

# PROVISO TOWNSHIP HIGH SCHOOL DISTRICT 209 INSTRUCTIONAL FRAMEWORK



## ALL ABOARD

**Equity, Excellence, Relevance for All  
Pursuit of Nothing But the Best**

### Board of Education

Proviso Township High School District 209



Rodney Alexander  
President



Theresa Kelly  
Vice President



Amanda Grant  
Secretary



Claudia Medina  
Board Member



Arbdella "Della" Patterson  
Board Member



Sam Valtierrez  
Board Member



Ned Wagner  
Board Member

[www.pths209.org](http://www.pths209.org)  
8601 Roosevelt Rd, Forest Park, IL 60130

# PROVISO TOWNSHIP HIGH SCHOOLS

District 209 – Cook County



## BOARD OF EDUCATION

RODNEY ALEXANDER, PRESIDENT  
THERESA L. KELLY, VICE PRESIDENT  
AMANDA J. GRANT, SECRETARY  
CLAUDIA MEDINA  
ARBDELLA "DELLA" PATTERSON  
SAMUEL VALTIERREZ  
NATHAN "NED" WAGNER

8601 West Roosevelt Road  
Forest Park, IL 60130  
Telephone: 708.338.5912  
EMAIL: JHENDERSON@PTHS209.ORG  
FAX: 708.338.5999

James L. Henderson, Ed.D.,  
Superintendent

Dear Faculty, staff, and the Proviso community:

We are All Aboard the northbound Train to Greatness – moving forward to ensure academics, social and emotional success for all scholars within our care. The train has left the station with a high caliber Instructional Framework Guide on board. It is imperative that we have a road map to guide the hands of those who instruct our scholars. This resource is designed to help us work together to identify and implement high-quality, best-practice instructional strategies. The guide focuses on Equity, Excellence, Relevance for ALL as we are in pursuit of *Nothing But The Best!*

Teachers, this document will walk you through how to develop and implement effective lessons, from beginning to ending. Moreover, it will assist you with student engagement strategies, social emotional learning, expectations for common instructional units and assessment, questioning strategies, focus on literacy and the development of the high leverage instructional strategy, Gradual Release of Responsibility.

The time is now to enhance our instructional practices to ensure an increase in our graduation rate, an increase in college and career readiness, an increase in students taking dual credit courses, AP courses, and IB courses and a decrease in our drop-out rate. Our scholars need us academically, socially, and emotionally and this resource will assist us to help move them forward.

I would like to personally thank some of the best and brightest minds in the field of education, our content area coordinators: Dr. Luna, Ms. Marino, Mr. Ngo and Mr. Aschoff for their work in producing this forward-thinking document, under the direction of Dr. Kevin Brown.

Educationally,

A handwritten signature in blue ink that reads "James L. Henderson".

James L. Henderson, Ed.D.

Superintendent of Schools

Proviso Township High Schools District

## TABLE OF CONTENTS

Introduction.....	3
Instructional Framework Model.....	4
Professional Learning Community of Educators.....	5
Instruction.....	6-15
Curriculum.....	6-7
Assessment.....	7-13
Delivery.....	13-15
Knowledge of Students.....	16-25
Social Emotional Learning.....	16-19
Language & Cultural Relevance.....	19-22
Equity.....	22-25
Conclusion.....	26
Works Cited.....	27-30

## INSTRUCTIONAL FRAMEWORK

“The most important factor affecting students is the teacher”

- Sanders, W.L. & Rivers, J.C. (1996)

### Introduction

The Department of Educational Services believes:

- that teaching and learning is at the core of schooling.
- that every student deserves a high-quality education supported by qualified administrators, faculty, and staff; and
- academic excellence for all students.

### What are instructional frameworks?

“...[R]esearchers have found that consistency of instructional quality is what distinguishes higher- from lower-performing school systems” (Barber & Mourshed, 2007; Chenoweth, 2007, 2009; Hattie, 2011; Jackson & Makarin, 2018; Kulik, Kulik, Bangert-Drowns, 1990; Pianta, Belsky, Houts, & Morrison, 2007; Reynolds, Stringfield, & Schaffer, 2001).

Instructional frameworks list and categorize the many activities and responsibilities we want teachers to perform (e.g., design lessons, participate in professional learning, engage with parents). An instructional model, on the other hand, helps teachers understand how to design and deliver effective learning opportunities for students.

### Why is it important for all schools to have an instructional framework?

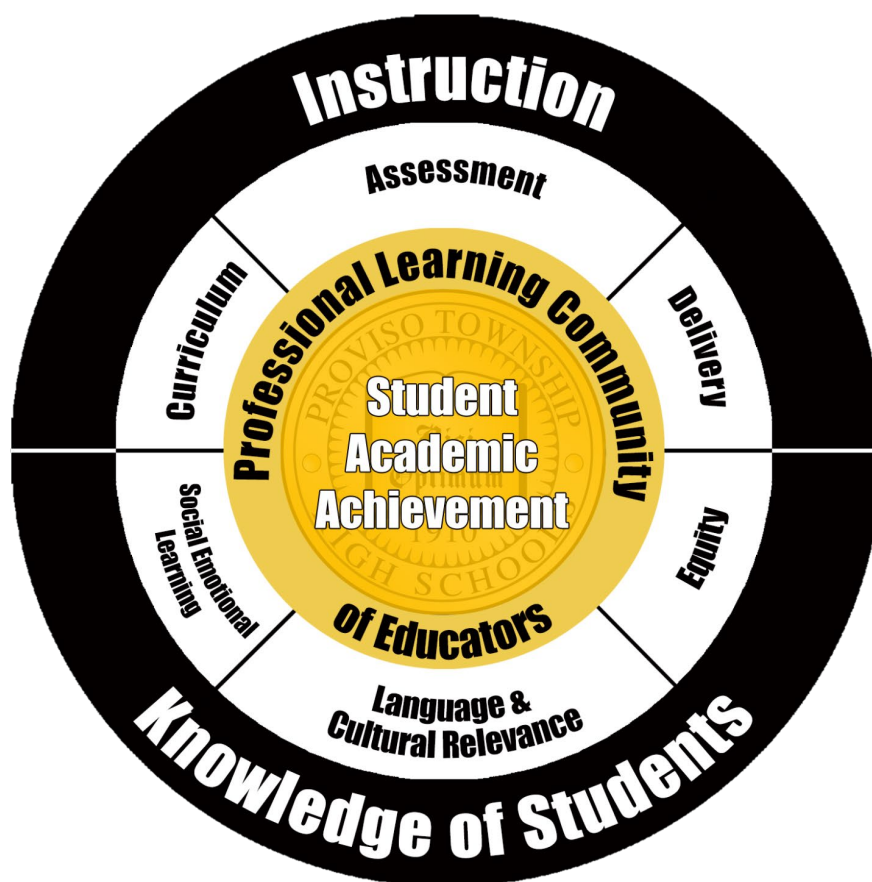
An instructional framework provides a cohesive structure made up of proven components, but it is adaptable so as to work with varying teaching styles, content areas, and student needs while maintaining the core structure of the framework.

When school districts lack an instructional framework, teachers are left to figure things out on their own, select among the multitude of instructional strategies out there, and sort out how to work collaboratively with colleagues who may have a completely different mental “blueprint” of effective instruction. Without an instructional framework, improvement efforts become scattered and diffused over time, not to mention abandoned from year to year in favor of “the next best thing.”

The instructional framework for PTHS D209 has been developed by members of the Department of Educational Services and is rooted in sound research from J. Hattie (2006), R. Marzano (2005), M. Schmoker (2016), L. Ainsworth (2006), R. Stiggins (2008), R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, T. W. Many, & M. Mattos (2016), Fisher & Frey (2017) and many others. It is a continuous process that will be re-visited numerous times to include feedback from all stakeholders to ensure complete alignment with the district strategic plan and current best practices in education. The most updated version can be found on the district website.



## Proviso Township High School District 209 Instructional Framework Model



In order to increase **student academic achievement**, Proviso Township High School District 209 is committed to providing high-quality **instruction** through a guaranteed, viable **curriculum**; ongoing **assessment**; and high-impact instructional **delivery**.

Teachers will gain **knowledge of students** to inform their instruction. These elements include **social emotional needs**, **cultural & linguistic relevance**, and **equity**.

All of these aspects will be supported through a **Professional Learning Community of Educators** including but not limited to teachers, counselors, social workers, school psychologists, instructional coaches, etc.

## Professional Learning Community of Educators

### *How can we make data-driven instructional decisions to impact academic achievement?*

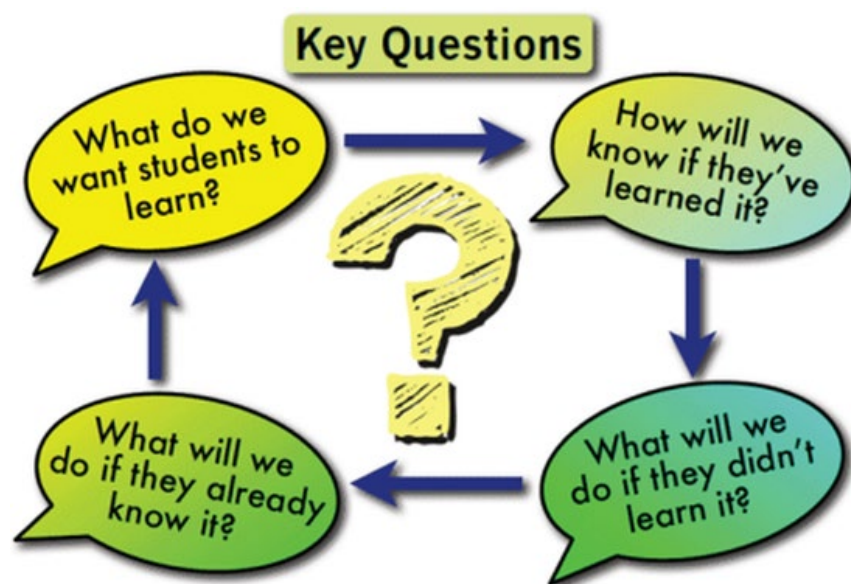
According to R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, T.W. Many, and M. Mattos (2016), the term “Professional Learning Community” refers to an organized group of educators who collaborate on student achievement.

In our instructional framework, PLCs serve as the core of instruction and knowledge of students in order to directly impact student academic achievement through purposeful communication.

The three big ideas that drive the work of a Professional Learning Community (PLC) are:

- Focus on learning
- Collaborative culture and collective responsibility, and
- Results orientation

PLCs provide structured collaborative time to ask four key questions. [See figure below.]



By asking these key questions and focusing on student growth and student achievement, educators within a PLC can make data-driven decisions about their instructional practices in order to ensure that all students learn the most critical content and skills of their courses.

J. Hattie (2009) synthesized over 80,000 studies and millions of student-based classroom observations. *Visible Learning* focuses on the main effects and influences on student achievement. Hattie's point scale shows that one standard deviation (1.0) increase is typically associated with advancing student achievement within two to three years. The yearly typical impact rate of a classroom teacher's instruction range is between 0.15 and 0.40 standard deviation growth. Examining student achievement data and discussing instructional practices during PLC time provides a clear focus on student learning and student growth. Professional collaboration builds collective teacher efficacy which has an effect size of 1.57.

## Instruction

### Curriculum

#### *What do we want all students to know and be able to do?*

Here at PTHS D209, it is our goal to create and sustain a high-quality, viable, guaranteed curriculum that is engaging and rigorous, culturally relevant, differentiated for all learners, aligned with 21st Century skills and STEM, equitable, and strategically-aligned to priority learning standards.

According to Marzano (2005), a guaranteed and viable curriculum (GVC) ensures that all students have an equal opportunity to learn (OTL). This requires a district-wide agreement and common understanding of the essential content that all students need to know, understand, and be able to do (Marzano, 2005). A guaranteed curriculum promotes equity, giving all students opportunities to learn essential academic content. To provide these opportunities, curricular materials and instructional approaches must be grounded in research.

A *guaranteed* curriculum means that every student is provided the opportunity to learn a core curriculum which provides them with the probability of success in school. A *viable* curriculum means that the distinctly articulated content and skills can be taught and learned (not rushed and covered) within the timeframes available during the academic year.

To ensure that the curriculum is of the highest quality, we utilize a backward-design framework in which we identify the key concepts and skills that students need to learn, create assessments that align to those “big ideas,” and then plan meaningful learning experiences for students. (Wiggins & McTigue, 2012). [See figure below.]



Wiggins & McTigue, 2012

Learning targets are aligned to Priority Learning Standards and require students to answer essential questions that integrate disciplinary content with relevant and rigorous thinking.

Backward Design is a planning framework that can be used with fidelity within a PLC. In Step 1 of the Backward Design Process, collaborative teams start by identifying the *key concepts and skills* that students must learn. The team identifies *specific learning targets* aligned to priority

learning standards and gathers a *variety of resources and instructional materials* to meet the needs of all learners. Specific literacy skills and strategies are embedded in the lesson plan design (reading, writing, speaking, and listening) and *academic and technical vocabulary* are identified in the curriculum map in order to ensure rigor and relevance across content areas.

Unit plans include *essential questions* (EQs) that help provide focused and thoughtful learning. *Evidence of learning* is carefully planned to anticipate re-teaching or enrichment opportunities. After the key concepts, skills, and content have been identified, formative and summative unit assessments are created.

## Assessment

***How do we determine the level of student learning to inform our instruction?***

“It is only through assessment that we can discover whether the instructional activities in which we engage our students results in the intended learning” (Wiliam, 2013).

Assessment serves as the bridge between teaching and learning. Providing ongoing feedback and administering curriculum-aligned assessments is very important in measuring what students know and are able to do.

According to Dr. Richard Stiggins (2008), accurate assessments must begin with a clear purpose and specific targets. They must have sound design with quality questions that engage higher-order thinking. There must be effective communication between the teacher and the student, and the student must be directly involved in the assessment process.

The two key questions to ask about assessment are: “What is the purpose of the assessment?” and “How will we use the results?” The answer to the first question must be to measure the specific learning targets of the unit. And the answer to the second question must be to inform instruction. (Stiggins, 2008).

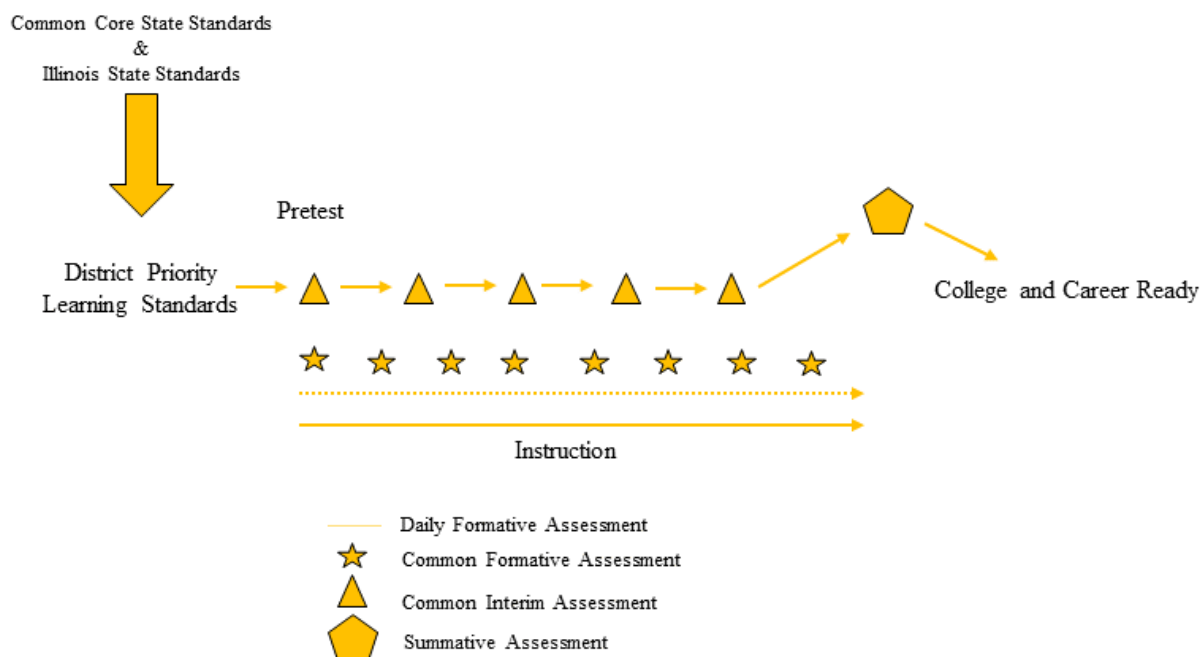


# Focused Assessment System



“[S]chools must no longer be places where some succeed in learning while others tumble into inevitable failure. Rather they must become places where all students meet prespecified academic achievement standards driven by the accelerating and technical and ethnic evolution of our society. [A]ssessment practices developed to separate the successful from the unsuccessful now must become practices that support the learning of all students, helping master those required standards” (Stiggins, 2008).

