41 por ciento	Pobreza Moderada
Northeast Middle	41 por ciento	Pobreza Moderada
Barringer Academic Center	44 por ciento	Pobreza Moderada
River Oaks Academy	44 por ciento	Pobreza Moderada
University Meadows Elementary	45 por ciento	Pobreza Moderada
Northridge Middle	45 por ciento	Pobreza Moderada
Vance High	46 por ciento	Pobreza Moderada
David Cox Road Elementary	46 por ciento	Pobreza Moderada
Starmount Academy of Excellence	46 por ciento	Pobreza Moderada
Military and Global Leadership Academy	47 por ciento	Pobreza Moderada
West Mecklenburg High	47 por ciento	Pobreza Moderada
Oakhurst STEAM Academy	48 por ciento	Pobreza Moderada
Lawrence Orr Elementary	48 por ciento	Pobreza Moderada
James Martin Middle	49 por ciento	Pobreza Moderada
Coulwood STEM Academy	49 por ciento	Pobreza Moderada
Hornets Nest Elementary	50 por ciento	Pobreza Moderada
Piney Grove Elementary	51 por ciento	Alta Pobreza
Joseph W Grier Academy	51 por ciento	Alta Pobreza
Lebanon Road Elementary	51 por ciento	Alta Pobreza
McClintock Middle	51 por ciento	Alta Pobreza
Huntingtowne Farms Elementary	52 por ciento	Alta Pobreza
Shamrock Gardens Elementary	52 por ciento	Alta Pobreza
Greenway Park Elementary	53 por ciento	Alta Pobreza

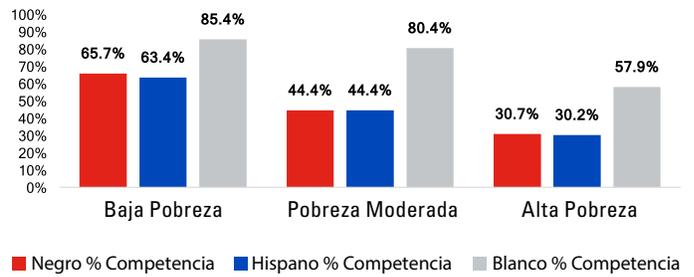
Oakdale Elementary	54 por ciento	Alta Pobreza
Paw Creek Elementary	54 por ciento	Alta Pobreza
Albemarle Road Middle	54 por ciento	Alta Pobreza
Tuckaseegee Elementary	55 por ciento	Alta Pobreza
Garinger High	55 por ciento	Alta Pobreza
First Ward Creative Arts Academy	55 por ciento	Alta Pobreza
Ranson Middle	56 por ciento	Alta Pobreza
Idlewild Elementary	56 por ciento	Alta Pobreza
J H Gunn Elementary	56 por ciento	Alta Pobreza
Sedgefield Middle	56 por ciento	Alta Pobreza
Windsor Park Elementary	56 por ciento	Alta Pobreza
Lincoln Heights Academy	56 por ciento	Alta Pobreza
Winding Springs Elementary	57 por ciento	Alta Pobreza
Nathaniel Alexander Elementary	57 por ciento	Alta Pobreza
Whitewater Academy	57 por ciento	Alta Pobreza
Harding University High	57 por ciento	Alta Pobreza
Pinewood Elementary	57 por ciento	Alta Pobreza
Berryhill School	57 por ciento	Alta Pobreza
Montclair Elementary	58 por ciento	Alta Pobreza
Newell Elementary	59 por ciento	Alta Pobreza
Cochrane Collegiate Academy	60 por ciento	Alta Pobreza
University Park Creative Arts	61 por ciento	Alta Pobreza
Albemarle Road Elementary	61 por ciento	Alta Pobreza
Sterling Elementary	61 por ciento	Alta Pobreza
Martin Luther King Jr Middle	62 por ciento	Alta Pobreza
Whitewater Middle	62 por ciento	Alta Pobreza
Eastway Middle	62 por ciento	Alta Pobreza
West Charlotte High	63 por ciento	Alta Pobreza
Rama Road Elementary	63 por ciento	Alta Pobreza
Nations Ford Elementary	65 por ciento	Alta Pobreza
Hickory Grove Elementary	65 por ciento	Alta Pobreza
Statesville Road Elementary	65 por ciento	Alta Pobreza
Highland Renaissance Academy	67 por ciento	Alta Pobreza
Winterfield Elementary	67 por ciento	Alta Pobreza
Briarwood Elementary	68 por ciento	Alta Pobreza
Devonshire Elementary	70 por ciento	Alta Pobreza
Turning Point Academy	70 por ciento	Alta Pobreza
Merry Oaks International Academy	71 por ciento	Alta Pobreza
Hidden Valley Elementary	72 por ciento	Alta Pobreza
Thomasboro Academy	76 por ciento	Alta Pobreza
Westerly Hills Academy	78 por ciento	Alta Pobreza
Allenbrook Elementary	78 por ciento	Alta Pobreza
Sedgefield Elementary	79 por ciento	Alta Pobreza
Walter G Byers School	81 por ciento	Alta Pobreza
Reid Park Academy	82 por ciento	Alta Pobreza
Bruns Academy	84 por ciento	Alta Pobreza
Druid Hills Academy	84 por ciento	Alta Pobreza
Billingsville Elementary	84 por ciento	Alta Pobreza
Ashley Park PreK-8 School	85 por ciento	Alta Pobreza

