



Universidad
de Alcalá

**Oportunidades para mejorar la participación de las familias
y el éxito escolar de los alumnos *ELL* (aprendices del idioma
inglés) a través de los servicios de traducción**

*Opportunities to Improve English Language Learner (ELL)
Family Participation and Student Success in Schools through
Translation Services*

CURSO ACADÉMICO 2021-2022

**Máster Universitario en Comunicación Intercultural,
Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos**

Presentado por:

D^a STEPHANIE TENEPERE CUADERNO

Dirigido por:

D^a CHARIS GONZÁLEZ

D^a CARMEN PENA DÍAZ

Alcalá de Henares, a 2 de septiembre de 2022.

Agradecimientos:

Me gustaría aprovechar esta oportunidad para enviar mi amor y agradecimiento a todos los que me han apoyado a lo largo de este año académico--a toda mi familia, a Santi y a mis amigos más cercanos, tanto aquí en España como en los Estados Unidos y otros países. Como muchos de vosotros saben, ha sido un año bastante desafiante para mí, no sólo desde el punto de vista académico, sino también en términos de la salud mental. Me enfrenté a muchos momentos de pura duda, frustración y ansiedad... cosas que no habría superado sin vuestra fe en mí y vuestro compromiso de estar conmigo sin importar el resultado final. Gracias por vuestra cariños y empatía, vuestros elogios y vuestro humor.

También me gustaría dar un agradecimiento especial a Sean, mi gran compañero de estudios y amigo al que conocí a través de este programa. El año fue mil veces más agradable sabiendo que tú, siempre tranquilo y a la vez descarado, estabas aprendiendo conmigo. Brindo por todos nuestros viajes en el tren, nuestras reuniones para estudiar en el café, y otras diversiones que hemos tenido este año.

Por último, me gustaría dar las gracias a mi profesora y supervisora, Charis. Gracias por su amabilidad, su paciencia y su comprensión. Nunca he conocido a un profesor tan empático y alentador como tú, y cualquier futuro estudiante que tenga la oportunidad de aprender de ti y simplemente sentirse apreciado en el aula es realmente afortunado.

I would like to take this opportunity to send my love and thanks to everyone who has supported me throughout this entire academic year—to all of my family, Santi, and my closest friends both here in Spain, the U.S. and other countries. As many of you know, it has been quite a challenging year for me, not only in terms of academics, but also in terms of mental health. I faced many moments of pure doubt, frustration, and anxiety...things that I would not have overcome without your faith in me and your commitment to stand by my side no matter what the possible outcome. Thank you for your loving empathy, your praise, and your humor.

I would like to also give special thanks to Sean, my ultimate study buddy and friend who I met through our master's program. The year was a thousand times more enjoyable knowing that you, with your ever calm yet sassy demeanor, were by my side learning with me. Cheers to all our train rides, café sessions, and random other fun that we have had this year.

Lastly I would like to thank my professor and supervisor, Charis. Thank you for your kindness, your patience, and your understanding. I have never met a professor as empathetic and encouraging as you, and any future students who get the chance to learn from you and simply feel seen in the classroom are lucky indeed.

TÍTULO:

OPORTUNIDADES PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y EL ÉXITO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS *ELL* (APRENDICES DEL IDIOMA INGLÉS) A TRAVÉS DE LOS SERVICIOS DE TRADUCCIÓN

AUTORA:

STEPHANIE TENEPERE CUADERNO

TUTOR:

D^a CHARIS GONZÁLEZ

D^a CARMEN PENA

UNIVERSIDAD:

Universidad de Alcalá

MÁSTER O PROGRAMA DE DOCTORADO EN QUE SE DEFENDIÓ:

Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos.
Inglés-español

FECHA DE PRESENTACIÓN:

1 septiembre de 2022

RESUMEN:

El rápido crecimiento de la población inmigrante en Estados Unidos durante las últimas décadas, así como su continuo crecimiento previsto para el siglo XXI, en comparación con la lenta mejora de las tasas de la capacidad lingüística de los inmigrantes, implica una mayor necesidad de servicios de traducción e interpretación en todo el país. En el sector educativo público estadounidense, en concreto, hay cada vez más alumnos que aprenden inglés (ELL) y alumnos cuyas familias no hablan inglés en el hogar. Esto significa una disminución general de la comunicación y la interacción entre las familias ELL y los colegios, la que puede estar relacionada con el éxito general de estos estudiantes. Los servicios de traducción pueden servir para establecer la comunicación exitosa entre los colegios y las familias ELL con hijos matriculados en el sistema de educación pública estadounidense K-12, y por lo tanto, también a contribuir a la mejora de la participación de la familias ELL y los niveles de éxito escolar de los alumnos.

Los principales objetivos de este estudio de investigación son analizar: 1. la prestación general de servicios de traducción por parte de los centros educativos a través de los sitios web de los centros; 2. qué tipos de información se proporcionan y si se proporcionan por igual; 3. hasta qué punto dichos servicios (o la falta de ellos) pueden reflejar las quejas nacionales; 4. a qué idiomas de traducción se dirigen principalmente y si coinciden con los más demandados; 5. por último, si existe una correlación estadísticamente significativa entre la cantidad de información escolar puesta a disposición de las familias de estudiantes ELL, a través de los sitios web de los colegios, y los indicadores de éxito/fracaso académico de los estudiantes. El estudio se centra específicamente en los colegios y distritos del Condado de Santa Clara, CA, EE.UU., que es una localidad conocida por su alta concentración de inmigrantes y familias de estudiantes

de inglés como segunda lengua. Se trata de un estudio observacional analítico con pruebas de coeficiente de correlación de Pearson.

Las principales hipótesis son: 1. los servicios de traducción, medidos a través de la disponibilidad de recursos escolares en lenguas extranjeras a través de las páginas web de los colegios, son inadecuados e inconsistentes; 2. existen variaciones en los recursos disponibles en función de la lengua y la categoría; 3. se observará una gran carencia de comunicaciones escolares en lenguas extranjeras, lo que coincidirá con las quejas nacionales; 4. no se proporcionarán traducciones en las lenguas más demandadas; 5. existirá una correlación negativa estadísticamente significativa entre los centros que proporcionan una mayor cantidad de información escolar traducida para las familias de estudiantes ELL y los indicadores de fracaso escolar más bajos. Para confirmar estas hipótesis, la investigadora recopiló y analizó los datos cuantitativos de los sitios web oficiales de una muestra aleatoria de colegios públicos K-12 del lugar de interés en función de categorías e idiomas específicos, además de los datos relativos a los indicadores de fracaso escolar de los alumnos. Se realizó una prueba de Pearson en conjunto con pruebas de valor significativo estadístico sobre los datos para revelar si había alguna correlación significativa entre los dos conjuntos de datos.

Los resultados fueron variados, pero confirmaron que la mayoría de las hipótesis eran ciertas. Había poca correspondencia entre la cantidad de recursos disponibles en inglés en comparación con otros idiomas, pero al menos existían materiales traducidos. Hubo grandes variaciones en la cantidad de recursos disponibles por categoría, y los resultados se inclinaron hacia ciertas categorías en particular. La falta de recursos escolares en otros idiomas refleja, en efecto, la infame reputación de los servicios de traducción escolar en todo el estado y el país. Por el contrario, los colegios sí proporcionaron recursos traducidos para los grupos de ELL más dominantes en cada colegio, sin embargo, el grado en que lo hicieron de forma adecuada es definitivamente cuestionable. Por último, los resultados confirmaron que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre los colegios con mayor cantidad de información escolar y los indicadores de fracaso escolar más bajos, lo que significa que cuantos más recursos hay, mejores son las tasas de éxito académico de los alumnos. Por lo tanto, este estudio aporta pruebas que apoyan la idea de que los servicios de traducción pueden estar relacionados con una mayor comunicación entre las familias de los estudiantes ELL y los colegios, lo que lleva a una posible mayor participación de las familias en la vida escolar y, por lo tanto, a mayores posibilidades de éxito académico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

Comunicación, traducción, estudios comparativos, sistemas educativos, T&I en ámbito educativo, T&I y medios de comunicación, comunicación intercultural, participación de familias, ELL

TITLE:

OPPORTUNITIES TO IMPROVE ENGLISH LANGUAGE LEARNER (ELL) FAMILY PARTICIPATION AND STUDENT SUCCESS IN SCHOOLS THROUGH TRANSLATION SERVICES

AUTHOR:

STEPHANIE TENEPERE CUADERNO

UNIVERSITY:

Universidad de Alcalá

MASTER/PhD PROGRAMME:

Intercultural Communication, Public Service Translation and Interpreting. English-Spanish

DATE:

2 September 2022

ABSTRACT:

The rapidly growing immigrant population in the United States over the past decades, as well as its continued expected future growth into the twenty-first century, compared with slowly improving English-speaking rates of immigrants implies a heightened need for translation and interpretation services across the country. In the American public educational sector specifically, there are more and more English language learner (ELL) students and students whose families who do not speak English in the household. This means an overall decrease in communication and interaction between ELL families and schools, which may be tied to the general success of these students at school. Translation services may provide means for establishing successful communication between schools and ELL families with children enrolled in the American K-12 public education system, and therefore also contribute to increased family participation and student success rates.

The main objectives of this research study are to analyze: 1. the general provision of translation services by schools via school websites; 2. what different types of information are provided and whether they are provided equal; 3. to which degree such services (or lack of) may reflect national complaints; 4. which languages of translation are mainly targeted and if they match the ones in greatest demand; 5. lastly, if there is a statistically significant correlation between the quantity of school information made available to ELL families, via school websites, and student indicators of academic success/failure. The study specifically targets schools and districts from Santa Clara County, CA, USA, which is a location known for its high concentration of immigrants and ELL families. This is an analytical observational study with Pearson's correlation coefficient tests.

The main hypotheses are: 1. translation services, as measured through the availability of school resources in foreign languages via school websites, are inadequate and inconsistent; 2. there are variations in the resources available based on language and category 3. there will be a great lack of school communications in foreign languages observed, which will match national complaints; 4. translations will not be provided in the languages in greatest demand; 5. there will be statistically significant negative correlation between schools that provide a greater quantity of translated school information for ELL families and lower indicators of student failure. To

confirm these statements, the researcher collected and analyzed quantitative data from the official websites of a random sample of CA K-12 public schools from Santa Clara County, CA based on specific categories and languages, in addition to data relating to indicators of student academic failure. A Pearson's test along with tests of statistical significance were conducted on the data to reveal if there was any significant correlation between the two data sets.

The results were mixed but confirmed that most of the hypotheses were true. There was little correspondence between the amount of resources available in English compared to other languages, but at the very least, translated materials existed. There were great variations in the amounts of resources available per category, with the results being skewed to certain categories in particular. The lack of school resources in other languages indeed reflect the infamous reputation of school translation services across the state and country. On the contrary, schools did provide translated resources for the most dominant ELL groups per school, however the degree to which they did so adequately is definitely in question. Finally, the results confirmed that there is a statistically significant negative correlation between schools with a greater quantity of school information and lower indicators of student failure, meaning that the more resources there are, the better are student academic success rates. Therefore, this study provides evidence to support the idea that translation services may be linked to increased communication between ELL families and schools, leading to potentially increased family participation in school life, and therefore, increased chances of student academic success.

KEYWORDS:

Communication, translation, comparative studies, education systems, T&I in the educational field, T&I and means of communication, intercultural communication, family participation, ELL

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	11
1.1 Los Estados Unidos, «The Melting Pot»	11
1.1.1 La diversidad y los inmigrantes ELL.....	12
1.1.2 La inmigración en California.....	12
1.1.2.a Las demográficas de los inmigrantes en CA.....	13
1.2 Los alumnos y las familias ELL del sistema educativo públicos K-12 en CA	14
1.3 La participación de la familia en la vida escolar	15
1.3.1 La falta de los servicios de traducción e interpretación según la prensa nacional.....	16
1.3.2 La participación de las familias ELL y los servicios de traducción.....	16
1.4 Brechas en este ámbito de investigación	17
1.4.1 Colmando las lagunas.....	18
1.5 Los objetivos y el alcance de este estudio	18
1.6 Las cuestiones de investigación y las hipótesis	19
1.7 El significado de este estudio	20
1.8 Un resumen del contenido y la estructura de esta disertación	21
II. LOS MARCOS DE ESTE ESTUDIO	21
2.1 El marco teórico	21
2.1.1 La participación de las familias en la vida escolar del alumno.....	22
2.1.1.a El base de la participación de la familia en la vida escolar: la comunicación.....	25
2.1.2 Los métodos comunes para establecer la comunicación entre el colegio y la familia... 25	
2.1.2.a La comunicación unidireccional (la comunicación escrita).....	26
2.1.2.b La comunicación bilateral (la comunicación verbal).....	26
2.1.2.c La comunicación mediante la tecnología.....	27
2.1.2.d Reflexión.....	28
2.1.2.e Los motivos para el uso de varios métodos comunicativos.....	28
2.1.3 Los retos y métodos de comunicación de las familias ELL.....	29
2.1.3.a Reto 1: La barrera lingüística.....	29
2.1.3.b Reto 2: La perspectiva de déficit.....	30
2.1.3.c Reto 3: El enfoque unidireccional.....	30
2.1.3.d Reto 4: Las dificultades logísticas.....	31
2.1.3.e Reto 5: Las experiencias negativas del pasado.....	31
2.1.3.f Reflexión sobre los retos comunicativos de las familias ELL.....	32

2.1.4	La comunicación escrita y traducida a través de la tecnología para las familias ELL...	33
2.2	El marco jurídico-histórico estadounidense	37
2.2.1	<i>Civil Rights Act of 1964</i> [Ley de Derechos Civiles de 1964]	38
2.2.1.a	<i>Title VI</i> [Título VI]	39
2.2.2	<i>Equal Education Opportunities Act of 1974</i> [Ley de Igualdad para Oportunidades Educativas de 1974]	40
2.2.3	<i>California Education Code Section 48985</i> [Ley educativa california, Apartado 48985]	40
2.2.4	El impacto real de Título VI y EEOA	41
2.2.4.a	Una historia de incumplimiento con la ley	41
2.2.3.b	La continuación del incumplimiento en años recientes, según la prensa estadounidense	45
2.2.4	Un resumen de las normativas legales: «la participación significativa e igual»	47
III.	LA METODOLOGÍA	50
3.1	El diseño del estudio	50
3.2	El contexto	51
3.3	Participantes	51
3.3.1	Candidatos	51
3.3.2	Finalistas	55
3.4	El variable dependiente (el resultado)	56
3.5	El variable independiente (el factor explicativo)	57
3.6	La medición de los variables de interés	57
3.7	El proceso de recopilar datos sobre los recursos escolares	60
3.7.1	La categoría de recurso escolar	60
3.7.2	La lengua y representación del alumnado no angloparlante en el hogar	61
3.7.3	Los archivos independientes y complementarios a las páginas web escolares	61
3.7.4	Otros factores	62
3.7.5	Un resumen del proceso de recopilación de recursos escolares	62
3.8	Los sesgos	63
3.9	El tamaño de la muestra	64
3.10	Los métodos estadísticos	64
3.10.1	El coeficiente de correlación de Pearson	64
3.10.2	Las pruebas de resultados significativos estadísticamente	65