This frequent monitoring takes shape with a focused system of assessments from formative practices to interim assessments, and finally summative assessments (Fullan, 2020; Marzano 2009; Schmoker, 2001). These types of assessments allow students, parents, and educators to measure a student’s degree of learning. Each type of assessment has a specific purpose but all lead to a measure of progress towards the vision of every scholar having college and career readiness (Fisher & Frey, 2007). [See figure below]



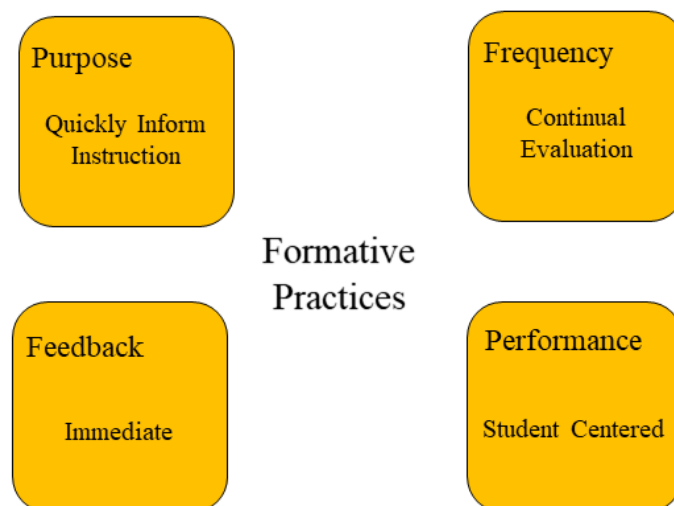
With these concepts in mind, PTHS D209 is committed to aligning district priority learning standards to daily, common formative, common interim, and summative assessments as part of a focused assessment system to lead to college and career readiness.

### *Formative Assessments*

Formative Assessments are a deliberate process used by teachers and students during instruction to provide specific, actionable, and immediate feedback on the mastery of the learning target and answers the question "what comes next for student learning?" It is also an ungraded predictor of future mastery or performance on common formative, common interim or summative assessments (Reeves, 2016). A formative assessment takes the unwrapped daily learning target(s) and identifies what the student needs to learn and informs the teacher and students to what extent they have mastered the daily target. The assessment then generates immediate feedback on student performance and quickly informs the direction of instruction.

According to J. Hattie (2009) student self-assessment and reflection (personal feedback) has a high effect size of 0.75. In addition, teacher delivery of formative assessments, coupled with teacher feedback, has an equally large effect size of 0.70. Both student- and teacher-initiated formative assessments have the potential for large student growth.

Formative assessments can occur in a variety of ways. It can look like students giving an oral or written summary of the learning target, having students compare or contrast a topic on a Venn diagram, having students explain a physical activity they are performing, a teacher listening to group discussions and questioning, a teacher asking questions, exit slips, or homework.



### *Common Formative Assessments (CFAs)*

According to L. Ainsworth (2015) common formative assessments (CFAs) are designed as frequent checkpoints within a course unit. This type of assessment has an aligned pre- and post-assessment that is based on an “unwrapped” Priority Learning Standard found within the curriculum map. CFAs are collaboratively designed, administered, scored, and analyzed by teachers collaboratively in their department teams (PLCs), and answer the question "what progress are our students making” over a short period of time, like a chapter or a unit. Some benefits of CFAs include:

- A predictor of mastery on the unit/chapter assessment
- Regular and timely feedback which allows teachers to modify instruction to meet personal learning needs
- Clear “unwrapped” standards allow students to become self-directed learners
- Ongoing collaboration opportunities for grade-level, course, and department teachers

Common formative assessments, “afford grade- and course-level teacher teams a clear lens through which to see their instructional impact on student learning” (p. 1). Assessment questions that match the rigor for the unit’s daily learning targets, and grading rubrics that explain what demonstration of mastery looks like, empower students to take an active role in their own learning (Ainsworth, 2006). According to J. Hattie (2009), a student’s concentration, persistence, and engagement has a greater than 0.4 effect size of 0.54, leading to accelerated learning.



### *Common Interim Assessments (CIAs)*

Common interim assessments (CIAs) are designed to determine at what mastery level students enter school and then monitor their learning progress through providing multiple checkpoints throughout the school year. Like the Common Formative Assessments, CIAs are typically grade-level and by course (mathematics, English etc.), and are administered and analyzed by the district. The CIA answers the question "what progress are our students making" over the course of a year.

Also, the CIAs are a predictor of high stakes testing, like the SAT or ACCESS testing. According to K. Dyer (2017), the common interim gathers information about the teaching and learning process including:

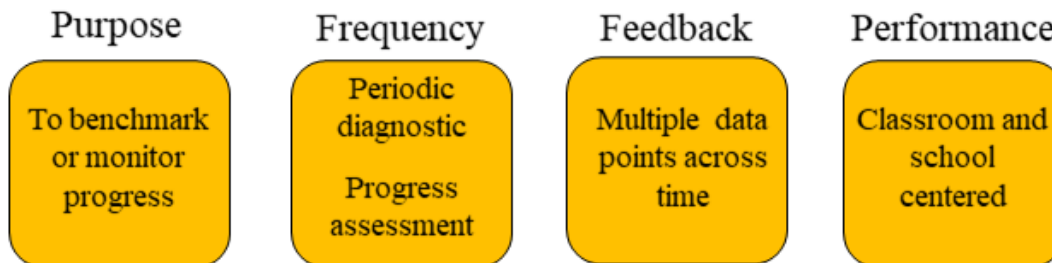
- Individual and collective student growth
- Effectiveness of teaching practices, programs, and initiatives
- Projection of whether a student, class or school is on track to achieve established proficiency benchmarks
- Instructional needs of individual students (p. 1)

The common interim creates an intentional pause in instruction in a formative way, that lets students, teachers, and teacher leaders adjust instruction appropriately while focusing on the end goal, mastery of standards.

At PTHS D209, CIAs are given five times a year for a full year course; three times for a semester course. These types of tests consist of questions from the Priority Learning Standards associated with the course and include 12-15 multiple choice questions and one constructed response. According to J. Hattie (2009) having frequent assessments allows for the “learning intentions and success criteria [to be] more specific and transparent” (p. 178), with an effect size of 0.62 when accompanied with feedback.

After the district common interim assessments are created, teachers design lessons and instructional activities that are directly aligned to key concepts, skills, and content. This backward design process starts with the end goal in mind, mastering the course Priority Learning Standards.

## Interim Assessments

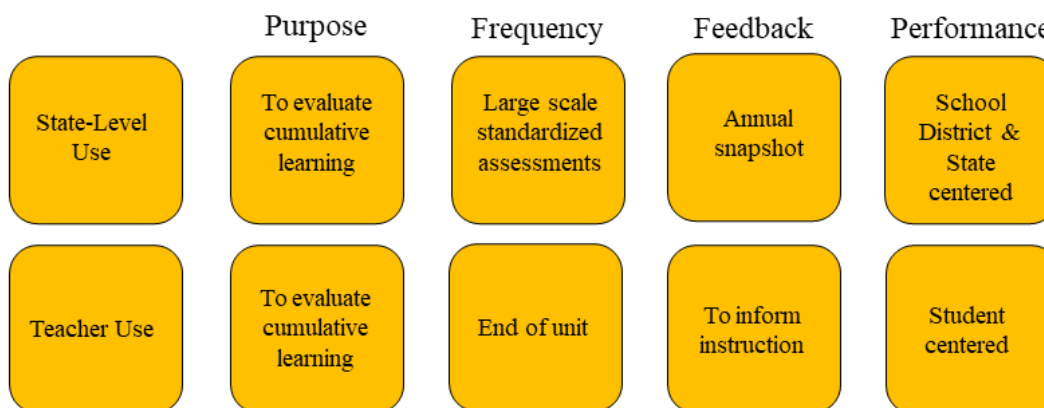


### *Summative Assessments*

Summative assessments are designed to evaluate learning by providing cumulative snapshots, typically through standardized assessments that can be teacher-, school-, district-, or state-centered. These tests answer the question, "are all of our students meeting the standards?".

At the state level, summative assessments determine students' level of college and career readiness. [See figure below.]

## Summative Assessments



At the school leadership level, the summative assessment can be used to evaluate programming quality and effectiveness. Lastly, teachers use end of unit summative assessments to determine standard mastery (Center for Assessment, n.d.).

Because these types of assessments are generally high stakes, it is important that these tests align to the standards and expected outcomes of the curriculum and align with backward design. (“Formative”, 2021).

Some examples of summative assessments are end-of-term or midterm exams, cumulative work over an extended period such as a final project or creative portfolio, end-of-unit or chapter tests, and standardised tests that demonstrate school accountability and are used for pupil admissions; SATs, IBs, ACCESS, Armed Services Tests, certificate exams, Illinois Science Assessment, etc.

### **Instructional Delivery**

***How will the critical content be taught to make the greatest impact on student achievement?***

The district priority standards tell us what our students should know and be able to do.

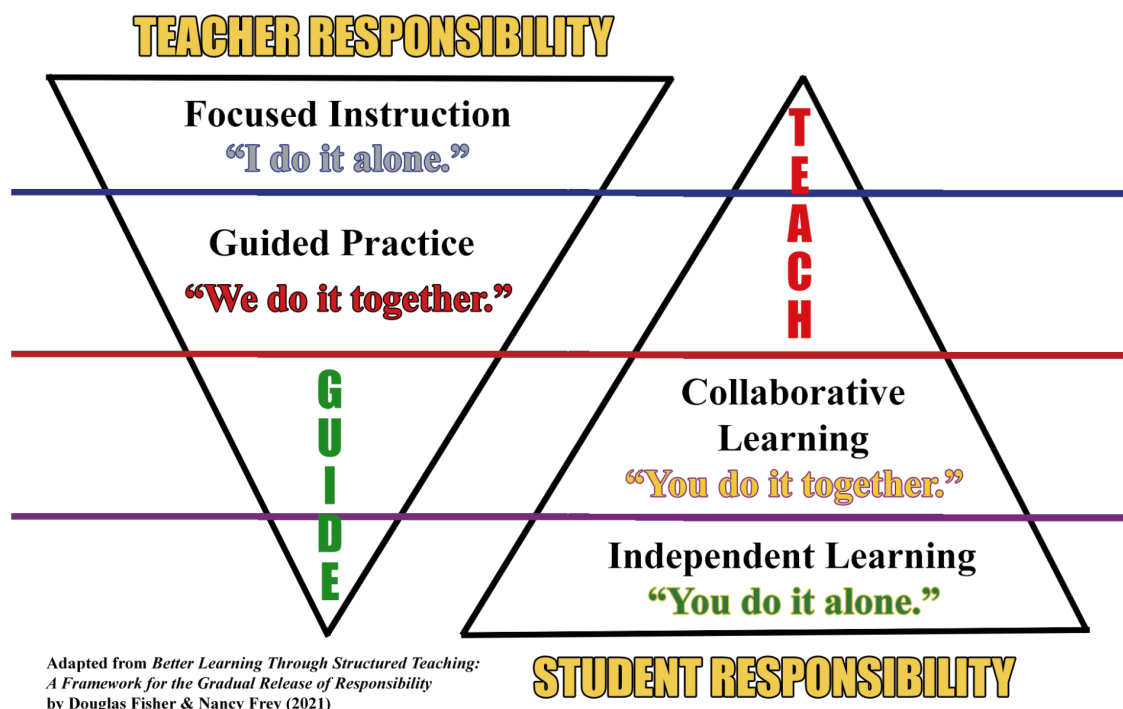
- How should instruction be delivered in a manner that maximizes student achievement?
- What is the best model and what does effective instruction look like?
- Which high impact instructional strategies show the most gain when it comes to student learning and outcomes?

The elements of an effective lesson include (Schmoker, 2016; Popham, 2008; Wiliam, 2007, p. 47):

- A clear learning target, purpose, goal, or objective
- An anticipatory set
- Teaching and modeling
- Guided practice
- Checking for understanding
- Adjustments to instruction
- Independent practice

Pearson and Gallagher (1983) make the argument that the most effective instructional practice incorporating the above components is the Gradual Release of Responsibility (GRR). GRR describes the cognitive and metacognitive (thinking about your thinking) shift learners undergo as they move from acquisition, to consolidation, and ultimately the transfer of knowledge from teacher to student (Fisher & Frey, 2013).

# THE GRADUAL RELEASE MODEL



The GRR model includes the components below (Smith, Frey, Pumpian, & Fisher; 2017).

*Focused Instruction: "I do it"*

- Establishing purpose is when students know what they are learning, why they are learning it, and how they will know they have learned it.
- Teacher modeling reveals the metacognitive process to understand, and problem solve.
- Noticing is the teacher's ability to transition to guided instruction.

*Guided Practice: "We do it together"*

- Teacher scaffolds learning by using prompts, cues, and questions to develop student independent thought and problem solving, thus initiating the gradual release of responsibility of learning to students.

*Collaborative Learning: "You do it together"*

- During this component, students work collaboratively in small groups to solve tasks and consolidate knowledge.
- Collaborative learning is at the heart of instruction. The goal is to set aside 50% of class time for this and foster:
  - Positive interdependence (each student contributes to the success of the whole)

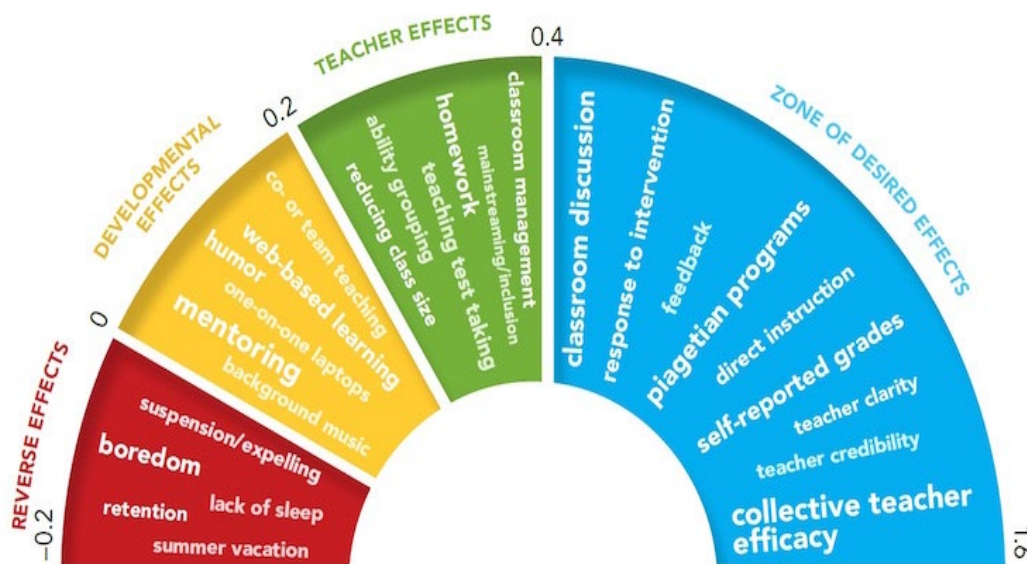
- Face-to-face interaction
- Individual and group accountability
- Interpersonal and small group skills (i.e. accountable talk)
- Group processing
- Teacher continuously checks for understanding and determines necessary interventions and/or enrichment steps.

*Independent Learning: “You do it alone”*

- During this component, the teacher assesses individual students and plans interventions and enrichment accordingly.
- Provides students independent opportunities to apply what they have learned
- Enables students to transform and extend their knowledge

Why it works: GRR utilizes the biggest levers (Hattie, 2009).

- GRR employs numerous strategies in the blue zone of desired effects below that yield an effect of 0.4 or higher.



Practices That Yield Desired Effects	
Collective teacher efficacy	1.57
Self-reported grades	1.33
Response to intervention	1.29
Piagetian programs	1.28
Teacher credibility	.90
Classroom discussion	.82
Teacher clarity	.75
Feedback	.70
Direct instruction	.60
Providing formative evaluation	.48

(Hattie, 2009)



## Knowledge of Students

### Social Emotional Learning (SEL)

*How will we get to know our students and respond to what they need?*

“The impact of trauma can be lifelong, so what students learn during this school year ultimately won’t be as important as whether they feel safe” (Minahan, 2020).

As a result of the Children’s Mental Health Act of 2003, the Illinois State Board of Education adopted the Illinois Social and Emotional Learning (SEL) Standards. Establishing the SEL standards along with goals, age-appropriate benchmarks, and performance descriptors was a collaborative effort between ISBE and the Illinois Children’s Mental Health Partnership with technical support from the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Social and Emotional Learning (SEL) is the process through which children and adults acquire the knowledge, attitudes, and skills they need to:

- recognize and manage their emotions.
- demonstrate caring and concern for others.
- establish positive relationships.
- make responsible decisions; and
- handle challenging situations constructively.