**Apéndice B. Competencia a Nivel de Grado, según el Nivel de Pobreza de la Escuela:**  
**Lectura en los Grados 3 a 5, Lectura en los Grados 6 a 8, Matemáticas en los**  
**Grados 3 a 5, Matemáticas en los Grados 6 a 8, Ciencias en 5 Grado, Ciencias**  
**en el Grado 8, Matemática I en los Grados 6-8, Biología, Matemática I e Inglés**  
**II en los Grados 9 a 12.**

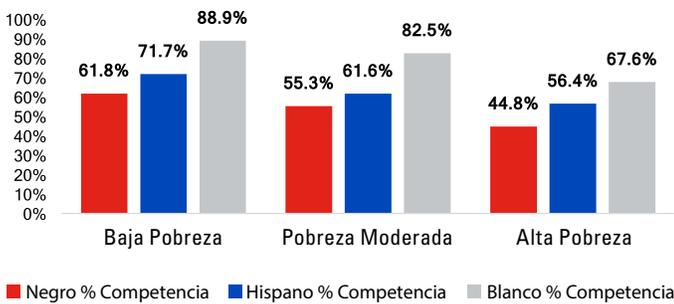
**Figura B1. Tasas Promedio de Competencia de Lectura Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 3-5**



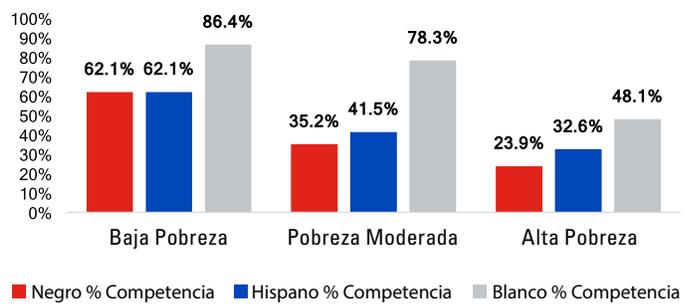
**Figura B2. Tasas Promedio de Competencia de Lectura Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 6-8**



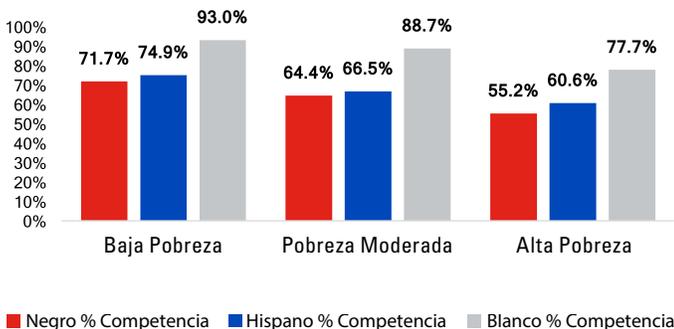
**Figura B3. Tasas Promedio de Competencia de Matemáticas Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 3-5**



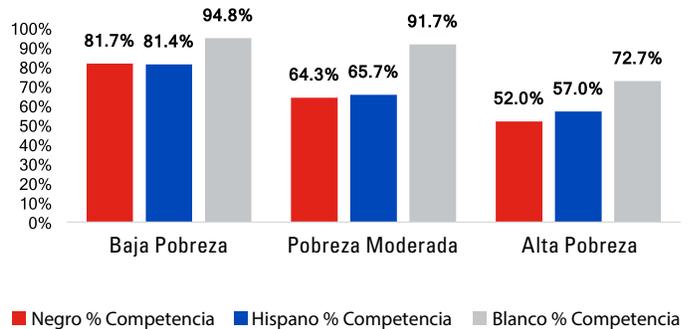
**Figura B4. Tasas Promedio de Competencia de Matemáticas Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 6-8**



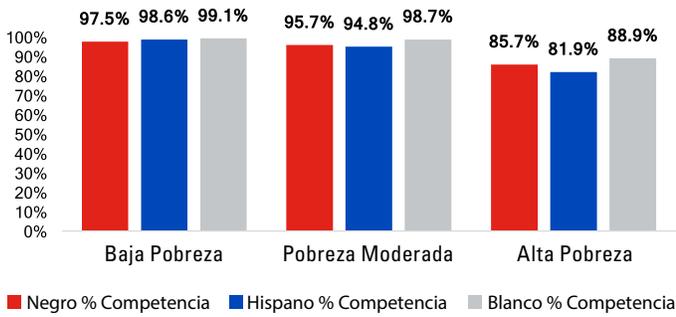
**Figura B5. Tasas Promedio de Competencia de Ciencias Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grado 5**



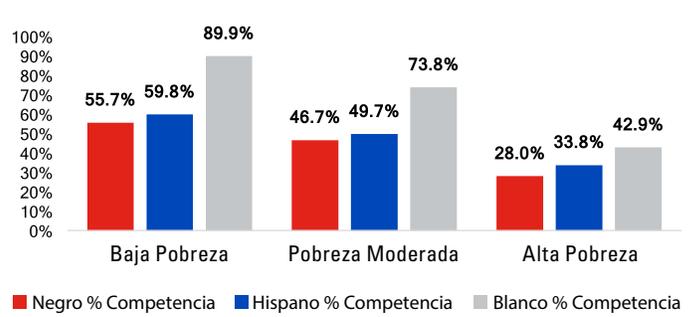
**Figura B6. Tasas Promedio de Competencia de Ciencias Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grado 8**