3.10.3	La preparación de datos	66
3.10.3.a	Conjunto #1.....	66
3.10.3.b	Conjunto #2.....	67
3.10.3.c	Conjunto #3.....	67
3.10.3.d	Conjunto #4.....	68
IV.	LOS RESULTADOS	68
4.1	Los participantes.....	68
4.2	Los datos de los participantes	69
4.2.1	Los recursos escolares.....	70
4.2.1.a	Los idiomas extranjeros más dominantes	71
4.2.1.b	Las sumas.....	71
4.2.1.c	Los promedios.....	72
4.2.2	Los indicadores de rendimiento escolar.....	72
4.2.2.a	Las competencias académicas.....	74
4.2.2.b	Los promedios.....	74
4.2.3	Otros datos lingüísticos de interés.....	75
4.2.3.a	Los resultados alternativos e hipotéticos	77
4.2.3.b	Otras observaciones de carácter informativo.....	78
4.3	Los resultados de las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson	79
4.4	Los resultados de las pruebas de significado estadístico de los valores de Pearson ..	84
V.	EL ANÁLISIS / EL DISCURSO	85
5.1	Los resultados claves.....	85
5.1.1	Los recursos escolares.....	86
5.1.2	Los indicadores de rendimiento escolar.....	86
5.1.3	Las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson	87
5.1.4	Los valores P – el significado estadístico de los resultados de las pruebas de Pearson.....	87
5.2	El significado de los resultados claves en relación con este estudio	87
5.2.1	Cuestión de investigación/Hipótesis #1	88
5.2.2	Cuestión de investigación/Hipótesis #2	89
5.2.3	Cuestión de investigación/Hipótesis #3	92
5.2.4	Cuestión de investigación/Hipótesis #4	94
5.2.5	Cuestión de investigación/Hipótesis #5	95
VI.	LAS CONCLUSIONES.....	98
6.1	El resumen	98

6.2	Las limitaciones de este estudio	100
6.3	Las investigaciones futuras	102
VII.	BIBLIOGRAFÍA.....	103
VIII.	TRADUCCIÓN AL INGLÉS	111

I. INTRODUCCIÓN

En los Estados Unidos, los servicios de traducción e interpretación para las familias «*English Language Learner*» (en adelante, ELL) [aprendices del idioma inglés] es decir, las familias que no tienen la competencia lingüística inglesa para comunicarse de forma adecuada con la sociedad autóctona anglohablante, y cuyos hijos asisten a colegios públicos, forman parte de los derechos civiles estadounidenses en el ámbito educativo. La protección de dichos derechos civiles es un asunto tan imprescindible y no negociable, no solo por el hecho de que son derechos en sí, sino también por la realidad demográfica de la sociedad americana hoy en día, la cual demuestra una alta demanda por los servicios de traducción e interpretación para los padres ELL. Por lo tanto, este primer apartado se dedica a contextualizar el estudio, cuyo fin es analizar la prestación actual del servicio de traducción, en concreto, para los padres ELL de los alumnos de colegios públicos de la educación primaria y secundaria, y abogar por la mejora y la necesidad de ella, ya que su falta implica una menor participación general de las familias ELL en la vida escolar de sus hijos, desde lo cual pueden surgir consecuencias negativas. Este apartado empieza con un resumen general de la inmigración en los EE. UU, seguido por otro resumen de la inmigración en California, que es la región de enfoque de este estudio y el lugar concreto desde el cual el grupo de muestra de investigación de este estudio ha sido seleccionado.

1.1 Los Estados Unidos, «*The Melting Pot*»

Cualquier profano de la historia estadounidense sabría que los Estados Unidos siempre han disfrutado de la fama de ser nombrado un «*melting pot*,» [crisol] un término inglés que refleja su historia de inmigración siempre creciente y extensiva, y que representa la gran fusión intercultural de diversas gentes en este país occidental. No sorprende nada entonces que, según el Pew Research Center, los Estados Unidos es el país que más inmigrantes tiene en el mundo, contando con unos 44.8 millones de inmigrantes en 2018, una cifra que sumó a representar casi 14% de la población estadounidense en sí (Budiman, 2020). Estudios de datos recientes recopilados a través de encuestas de censos oficiales, hacen constar que la población inmigrante alcanzó a un récord justo este año 2022, con 46.6 millones en enero (Camarota & Zeigler, 2022), y el Pew Research Center predice que alcanzará a 78 millones en 2065 (Budiman, 2020). Es impresionante esta cifra actualizada, puesto que la población inmigrante consistió en solo un

poco menos de 10 millones personas en los años sesenta (Budiman et al., 2020), es decir, se ha más de cuadruplicado en un periodo corto de unos sesenta años y habrá octuplicado en un solo siglo.

1.1.1 La diversidad y los inmigrantes ELL

Por supuesto, el crecimiento de la población inmigrante en los EE. UU mano a mano indica el crecimiento natural de la diversidad social y lingüística, con inmigrantes con procedencia desde varios países de Europa, Oceanía, el Caribe, América central y sur, y Africa (Pew Research Center, 2020). Sin embargo, el mayor grupo inmigrante en los EE. UU son de México, representando según las cifras de 2018, aproximadamente 25% de todos los inmigrantes en los Estados Unidos (Budiman, 2020). También es interesante destacar que, aunque es verdad que México siempre ha sido el grupo inmigrante predominante, las tendencias van cambiando, y la cantidad de inmigrantes con orígenes asiáticos, por ejemplo, han ido aumentando a lo largo de la última década.

A continuación, con tanta diversidad en la población estadounidense general, se observa que también existe una gran variedad de lenguas extranjeras habladas. Según los datos de 2018 y las tendencias reales de los grupos inmigrantes más predominantes, las lenguas extranjeras habladas y más representadas son, en primer lugar, por supuesto, el español (42%), en segundo lugar, el chino (6%), y en tercer lugar, el hindi (5%), (Budiman et. al., 2020). Más de 50% de los adultos de los tres grupos inmigrantes/lenguas extranjeras predominantes tienen un nivel de competencia lingüística inglesa bajo, o cómo describe en inglés las autoridades oficiales, son aquellos que «*speak English less than 'very well'*» [hablan inglés menos que 'muy bien'] (Pew Research Center, 2020). La verdad es que estas cifras sobre el nivel lingüístico inglés se han mejorado sobre el tiempo, pero es destacable los altos que quedan los porcentajes reales; se observa plenamente que la cantidad de inmigrantes está aumentando mucho más rápido que está mejorando su nivel de competencia lingüística inglesa.

1.1.2 La inmigración en California

Según el Pew Research Center, un porcentaje significativo de toda la población inmigrante tienden migrar a áreas geográficas específicas, por ejemplo, las zonas del sur y del

oeste de los Estados Unidos, donde residen aproximadamente un tercio de la población inmigrante. Es interesante observar que el estado de California, por sí solo, reciben casi 24% de los inmigrantes en todo el país. Esta cifra es más de doble de lo que cuenta el estado con la segunda más alta concentración de inmigrantes, Texas, que representa solo 11% (Budiman et. al., 2020). El 24% de los inmigrantes de todo el país que residen en California suma a unos 11 millones de personas no autóctonas y representó aproximadamente 27% de toda la población californiana en 2019, según el Public Policy Institute of California (2021).

1.1.2.a Las demográficas de los inmigrantes en CA

Gracias a los datos procedentes de los anuales censos estadounidenses y las encuestas sobre la comunidad americana, varios equipos de investigación han producidos indicadores y tabulaciones en cuanto a las demográficas de California. Por ejemplo, según el 2019 perfil de datos de inmigración en California, 52% de la población inmigrante californiana se estimó tener un nivel lingüístico inglés bajo, llamado anteriormente «ELL», o de modo sinónimo, «*Limited English Proficient*» (LEP) (Migration Policy Institute, 2022). Se supone que la mayoría de los expertos consideraría que 52% es una cifra alta y significativa, entonces, conviene investigar cuales grupos particulares tienden tener más dificultades a la hora de comunicarse en una sociedad predominantemente anglohablante. A este respecto, en los últimos años, los grupos más destacables por raza han sido los de raíz hispánica y de raíz asiático, con cifras promedias de 50% y 34% respectivamente (California Immigrant Data Portal, 2020; Migration Policy Institute, 2022). De estas razas generales, los grupos más numerosos y cabeceros incluyen los mexicanos, representando unos cuatro millones de inmigrantes, los chinos, que representan casi un millón, y los filipinos, que representan aproximadamente 900,000. Por lo tanto, se deduce que las lenguas extranjeras habladas más comunes en California son el español, el chino, y el tagalo.

Conforme con los datos del estado, el 1 de enero 2022 habían registrados aproximadamente 39 millones de personas en California (State of California Department of Finance, 2022). De ellos, 16.5 millones hablan otro idioma que inglés en casa (importa aclarar que, aunque una persona habla otro idioma en casa no necesariamente significa que nació fuera del Estados Unidos o que es inmigrante en sí; puede ser que sea hijo de padres inmigrantes, por ejemplo). A continuación, 10,5 millones de estos no angloparlantes en casa son hispanohablantes, y además, unos cuatro millones de estos hispanohablantes, aproximadamente

38% se consideran ELL/LEP. Dado que los hispanohablantes representan el mayor grupo no angloparlante por mucho, las tabulaciones tienden exponer más información detallada sobre ese grupo, como el nivel lingüístico según la edad. Por ejemplo, se observa en los datos que de los cuatro millones de hispanohablantes LEP, aproximadamente tres millones, o 75%, son adultos entre las edades de 18-64 años.

Ahora echando un vistazo a los grupos inmigrantes en segundo y tercer lugar detrás el grupo mexicano cabecero, pero aun significativo frente a toda la diversidad en California, hay 1,2 millones que hablan chino en casa, 670 mil de que son LEP, o 52.6% de la población chino hablante. En comparación, hay 800 mil que hablan tagalo (filipino) en casa, 250,000 de que son LEP, o un 30.5%. Se observa que aunque por datos brutos son inferiores, estadísticamente por porcentaje, son comparables con o más superior que las cifras del grupo hispanohablante.

1.2 Los alumnos y las familias ELL del sistema educativo públicos K-12 en CA

Según un informe anual sobre los alumnos ELL, en 2019 hubo 5.1 millones de alumnos EL en el sistema educativo público «K-12» (el acrónimo estadounidense para la educación primaria y secundaria) a nivel nacional, representando aproximadamente 10% del total de alumnos en todo el país (National Center for Education Statistics, 2022). Según la misma fuente, ese año, California quedó en segundo lugar, por muy poco, a Texas por ser los estados con los porcentajes más altos de alumnos ELL en su sistema educativo público K-12, con porcentajes de 18.6% and 19.6% respectivamente. Ahora bien, los datos más recientes del año 2020-2021 muestran pequeños cambios: aunque su porcentaje de alumnos ELL se disminuyó a 17.7%, California se convirtió en el estado cabecero, con aproximadamente un millón de alumnos ELL en comparación con los seis millones de alumnos matriculados en colegios públicos K-12 al nivel estatal (California Department of Education, 2022a).

Con estos datos, es evidente que California es un estado con una concentración significativa de alumnos ELL, y mano a mano con esta alta cantidad de alumnos son los padres ELL respectivas. Se estima que aproximadamente la mitad de todos los niños en California tiene por lo menos un padre inmigrante (Johnson et. al., 2021), y según los informes del curso académico 2020-2021 del Ed-Data (2022), los cuales son basados en datos proveído por el Departamento de Educación de California, hay 2,555,951 alumnos de colegios públicos que proceden de hogares no angloparlantes (cabe aclarar que un alumno no tiene que ser ELL aunque

vive en un hogar con padre(s) no angloparlante(s)). Es decir, los alumnos de hogares no angloparlantes engloban casi 43% de todo el alumnado del sistema educativo público californiano.

Echando un vistazo a los grupos demográficos, los hispanohablantes por su parte forman unos 870 mil de estos alumnos, representando 34% de esta subpoblación, y han sido el grupo cabecero por los últimos cinco cursos escolares. Por otro lado, otras lenguas extranjeras como el chino (ambos el mandarino y el cantonés) y el tagalo se han mantenido sus posiciones dentro de las cinco lenguas extranjeras más habladas en el hogar, aunque comparan muy poco con el español por dato brutos (2022).

Es mencionable comentar que, aunque a nivel estatal las personas de los mayores grupos inmigrantes cuyos idiomas hogares no es el inglés se identifican como chinos y filipinos, este hecho no automáticamente define las cifras del alumnado californiano que hablan otras lenguas en el hogar. Por ejemplo, acorde a los mismos datos, entre los años escolares 2019-2021, no alcanzó el filipino a los mayor cinco idiomas del hogar más comunes del alumnado no angloparlante del sistema educativa público, aunque son unos 800 mil inmigrantes filipinos en todo el estado. Por otro lado, aparte del cantonés y el mandarino, y por supuesto el español, esos cinco idiomas contaron con el árabe y el vietnamita (2022), lo que significa que últimamente había más alumnos vietnamesas y árabes que filipinos, a pesar de su menor población general a nivel estatal.

Últimamente, los datos de este apartado han sido presentados con el fin de mostrar que California es un lugar ejemplar para realizar un estudio investigativo relacionado con los servicios de traducción e interpretación y los derechos civiles educativos es de las familias ELL en los EE. UU.

1.3 La participación de la familia en la vida escolar

Hay muchos estudios que respaldan la teoría de que la participación de la familia en la vida escolar del alumno es importante para aumentar las probabilidades del éxito y el bienestar del alumno. Aunque siempre habrá críticas, la literatura general del ámbito educativo informa de varios efectos positivos por la involucración de la familia, y cada día hay más instituciones educativas fomentando la participación de la familia a través de una amplia gama de oportunidades. Destaca aclarar que desde el principio, este estudio no activamente enfoca en los

varios tipos de la participación de la familia ni aboga por un cierto tipo de ella en lugar de otro, sino pretende llamar atención al valor en sí como un concepto y práctica general entre todos los colegios y las familias del alumnado, incluidas las familias ELL.

1.3.1 La falta de los servicios de traducción e interpretación según la prensa nacional

Desafortunadamente, la realidad de los servicios de traducción e interpretación en conjunto en los EE. UU deja mucho que desear. Según varios artículos de la prensa pública estadounidense, parece que, hasta hoy, sigue habiendo demasiadas quejas a nivel nacional sobre la prestación de los servicios de traducción e interpretación para los padres ELL. California es un gran ejemplo, y una fuente de 2021 informa de la falta de atención lingüística en los colegios públicos hacia las familias hispanohablantes, las cuales forman parte del grupo de inmigrantes y familias ELL más significativo en todo el estado, y por mucho (la mitad de todos los inmigrantes de CA son hispanohablantes). Se supondría con esta realidad que la situación está aún peor para otros grupos inmigrantes y/o no angloparlantes/nativos e inglés. Los artículos de la prensa pública estadounidense mencionados antes serán explorados en adelante en apartado 2.2.3.b.