According to CASEL, social-emotional learning advances educational equity and excellence by establishing authentic school-family community partnerships (CASEL, 2021). The CASEL framework takes a systemic approach that emphasizes the importance of establishing equitable learning environments and coordinating practices across key settings to enhance all students’ social, emotional, and academic learning. Additionally, research contends it is beneficial to integrate SEL throughout the school’s academic curricula and culture. Existing systems of student support can be enhanced by integrating SEL goals and practices with universal, targeted, and intensive academic and behavioral supports.

High-quality SEL instruction is represented by an acronym SAFE: Sequence of coordinated training approaches to foster development of competencies, Activate the learning and practice new skills, Focused, and intentionally implement curriculum that emphasizes the development of SEL competencies, and Explicit targeting specific skills and attitudes. Ideally, effective SEL instruction begins with a nurturing, safe environment characterized by authentic, positive relationships among teachers and students.

In conjunction with a safe, caring, participatory, and responsive school climate, positive outcomes include the following:

- promotion of mental wellness.
- prevention of mental health issues.

- school connectedness.
- reduction in student absenteeism.
- reduction in suspensions.
- adoption, implementation, and institutionalization of new practices; and
- improved academic outcomes.

Moreover, utilizing a variety of instructional approaches such as cooperative learning, project-based learning, explicit instruction targeting social/emotional learning are taught in culturally responsive ways. Integration of SEL in core content areas can enhance social and emotional competence.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et al (2011) reported SEL improves academic achievement. This research shows that by an average of 11%, SEL increases appropriate social behavior, improves students' attitudes, and reduces depression and stress (Sprengher, 2020). Additionally, there are also reported connections to the brain that are related to social-emotional learning competencies characterized by CASEL: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision making.

## SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) COMPETENCIES

### SELF-AWARENESS

The ability to accurately recognize one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior. The ability to accurately assess one's strengths and limitations, with a well-grounded sense of confidence, optimism, and a "growth mindset."

- ⇒ IDENTIFYING EMOTIONS
- ⇒ ACCURATE SELF-PERCEPTION
- ⇒ RECOGNIZING STRENGTHS
- ⇒ SELF-CONFIDENCE
- ⇒ SELF-EFFICACY

### SOCIAL AWARENESS

The ability to take the perspective of and empathize with others, including those from diverse backgrounds and cultures. The ability to understand social and ethical norms for behavior and to recognize family, school, and community resources and supports.

- ⇒ PERSPECTIVE-TAKING
- ⇒ EMPATHY
- ⇒ APPRECIATING DIVERSITY
- ⇒ RESPECT FOR OTHERS

### RESPONSIBLE DECISION-MAKING

The ability to make constructive choices about personal behavior and social interactions based on ethical standards, safety concerns, and social norms. The realistic evaluation of consequences of various actions, and a consideration of the well-being of oneself and others.

- ⇒ IDENTIFYING PROBLEMS
- ⇒ ANALYZING SITUATIONS
- ⇒ SOLVING PROBLEMS
- ⇒ EVALUATING
- ⇒ REFLECTING
- ⇒ ETHICAL RESPONSIBILITY

### SELF-MANAGEMENT

The ability to successfully regulate one's emotions, thoughts, and behaviors in different situations — effectively managing stress, controlling impulses, and motivating oneself. The ability to set and work toward personal and academic goals.

- ⇒ IMPULSE CONTROL
- ⇒ STRESS MANAGEMENT
- ⇒ SELF-DISCIPLINE
- ⇒ SELF-MOTIVATION
- ⇒ GOAL SETTING
- ⇒ ORGANIZATIONAL SKILLS

### RELATIONSHIP SKILLS

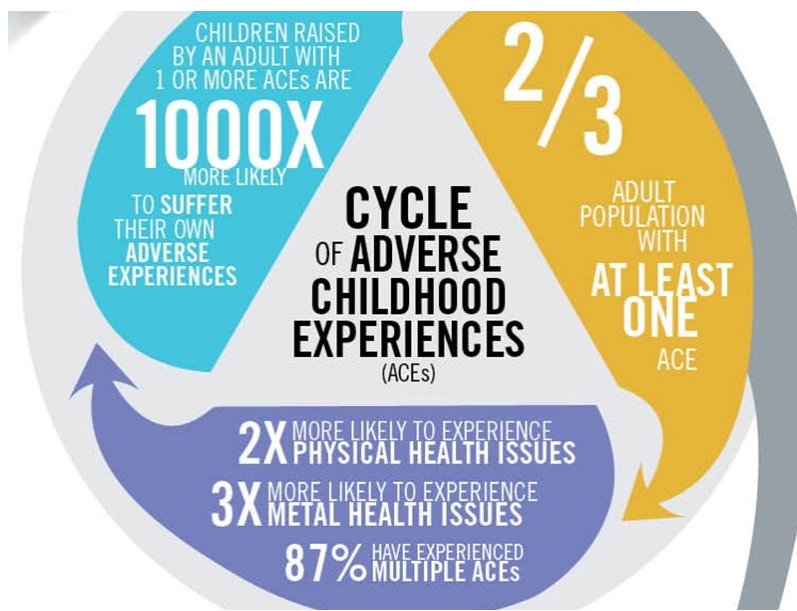
The ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups. The ability to communicate clearly, listen well, cooperate with others, resist inappropriate social pressure, negotiate conflict constructively, and seek and offer help when needed.

- ⇒ COMMUNICATION
- ⇒ SOCIAL ENGAGEMENT
- ⇒ RELATIONSHIP BUILDING
- ⇒ TEAMWORK



© 2017 CASEL. All Rights Reserved

One of the main focus areas of social-emotional learning is adverse childhood experiences (ACEs). ACEs include domestic abuse, neglect, homelessness, parental death and other damaging trauma.



Mockup for an infographic detailing the cyclical nature of adverse childhood experiences and a call to action to break the cycle - Jane Gleissner

According to the Tennessee Adverse Childhood Experiences Report (2012) 52% of Tennessee residents had at least one ACE and 14% had four or more. A person with four or more ACEs is less likely to graduate high school, more likely to have asthma, twice as likely to be identified in the lowest income level and four times as likely to suffer from depression than a person with zero ACEs (Merck, 2019). It is imperative teachers, counselors, school psychologists and administrators understand when trauma and stress go unchecked it “can impede on brain development and affect memory, recall, focus and impulse control” (Gaines, 2019). SEL can be used to provide positive experiences to mitigate the effects of ACEs.

Ways to respond to student distress as suggested by J. Minahan (2020) are as follows:

- Validate feelings
- Stay calm
- Be truthful
- Reframe negative comments
- Remind students to seek helpers
- Notify a caretaker if a student expresses serious fear and anxiety

J. Minahan (2020) provides additional suggestions to empower students:

- Remind them of what they *can* control such as following health guidelines & self-care
- Encourage them to keep a journal of their experiences during this unprecedented time
- Ask them to consider helping others which can have a healing effect

P. Gorski (2020) reminds educators to consider the ‘why’ of behavior, not necessarily the ‘what.’ “Whatever a child does, our trauma-informed response should be to first make sure everybody is safe, then withhold judgment and show [genuine] concern” (p. 18). Educators have the power to transform classrooms and schools by embracing the opportunity to relate to students differently by asking ‘why the student is behaving in that way’ vs. focusing on the behavioral response.

“COVID-19 isn’t the only heightened stressor students face now. Many kids will feel the increase in racial trauma. We need to be careful about how we communicate racial injustice in lessons, so students are not retraumatized” (Minahan, 2020). J. Minahan suggests the following:

- Be thoughtful about specific fear-inducing topic
- Be cautious of implying racism experienced by students is exaggerated or imagined
- Differentiate instruction
- Promote fun and joy throughout the day
- Teach emotional and behavioral-regulation strategies
- Prioritize safety and support

PTHS D209 is committed to helping educators learn more about SEL and how to make it part of every student’s school experience. To support this work, PTHS D209 will share research, best practices, and tools to build strong SEL schools across the district. This will create opportunities to infuse SEL in every aspect of students’ learning, across all classrooms, before and after school, among staff and administrators and in partnership with families and the community.

### **Language & Cultural Relevance**

*How do we ensure that all students can participate competently and confidently in any level of society?*

#### *Language*

Language has also historically played a significant role in how people are encultured in the United States. According to W.E. Wright (2019), for many years, the message around language diversity in the United States followed a pluralistic discourse that emphasized the “cognitive, cultural, educational, and sociopolitical benefits of bi- and multilingualism,” but myths and assumptions combined with intolerance eventually led to the suppression of native languages by dominant groups that continues to this day and has had lasting, devastating impacts on communities (de Jong, 2013, p. 100).

As de Jong explains, this assimilationist discourse stresses “the importance of having one (official) language to maintain sociopolitical unity and prosperity...and assimilationist language in education policies and programs [has] focus[ed] on teaching English” (p. 101).

Wright (2019) asserts that for the past 500 years in the United States, people in power have restricted the use of languages other than English for an array of people of minoritized identities, including enslaved Africans, Indigenous nations, Germans during World War I, and even people from Central and South America.

PTHS D209 is committed to ensuring that the educational rights of multilingual students are met so they can become self-actualized and achieve “Complete Literacy: the ability to participate competently and confidently in any level of society one chooses.” (Rodriguez, 2005, p. 9).

We embrace and strive for:

- Linguistic Development - Instructional practices will meet the diverse linguistic needs of our students by understanding and appreciating how language constructs and connects us to a larger global society that embraces bilingualism and biliteracy.
- Academic Achievement - Curricular practices will support EL students in meeting proficiency in reading, writing, math, science, and social science so students will be critically engaged and become self-actualized thinkers who are college and career ready.
- Cultural Belonging - PTHS D209 is dedicated to creating learning environments that value the unique backgrounds and cultural contributions of all students so that students and families are empowered, connected, and vital contributors to the district.

English Learners constitute 13% of our overall student population and are enrolled in all three high schools. “Under Title IV of the Civil Rights Act of 1964 (Title IV) and the Equal Educational Opportunities Act of 1974 (EEOA), public schools must ensure that English Learners (EL) students can participate meaningfully and equally in educational programs” (“Types of Educational”, para. 6).

The services, tools, and resources available to our students are in alignment with:

- Policy and Advocacy - The Office of Educational Services is rooted in meeting the linguistic, academic, and cultural needs of our students by aligning our work to State and Federal compliance mandates.
  - Identifying and assessing all potential EL students
  - Providing language assistance to EL students
  - Staffing and Supporting Transitional Bilingual Education (TBE) and Transitional Program of Instruction (TPI) educational programs
  - Providing meaningful access to all curricular and extracurricular programs
  - Avoiding unnecessary segregation of EL students
  - Evaluating EL students for Special Education and providing dual services when appropriate
  - Meeting the needs of students who ‘Opt-Out’ of EL programs or services
  - Monitoring and exiting EL students from EL instructional programs and services
  - Evaluating the effectiveness of the district EL program
  - Ensuring meaningful communication with limited English proficient parents
- Knowledge of Students and Student Achievement - Teachers will be provided with student ACCESS scores and ‘Can Do’ Descriptors so that they can linguistically differentiate - provide the appropriate modifications and accommodations - to meet and further students’ linguistic development so they can achieve success on high stakes assessments.

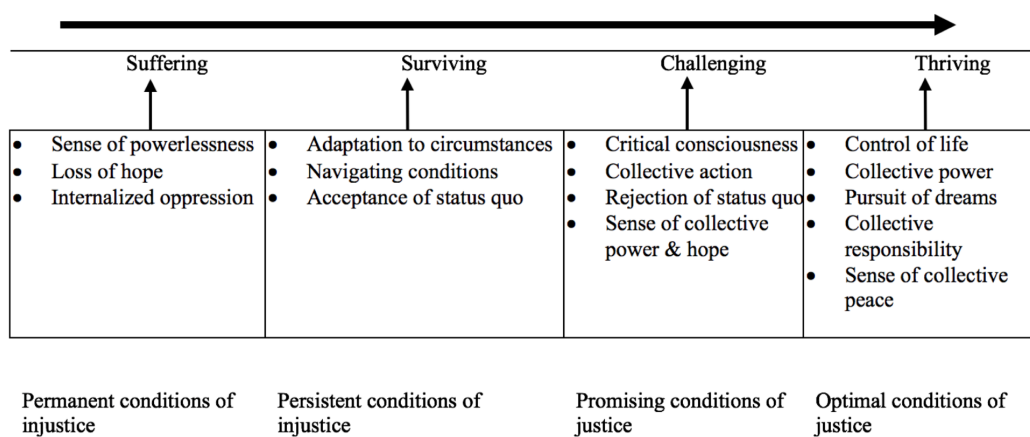
- Educators and Adults - We will work closely with school leaders and families to ensure educators have the beliefs, tools, and resources that every linguistically diverse student can thrive regardless of proficiency. This will include a district implementation plan for the adoption of WiDA English Language Development (ELD) 2020 Standards.

*Cultural Relevance*

The PTHS D209 mission is “Pursuit of Nothing but the Best.” To achieve that mission, educators are committed to creating spaces of profound hope - spaces where stakeholders can re-imagine their lives, engage in healing, and be actively empowered to transform the “conditions of justice” and transcend their environment. [See figure below.]

**Collective Well-Being in Response to Conditions of Justice**

Collective well-being in response to conditions of justice



Conditions of Justice  
Adapted from (Prilleltensky 2008) Justice Continuum

Note: Collective well-being in response to conditions of justice. Adapted from *Wellness as fairness* (p. 11), by I. Prilleltensky, 2011, *American Journal of Community Psychology*, June 2011.

The creation of these educational spaces are systematically and structurally driven by the values of Equity, Excellence and Relevance for all and driven by Dr. Shawn Ginwright’s Radical Healing Framework - CARMA. [See figure below.]

**Radical Healing Framework**  
– Dr. Shawn Ginwright, Hope and Healing in Urban Education

CARMA: 5 Elements of Radical Healing	Radical Healing Practices	Radical Healing Outcomes
<b>Culture:</b> serves as an anchor to a radical and ethnic identity that is historically grounded and relevant.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Affirm and celebrate cultural and indigenous practices.</li> <li>● Integrate cultural practices into school and organizational rituals</li> </ul>	<b>Social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cultural awareness</li> <li>● Sense of belonging</li> <li>● Collective identity</li> <li>● Ethnic pride</li> </ul>
<b>Agency:</b> the individual and collective ability to act in order to create desired outcomes and transform external conditions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Create space for youth voice</li> <li>● Encourage political reflection of root causes of social rituals</li> <li>● Identify easy for youth to address community issues</li> </ul>	<b>Community</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Community well-being</li> <li>● Collective consciousness</li> <li>● Community power, civic engagement and action</li> <li>● Relationships, trust, social capital</li> </ul>
<b>Relationships:</b> the capacity to create, sustain, and grow healthy connections with others.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Create opportunities to learn about others beyond their “labels”</li> <li>● Use activities that encourage young people and adults to share their story.</li> <li>● Create healing circles where members share interests, fears, and hopes</li> </ul>	
<b>Meaning:</b> discovering our purpose and building an awareness of our role in advancing justice.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Have conversations about what gives life meaning.</li> <li>● Create discussions that foster self-discovery</li> </ul>	<b>Individual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Healing</li> <li>● Hope and optimism</li> <li>● Sense of purpose</li> <li>● Sense of accomplishment</li> <li>● Self-actualization</li> </ul>
<b>Achievement:</b> illuminates life’s possibilities and acknowledges movement towards explicit goals.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recognize and celebrate small and large victories</li> <li>● Build knowledge and skills about individual assets and aspirations</li> </ul>	

## Equity

*How will we ensure all students receive everything they need to succeed?*

The PTHS D209 vision is “Equity, Excellence, and Relevance for ALL.” Successful schools provide a process to achieve equitable opportunities for students to engage in deep learning and allow them to collaborate with other learners. An equitable learning environment ensures that all students have access to grade level curriculum while receiving support, intervention, and enrichment when needed. This approach to student learning is known as differentiation or personalization.

### *Personalization with Flexible Pacing*

Teaching with equity in mind requires teachers to understand that students learn in different ways and at different speeds. Personalized learning refers to education shaped by each student's unique needs and often implies teachers tailoring their instruction, assessment, and even content to individual students (Marzano, Norford, Finn & Finn III, 2017).

In a personalized classroom, each student will have his/her learning needs met (Friend, Patrick, Schneider, & Vander Ark, 2017). This comes in numerous avenues within a classroom. For example, students are encouraged to have a voice to express how they want to learn how they show what they know. Students are also supported with what they need when they are challenged by a concept and have a clear understanding of the learning target. This involves teachers appropriately scaffolding for individual students to provide them with the skills each need to gain proficiency. When this instructional strategy is used, it has an effect size of 0.82, which means it has a potential to considerably accelerate student achievement (Hattie, 2009). In a personalized classroom that has flexible pacing, students have instruction tailored to their learning needs, preferences, and teachers are reflective of the specific interests of their learners.

### *Increasing Opportunities to Learn (OTL)*

Opportunities to learn involve “several dimensions: “instructional time, content or subject matter, and degree of complexity of skills and concepts” (Smith, Frey, Pumpian, & Fisher, 2017).