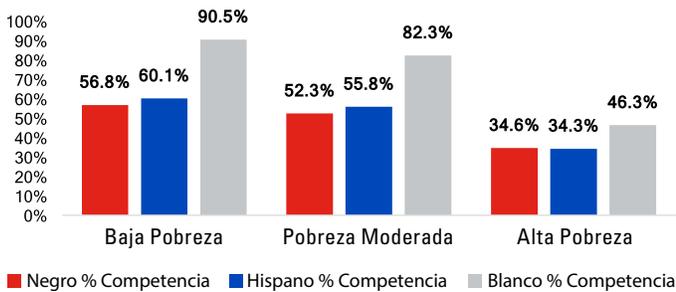
**Figura B7. Tasas Promedio de Competencia de Matemática I Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 6-8**



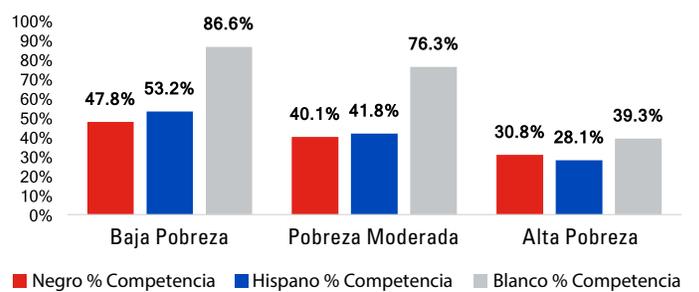
**Figura B8. Tasas Promedio de Competencia de Matemática I Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza: Grados 9-12**



**Figura B9. Tasas Promedio de Competencia de Inglés II Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



**Figura B10. Tasas promedio de Competencia de Biología Según el Nivel de Pobreza Escolar y Raza**



## Apéndice C. Crecimiento Según el Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS).

En Carolina del Norte, la composición de la Responsabilidad del Crecimiento Académico es calculada por SAS usando un puntaje del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS) para representar el crecimiento académico a nivel escolar, como lo miden los exámenes EOG y EOC.

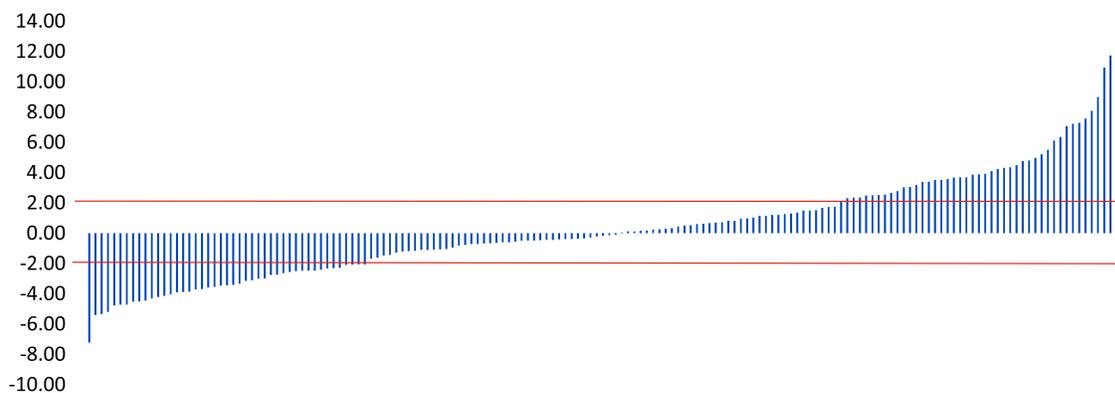
Las escuelas que reciben un valor de índice entre -2 y +2 se clasifican como que cumplen con el crecimiento esperado. Para que una escuela supere el crecimiento esperado, debe haber evidencia significativa de que los estudiantes de la escuela progresaron más que el estándar de crecimiento, representado por un valor de índice mayor de 2. Para que una escuela no alcance el crecimiento esperado, debe haber una evidencia significativa de que los estudiantes de la escuela progresaron menos que el estándar de crecimiento, representado por un valor de índice menor a -2.

Para obtener más información, consulte los recursos EVAAS del Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte en <http://www.ncpublicschools.org/effectiveness-model/evaas>.



La Figura C1 muestra la distribución de los índices de crecimiento EVAAS para cada escuela de CMS, para las que se reportó los datos de crecimiento EVAAS 2016-2017. Una amplia gama de crecimiento escolar es evidente en muchas escuelas que superan el crecimiento y otras que no cumplen con el crecimiento. Las escuelas con menos de -2 no cumplieron con las expectativas de crecimiento y las escuelas con más de +2 superaron las expectativas de crecimiento.