1.3.2 La participación de las familias ELL y los servicios de traducción

Este estudio está basado principalmente en la teoría de la participación de la familia en la vida escolar porque sirve como una vía para argumentar la importancia de la prestación de servicios de traducción e interpretación para poblaciones vulnerables, como las familias ELL. Vivimos en una época en la que, con todos los posibles beneficios que tienen estos servicios lingüísticos, ninguna familia, sea ELL o no, merece perder sus oportunidades para comunicarse e involucrarse con los colegios de sus hijos, especialmente no por la ausencia de dichas comunicaciones de forma traducida o interpretada en su lengua materna. Ahora bien, este estudio pone extra-énfasis en la necesidad de proveer los padres ELL con comunicaciones escolares escritas y traducidas, ya que los servicios de traducción presentan una gran oportunidad para fomentar su involucración, en consideración a los varios retos a que se enfrentan, y a la percepción de que es una oportunidad que está perdida a menudo.

1.4 Brechas en este ámbito de investigación

La literatura académica relacionada específicamente con los servicios de traducción e interpretación en el ámbito educativo tiene la tendencia muy frecuente de agrupar los servicios de traducción y los servicios de interpretación por defecto. Por función general, este no tiene nada mal, pero hay pocos estudios que pretenden separar y valorarlos en sí mismos. Por otro lado, desde un punto de vista investigativo, merece la pena estudiar los dos por separado ya que, aunque los dos sirven para alcanzar el mismo fin, funcionan y se manifiestan en la práctica y la vida real de maneras muy distintas. A lo largo de la investigación preliminar de este estudio, se ha observado con mucha frecuencia que, en el debate general de la prestación de los servicios de traducción e interpretación en las instituciones públicas en los EE. UU, se producen, aunque no exclusivamente, dos tendencias: 1. La interpretación de los servicios de traducción e interpretación como uno solo concepto, siempre atados, lo que conduce a una frecuente mala distinción entre ellos, o 2. La agrupación de los servicios juntos, según la tradición común, con algunos momentos de distinción entre los dos, pero sobre todo, un enfoque en los servicios de interpretación como la respuesta predominante a las necesidades de apoyo lingüístico de las familias ELL, y con menos o poca atención al valor del servicio de traducción.

Por otro lado, hay otra laguna con respecto a la investigación sobre la prestación de los servicios de traducción e interpretación en el sistema educativo público respaldada por la **legislación nacional**. No todos los países con alta diversidad en sus poblaciones han establecido leyes estatales para proteger los derechos civiles de las familias inmigrantes que no hablan el idioma de la población autóctona en general, y aún menos hay los países que las han establecido específicamente para los asuntos educativos. En los Estados Unidos, sí la prestación de estos servicios es vinculada jurídicamente, la cual será explorada en otro apartado más adelante.

En cuanto al alcance específico de este estudio, existe una evidente insatisfacción con la prestación de los servicios de traducción e interpretación para las familias ELL de alumnos matriculados en el sistema educativo público estadounidense, según la prensa, pero también existe una falta de estudios académicos para demostrar de modo formal la veracidad detrás esta insatisfacción. Es decir, los estados no asumen la responsabilidad de proveer datos informativos que revelan cifras sobre el nivel de cumplimiento al que llegan frente la ley correspondiente.

Hasta ahora, solo se puede medir este nivel de cumplimiento según los casos judiciales estatales que tienen la suerte de llegar a la luz en primer lugar.

1.4.1 Colmando las lagunas

Colmando las lagunas en este campo de investigación es un proceso largo y complejo, especialmente dado el hecho de que la gestión de la prestación de los servicios de traducción e interpretación en instituciones educativas públicas es poco parecida dentro de un solo estado del país en cuestión, ni hablar de la comparación de la gestión de ella entre países. Este estudio pretende enriquecer la literatura correspondiente a través de las maneras siguientes:

1. Llamar más atención a los servicios de traducción, distinguiéndolos aparte de los servicios de interpretación
2. Ampliar el debate sobre el propio valor de los servicios de traducción en cuanto a las necesidades de las familias ELL.
3. Investigar cómo opera la prestación de servicios de traducción e interpretación en el sistema educativo público de un país en el que es vinculada explícitamente por la ley jurídica
4. Dar más luz a la realidad de la situación de un estado estadounidense concreto para averiguar si corresponde a realidad sugerida por la prensa y los casos jurídicos de ese estado, con el fin de extraer posibles conclusiones sobre la situación actual de los servicios de traducción en general

1.5 Los objetivos y el alcance de este estudio

El objetivo principal de este estudio es aportar nuevos hallazgos de investigación relacionados con la prestación de los servicios de traducción en el ámbito educativo. Para conseguir esto, este estudio investiga la realidad de la prestación de los servicios de traducción en colegios públicos afectados por un alumnado que refleja una alta concentración de familias ELL. Al realizar esta investigación, la investigadora quería explorar si y hasta qué punto la situación actual refleja la percepción negativa general sobre la prestación de servicios de traducción e interpretación en los Estados Unidos para los padres ELL del sistema educativo público estadounidense, y si, a través de los servicios de traducción, están demostrando los

colegios algún esfuerzo para cumplir con la ley nacional y responder de una manera adecuada a la diversidad lingüística de su alumnado y sus familias, particularmente a aquellos que representan un porcentaje significativo del alumnado. Asimismo, quería investigar los modos en que los colegios públicos K-12 en California están manejando la prestación de servicios de traducción a través de vías naturales para comunicaciones escritas, principalmente por las páginas web escolares, un recurso tradicional donde se colocan varias fuentes de información escolar. Por último, la investigadora quería observar si había una correlación positiva entre los colegios que aprovechan de varias oportunidades para ofrecerles a las familias ELL comunicaciones escolares traducidas en su lengua materna y las notas académicas de los alumnos correspondientes. En conjunto, estos objetivos pretendieron extender el debate sobre la necesidad para los servicios de traducción para las familias ELL.

Esta disertación informa sobre un estudio de caso con un diseño cuantitativo que recopila y compara datos sobre la disponibilidad general de los recursos escolares escritos y traducidos para las familias ELL y además, presenta observaciones sobre la correlación entre esta disponibilidad de dichos recursos y el éxito académico del alumnado correspondiente. El alcance de este estudio ha sido elegido por motivos de conveniencia, el acceso libre a recursos escolares públicos al través del internet, el acceso libre a datos demográficos y el rendimiento académico según exámenes oficiales del estado, y la relevancia contextual del país y el estado particular en cuestión.

1.6 Las cuestiones de investigación y las hipótesis

Las cuestiones principales de investigación y las hipótesis correspondientes son las siguientes:

- Cuestión de investigación/Hipótesis #1: ¿Cómo manejan los colegios públicos K-12 en California la prestación de servicios de traducción? / ¿Están aprovechando de sus páginas web escolares para distribuir a los padres ELL la misma información que reciben las familias angloparlantes? *No, se observará que hay servicios de traducción inadecuados a través de dicho modo, con recursos escolares disponibles en otras lenguas extranjeras con poca frecuencia/uniformidad.*

- Cuestión de investigación/Hipótesis #2: ¿Para qué tipos de información están prestando servicios de traducción los colegios? / ¿La prestación es igual entre varias categorías de información? *No es igual, se observará variaciones en la cantidad de recursos disponibles en otras lenguas extranjeras según la categoría de recursos escolares.*
- Cuestión de investigación/Hipótesis #3: ¿La prestación de servicios de traducción actual a través de las páginas web escolares de los colegios K-12 en California refleja las actitudes negativas generales en que se quejan de que la prestación actual es inadecuada o no existe? *Sí, se observará una gran falta de comunicaciones escolares disponibles en otras lenguas extranjeras, por tanto, las quejas se han surgida por motivos razonables.*
- Cuestión de investigación/Hipótesis #4: ¿Están prestando servicios de traducción en las lenguas extranjeras que representan los grupos mayoritarios de los alumnos con familias ELL en cada colegio? *No están prestando servicios de traducción de manera adecuada para los grupos mayoritarios ELL, ni para todas las lenguas necesarias.*
- Cuestión de investigación/Hipótesis #5: ¿Hay alguna correlación estadísticamente significativa entre los colegios que proveen de una mayor prestación de recursos traducidos online y los indicadores de rendimiento escolar menos exitosos del alumnado? *Sí, habrá una correlación negativa estadísticamente significativa entre los dos factores.*

1.7 El significado de este estudio

A pesar de la mala fama que tienen los colegios públicos K-12 en los EE. UU en cuanto a la falta de prestación de los servicios de traducción e interpretación para la población no angloparlante, es importante disponer de datos oficiales que respaldan estos sentimientos de modo formal para distinguir entre las opiniones y los hechos. También es importante fomentar prácticas que les hagan a los colegios asumir sus responsabilidades educativas, según la ley, y este estudio pretende arrojar luz tanto a aquellos que están aprovechando bien de sus páginas web escolares para disponer de recursos traducidos para cumplir la ley como a aquellos que no. De otra parte, es bastante intrigante investigar como varían los colegios a la hora de tomar decisiones en cuanto a la disposición público de recursos traducidos para las familias ELL. Si existe una positiva correlación entre la prestación de servicios de traducción mediante las páginas web escolares y el éxito académico de los alumnos de familias ELL, según los expedientes oficiales, se puede interpretarla como una prueba de apoyo para argumentar la

importancia de la comunicación y la participación de la familia en la vida escolar, y, por supuesto, como otro motivo para que los colegios sigan prestando los servicios de traducción.

Últimamente, este estudio está abogando por los derechos civiles de una población vulnerable de tamaño significativo, cuyos números siguen intensificándose y seguirán creciendo para el futuro imprevisto, que tiene la gran necesidad para los servicios de traducción e interpretación. Los EE. UU no pueden ignorar esta crisis lingüística, a menos que mantengan expectativas falsas sobre sus leyes, y la falta del servicio de traducción de los recursos escolares significaría una oportunidad perdida de los colegios para comunicar con las familias ELL, conectar con ellos y establecer una relación colaborativa que sostiene el éxito de los alumnos pertenecientes. Los hallazgos de este estudio pretenden contribuir a la literatura precisamente sobre el servicio de traducción en el ámbito educativo, ya que casi siempre va interconectado en conjunto con el servicio de interpretación, lo cual, desde una perspectiva analítica, no le da justicia.

1.8 Un resumen del contenido y la estructura de esta disertación

El resto de esta disertación abordará los apartados siguientes: el marco teórico sobre la participación de la familia en la vida escolar, el marco jurídico que respalda la prestación de los servicios de traducción e interpretación en los EE. UU, la metodología de este estudio, un análisis y discurso sobre los datos recopilados y los resultados tras unas pruebas estadísticas, y las conclusiones, incluidas las limitaciones del estudio y las sugerencias para estudios futuros.

II. LOS MARCOS DE ESTE ESTUDIO

El siguiente apartado consiste en dos marcos integrales del presente estudio: el marco teórico y el marco jurídico. Son complementarios entre ellos y necesarios para entender el contexto del estudio y los motivos para realizarlo.

2.1 El marco teórico

Para empezar, el marco teórico tiene tres objetivos claves. El primero objetivo es fundamentar la teoría de que la participación de la familia en la vida escolar es una herramienta

beneficiosa y poderosa para mejorar la experiencia escolar de los alumnos, incluida el aspecto del éxito académico. Conforme con esta teoría, además pretende presentar y reflexionar sobre tres métodos comunes que los colegios suelen utilizar para conseguir una línea de comunicación con las familias, que forma el base para cualquier nivel de participación colaborativa en el primer lugar, destacando la idea de que es importante disponer de varios métodos para abordar las varias necesidades comunicativas de todas las familias.

El segundo objetivo es contextualizar la experiencia general de la participación en la vida escolar de las familias ELL para enfatizar la importancia de una amplia gama de comunicaciones y además destacar el poder de la comunicación escrita y traducida para esta población en particular.

Se acaba el marco teórico con el tercer objetivo, lo cual enfatiza la idea de que las oportunidades para involucrarse a las familias en el colegio no deben depender en la lengua materna de la familia, sea nativa o no nativa de la lengua de la institución educativa. Además, llama la atención específicamente a la prestación de los servicios de *traducción* para las familias ELL, considerando que la respuesta común a la falta y a las barreras de comunicación con esta comunidad (si hay respuesta en el primer lugar) se suele caracterizar, sobre todo, por los servicios de interpretación. Es decir, este estudio no devalúa los servicios de interpretación, sino acentúa la necesidad igual de los servicios de traducción como un recurso lingüístico ventajoso para las familias ELL.

2.1.1 La participación de las familias en la vida escolar del alumno

«Families and teachers might wish that the school could do the job alone. But today's school needs families and today's families need the school.»

Dorothy Rich, 1987

[Las familias y los tutores quizás esperan que el colegio pudiese hacerlo todo solo. Sin embargo, el colegio de hoy les necesita a las familias y las familias de hoy le necesita al colegio.]

Los hallazgos y las conclusiones de varios expertos y estudios del ámbito educativo en las varias décadas anteriores acuerdan lo mismo: la participación (o la involucración) de las familias en la vida escolar juega un papel significativo en el éxito general de los alumnos, refiriéndose tanto a los aspectos académicos como a los sociales y de la conducta, entre otros.

Desde los años 70, han sido surgiendo más y más investigaciones a favor de esta teoría: Bronfenbrenner, 1979; Tizard, Schofield & Hewison, 1982; Cochran & Woolener, 1983; Comer, 1984; Bloom & Sosniak, 1985; Griffore & Boger, 1986; Lareau, 1989; Henderson & Berla, 1994; Epstein, 1995; Chen, 2001; Nord & West, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Christenson, 2004; Fall & Roberts, 2012; Chen & Wong, 2013; Villarreal, 2018; Robinson et al., 2018; Simweleba & Serpell, 2020; Nguyen et al. 2021, para nombrar algunos.

Según estos estudios, y aún muchos más, no cabe ninguna duda de que la colaboración entre los padres y los colegios pueden jugar un papel especial, y que la participación de la familia puede funcionar como una herramienta ventajosa para todos implicados cuando está bien implementada. Importa aclarar entonces lo que engloba el concepto de la participación, o la involucración, de los padres. En este estudio, la participación de la familia representa la idea general de que, de alguna forma, los colegios fomentan que los padres se involucran en la vida escolar de sus hijos, pero esta involucración se puede manifestar en varias maneras.

Tomamos, por ejemplo, las primeras investigaciones de Epstein (1984), que explica algunas formas básicas de la participación, como la involucración activa y la otra pasiva: en el tipo activo, puede que los padres participen directamente en los colegios, por ejemplo, apoyando como asistentes en las aulas, la biblioteca, o el comedor, o como acompañantes para las excursiones escolares; en el tipo pasivo, puede que concentren en apoyándoles a los hijos con sus deberes y en reforzando los principios del programa educativo del tutor/colegio en casa.