To embody OTL, it is necessary to consider the ways in which students are scheduled and placed into classes and that teachers have a mindset that students can learn, and challenging learning experiences are provided (Smith, Frey, Pumpian, & Fisher, 2017).

- Students have equitable access to class placement and course offerings – Smith, Frey, Pumpian and Fisher’s research showed that successful school systems provide all students, regardless of their socio-economic backgrounds, with similar opportunities to learn. There are significant correlations of increased achievement with providing learning in challenging learning environments (Smith, Frey, Pumpian, & Fisher, 2017).
- Teachers have high expectations for all students – Expectations of belief from teachers combined with clear feedback about efforts to achieve expectations will lead to higher student agency. When teachers exhibit this attribute, it has an effect size of 1.29, which has the potential to considerably accelerate student achievement (Hattie, 2009). When teachers set appropriately challenging goals for students, Hattie shows an effect size of 0.59, which has a potential to accelerate student achievement (Hattie, 2009).
- We aim to pursue ways to increase working relationships between home and school – Communication should be a collaborative effort because parents need to be involved in the education of their child to increase OTL.
- Metacognitive skills are developed and valued in PTHS209 – Metacognitive skills help students provide executive control over one’s actions (Marzano, Norford, Finn, & Finn III, 2017). Examples of these skills are seeking clarity, resisting impulsivity, or planning for

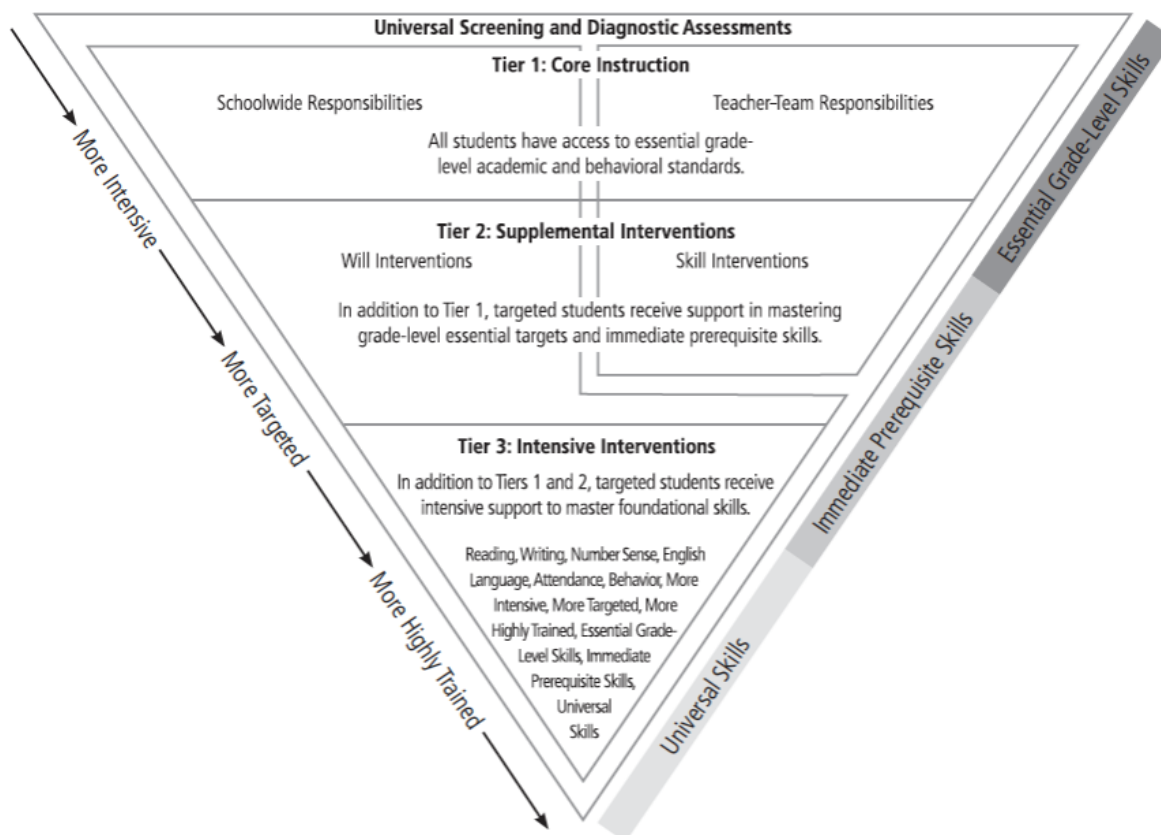


goals and making adjustments. These habits are necessary for students to succeed in life (Smith, Frey, Pumpian, & Fisher, 2017). When teachers educate students on metacognitive skills, that has a 0.6 effect size potential to accelerate student achievement (Hattie, 2009).

### *Response to Intervention (RTI)*

[See figure below]

### The RTI at Work Pyramid With Learning Outcomes and Intervention Intensity



**Uniting Academic and Behavior Interventions** © 2015 Solution Tree Press solution-tree.com

Intervention is critical when providing equitable education to all students (Buffum, Mattos, & Malone, 2018) [Figure 1]. Intervention is anything a school does above and beyond what all students receive to help certain students succeed academically (Buffum, Mattos, & Malone, 2018). At Tier 1, intervention is called prevention. Tier 1 preventative measures are equitable for all students, because teachers are continually assessing which of their students could benefit from quick clarification or reteaching. This is known throughout education as *assess more, test less* because teachers are checking for understanding on a minute-by-minute

basis. Therefore, they test less because they should know when their students are ready for the summative assessment. When teachers intervene for students with learning needs, the effect size is 0.77, which is a potential to considerably accelerate student achievement (Hattie, 2009).

Despite these preventative measures, sometimes students do not demonstrate proficiency on priority learning standards on summative assessments. This requires additional support from the teacher to the student, which is Tier 2 (Buffum, Mattos, & Malone, 2018). These students require more targeted instruction with what they just finished studying.

When students lack success because their skills and knowledge from previous years are lacking, this is when Tier 3 remediation is required (Buffum, Mattos, & Malone, 2018). Tier 3 services are intensive, individualized support.

It is important to note that often teachers are analyzing what to do when students did not learn what was taught. There are also times to consider those students who are already proficient. This is where *Taking Action* states that teachers need to extend the lesson for those students and take the learning of the standard beyond what was taught in the classroom (Buffum, Mattos, & Malone, 2018).

### *Standards-Referenced Grading*

The purpose of a grade is to (1) provide students with feedback, (2) for teachers and students to document that progress, and (3) to help inform teachers about what instruction a student needs to be successful on what is being taught. Standards-referenced grading is a method in which teachers assess and give students feedback about their proficiency on a set of defined standards and they record the student's level of performance on the standard (Hoback, McInteer, & Clemens, 2014). Research supports this is the most equitable way to grade students because it is an undiluted indicator of a student's proficiency of a standard (Marzano, Norford, Finn, & Finn III, 2017). Grading is not meant to include student behavior, character, work habits, or any other dilution because a grade is supposed to represent purely what the student knows and does not know (Hoback, McInteer, & Clemens, 2014).

Grading should be based on demonstration of learning. This means that extraneous factors such as: participation, absences, late completion, non-completion, intentional or unintentional bias do not factor into a student's grade. A grade reflects what a student was able to do, not what they were unable to do/did not do. Also, standards-referenced grading is not linear. Students will branch off in different directions based on their learning needs, and that is why a personalized approach is important to enable all students to reach the same level of proficiency of the standards (Vatterott, 2015). In a standards-referenced paradigm, time to learn varies, but achievement is fixed (Vatterott, 2015). Meaning, just because it is Friday, does not mean all students need to take a quiz. It does mean that some students may need more time before they take the assessment, but at the end, all students will have demonstrated their proficiency on each standard.

## Conclusion

Proviso Township High School District 209 is committed to improving student outcomes through intentional implementation of high-impact instructional strategies grounded in research and proven theories of action.

This document of research-based practices and principles has been created for the purpose of serving as a cohesive framework designed to support students both socially and academically. An Instructional Framework is an interrelated set of systems and expectations that govern how we teach students. It includes systems of support, data-driven instruction, instructional expectations, professional development, lesson design, and teacher collaboration in Professional Learning Communities. Each system is influenced by the other systems.

This Instructional Framework sets the foundation to build academic excellence, equity, and relevance for ALL.

## Works Cited

- Ainsworth, L. & Viegut, D. (2006). *Common formative assessments: How to connect standards-based instruction and assessment*. Corwin Press.
- Ainsworth, L. & Viegut, D. (2015). *Common formative assessments 2.0: How teacher teams intentionally align standards, instruction, and assessment*. Sage Publications.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing schools systems come out on top [PDF file]. Retrieved from [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how\\_the\\_world\\_s\\_best-performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf)
- Buffum, A., Mattos, M., & Malone, J. (2018). *Taking action: A handbook for RTI at work*. The Solution Tree.
- CASEL. (2017). Core SEL competencies. Arthur. Retrieved from <https://casel.org/core-competencies>
- Chenoweth, K. (2007). *"It's being done": Academic success in unexpected schools*. Harvard Education Press.
- de Jong, E. (2021, August 15). *Early years: Tolerance and repression*. LD Online: All about learning disabilities and ADHD. Retrieved from <http://www.ldonline.org/article/49681/>
- DuFour, R., DuFour R., Eaker, R. Many, T.W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. (3rd ed.). The Solution Tree.
- Durlak, J.A., Wesisberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fisher, D., & Frey, N. (2007). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. ASCD.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). Gradual release of responsibility instructional framework [PDF file]. Retrieved from [https://pdo.ascd.org/lmscourses/pd13oc005/media/formativeassessmentandccswithelaliteracyod\\_3-reading3.pdf](https://pdo.ascd.org/lmscourses/pd13oc005/media/formativeassessmentandccswithelaliteracyod_3-reading3.pdf)
- Fisher, D., & Frey, N. (2017). *Building Equity*. ASCD.

- Friend, B., Patrick, S., Schneider, C., & Vander Ark, T. (2017). *What's possible with personalized learning? An overview of personalized learning for schools, families and communities.* iNacol.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change.* Jossey-Bass.
- Gaines, P. (2019, October 11). California's first surgeon general: Screen every student for childhood trauma. *NBC News Learn.* Retrieved from <http://www.nbcnews.com/news/nbcblk/california-s-first-surgeon-general-screen-every-student-childhood-trauma-n1064286>
- Ginwright, S.A. (2016). *Hope and healing in urban education: How urban activists and teachers are reclaiming matters of the heart.* Routledge.
- Gleissner, J. (2021). *Adverse Childhood Experiences infographic.* [JPEG]. Dribbble. [saintainfographic\\_crop.jpg \(800×600\) \(dribbble.com\)](http://saintainfographic_crop.jpg)
- Gorski, P. (2020). "How trauma-informed are we, really?" *Educational Leadership.* ASCD, 14-19.
- Hattie, J. (2006). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. (Original work published 2006).
- Hattie, J. (2011). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. (Original work published 2006).
- Hoback, M., McInteer, M., & Clemens, B. (2014). *A school leader's guide to standards-based grading.* Marzano Research.
- Jackson, K. & Makarin, A. (2018). Can online off-the-shelf lessons improve student outcomes?: Evidence from a field experiment. *American Economic Journal: Economic Policy, 10(3),* 226-54.
- Kulik J., Kulik C.L., & Bangert-Drowns, R. (1990). Is there better evidence on mastery learning? A response to Slavin. *Review of Educational Research, 60,* 303-307.
- Marzano, R. (2009). *Formative assessment & standards-based grading.* Marzano Resources.
- Marzano, R., Norford, J. S., Finn, M., & Finn III, D. (2017). *A handbook for personalized competency-based education.* Marzano Research.

- Marzano, R., Waters, T., & B.A. McNulty (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. ASCD.
- Merck, A. (2019). Social and emotional learning leads to 64% drops in expulsion. *Salud America*. Retrieved from <https://salud-america.org/social-and-emotional-learning-leads-to-64-drop-in-expulsions>
- Minahan, J. (2020). *Maintaining relationships, reducing anxiety during remote learning*. ASCD. Retrieved from <https://www.ascd.org/el/articles/maintaining-relationships-reducing-anxiety-during-remote-learning>
- Pearson, P.D., & Gallagher, M. C., (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology [PDF]*, 8(3).
- Pianta, R.C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science [PDF]*, 315 (1795-6).
- Popham, J. (2008). *Transformative assessments*. ASCD.
- Reeves, D. (2012). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Solution Tree.
- Reeves, D. (2016). *Elements of grading: A guide to effective practice*. The Solution Tree.
- Reynolds, S., Stringfield, D., & Schaffer, E. (2001). Making best practice standard - and lasting. *PHI Delta Kappa*, 94(1), 45-51.
- Rodriguez, L.J. (2005). *Always running: La vida loca: Gang days in L.A.* Touchstone (Original work published 1993).
- Sanders, W.L. & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residential effects of teachers on future student academic achievement*. (Report No. R11-0435-02-001-97). University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schmoker, M. (2016). *Leading with focus: Elevating the essentials for school and district improvement*. ASCD.
- Schmoker, M. (2001). *Results Now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. ASCD.
- Smith, D., Frey, N., Pumpian, I., & Fisher, D. (2017). *Building equity: Policies and practices to empower all learners*. ASCD.
- Sprengler, M. (2020). *Social emotional learning and the brain*. ASCD.

- Stiggins, R. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment Systems*. Educational Testing Services.
- The United States Department of Justice. (2021, March 25). Types of educational opportunities discrimination. <https://www.justice.gov/crt/types-educational-opportunities-discrimination>
- Vatterott, C. (2015). *Rethinking grading: Meaningful assessment for standards-based learning*. ASCD.
- Wiliam, D. (2007). *Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment*. Solution Tree.
- Wiliam, D. (2013). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Institute of Education, University of London.
- Wright, W.E. (2019). *Foundations for teaching English Language Learners: Research, theory, policy, and practice* (3rd ed.). Caslon Publishing.
- Yale (2021, August 12). Formative and summative assessments. Poorvu Center for Teaching and Learning. Retrieved from <https://poorvucenter.yale.edu/Formative-Summative-Assessments>

## Obras Citadas

- Ainsworth, L. & Viegut, D. (2006). Evaluaciones formativas comunes: Cómo conectar la instrucción y la evaluación basadas en estándares. Prensa Corwin.
- Ainsworth, L. & Viegut, D. (2015). Evaluaciones formativas comunes 2.0: Cómo los equipos de maestros alinean intencionalmente los estándares, la instrucción y la evaluación. Publicaciones Sage.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo los sistemas escolares con mejor desempeño del mundo salen en la cima [archivo PDF]. Recuperado de [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20schools%20systems%20come%20out%20in%20top/how%20the%20worlds%20best-performing-school-systems\\_come\\_out\\_on\\_top.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20schools%20systems%20come%20out%20in%20top/how%20the%20worlds%20best-performing-school-systems_come_out_on_top.pdf)
- Burftum, A., Mattos, M., & Malone, J. (2018). Tomar acción: Un manual para RTI en el trabajo. El árbol de soluciones.
- CASSEL. (2017). Competencias básicas de SEL. Arthur. Recuperado de <https://casel.org/core-competencies>
- Chenoweth, K. (2007). "Se está haciendo": Éxito académico en escuelas inesperadas. Harvard Education Press.
- de Jong, E. (2021, 15 de agosto). Primeros años: Tolerancia y represión. LD Online: Todo sobre discapacidades de aprendizaje y TDAH. Recuperado de <http://www.ldonline.org/articulo/49681/>
- Dufour, R., Dufour R., Baker, R. Many, T.W., & Mattos, M. (2016). Aprender haciendo: Un manual para las comunidades de aprendizaje profesional en el trabajo. (3ª edición). El árbol de soluciones.
- Durlak, J.A., Wesisberg, R. P., Dymnicki, A.B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.B. (2011). El impacto de mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes: Un metaanálisis de las intervenciones universales basadas en la escuela.
- Desarrollo infantil, 82, 405-432. Fisher, D., & Frey, N. (2007).
- Comprobación de la comprensión: Técnicas de evaluación formativa para su aula. ASCD.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). Liberación gradual del marco de instrucción de responsabilidad [archivo PDF]. Recuperado de [https://pdo.ascd.org/lmscourses/pd13oc005/media/formativewithaliteracymod\\_3-reading3.pdf](https://pdo.ascd.org/lmscourses/pd13oc005/media/formativewithaliteracymod_3-reading3.pdf)
- Pescador, D., & Frey, N. (2017). Construyendo Equidad. ASCD.
- Friend, B., Patrick, S., Schneider, C., & Vander Ark, T. (2017). ¿Qué es posible con el aprendizaje personalizado? Una visión general del aprendizaje personalizado para escuelas, familias y comunidades. Inacol.
- Fullan, M. (2020). Liderando en una cultura de cambio. Jossey-Bass.
- Gaines, P. (2019, 11 de octubre). El primer cirujano general de California: Evalúe a cada estudiante para detectar traumas infantiles. NBC News Aprende. Recuperado de <http://www.nbcnews.com/news/nbcblk/california-s-first-surgeon-general-screen-every-student-childhood-trauma-n1064286>
- Ginwright, S.A. (2016). Esperanza y sanación en la educación urbana: cómo los activistas y maestros urbanos están reclamando asuntos del corazón. Routledge.
- Gleissner, J. (2021). Infografía experiencias adversas en la infancia. [JPG]. Gotoo. [saintainfographic\\_crop.jpg \(800x600\) \(dribbble.com\)](saintainfographic_crop.jpg (800x600) (dribbble.com))
- \*\*Ver más en la sección de inglés





Proviso Township High School District 209 se compromete a mejorar los resultados de los estudiantes a través de la implementación intencional de estrategias de instrucción de alto impacto basadas en la investigación y las teorías de acción comprobadas.