**Figura C1. Distribución de las Escuelas Según el Índice de Crecimiento EVAAS**



Escuelas (cada barra representa una escuela)

## Apéndice D. Definiciones de Medidas y Notas.

Medida	Figura	Definición/Notas	Distribución
ISP	1	Porcentaje de estudiantes identificados (ver el Apéndice A). Incluye todas las escuelas.	No-distribución
Demografía del ISP	2	Porcentaje de estudiantes identificados (ver el Apéndice A). Incluye todas las escuelas.	No-distribución
Inscripciones: K-5	3a-c	El Promedio de inscripción diaria para el 2016-2017. El margen de grado se refiere al nivel de grado del estudiante, independientemente de la configuración del grado de su escuela. Incluye a todos los estudiantes en los grados K-5, 6-8, 9-12, respectivamente.	No-distribución
Inscripciones: 6-8			
Inscripciones: 9-12			
GLP de Lectura en EOG y CCR 3-5	4a-f	Resultados oficiales de las Pruebas de fin de grado de 2016-2017 reportados por NCDPI para la escuela registrada Incluye los estudiantes en los grados evaluados y seleccionados (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza
GLP de Lectura en EOG y CCR 6-8			
GLP de Matemáticas en EOG y CCR-3-5			
GLP de Matemáticas en EOG y CCR 6-8			
GLP de Ciencias en EOG y CCR -5			
GLP de Ciencias en EOG y CCR -8			
EOG de Lectura y CCR 3-5	5a-f	Resultados oficiales de las Pruebas de fin de grado de 2016-2017 reportados por NCDPI para la escuela registrada. Incluye los estudiantes en los grados evaluados y seleccionados (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
EOG de Lectura y CCR 6-8			
EOG de Matemáticas y CCR 3-5			
EOG de Matemáticas y CCR 6-8			
EOG de Ciencias y CCR 5			
EOG de Ciencias y CCR 8			
EOC de Matemática I, todos los grados	6a-d	Resultados oficiales de las Pruebas de fin de grado de 2016-2017 reportados por NCDPI para la escuela registrada. Incluye los estudiantes en los grados evaluados y seleccionados (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza
EOC Matemática I, todos los grados			
EOC de Inglés II			
EOC de Biología			
EOC de Matemática I ,6-8	7a-d	Resultados oficiales de las Pruebas de fin de grado de 2016-2017 reportados por NCDPI para la escuela registrada. Incluye estudiantes en los grados evaluados seleccionados (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
EOC Matemática I, 9-12			
EOC de Inglés II			
EOC Biología			
EVAAS: Crecimiento Escolar	8	Niveles de Crecimiento de Educación Escolar de 2016-2017 según el Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS) de NCDPI. Las escuelas son calificadas como no cumplieron, cumplieron o superaron el crecimiento. Consulte el Apéndice C para obtener más información sobre las calificaciones EVAAS de la escuela. Incluye escuelas que recibieron un estado / índice de crecimiento EVAAS. Excluye a 6 escuelas que no recibieron índice/ estado de crecimiento de EVAAS para el 2016-2017: Cato Middle College, Harper Middle College, Levine Middle College, Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	Pobreza
Distribución de Puntajes Compuestos ACT	9	Promedio de puntajes compuestos de ACT para los estudiantes del 11° Grado (1-36). Promedio distrital: Todos los estudiantes del 11° grado que tomaron la prueba ACT. El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	No-distribución
Promedio Compuesto-ACT	10	Promedio de puntajes compuestos de ACT para los estudiantes del 11° Grado (1-36). Incluye los estudiantes de 11° grado que tomaron el ACT (pero excluye los estudiantes registrados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza
Promedio Compuesto- ACT	11	Promedio de puntajes compuestos de ACT para los estudiantes del 11° Grado (1-36). Incluye los estudiantes de 11° grado que tomaron el ACT (pero excluye los estudiantes registrados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza

Puntos de Referencia del ACT de 17	12	Porcentaje de estudiantes de 11º grado que alcanzaron un puntaje compuesto de ACT de 17, el puntaje mínimo compuesto requerido para ingresar a las escuelas del sistema de la Universidad de Carolina del Norte. Promedio del distrito: estudiantes de 11º grado que tomaron el ACT. El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School. Las tasas > 95% no están representadas.	No-distribución
Puntos de Referencia del ACT de 17	13	Porcentaje de estudiantes de 11º grado que alcanzaron un puntaje compuesto de ACT de 17, el puntaje mínimo compuesto requerido para ingresar a las escuelas del sistema de la Universidad de Carolina del Norte.	Pobreza
Puntos de Referencia del ACT de 17	14	Porcentaje de estudiantes de 11º grado que alcanzaron un puntaje compuesto de ACT de 17, el puntaje mínimo compuesto requerido para ingresar a las escuelas del sistema de la Universidad de Carolina del Norte. Incluye los estudiantes de 11º grado que tomaron el ACT (pero excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School). El número de estudiantes de raza blanca en escuelas de alta pobreza es demasiado pequeño para reportarlo. Esto es debido a que el numerador de estudiantes de raza blanca en escuelas de alta pobreza es 10 o menos y en general el denominador del grupo es de 20 estudiantes o menos.	Pobreza y Raza
Tasa de Graduación en 4 años	15	El porcentaje de estudiantes, en el grupo de graduación, que se gradúan en cuatro años o menos. Ver <a href="http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/reporting/2017/cohortgradrate/g_rdrctcalc17.pdf">http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/reporting/2017/cohortgradrate/g_rdrctcalc17.pdf</a> Promedio del distrito: Los estudiantes, en el grupo de graduación, que se gradúan en cuatro años o menos. El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	No-distribución
Tasa de Graduación en 4 años	16	Porcentaje de estudiantes, en el grupo de graduación, que se gradúan en cuatro años o menos. Ver <a href="http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/reporting/2017/cohortgradrate/g_rdrctcalc17.pdf">http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/reporting/2017/cohortgradrate/g_rdrctcalc17.pdf</a> Incluye escuelas con un índice de graduación (excluye Lincoln Heights, Turning Point, y Metro School): 31 escuelas.	Pobreza
Tasa de Graduación en 4 años	17	Porcentaje de estudiantes, en el grupo de graduación, que se gradúan en cuatro años o menos. Ver <a href="http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/reporting/2017/cohortgradrate/g_rdrctcalc17.pdf">http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/reporting/2017/cohortgradrate/g_rdrctcalc17.pdf</a> Incluye escuelas con un índice de graduación (excluye Lincoln Heights, Turning Point, y Metro School): 31 escuelas.	Pobreza y Raza
ADA K-5	18a-c	Número de días de asistencia divididos por el número total de días escolares para todos los estudiantes. Un estudiante se cuenta como asistente cuando está presente en la escuela, presente en otra actividad patrocinada por la escuela como parte del programa de la escuela o supervisado personalmente por el personal de la escuela. Promedio del distrito: incluye a todos los estudiantes en los grados K-5, 6-8, 9-12, respectivamente El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point, y Metro School.	No-distribución
ADA 6-8			
ADA 9-12			
ADA Todos los Niveles	19a-d	Número de días de asistencia divididos por el número total de días escolares para todos los estudiantes. Un estudiante se cuenta como asistente cuando está presente en la escuela, presente en otra actividad patrocinada por la escuela como parte del programa de la escuela o supervisado personalmente por el personal de la escuela. Incluye estudiantes en los grados relevantes (pero excluye a los estudiantes matriculados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza
ADA K-5			
ADA 6-8			
ADA 9-12			
ADA Todos los Niveles	20a-d	Número de días de asistencia divididos por el número total de días escolares para todos los estudiantes. Un estudiante se cuenta como asistente cuando está presente en la escuela, presente en otra actividad patrocinada por la escuela como parte del programa de la escuela o supervisado personalmente por el personal de la escuela. Incluye estudiantes en los grados relevantes (pero excluye a los estudiantes matriculados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
ADA K-5			
ADA 6-8			
ADA 9-12			
Ausentismo Crónico K-5	21a-c	Porcentaje de estudiantes ausentes más del 10% de los días matriculados en esa escuela. Al calcular los días de CA, los días de OSS se cuentan como ausencias porque el estudiante no estuvo presente durante el día de instrucción. Promedio del distrito: incluye a todos los estudiantes en los grados K-5, 6-8, 9-12, respectivamente	No-distribución
Ausentismo Crónico 6-8			
Ausentismo Crónico 9-12			

CA: Porcentaje Promedio Escolar	22	Porcentaje de estudiantes ausentes más del 10% de los días matriculados en esa escuela. Al calcular los días de CA, los días de OSS se cuentan como ausencias porque el estudiante no estuvo presente durante el día de instrucción. Incluye estudiantes en los grados relevantes (pero excluye a los estudiantes matriculados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza por niveles de grados
CA: Porcentaje Promedio Escolar de grados K-5	23a-c	Porcentaje de estudiantes ausentes más del 10% de los días matriculados en esa escuela. Al calcular CA, los días de OSS se cuentan como ausencias porque el estudiante no estuvo presente durante el día de instrucción Incluye estudiantes en los grados relevantes (pero excluye a los estudiantes matriculados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
CA: Porcentaje Promedio Escolar grados 6-8			
CA: Porcentaje Promedio Escolar grados 9-12			
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS grados K-5	24a-c	Las suspensiones discrecionales, a diferencia de otros tipos de incidentes, son suspensiones fuera de la escuela (OSS) resultantes de incidentes de comportamiento inaceptable (UB), como una infracción imputable o permanentemente peligrosa. Los días de OSS se cuentan en la escuela donde el estudiante estaba inscrito en el momento que recibió la suspensión. Promedio del distrito: incluye a todos los estudiantes de los grados K-5, 6-8, 9-12, respectivamente. El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	No-distribución
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS grados 6-8			
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS, grados 9-12			
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS	25	Las suspensiones discrecionales, a diferencia de otros tipos de incidentes, son suspensiones fuera de la escuela (OSS) resultante de incidentes de comportamiento inaceptable (UB), como un a infracción imputable o permanentemente peligrosa. El numerador son los estudiantes que reciben una o más OSS discrecionales en los grados relevantes. Los días de OSS se cuentan en la escuela donde el estudiante está inscrito en el momento que recibió la suspensión. Incluye los estudiantes en los grados relevantes (pero excluye a los estudiantes matriculados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza por Niveles de Grado
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS, grados K-5	26a-c	Las suspensiones discrecionales, a diferencia de otros tipos de incidentes, son suspensiones fuera de la escuela (OSS) resultantes de incidentes de comportamiento inaceptable (UB), como una infracción imputable o permanentemente peligrosa. Los días de OSS se cuentan en la escuela donde el estudiante estaba inscrito en el momento que recibió la suspensión. Incluye estudiantes en los grados relevantes (pero excluye a los estudiantes matriculados en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS, grados 6-8			
OSS: Porcentaje Promedio Escolar 1+ OSS, grados 9-12			
EVAAS: Maestros que Superan el Crecimiento Esperado	27	Porcentaje de maestros de K-12 del 2016-2017 que enseñan cualquier materia que se evalúa en exámenes (es decir, mCLASS, EOG / EOC, NCFE, CTE, SAT / ACT), que recibieron clasificaciones compuestas del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS) que Superaron el Crecimiento Esperado para el 2016-2017. Ver también <a href="http://www.ncpublicschools.org/effectiveness-model/evaas/">http://www.ncpublicschools.org/effectiveness-model/evaas/</a> Promedio del distrito: incluye maestros con una calificación compuesta EVAAS y enseñan materias que se evalúan en el año escolar 2016-2017. El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School. Catorce escuelas tenían cero número de maestros calificados por EVAAS , pero con un crecimiento superior al esperado y no aparecen en el gráfico de distribución, pero se incluyen en el promedio del distrito	No-distribución
EVAAS: Maestros que Superan el Crecimiento Esperado	28	Porcentaje de maestros de K-12 del 2016-2017 que enseñan cualquier materia evaluada en un examen(tales como mCLASS, EOG / EOC, NCFE, CTE, SAT / ACT) y recibieron clasificaciones combinadas del Sistema de Evaluación del Valor Agregado de la Educación (EVAAS)superando el Crecimiento Esperado para el 2016-2017. Ver también <a href="http://www.ncpublicschools.org/effectiveness-model/evaas/">http://www.ncpublicschools.org/effectiveness-model/evaas/</a> Promedio del distrito: incluye profesores con una clasificación e instrucción compuesta de EVAAS de una materia evaluada en un examen del 2016-2017. El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	Pobreza