Luego, Epstein desarrolló sus ideas sobre la relación entre los colegios y las familias, proponiendo su «*Framework of Six Types of Involvement*» [el marco de seis tipos de involucración], lo que expandió su teoría del concepto de la involucración familiar: la crianza de los hijos/alumnos, la comunicación entre el colegio y la familia, los servicios voluntarios, el aprendizaje en casa, la toma de decisiones, y la colaboración con la comunidad. Este marco, que ha sido actualizado a lo largo de los años, sigue llevando un cierto prestigio en el ámbito de las investigaciones educativas estadounidenses y es una teoría que insiste en el poder de la sinergia entre los colegios y los padres para esforzar y respaldar el aprendizaje y crecimiento del alumno (Epstein et. al, 2019).

Aunque Epstein se considera como un líder principal de la teoría de la participación de la familia en la vida escolar, es importante reconocer que hay varias formas de ella y hay otras voces acordando las mismas ideas, u otras relacionadas. Digamos que no hay formas de la

participación más superior que otra, y para el objetivo de este estudio, lo que importa más que los criterios de la participación de los padres en sí, es lo de entender y contextualizar el impacto de la comunicación con las familias y su participación en la vida escolar. Para empezar, podemos echar un breve vistazo más de cerca a algunos ejemplos de los hallazgos de los años más recientes, sin fijar mucho la atención en cual tipo de participación a que se refiere:

Según un estudio cualitativo sobre una intervención escolar que fomentó la participación de las familias minorías en la vida escolar, se descubrieron una alta correlación entre la participación de los padres y los resultados positivos en cuanto al éxito académico (un aumento en la tasa de aprobación de exámenes oficiales obligatorios), a la integración social (un mejoramiento en las actitudes de los alumnos), y a la disciplina y la asistencia escolar de los alumnos (un mejoramiento en su conducta y una disminución en las expulsiones escolares por ausencia) (Villareal, 2018).

El mismo año, otra intervención comunicativa experimental en un colegio, designada para sensibilizar a los padres sobre el efecto negativo a lo largo plazo del absentismo escolar durante los primeros años de la educación primaria, resultó en una reducción de 15% en el absentismo crónico para los alumnos de primaria (Robinson et al., 2018).

Además, el año pasado, 2021, se realizaron un estudio que analizó las perspectivas de los alumnos, los padres, y los tutores académicos en cuanto a la correlación percibida entre la participación de los padres, tanto con respecto a su apoyo con el cumplimiento de deberes de sus hijos en el hogar como a su colaboración con los tutores en el colegio, y el abandono del instituto. Se observó que esa correlación era estadísticamente significativa en todos los tres grupos del experimento (Nguyen et al., 2021), es decir, que cuanto más participaban en la vida escolar los padres, se reconocieron menos abandono del instituto.

En resumen, estudios como los recién mencionados muestran varios impactos positivos de la participación de los padres en la experiencia escolar de los alumnos. Por supuesto, por otro lado, los críticos de los efectos de la participación de los padres en la vida escolar defienden que no hay evidencia suficiente para afirmar una relación causal entre la participación de los padres en la vida escolar y el éxito del alumno, y que hay demasiada discrepancia respecto al entendimiento de lo que significa exactamente «la participación» (Boonk, 2018), pero dada la plétora de estudios afirmando algún tipo de resultado positivo, sea causal o meramente correlacional, sería imprudente totalmente descartar estos hallazgos.

2.1.1.a El base de la participación de la familia en la vida escolar: la comunicación

Ahora bien, es evidente que cualquier tipo de la participación de la familia en la vida escolar, sea pasiva o activa, desde la casa o en el colegio, no se la puede fomentar ni construir sin un elemento imprescindible, la comunicación. En otras palabras, para iniciar una relación colaborativa entre la familia y el colegio, ha de compartir una lengua común (Christenson, 1999, p.172). Es importante reconocer que, sin esta relación comunicativa compartida, la participación de la familia en la vida escolar no tiene ninguna oportunidad para surgir o desarrollarse. Sin embargo, por lo obvio que sea, el proceso de establecer la comunicación entre el colegio y la familia del alumno muchas veces puede ser un reto bastante difícil conseguir, por varias razones, incluidas las características respectivas de la familia y de la institución educativa.

En general, siempre hay casos de alumnos cuyas experiencias escolares se desarrollan de forma esforzada y más complicada que otras, y al fondo de dicha situación conflictiva, se suele encontrar que hay poca o ninguna relación comunicativa eficaz establecida entre la familia y la institución educativa. Se puede imaginar, entonces, que este proceso se complica aún más particularmente en cuanto a las familias inmigrantes que no hablan la lengua materna del país acogedor, y, por tanto, falta el base fundamental para todo, una lengua común. Antes de explorar los retos relacionados particularmente con las familias ELL, el siguiente apartado explorará algunos métodos comunes que utilicen las instituciones educativas para establecer la comunicación con las familias en general, lo cual forma el primer criterio para conseguir la participación o la involucración de la familia.

2.1.2 Los métodos comunes para establecer la comunicación entre el colegio y la familia

Existen varios métodos para establecer la comunicación entre la familia y el colegio, además, el camino hacia ella no tiene por qué ser igual. No hay un método superior a otro, y cada proceso de establecer la comunicación siempre depende de varios factores, por ejemplo, las características del alumnado y sus familias y los colegios, tantas sus maneras y preferencias de comunicar como sus actitudes y creencias hacia la comunicación y la participación. No obstante, este apartado explorará algunos modos de comunicación que pueden utilizar (y que utilizan frecuentemente) los colegios para comunicar con las familias. Para hacerlo, este estudio hace referencia a la teoría de Graham-Clay (2005), que propone tres métodos de comunicación

principales: la comunicación unidireccional, la comunicación bilateral, y la comunicación a través de la tecnología. Dichos métodos representan algunas oportunidades en que las instituciones educativas pueden intentar maximizar la comunicación con las familias, lo que sirve para establecer una buena relación colaborativa. Luego argumentará la importancia innata de uno de estos métodos, la comunicación unidireccional, y cómo puede servir como un modo de comunicación útil especialmente para las familias ELL.

2.1.2.a La comunicación unidireccional (la comunicación escrita)

La comunicación unidireccional, según Graham-Clay (2005), se basa principalmente en la comunicación escrita (boletines de noticias, cuadernos de comunicación, informes académicos, web páginas escolares, etc.), los dos términos funcionando de modo sinónimo. Se caracteriza esta comunicación «unidireccional» porque consiste en información designada por el personal educativo con el fin simple de informar a los padres de ciertos mensajes importantes y relevantes a la educación de sus hijos, y se puede manifestar por, de manera no limitada, los recursos informativos impresos y distribuidos a mano a las familias del alumnado. Las ventajas de la comunicación escrita incluyen su permanencia y su objetivo de informar al recipiente de manera concisa, verdadera, y entendible (p. 119). En cuanto a la permanencia, la comunicación escrita es útil porque se la puede visitar y releer varias veces, ya que su existencia no es temporal. Además, pretende mandar un mensaje fijo y directo que suele ser menos vulnerable a la mala interpretación o el mal entendimiento. Otros defienden que la comunicación escrita puede ser el método más eficaz y sencilla a la hora de establecer una línea de comunicación continuada con las familias (Williams & Cartledge, 1997, p.30). Con esto, se deduce que, la comunicación escrita no se suele depender de las limitaciones de tiempo o de una respuesta de los receptores. También, es un tipo de comunicación en que los colegios pueden distribuir información con muchas familias en gran escala, una característica que es eficaz para colegios con alumnados grandes.

2.1.2.b La comunicación bilateral (la comunicación verbal)

La comunicación bilateral, por otro lado, es un método de comunicación que trasciende la naturaleza unidireccional del primero tipo mencionado, convirtiéndose en un modo verbal. En este modo, la comunicación se convierte en un diálogo, por ejemplo, el que se manifiesta

mediante conversaciones y charlas directas entre los tutores y el personal educativo y los padres a través de las llamadas o las reuniones en persona (Graham-Clay, 2005, pp. 120-121). Entonces, implica una interacción activa entre los participantes de ambos el colegio y la familia. Es ventajosa por su naturaleza interactiva, la cual deja la oportunidad de que ambos lados se puedan expresarse libremente, espontáneamente y en vivo, por lo menos en situaciones en las que se comparten una lengua común. Además, es un tipo de comunicación más personal y humano por su contacto directo, sea cara a cara o voz a voz, lo que permite el crecimiento de la confianza y la voluntad para colaborar. Es un tipo de comunicación más espontáneo, y, por tanto, permite un espacio que fomenta la honestidad entre los interlocutores, ya que las ideas del hablante no son tan premeditadas. Ahora bien, la comunicación bilateral es temporal, y todo lo que está discutido entre los interlocutores tiene más riesgo de ser olvidado o mal recordado en adelante, menos a que se lo apunte todo en seguido.

2.1.2.c La comunicación mediante la tecnología

Por último, Graham-Clay propone la comunicación a través de la tecnología. Este método se desvía de los conceptos de la comunicación unilateral y bilateral como modos de comunicación contrarios, centrándose en, principalmente, el uso creativo de la tecnología moderna para ampliar la comunicación con los padres de una manera más adaptada a nuestra sociedad avanzada. Se refiere al uso de cualquier tipo de comunicación a través de la tecnología, incluyendo, pero no limitándose a, los mensajes videos y audios, las comunicaciones por correo, el Internet, y por supuesto, las páginas web escolares (pp. 122-123). También se entiende que se refiere al uso de tecnologías aún más recientes, como la gama de aplicaciones de móviles, redes sociales, sistemas de notificaciones escolares por mensajes de texto, y otras herramientas y plataformas que se han desarrollado para establecer la comunicación con los padres. Los beneficios del uso de la tecnología son numerosos: abre oportunidades para la comunicación innovativa (el uso de informes videos o fotográficos), permite el colegio a conectar con muchas familias a la vez (el radio, las redes sociales, correos, etc.), permite flexibilidad a la hora de contactar una familia (no hay que limitarse a un solo modo de comunicación), la distribución de información no depende de la hora ni de estar en el precinto del colegio (se puede actualizar información donde y cuando quiera), y permite la distribución de mucha información en general (ej. una página web escolar llena de información relevante) (p. 122-123).

2.1.2.d Reflexión

En resumen, Graham-Clay (2005) identifica dos métodos clásicos de comunicación, la comunicación unilateral y la bilateral, más otro método que conforma al contexto de nuestra sociedad moderna, la comunicación mediante la tecnología. Curiosamente, aunque el autor distingue entre los tres métodos, es destacable mencionar el hecho de que el tercero, por naturaleza, puede involucrar uno de los otros modos, la comunicación unilateral y la bilateral, o por supuesto, una combinación de las dos. Es decir, es imposible separar la comunicación unilateral y bilateral de la comunicación mediante la tecnología, entonces se puede interpretar la comunicación mediante la tecnología como una mera extensión moderna de cada método clásico. Pongamos por caso una reunión/dialogo entre el tutor y un padre que se realiza por la aplicación Zoom, o una página web escolar que, por defecto, implica el uso predominante de la comunicación escrita, aunque sea digital, o igual, un video o presentación informativo, que incluye las dos. Por otro lado, la comunicación unilateral y la bilateral pueden manifestar en conjunto sin el uso de la tecnología, por ejemplo, es normal que un tutor hace referencia a un informe escrito cuando charlando con los padres sobre la evolución del alumno en una reunión escolar. Lo importante es reconocer que los métodos de comunicación se solapan a menudo naturalmente, cada uno sirviendo el mismo objetivo de informar y conectar con las familias para establecer la relación comunicativa y colaborativa con el colegio.

2.1.2.e Los motivos para el uso de varios métodos comunicativos

Aunque el marco de comunicación ofrecido por Graham-Clay al final parece ser más bidimensional que tridimensional, es evidente que la autora de ese marco no sugiere que un modo de comunicación es superior a otro, sino enfatiza que los colegios deben perseguir una amplia variedad de modos de comunicación para conectar con todas las familias del alumnado, según sus preferencias y limitaciones. No se puede negar el pleno hecho de que cada familia es distinta y tienen sus propias necesidades a la hora de comunicar con el colegio, y Graham-Clay no es la única respaldando esta sugerencia. Halsey (2005) también defiende el uso de una plétora de métodos para conseguir la comunicación entre los colegios y las familias, reconociendo que hay una mezcla inevitable de los métodos ya mencionados anteriormente. Asimismo, es importante reconocer el hecho de que no todos métodos se pueden aplicar a cualquiera familia.

Pongamos, por ejemplo, la situación de que, a pesar de nuestra sociedad actual en la que la influencia y la presencia de la tecnología crece cada día más, en realidad no todas las familias tienen acceso libre a ella hoy en día (Ramirez, 2001; Halsey, 2005), y, por tanto, los colegios deben asegurar el acceso a varias fuentes de información, tanto los métodos tradicionales, como la comunicación escrita y la comunicación verbal, como los métodos modernos y tecnológicos. Al fin y al cabo, es un deber del colegio identificar las preferencias y las necesidades de cada familia para ser capaz de comunicar con ellas de una manera eficaz (Lawal, 2021, p. 167).

2.1.3 Los retos y métodos de comunicación de las familias ELL

Cada familia tiene sus retos comunicativos con el colegio, pero los de las familias ELL suelen ser más numerosos y aún más complejos, y es importante ser conscientes de ellos para buscar buenas vías de comunicación posibles. Como ya ha sido defendido el amplio uso de varios métodos comunicativo, es indiscutible que no existe una «talla única», y cada familia, sea ELL o no, tiene necesidades distintas. Ahora bien, es posible que haya ciertos métodos que encajan mejor con el grupo de enfoque de este estudio, es decir, las familias ELL, y este estudio aboga por la comunicación escrita a través de la tecnología como un base de comunicación óptimo para las familias ELL de lo cual la comunicación puede enflorcer y extenderse, pero primero, es fundamental examinar algunos de los retos comunicativos principales de estas familias, lo que será explorado a continuación.

2.1.3.a Reto 1: La barrera lingüística

La falta de competencia lingüística inglesa por parte de las familias ELL cuyos hijos están matriculados en instituciones educativas con la lengua oficial inglesa es el problema más evidente, pero representa solo la mitad de la ecuación. Por otra parte, es imprescindible que los colegios dispongan de los servicios de traducción e interpretación adecuados para facilitar la comunicación con estas familias. Es reductivo castigar a las familias ELL por no ser capaz de dominar la lengua inglesa porque es deber del colegio establecer y mantener la comunicación con las familias, informándoles sobre asuntos escolares para que tengan varias oportunidades para participar en la vida escolar de sus hijos. Sin embargo, en demasiados casos, no lo asumen.

