

Guía de principios para la creación de entornos escolares seguros, inclusivos, justos, y de apoyo



Departamento de Educación de EE.UU.

Miguel A. Cardona, Doctor en Educación

Secretario de Educación

Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Políticas

Roberto J. Rodríguez

Subsecretario

Marzo de 2023

Disponibilidad de formatos alternativos

Bajo pedido, esta publicación está disponible en formatos alternativos, como Braille o letra grande. Para obtener más información, comuníquese con el Centro de Formato Alternativo del Departamento llamando al 202-260-0818 o por correo electrónico a alternateformatcenter@ed.gov.

Aviso para personas con dominio limitado del idioma inglés

Si tiene alguna dificultad para entender el inglés, puede solicitar servicios de asistencia lingüística para información del Departamento disponible para el público. Estos servicios de asistencia con el idioma están disponibles sin costo alguno. Si necesita más información sobre los servicios de traducción e interpretación, llame al 1-800-USA-LEARN (1-800- 872-5327) (TTY: 1-800-877-8339), envíenos un correo electrónico a Ed.Language.Assistance@ed.gov, o escriba a U.S. Department of Education, Information Resource Center, 400 Maryland Ave., SW, Washington, DC 20202.

Índice

Guía de principios para la creación de entornos escolares seguros, inclusivos, justos, y de apoyo	1
Guía de principios para la creación de entornos escolares seguros, inclusivos, justos, y de apoyo	3
Guía de principio 1: Fomentar un sentido de pertenencia a través de un entorno escolar positivo, seguro, acogedor e inclusivo.	7
Guía de principio 2: Apoyar las necesidades sociales, emocionales, físicas y de salud mental de todos los estudiantes a través de estrategias basadas en la evidencia.	9
Guía de principio 3: Apoyar adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad al aumentar la capacidad de los educadores.	12
Guía de principio 4: Reclutar y retener una fuerza laboral de educadores diversa.	14
Guía de principio 5: Garantizar la administración justa de las políticas de disciplina estudiantil de manera que se trate a los estudiantes con dignidad y respeto (incluso a través de políticas que abarquen todo el sistema y estrategias de supervisión y desarrollo del personal).	15
Recursos del Departamento de Educación de EE.UU. para mejorar el entorno escolar y desarrollar la capacidad de los educadores.....	19
Notas finales.....	23

Guía de principios para la creación de entornos escolares seguros, inclusivos, justos, y de apoyo

Todos los estudiantes merecen entornos de aprendizaje que sean seguros, inclusivos, justos, y de apoyo. Las escuelas pueden mantener segura a su comunidad escolar, —incluidos los estudiantes y el personal de la escuela— y garantizar al mismo tiempo que todos los estudiantes se sientan incluidos, reciban apoyo y sean tratados de manera justa. Los enfoques disciplinarios basados en la evidencia y aplicados de manera consistente son herramientas importantes para la creación de entornos de aprendizaje que cimienten el éxito de todos los estudiantes.

El Departamento valora a los administradores escolares, maestros y personal educativo de todo el país que trabajan para administrar la disciplina estudiantil de manera justa y para ofrecer un entorno educativo seguro, positivo y no discriminatorio para todos los estudiantes y educadores. El Departamento también reconoce que las prácticas disciplinarias de exclusión duras o injustas y las disparidades frecuentes en el uso de prácticas disciplinarias de exclusión para niños de color, estudiantes LGBTQ y niños con discapacidades pueden contribuir a que los estudiantes se sientan rechazados, vulnerables y sin apoyo.ⁱ Cuando esto sucede, las escuelas pierden oportunidades cruciales para apoyar las necesidades de los estudiantes y encaminarlos hacia el éxito. En cambio, las escuelas deben ofrecer a los estudiantes el apoyo social, emocional, físico, académico y de salud mental que necesitan para prosperar. Con ese fin, cada vez más escuelas que reciben a estudiantes desde el preescolar hasta el 12° grado están utilizando enfoques basados en la evidencia para satisfacer las necesidades sociales, emocionales, académicas y de salud mental de los estudiantes. Este recurso, *Guía de principios para la creación de entornos escolares seguros, inclusivos, justos, y de apoyo*, proporciona orientación sobre cómo mantener entornos de aprendizaje seguros, inclusivos, justos, y de apoyo para los estudiantes y el personal escolar e incluye recomendaciones específicas de prácticas basadas en la evidencia para dar a los estudiantes lo que necesitan para aprender y crecer.ⁱⁱ

Este recurso identifica cinco principios rectores y sugiere medidas que las escuelas y los distritos escolares pueden tomar para crear entornos de aprendizaje inclusivos, seguros, justos, y de apoyo. El documento también enumera los recursos federales para apoyar estos esfuerzos. **Los cinco principios rectores son:**

ⁱ Las prácticas de exclusión incluyen la remoción formal o informal, ya sea a corto o largo plazo, de un estudiante de una clase, una escuela u otro programa o actividad educativos por violar una regla escolar o un código de conducta. Entre los ejemplos se incluyen detenciones, suspensiones dentro y fuera de la escuela, suspensiones de viajar en el autobús escolar, expulsiones, traslados disciplinarios a escuelas alternativas y derivaciones a las fuerzas del orden, incluidas aquellas que dan lugar a arrestos relacionados con la escuela. Una suspensión dentro de la escuela es una instancia en la que se retira temporalmente a un niño de su salón de clases regular durante al menos medio día por motivos disciplinarios, pero permanece bajo la supervisión directa del personal de la escuela. La supervisión directa significa que el personal de la escuela está físicamente en el mismo lugar que los estudiantes bajo su supervisión.

ⁱⁱ Las guías del Departamento sobre el uso de evidencia pueden encontrarse en <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/guidanceuseinvestment.pdf>. La biblioteca digital What Works Clearinghouse del Departamento (disponible en <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) identifica el nivel de evidencia que cumplen los estudios revisados, según corresponda. El Centro de Recursos de Práctica Basada en la Evidencia de la Administración de Salud Mental y Abuso de Sustancias (SAMHSA) tiene recursos adicionales que pueden resultar útiles (disponibles en <https://www.samhsa.gov/resource-search/ebp>).

1. Fomentar un sentido de pertenencia a través de un entorno escolar positivo, seguro, acogedor e inclusivo;
2. Apoyar las necesidades sociales, emocionales, físicas y de salud mental de todos los estudiantes a través de estrategias basadas en la evidencia;
3. Apoyar adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad al aumentar la capacidad de los educadores;
4. Reclutar y retener una fuerza laboral de educadores diversa; y
5. Garantizar la administración justa de las políticas de disciplina estudiantil de manera que se trate a los estudiantes con dignidad y respeto (incluso a través de políticas que abarquen todo el sistema y estrategias de supervisión y desarrollo del personal).

Este recurso hace referencia a políticas, prácticas y programas basados en la evidencia que pueden ayudar a crear entornos de aprendizaje seguros, inclusivos, justos, y de apoyo para que todos los estudiantes aprendan, crezcan y prosperen.

La necesidad de enfoques más efectivos

Muchas escuelas y distritos de todo el país han tomado medidas para implementar enfoques justos de disciplina estudiantil que mantengan a los estudiantes seguros en los entornos de aprendizaje. Sin embargo, los datos a nivel nacional continúan sugiriendo que algunas prácticas escolares —como las suspensiones, las expulsiones y el uso de castigos corporales— dañan o alejan innecesariamente a los estudiantes de la escuela por un comportamiento que no representa una amenaza para los demás o para el estudiante mismo.¹ Como se muestra a continuación, estas prácticas a menudo afectan de manera desproporcionada a los estudiantes de color, los estudiantes de bajos ingresos, los estudiantes aprendices de inglés, los estudiantes con discapacidades y los estudiantes que se identifican como LGBTQ. Este es un patrón que se observa incluso desde el preescolar.

Los datos y la investigación sugieren que algunas escuelas pueden usar políticas y prácticas disciplinarias injustas que conducen a la exclusión desproporcionada de ciertos estudiantes de la escuela o del salón de clases.

Por ejemplo, durante el año escolar 2017-2018 —el año escolar más reciente para el cual hay datos disponibles a partir de la Recopilación de Datos de Derechos Civiles del Departamento— los estudiantes afroamericanos representaron el 15 % de la población total de estudiantes de escuelas públicas de preescolar a 12° grado, pero son el 38 % de todas las expulsiones escolares de preescolar a 12° grado.² En casi el 20 % de esos casos, los estudiantes no recibieron apoyo educativo durante su expulsión, lo que aumenta el riesgo de que los estudiantes se atrasen. Asimismo, los estudiantes afroamericanos tenían más del doble de probabilidades de recibir una suspensión dentro de la escuela y más del triple de probabilidades de recibir una suspensión fuera de la escuela en comparación con todos los demás estudiantes.³ El uso desproporcionado y excesivo de prácticas disciplinarias de exclusión para estudiantes afroamericanos existe incluso en el nivel preescolar. Durante el año escolar 2017-2018, los estudiantes afroamericanos representaron el 18 % de la matriculación en el nivel preescolar, pero representaron más del 43 % de los estudiantes que recibieron una o más suspensiones fuera de la escuela.⁴

Una mirada más profunda a los datos sobre raza/origen étnico y género, y raza/origen étnico y discapacidad muestra disparidades aún mayores. Las niñas afroamericanas representaron el 15 % de las

niñas inscritas, pero representaron el 44 % de las niñas que recibieron una o más suspensiones fuera de la escuela en las escuelas públicas.⁵ Las niñas nativas de América del Norte representaron el 0.5 % de las niñas inscritas, pero también el 1.4 % de las suspensiones fuera de la escuela en las escuelas públicas.⁶ Los estudiantes afroamericanos con discapacidades tuvieron el doble de probabilidades de recibir una o más suspensiones dentro de la escuela y cuatro veces más probabilidades de recibir una suspensión fuera de la escuela en comparación con sus compañeros blancos.⁷ Además, un estudio de seis distritos escolares de Oregon descubrió que los estudiantes aprendices de inglés en la escuela intermedia y secundaria fueron suspendidos en tasas más altas que sus compañeros que no eran aprendices de inglés.⁸

Algunas investigaciones han descubierto que los estudiantes LGBTQ+ informan que también tienen más probabilidades de ser disciplinados que sus compañeros no LGBTQ+. Por ejemplo, los estudiantes de color LGBTQ+ informan que han sido suspendidos al doble de la tasa de sus compañeros no LGBTQ.⁹ De manera similar, los jóvenes LGBTQ+ informan haber sido suspendidos por infracciones del código de vestimenta o problemas escolares relacionados con la expresión de su identidad, lo que probablemente contribuya a las suspensiones desproporcionadas que experimenta este grupo de estudiantes.¹⁰ Casi todas las políticas de código de vestimenta de las escuelas públicas incluyen reglas con lenguaje subjetivo, y se corre un mayor riesgo de aplicarlas de manera inconsistente en función del estado LGBTQ+, así como de la raza, el origen étnico y la discapacidad.¹¹

Si bien una variedad de factores contribuye a la desproporcionalidad de las tasas de disciplina estudiantil, las investigaciones muestran que las disparidades sustanciales en las tasas de disciplina de los estudiantes afroamericanos no se explican por diferencias en el comportamiento.