<p>EVAAS: Estudiantes Enseñados por Maestros que Superan el Crecimiento Esperado (2 años)</p>	<p>29</p>	<p>Porcentaje de estudiantes que recibieron instrucción, de una materia evaluada en el examen EOG en el 2016-2017 por un maestro que: 1) había enseñado la misma materia (Lectura o Matemáticas en los grados 3-8 o Ciencias en los grados 5 u 8) en el 2015-2016 (en cualquier escuela de CMS) y 2) habían recibido una calificación EVAAS "Superó el Crecimiento Esperado" en esa materia en el 2015-2016. Para maestros de 3<sup>er</sup> grado, solo está disponible los datos en Lectura de EVAAS. Algunas escuelas con tasas cero tenían maestros que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016, pero enseñaron una materia diferente en el 2016-2017 o cambiaron de escuela en el 2016-2017. Otras escuelas con tasas cero no tenían maestros de materias que se evalúan en el examen EOG, que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016. Porcentaje de estudiantes que recibieron instrucción, en una materia que se evaluó en los exámenes EOG por maestros con una clasificación del nivel de crecimiento del año anterior que Superaron el Crecimiento Esperado en esa materia. El grafico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.</p>	<p>No-distribución</p>
<p>EVAAS: Estudiantes Enseñados por Maestros que Superan el Crecimiento Esperado (2 años)</p>	<p>30</p>	<p>Porcentaje de estudiantes que recibieron instrucción, de una materia evaluada en el examen EOG en el 2016-2017, por un maestro que: 1) había enseñado la misma materia (Lectura o Matemáticas en los grados 3-8 o Ciencias en los grados 5 u 8) en el 2015-2016 (en cualquier escuela de CMS) y 2) habían recibido una calificación EVAAS "Supera el Crecimiento Esperado" en esa materia en el 2015-2016. Para maestros de 3<sup>er</sup> grado, solo está disponible los datos en Lectura de EVAAS. Algunas escuelas con tasas cero tenían maestros que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016, pero enseñaron una materia diferente en el 2016-2017 o cambiaron de escuela en el 2016-2017. Otras escuelas con tasas cero, no tenían maestros de materias que se evalúan en el examen EOG, que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016. El denominador es el número de estudiantes que recibieron instrucción, en una materia que se evaluó en los exámenes EOG por maestros con una clasificación de nivel de crecimiento del año anterior en esa materia. (Pero excluye Lincoln Heights, Turning Point, and Metro School).</p>	<p>Pobreza</p>
<p>EVAAS: Estudiantes Enseñados por Maestros que Superan el Crecimiento Esperado (2 años)</p>	<p>31</p>	<p>Porcentaje de estudiantes que recibieron instrucción, de una materia evaluada en el examen EOG en el 2016-2017 por un maestro que: 1) había enseñado la misma materia (Lectura o Matemáticas en los grados 3-8 o Ciencias en los grados 5 u 8) en el 2015-2016 (en cualquier escuela de CMS) y 2) habían recibido una calificación EVAAS que "Supera el Crecimiento Esperado" en esa materia en el 2015-2016. Para maestros de 3<sup>er</sup> grado, solo está disponible los datos en Lectura de EVAAS. Algunas escuelas con tasas cero tenían maestros que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016, pero enseñaron una materia diferente en el 2016-2017 o cambiaron de escuela en el 2016-2017. Otras escuelas, con tasas cero, no tenían maestros de materias que se evalúan en el examen EOG, que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016. El denominador es el número de estudiantes que recibieron instrucción, en una materia que se evaluó en los exámenes EOG por maestros con una clasificación de nivel de crecimiento en el año anterior para esa materia. (Pero excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).</p>	<p>Pobreza y Raza</p>
<p>EVAAS: Retenidos y que Superan el Crecimiento</p>	<p>32</p>	<p>Porcentaje de maestros de k-12 que superaron el crecimiento esperado (Calificación compuesta de EVVAS) en el 2015-2016, que permanecieron en la misma escuela durante el 2016-2017 (todavía empleado y asignado a estudiantes al 30 de agosto de 2016). Se cuentan como retenidos los maestros, en licencia al 30 de agosto, pero que todavía están empleados en la escuela en esa fecha. El denominador es solo para aquellos maestros que tuvieron calificaciones de EVAAS y que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016. Se diferencia de las medidas de retención de maestros de marzo a marzo utilizadas en otros informes de retención. Esta medida excluye 2 escuelas nuevas en el 2016-2017: Harper Middle College y eLearning Academy.  Promedio Distrital: Porcentaje de maestros de k-12 que tenían una calificación compuesta de EVAAS que Superan el Crecimiento Esperado en el 2015-2016 y que permanecieron en la misma escuela para el 2016-2017. El grafico de Distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.</p>	<p>No-distribución</p>