Otras voces acuerdan lo mismo: pocos distritos escolares y colegios disponen de información en lenguas accesibles para las familias no angloparlantes, y de ellos que sí lo hacen,

no todos ofrecen los servicios de traducción e interpretación de modo comprensivo (Immigrant Connections, 2020), y esta falta de atención resulta en consecuencias negativas. Pongamos por caso, un estudio basado en las experiencias de familias latinas, incluidas las que tiene competencia inglesa baja, que mostró que las familias hispanohablantes, en particular, se sintieron desamparadas, no representadas y apartadas de la comunidad escolar por la falta de información escolar en una lengua común (Delgado-Gaitan, 1991).

De otro modo, la falta de servicios lingüísticos contribuye a un ambiente escolar amenazante que aísla a las familias ELL, ya que estadísticamente muchos padres ELL proceden de fondos de poca educación formal, y sin algún apoyo lingüístico, puede que se sientan intimidados y no bienvenidos al colegio desde el inicio (Arias & Morillo-Campbell, 2008). Además, contribuye a un ambiente que conduce a la falta de confianza entre el colegio y los padres, ya que los padres pueden interpretar la falta de comunicación en una lengua común como una de las maneras en las que los colegios excluyen a los padres (Antunez, 2000).

2.1.3.b Reto 2: La perspectiva de déficit

Algunos expertos defienden la perspectiva de déficit en que las instituciones educativas enfocan en la diversidad cultural de las familias ELL como un problema personal suyo (Parsons & Shim, 2019; Arias & Morillo-Campbell, 2008). Este déficit, o carencia, se relaciona los colegios con ciertas características de las familias ELL, por ejemplo, su desconocimiento del sistema educativo, su falta al acceso a recursos, o la percibida falta del deseo de estas familias para participar en la vida escolar de sus hijos. Al contrario, las familias ELL reconocen que la colaboración con el colegio es beneficiosa para la experiencia educativa de sus hijos (Delgado-Gaitan, 1991), pero muchas veces, los colegios directamente les culpan a las familias ELL y toda su diversidad, ambas cultural y lingüística, como el problema en sí, sin echar un ojo crítico al sistema educativo. Es una actitud negativa y peligrosa hacia las familias ELL que soporta la desigualdad a base de percepciones sesgadas de una población vulnerable. Según la perspectiva de déficit, se prescriba la participación de estas familias como una situación que no se puede cambiar porque el problema, se propone, es innato de estas familias, y este razonamiento es problemático en sí.

2.1.3.c Reto 3: El enfoque unidireccional

El enfoque unidireccional se refiere a la idea de que los colegios consideran solo lo que los padres pueden aportar al colegio, pero no lo que pueden aportar los colegios a las familias (Arias & Morillo-Campbell, 2008). Los colegios no consideran la posibilidad de que los valores culturales de las familias ELL pueden ser distintos en comparación con las familias no ELL, y, por tanto, les sujetan a expectativas falsas (Parsons & Shim, 2019). Por ejemplo, las familias ELL demuestran más tendencia cultural a priorizar la participación pasiva, desde casa, en vez de la participación activa, que tiene lugar en el colegio directamente (Lee & Bowen, 2006). Este se explica por parte al hecho de que a veces las familias ELL perciben su participación como una amenaza o un obstáculo a las responsabilidades y la autoridad de la institución educativa, y mientras intentan no pasarse en sus papeles en la educación de sus hijos, los colegios, que idealizan y esperan más participación directa de los padres en el centro educativo, les malinterpretan como padres desatentos y negligentes (Antunez, 2000; Breseith & Ford, 2012).

2.1.3.d Reto 4: Las dificultades logísticas

Los padres ELL a menudo no pueden asistir a reuniones o actividades/eventos escolares a causa de su vida laboral intensiva (Arias & Morillo-Campbell, 2008; Smith et. al., 2008). Según Takanishi & Menestrel (2017), la mayoría de las familias ELL en los Estados Unidos se pertenecen al quintil de los ingresos más bajos, y esa realidad se empeora según raza y etnia; por ejemplo, las familias hispanas, representan las que tienden sufrir lo más económicamente. Entonces, es razonable que es más difícil para las familias ELL involucrarse activamente en la vida escolar de sus hijos cuando están priorizando sobre todo la sobrevivencia básica de sus familias. Es posible que reciban las comunicaciones sobre los eventos y las actividades escolares, y en lo mejor de los casos, las han entendido, pero igual no siempre significa que les estén capaz de participar.

2.1.3.e Reto 5: Las experiencias negativas del pasado

Varios estudios informan de que las experiencias pasadas negativas de las familias ELL forma otra barrera a su participación en la vida escolar de sus hijos. Antunez (2000) menciona que las experiencias pasadas negativas de los padres si mismos en su juventud a veces reflejan en su voluntad propio para interactuar con los colegios de sus hijos. Es entendible que generaciones

de experiencias negativas con el sistema educativo público a causa de la falta de servicios de traducción e interpretación y/o los traumas de la discriminación por raza, color, origen, o idioma resultan en la reticencia de colaborar que les guardan las familias ELL hacia los colegios. Con este, se refiere, por ejemplo, a la gran marginación social de las familias ELL por su falta de características compartidas con la población autóctona, lo cual conduce a creencias falsas sobre sus deseos de interactuar y colaborar con los colegios de sus hijos (Arias & Morillo-Campbell, 2008). Gracias a esta marginación, las familias ELL no tienen la misma autoridad como las familias angloparlantes, y muchas veces, sus ideas y opiniones relacionados con la educación no se toman en serio (Immigrant Connections, 2020). La pérdida de confianza es difícil recuperar y requiere ambos esfuerzos de los padres ELL para perdonar y de los colegios para mostrarles empatía y el deseo para reconstruir las relaciones.

2.1.3.f Reflexión sobre los retos comunicativos de las familias ELL

Los retos descritos antes claramente no son los únicos que confrontan las familias ELL, pero pretenden ofrecer un panorama general sobre algunos de los retos comunes y típicos de esta población vulnerable en concreto. Como se podría imaginar, no son exactamente los mismos tipos de retos al que se enfrentan las familias autóctonas y angloparlantes.

En cuanto a las barreras lingüísticas, aunque por supuesto hay casos en que tampoco entienden las comunicaciones las familias angloparlantes, se supone que el caso más frecuente es que las entienden, y pueden decidir no responder o colaborar más con el colegio según la comunicación; por otro lado, las familias ELL ni pueden optar por ello porque su falta de participación se realiza por defecto, por no entender la lengua en primer lugar. Ha de reconocer que hay ciertos métodos comunicativos más favorables para cada grupo de familia en general.

Acerca de la teoría de déficit, es probable que haya un cierto nivel de discriminación sistémica, lo cual no sorprendería nada, dada la historia contra el racismo que lleva los Estados Unidos desde su nacimiento. Pongamos, por ejemplo, el hecho de que existen estudios y juicios que indican que, el apoyo financiero estatal que reciben los colegios públicos muchas veces no se acerca de forma adecuada a las necesidades de los alumnos ELL, o que, los colegios que reciben muchos alumnos ELL son los que tienen menos personal o materiales educativos (Mathis, 2013). Desafortunadamente, estos tipos de discriminación sistémica puede tardar generaciones para deconstruirlo. Más importante, requiere la voluntad activa para educar y sensibilizar al personal

educativo tanto como la comunidad en sí, y este proceso siempre depende de cada lugar y contexto.

Respecto a la actitud unidireccional que tienen muchos colegios hoy en día, es crítico que empiezan reformular su concepto de la reciprocidad relacional entre el colegio y las familias. Más eficaz sería el sistema educativo con la colaboración determinada entre los dos, y así las expectativas de cada actor serían más lógicas y alcanzables.

De todos los retos mencionados, los retos logísticos parecen ser aquellos que son más universal para todos tipos de familias, ya que la pobreza y la lucha por la sobrevivencia de la familia se puede afectar a cualquiera. Sin embargo, no se puede ignorar las estadísticas alrededor de las familias ELL y la situación económica crónica que suelen sufrir y que afecta su capacidad para involucrarse más frecuentemente en la vida escolar de sus hijos.

Por último, es verdadero que el pasado puede cicatrizar e influir en las experiencias actuales y futuras de las familias ELL. Dicho esto, es importante que el sistema educativo general lo reconozca para que empiecen a recompensar por sus errores pasados, disponiendo para las familias ELL de hoy, no solo atención a las familias basada en la igualdad, sino también en la equidad.

2.1.4 La comunicación escrita y traducida a través de la tecnología para las familias ELL

Las familias ELL representan un grupo vulnerable con necesidades comunicativas específicas, y no hay una solución para todas ellas, puesto que encima de sus propias necesidades, cada familia siempre tendrá sus propias preferencias de comunicación y siempre es de alto interés que los colegios las averiguan (Breiseth, 2020). Esto dicho, aún sería prudente investigar y reflexionar sobre cuales vía comunicativas pueden ser las más útiles para estas familias con el fin de ampliar el número de oportunidades para establecer una línea de comunicación eficaz con ellas.

Este estudio propone que la comunicación escrita y traducida disponible a través de la tecnología, es decir, el Internet, sería un buen base de inicio, y más concretamente, propone el aprovechamiento de las páginas web escolares por parte de los colegios. Trata de una mezcla intencional entre uno de los modos comunicativos clásicos, la comunicación escrita, y el otro modo moderno, a través de la tecnología, como descrito antes en el apartado sobre la teoría de Graham-Clay (2005). Realmente, esta fusión de modos comunicativos no es innovador en sí, sin

embargo, cabe destacar que es una fusión poca realizada *en conjunto con el servicio de traducción*, por lo menos para las familias ELL en el ámbito educativo. A continuación, existen varios motivos para promover el uso de las páginas web escolares como una fuente principal para información escolar escrita y traducida.

Para empezar, las páginas web escolares, en conjunto con el Internet, por supuesto, a menudo sirven como una plataforma activa para muchos, y sería razonable presumir que la mayoría de las instituciones educativas hoy en día disponen de ellas y que también las están utilizando las familias del alumnado. Esto es la realidad que presenta, por lo menos, un recién estudio dirigido a los padres, los tutores y los líderes de colegios dentro del sistema educativo público estadounidense, lo cual analizó la difusión de información a través de varios sistemas de comunicación. Entre los hallazgos principales de este estudio, las páginas web escolares se quedaron entre los ocho sistemas más utilizados, en segundo lugar, solo a las reuniones tutor-padre y en empate con las notificaciones escritas impresas, y recibieron un alto valor percibido por todos tipos de participantes. Además, mostró que más de la mitad de todos los usuarios usan este tipo sistema de comunicación: 54% de los padres, 76.4% de los colegios, y 61.8% de los líderes del colegio (Benner & Quirk, 2020).

Estos datos no sorprenden, dado que las páginas web escolares representan el sistema de comunicación más comprehensivo. Según algunos expertos de comunicación y marketing de Rialto Marketing (2017), por ejemplo, una página web escolar, cuando bien aprovechado, puede constituir de todos los tipos de información principales a la vez (alertas de emergencia, relaciones públicas, promociones de eventos, noticias especiales, avisos importantes, formularios y documentos, etc.), mientras otros sistemas de comunicación tienen menos funcionalidad y capacidad por defecto (i.e. aplicaciones móviles, vídeos, redes sociales), y por eso, las páginas web escolares muchas veces forman el núcleo del sistema de comunicación general de los colegios.

A partir de su popularidad normalizada y su recepción positiva general, se observa una demanda por la utilización de las páginas web escolares para que los padres tengan acceso a información relevante y actualizada sobre la educación de sus hijos de una manera conveniente. A través de ellas, los padres no tienen que depender en la disponibilidad en tiempo real de los profesores u otro personal educativo (Olmstead, 2013). Además, las páginas web escolares, entre otros modos de tecnología, ofrecen modos de comunicación escrita que son eficaces y

sostenibles a la hora de difundir mucha información, sin las limitaciones de tiempo y atención que requeriría la comunicación verbal y personal (Halsey, 2005). Por último, otro estudio enfatiza que cuanta más información escolar hay disponible a través de recursos y plataformas online, más informados y satisfechas estarán las familias a la hora de la toma de decisiones importantes sobre la vida escolar de sus hijos (Glazerman, 2018), lo que puede jugar un papel importante en su involucración a corto y largo plazo.

En breve resumen, hay una facilidad evidente que pueden ofrecer las páginas web escolares en función de ser una fuente de información oficial y una plataforma lógica para que los colegios puedan disponer libremente de información escrita y traducida para las familias ELL. Asimismo, la combinación única de la tecnología, la comunicación escrita, y la comunicación traducida podría servir como una manera viable para establecer una línea de comunicación con estos padres frente a los retos específicos al que enfrentan.

En primer lugar, la comunicación escrita y traducida es una respuesta directa al reto comunicativo de la barrera lingüística, por razones evidentes. Es una de las dos vías más lógicas para comunicar con las familias ELL que existe, la segunda siendo la interpretación oral, en el caso de que los colegios no esperen, con expectativas falsas, a que las familias se asuman la responsabilidad total de aprender la lengua materna de la sociedad autóctona de acogida para integrarse. Varios expertos abogan por la necesidad de establecer la comunicación bidireccional entre los colegios y las familias ELL (Arias & Morillos-Campbell, 2008; Brewster & Railsback, 2003, Garcia et. al., 2016), y la barrera lingüística es un obstáculo evidente. Así pues, la traducción de recursos escolares representa una de múltiples estrategias positivas para fomentar esta comunicación bidireccional, porque constituye un base inicial para abrir un dialogo, un acto desde el que puede surgir la confianza entre las partes (Brewster & Railsback, 2003).

Además, para construir un puente para la comunicación bidireccional, plantea la necesidad de presentar más oportunidades para que las familias ELL podrían practicar la lengua de acogida (Arias & Morillos-Campbell, 2008; Mathis, 2013). Con respecto a este, se puede argumentar que el acceso libre a la traducción de recursos escolares puede ayudar a desarrollar las competencias lingüísticas de las familias ELL, ya que una página web escolar disponible en más de la lengua materna del país acogedor deja la oportunidad para que los padres comparen y busquen el significado entre la lengua autóctona y las suyas, y encima, reciben tal información en un contexto seguro y tranquilo, a su propio ritmo de aprendizaje.

Por otro lado, también una página web escolar traducida se puede convertir en una muleta que les desalienta a las familias ELL a nunca intentar aprender la lengua dominante del país acogedor, y, en consecuencia, tampoco a empezar integrarse cultural y socialmente, lo cual representa uno de los factores conducentes del problema del enfoque unidireccional. Sin embargo, por no disponer de una página web escolar con la opción para acceder a información traducida, perderían las familias ELL la oportunidad para involucrarse, no solo desde la perspectiva lingüística, sino también de la perspectiva social y cultural. Es decir, sin la comunicación básica que trasciende las barreras lingüísticas, las familias ELL nunca podrían darse cuenta de que existan diferencias culturales profundas sobre la vida escolar. Según las diferencias culturales que existen en cuanto al papel de autoridad entre el colegio y el padre, por ejemplo, como mencionado anteriormente, las familias ELL latinas se alejan del colegio por su creencia cultural en la autoridad educativa innata del colegio (Breiseth & Ford, 2012), sin una lengua común, es poco probable que las familias ELL comprendan que los colegios piden más involucración personal por parte de los padres, lo que produciría un fallo de comunicación, y así el ciclo de ignorancia continúe por ambas partes.