Múltiples estudios muestran que las diferencias en las tasas de disciplina de los estudiantes afroamericanos generalmente no se explican por diferencias en el comportamiento.¹² Los estudios también sugieren que las tasas más altas de pobreza entre los estudiantes de color no explican completamente las disparidades raciales en la disciplina.¹³ En cambio, la investigación sugiere que algunas de las disparidades en la disciplina estudiantil se pueden atribuir a las diferencias en las interpretaciones subjetivas de los comportamientos, a pesar de la ausencia de diferencias objetivas significativas en ellos.¹⁴ Por ejemplo, los estudiantes negros tienen más probabilidades que sus compañeros blancos de recibir una medida disciplinaria por ofensas que se caracterizan subjetivamente, como “falta de respeto”, “perturbación” o “actitud desafiante”.¹⁵

Las prácticas injustas de disciplina estudiantil pueden hacer que los estudiantes se sientan inseguros en los entornos de aprendizaje y dar como resultado un ambiente escolar negativo en general, lo que genera una variedad de resultados académicos, sociales, emocionales y de salud mental deficientes.

Si bien puede haber circunstancias limitadas en las que se use el retiro del salón de clases o de la escuela para proporcionar apoyo adecuado y garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes y del personal, es importante considerar el impacto de las políticas de disciplina de exclusión y garantizar que se implementen de manera adecuada y justa. Las consecuencias de la disciplina de exclusión en los estudiantes están bien documentadas. Más inmediatamente, un estudiante retirado de su clase puede perder tiempo de instrucción importante, lo que puede afectar negativamente el éxito académico del estudiante y aumentar las probabilidades de que el estudiante repita un grado o deje la escuela por completo. Por ejemplo, durante el año escolar 2017-2018, más de 2.5 millones de estudiantes perdieron

más de 11 millones de días escolares en conjunto, o 63.000 años de instrucción, debido a medidas disciplinarias de exclusión.¹⁶ Incluso para los estudiantes que asisten regularmente a la escuela y aprueban sus clases, una sola suspensión en sus primeros años de la escuela secundaria puede conducir a más suspensiones y ausentismo, lo que provoca calificaciones insuficientes durante el resto de sus años de estudio y que no terminen la escuela secundaria.¹⁷

Además, las prácticas de exclusión aumentan la probabilidad de que un estudiante ingrese al sistema legal para menores. Un estudio de Texas que revisó millones de registros de estudiantes durante un periodo de seis años descubrió que los estudiantes que han sido suspendidos o expulsados tienen muchas más probabilidades de ingresar al sistema legal de menores durante el siguiente año escolar que los estudiantes que no han experimentado medidas disciplinarias de exclusión.¹⁸ Además, las leyes estatales y las políticas de disciplina escolar que requieren una remisión a las fuerzas del orden o al sistema legal para menores por mala conducta simple aumentan aún más la exposición del estudiante al sistema legal para menores.¹⁹

El uso excesivo de prácticas disciplinarias punitivas y de exclusión puede crear un ambiente escolar negativo para todos los estudiantes y el personal al desalentar el desarrollo de relaciones abiertas y de confianza entre los estudiantes y el personal de la escuela.²⁰ Además, las prácticas disciplinarias de exclusión, particularmente en el caso de los estudiantes más jóvenes, pueden presentar un desafío crítico para los padres y tutores que trabajan, especialmente aquellos de bajos ingresos con opciones limitadas de cuidado asequible que pueden tener que faltar al trabajo u organizar el cuidado de los niños, a menudo avisando con poca anticipación y corriendo el riesgo de perder el empleo o el salario.²¹

Una gran cantidad de investigaciones muestra que las suspensiones y expulsiones pueden ser dañinas e ineficaces para reducir el comportamiento desafiante.²² Es importante destacar que las suspensiones y expulsiones no reducen las tasas futuras de comportamiento disruptivo: los estudiantes que reciben suspensiones en los primeros grados tienen más probabilidades de ser suspendidos por problemas similares más adelante. Esto es cierto incluso cuando se controla el nivel socioeconómico, la raza/el origen étnico, la discapacidad y el rendimiento académico de un estudiante.²³

Teniendo en cuenta la evidencia que muestra los resultados negativos a corto y largo plazo asociados con la disciplina de exclusión, los estados, distritos, escuelas y programas para la infancia temprana deben identificar formas de reducir significativamente el uso innecesario de la disciplina de exclusión y, cuando se use, garantizar que no se use de formas injustas para ciertos grupos de estudiantes. Las investigaciones muestran que el desarrollo social, emocional, cognitivo y académico están interconectados, lo que sugiere que los entornos de aprendizaje se pueden diseñar de manera que ayuden a los estudiantes a superar los desafíos, ayudándolos a su vez a crecer a nivel personal y académico.²⁴ Se ha demostrado que los ambientes escolares que reflejan una comprensión integral del desarrollo de los estudiantes, es decir, condiciones seguras, inclusivas, justas, y de apoyo para todos los estudiantes, son más efectivos que los enfoques de tolerancia cero para satisfacer su bienestar y sus necesidades sociales, emocionales, físicas, mentales y académicas.²⁵

El Departamento identificó estas cinco guías de principios para abordar los desafíos antes mencionados.

Guía de principio 1: Fomentar un sentido de pertenencia a través de un entorno escolar positivo, seguro, acogedor e inclusivo.

Un ambiente escolar positivo incluye políticas y prácticas que fomentan la seguridad escolar para todos; promueven un entorno académico, disciplinario y físico de apoyo; y alientan y mantienen relaciones respetuosas, de confianza y afectuosas en toda la comunidad escolar. Las investigaciones muestran que un ambiente escolar positivo está asociado con mejores resultados académicos (p. ej., puntajes de exámenes y tasas de graduación), mayor participación de los estudiantes, mejores resultados de salud y prevención de riesgos, y mayor retención de maestros.²⁶ Los estados, distritos y escuelas pueden trabajar para fomentar de manera proactiva el sentido de pertenencia de los estudiantes tomando medidas, que incluyen, entre otras, las siguientes:

- **Aumentar los esfuerzos para promover un ambiente escolar positivo.** Un ambiente escolar positivo incluye relaciones sólidas entre el personal, los estudiantes y las familias.²⁷ Por ejemplo, con desarrollo profesional y el entrenamiento, los educadores pueden trabajar para construir relaciones sólidas con los estudiantes al expresar interés, desafiar el crecimiento, ofrecer apoyo, compartir el poder e inspirar a los estudiantes a prosperar.²⁸ Esto incluye crear entornos seguros donde los estudiantes sientan que pertenecen, tengan relaciones positivas con sus compañeros y reciban oportunidades y apoyos equitativos para cumplir con altas expectativas (p. ej., instrucción que incluya y conecte con las experiencias vividas por los estudiantes y sus identidades). La evidencia sugiere que el uso excesivo de prácticas de exclusión está asociado con un ambiente escolar deficiente, lo que en última instancia puede fomentar la desconfianza y conducir a resultados educativos más bajos.²⁹ Por el contrario, las relaciones sólidas entre alumnos y maestros se asocian con la motivación académica, el sentido de pertenencia y el logro.³⁰
- Proporcionar a los estudiantes un acceso equitativo a servicios de salud mental que sean acogedores e inclusivos con respecto a la raza, el origen étnico, la cultura, el idioma, la orientación sexual, la identidad de género, el nivel socioeconómico, la discapacidad y la religión. Esto se puede lograr aumentando la cantidad y la diversidad de consejeros escolares, profesionales de la salud mental, trabajadores sociales, psicólogos, enfermeras y otro personal de apoyo integrado en toda la escuela.³¹ Los estudiantes de color son menos propensos que los estudiantes blancos a informar que sienten que pueden comunicarse con un maestro o consejero para recibir apoyo de salud mental.³² Las escuelas deben considerar ofrecer apoyo y capacitación adecuados para educadores y profesionales de la salud mental para que ofrezcan entornos seguros y abiertos para que todos los estudiantes se sientan conectados y empoderados para buscar apoyo adicional.

Ofrecer entornos de aprendizaje rigurosos, culturalmente relevantes y acogedores. La investigación sugiere que subir el nivel para ofrecer entornos de aprendizaje académicamente rigurosos y desafiantes con expectativas claras y consistentemente altas está asociado con el respeto mutuo entre estudiantes y educadores.³³ Cuando los educadores crean entornos de aprendizaje rigurosos con altas expectativas claramente comunicadas, los estudiantes creen en sus habilidades y tienen actitudes más positivas hacia la escuela.³⁴ Además, la investigación sugiere que el desarrollo del cerebro florece cuando los estudiantes se sienten emocional y físicamente seguros, se sienten respetados por los adultos y enfrentan desafíos en su aprendizaje.³⁵ Para crear entornos de aprendizaje más rigurosos donde los

estudiantes se sientan desafiados, respetados y conectados, los educadores pueden basarse en el conocimiento, la experiencia y los intereses previos de los estudiantes para establecer conexiones entre el plan de estudios y la comunidad. Por ejemplo, las escuelas pueden utilizar el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje de servicio³⁶ para brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre temas que les preocupan (por ejemplo, desafíos ambientales, personas sin hogar, compromiso cívico o servicio comunitario). La investigación sugiere que la educación culturalmente relevante se puede asociar positivamente con niveles más altos de bienestar social, emocional y académico de los estudiantes y se ha descubierto que fomenta relaciones más confiables con los maestros, mejores resultados académicos, lazos más fuertes con la comunidad y un sentido más profundo de pertenencia a la escuela.³⁷ Las escuelas pueden fomentar un entorno positivo en el que cada estudiante se sienta bienvenido mediante la creación de un compromiso auténtico entre compañeros y educadores con respeto por las culturas representadas dentro de las comunidades escolares.

- **Poner fin a la práctica del castigo corporal en las escuelas.** Investigaciones recientes han confirmado estudios previos que demuestran que [el castigo corporal](#) es ineficaz y dañino.³⁸ El castigo corporal daña a los niños y jóvenes física, emocional, psicológica, conductual y académicamente.³⁹ El castigo corporal no solo puede provocar dolor físico y lesiones graves,⁴⁰ sino que también está asociado con tasas más altas de problemas de salud mental,⁴¹ tasas más altas de agresión, comportamiento antisocial y otros problemas de externalización;⁴² y menor capacidad cognitiva y rendimiento académico.⁴³ En cambio, se ha descubierto que un sistema coordinado de prácticas de intervención basadas en la evidencia para toda la escuela es más efectivo. Esto incluye estrategias como el Juego del Buen Comportamiento,⁴⁴ prácticas informadas por el trauma,⁴⁵ bienestar social y emocional,⁴⁶ [prácticas restaurativas](#)⁴⁷ e intervenciones y apoyos conductuales positivos,⁴⁸ que son más efectivos que el castigo corporal o la disciplina de exclusión para abordar las necesidades individuales de los estudiantes y mejorar el ambiente escolar y la seguridad.

Guía de principio 2: Apoyar las necesidades sociales, emocionales, físicas y de salud mental de todos los estudiantes a través de estrategias basadas en la evidencia.

Los entornos de aprendizaje seguros, inclusivos, justos, y de apoyo son grandes predictores del bienestar y el éxito académico de los estudiantes.⁴⁹ Los estudiantes prosperan cuando los sistemas escolares trabajan de manera proactiva para mejorar el entorno escolar; la evidencia muestra que estas acciones pueden reducir las amenazas a la salud y la seguridad y aumentar el éxito académico.⁵⁰ Para reducir el riesgo de estrés, trauma y otras experiencias adversas, las escuelas pueden aumentar los factores de protección, como invertir en relaciones positivas y mejorar la conexión de los estudiantes con la escuela.