EVAAS: Retenidos y que Superan el Crecimiento	33	<p>Porcentaje de maestros de los grados K-12, que superaron el crecimiento (calificación compuesta EVAAS) en el 2015-2016 y permanecieron en la misma escuela para el 2016-2017 (todavía empleado y asignado a estudiantes al 30 de agosto de 2016). Se cuentan como retenidos los maestros, en licencia al 30 de agosto, pero que todavía están empleados en la escuela en esa fecha.</p> <p>El denominador es solo para aquellos maestros que tuvieron calificaciones de EVAAS y que superaron el crecimiento esperado en el 2015-2016. Se diferencia de las medidas de retención de maestros de marzo a marzo utilizadas en otros informes de retención. Esta medida excluye 2 escuelas nuevas en el 2016-2017: Harper Middle College y eLearning Academy. También excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.</p>	Pobreza
Maestros en el Primer Año de Enseñanza	34	<p>Porcentaje de estudiantes que fueron asignados a uno o más maestros en el primer año de enseñanza en el 2016-2017. El "Primer año" se define como tener menos de dos años completos de experiencia docente al final del año escolar 2016-2017. Incluye los maestros que enseñaron por primera vez en el 2016-2017 o por primera vez durante solo una parte del año en el 2015-2016 o en un año anterior. Excluye a los maestros con títulos de trabajo específicos de Educación Artística, Educación Física y ROTC. Se cuentan como maestros de primer año, los maestros que han servido en otras capacidades dentro de CMS (por ejemplo, asistente de maestro, maestro sustituto) antes de enseñar en el 2016-2017.</p> <p>Promedio del distrito: Porcentaje de estudiantes que fueron asignados a uno o más maestros en el primer año de enseñanza en el 2016-2017. Considerando solo una vez a cada estudiante a través de todas las escuelas.</p> <p>El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School. Diecinueve escuelas no tenían ningún número de maestros (cero) en el primer año de enseñanza.</p>	No-distribución
Maestros en el Primer Año de Enseñanza	35	<p>Porcentaje de estudiantes que fueron asignados a uno o más maestros en el primer año de enseñanza en el 2016-2017. El "Primer año" se define como tener menos de dos años completos de experiencia docente al final del año escolar 2016-2017. Incluye maestros que enseñaron por primera vez en el 2016-2017 o por primera vez durante solo una parte del año en el 2015-2016 o en un año anterior. Excluye a los maestros con títulos de trabajo específicos de Educación Artística, Educación Física y ROTC. Se cuentan como maestros en el primer año de enseñanza, los maestros que han servido en otras capacidades dentro de CMS (por ejemplo, asistente de maestro, maestro sustituto) antes de enseñar en el 2016-2017.</p> <p>Excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.</p>	Pobreza
Maestros en el Primer Año de Enseñanza	36	<p>Porcentaje de estudiantes que fueron asignados a uno o más maestros en el primer año de enseñanza en el 2016-2017. El "Primer año" se define como tener menos de dos años completos de experiencia docente al final del año escolar 2016-2017. Incluye maestros que enseñaron por primera vez en el 2016-2017 o por primera vez durante solo una parte del año en el 2015-2016 o en un año anterior. Excluye a los maestros con títulos de trabajo específicos de Educación Artística, Educación Física y ROTC. Se cuentan como maestros en primer año de enseñanza, los maestros que han servido en otras capacidades dentro de CMS (por ejemplo, asistente de maestro, maestro sustituto) antes de enseñar en el 2016-2017.</p> <p>Excluye a los estudiantes inscritos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.</p>	Pobreza y Raza
Estudiantes Graduados que Completaron los Cursos de Nivel Universitario	37	<p>Porcentaje de graduados que completaron, (se inscribieron y recibieron una calificación aprobada), un curso de nivel universitario (Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional o Matrícula Doble). La escuela donde está registrado el estudiante es la escuela de graduación, no necesariamente donde el estudiante tomó el curso.</p> <p>Promedio del distrito: Porcentaje de graduados que completaron (se inscribieron y recibieron una calificación aprobada) en un curso de nivel universitario (Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional o Matrícula Doble).</p> <p>El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.</p>	No-distribución
Estudiantes Graduados que Completaron los Cursos de Nivel Universitario	38	<p>Porcentaje de graduados que completaron, (se inscribieron y recibieron una calificación aprobada), un curso de nivel universitario (Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional o Matrícula Doble); excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School). La escuela donde está registrado el estudiante es la escuela de graduación, no necesariamente donde el estudiante tomó el curso.</p>	Pobreza
Estudiantes Graduados que Completaron los Cursos de Nivel Universitario	39	<p>Porcentaje de graduados que completaron, (se inscribieron y recibieron una calificación aprobada), un curso de nivel universitario (Ubicación Avanzada, Bachillerato Internacional o Matrícula Doble); excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School). La escuela donde está registrado el estudiante es la escuela de graduación, no necesariamente donde el estudiante tomó el curso.</p>	Pobreza y Raza