Frente a la discriminación sistémica relacionada con los valores culturales de las familias ELL percibidos por el sistema educativo y su personal, aunque sea inconsciente, la provisión de las páginas web escolares en lenguas distintas presentan una buena oportunidad para reconocer y evaluar su percepción y recepción de estas familias dentro de la comunidad escolar y para tratarles como parte integrante de ella, y no como una amenaza extranjera. Para conseguir este, trata de reconstruir la percepción de las familias ELL negativa y antigua, valorándolas y sus diferencias, la diversidad lingüística incluida, como una riqueza fundamental. Las páginas escolares representan las misiones, visiones y valores de los colegios de manera oficial y pública, por tanto, es un paso estratégico para demostrar al público que están conscientes y abierto a la diversidad lingüística, social y cultural (Breiseth et. al., 2011).

En cuanto a las dificultades logísticas que suelen encontrar las familias ELL, muchas veces a base de la privación económica, de que realmente los distritos y colegios escolares no tienen control, de una manera los recursos traducidos pueden funcionar para aliviar lo logístico. Según un estudio en colaboración con el *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance* [centro nacional para la evaluación educativa y apoyo regional] el acceso a información escolar influye mucho en la toma de decisiones de los padres, y hay una demanda

creciente por ella (Glazerman et. al., 2018) Así pues, la disponibilidad de esta información traducida aumenta la probabilidad de que los padres trabajadores puedan quedarse bien informados y a su vez, organizarse mejor con antelación adecuada en cuanto a su involucración escolar.

Por otra parte, ha de considerarse que el acceso a recursos escolares traducidos a través de las páginas web escolares supone un servicio lingüístico predeterminado cuyos productos, en principio, se quedarían fijos online a lo largo del curso escolar. Entonces, desde la perspectiva logística, tal planificación de la disponibilidad de recursos traducidos por parte del colegio sería una gran ventaja para los padres, especialmente puesto que la otra opción, el servicio de interpretación, suele ser disponible mayormente solo al principio del curso escolar (Breseith et. al. 2011). En otras palabras, la permanencia característica de los recursos escolares, traducidos con antelación, les presenta a las familias ELL una oportunidad para tener más poder y flexibilidad logística para involucrarse cuando sea posible, ante sus dificultades económicas.

Por último, desde una perspectiva progresista, está claro que nadie, ni los distritos escolares, los colegios, ni las familias ELL, puede cambiar las experiencias negativas de los padres ELL en el pasado. Sin embargo, se puede influir en las experiencias escolares del presente y del futuro cercano. Estos cambios positivos ocurren paso a paso sobre el tiempo siempre que haya la intención y la voluntad, y al responder a todos los retos en conjunto—la barrera lingüística, la perspectiva de déficit, el enfoque unidireccional, y las dificultades logísticas, entre otros—las memorias negativas y las cicatrices del pasado quizás empezarán a disminuirse y convertirse, con el tiempo adecuado, en heridas curadas. Así abrirá la oportunidad en que las actitudes y los recuerdos nuevos de las familias ELL se basan en sentimientos de igualdad, respeto y valoración por la diversidad social, cultural, y lingüística por parte de los colegios y el sistema educativo. Después de todo, estos tipos de criterios son los necesarios para crear un entorno seguro y acogedor para las familias ELL, lo que muchos expertos insisten en ser lo importante para alentar una buena relación colaborativa que luego forma una base estable para promover el éxito de los alumnos (U.S. Department of Education, 2016).

2.2 El marco jurídico-histórico estadounidense

Con el marco teórico ya establecido, este siguiente apartado se dedica al marco jurídico-histórico, lo cual tiene un objetivo general más tres subobjetivos. **El objetivo general** pretende

resaltar el hecho de que las familias ELL en los Estados Unidos sí tienen **el derecho innegable** a los servicios de traducción e interpretación, debido a la legislación estadounidense nacional, y que es **deber** de los colegios y los distritos escolares proveer de dichos servicios. Así pues, **el primer subobjetivo** es contextualizar la legislación relacionada con los servicios de traducción e interpretación en el ámbito educativo desde su nacimiento histórico, delineado su evolución hasta hoy. El segundo subobjetivo es capturar y resumir en breve la historia del incumplimiento de estas leyes, como sea pertinente a este estudio. Por último, el tercer subobjetivo es ofrecer un resumen de las normativas legales que están en vigor hoy.

Al empezar este apartado, es importante saber que existen dos leyes nacionales americanas fundamentales que se ha de entender para contextualizar el marco jurídico de este estudio; el *Civil Rights Act de 1964* [la Ley de Derechos Civiles de 1964] y el *Equal Educational Opportunities Act de 1974* [la Ley para la Igualdad de Oportunidades Educativas de 1974]. También es relevante mencionar que existe una ley relacionada a nivel estatal en California.

2.2.1 *Civil Rights Act of 1964* [Ley de Derechos Civiles de 1964]

Hace casi sesenta años desde que entró en vigor la Ley de Derechos Civiles de 1964 en los Estados Unidos. Reconocida como una legislación emblemática de la historia americana, esta ley, en el momento de su creación, se puede considerar un gran logro sociopolítico de un país que todavía estaba en el largo proceso de reconstruirse un siglo tras la guerra civil estadounidense, cuyas causas principales incluyó la esclavitud negra. Por tanto, es evidente que los asuntos como el racismo y la discriminación fueran temas bastante polémicos en su tiempo. Tan polémicos eran que, de hecho, el presidente de la administración que inicialmente propuso la ley, John F. Kennedy, era asesinado el año antes de su aprobación oficial (History.com Editors, 2010; JFK Library, n.d.).

En breve resumen, la Ley de Derechos Civiles de 1964 nació por una lucha histórica contra el racismo sistémico en la que la demanda por los derechos civiles para todas las personas superó a los sinsentidos de una sociedad segregada por el color y la raza. Este gran logro formalizó unos de los primeros pasos hacia una sociedad americana basada en la igualdad respaldada por la ley, que luego se convirtiera en el base jurídico de la siempre creciente lucha por los derechos civiles de otros grupos minoritarios que empezaron a inmigrar y establecerse en los EE. UU. Desde entonces.

2.2.1.a *Title VI* [Título VI]

En el contexto de este estudio, una subdivisión imprescindible de la Ley de Derechos Civiles de 1964 es el Título VI. Según el U.S. Department of Education [Departamento de Educación de los EE. UU.] (en adelante, ED), Título VI consta que:

«No person in the United States shall, on the ground of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance» (2020a).

[Ninguna persona en los Estados Unidos será, en materia de su raza, color, u origen nacional, excluida de la participación en, denegada los beneficios de, o sujeto a la discriminación en cualquier programa o actividad que reciba el apoyo financiero del Estado]

Es importante entender dos aspectos de Título VI: el concepto de sus criterios, en concreto, la raza, el color, y el origen, y los tipos de recipientes de la asistencia nacional. En cuanto al primer aspecto, ha de aclarar que los criterios de esta ley, según ED, se extienden más allá de la percepción básica de la «raza, color, u origen», llamando la atención específicamente al detalle de que estos criterios protegen a las personas contra la discriminación no solo a base de los niveles de raza, color, u origen, sino también a base de algunos subniveles, por ejemplo, la competencia lingüística sobre el idioma inglés. En otras palabras, la ley toma en cuenta que el hecho de ser de otra raza o color o proceder de otro país suele implicar el uso predominante de idiomas extranjeras, y, por tanto, protege a los que no son nativos de inglés, el idioma oficial de los EE. UU. Estas personas son formalmente conocidas en el sistema como «*English Learners*» [aprendices de inglés] (en adelante, EL), «*English Language Learners*» [aprendices del idioma inglés] (ya establecido antes como ELL en adelante), o personas con «*Limited English Proficiency*» [competencia de inglés limitada] (en adelante, LEP). En cuanto a este estudio, el punto clave es que estas definiciones no solo aplican a los alumnos de familias inmigrantes del sistema educativo público, pero también a *sus padres y sus tutores legales* (2020b).

En relación con el segundo aspecto, cabe destacar que entre los recipientes de la asistencia nacional a los que refiere el Título VI son los *state educational agencies* [agencias educativas de cada estado] (en adelante, SEAs), ya que estas entidades reciben fondos del ED

por sus actividades relacionadas con la gestión y la supervisión del sistema educativo público a los niveles de la educación primaria y secundaria (IDEA, 2017). Hay un SEA por cada de los 50 estados respectivamente, y cada uno tiene sus propios sub-recipientes. Los distritos escolares forman parte del grupo de sub-recipientes, y por supuesto, dentro del control de estos distritos escolares son los colegios del sistema educativo público, que son el enfoque de este estudio (U.S. Department of Education, 2020^a). A continuación, Título VI les requiere a los distritos que tomen acciones afirmativas en cuanto a la asistencia a los alumnos y padres con poca competencia inglés, dejando la determinación de dichas acciones bajo la discreción de los distritos. Una violación clara de la normativa sería que los padres no reciben las comunicaciones escolares pertinentes en su propio idioma materno (Office for Civil Rights, 2000).

2.2.2 *Equal Education Opportunities Act of 1974* [Ley de Igualdad para Oportunidades Educativas de 1974]

Aunque ha sido mencionado anteriormente, merece la pena reiterar que la Ley de Derechos Civiles de 1964 jugó un papel crítico en el establecimiento de un base jurídico y de referencia para la extensión de la lucha por derechos civiles en los Estados Unidos (Office of the Assistant Secretary for Administration and Management, n.d.) Un ejemplo de este crecimiento tuvo lugar diez años después con la aprobación de la Ley de Igualdad para Oportunidades Educativas de 1974 (en adelante, EEOA). Es sencillo comprender esta ley, ya que refleja los mismos criterios de la ley predecesora de 1964 de los Derechos Civiles, a diferencia de que esta se basa explícitamente en el contexto educativo público; consta que «*all children enrolled in public schools are entitled to equal educational opportunity without regard to race, color, sex, or national origin*» [todos los menores matriculados en colegios públicos tienen derecho a la igualdad para las oportunidades educativas sin perjuicio de raza, sexo, u origen nacional] (H.R. 40 – 93rd Congress (1973-1974): Equal Educational Opportunities Act, 1973). Así, se observa que el EEOA actúa de otra capa legal que afirma y refuerza aún más los derechos civiles en cuanto al acceso a la educación pública de las personas y las familias de la población que son pocos o cien por cien no angloparlantes.

2.2.3 *California Education Code Section 48985* [Ley educativa california, Apartado 48985]

En California existe una ley estatal que obliga a los colegios públicos mandar las notificaciones dirigidas a los padres en inglés y en cualquier idioma extranjero necesario, siempre que un mínimo de 15% de los alumnos del colegio hablan otra lengua extranjera en el hogar (California Department of Education, 2021). La diferencia principal entre la ley estatal de California y las leyes nacionales es que la ley californiana delimita el umbral del porcentaje de alumnos que hablan otro idioma en el hogar y les hace mandatorio que los colegios comuniquen con los padres ELL en sus lenguas maternas, mientras que las leyes nacionales imponen obligaciones, pero de una manera de interpretación más ambigua y a la discreción de los estados.

2.2.4 El impacto real de Título VI y EEOA

La Ley de Derechos Civiles de 1964 y el EEOA de 1974 indudablemente eran enormes pasos adelante para la sociedad americana en cuanto a los derechos civiles para todos, y en particular, para aquellos cuyas familias proceden de otros países. Las dos leyes forman el base jurídico para proteger a los alumnos y a sus familias contra la discriminación en el sistema educativo público a base de la raza, el color, y el origen. Por lo ideal que parezcan desde una perspectiva jurídica, es importante observar que la discriminación ha sobrevivido a lo largo de las décadas a pesar de estas leyes, aunque se contextualiza la discriminación en un contexto moderno de una sociedad americana que tiene más diversidad que lo que tenía en el siglo veinte, y, por tanto, se ha evolucionado poder existir de varias maneras, más discretas e indirectas incluidas. Sin embargo, la interpretación de estas leyes también se ha evolucionado desde su nacimiento igual como el contexto social en el que está situada, y ahora, los criterios de la discriminación incluyen a los subcriterios, como el idioma, por defecto. Gracias a esta interpretación de la ley ampliada establecida por el Estado, este estudio ha sido posible realizar dado que su objetivo es de analizar hasta qué grado están cumpliendo con estas leyes los SEAs, los distritos escolares, y los colegios, que en conjunto representan el cuerpo administrativo del sistema educativo público de California, y por supuesto, los demás estados americanos.

2.2.4.a Una historia de incumplimiento con la ley

Es interesante pausar un momento para entender la historia que llevan del incumplimiento con las leyes pertinentes, ambas los estados de los EE. UU. En general y el estado de California en cuestión, es decir, el estado de enfoque principal de este estudio. Al nivel

nacional, siempre ha habido conflictos acerca del cumplimiento de los distritos escolares con las normativas legales establecidas por Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y EEOA de 1974, y a lo largo de estos conflictos, el Gobierno ha intentado responder a la amenaza posible o la violación real de estos derechos civiles educativos. Desde la aprobación de la primera ley, en varios estados del país ya han surgido unos 50 casos judiciales relacionados con las oportunidades educativas y el asunto del origen nacional, el criterio que se relaciona directamente con los alumnos ELL y sus familias LEP (Civil Rights Division, 2022^a). Entre ellos, el siguiente apartado resume las acciones y los casos judiciales relevantes en el marco contextual de este estudio:

- El año 1970, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar publicó un informe dirigido a los distritos escolares cuyos alumnados consistieron en más de 5% de alumnos de orígenes minoritarios. Este informe identificó los problemas claves de la gestión al nivel distrito escolar en cuanto a la atención inadecuada hacía las necesidades lingüísticas especiales de los alumnos EL y además a la falta de comunicación sobre los temas escolares con los padres LEP correspondientes. En este caso, los alumnos y los padres en cuestión eran mayoritariamente de raíces hispanos con apellidos españoles. El informe funcionó como un aviso oficial para acordarles a los distritos escolares de sus responsabilidades legales para que rectificasen su manera de gestionar los alumnos y las familias LEP.
- En el caso *Lau v. Nichols* (1974) del Tribunal Supremo de los EE. UU, los jueces decidieron que *San Francisco Unified School District* de California violó tanto el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 como la Enmienda 14 de la constitución americana por privar a unos 1.800 alumnos de raíces chinos de su derecho a participar en un programa educativo público, ya que no proveía de la asistencia lingüística para que pudieran involucrarse activamente como alumnos. Aunque no se lo han comentado explícitamente en las decisiones finales del caso, se puede razonar que, si estos alumnos no recibieron la ayuda adecuada, indudablemente no la recibieron sus padres LEP tampoco. Este mismo año estableció el gobierno el EEOA que pretendió prevenir incidencias futuras de la discriminación en el ámbito educativo.
- En 1984, el *Office for Civil Rights* [Oficina para los Derechos Civiles] (en adelante, OCR) publicó un informe que describió el procedimiento a seguir para que los distritos

escolares cumplieran con sus obligaciones hacia el alumnado de lengua minoría (Office for Civil Rights, 1984). Pretendió ofrecer un punto de referencia general mientras otorgando a los distritos escolares la libertad y la flexibilidad para cumplir con estos deberes en la manera que ellos consideraron adecuada. Se reafirmó dicho procedimiento con otro informe parecido en 1990, y luego era actualizado el año siguiente, 1991. No obstante, en la última actualización el procedimiento no sufrió grandes cambios en sus principios, sino incorporó unas directrices recomendadas diseñadas para ayudar a los distritos escolares a cumplir sus obligaciones (Office for Civil Rights, 1990; 1991). Se deduce desde la evolución de estos informes que, aunque el Estado siempre ha intentado dejar un mayor grado de flexibilidad en la gestión del alumnado con lengua minoría de cada distrito escolar, a lo mejor resultó en demasiadas dudas y la malinterpretación de los deberes jurídicos, y, por tanto, el no cumplimiento de ellos.