Las medidas que los estados, los distritos y las escuelas pueden tomar para mejorar proactivamente los entornos de aprendizaje para los estudiantes incluyen, entre otras:

- **Establecer un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles para los estudiantes.** Un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (Multi-Tiered System of Supports, MTSS) es un marco basado en la evidencia para organizar prácticas continuas que apoyen las necesidades educativas, sociales, emocionales y conductuales de cada estudiante que integra apoyos e intervenciones académicas y conductuales.⁵¹ Los apoyos universales o de nivel 1 están diseñados para ser la base sobre la que los educadores construyen una comunidad escolar proactiva, positiva, conectada, y de apoyo. Los apoyos específicos de los niveles 2 y 3 ofrecen instrucción adicional e individualización para aumentar la probabilidad de éxito de los estudiantes. El MTSS también se puede aplicar a la salud mental mediante la implementación de políticas e intervenciones que promuevan el bienestar de los estudiantes, prevengan comportamientos que interfieran con el tiempo de clase y ofrezcan una oportunidad para la identificación y el apoyo tempranos.⁵² El [Centro de Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos](#) proporciona recursos y estrategias de implementación. Algunas medidas a considerar al desarrollar prácticas efectivas a nivel de distrito o escuela incluyen:
 1. Revisar cuidadosamente los datos de disciplina (p. ej., suspensiones, expulsiones, castigos corporales, referencias a multas de las fuerzas del orden) desglosados (p. ej., raza, origen étnico, identidad de género, discapacidad, e ingresos) y otros datos que pueden usarse para la intervención temprana (p. ej., asistencia, compromiso, rendimiento académico y otros indicadores en curso) para comprender mejor y abordar las tendencias y patrones entre todos los estudiantes y las poblaciones desatendidas.
 2. Identificar e implementar prácticas basadas en la evidencia (p. ej., [prácticas restaurativas](#), [Blueprints for Healthy Youth Development](#) y [apoyo e intervenciones positivas de comportamiento](#)) para abordar las necesidades de los estudiantes, promover un comportamiento positivo, desarrollar los activos de los estudiantes y desarrollar habilidades socioemocionales y bienestar. Las escuelas deben revisar periódicamente los datos para comprender la eficacia de las intervenciones basadas en la evidencia.
 3. Proporcionar desarrollo profesional continuo y asistencia técnica al personal para garantizar la fidelidad de la implementación. Las escuelas también pueden aprovechar un marco de resolución de problemas, como se describe a continuación, para crear apoyos continuos que se adapten a las necesidades de los estudiantes.

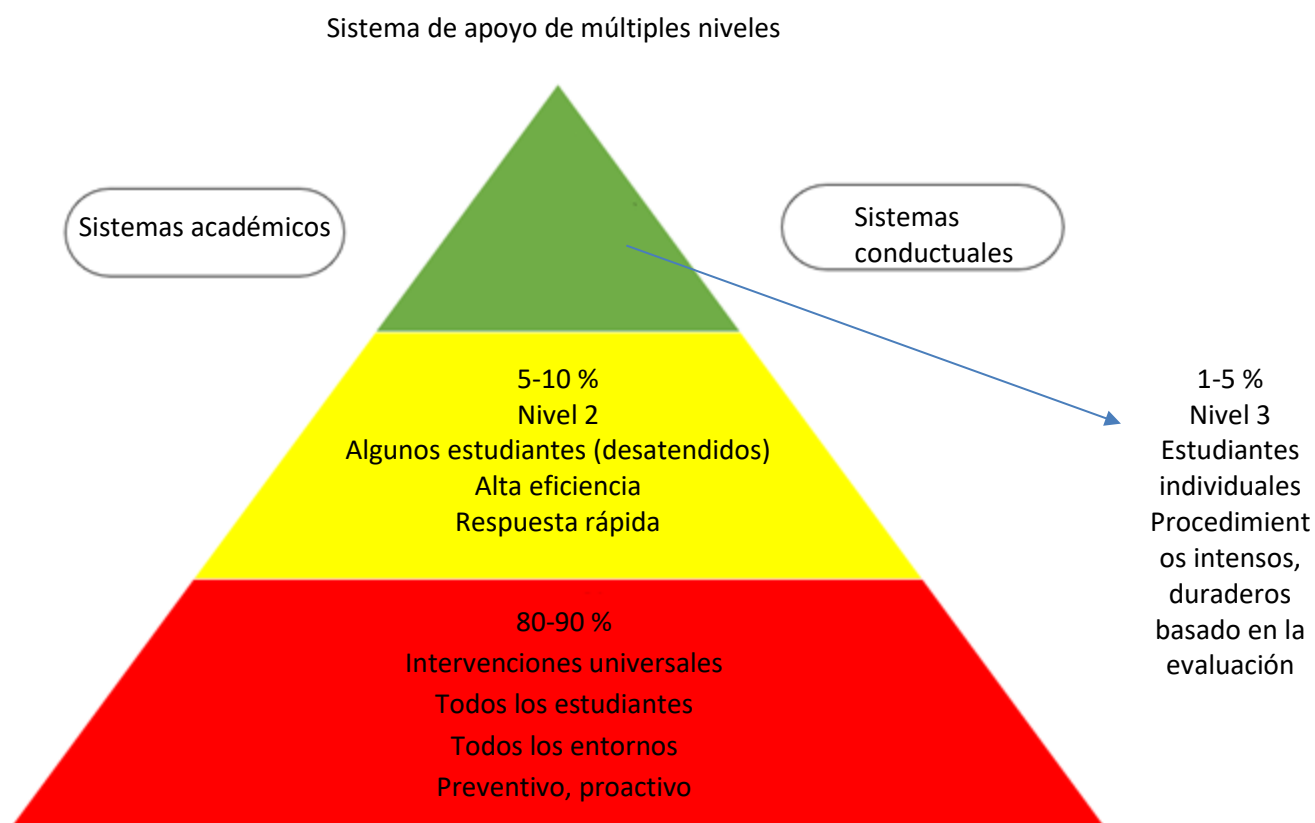


Figura 1. Serie continua de apoyos e intervenciones del MTSS

- Usar datos para identificar apoyos basados en la evidencia y luego construir apoyos sistémicos para garantizar una implementación exitosa y sostenible. Por ejemplo, los equipos de liderazgo del MTSS distrital y escolar deben incluir una representación cruzada de habilidades y roles, como administradores, especialistas en comportamiento, psicólogos escolares, consejeros, trabajadores sociales, enfermeros, maestros de educación especial y maestros líderes. Luego, el equipo debe revisar sistemáticamente los datos de los estudiantes y tomar decisiones sobre la asignación de recursos y suplementar las habilidades del personal mediante la planificación del desarrollo profesional adecuado y la asistencia técnica continua.
- **Usar estrategias de intervención temprana.** Las intervenciones tempranas realizadas por el personal de salud mental están asociadas con resultados académicos y de desarrollo positivos, que incluyen menos incidentes disciplinarios, mayor participación de los estudiantes en la escuela y tasas de graduación elevadas.⁵³⁵³ Los patrones de datos de los estudiantes individuales se deben examinar periódicamente a través de las fuentes de datos existentes (p. ej., disciplina, asistencia, resultados académicos) o con una [evaluación](#) para identificar a los estudiantes que pueden necesitar apoyos adicionales.
- **Invertir en apoyos integrados para los estudiantes.** Las escuelas pueden mejorar el bienestar de los estudiantes al apoyar sus necesidades académicas y no académicas a nivel sistémico. La [implementación de apoyos integrados para los estudiantes \(integrated student supports, ISS\)](#)

debe incluir evaluaciones de necesidades, coordinación de apoyo estudiantil, asociaciones con la comunidad, uso de datos para evaluación y mejoras continuas, e integración total en los sistemas y estructuras escolares existentes.

- **Implementar prácticas restaurativas de alta calidad.** Las [prácticas restaurativas](#) son tanto una estrategia de prevención como de intervención sobre la construcción de una comunidad, y ofrecen un espacio para aprender y corregir errores, y abordar las causas fundamentales al escuchar, sanar y asumir responsabilidades.⁵⁴ La investigación ha descubierto que las prácticas restaurativas de alta calidad se pueden asociar con resultados positivos, que incluyen mejores relaciones sociales y la reducción del mal comportamiento de los estudiantes.⁵⁵ Las escuelas pueden considerar contratar a una persona para que sea responsable de [implementar prácticas restaurativas de alta calidad](#), como la mediación entre pares y conversaciones, círculos y conferencias restaurativas.
- **Invertir en escuelas comunitarias de servicio completo.** Si bien cada escuela comunitaria es diferente, los [cuatro pilares de las escuelas comunitarias](#) –apoyos estudiantiles integrados; más tiempo y oportunidades de aprendizaje; participación de la familia y la comunidad; y liderazgo y práctica colaborativos– están asociados con resultados académicos y no académicos positivos, que incluyen la reducción de los incidentes disciplinarios y el ausentismo, y más informes de climas escolares positivos.⁵⁶
- **Implementar el modelo Visión integral de la escuela, la comunidad y el niño.** Este modelo está diseñado para satisfacer la necesidad de dar mayor énfasis al entorno físico y psicosocial, así como a los roles cada vez mayores que desempeñan las agencias comunitarias y las familias para mejorar los comportamientos y el desarrollo de la salud infantil. El modelo Visión integral de la escuela, la comunidad y el niño (Whole School, Whole Community, Whole Child, WSCC) también aborda la necesidad de involucrar a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje y en su [salud física](#) y mental. El modelo WSCC está centrado en el estudiante y enfatiza el papel de la comunidad en el apoyo a la escuela, las conexiones entre la salud y el rendimiento académico y la importancia de las políticas y prácticas escolares basadas en evidencia. El modelo WSCC tiene [10 componentes](#): educación física y actividad física; ambiente y servicios de nutrición; educación para la salud; ambiente social y emocional; entorno físico; servicios de salud; servicios de consejería, psicológicos y sociales; bienestar de los empleados, participación comunitaria; y compromiso familiar.

Guía de principio 3: Apoyar adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad al aumentar la capacidad de los educadores.

Los estudiantes se benefician al identificar a un adulto en quien pueden confiar y al que pueden acudir para recibir apoyo en la escuela.⁵⁷ Proporcionar a los educadores capacitación, orientación y apoyo puede ayudarlos a manejar de manera efectiva el comportamiento en clase, asegurar que los estudiantes participen y ayudarlos a [construir relaciones de confianza con los estudiantes y sus familias](#).