Este documento de prácticas y principios basados en la investigación ha sido creado con el propósito de servir como un marco cohesivo diseñado para apoyar a los estudiantes tanto social como académicamente. Un marco de instrucción es un conjunto interrelacionado de sistemas y expectativas que gobiernan la forma en que enseñamos a los estudiantes. Incluye sistemas de apoyo, instrucción basada en datos, expectativas de instrucción, desarrollo profesional, diseño de lecciones y colaboración de maestros en comunidades de aprendizaje profesional. Cada sistema está influenciado por los otros sistemas.

Este Marco de Instrucción sienta las bases para construir la excelencia académica, la equidad y la relevancia para TODOS.

## Conclusion

La calificación debe basarse en la demostración del aprendizaje. Esto significa que factores extraños como: participación, ausencias, finalización tardía, no finalización, sesgo intencional o intencional no tienen en cuenta la calificación de un estudiante. Una calificación refleja lo que un estudiante fue capaz de hacer, no lo que no pudo hacer / no hizo. Además, la clasificación referenciada a estándares no es lineal.

Los estudiantes se ramificarán en diferentes direcciones en función de sus necesidades de aprendizaje, y es por eso por lo que un enfoque personalizado es importante para permitir que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel de competencia de los estándares (Vatterott, 2015). En un paradigma referenciado a estándares, el tiempo para aprender varía, pero el logro es fijo (Vatterott, 2015).

Es decir, solo porque es viernes, no significa que todos los estudiantes deban tomar un cuestionario. Significa que algunos estudiantes pueden necesitar más tiempo antes de tomar la evaluación, pero al final, todos los estudiantes habrán demostrado su competencia en cada estándar.



La intervención es fundamental cuando se proporciona una educación equitativa a todos los estudiantes (Buffum, Mattos, & Malone, 2018) [Figura 1]. La intervención es cualquier cosa que una escuela haga por encima y más allá de lo que todo los estudiantes reciben para ayudar a ciertos estudiantes a tener éxito académico (Buffum, Mattos y Malone, 2018). En el Nivel 1, la intervención se llama prevención. Las medidas preventivas de nivel 1 son

equitativo para todos los estudiantes, porque los maestros están evaluando continuamente cuál de sus estudiantes podría beneficiarse de una aclaración rápida o una nueva enseñanza. Esto se conoce en toda la educación como evaluar más, evaluar menos porque los maestros están verificando la comprensión minuto a minuto. Por lo tanto, evalúan menos porque deben saber cuándo sus estudiantes están listos para el

evaluación sumativa. Cuando los profesores intervienen para los estudiantes con necesidades de aprendizaje, el efecto el tamaño es de 0,77, lo que supone un potencial para acelerar considerablemente el rendimiento de los estudiantes (Hattie, 2009).

A pesar de estas medidas preventivas, a veces los estudiantes no demuestran competencia en los estándares de aprendizaje prioritario en las evaluaciones sumativas. Esto requiere apoyo adicional del maestro al estudiante, que es el Nivel 2 (Buffum, Mattos y Malone, 2018). Estos estudiantes requieren una instrucción más específica con lo que acaban de terminar de estudiar.

Cuando los estudiantes carecen de éxito porque faltan sus habilidades y conocimientos de años anteriores, es cuando se requiere la remediación de Nivel 3 (Buffum, Mattos y Malone, 2018). Los servicios de nivel 3 son un soporte intensivo e individualizado.

Es importante tener en cuenta que a menudo los maestros están analizando qué hacer cuando los estudiantes no aprendieron lo que se enseñó. También hay momentos para considerar a aquellos estudiantes que ya son competentes. Aquí es donde Taking Action afirma que los maestros deben entender la lección para esos estudiantes y llevar el aprendizaje del estándar más allá de lo que se enseñó en el aula (Buffum, Mattos y Malone, 2018).

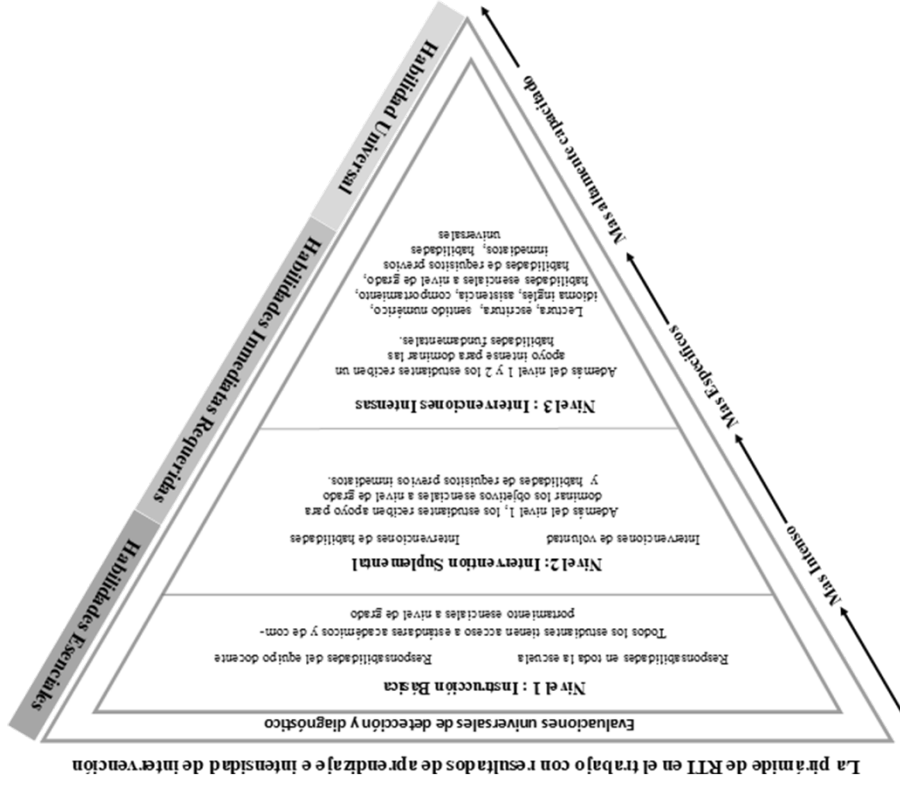
Clasificación referenciada a estándares

El propósito de un grado es (1) proporcionar a los estudiantes retroalimentación, (2) para que los maestros y estudiantes documenten ese progreso, y (3) ayudar a informar a los maestros sobre qué instrucción necesita un estudiante para tener éxito en lo que se está enseñando. La clasificación referenciada a estándares es un método en el que los maestros evalúan y dan a los estudiantes retroalimentación sobre su competencia en un conjunto de estándares definidos y registran el nivel de rendimiento del estudiante en el estándar). (Hoback, McInteer & Clemens 2014)



- Los maestros tienen altas expectativas para todos los estudiantes: las expectativas de lograr las expectativas conducirán a una mayor agencia estudiantil. Cuando los maestros exhiben este atributo, tiene un tamaño de efecto de 1.29, lo que tiene el potencial de acelerar considerablemente el rendimiento de los estudiantes (Hattie, 2009). Cuando los maestros establecen metas desafiantes apropiadas para los estudiantes, Hattie muestra un tamaño de efecto de 0.59, que tiene el potencial de acelerar a los logros estudiantiles (Hattie, 2009).
- Nuestro objetivo es buscar formas de aumentar las relaciones de trabajo entre el hogar y la escuela: la comunicación debe ser un esfuerzo de colaboración porque los padres deben participar en la educación de sus hijos para aumentar la OTL.
- Las habilidades metacognitivas se desarrollan y valoran en PTHS209–Las habilidades metacognitivas ayudan a los estudiantes a proporcionar control ejecutivo sobre las acciones de uno (Marzano, Norford, Finn y Finn III, 2017). Ejemplos de estas habilidades son buscar claridad, resistir la impulsividad o planificar metas y hacer ajustes. Estos hábitos son necesarios para que los estudiantes tengan éxito en la vida. Cuando los maestros educan a los estudiantes sobre las habilidades metacognitivas, que tienen un potencial de tamaño de efecto 0.6 para acelerar el rendimiento de los estudiantes (Hattie,).

[Vea la figura a continuación]  
 Respuesta a la intervención (RTI)



## Equidad

***? Como vamos a garantizar que todos los estudiantes reciban todo lo que necesitan para tener éxito?***

La visión de PTHS D209 es "Equidad, Excelencia y Relevancia para TODOS". Las escuelas exitosas proporcionan un proceso para lograr oportunidades equitativas para que los estudiantes participen en el aprendizaje profundo y les permitan colaborar con otros estudiantes. Un ambiente de aprendizaje equitativo asegura que todos los estudiantes tengan acceso al currículo de nivel de grado mientras reciben apoyo, intervención y enriquecimiento cuando sea necesario. Este enfoque del aprendizaje de los estudiantes se conoce como diferenciación o personalización.

### *Personalización con ritmo flexible.*

Enseñar con equidad en mente requiere que los maestros entiendan que los estudiantes aprenden de diferentes maneras y a diferentes velocidades. El aprendizaje personalizado se refiere a la educación moldeada por las necesidades únicas de cada estudiante y, a menudo, implica que los maestros adapten su instrucción, evaluación e incluso contenido a los estudiantes individuales (Marzano, Norford, Finn & Finn III, 2017)

En un aula personalizada, cada estudiante tendrá sus necesidades de aprendizaje satisfechas (Friend, Patrick, Schneider y Vander Ark, 2017). Esto viene en numerosas avenidas dentro de un aula. Por ejemplo, se anima a los estudiantes a tener una voz para expresar cómo quieren aprender cómo muestran lo que saben. Los estudiantes también reciben apoyo con lo que necesitan cuando son desafiados por un concepto y tienen una comprensión clara del objetivo de aprendizaje. Esto implica que los maestros usen un andamiaje apropiado para que los estudiantes individuales les proporcionen las habilidades que cada uno necesita para adquirir competencia. Cuando se utiliza esta estrategia de instrucción, tiene un tamaño de efecto de 0.82, lo que significa que tiene un potencial para acelerar considerablemente el rendimiento de los estudiantes (Hattie, 2009). En un aula personalizada que tiene un ritmo flexible, los estudiantes tienen instrucción adaptada a sus necesidades de aprendizaje, preferencias y los maestros reflejan los intereses específicos de sus alumnos.

### *Aumento de las oportunidades para aprender (OTL)*

Las oportunidades para aprender involucran "varias dimensiones: "tiempo de instrucción, contenido o tema, y grado de complejidad de habilidades y conceptos" (Smith, Purnpian y Fisher, 2017). Para encarnar OTL, es necesario considerar las formas en que los estudiantes son programados y colocados en clases y que los maestros tienen una mentalidad de que los estudiantes pueden aprender y se proporcionan experiencias de aprendizaje desafiantes (Smith, Purnpian y Fisher, 2017).

- Los estudiantes tienen acceso equitativo a la colocación en clase y a las ofertas de cursos: la investigación de Smith, Frey, Purnpian y Fisher mostró que los sistemas escolares exitosos brindan a todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes socioeconómicos, oportunidades similares para aprender. Existen correlaciones



La creación de estos espacios educativos se rige sistemática y estructuralmente por los valores de Equidad, Excelencia y Pertinencia para todos y se rige por el Marco de Curación Radical - CARMA del Dr. Shawn Ginwright. [Vea la figura de abajo].

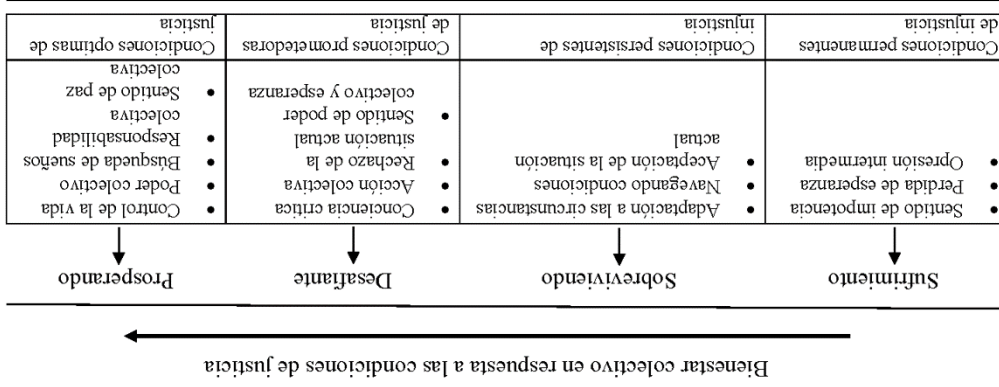
**Radical Healing Framework**  
- Dr. Shawn Ginwright, Hope and Healing in Urban Education

Resultados de sanación radical	Social	● Conciencia cultural ● Sentido de pertenencia ● Identidad colectiva ● Orgullo étnico	● Afirmar y celebrar las prácticas culturales e indígenas. ● Integra las prácticas culturales en los rituales escolares y organizativos	● Crear espacio para la voz de los jóvenes ● Fomentar la reflexión política de las causas fundamentales de los rituales sociales ● Identificar fácil para que los jóvenes aborden los problemas de la comunidad	● Crear oportunidades para aprender sobre otros más allá de sus "etiquetas" ● Use actividades que alienten a los jóvenes y adultos a compartir su historia. ● Crear círculos de sanación donde los miembros compartan intereses, temores y esperanzas	● Tener conversaciones sobre lo que le da sentido a la vida. ● Crear discusiones que fomenten el autodescubrimiento	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Individual ● Curación ● Esperanza y optimismo ● Sentido de propósito ● Sensación de logro ● Autorrealización
sanación radical	Cultura: sirve de ancla a una identidad radical y étnica que está históricamente fundamentada y relevante.	● Crear espacio para la voz de los jóvenes ● Fomentar la reflexión política de las causas fundamentales de los rituales sociales ● Identificar fácil para que los jóvenes aborden los problemas de la comunidad	● Crear oportunidades para aprender sobre otros más allá de sus "etiquetas" ● Use actividades que alienten a los jóvenes y adultos a compartir su historia. ● Crear círculos de sanación donde los miembros compartan intereses, temores y esperanzas	● Tener conversaciones sobre lo que le da sentido a la vida. ● Crear discusiones que fomenten el autodescubrimiento	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales
CARMA: 5 elementos de la sanación radical	● Crear espacio para la voz de los jóvenes ● Fomentar la reflexión política de las causas fundamentales de los rituales sociales ● Identificar fácil para que los jóvenes aborden los problemas de la comunidad	● Crear oportunidades para aprender sobre otros más allá de sus "etiquetas" ● Use actividades que alienten a los jóvenes y adultos a compartir su historia. ● Crear círculos de sanación donde los miembros compartan intereses, temores y esperanzas	● Tener conversaciones sobre lo que le da sentido a la vida. ● Crear discusiones que fomenten el autodescubrimiento	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales
Relaciones: la capacidad de crear, mantener y desarrollar conexiones saludables con los demás.	● Crear oportunidades para aprender sobre otros más allá de sus "etiquetas" ● Use actividades que alienten a los jóvenes y adultos a compartir su historia. ● Crear círculos de sanación donde los miembros compartan intereses, temores y esperanzas	● Tener conversaciones sobre lo que le da sentido a la vida. ● Crear discusiones que fomenten el autodescubrimiento	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales
Significado: descubrir nuestro propósito y crear conciencia de nuestro papel en el avance de la justicia.	● Tener conversaciones sobre lo que le da sentido a la vida. ● Crear discusiones que fomenten el autodescubrimiento	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales
Logro: ilumina las posibilidades de la vida y reconoce el movimiento hacia metas explícitas.	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales	● Reconocer y celebrar pequeñas y grandes victorias ● Desarrollar conocimientos y habilidades sobre los activos y aspiraciones individuales



Nota: Bienestar colectivo en respuesta a las condiciones de justicia. Adaptado de *Wellness as fairness* (p. 11), por I. Prilleltensky, 2011, American Journal of Community Psychology, Junio de 2011.