- En 2014, frente al caso *D.J. et al v. State of California* que surgió a causa de las reclamaciones de los padres de alumnos EL, el *Civil Rights Division* [División de Derechos Civiles] concluyó que el Departamento de Educación de California y la Junta de Educación del Estado no habían estado disponiendo de los servicios lingüísticos adecuados para atender a unos 20,000 alumnos EL, una situación que duró casi una década (Civil Rights Division, 2022b). Al final, en 2016 llegaron a un acuerdo de conciliación para que cumplieran con las normativas respecto a la atención al alumnado de lengua minoría, que representó aproximadamente 1.4 millones de alumnos EL en ese momento. Parecido al caso de *Lau v. Nichols* tres décadas antes, se supone la misma falta de asistencia lingüística para los padres LEP de dichos alumnos.
- Lo póliga más reciente que publicó OCR acerca de este asunto salió el año 2015 en colaboración con el Civil Rights Division, a nombre de «*Dear Colleague Letter, English Learner Students and Limited English Proficient Parents*» [Carta Querido Compañero, Alumnos EL y Padres LEP] (2015). Este documento oficial celebró los aniversarios respectivos del establecimiento de Título VI de la Ley de Derecho Civiles, EEOA y el caso de referencia, *Lau v. Nichols*. El Estado les recordó a las autoridades del sistema educativo público de sus obligaciones y deberes legales de nuevo, esta vez recompilando toda la información imprescindible y relevante en un manual de referencia que está bien organizado y mucho más detallado que los informes anteriores. Cabe destacar que el

último apartado de este manual, titulado «*Ensuring Meaningful Communication with Limited English Proficient Parents*» [Asegurar la comunicación significativa con los padres LEP], se dedica explícitamente al deber de los distritos escolares de comunicar de modo eficaz con los padres LEP. Además, los autores del manual reconocen que las normativas legales descritas anteriormente hasta entonces no siempre había sido cumplidos por los distritos escolares, y enumeran la siguiente lista para abordar los problemas principales en cuanto a la atención a los padres LEP (2015, p.39):

1. La dependencia de los alumnos, miembros familiares, conocidos, o el personal escolar para traducir o interpretar;
2. La falta de servicios de traducción e interpretación durante actividades escolares, por ejemplo, reuniones entre padres y profesores y procedimientos disciplinarios;
3. La falta de comunicación en un idioma adecuado con los padres LEP con respecto a su notificación sobre programas, servicios o actividades escolares; y
4. El incumplimiento de no identificar a los padres LEP en primer lugar.

Según los varios intentos realizados por el *US Department of Education* [Departamento de Educación de los EE. UU] (en adelante, ED) en colaboración con el *US Department of Justice* [Departamento de Justicia de los EE. UU] (en adelante, DOJ), es evidente que los distritos escolares de los 50 estados americanos han recibido la información necesaria y recién actualizada desde 2015 para entender sus deberes jurídicos en cuanto al alumnado de lengua minoría y para proceder conforme con ellos. Desafortunadamente, al repasar la lista oficial de casos educativos relacionados con el asunto del origen nacional y los aprendices de inglés, se observa, de hecho, que el cumplimiento nacional a partir del año 2015 se ha quedado corto (Civil Rights Division, 2022^a). Como mínimo, se esperaría que el estado de California en particular, ante el caso de *D.J. et al v. State of California* para el que se llegaron a un acuerdo hace solo un año tras el manual «*Querido Compañero*,» ya debería estar cumpliendo con la ley nacional o por lo menos, avanzando en ello. Este estudio pretende arrojar luz al estado de este progreso en el sistema educativo público de California y si hay signos que muestran o implican que el estado se está mejorando y haciendo los cambios necesarios frente su reconocimiento de sus violaciones pasadas de la ley.

2.2.3.b La continuación del incumplimiento en años recientes, según la prensa estadounidense

Aunque las leyes nacionales que protegen a los alumnos y sus padres contra la discriminación por origen nacional llevan más de medio siglo en vigor, en realidad, hace poco que las agencias de educación a niveles estatales y locales y los numerosos colegios bajo su autoridad recibieron la famosa carta nacional de 2015, «*Dear Colleague*», que pretendió dejar sus deberes más claros, y que los distritos escolares empezaron a actuar frente a la ley. Los artículos de la prensa de los últimos años sugieren que todavía deja mucho que desear acerca de la prestación de los servicios de traducción e interpretación para las familias que tiene cero o muy poca competencia lingüística en inglés. Algunos ejemplos de esta falta de atención lingüística a las familias LEP serán expuestas a continuación y pretenden presentar un fragmento de la realidad de los retos y las dificultades todavía encontrados:

2016

Mathewson (2016) informa de que Nuevo York es uno de varios estados con dificultades cumpliendo con la ley por su alta recepción de alumnos ELL y padres LEP y la falta de personal para conseguir sus necesidades. También destaca que había unas 80 reclamaciones a la Oficina de Derechos Civiles relacionadas con la discriminación hacía alumnos ELL y sus padres en general en el año 2014-15, y desafortunadamente, se estiman que hay muchos más casos que no llegan a la luz, dado que hay muchos padres inmigrantes que ni saben que los colegios están obligados a proveer estos tipos de servicios lingüísticos.

2018

Una encuesta nacional de ClassDojo reveló que solo 55% de los colegios proveen de servicios de traducción e interpretación en otras lenguas nativas, para lo cual dependen de los profesores bilingües. Por otro lado, reveló que casi un tercio de los colegios de la encuesta ni ofrece el servicio en sí. Sigue la tendencia de utilizar a los alumnos bilingües como traductores e intérpretes para facilitar la comunicación con los padres LEP (Harper, 2018).

2021

En Pennsylvania, Lauer y Álvarez (2021) informa de que las barreras lingüísticas persisten en los colegios. Aunque hay distritos que piensan que están avanzado en cuanto a la prestación de servicios de traducción e interpretación, los padres cuentan otra historia. Relatan de padres que tienen que traducir la mayoría de las comunicaciones escolares sus mismos, y que aún

hay distritos escolares que dependen de alumnos para ayudar a traducir o interpretar, a pesar de la prohibición de dicho acto por ley. Quejan de que los distritos no están cumpliendo lo mínimo.

En New Hampshire, Lozada (2021) informa de que hay mucha demanda por los servicios de traducción e interpretación, pero pocos fondos y personal para atender a todas las familias LEP. Una liaison bilingüe de un colegio allí sugiere que los distritos proveen de sedes online y formularios traducidos para que las familias tienen más autonomía.

En California, Shuman (2021) informa de que, en una reunión pública con un distrito escolar, no había ningún servicio de traducción e interpretación para las familias hispanohablantes, por lo cual no podían participar en la conversación. Para responder a la reclamación, las autoridades del distrito escolar admitieron que «les pasó por alto». Esta situación le recibió mal a la comunidad hispana, que forma una parte significativa del alumnado de ese distrito, y duda de que el distrito esté tomando el asunto en serio.

Algunas familias en New Jersey pidieron la comunicación en su lengua nativa no solo para asuntos estrictamente escolares, sino también para asuntos de salud para los alumnos, como las notificaciones para los padres en cuanto a COVID-19. Comentaron, según el informe, que los servicios de traducción e interpretación para comunicar estos mensajes especiales, debería que mejorar, ya que bastantes familias hispanas tuvieron muchas dudas acerca de la normativas COVID (Rodas, 2021).

2022

Según Eisner and Larson (2022), una encuesta de 2021 informa de que varios distritos escolares de South Carolina no están cumpliendo con la ley y que dependen de los alumnos bilingües para responder a las necesidades lingüísticas de las familias inmigrantes, incluso si eran para las familias de otra gente. También informa de que los padres no angloparlantes recibieron comunicaciones solo en inglés, por lo cual tenían que gastar mucho tiempo traduciéndolo todo si mismos, o igual, no le dieron cuenta de la notificación en primer lugar. Lo que sorprende bastante de este artículo es que el Departamento de Educación de South Carolina, por fin, se compromete a exigir a los distritos al principios del curso escolar 2022-23 a identificar las familias que requieren el apoyo lingüístico y notificarlas de sus derechos, lo que debió haber hecho hace muchos años antes.

En Colorado, Bounds (2022) informa de que los padres de una comunidad de Boulder están luchando para que el distrito escolar reparta más fondos a los servicios de traducción para

conseguir que toda la comunicación escrita que manden los colegios a los padres esté traducida en las lenguas nativas de todas las familias. Los distritos reconocen la demanda por estos servicios, e insisten en que están haciendo todo lo que puedan.

Esta compilación de publicaciones de la prensa evidentemente no representa toda la realidad frente a la falta de los servicios de traducción e interpretación en los distritos escolares y los colegios del sistema educativo público estadounidense. Sin embargo, sirve para demostrar que, a pesar de la aprobación de las leyes que les dan a las familias LEP el derecho al acceso a servicios lingüísticos para acompañar sus hijos en su vida escolar, el Estado está lejos de satisfacer las crecientes demandas de una población inmigrante cada vez más numerosa.

2.2.4 Un resumen de las normativas legales: «la participación significativa e igual»

En conjunto con el resumen de la historia jurídica de los derechos civiles del ámbito educativo en los EE. UU., es significativo presentar un resumen actualizado sobre las normativas jurídicas que están en vigor hoy en día y como se caracterizan dichos derechos. La naturaleza de estas normativas se distingue por un concepto principal establecido por DOJ y ED de los EE. UU. Y esto es lo siguiente: la ley debe garantizar que los alumnos de los colegios del sistema educativo público, tanto como sus padres y tutores legales, tienen el derecho a «participar de manera significativa e igual en los programas de educación» (2015). Este concepto de tener el derecho a acceder y participar en el sistema educativo de manera significativa e igual se ha manifestado por varias medidas debido a la ley, lo que se explora en siguiente.

Debajo figura una recopilación de las medidas jurídicas respecto al derecho de todos los miembros de la sociedad americana a la participación significativa e igual en los programas educativos públicos. La información sobre las medidas que aparecen derive directamente de los documentos oficiales publicados por el Civil Rights Division y OCR en colaboración con ED y DOJ, e incluyen los *fact sheets* [fichas técnicas] (2015^a, 2015b), los folletos (2000), y las páginas web oficiales (2020b, 2021) más actualizados. Estas fuentes van dirigidas tanto a los SEA, los distritos escolares, y los colegios como a los alumnos EL y los padres LEP, y dispone de acceso libre para el público general:

- Los colegios deben comunicarse en una lengua entendible a los padres en cuanto a cualquier tipo de comunicación de interés que se daría a los padres angloparlantes. Dichos tipos de comunicación debe tratar de información importante sobre:

«registration and enrollment in school and school programs; language assistant programs; report cards; student discipline policies and procedures; special education and related services, and meetings to discuss special education; parent-teacher conferences; grievance procedures and notices of nondiscrimination; parent handbooks; gifted and talented programs; magnet and charter schools; requests for parent permission for student participation in school activities» [la inscripción y la matrícula en los colegios y en los programas escolares; los programas de asistencia lingüística; los informes académicos; las políticas y procedimientos sobre la disciplina del alumnado; la educación especial, sus servicios relacionados y las reuniones sobre la educación especial; las reuniones entre los padres y los profesores; los procedimientos de reclamación y los avisos sobre la anti discriminación; las guías para los padres del alumnado; los programas para los alumnos superdotados y con talento; los colegios *magnet* y concertados; y las autorizaciones de los padres para la participación de sus hijos en las actividades escolares] (U.S. Department of Justice & U.S. Department of Education, 2015b).

- Las administraciones de los colegios públicos no pueden sustituir a los traductores e intérpretes profesionales por los hijos de los padres LEP, otros alumnos, ni otro personal escolar sin formación (aunque sea bilingüe) para proveer de servicios lingüísticos a los padres LEP.
- Los padres LEP tienen derecho a solicitar los servicios de traducción e interpretación, sin importar el nivel de inglés que tiene su hijo o si el padre tiene competencia básica en inglés.
- Es deber de los colegios mandar encuestas o formularios que recogen datos relevantes sobre el idioma del hogar del alumno.
- Los distritos escolares deben realizar un proceso para identificar a los padres del alumnado que no poseen competencia inglesa y a sus necesidades lingüísticas. Este se

puede realizar por encuestas sobre los idiomas del hogar y, de forma lógica, deben ser traducidas en las lenguas extranjeras comunes de la comunidad perteneciente.

- Los distritos escolares deben proveer asistencia lingüística eficaz a los padres LEP; este se puede realizar por servicios de traducción e interpretación de forma gratuita. Además, esta asistencia debe que ser realizada por el personal o por terceras partes, siempre que tengan las capacidades profesionales.
- El personal bilingüe no se puede sustituir por traductores o intérpretes profesionales. Según una carta formal para los oficiales educativos redactado por el Civil Rights Division y el Office for Civil Rights (2015), se reconoce que, aunque un miembro del personal del colegio sea bilingüe, no se puede dar por hecho que es capaz de regirse a las normas y ética de un traductor o interprete profesional, y que dichos roles requieren una formación específica además su propio código de ético laboral (p. 39).
- Todos distritos públicos se consideran contemplados bajo Title VI, entonces también está incluido cualquier programa escolar u operación de los colegios de cada distrito, sea relacionada con aspectos educativos, deportivos, y/o extracurriculares, e independiente de donde se realice dicha operación o actividad, en o fuera del campus escolar.
- Los incidentes que suceden en materia de la discriminación por la raza, el color, o el origen de cualquiera persona serán encargadas por OCR En relación con el contexto educativo, dichos incidentes se pueden referir a asuntos discriminatorios sobre la disciplina, la falta del acceso igual a los recursos educativos, y el impedimento o la negación de servicios lingüísticos para aquellos que los necesitan o los solicitan. Ejemplos de incidentes preocupantes de que OCR se ocupa incluyen que un distrito escolar no toma la iniciativa para instalar medidas para identificar las lenguas del hogar de un alumno o que los padres no anglohablantes no reciben la misma información que reciben las familias anglohablantes sobre los programas de educación para alumnos con alto talento. (U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education, 2021).
- Los padres LEP tiene el derecho a la comunicación significativa y deben recibir todos los avisos de información relevante a la vida escolar de sus hijos igual como los padres no LEP. Se puede realizar esta comunicación por proveer de materiales traducidos o por un intérprete. (U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education, 2015b) Así los

padres pueden tomar las decisiones adecuadas para la participación de sus hijos en los programas escolares.