Las medidas que los estados, los distritos y las escuelas pueden tomar para apoyar proactivamente la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad incluyen, entre otras:

- **Requerir oportunidades de desarrollo profesional, aprendizaje y mentoría previas y durante el servicio como maestros.** Una cantidad significativa de programas de preparación docente no aseguran que los futuros educadores aprendan las estrategias esenciales de gestión del aula respaldadas por investigaciones sólidas,⁵⁸ lo que puede hacer que los maestros se sientan poco preparados para apoyar las necesidades conductuales de los estudiantes. La falta de apoyo y capacitación suficientes en la gestión del aula se asocia con una variedad de resultados negativos para estudiantes y educadores.⁵⁹ Para abordar esto, las agencias educativas estatales (state educational agencies, SEA) pueden trabajar con institutos de educación superior y universidades para garantizar que los maestros en formación reciban la capacitación adecuada antes de ingresar al aula. Además, las escuelas, los distritos escolares y las SEA pueden brindar oportunidades de aprendizaje profesional continuo sobre cómo mantener un ambiente de clase positivo, limitar los prejuicios, mejorar los enfoques informados sobre el trauma y aumentar el comportamiento positivo. Las oportunidades para que todos los educadores participen en el aprendizaje, incluso a través de mentorías previas y durante el servicio como educadores, pueden mejorar la eficacia de los maestros y el rendimiento de los estudiantes.⁶⁰
- **Ayudar a los educadores a comprender el desarrollo de niños y jóvenes** y cómo se relaciona con el comportamiento y la disciplina de los estudiantes. Los educadores también deben aprender a identificar los comportamientos de los estudiantes que son apropiados, y no preocupantes, acorde con su desarrollo y entender cómo darles a los estudiantes jóvenes la oportunidad de aprender, crecer y expresarse ellos mismos de manera productiva. Los educadores también deben aprender cómo monitorear el progreso hacia el cumplimiento de los estándares de nivel de grado.
- **Adoptar políticas y prácticas que se centren en desarrollar, reparar y mantener relaciones** (p. ej., prácticas restaurativas). Las escuelas pueden implementar con éxito prácticas restaurativas con personal de apoyo bien capacitado y de alta calidad y capacitaciones en toda la escuela sobre dichas prácticas.
- **Garantizar que, dentro de la escuela, haya suficiente acceso a personal de salud mental certificado y diverso** (p. ej., psicólogos, consejeros, trabajadores sociales y especialistas en conducta certificados). Las escuelas deben considerar ofrecer capacitación en intervenciones culturalmente competentes, informadas sobre el trauma y basadas en la evidencia para los profesionales de la salud mental. Por ejemplo, para proporcionar a los profesionales de la salud mental que trabajan en las escuelas las herramientas que necesitan para abordar la creciente crisis de salud mental entre los jóvenes, las escuelas también pueden ofrecer [capacitación en prevención del suicidio \(gatekeeper training\)](#), u otra capacitación para ayudar a los estudiantes en riesgo de [autolesionarse](#).

- **Requerir la documentación detallada de todas las medidas disciplinarias, incluidos los retiros de clases y de la escuela.** La documentación de todas las medidas disciplinarias debe contener una descripción detallada de la conducta del estudiante, todas las medidas tomadas por el personal de la escuela para abordar la conducta y, si corresponde, las medidas disciplinarias tomadas (p. ej., documentación de las medidas correctivas tomadas, incluidos los métodos de exclusión y otros métodos).
- Revisar las políticas de informes para proporcionar definiciones claras de infracciones y posibles consecuencias que estén bien alineadas con el comportamiento en cuestión para garantizar que la disciplina sea consistente, objetiva y apropiada.

Guía de principio 4: Reclutar y retener una fuerza laboral de educadores diversa.

Todos los estudiantes pueden beneficiarse de una fuerza laboral docente diversa. Investigaciones adicionales sugieren que es más probable que los maestros de diversos orígenes mantengan creencias y utilicen prácticas en el aula asociadas con mejores resultados para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes de color.⁶¹ Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que los estudiantes afroamericanos tienen más probabilidades de graduarse, menos probabilidades de enfrentar medidas disciplinarias de exclusión y más probabilidades de participar en la escuela si les enseña un educador que también es afroamericano.⁶² Las medidas que las escuelas y los distritos pueden tomar para [elevar la profesión docente](#) mediante el reclutamiento y la retención de educadores diversos incluyen, entre otras:

- **Expandir la [diversidad de la fuerza laboral de educadores](#) y el uso de prácticas culturalmente sustentables.** Algunas investigaciones muestran que los maestros de color desarrollan [relaciones sólidas](#) con los estudiantes de color, se conectan con sus experiencias vividas y ven esas experiencias como activos, lo que en última instancia puede reducir la necesidad de medidas disciplinarias de exclusión.⁶³
- **Ampliar la [diversidad de los profesionales de la salud mental que trabajan en las escuelas.](#)** Contratar y retener [profesionales de la salud mental](#) diversos puede mejorar la empatía y la accesibilidad y reducir el estigma.⁶⁴ Los adultos encargados de satisfacer las necesidades de salud mental de los estudiantes deben estar adecuadamente capacitados, incluso en el uso de servicios informados sobre trauma, y recibir apoyo para satisfacer las necesidades sociales, emocionales y de salud mental específicas de los estudiantes con quienes interactúan.

Guía de principio 5: Garantizar la administración justa de las políticas de disciplina estudiantil de manera que se trate a los estudiantes con dignidad y respeto (incluso a través de políticas que abarquen todo el sistema y estrategias de supervisión y desarrollo del personal).

Al ampliar las políticas para incluir acciones positivas y altas expectativas, además de requerir el uso continuo de apoyos para aumentar el éxito de los estudiantes, los estados y distritos pueden cambiar el enfoque de sus prácticas disciplinarias para promover un ambiente escolar positivo y de apoyo enfocado en ayudar a los estudiantes y mantenerlos en el aula aprendiendo tanto como sea posible. Las escuelas deben definir objetivamente las infracciones disciplinarias para reducir la subjetividad y garantizar que las consecuencias se administren de manera uniforme y justa sin tener en cuenta la raza u otras características, como el género o la discapacidad.

Sin embargo, los educadores también deben ver la equidad en la implementación, no simplemente a través de un grupo de infracciones y un conjunto designado de consecuencias, sino más bien a través de prácticas que aseguren que las necesidades de cada estudiante se satisfagan de manera proactiva dentro del entorno educativo. Un enfoque proactivo en las necesidades y fortalezas de los estudiantes puede aumentar la probabilidad de resultados justos y equitativos en la administración de la disciplina escolar.

Las medidas que los estados, los distritos y las escuelas pueden tomar para crear e implementar políticas y prácticas disciplinarias justas incluyen, entre otras:

- Crear las políticas trabajando en conjunto con educadores, padres, cuidadores y miembros de la comunidad a través de métodos formales (p. ej., encuestas de ambiente escolar de alta calidad) e informales (p. ej., foros, buzones de comentarios). La investigación ha descubierto que compartir información para mejorar el conocimiento de los padres y la familia, hacer que las familias se sientan bienvenidas y parte de las comunidades escolares, y construir infraestructura, sistemas y capacidad educativa para mejorar la participación familiar está asociado con mejores resultados sociales, emocionales y académicos.⁶⁵ Las medidas disciplinarias y restaurativas, y las decisiones relacionadas con esas medidas, deben incluir a las familias y los estudiantes para ayudar a garantizar que todos los involucrados entiendan por qué los estudiantes enfrentan medidas disciplinarias y cómo dichas medidas conducirán al crecimiento y la mejora.
- Considerar si una estrategia de disciplina satisface adecuadamente las necesidades y se adapta a la etapa de desarrollo de cada estudiante. Esto puede incluir revisar las políticas y prácticas disciplinarias para garantizar que sean apropiadas para el desarrollo, especialmente para los estudiantes jóvenes (p. ej., algunos estados han limitado el uso de la disciplina de exclusión para los estudiantes jóvenes).⁶⁶ Esto es importante porque existen grandes diferencias en el desarrollo y las experiencias de los estudiantes. Los programas de educación temprana deben dedicar tiempo a evaluar la adecuación al desarrollo de las expectativas y consecuencias del comportamiento. Alinear la disciplina con los estándares adecuados según el nivel de grado puede respaldar una implementación de alta calidad. Por ejemplo, lo que puede ser adecuado para los estudiantes de primaria puede no serlo para los estudiantes de secundaria.

- **Garantizar que las políticas y los procedimientos disciplinarios sean claros y accesibles.** Los estudiantes, las familias y los miembros de la comunidad deben tener información clara y detallada sobre las políticas y los procedimientos disciplinarios, dónde pueden encontrarlos y cómo se implementarán. Del mismo modo, para garantizar una aplicación justa y consistente y la aceptación de la comunidad, la comunidad escolar debe comprender las reglas, las expectativas y las posibles medidas disciplinarias.
- **Desarrollar una comunicación constante y bidireccional con las familias,** antes de que surja un problema, para ayudar a construir una relación sólida entre la vida de los estudiantes en el hogar y en la escuela.⁶⁷ La comunicación debe darse en varios idiomas y ser accesible a través de una variedad de métodos de comunicación (por ejemplo, teléfono, correo electrónico y mensajes de texto) para garantizar que cada familia tenga información relevante.⁶⁸
- **Evaluar el impacto de las políticas y prácticas en diferentes grupos de estudiantes.** Los educadores, en colaboración con los estudiantes y sus familias, cuando corresponda, deben revisar periódicamente las políticas y los procedimientos disciplinarios estatales y distritales (p. ej., códigos de conducta, reglas escolares y códigos de vestimenta y apariencia personal) y analizar los datos disciplinarios desglosados por raza, origen étnico, identidad de género y condición de discapacidad, entre otras características, para garantizar que las políticas y los procedimientos no perjudiquen injustamente a un grupo de estudiantes. Estas revisiones y análisis continuos deberían impulsar cambios en las políticas y los procedimientos. Un ejemplo de tal cambio podría ser la eliminación del lenguaje subjetivo y poco claro que da como resultado medidas disciplinarias desproporcionadas para ciertos estudiantes.
- **Comprometerse a apoyar a los estudiantes, educadores y familias a través del cambio sistémico.** El cambio sistémico se puede lograr a través de la implementación de un marco basado en evidencia, como [Intervenciones y Apoyos para el Comportamiento Positivo](#) (Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS) en todo el distrito o en toda la escuela. Las escuelas que implementan PBIS con fidelidad a menudo ven una reducción en las prácticas de disciplina de exclusión y un mejor ambiente escolar.⁶⁹ [La implementación efectiva también puede incluir las siguientes estrategias:](#) recopilar, usar e informar datos desglosados sobre disciplina; usar los datos para ajustar y mejorar la implementación; invertir en sistemas que apoyen la implementación sostenida; implementar un marco que sea preventivo, de múltiples niveles y adaptable desde un punto de vista cultural; utilizar una instrucción de alta calidad que genere participación; desarrollar políticas disciplinarias equitativas; usar estrategias de desarrollo profesional para limitar los prejuicios y lograr la participación significativa de la comunidad y las familias.⁷⁰ Las escuelas que utilizan eficazmente los PBIS a menudo utilizan prácticas basadas en la evidencia para apoyar las necesidades de los estudiantes, lograr la participación de las familias y los miembros de la comunidad en la creación de prácticas adaptables desde un punto de vista cultural, evaluar periódicamente la efectividad de las prácticas utilizando los datos, utilizar equipos de expertos para guiar las prácticas y desarrollar pericia en cuanto a los contenidos a través de la instrucción y el desarrollo profesional continuo.
- Establecer funciones claras para las fuerzas del orden y la seguridad escolar que aseguren que cumplan con las leyes federales de derechos civiles y que no estén involucradas en incidentes de disciplina estudiantil que puedan ser manejados de otro modo por educadores capacitados y profesionales de salud mental certificados.