Condiciones de justicia  
Adaptado de (Prilleltensky 2008) Justice Continuum



*Relevancia cultural*  
La misión del PTHS D209 es " Búsqueda de nada más que lo mejor". Para lograr esa misión, los educadores están comprometidos con la creación de espacios de profunda esperanza - espacios donde los interesados pueden imaginar sus vidas, participar en la curación, y estar activamente capacitados para transformar las "condiciones de justicia" y trascender su entorno. [Véa la figura siguiente].

- Evaluar la eficacia del programa EL del distrito
- Asegurar una comunicación significativa con los padres con dominio limitado del inglés
- Conocimiento y el rendimiento de los estudiantes - Los maestros serán proporcionados con las puntuaciones de ACCESS de los estudiantes y los descripciones de "puede hacer" para que puedan diferenciar lingüísticamente - proporcionar las modificaciones y adaptaciones apropiadas - para satisfacer y promover el desarrollo lingüístico de los estudiantes para que puedan lograr el éxito en las evaluaciones de alto riesgo.
- Educadores y adultos - Trabajaremos estrechamente con los líderes escolares y las familias para asegurar que los educadores tengan las creencias, las herramientas y los recursos para cada estudiante lingüísticamente diverso pueda prosperar independientemente de su competencia. Esto incluirá un plan de implementación del distrito para la adopción de los Estándares de Desarrollo del Idioma Inglés (ELD) 2020 de WIDA.

Wright (2019) afirma que, durante los últimos 500 años en los Estados Unidos, las personas en el poder han restringido el uso de idiomas distintos del inglés para una serie de personas de identidades minoritarias, incluidos los africanos esclavizados, las naciones indígenas, los alemanes durante la Primera Guerra Mundial, e incluso las personas de América Central y del Sur.

PTHS D209 se compromete a garantizar que se cumplan los derechos educativos de los estudiantes multilingües para que puedan autorrealizarse y alcanzar la "Alfabetización completa: la capacidad de participar de forma competente y con confianza en cualquier nivel de la sociedad que uno elija." (Rodríguez, 2005, p. 9).

Adoptamos y nos esforzamos por:

- El desarrollo lingüístico - Las prácticas de instrucción satisfarán las diversas necesidades lingüísticas de nuestros estudiantes mediante la comprensión y la apreciación de cómo el lenguaje construye y nos conecta con una sociedad global más amplia que adopta el bilingüismo y la alfabetización bilateral.
- Logro académico - Las prácticas curriculares apoyarán a los estudiantes EL en el cumplimiento de la competencia en lectura, escritura, matemáticas, ciencias y las ciencias sociales para que los estudiantes se comprometan críticamente y se conviertan en pensadores auto realizados que están listos para la universidad y la carrera.
- Pertenencia cultural - PTHS D209 se dedica a crear ambientes de aprendizaje que valoran los orígenes únicos y las contribuciones culturales de todos los estudiantes para que los estudiantes y las familias sean empoderados, conectados y contribuyentes vitales.

Los estudiantes de inglés constituyen el 13% de nuestra población estudiantil en general, y están inscritos en las tres escuelas secundarias. "Según el Título IV de la Ley de Derechos Civiles de 1964 (Título IV) y la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas de 1974 (EEOA), las escuelas públicas deben garantizar que los estudiantes de inglés (EL) puedan participar de manera significativa e igualitaria en los programas educativos" (Tipos de Educación, párrafo 6).

- Los servicios, herramientas y recursos disponibles para nuestros estudiantes están alineados con:
- Política y defensa - La Oficina de Servicios Educativos está arraigada en la satisfacción de las necesidades lingüísticas, académicas y culturales de nuestros estudiantes, alineando nuestro trabajo con los mandatos de cumplimiento estatales y federales.
  - Identificar y evaluar a todos los potenciales estudiantes EL.
  - Proporcionar asistencia lingüística a los estudiantes EL
  - Dotando de personal y apoyando los programas educativos de Educación Bilingüe de Transición (TBE) y Programa de Instrucción de Transición (TPI)
  - Proporcionar un acceso significativo a todos los programas curriculares y extracurriculares
  - Evitar la segregación innecesaria de los alumnos EL
  - Evaluar a los alumnos EL para que reciban educación especial y proporcionales servicios duales cuando sea apropiado
  - Satisfacer las necesidades de los alumnos que "optan por no participar" en los programas EL o en determinados servicios
  - Supervisar y sacar a los alumnos EL de los programas y servicios de enseñanza EL





Como explica de Jong, este discurso asimilacionista subraya "la importancia de tener una lengua (oficial) para mantener la unidad sociopolítica y la prosperidad... y el lenguaje asimilacionista en las políticas y programas educativos [se ha] centrado en la enseñanza del inglés" (p. 101).  
Jong, 2013, p. 100).

continúa hasta hoy y que ha tenido impactos duraderos y devastadores en las comunidades (de conduciendo a la supresión de las lenguas nativas por parte de los grupos dominantes, algo que multilingüismo", pero los mitos y las suposiciones, combinados con la intolerancia, acabaron enfatizaba los "beneficios cognitivos, culturales, educativos y sociopolíticos del bi y el torno a la diversidad lingüística en los Estados Unidos siguió un discurso pluralista que personas en los Estados Unidos. Según W. E. Wright (2019), durante muchos años, el mensaje en El idioma también ha desempeñado históricamente un papel importante en la cultura de las

*Idioma*

***Idioma y relevancia cultural***  
***?Cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes puedan participar con competencia y confianza en cualquier nivel de la sociedad?***

PTHS D209 se compromete a ayudar a los educadores a aprender más sobre SEL y cómo hacerlo parte de la experiencia escolar de cada estudiante. Para apoyar este trabajo, PTHS D209 compartirá la investigación, las mejores prácticas y las herramientas para construir escuelas SEL fuertes en todo el distrito. Esto creará oportunidades para infundir SEL en cada aspecto del aprendizaje de los estudiantes, en todas las aulas, antes y después de la escuela, entre el personal y los administradores y en asociación con las familias y la comunidad

- Ser reflexivo sobre el tema específico que induce al miedo
  - Ser cauteloso a la hora de insinuar que el racismo experimentado por los alumnos es exagerado o imaginario
  - Diferenciar la instrucción
  - Promover la diversión y la alegría a lo largo del día
  - Enseñar estrategias de regulación emocional y del comportamiento
  - Dar prioridad a la seguridad y al apoyo
- "El COVID-19 no es el único factor de estrés elevado al que se enfrentan los estudiantes ahora. Muchos niños sentirán el aumento del trauma racial. Debemos tener cuidado con la forma de comunicar la injusticia racial en las lecciones, para que los estudiantes no se vuelvan a traumatizar" (Minahan, 2020). J. Minahan sugiere lo siguiente:
- estudiante se está comportando de esa manera" en lugar de centrarse en la respuesta conductual. oportunidad de relacionarse con los estudiantes de manera diferente preguntando "por qué el (p. 18). Los educadores tienen el poder de transformar las aulas y las escuelas si aceptan la el mundo esté seguro y, a continuación, retener el juicio y mostrar una preocupación [genuina] nuestra respuesta informada por el trauma debería ser, en primer lugar, asegurarnos de que todo comportamiento, no necesariamente el "qué". "Independientemente de lo que haga un niño, P. Gorski (2020) recuerda a los educadores que deben considerar el "por qué" del

Maqueta de una infografía que detalla la naturaleza cíclica de las experiencias adversas en la infancia y una llamada a la acción para romper el ciclo - Jane Gleissner



Segun el Informe de Experiencias Adversas en la Infancia de Tennessee (2012), el 52% de los residentes de Tennessee tuvo al menos una ECA y el 14% tuvo cuatro o más. Una persona con cuatro o más ACEs tiene menos probabilidades de graduarse de la escuela secundaria, más probabilidades de tener asma, dos veces más probabilidades de ser identificado en el nivel de ingresos mas bajo y cuatro veces más probabilidades de sufrir depresión que una persona con cero ACEs (Merck, 2019). Es imperativo que los maestros, consejeros, psicólogos escolares y administradores entiendan que cuando el trauma y el estrés no se controlan "pueden impedir el desarrollo del cerebro y afectar la memoria, el recuerdo, la concentración y el control de los impulsos" (Gaines, 2019). SEL se puede utilizar para proporcionar experiencias positivas para mitigar los efectos de ACEs.

Las formas de responder a la angustia de los estudiantes, como sugiere J. Minahan (2020), son:

- Validar los sentimientos
- Mantener la calma
- Ser sincero
- Reformular los comentarios negativos
- Recordar a los estudiantes que deben buscar ayuda
- Avisar a un cuidador si un alumno expresa miedo y ansiedad graves

J. Minahan (2020) proporciona sugerencias adicionales para empoderar a los estudiantes:

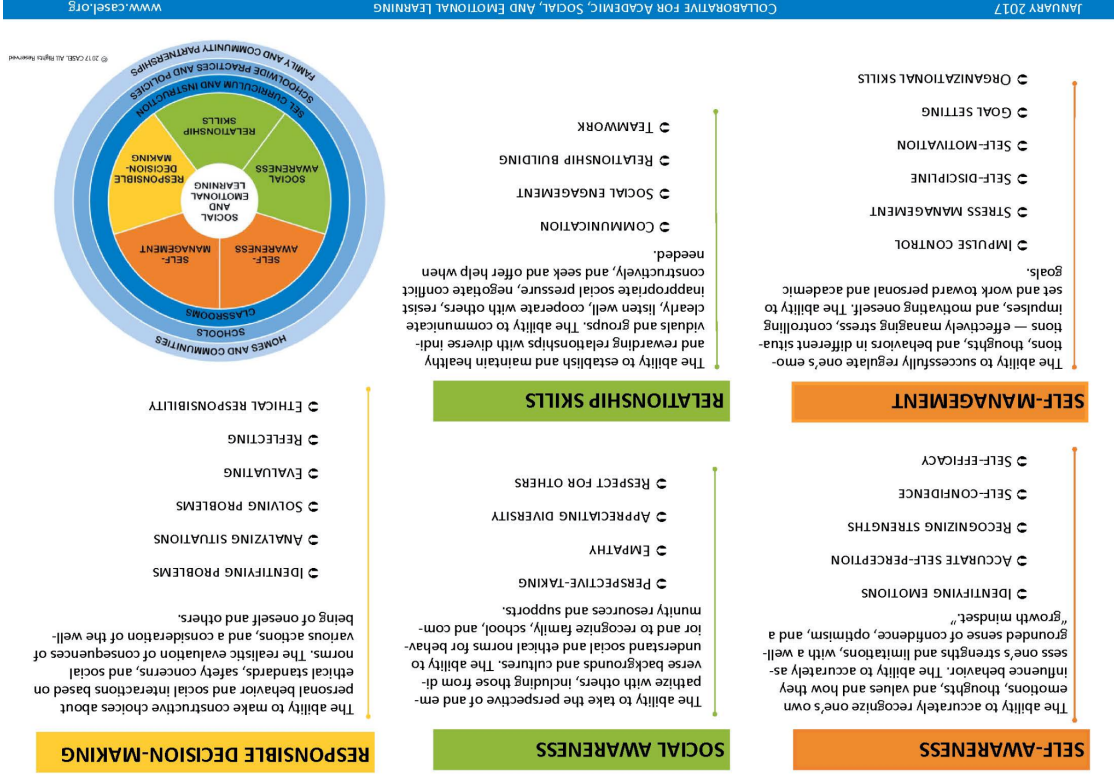
- Recordarles lo que pueden controlar, como seguir las pautas de salud y el autocuidado
- Animarlos a llevar un diario de sus experiencias durante este tiempo sin precedentes
- Pídales que consideren la posibilidad de ayudar a los demás, lo que puede tener un efecto curativo

- conexión con la escuela.
- reducción del absentismo escolar.
- reducción de las suspensiones.
- adopción, implementación e institucionalización de nuevas prácticas; y
- mejora de los resultados académicos.

Además, utilizando una variedad de enfoques de instrucción como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la instrucción explícita dirigida al aprendizaje social/emocional se enseña de manera culturalmente sensible. La integración de SFL en las áreas de contenido básico puede mejorar la competencia social y emocional.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et al (2011) informaron que SFL mejora el rendimiento académico. Esta investigación muestra que en un promedio de 11%, SFL aumenta el comportamiento social apropiado, mejora las actitudes de los estudiantes, y reduce la depresión y el estrés (Spengler, 2020). Además, también se han reportado conexiones con el cerebro que están relacionadas con las competencias de aprendizaje socioemocional caracterizadas por CASEL: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables.

## SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) COMPETENCIES



Una de las principales áreas de interés del aprendizaje socioemocional son las experiencias adversas de la infancia (ACEs). Las ACEs incluyen el abuso doméstico, la negligencia, la falta de vivienda, la muerte de los padres y otros traumas perjudiciales.

Aprendizaje socioemocional (SEL)

*¿Cómo vamos a conocer a nuestros estudiantes y responder a lo que necesitan?*

"El impacto del trauma puede ser de por vida, así que lo que los estudiantes aprenden durante este año escolar no será tan importante como si se sienten seguros" (Minahan, 2020).

Como resultado de la Ley de Salud Mental Infantil de 2003, la Junta de Educación del Estado de Illinois adoptó las Normas de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) de Illinois. El establecimiento de las normas SEL junto con los objetivos, los puntos de referencia apropiados para la edad y los descriptores de rendimiento fue un esfuerzo de colaboración entre la ISBE y la Asociación de Salud Mental Infantil de Illinois con el apoyo técnico de la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL).

El aprendizaje social y emocional (SEL) es el proceso a través del cual los niños y los adultos adquieren los conocimientos, actitudes y habilidades que necesitan para:

- reconocer y manejar sus emociones;
- demostrar afecto y preocupación por los demás;
- establecer relaciones positivas;
- tomar decisiones responsables; y
- manejar situaciones difíciles de forma constructiva.

Según CASEL, el aprendizaje socioemocional promueve la equidad y la excelencia educativa mediante el establecimiento de auténticas asociaciones entre la escuela y la comunidad familiar (CASEL, 2021). El marco de CASEL adopta un enfoque sistémico que enfatiza la importancia de establecer entornos de aprendizaje equitativos y de coordinar las prácticas en los entornos clave para mejorar el aprendizaje social, emocional y académico de todos los estudiantes. Además, la investigación sostiene que es beneficioso integrar el SEL en todo el plan de estudios y la cultura de la escuela. Los sistemas existentes de apoyo a los estudiantes pueden mejorarse integrando los objetivos y las prácticas de SEL con apoyos académicos y conductuales universales, específicos e intensivos.

La instrucción SEL de alta calidad está representada por el acrónimo SAFE: Secuencia de enfoques de formación coordinados para fomentar el desarrollo de competencias, Activar el aprendizaje y la práctica de nuevas habilidades, Plan de estudios enfocado e intencionalmente implementado que enfatiza el desarrollo de competencias SEL, y Explicito dirigido a habilidades y actitudes específicas. Lo ideal es que la enseñanza eficaz de SEL comience con un entorno nutritivo y seguro caracterizado por relaciones auténticas y positivas entre profesores y alumnos. Junto con un clima escolar seguro, atento, participativo y receptivo, los resultados positivos incluyen lo siguiente

- promoción del bienestar mental;
- prevención de problemas de salud mental;



- La interacción cara a cara
- La responsabilidad individual y de grupo
- Habilidades interpersonales y pequeños grupos (ej., hablar con responsabilidad)
- Procesamiento en grupo
- El profesor comprueba continuamente la comprensión y determina las intervenciones necesarias y/o los pasos de enriquecimiento.