Potencial y Participación AP	40	Número de graduados de 2016-2017 que tuvieron potencial de tomar un curso AP en cualquier materia y el número de graduados inscriptos en al menos un curso de AP (cualquier materia) durante los grados 9-12. La Junta de Educación Universitaria calcula el potencial de poder tomar un curso AP y la probabilidad del estudiante de aprobar un examen AP, de acuerdo a su puntaje en el PSAT. Se identifica un estudiante con el "potencial de AP" si su probabilidad de aprobar un examen de AP (obteniendo un 3, 4 o 5) es 60% o mayor. La escuela donde está registrado el estudiante es la escuela de graduación, no necesariamente donde el estudiante tomó el curso AP. Promedio del distrito: Número de estudiantes graduados en el 2016-2017 que tuvieron un potencial de AP en cualquier materia y el número de graduados inscriptos en al menos un curso AP (cualquier materia) durante los grados 9-12. El gráfico de distribución excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	No-distribución
Potencial y Participación AP	41	Número de graduados de 2016-2017 en cada escuela con potencial de AP en cualquier materia y el número de graduados matriculados en al menos un curso de AP (cualquier materia) durante los grados 9-12. La Junta de Educación Universitaria calcula el potencial de poder tomar un curso AP y la probabilidad del estudiante de aprobar un examen AP de acuerdo a su puntaje en el PSAT. Se identifica que un estudiante tiene "potencial de AP" si su probabilidad calculada de aprobar un examen de AP (obteniendo un 3, 4 o 5) es 60% o mayor. La Escuela donde está registrado el estudiante es la escuela de graduación, no necesariamente donde el estudiante tomó el curso AP. No incluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	Pobreza
Potential and Participation AP	42	Número de graduados de 2016-2017 en cada escuela con potencial de AP en cualquier materia y el número de graduados matriculados en al menos un curso de AP (cualquier materia) durante los grados 9-12. La Junta de Educación Universitaria calcula el potencial de poder tomar un curso AP y la probabilidad del estudiante de aprobar un examen AP de acuerdo a su puntaje en el PSAT. Se identifica que un estudiante tiene "potencial de AP" si su probabilidad calculada de aprobar un examen de AP (obteniendo un 3, 4 o 5) es 60% o mayor. La escuela donde está registrado el estudiante es la escuela de graduación, no necesariamente donde el estudiante tomó el curso AP. No incluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School. El número de estudiantes de raza blanca en las escuelas de alta pobreza es muy pequeño para incluirlo en este reporte. Esto es porque el numerador para los estudiantes de raza blanca en las escuelas de alta pobreza es 10 veces menor y el denominador del grupo en general es de 20 estudiantes o menos.	Pobreza y Raza
Tasa de Aprobación de Exámenes AP	43	Porcentaje de exámenes de Ubicación Avanzada (AP) con puntajes de 3, 4 o 5. El denominador es el número total de exámenes AP tomados. Promedio del distrito: Porcentaje de exámenes de Ubicación Avanzada (AP) con calificaciones de 3, 4 o 5. En 31 escuelas, se tomó al menos un examen de AP. El gráfico de distribución excluye una escuela secundaria que no tuvo ningún estudiante que aprobó un examen AP. También excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School.	No-distribución
Tasa de Aprobación de Exámenes AP	44	Porcentaje de exámenes de Ubicación Avanzada (AP) con calificaciones de 3, 4 o 5. En 31 escuelas, se tomó al menos un examen de AP. También excluye Lincoln Heights, Turning Point y Metro School. El denominador es el número total de exámenes AP tomados.	Pobreza
GLP de Lectura en EOG,3-5	Appx. B1-6	Puntajes oficiales de los exámenes de fin de grado de 2016-2017 reportado por NCDPI, para la escuela de inscripción del estudiante. Incluye estudiantes en los grados selectos y evaluados (pero excluye a los estudiantes inscriptos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
GLP de Lectura en EOG 6-8			
GLP de Matemáticas en EOG , 3-5			
GLP de Matemáticas en EOG 6-8			
GLP de Ciencias en EOG 5			
GLP de Ciencias en EOG 8			
GLP en Matemática I en EOC, 6-8	Appx. B7-10	Puntajes oficiales de final de curso del 2016-2017 reportados por NCDPI, para la escuela de inscripción del estudiante. Incluye los estudiantes en los grados selectos y evaluados (pero excluye a los estudiantes inscriptos en Lincoln Heights, Turning Point y Metro School).	Pobreza y Raza
GLP en Matemática I en EOC 9-12			
GLP en Inglés II en EOC			
GLP en Biología en EOC			







OFFICE OF  
**ACCOUNTABILITY**

---

CHARLOTTE-MECKLENBURG SCHOOLS