En todo el país, hay una gran variación en los roles de la policía escolar. Las escuelas deben implementar prácticas de alta calidad en la capacitación y el uso de agentes de recursos escolares (school resource

officer, SRO) en las escuelas, de conformidad con las Guías de Principios para SRO publicados por el Departamento de Justicia de EE.UU. El Departamento alienta a los funcionarios escolares a tomar decisiones sobre si ubicar a la policía escolar (p. ej., agentes de las fuerzas del orden, de seguridad o de recursos escolares y otros con poderes de arresto) en las escuelas solo después de solicitar y recibir aportes significativos de la comunidad. Si las escuelas y los distritos escolares en última instancia eligen usar agentes en las escuelas, deben asegurarse de que estos policías u otro personal de seguridad, como todos los empleados y contratistas, cumplan con las leyes federales de derechos civiles que prohíben la discriminación por motivos de raza, color, nacionalidad, género o discapacidad.⁷¹⁷¹ También deben asegurarse de que los agentes de policía y el personal de seguridad interactúen con los estudiantes y la comunidad escolar de manera que se genere un ambiente escolar seguro, inclusivo, justo, y de apoyo. Esto puede incluir la adopción de memorandos de entendimiento y políticas que establezcan roles claros para que las fuerzas del orden y la seguridad no se involucren en situaciones que no ameritan su intervención, como la disciplina estudiantil de rutina. Además, las escuelas, de conformidad con las [Guías de principios para SRO publicados por el Departamento de Justicia de EE.UU.](#), deberían:

- Llevar a cabo un proceso de investigación integral que incluya un panel de entrevistas que seleccione candidatos de un grupo diverso de personal de seguridad o de las fuerzas del orden de alta calidad que se haya ofrecido como voluntario para el puesto y que tenga experiencia trabajando con niños y jóvenes, así como la capacitación que se describe a continuación;
- Proporcionar capacitación y desarrollo profesional continuo sobre estrategias como el MTSS, disminución de la intensidad de los conflictos, alternativas al arresto, resolución de conflictos, prácticas restaurativas e informadas sobre el trauma, referencias adecuadas a educadores y profesionales de la salud mental, desarrollo de niños y adolescentes, respuesta a emergencias y [leyes](#) federales de derechos civiles;
- Establecer roles claros para las fuerzas del orden para que no respondan a situaciones que podrían no ameritar su intervención, como prohibir la participación en incidentes disciplinarios escolares que de otro modo podrían ser manejados por el personal escolar. Las fuerzas del orden solo deben involucrarse en amenazas graves a la seguridad escolar o conductas delictivas graves que no puedan abordarse de manera segura a través del proceso de disciplina escolar o según lo exija la ley. Esto no solo mejora la seguridad pública, sino también la confianza del público;
- Lograr la participación de la comunidad y la familia, incluso solicitando comentarios sobre cómo mejorar la seguridad y respondiendo de manera significativa a esos comentarios; e implementar medidas de rendición de cuentas y evaluaciones anuales basadas en datos del uso de la seguridad o de las fuerzas del orden (consulte también las [Guías de principios para SRO](#)), incluso mediante la recopilación, el mantenimiento y el análisis de datos y la presentación de informes de datos desglosados por raza, origen étnico, edad, género, tipo de ofensa, condición de aprendizaje del idioma inglés y discapacidad, con respecto a las interacciones estudiante-agente, entre ellas, referencias de estudiantes, arrestos, citaciones y uso de la fuerza, para garantizar que no se discrimine por discapacidad, raza, color, nacionalidad, género, u otra clase protegida.

Las escuelas que opten por incluir o ampliar la presencia de policía escolar deben considerar desarrollar pautas claras que aborden las consideraciones anteriores, como memorandos de entendimiento. Las escuelas también deben considerar ofrecer capacitación a la policía escolar y a los educadores sobre los derechos civiles de los estudiantes, sobre cómo distinguir el comportamiento que los educadores pueden manejar adecuadamente de la conducta que no puede abordarse de manera segura mediante el proceso disciplinario de la escuela, y sobre estrategias apropiadas desde el punto de vista del desarrollo para generar relaciones de confianza con los estudiantes y las familias.

Recursos del Departamento de Educación de EE.UU. para mejorar el entorno escolar y desarrollar la capacidad de los educadores

Hay inversiones federales y centros de asistencia técnica disponibles para apoyar a los estados, distritos y escuelas a medida que trabajan para crear entornos escolares seguros, inclusivos, justos, y de apoyo. Los siguientes programas pueden usarse para invertir en una o más prácticas basadas en la evidencia en las guías de principios antes mencionados.

El Programa de Apoyo Estudiantil y Enriquecimiento Académico del Título IV, Parte A (Student Support and Academic Enrichment Program) proporciona financiamiento a través de una fórmula a las SEA y las agencias educativas locales (local educational agencies, LEA) para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mediante el aumento de la capacidad de los estados, distritos, escuelas y comunidades locales de proporcionar a todos los estudiantes acceso a una educación integral; mejorar las condiciones escolares para el aprendizaje de los estudiantes; y mejorar el uso de la tecnología para mejorar el rendimiento académico y la alfabetización digital de todos los estudiantes.

El programa de Centros de Aprendizaje Comunitarios del Siglo XXI Nita M. Lowey del Título IV, Parte B (Nita M. Lowey 21st Century Community Learning Centers) proporciona fondos a través de una fórmula a los estados, que a su vez otorgan subvenciones de manera competitiva para los centros de aprendizaje comunitarios que brindan oportunidades de enriquecimiento académico fuera del horario escolar para los niños, particularmente los estudiantes que asisten a escuelas con altos niveles de pobreza y bajo rendimiento. El programa ayuda a los estudiantes a cumplir con los estándares estatales en materias académicas básicas, como lectura y matemáticas; ofrece a los estudiantes una amplia gama de actividades de enriquecimiento que pueden complementar sus programas académicos regulares; y proporciona servicios de alfabetización y otros servicios educativos a las familias de los niños participantes.

Los Programas del Título I, Parte D de Prevención e Intervención para Niños y Jóvenes Desatendidos, Atrasados o en Riesgo (Prevention and Intervention Programs for Children and Youth Who Are Neglected, Delinquent, or At-Risk) apoyan mejoras en los servicios educativos en instituciones estatales, tribales y locales para niños y jóvenes que han sido desatendidos o han delinquido. El programa también apoya a los jóvenes que corren el riesgo de no terminar la escuela secundaria, que han abandonado la escuela secundaria, y que regresan de centros correccionales o instituciones para niños y jóvenes que han sido desatendidos o han delinquido.

Las Subvenciones Estatales de Apoyo a la Instrucción Efectiva del Título II, Parte A (Supporting Effective Instruction State Grants) proporcionan fondos de fórmula anuales a las SEA y las LEA que se pueden utilizar para abordar las desigualdades en el acceso a maestros eficaces para los estudiantes desatendidos, proporcionar desarrollo profesional, reducir el tamaño de las clases, mejorar el reclutamiento de maestros y su preparación, aumentar la diversidad de la fuerza laboral docente y una amplia gama de otros usos relacionados con los educadores. Los fondos del Título II se pueden usar específicamente para implementar el MTSS y desarrollar la capacidad de los educadores en esta área.

La **Parte B de la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)** requiere que las SEA y las

LEA satisfagan las necesidades funcionales, incluidas las de comportamiento, de los niños elegibles con discapacidades como parte de su obligación de proporcionar una educación pública apropiada y gratuita (FAPE). Esto incluye considerar el uso de intervenciones y apoyos conductuales positivos, además de otras estrategias, para abordar los comportamientos que interfieren con el aprendizaje propio del niño y el de los demás. Es así que los fondos de la Parte B de IDEA pueden usarse para ofrecer apoyo y servicios directos para abordar la conducta de los niños con discapacidades, lo que incluye proporcionar asistencia técnica y desarrollo profesional y capacitación en esta área.

El programa de **Innovación e Investigación para la Educación (Education Innovation and Research, EIR)** proporciona fondos para crear, desarrollar, implementar, replicar o llevar a escala innovaciones empresariales, basadas en la evidencia e iniciadas en el campo con el fin de mejorar el rendimiento y los logros de los estudiantes con grandes necesidades y evaluar rigurosamente tales innovaciones.

El programa de Subvenciones para la Demostración Profesional de Servicios de Salud Mental (Mental Health Service Professional Demonstration Grant) proporciona subvenciones competitivas para apoyar y demostrar asociaciones innovadoras para capacitar a los proveedores de servicios de salud mental para empleo en las escuelas y las LEA.

El programa de **Servicios de Salud Mental en la Escuela (School Based Mental Health)** proporciona subvenciones competitivas a los estados y distritos para aumentar la cantidad de proveedores de servicios de salud mental calificados (es decir, con licencia, certificados o acreditados) que prestan servicios de salud mental en la escuela a estudiantes en distritos con necesidades demostradas.

El programa de **Subvenciones Proyecto Prevenir (Project Prevent)** otorga subvenciones a los distritos para aumentar su capacidad de implementar estrategias comunitarias y escolares para ayudar a prevenir la violencia en la comunidad y mitigar los impactos de la exposición a este tipo de violencia. Los fondos de las subvenciones de Project Prevent permiten a los distritos aumentar su capacidad para identificar, evaluar y atender a los estudiantes expuestos a la violencia en la comunidad al ayudar a las LEA a (1) ofrecer servicios de salud mental a los estudiantes afectados; (2) apoyar los programas de manejo de conflictos; y (3) implementar otras estrategias comunitarias y escolares para ayudar a prevenir la violencia en la comunidad y mitigar los impactos de la exposición a este tipo de violencia.

El programa de **Escuelas Comunitarias de Servicio Completo (Full-Service Community Schools)** ofrece apoyo para la planificación, implementación y operación de escuelas comunitarias de servicio completo que mejoran la coordinación, integración, accesibilidad y efectividad de los servicios para niños y familias, particularmente para niños que asisten a escuelas con altos niveles de pobreza, incluidas aquellas en entornos rurales.

El programa **Barrios Promesa (Promise Neighborhoods)** apoya las iniciativas para mejorar significativamente los resultados académicos y de desarrollo de los estudiantes desatendidos, lo que incluye garantizar la preparación escolar, la graduación de la escuela secundaria y el acceso a una provisión continua de servicios comunitarios de alta calidad.

Centros de Asistencia Técnica

El Centro Nacional de Entornos de Aprendizaje Seguros y de Apoyo (National Center on Safe Supportive Learning Environments, NCSSE) ofrece información y asistencia técnica a los estados, distritos,

escuelas, instituciones de educación superior y comunidades enfocados en mejorar el ambiente escolar y las condiciones para el aprendizaje. El NCSSE proporciona recursos y asistencia técnica sobre [herramientas de medición de alta calidad](#) y ha compilado un [Paquete de recursos para mejorar el ambiente escolar](#) para los líderes escolares y del distrito, maestros, personal escolar y otros miembros de la comunidad escolar. Para obtener más información, visite: <https://safesupportivelearning.ed.gov/>.

El Centro de Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos (Center on Positive Behavioral Interventions and Supports) trabaja para mejorar la capacidad de los estados, distritos y escuelas para establecer, ampliar y mantener el marco de PBIS. Para obtener más información, visite: <https://www.pbis.org/>.