*Aprendizaje independiente: "Lo haces solo"*

- Durante este componente, el profesor evalúa a los alumnos individualmente y planifica las intervenciones y el enriquecimiento en consecuencia.
- Proporciona a los estudiantes oportunidades independientes para aplicar lo que han aprendido.
- Permite a los estudiantes transformar y ampliar sus conocimientos

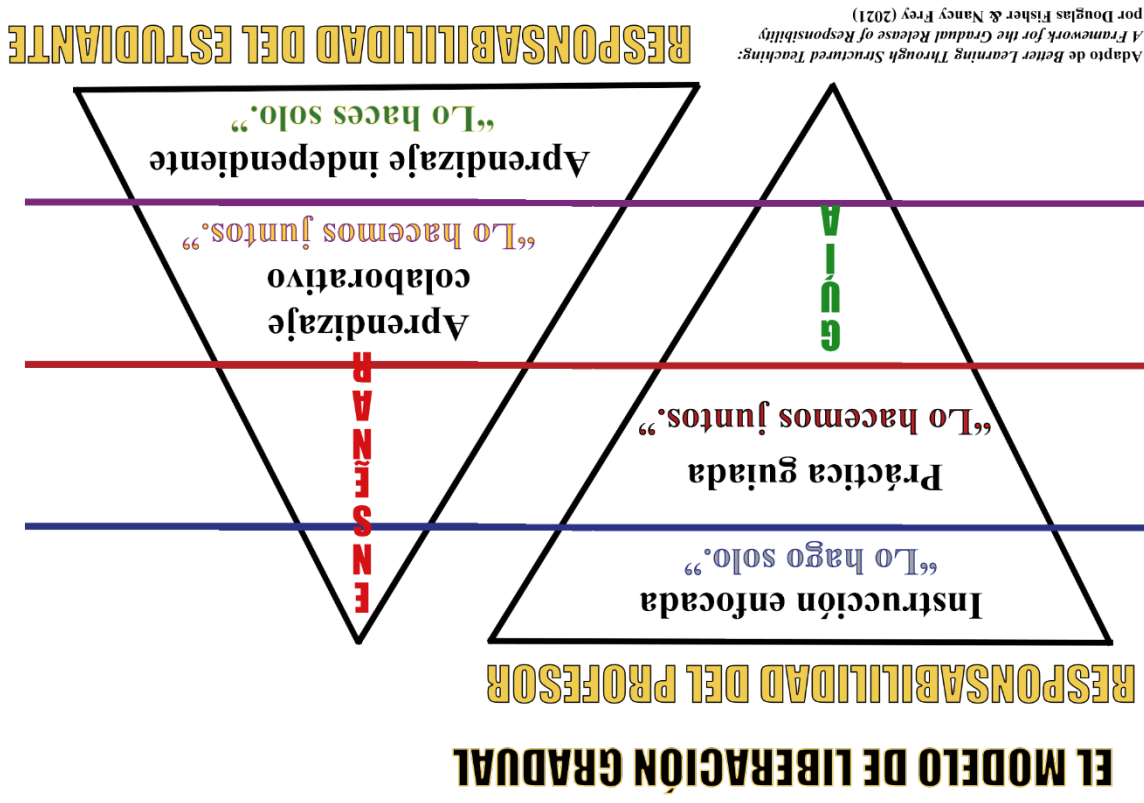
- Por qué funciona: La GRR utiliza las mayores palancas (Hattie, 2009).
- La GRR emplea numerosas estrategias en la zona azul de efectos deseados que aparece a continuación y que produce un efecto de 0.4 o superior.



(Hattie, 2009)



- El modelo GRR incluye los siguientes componentes (Smith, Frey, Purnpian y Fisher, 2017).
- Instrucción enfocada: "Yo lo hago"**
- Establecer el propósito es cuando los estudiantes saben lo que están aprendiendo, por que lo están aprendiendo y cómo sabrán que lo han aprendido.
  - El modelado del profesor revela el proceso metacognitivo para comprender y resolver problemas.
  - Notar es la capacidad del profesor para hacer la transición a la instrucción guiada.
- Práctica guiada: "Lo hacemos juntos"**
- El profesor andamiage el aprendizaje mediante el uso de indicaciones, pistas y preguntas para desarrollar el pensamiento independiente del estudiante y la resolución de problemas, iniciando así la liberación gradual de la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes.
- Aprendizaje colaborativo: "Lo hacemos juntos"**
- Durante este componente, los estudiantes trabajan en colaboración en pequeños grupos para resolver tareas y consolidar conocimientos.
  - El aprendizaje colaborativo esta en el centro de la instrucción. El objetivo es reservar el 50% del tiempo de clase para ello y fomentar:
  - La interdependencia positiva (cada alumno contribuye al éxito del conjunto).



*Adapto de Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility por Douglas Fisher & Nancy Frey (2021)*

A nivel de la dirección de la escuela, la evaluación sumativa puede utilizarse para evaluar la calidad y la eficacia de la programación. Por último, los profesores utilizan las evaluaciones sumativas de final de unidad para determinar el dominio de los estándares (Center for Assessment, s.f.).

Debido a que este tipo de evaluaciones son generalmente de alto riesgo, es importante que estas pruebas se alineen con los estándares y los resultados esperados del plan de estudios y se alineen con el diseño retrospectivo. ("Formativa", 2021).

Algunos ejemplos de evaluaciones sumativas son: los exámenes de fin de curso o de mitad de curso, el trabajo acumulativo durante un período prolongado, como un proyecto final o un portafolio creativo, los exámenes de fin de unidad o de capítulo, y las pruebas estandarizadas que demuestran la responsabilidad de la escuela y que se utilizan para la admisión de alumnos; SAT, IB, ACCESS, exámenes de las Fuerzas Armadas, exámenes de certificación, Evaluación de Ciencias de Illinois, etc.

### Entrega de la instrucción

*¿Cómo se enseñará el contenido crítico para lograr el mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes?*

Los estándares prioritarios del distrito nos dicen lo que nuestros estudiantes deben saber y ser capaces de hacer.

- ¿Cómo debe impartirse la instrucción de manera que se maximice el rendimiento de los estudiantes?
- ¿Cuál es el mejor modelo y cómo es la instrucción eficaz?
- ¿Qué estrategias de instrucción de alto impacto muestran la mayor ganancia cuando se trata del aprendizaje y los resultados de los estudiantes?

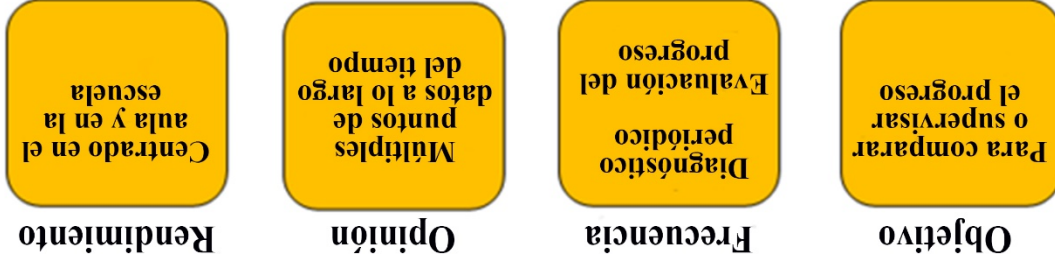
Los elementos de una lección efectiva incluyen (Schmoker, 2016; Popham, 2008; William, 2007, p. 47)

- Un objetivo de aprendizaje claro, propósito, meta u objetivo
- Un conjunto de anticipación
- La enseñanza y el modelado
- Una práctica guiada
- Comprobación de la comprensión
- Ajustes a la instrucción
- Práctica independiente

Pearson y Gallagher (1983) argumentan que la práctica instructiva más eficaz que incorpora los componentes anteriores es la Liberación Gradual de la Responsabilidad (GRR). La GRR describe el cambio cognitivo y metacognitivo (pensar sobre el propio pensamiento) que experimentan los alumnos cuando pasan de la adquisición a la consolidación y, finalmente, a la transferencia de conocimientos del profesor al alumno (Fisher y Frey, 2013).

Una vez creadas las evaluaciones intermedias comunes del distrito, los profesores diseñan las lecciones y las actividades de enseñanza que están directamente alineadas con los conceptos, habilidades y contenidos clave. Este proceso de diseño retrospectivo comienza con el objetivo final en mente, el dominio de los Estándares de Aprendizaje Prioritarios del curso.

## Evaluaciones Intermedias



*Evaluaciones sumativas*  
Las evaluaciones sumativas están diseñadas para evaluar el aprendizaje proporcionando instantáneas acumulativas, normalmente a través de evaluaciones estandarizadas que pueden estar centradas en el profesor, la escuela, el distrito o el estado. Estas pruebas responden a la pregunta "¿todos nuestros alumnos cumplen los estándares?".

## Evaluaciones Sumativas





El intermedio común crea una pausa intencional en la instrucción de manera formativa, que permite a los estudiantes, profesores y líderes docentes ajustar la instrucción de manera adecuada mientras se centra en el objetivo final, el dominio de los estándares.

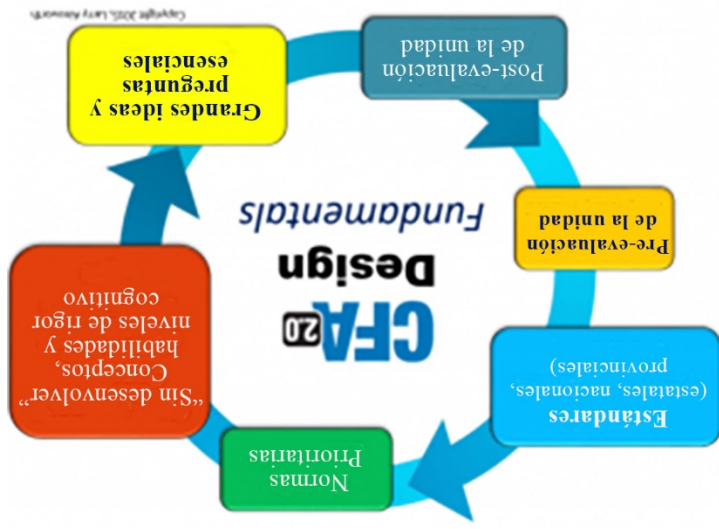
En el PTHS D209, las EIC se realizan cinco veces al año para un curso completo; tres veces para un curso semestral. Este tipo de pruebas consisten en preguntas de los Estándares de Aprendizaje Prioritarios asociados al curso e incluyen entre 12 y 15 preguntas de opción múltiple y una respuesta construida. Según J. Hattie (2009) tener evaluaciones frecuentes permite que las "intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito [sean] más específicos y transparentes" (p. 178), con un tamaño del efecto de 0.62 cuando se acompañan de retroalimentación.

Además, las EIC son un predictor de las pruebas de alto riesgo, como el SAT o las pruebas ACCESS. Según K. Dyer (2017), el intermedio común recoge información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo:

- El crecimiento individual y colectivo de los estudiantes
- Eficacia de las prácticas, programas e iniciativas de enseñanza
- Proyección de si un estudiante, clase o escuela está en camino de alcanzar los puntos de referencia de competencia establecidos
- Necesidades de instrucción de los estudiantes individuales (p. 1)

Las evaluaciones intermedias comunes (EIC) están diseñadas para determinar en qué nivel de dominio entran los estudiantes en la escuela y luego monitorear su progreso de aprendizaje a través de proporcionar múltiples puntos de control a lo largo del año escolar. Al igual que las Evaluaciones Formativas Comunes, las EIC son típicamente de nivel de grado y por curso (matemáticas, inglés, etc.), y son administradas y analizadas por el distrito. Las EIC responden a la pregunta "¿qué progreso están haciendo nuestros estudiantes?" en el transcurso de un año.

*Evaluaciones intermedias comunes (EIC)*

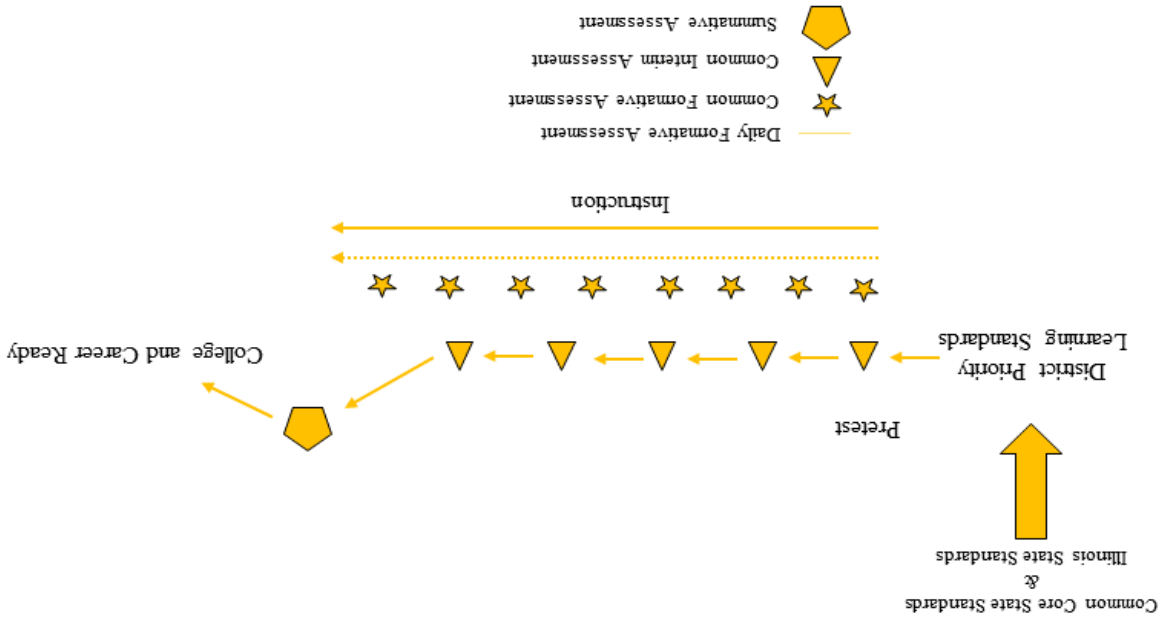


Evaluaciones formativas comunes, "ofrecen a los equipos de profesores de grado y curso una lente clara a través de la cual ver su impacto instructivo en el aprendizaje de los estudiantes" (p. 1). Las preguntas de evaluación que coinciden con el rigor de los objetivos de aprendizaje diarios de la unidad, y las rúbricas de calificación que explican cómo es la demostración de dominio, capacitan a los estudiantes para asumir un papel activo en su propio aprendizaje (Ainsworth, 2006). Según J. Hattie (2009), la concentración, la persistencia y el compromiso de un estudiante tienen un tamaño de efecto superior a 0.4, lo que conduce a un aprendizaje acelerado.

- Un predictor del dominio en la evaluación de la unidad/capítulo
  - Una retroalimentación regular y oportuna que permite a los profesores modificar la instrucción para satisfacer las necesidades personales de aprendizaje
  - Los estándares claros "sin envolver" permiten a los estudiantes convertirse en aprendices autodirigidos
  - Oportunidades de colaboración continua para los profesores de grado, curso y departamento
- Según L. Ainsworth (2015), las evaluaciones formativas comunes (EFC) están diseñadas como puntos de control frecuentes dentro de una unidad del curso. Este tipo de evaluación tiene una evaluación previa y posterior alineada que se basa en un Estándar de Aprendizaje Prioritario "desnuevto" que se encuentra dentro del mapa curricular. Los EFCs son diseñados, administrados, calificados y analizados por los profesores en colaboración con sus equipos de departamento (CPAs), y responden a la pregunta "¿qué progreso están haciendo nuestros estudiantes?" durante un corto período de tiempo, como un capítulo o una unidad. Algunos beneficios de los CFA's incluyen:



Con estos conceptos en mente, PTHS D209 se compromete a alinear los estándares de aprendizaje prioritarios del distrito con las evaluaciones diarias, formativas comunes, intermedias y sumativas como parte de un sistema de evaluación enfocado a conducir a la preparación universitaria y profesional.



### Evaluaciones formativas

Las evaluaciones formativas son un proceso deliberado utilizado por los maestros y los estudiantes durante la instrucción para proporcionar retroalimentación específica, procesable e inmediata sobre el dominio del objetivo de aprendizaje y responde a la pregunta "¿qué viene después para el aprendizaje del estudiante?" También es un predictor no calificado del futuro dominio o rendimiento en las evaluaciones formativas comunes, intermedias o sumativas (Reeves, 2016). Una evaluación formativa toma el objetivo o los objetivos de aprendizaje diarios sin envolver e identifica lo que el estudiante necesita aprender e informa al profesor y a los estudiantes hasta qué punto han dominado el objetivo diario. La evaluación genera entonces una retroalimentación inmediata sobre el rendimiento de los estudiantes e informa rápidamente la dirección de la instrucción.

Según J. Hattie (2009), la autoevaluación y la reflexión de los alumnos (feedback personal) tienen un tamaño de efecto elevado, de 0.75. Además, la entrega de evaluaciones formativas por parte del profesor, junto con la retroalimentación de este, tiene un tamaño de efecto igualmente grande de 0,70. Tanto las evaluaciones formativas iniciadas por los alumnos como por los profesores tienen el potencial de lograr un gran crecimiento de los alumnos. Las evaluaciones formativas pueden realizarse de diversas maneras. Puede consistir en que los alumnos hagan un resumen oral o escrito del objetivo de aprendizaje, en que los alumnos comparen o contrasten un tema en un diagrama de Venn, en que los alumnos expliquen una actividad física que están realizando, en que el profesor escuche las discusiones y los cuestionamientos del grupo, en que el profesor haga preguntas, en que los alumnos salgan de la clase o en que hagan los deberes.

## Sistema de Evaluación Enfocado



"Las [e]scuelas ya no deben ser lugares en los que algunos tienen éxito en el aprendizaje mientras otros caen en el fracaso inevitable. Por el contrario, deben convertirse en lugares en los que todos los estudiantes cumplan con los estándares de rendimiento académico preestablecidos, impulsados por la acelerada evolución técnica y étnica de nuestra sociedad. Las prácticas de [e]valuaciones desarrolladas para separar a los que tienen éxito de los que no lo tienen ahora deben convertirse en prácticas que apoyen el aprendizaje de todos los estudiantes, ayudando a dominar esos estándares requeridos" (Stiggins, 2008).