El Centro Nacional de Innovaciones del Modelo Piramidal (National Center for Pyramid Model Innovations, NCPMI) trabaja para mejorar y apoyar la capacidad de los sistemas estatales y los programas locales para implementar un MTSS para la primera infancia a fin de mejorar los resultados sociales, emocionales y conductuales de los niños pequeños con discapacidades o retrasos en el desarrollo y en riesgo de padecerlas. Para obtener más información, visite: <https://challengingbehavior.org/>.

El Centro del Título IV-A (Title IV-A Center) ofrece apoyo a los estados para implementar el Programa de Apoyo Estudiantil y Enriquecimiento Académico (Student Support and Academic Enrichment, SSAE) del Título IV, Parte A. El centro desarrolla recursos, información y capacitación de alta calidad alineados con una educación integral para mejorar la seguridad y la salud de los estudiantes. Para obtener más información, visite: <https://t4pacenter.ed.gov/>.

El Centro Nacional para Mejorar el Aprendizaje Social y Emocional y la Seguridad Escolar (National Center to Improve Social and Emotional Learning and School Safety, CISELSS) trabaja para expandir el conocimiento y la capacidad de las agencias educativas estatales y locales (SEA, LEA) para integrar programas y prácticas de seguridad escolar y aprendizaje social y emocional basados en la evidencia con el aprendizaje académico. Para obtener más información, visite: <https://selcenter.wested.org/>.

Programas Federales Adicionales:

El programa Escuelas Saludables de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (**Centers for Disease Control and Prevention, Healthy Schools**) desempeña un papel único en la unión de los sectores de la educación y la salud pública. El programa Escuelas Saludables apoya políticas, prácticas y programas escolares basados en la evidencia para la actividad física, alimentación saludable, manejo de condiciones crónicas, servicios de salud y entornos escolares de apoyo. Para obtener más información, visite: <https://www.cdc.gov/healthyschools/>.

El Centro Nacional para la Salud Mental Escolar (National Center for School Mental Health, NCSMH) de la Universidad de Maryland, financiado por la Oficina de Salud Materno Infantil de la Administración de Servicios y Recursos de Salud (Health Resources and Services Administration, HRSA). La misión del NCSMH es fortalecer las políticas y los programas de salud mental escolar para mejorar el aprendizaje y promover el éxito de los jóvenes y proporciona recursos y seminarios web para las comunidades

escolares. <https://www.schoolmentalhealth.org/>.

El programa Proyecto de Promoción del Bienestar y la Resiliencia en la Educación (Project AWARE, Advancing Wellness and Resiliency in Education) desarrolla o amplía la capacidad de las SEA, en asociación con las Agencias Estatales de Salud Mental (State Mental Health Agencies, SMHA) que supervisan a los jóvenes en edad escolar. Project AWARE ofrece capacitación para el personal escolar y otros adultos que interactúan con jóvenes en edad escolar para detectar y responder a los desafíos de salud mental, y conecta a los jóvenes en edad escolar que pueden presentar desafíos de salud conductual y a sus familias con los servicios necesarios. Para obtener más información, visite: <https://www.samhsa.gov/school-campus-health/project-aware>.

Aviso Legal

Para comodidad del lector, este documento contiene ejemplos e información de organizaciones externas. La inclusión en este documento no constituye un respaldo por parte del Departamento de Educación de EE.UU. a ninguna organización externa, ni a los productos o servicios ofrecidos, ni a las opiniones expresadas. Aparte de los requisitos legales y reglamentarios incluidos en el documento, el contenido de esta guía no tiene fuerza ni vigencia de ley y de ningún modo genera obligaciones para el público. Este documento tiene como objetivo brindar claridad al público con respecto a las mejores políticas, prácticas y los requisitos existentes según la ley o las políticas de la agencia.

Notas finales

¹ Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Sin fecha). *2017-18 State and National Estimations (Estimaciones a nivel estatal y nacional 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018>.

² Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Sin fecha). *2017-18 State and National Estimations (Estimaciones a nivel estatal y nacional 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018>.

³ Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Julio de 2021). *Discipline Practices in Preschool, 2017-2018 (Prácticas disciplinarias en el nivel preescolar 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/assets/downloads/crdc-DOE-Discipline-Practices-in-Preschool-part1.pdf>; Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Junio de 2021). *An overview of exclusionary discipline practices in public schools for the 2017-18 school year (Descripción general de las prácticas disciplinarias de exclusión en escuelas públicas para el año escolar 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/assets/downloads/crdc-exclusionary-school-discipline.pdf>

⁴ Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Julio de 2021). *Discipline Practices in Preschool, 2017-2018 (Prácticas disciplinarias en el nivel preescolar 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/assets/downloads/crdc-DOE-Discipline-Practices-in-Preschool-part1.pdf>; Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Junio de 2021). *An overview of exclusionary discipline practices in public schools for the 2017-18 school year (Descripción general de las prácticas disciplinarias de exclusión en escuelas públicas para el año escolar 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/assets/downloads/crdc-exclusionary-school-discipline.pdf>

⁵ Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Sin fecha) *2017-18 State and National Estimations (Estimaciones a nivel estatal y nacional 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018>.

⁶ Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Sin fecha) *2017-18 State and National Estimations (Estimaciones a nivel estatal y nacional 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018>.

⁷ Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos de derechos civiles. (Sin fecha) *2017-18 State and National Estimations (Estimaciones a nivel estatal y nacional 2017-2018)*. <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018>.

⁸ Burke, A. (2015). Suspension, Expulsion, and Achievement of English Learner Students in Six Oregon Districts. (Suspensión, expulsión y logros de estudiantes aprendices de inglés en seis distritos de Oregon). REL 2015-094. Departamento de Educación de EE.UU., Instituto de Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación de la Educación y Asistencia Regional, Laboratorio Educacional Regional del Noroeste. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558158.pdf>

⁹ GLSEN. (2016). Educational Exclusion: Drop Out, Push Out, and the School-to-Prison Pipeline among LGBTQ Youth (Exclusión en la educación: abandono, expulsión y el conducto de la escuela a la prisión entre los jóvenes LGBTQ). https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/Educational_Exclusion_2013.pdf

¹⁰ GLSEN. (2016). Educational Exclusion: Drop Out, Push Out, and the School-to-Prison Pipeline among LGBTQ Youth (Exclusión en la educación: abandono, expulsión y el conducto de la escuela a la prisión entre los jóvenes LGBTQ). https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/Educational_Exclusion_2013.pdf

¹¹ Oficina de Rendición de Cuentas Gubernamental. (Octubre de 2022). Department of Education Should Provide Information on Equity and Safety in School Dress Codes (El Departamento de Educación debe proporcionar información sobre equidad y seguridad en los códigos de vestimenta escolar). (GAO-23-105348). <https://www.gao.gov/assets/gao-23-105348.pdf>

(El 93 % de las escuelas públicas tienen reglas con lenguaje subjetivo, que según los investigadores pueden aplicarse de manera desproporcionada a grupos de estudiantes vulnerables, incluidos los estudiantes LGBTQI+, los estudiantes afroamericanos y los estudiantes con discapacidades); Comisión de Derechos Civiles de EE.UU. (Julio de 2019). *Beyond Suspensions: Examining School Discipline Policies and Connections to the School-to-Prison Pipeline for Students of Color with Disabilities (Más*

allá de las suspensiones: revisión de las políticas de disciplina escolar y las conexiones con el conducto de la escuela a la prisión para estudiantes de color con discapacidades). <https://www.usccr.gov/files/pubs/2019/07-23-Beyond-Suspensions.pdf> (Análisis de los riesgos de confiar en estándares subjetivos en materia de disciplina escolar).

¹² Staats, C. (2014). Implicit racial bias and school discipline disparities. Exploring the connection (Sesgo racial implícito y disparidades en la disciplina escolar. Explorando la conexión). Kirwan Institute. <https://kirwaninstitute.osu.edu/sites/default/files/pdf/ki-ib-argument-piece03.pdf>; Skiba, R. J. y Williams, N. T. (2014). Are Black kids worse? Myths and facts about racial differences in behavior. (¿Son peores los niños afroamericanos? Mitos y realidades sobre las diferencias raciales en el comportamiento). The Equity Project at Indiana University, 1-8. https://indrc.indiana.edu/tools-resources/pdf-disciplineseries/african_american_differential_behavior_031214.pdf; Welsh, R. O. y Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches (El dilema de la disciplina escolar: Una revisión exhaustiva de las disparidades y los enfoques alternativos). *Review of Educational Research*, 88(5), 752-794. <https://doi.org/10.3102/0034654318791582>

¹³ Fabelo, T., et al. (Julio de 2011). Breaking Schools' Rules: Breaking Schools' Rules: A Statewide Study of How School Discipline Relates to Students' Success and Juvenile Justice Involvement. (Rompiendo las reglas de las escuelas: Un estudio a nivel estatal de cómo la disciplina escolar se relaciona con el éxito de los estudiantes y el ingreso en el sistema legal para menores). Council of State Governments Justice Center. https://csgjusticecenter.org/wp-content/uploads/2020/01/Breaking_Schools_Rules_Report_Final.pdf; Skiba, R.J., et al. (Agosto de 2014). Parsing Disciplinary Disproportionality: Contributions of Infraction, Student, and School Characteristics to Out-of-School Suspension and Expulsion (Análisis de la desproporcionalidad en la disciplina: aportes de las características de las infracciones, los estudiantes y las escuelas a las suspensiones y expulsiones fuera de la escuela). *American Education Research Journal*, 51(4), 660-61. <https://doi.org/10.3102/0002831214541670>; Welsh, R.O. y Little, S. (Octubre de 2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches (El dilema de la disciplina escolar: Una revisión exhaustiva de las disparidades y los enfoques alternativos). *Review of Education Research*, 88(5), 752, 756-72. <https://doi.org/10.3102/0034654318791582>

¹⁴ Quintana, S. M. y Mahgoub, L. (2016). Ethnic and racial disparities in education: Psychology's role in understanding and reducing disparities (Disparidades étnicas y raciales en la educación: El papel de la psicología en la comprensión y reducción de las disparidades). *Theory Into Practice*, 55(2), 94-103. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148985>

¹⁵ Fabelo, T., et al. (Julio de 2011). Breaking Schools' Rules: Breaking Schools' Rules: A Statewide Study of How School Discipline Relates to Students' Success and Juvenile Justice Involvement. (Rompiendo las reglas de las escuelas: Un estudio a nivel estatal de cómo la disciplina escolar se relaciona con el éxito de los estudiantes y el ingreso en el sistema legal para menores). Council of State Governments Justice Center. https://csgjusticecenter.org/wp-content/uploads/2020/01/Breaking_Schools_Rules_Report_Final.pdf; Baker, T. L. (2019). Reframing the connections between deficit thinking, microaggressions, and teacher perceptions of defiance (Replantear las conexiones entre el pensamiento deficitario, las microagresiones y las percepciones de los maestros de actitudes desafiantes). *Journal of Negro Education*, 88(2), 103-113. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.88.2.0103>; Blake, J. J., et al. (2011). Unmasking the inequitable discipline experiences of urban Black girls: Implications for urban educational stakeholders (Desenmascarando las experiencias disciplinarias desiguales de las niñas afroamericanas urbanas: implicaciones para las partes interesadas de la educación urbana). *The Urban Review*, 43(1), 90-106. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0148-8>; Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU. (16 de agosto de 2022). Letter to Elvin Momon, Superintendent, Victor Valley Union High School District (Carta a Elvin Momon, Superintendente, Distrito de Escuelas Secundarias Victor Valley Union). <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/investigations/more/09145003-a.pdf> (Se determinó que el distrito discriminó por motivos de raza en violación del Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 [Título VI] y sus reglamentos de aplicación al disciplinar a los estudiantes afroamericanos con mayor frecuencia y dureza que a los estudiantes blancos en situaciones similares. La Oficina para Derechos Civiles [Office for Civil Rights, OCR] identificó un patrón de medidas disciplinarias dispares entre tipos de disciplina, escuelas y niveles de grado que impusieron mayores daños a los estudiantes afroamericanos que a sus compañeros blancos, generando incluso

una pérdida significativa de tiempo de aprendizaje).

¹⁶ Losen, D. y Whitaker, A.. (2018). 11 Million Days Lost: Race, Safety, and Discipline at U.S. Public Schools (11 millones de días perdidos: Raza, seguridad y disciplina en las escuelas públicas de EE.UU.). https://www.aclu.org/sites/default/files/field_document/final_11-million-days_ucla_aclu.pdf; Oficina para Derechos Civiles del Departamento de Educación de EE.UU., Recopilación de datos sobre derechos civiles. (Sin fecha). 2017-18 State and National Estimations (Estimaciones a nivel estatal y nacional 2017-2018). <https://ocrdata.ed.gov/estimations/2017-2018>.

¹⁷ Balfanz, R., Brynes, V. y Fox, J. (2014). Sent home and put off-track: The antecedents, disproportionalities, and consequences of being suspended in the ninth grade (Suspendido y fuera de juego: Los antecedentes, desproporciones y consecuencias de ser suspendido en el noveno grado). *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5(2), 11-14. <http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol5/iss2/13>

¹⁸ Fabelo, T., et al. (Julio de 2011). Breaking Schools' Rules: Breaking Schools' Rules: A Statewide Study of How School Discipline Relates to Students' Success and Juvenile Justice Involvement. (Rompiendo las reglas de las escuelas: Un estudio a nivel estatal de cómo la disciplina escolar se relaciona con el éxito de los estudiantes y el ingreso en el sistema legal para menores). Council of State Governments Justice Center. https://csgjusticecenter.org/wp-content/uploads/2020/01/Breaking_Schools_Rules_Report_Final.pdf

¹⁹ Bacher-Hicks, A., Billings, S. B. y Deming, D. J. (2019). The school to prison pipeline: Long-run impacts of school suspensions on adult crime (El conducto de la escuela a la prisión: Impactos a largo plazo de las suspensiones escolares en la delincuencia de adultos) (No. w26257). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w26257>

²⁰ Thapa, A., et al. (2013). A review of school climate research (Una revisión de la investigación sobre ambiente escolar). *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

²¹ Bell, C. (2021). Suspended: Punishment, violence, and the failure of school safety (Suspendido: Castigo, violencia y el fracaso de la seguridad escolar). JHU Press.

²² Nese, R. N., et al. (2021). Moving away from disproportionate exclusionary discipline: Developing and utilizing a continuum of preventative and instructional supports (Alejarse de la disciplina de exclusión desproporcionada: Cómo desarrollar y utilizar una serie continua de apoyos preventivos y de instrucción). *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 301-311. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937019> ; Zeng, S., et al. (2019). Adverse childhood experiences and preschool suspension expulsion: A population study (Experiencias infantiles adversas y expulsión de suspensión preescolar: Un estudio de la población). *Child Abuse & Neglect*, 97, 104149. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104149>

²³ Skiba, R. J., Arredondo, M. I. y Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline (Más que una metáfora: La contribución de la disciplina de exclusión al conducto de la escuela a la prisión). *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

²⁴ Osher, D., et al. (2017). *Science of Learning and Development: A Synthesis (Ciencia del aprendizaje y el desarrollo: Una síntesis)*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Science-of-Learning-and-Development-Synthesis-Osher-January-2017.pdf>

²⁵ Zero Tolerance Policies and Practices require students who break certain school rules to face mandatory penalties, which may include suspensions, expulsions and referral to law enforcement (Las políticas y prácticas de cero tolerancia requieren que los estudiantes que infrinjan ciertas reglas escolares enfrenten sanciones obligatorias, que pueden incluir suspensiones, expulsiones y remisión a las fuerzas del orden). Boccanfuso, C. y Kuhfeld, M. (2011). Multiple Responses, Promising Results: Evidenced-Based Nonpunitive Alternatives to Zero Tolerance (Múltiples respuestas, resultados prometedores: Alternativas no punitivas a la cero tolerancia basadas en la evidencia). Child Trends. <https://www.childtrends.org/publications/multiple-responses-promising-results-evidence-based-nonpunitive-alternatives-to-zero-tolerance>

²⁶ Berkowitz, R., et al. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement (Una síntesis de investigación de las asociaciones entre antecedentes socioeconómicos, desigualdad, ambiente escolar y rendimiento académico). *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <http://doi.org/10.3102/0034654316669821>

-
- ²⁷ Mapp, K. L. y Kuttner, P. J. (2013). Partners in education: A dual capacity-building framework for family–school partnerships (Socios en la educación: Un marco doble de desarrollo de capacidades para las asociaciones entre las familias y las escuelas). Southwest Educational Development Laboratory. [https://www2.ed.gov/documents/family- community/partners-education.pdf](https://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf)
- ²⁸ Roehlkepartain, E. C., et al. (2017). Relationships first: Creating connections that help young people thrive (Las relaciones primero: Cómo crear conexiones que ayuden a los jóvenes a prosperar). Search Institute. <https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2017/12/2017-Relationships-First-final.pdf>
- ²⁹ Jones, E. P., et al. (2018). Disciplined and Disconnected: How Students Experience Exclusionary Discipline in Minnesota and the Promise of Non-Exclusionary Alternatives (Disciplinado y desconectado: Cómo experimentan los estudiantes la disciplina de exclusión en Minnesota y la promesa de alternativas no excluyentes). America’s Promise Alliance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586336.pdf>
- ³⁰ Scales, P. C., et al. (2020). Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students’ motivation and performance (Efectos de las relaciones de desarrollo con los maestros en la motivación y el desempeño de los estudiantes de escuela intermedia). *Psychology in the Schools*, 57(4), 646-677. <https://doi.org/10.1002/pits.22350>
- ³¹ Departamento de Educación de EE.UU. (2021). Education in a pandemic: The disparate impacts of COVID-19 on America’s students (Educación en una pandemia: Los impactos dispares de la COVID-19 en los estudiantes estadounidenses). <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf>; Mulhern, C. (2020). Beyond teachers: Estimating individual guidance counselors’ effects on educational attainment (Más allá de los maestros: Estimación de los efectos de los consejeros de orientación individuales en el desempeño educativo). Unpublished Manuscript, RAND Corporation. https://cepr.harvard.edu/files/cepr/files/counselors_mulhern.pdf
- ³² Croft, M., Hayes, S. y Moore, R. (2020). Supporting the Mental Health and Well-Being of High School Students (Apoyo al bienestar de salud mental de los estudiantes de secundaria). ACT Equity. <https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/R1798-mental-health-2020-01.pdf>
- ³³ Matsumura, L. C., Slater, S. C. y Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students’ interactions in urban middle schools (Ambiente en el aula, instrucción y plan de estudios rigurosos e interacciones de los estudiantes en las escuelas intermedias urbanas). *The Elementary School Journal*, 108(4), 293-312. <https://doi.org/10.1086/528973>
- ³⁴ Cherng, H. Y. S. (2017). If they think I can: Teacher bias and youth of color expectations and achievement (Si ellos creen que puedo: El prejuicio de los maestros y las expectativas y logros de los jóvenes de color). *Social Science Research*, 66, 170-186. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.001>
- ³⁵ Darling-Hammond, L., & DePaoli, J. (2020). Why School Climate Matters and What Can Be Done to Improve It (Por qué es importante el ambiente escolar y qué se puede hacer para mejorarlo). *State Education Standard*, 20(2), 7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257654.pdf>
- ³⁶ Grossman, J. y Duchesneau N. (Julio de 2021). Advancing Equity Through Service Learning: Building on Strengths Students Have Gained After a Year of Turmoil (Promoción de la equidad a través del aprendizaje mediante el servicio: Cómo construir a partir de las fortalezas que los estudiantes han ganado luego de un año de confusión). https://www.mdrc.org/sites/default/files/RWJF-Service_Learning.pdf.
- ³⁷ Kana’iaupuni, S., Ledward, B. y Jensen, U. (2010). Culture-based education and its relationship to student outcomes (La educación basada en la cultura y su relación con los resultados de los estudiantes). Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation, https://www.ksbe.edu/assets/research/collection/10_0117_kanaiaupuni.pdf
- ³⁸ Gershoff, E., Sattler, K. M. P., Holden, G. W. (2019). School Corporal Punishment and Its Association with Achievement and Adjustment (Castigos corporales en la escuela y su asociación con los logros y la adaptación). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.004>
- ³⁹ Gershoff, E., Sattler, K. M. P., Holden, G. W. (2019). School Corporal Punishment and Its Association with Achievement and Adjustment (Castigos corporales en la escuela y su asociación con los logros y la adaptación). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.004>; Gershoff, E. (2013). Spanking and Child Development: We Know Enough Now to Stop Hitting Our Children (Nalgadas y desarrollo infantil: Ahora sabemos lo suficiente para dejar de golpear a nuestros hijos). *Child Development Perspectives*, 7(3), 133-37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12038>; Gershoff, E. (2010). More Harm Than Good: A

Summary of Scientific Research on the Intended and Unintended Effects of Corporal Punishment on Children (Más daño que bien: Resumen de la investigación científica sobre los efectos intencionados y no intencionados del castigo corporal en los niños). *Law and Contemporary Problems*, 73(2) 31-56.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8386132/>; Durrant, J. y Ensom, R. (2012). Physical Punishment of Children: Lessons from 20 Years of Research (El castigo físico en los niños: Lecciones de 20 años de investigación). *Canadian Medical Association Journal*, 184(12), 1373-77. <https://doi.org/10.1503%2Fcmaj.101314>

⁴⁰ Garcia by Garcia v. Miera, 817 F.2d 650, 653 (10th Cir. 1987) (Un niño de nueve años fue castigado corporalmente dos veces. La primera vez, una maestra sostuvo a la estudiante cabeza abajo por los tobillos mientras que el director la golpeó con una paleta de madera cinco veces en la parte delantera de la pierna, entre la rodilla y la cintura. La paleta se rompió y la estudiante tenía una roncha y un corte de dos pulgadas en la pierna, que se convirtió en una cicatriz permanente. El segundo incidente provocó que la estudiante tuviera marcas rojas y moretones en los glúteos, se golpeará la espalda contra un escritorio y, posteriormente, experimentara dolor durante semanas).

⁴¹ Afifi, T. O., et al. (2012). Physical Punishment and Mental Disorders: Results from a Nationally Representative US Sample (Castigo físico y trastornos mentales: Resultados de una muestra representativa a nivel nacional de EE.UU.). *Pediatrics*, 130(2), 184-92. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2947>; Tracie O. Afifi, et al. (2017). Spanking and Adult Mental Health Impairment: The Case for the Designation of Spanking as an Adverse Childhood Experience (Nalgadas y deterioro de la salud mental en adultos: El caso de la designación de las nalgadas como una experiencia infantil adversa). *Child Abuse and Neglect*, 71, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.014>.