Este seguimiento frecuente toma forma con un sistema de evaluaciones centrado en las prácticas formativas, en las evaluaciones intermedias y, finalmente, en las evaluaciones sumativas (Fullan, 2020; Marzano 2009; Schmoker, 2001). Estos tipos de evaluaciones permiten a los estudiantes, a los padres y a los educadores medir el grado de aprendizaje del alumno. Cada tipo de evaluación tiene un propósito específico, pero todas conducen a una medida de progreso hacia la visión de que cada alumno esté preparado para la universidad y la carrera (Fisher & Frey, 2007). [Vea la figura a continuación]

El equipo identifica objetivos de aprendizaje específicos alineados con los estándares de aprendizaje prioritarios y reúne una variedad de recursos y materiales de instrucción para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Las destrezas y estrategias específicas de alfabetización se integran en el diseño del plan de clases (lectura, escritura, habla y escucha) y el vocabulario académico y técnico se identifica en el mapa curricular para garantizar el rigor y la relevancia en todas las áreas de contenido.

Los planes de las unidades incluyen preguntas esenciales (PEs) que ayudan a proporcionar un aprendizaje enfocado y reflexivo. Las pruebas de aprendizaje se planifican cuidadosamente para anticipar las oportunidades de enseñanza o enriquecimiento. Una vez identificados los conceptos, habilidades y contenidos clave, se crean evaluaciones formativas y sumativas de la unidad.

### *Evaluación*

#### *?Cómo determinamos el nivel de aprendizaje para informar nuestra instrucción?*

“Sólo a través de la evaluación podemos descubrir si las actividades de instrucción en las que involucramos a nuestros estudiantes resultan en el aprendizaje previsto” (William, 2013).

La evaluación sirve de puente entre la enseñanza y el aprendizaje. Proporcionar una retroalimentación continua y administrar evaluaciones alineadas con el plan de estudios es muy importante para medir lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer.

Según el Dr. Richard Stiggins (2008), las evaluaciones precisas deben comenzar con un propósito claro y objetivos específicos. Deben tener un diseño sólido con preguntas de calidad que involucren el pensamiento de orden superior. Debe haber una comunicación eficaz entre el profesor y el alumno y éste debe participar directamente en el proceso de evaluación

Las dos preguntas clave que hay que hacerse sobre la evaluación son: "¿Cuál es el objetivo de la evaluación?" y "¿Cómo vamos a utilizar los resultados?". La respuesta a la primera pregunta debe ser medir los objetivos de aprendizaje específicos de la unidad. Y la respuesta a la segunda pregunta debe ser para informar la instrucción. (Stiggins, 2008).



Los objetivos de aprendizaje están alineados con los Estándares de Aprendizaje Prioritarios y requieren que los estudiantes respondan a preguntas esenciales que integran el contenido disciplinario con un pensamiento relevante y riguroso.

El diseño retrospectivo es un marco de planificación que puede utilizarse con fidelidad dentro de un CPA. En el paso 1 del proceso de diseño retrospectivo, los equipos de colaboración comienzan por identificar los conceptos y *habilidades clave* que los estudiantes deben aprender.

Wiggins & McTigue, 2012



Para garantizar que el plan de estudios sea de la máxima calidad, utilizamos un marco de diseño retrospectivo en el que identificamos los conceptos y habilidades clave que los estudiantes necesitan aprender, creamos evaluaciones que se alinean con esas "grandes ideas" y, a continuación, planificamos experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. (Wiggins & McTigue, 2012). [Vea la figura siguiente].

Aquí, en PTHS D209, nuestro objetivo es crear y mantener un plan de estudios de alta calidad, viable y garantizado que sea atractivo y riguroso, culturalmente relevante, diferenciado para todos los estudiantes, alineado con las habilidades del siglo XXI y STEM, equitativo y estratégicamente alineado con los estándares de aprendizaje prioritarios.

Según Marzano (2005), un plan de estudios garantizado y viable (PEGV) asegura que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de aprender (ODA). Esto requiere un acuerdo en todo el distrito y un entendimiento común del contenido esencial que todos los estudiantes deben conocer, comprender y ser capaces de hacer (Marzano, 2005). Un plan de estudios garantizado promueve la equidad, dando a todos los estudiantes oportunidades de aprender los contenidos académicos esenciales. Para ofrecer estas oportunidades, los materiales curriculares y los enfoques educativos deben basarse en la investigación.

Un plan de estudios garantizado significa que todos los alumnos tienen la oportunidad de aprender un plan de estudios básico que les proporcione la probabilidad de tener éxito en la escuela. Un plan de estudios viable significa que el contenido y las habilidades claramente articuladas pueden enseñarse y aprenderse (no apresurarse y cubrirse) dentro de los plazos disponibles durante el año académico.

***¿Qué queremos que todos los estudiantes sepan y sean capaces de hacer?***

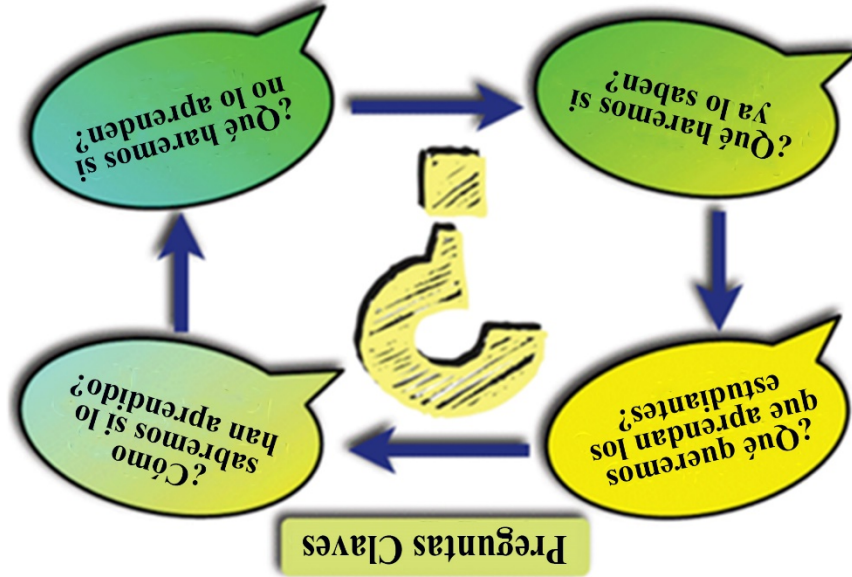
**Plan de estudios**

*¿Cómo podemos tomar decisiones de instrucción basadas en datos para impactar en el rendimiento académico?*

Según R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, T.W. Many y M. Mattos (2016), el término "Comunidad Profesional de Aprendizaje" se refiere a un grupo organizado de educadores que colaboran en el logro de los estudiantes. En nuestro marco de instrucción, CPA sirven como el núcleo de la instrucción y el conocimiento de los estudiantes con el fin de impactar directamente el logro académico de los estudiantes a través de la comunicación con propósito. Las tres grandes ideas que impulsan el trabajo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) son:

- Enfoque en el aprendizaje
- Cultura de colaboración y responsabilidad colectiva, y
- Orientación a los resultados.

CPA proporcionan un tiempo de colaboración estructurado para plantear cuatro preguntas clave. [Ver la figura siguiente].



Al plantear estas preguntas clave y centrarse en el crecimiento y el rendimiento de los estudiantes, los educadores de un CPA pueden tomar decisiones basadas en datos sobre sus prácticas de instrucción con el fin de garantizar que todos los estudiantes aprendan el contenido y las habilidades más importantes de sus cursos.

J. Hattie (2009) sintetizó más de 80,000 estudios y millones de observaciones de alumnos en el aula. Visible Learning se centra en los principales efectos e influencias en el rendimiento de los estudiantes. La escala de puntos de Hattie muestra que el aumento de una desviación estándar (1.0) se asocia normalmente con el avance del rendimiento de los estudiantes en un plazo de dos a tres años. El índice de impacto anual típico de la instrucción de un profesor de aula oscila entre 0.15 y 0.40 desviaciones estándar de crecimiento. El examen de los datos de rendimiento de los estudiantes y la discusión de las prácticas de instrucción durante el tiempo de PLC proporciona un enfoque claro en el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes. La colaboración profesional crea una eficacia colectiva de los profesores que tiene un tamaño de efecto de 1.57.





Con el fin de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, el Distrito Escolar 209 de Proviso Township se compromete a proporcionar una instrucción de alta calidad a través de un plan de estudios garantizado y viable; una evaluación continua; y una entrega de instrucción de alto impacto.

Los maestros obtendrán conocimiento de los estudiantes para informar su instrucción. Estos elementos incluyen las necesidades socioemocionales, la relevancia cultural y lingüística, y la equidad.

Todos estos aspectos serán apoyados a través de una Comunidad de Aprendizaje Profesional de Educadores que incluye, pero no se limita a, maestros, consejeros, trabajadores sociales, psicólogos escolares, entrenadores de instrucción, etc.





“El factor más importante que afecta a los estudiantes es el profesor”  
- Sanders, W.L. & Rivers, J.C. (1996)

### Introducción

El Departamento de Servicios Educativos cree:

- que la enseñanza y el aprendizaje son el núcleo de la formación escolar;
- que cada estudiante merece una educación de alta calidad apoyada por administradores, profesores y personal calificado; y
- la excelencia académica para todos los estudiantes.

### ¿Qué son los marcos educativos?

“...[L]os investigadores han encontrado que la consistencia de la instrucción es lo que distingue a los sistemas escolares de mayor y menor rendimiento” (Barber & Mourshed, 2007; Chenoweth, 2007, 2009; Hattie, 2011; Jackson & Makarin, 2018; Kulik, Kulik, Bangert-Drowns, 1990; Pianta, Belsky, Houts, & Morrison, 2007; Reynolds, Stringfield, & Schaffer, 2001).

Los marcos de instrucción enumeran y categorizan las muchas actividades y responsabilidades que queremos que los profesores realicen (por ejemplo, diseñar lecciones, participar en el aprendizaje profesional, comprometerse con los padres). Un modelo de instrucción, en cambio, ayuda a los profesores a entender cómo diseñar y ofrecer oportunidades de aprendizaje eficaces a los alumnos.

### ¿Por qué es importante que todas las escuelas tengan un marco de instrucción?

Un marco de instrucción proporciona una estructura cohesiva formada por componentes probados, pero es adaptable para trabajar con diferentes estilos de enseñanza, áreas de contenido y necesidades de los estudiantes, manteniendo la estructura central del marco.

Cuando los distritos escolares carecen de un marco de instrucción, los profesores tienen que ingeniarlas por su cuenta, seleccionar entre la multitud de estrategias de instrucción que existen y resolver cómo trabajar en colaboración con colegas que pueden tener un “proyecto” mental completamente diferente de instrucción eficaz. Sin un marco educativo, los esfuerzos de mejora se dispersan y se difuminan con el tiempo, por no hablar de que se abandonan de año en año en favor de “la siguiente cosa mejor”.

El marco de instrucción para PTHS D209 ha sido desarrollado por miembros del Departamento de Servicios Educativos y se basa en la investigación sólida de J. Hattie (2006), R. Marzano (2005), M. Schmoker (2016), L. Ainsworth (2006), R. Stiggins (2008), R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, T. W. Many, & M. Mattos (2016), Fisher & Frey (2017) y muchos otros. Se trata de un proceso continuo que se revisará en numerosas ocasiones para incluir los comentarios de todas las partes interesadas para garantizar una alineación completa con el plan estratégico del distrito y las mejores prácticas actuales en materia de educación. La versión más actualizada se puede encontrar en el sitio web del distrito.



## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	3
Modelo de marco instructivo.....	4
Comunidad de aprendizaje profesional de educadores.....	5
Instrucción.....	6-15
Plan de estudios.....	6-7
Evaluación.....	7-13
Entrega.....	13-15
Conocimiento de los estudiantes.....	16-25
Aprendizaje socio-emocional.....	16-19
Idioma y relevancia cultural.....	19-22
Equidad.....	23-25
Conclusión.....	27
Obras citadas.....	28



**BOARD OF EDUCATION**  
RODNEY ALEXANDER, PRESIDENT  
THERESA L. KELLY, VICE PRESIDENT  
AMANDA J. GRANT, SECRETARY  
CLAUDIA MEDINA  
ARBDELLA "DELLA" PATTERSON  
SAMUEL VALTERRERZ  
NATHAN "NED" WAGNER

James L. Henderson, Ed. D.,  
Superintendent



**PROVISO TOWNSHIP HIGH SCHOOLS**  
District 209 – Cook County

8601 West Roosevelt Road  
Forest Park, IL 60130  
Telephone: 708.338.5933  
[jhenderson@pths209.org](mailto:jhenderson@pths209.org)

Estimados docentes, personal y comunidad de Proviso:

Estamos todos a bordo del tren hacia el norte de la grandeza - avanzando para asegurar el éxito académico, social y emocional de todos los estudiantes a nuestro cargo. El tren ha salido de la estación con una Guía de Marco de Instrucción de alto calibre a bordo. Es imperativo que tengamos un mapa de ruta para guiar las manos de quienes instruyen a nuestros alumnos. Este recurso está diseñado para ayudarnos a trabajar juntos en la identificación y aplicación de estrategias de instrucción de alta calidad y mejores prácticas. La guía se centra en la equidad, la excelencia y la relevancia para TODOS, ya que estamos en la búsqueda de "nada más que lo mejor".

Profesores, este documento les guiará a través de cómo desarrollar e implementar lecciones efectivas, desde el principio hasta el final. Además, le ayudará con las estrategias de participación de los estudiantes, el aprendizaje social y emocional, las expectativas para las unidades de instrucción común y la evaluación, las estrategias de preguntas, el enfoque en la alfabetización y el desarrollo de la estrategia de instrucción de alto rendimiento, la liberación gradual de la responsabilidad.

El tiempo es ahora para mejorar nuestras prácticas de instrucción para asegurar un aumento en nuestra tasa de graduación, un aumento en la preparación para la universidad y la carrera, un aumento en los estudiantes que toman cursos de doble crédito, cursos de AP, y los cursos de IB y una disminución de nuestra tasa de abandono. Nuestros estudiantes nos necesitan académica, social y emocionalmente y este recurso nos asistirá para ayudarlos a avanzar.

Me gustaría agradecer personalmente a algunas de las mejores y más brillantes mentes en el campo de la educación, nuestros coordinadores de áreas de contenido: La Dra. Luna, la Sra. Marino, el Sr. Ngo y el Sr. Aschoff por su trabajo en la producción de este documento con visión de futuro, bajo la dirección del Dr. Kevin Brown.

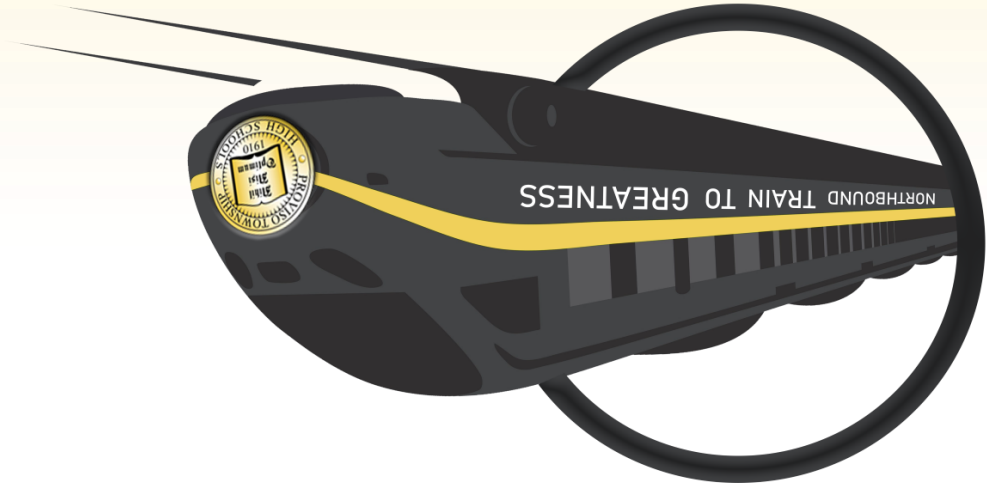
Desde el punto de vista educativo,

James L. Henderson, Ed.D.

Superintendente de Escuelas

Distrito de Escuelas Secundarias de Proviso Township

# PROVISO TOWNSHIP HIGH SCHOOL DISTRICT 209 MARGO DE INSTRUCCION

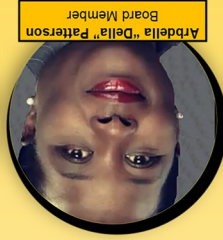
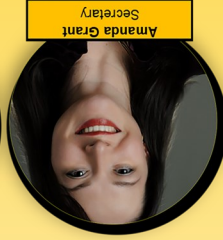


## TODOS A BORDO

Equidad, Excelencia, Relevancia para todos  
En la búsqueda de sólo lo mejor

**Board of  
Education**

Proviso Township High School District 209



www.pths209.org  
8601 Roosevelt Rd, Forest Park, IL 60130