⁴² Aucoin, K. J., Frick, P. J. y Bodin, S. D. (2006). Corporal Punishment and Child Adjustment (Castigo corporal y adaptación infantil). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 527-541. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.001>; Hyman, I. A. y Perone, D.C. (1998). The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practices That May Contribute to Student Misbehavior (El otro lado de la violencia escolar: Políticas y prácticas de los educadores que pueden contribuir al mal comportamiento de los estudiantes). *Journal of School Psychology*, 36(1), 7–27. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)87007-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)87007-0)

⁴³ Corporal Punishment in Schools and Its Effect on Academic Success: Hearing Before the Subcommittee on Healthy Families and Communities of the House Committee on Education and Labor, 111th Congress (El castigo corporal en las escuelas y sus efectos en el éxito académico: Audiencia ante el Subcomité de Familias y Comunidades Saludables del Comité de Educación y Trabajo de la Cámara de Representantes, Congreso 111). (2010). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CHRG-111hrg55850/pdf/CHRG-111hrg55850.pdf>; Tomoda, A., et al. (2009). Reduced Prefrontal Cortical Gray Matter Volume in Young Adults Exposed to Harsh Corporal Punishment (Reducción del volumen de materia gris cortical prefrontal en adultos jóvenes expuestos a castigos corporales severos). *NeuroImage*, 47(2), T66-T71. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.03.005>

⁴⁴ Kellam, S. G., et al. (2011). The good behavior game and the future of prevention and treatment (El juego del buen comportamiento y el futuro de la prevención y el tratamiento). *Addiction Science and Clinical Practice*, 6(1), 73-84. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3188824/>

⁴⁵ The National Child Traumatic Stress Network. *Schools (Escuelas)*. Obtenido el 5 de julio de 2022 de <https://www.nctsn.org/trauma-informed-care/creating-trauma-informed-systems/schools>; Trauma and Learning Policy Initiative. *Helping Traumatized Children Learn*. <https://traumasensitiveschools.org/>

⁴⁶ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, <https://casel.org/>; Centers for Disease Control and Prevention. (2022). *Strategies to Create a Healthy and Supportive School Environment (Estrategias para crear un entorno escolar saludable y de apoyo)*. https://www.cdc.gov/healthyschools/sec_schools.htm.

⁴⁷ Klevan, S. (2021). Building a Positive School Environment Through Restorative Practices (Cómo construir un ambiente escolar positivo a través de prácticas restaurativas). Learning Policy Institute, <https://learningpolicyinstitute.org/product/wce-positive-school-climate-restorative-practices-brief>; International Institute for Restorative Practices. Obtenido de <https://www.iirp.edu/>

⁴⁸ Center on Positive Behavior Interventions & Supports. Obtenido de <https://www.pbis.org/>

⁴⁹ Aldridge, J. M. y McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review (Las relaciones entre el ambiente escolar y la salud mental y el bienestar de los adolescentes: una revisión sistemática de la bibliografía). *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>; Wang, M. T. y Degol, J. L. (2016). School

climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes (Ambiente escolar: Una revisión de la construcción, la medición y el impacto en los resultados de los estudiantes). *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-015-9319-1>

⁵⁰ Moore, K., et al. (2015). Preventing violence: A review of research, evaluation, gaps, and opportunities (Prevención de la violencia: Una revisión de la investigación, la evaluación, las brechas y las oportunidades). *Child Trends*, <https://www.futureswithoutviolence.org/preventing-violence-a-review-of-research-evaluation-gaps-and-opportunities/>; Centers for Disease Control and Prevention. (2009). School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth (Conectividad en la escuela: Estrategias para aumentar los factores de protección entre los jóvenes). <https://www.cdc.gov/healthyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>; National Research Council and Institute of Medicine. (2009). Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities (Prevención de los trastornos mentales, emocionales y del comportamiento entre los jóvenes: Progreso y posibilidades). The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/12480/preventing-mental-emotional-and-behavioral-disorders-among-young-people-progress>.

⁵¹ Averill, O. H., Rinaldi, C. y Collaborative, U. S. E. L. (2011). Multi-tier system of supports (MTSS) (Sistema de apoyo de múltiples niveles). *District Administration*, 48(8), 91-95. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/multi-tiered-system-supports-mtss-implementation/docview/1935584863/se-2>

⁵² Hoover, S. A., et al. (2019). Advancing Comprehensive School Mental Health Systems: Guidance from the Field (Promover los sistemas integrales de salud mental escolar: Orientación desde el campo). National Center for School Mental Health, University of Maryland School of Medicine. www.schoolmentalhealth.org/AdvancingCSMHS

⁵³ Arenson, M., Hudson, P. J., Lee, N. y Lai, B. (2019). The evidence on school-based health centers: a review (La evidencia sobre los centros de salud en la escuela: una revisión). *Global Pediatric Health*, 6. <https://doi.org/10.1177/2333794X19828745>

⁵⁴ Gregory, A. y Evans, K. R. (2020). The Starts and Stumbles of Restorative Justice in Education: Where Do We Go from Here? (Los inicios y tropiezos de la justicia restaurativa en la educación: ¿A dónde vamos a partir de aquí?). National Education Policy Center. <https://nepc.colorado.edu/publication/restorative-justice>

⁵⁵ Katic, B., Alba, L. A. y Johnson, A. H. (2020). A systematic evaluation of restorative justice practices: School violence prevention and response (Una evaluación sistemática de las prácticas de justicia restaurativa: prevención y respuesta ante la violencia escolar). *Journal of School Violence*, 19(4), 579-593. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670>

⁵⁶ Maier, A., Daniel, J., Oakes, J. y Lam, L. (2017). Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence (Las escuelas comunitarias como una estrategia efectiva de mejoramiento escolar: una revisión de la evidencia). Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/community-schools-effective-school-improvement-report>

⁵⁷ Pisani, A., et al. (2013). Emotion regulation difficulties, youth-adult relationships, and suicide attempts among high school students (Dificultades en la regulación emocional, relaciones jóvenes-adultos e intentos de suicidio en estudiantes de secundaria). *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 807-20. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9884-2>

⁵⁸ Pomerance, L. y Walsh, K. (2020). 2020 Teacher Prep Review: Clinical Practice and Classroom Management (Revisión de preparación de maestros 2020: Práctica clínica y manejo del salón de clases). National Council on Teacher Quality. <https://www.nctq.org/publications/2020-Teacher-Prep-Review:-Clinical-Practice-and-Classroom-Management>

⁵⁹ Reinke, W. M., Herman, K. C. y Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement (Apoyos para el comportamiento positivo a nivel del salón de clases en las escuelas que implementan SW-PBIS: cómo identificar áreas para mejorar). *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/1098300712459079>

⁶⁰ Goldhaber, D., Krieg, J. y Theobald, R. (2020). Effective like me? Does having a more productive mentor improve the productivity of mentees? (¿Eficaz como yo? ¿Tener un mentor más productivo mejora la productividad de los aprendices?). *Labour Economics*, 63, 101792. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.101792>

⁶¹ Blazar, D. (2021). Teachers of Color, Culturally Responsive Teaching, and Student Outcomes: Experimental Evidence from the Random Assignment of Teachers to Classes (Maestros de color, enseñanza culturalmente

adaptable y resultados de los estudiantes: Evidencia experimental de la asignación aleatoria de profesores a las clases). EdWorkingPaper No. 21-501. Annenberg Institute for School Reform at Brown University; Castro, A. S. y Calzada, E. J. (2021). Teaching Latinx students: Do teacher ethnicity and bilingualism matter? (Enseñanza a estudiantes latinos: ¿Importan el origen étnico y el bilingüismo de los maestros?) *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101994. <https://doi.org/10.26300/jym0-wz02>

⁶² Lindsay, C. A. y Hart, C. M. (2017). Exposure to same-race teachers and student disciplinary outcomes for Black students in North Carolina (Exposición a maestros de la misma raza y resultados disciplinarios de los estudiantes para estudiantes afroamericanos en Carolina del Norte). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 485-510. <https://doi.org/10.3102/0162373717693109>

⁶³ Lindsay, C. A. y Hart, C. M. (2017). Exposure to same-race teachers and student disciplinary outcomes for Black students in North Carolina (Exposición a maestros de la misma raza y resultados disciplinarios de los estudiantes para estudiantes afroamericanos en Carolina del Norte). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 485-510. <https://doi.org/10.3102/0162373717693109>

⁶⁴ Aby, M. y Gonzalez Benson, O. (2021). Funding diversity: A case study of a state-initiated, funding-driven program to diversify mental health service provision in Minnesota (Diversidad de fondos: Un estudio de caso de un programa impulsado por fondos iniciado por el estado para diversificar la provisión de servicios de salud mental en Minnesota). *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 45(3), 200-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/23303131.2021.1894293>

⁶⁵ Garbacz, S. A., et al. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes (Participación de la familia en la educación y la intervención: Implementación y evaluación para maximizar los resultados familiares, escolares y estudiantiles). *Journal of School Psychology*, 62, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>

⁶⁶ Rafa, A. (2019). Policy Analysis: The Status of School Discipline in State Policy (Análisis de políticas: El estado de la disciplina escolar en las políticas del estado). Education commission of the states. <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/The-Status-of-School-Discipline-in-State-Policy.pdf>

⁶⁷ Mapp, K. L. y Kuttner, P. J. (2013). Partners in education: A dual capacity-building framework for family–school partnerships (Socios en la educación: Un marco doble de desarrollo de capacidades para las asociaciones entre las familias y las escuelas). Southwest Educational Development Laboratory. <https://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf>

⁶⁸ Observamos que el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y *Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563 (1974) requieren que los distritos escolares garanticen que los estudiantes aprendices de inglés puedan participar de manera significativa en todos los programas y actividades del distrito escolar y que garanticen la comunicación con los padres o tutores legales que tienen un dominio limitado del inglés.

⁶⁹ McIntosh, K., et al. (2021). Effects of an equity-focused PBIS approach to school improvement on exclusionary discipline and school climate (Efectos de un enfoque de PBIS centrado en la equidad para la mejora escolar en la disciplina de exclusión y el ambiente escolar). *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 354-361. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1306763>

⁷⁰ McIntosh, K., et al. (2018). A 5-point intervention approach for enhancing equity in school discipline (Un enfoque de intervención de 5 puntos para mejorar la equidad en la disciplina escolar). Office of Special Education Programs Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.

<https://www.pbis.org/resource/a-5-point-intervention-approach-for-enhancing-equity-in-school-discipline>

⁷¹ El Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 prohíbe la discriminación por motivos de raza, color o nacionalidad por parte de los beneficiarios de asistencia financiera federal. 42 U.S.C. §§ 2000d–2000d-7. El Título IX de las Enmiendas de Educación de 1972 prohíben la discriminación por sexo por parte de beneficiarios de asistencia financiera federal. 20 U.S.C. §§ 1681 – 1688. La Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 y el Título II de la Ley para Estadounidenses con Discapacidades de 1990 prohíben la discriminación basada en la discapacidad, la primera por parte de los beneficiarios de asistencia financiera federal, el segundo por parte de los gobiernos estatales y locales, independientemente de si reciben fondos federales. 29 U.S.C. § 794; 42 U.S.C. §§ 12131 –12134.