III. LA METODOLOGÍA

El siguiente apartado trata la metodología utilizada en este estudio para abordar las siguientes cuestiones de investigación:

- 1) ¿Cómo manejan los colegios públicos K-12 en California la prestación de servicios de traducción? / ¿Están aprovechando de sus páginas web escolares para distribuir a los padres ELL la misma información escolar que reciben las familias angloparlantes?
- 2) ¿Para qué tipos de información están prestando los colegios servicios de traducción? / ¿La prestación es igual para varias categorías de información?
- 3) ¿La prestación de servicios de traducción actual a través de las páginas web escolares de los colegios K-12 en California refleja las actitudes negativas generales en que se quejan de que la prestación actual es inadecuada o no existe?
- 4) ¿Están prestando servicios de traducción en las lenguas extranjeras que representan los grupos mayoritarios de los alumnos con familias ELL en cada colegio?
- 5) ¿Hay alguna correlación estadísticamente significativa entre los colegios que proveen de una mayor prestación de recursos traducidos online y los indicadores de rendimiento escolar menos exitosos del alumnado?

3.1 El diseño del estudio

En este estudio, la investigadora optó por un estudio de observación analítica para comparar y medir las vías diferentes en las que los colegios K-12 públicos prestan los servicios de traducción a las familias ELL mediante las páginas web escolares. Los colegios que forman parte de este estudio eran seleccionados primero bajo ciertos criterios predefinidos (se los detallará más adelante) y luego de modo aleatorio. La investigadora recopiló datos basados en los recursos escritos y traducidos que colocaron los colegios seleccionados en sus páginas web escolares, incluidos las páginas web distrito afiliadas, que son accesibles al público. Al recopilar estos datos, la investigadora documentó sus hallazgos para realizar un análisis comparativo sobre

los recursos escritos y traducidos públicos entre los colegios y luego para realizar una prueba de significado estadística correlacional de Pearson con referencia a los indicadores de éxito académico en comparación con las categorías de recursos escolares y las cantidades de recursos traducidos, en total y por separado.

3.2 El contexto

Los datos que formaron el base de este estudio vienen de un base de datos públicos de colegios K-12 actuales y activos en este año 2022 y del sistema educativo público del estado de California en los Estados Unidos. En particular, los colegios en cuestión son de los distritos escolares públicos del Condado de Santa Clara, uno de 58 condados de California seleccionado a propósito. Todos los datos recopilados para este estudio representan datos que son los más actualizados y accesible al público hoy, en el mes de julio de 2022. Son los datos oficiales publicados por los colegios y los distritos escolares sí mismos. Este estudio observacional recopiló datos accesibles mediante las páginas web escolares oficiales de 17 colegios que actualmente pertenecen al Condado de Santa Clara, California. Originalmente, la investigadora pretendió incluir a 37 colegios, para representar un colegio de cada distrito del condado en cuestión, pero al final, realizó cribas para reducir el tamaño de la muestra final por motivos logísticos.

3.3 Participantes

3.3.1 Candidatos

Todos los colegios cuyos datos eran recopilados para realizar este estudio están bajo la competencia del Condado de Santa Clara, California. Dicho condado era elegido por un factor principal: el Condado de Santa Clara representa uno de cinco condados californianos en el que un tercer de la población, como mínimo, son inmigrantes no autóctonos, y, de hecho, es el condado que la población más alta de inmigrantes tiene en el estado (Johnson et. al, 2021). Entonces, tuvo sentido hacer el enfoque de este estudio a los colegios de una zona con una alta concentración de inmigración porque la población de interés y que beneficiaría de los resultados de esto estudio son las familias ELL, que por defecto suelen caracterizarse por su situación inmigrante.

Los 37 distritos escolares candidatos del Condado de Santa Clara del estudio son los siguientes, en orden alfabético (ver Figura A):

Figura A. Distritos escolares candidatos del Condado de Santa Clara

<ol style="list-style-type: none"> 1. Alum Rock Union Elementary 2. Berryessa Union Elementary 3. Cambrian 4. Campbell Union 5. Campbell Union High 6. Cupertino Union 7. East Side Union High 8. Evergreen Elementary 9. Franklin-McKinley Elementary 10. Fremont Union High 11. Gilroy Unified 12. Lakeside Joint 13. Loma Prieta Joint Union Elementary 14. Los Altos Elementary 15. Los Gatos Union Elementary 16. Lost Gatos-Saratoga Union High 17. Luther Burbank 18. Metro Education 19. Milpitas Unified 20. Moreland 	<ol style="list-style-type: none"> 21. Morgan Hill Unified 22. Mount Pleasant Elementary 23. Mountain View Whisman 24. Mountain View-Los Altos Union High 25. North Country Regional Occupational Center/Program) 26. Oak Grove Elementary 27. Orchard Elementary 28. Palo Alto Unified 29. San Jose Unified 30. Santa Clara County Office of Education 31. Santa Clara County ROP 32. Santa Clara Unified 33. Saratoga Union Elementary 34. SBE – KIPP Navigate College Prep 35. SBE – Perseverance Preparatory 36. Sunnyvale 37. Union Elementary
--	--

De elaboración propia a partir de datos de California Department of Education (2022b).

Estos 37 distritos representan 424 colegios en total. Para delimitar la muestra de colegios candidatos, la investigadora cribó la muestra, eliminando primero todos los colegios no basados en el tipo de programa educativo tradicional, es decir, los que eran clasificados por uno de los siguientes criterios (Ver Figura B):

Figura B. Tipos de programas educativos no tradicionales

Tipos de Programas Educativos No Tradicionales	Descripción general

<i>Alternative School of Choice</i>	Colegios alternativos por elegir, por varios motivos y necesidades
<i>Continuation School</i>	Colegios con programa educativo alternativo para menores con riesgo de no graduarse de la educación secundaria y aún tienen que asistir al colegio
<i>Community Day School</i>	Colegios diseñados para alumnos expulsados y alumnos con conflictos acerca a la asistencia y/o la conducta
<i>Special Education School</i>	Colegios de la educación especial (alumnos con discapacidades físicas o mentales que requieren una educación especial)
<i>ROP</i>	Colegios diseñados para ofrecer la educación técnica y experiencia/formación directa
<i>County Community School</i>	Colegios dirigidos por las oficinas de educación de los condados para alumnos expulsados por la asistencia y/o la conducta
<i>Juvenile Court School</i>	Colegios para delincuentes juveniles
<i>No Data</i>	otro

De elaboración propia a partir de datos de California Department of Education (2022b).

Esta primera criba eliminó 34 colegios de la lista de candidatos. La segunda criba se basó en el tipo de entidad pública al que se identificaron los colegios. Todos los colegios que se clasificaron con los siguientes grupos eran eliminados de la lista de colegios candidatos también: *Adult Education Centers* [centros educativos para adultos] y *Preschool* [infantil, alumnos con menos de 5 años], ya que el enfoque del estudio eran los colegios K-12. Respecto a la clasificación de entidad, los colegios que se quedaron en la lista de candidatos se pertenecieron a uno de los siguientes grupos (Ver Figura C):

Figura C. Los tipos de entidades públicas

Tipo de Entidad Pública	Descripción general
<i>Elementary Schools</i>	Colegios para la educación primaria para alumnos con 5-10 años
<i>Intermediate/Middle Schools</i>	Colegios para la educación intermediara para alumnos con 10-14 años
<i>High Schools</i>	Colegios para la educación secundaria para alumnos con 14-18 años
<i>K-12 Schools</i>	Colegios que sirven todos niveles de educación K-12
<i>Junior High Schools</i>	Colegios para la educación intermediara/secundaria para alumnos con 12-15 años
<i>Elementary Schools in 1 School District</i>	Colegios que representan el único colegio de educación primaria de un distrito escolar
<i>High Schools in 1 School District</i>	Colegios que representan el único colegio de educación secundaria de un distrito escolar

Nota: Este estudio hace referencia a los colegios públicos K-12 como un término general. Aunque hay una entidad no es «K-12», no significa que las demás no pertenecen a los niveles K-12. En California, hay varias maneras en las que organizan los niveles/cursos según el tipo de entidad. En esta tabla, «K-12» significa que un colegio de esa entidad ofrece la educación para todos los niveles, mientras los colegios de otras entidades solo ofrecen algunos niveles, ej. «Middle School, niveles 6-8 solo».

De elaboración propia a partir de datos de California Department of Education (2022b).

En resumen, todos los colegios candidatos para la muestra de esta investigación se caracterizaron por estos criterios:

- ser un colegio perteneciente a uno de los distritos del Condado de Santa Clara,
- disponer de un programa educativo tradicional,
- disponer de la educación para algunos o todos niveles de K-12,
- ser un colegio activo y público,

Tras realizar las cribas, el número final de distritos candidatos se redujo de 37 a 34, y el número final de colegios candidatos se redujo de 424 a 376.

3.3.2 Finalistas

Al cumplir con estos criterios básicos, 17 distritos escolares y un colegio de los mismos distritos eran seleccionados aleatoriamente para constituir la muestra final de este estudio. Los motivos por realizar este proceso de cribado particular son los siguientes:

- 1) para mantener un tamaño de muestra razonable, ya que hay más de 400 colegios en el Condado de Santa Clara en sí; con todos los datos que se estaban surgiendo a lo largo de la recopilación de datos sobre los recursos escolares traducidos y disponibles online vía las páginas web escolares, la investigadora decidió reducir el tamaño original de la muestra (era 34) con respecto al tiempo requerido real para hacer la recopilación manual, que tardó aproximadamente 45-1 hora cada colegio/distrito (encontró más información de lo que esperaba encontrar al principio), y
- 2) para no complicar o reproducir resultados redundantes, especialmente ante el hecho de que los colegios de cada distrito tienden a compartir las mismas fuentes de información escolar públicas (las páginas web escolares suelen estar representado por distrito, y no siempre por cada colegio individual).

La siguiente tabla recopila toda la información pertinente sobre los distritos y los colegios finalistas de la muestra final, sus enlaces de las páginas web escolares incluidos (ver Figura D).

Figura D. Los distritos escolares y colegios finalistas de la muestra final

	Distrito Escolar	Número de Colegios del Distrito	Colegio seleccionado	Enlace oficial para los datos recopilados según cada colegio/distrito
1	Alum Rock Union Elementary	19	Linda Vista Elementary	https://lindavista.arusd.org/ https://www.arusd.org/
2	Berryessa Union Elementary	13	Majestic Way Elementary	https://majestic.berryessa.k12.ca.us/ https://www.berryessa.k12.ca.us/
3	Cambrian	6	Farnham Charter	https://www.cambriansd.org/farnham www.cambriansd.org

4	Campbell Union	12	Blackford Elementary	https://blackford.campbellusd.org/ www.campbellusd.org
5	Campbell Union High	5	Leigh High	https://leigh.cuhd.org/ https://www.cuhd.org/
6	East Side Union High	20	Evergreen Valley High	http://evergreenvalley.esuhd.org/ https://www.esuhd.org/
7	Fremont Union High	5	Lynbrook High	https://lhs.fuhd.org/ https://www.fuhd.org/
8	Loma Prieta Joint Union	2	C. T. English Middle	https://www.loma.k12.ca.us/Domain/9 https://www.loma.k12.ca.us/
9	Luther Burbank	1	Luther Burbank Elementary	www.lbsd.k12.ca.us
10	Milpitas Unified	14	John Sinnott Elementary	https://sinnott.musd.org/ https://www.musd.org/
11	Moreland	7	Gussie M. Baker Elementary	www.baker.moreland.org https://www.moreland.org/
12	Morgan Hill Unified	13	El Toro Health Science Academy	https://eltoro.mhusd.org/ https://www.mhusd.org/
13	Oak Grove Elementary	17	Del Roble Elementary	https://delroble.ogsd.net https://www.ogsd.net/
14	Palo Alto Unified	18	Fairmeadow Elementary	https://fairmeadow.pausd.org/ https://www.pausd.org/
15	Santa Clara Unified	25	Montague Elementary	https://montague.schoolloop.com/ https://www.santaclarausd.org/
16	SBE – KIPP Navigate College Prep	1	KIPP Navigate College Prep	https://navigate.kippnorcal.org/
17	Sunnyvale	10	Fairwood Elementary	https://www.sesd.org/fairwood https://www.sesd.org/
<p>Número total de distritos escolares candidatos del Condado de Santa Clara: 34 Número total de colegios pertenecientes a los distritos candidatos: 376 Número total de colegios y distritos seleccionado para la muestra final: 17 Número total de colegios pertenecientes a los distritos seleccionado para la muestra final: 188</p>				

De elaboración propia a partir de datos de California Department of Education (2022b).

3.4 El variable dependiente (el resultado)

En general, el variable dependiente en este estudio, o el resultado esperado, son los niveles de éxito académico de los alumnos ELL y también los alumnos no ELL, según los datos oficiales que figuran en la página web oficial de Ed-Data.

Ed-Data es un proyecto colaborativo con el Departamento de Educación de California y varios proyectos del estado incluyendo *California Assessment of Student Performance and Progress (CAASPP)* [Asesoramiento de Rendimiento y Progreso de los Alumnos de California], y *California Longitudinal Pupil Achievement Data System (CALPADS)* [Sistema de Datos Longitudinales sobre el Rendimiento de los Alumnos de California]. Así pretende proveer de datos comprensivos sobre el sistema educativo público K-12 del estado, los cuales son disponible online para el público general. Es un recurso oficial del estado que dispone de información pertinente acerca de varios campos de investigación con información acerca de los datos demográficos y los indicadores de rendimiento académico del alumnado, entonces la investigadora lo consideró ser una fuente legítima de referencia para este estudio.

3.5 El variable independiente (el factor explicativo)

El variable independiente en este estudio es la medida en la que existe la prestación de los servicios de traducción tal y como está indicada por la disponibilidad abierta de recursos traducidos a través de las páginas web escolares oficiales de los colegios en cuestión.

3.6 La medición de los variables de interés

La manera de medir el variable dependiente, es decir, los niveles de éxito de los alumnos EL y no EL, se conformó a los indicadores y las cifras observados en Ed-Data. El base de datos está organizado de manera en la que la investigadora pudo extraer cifras sobre el rendimiento y los demográficos del alumnado de cada colegio y distrito seleccionado y, además, ver los resultados segregados por varias clasificaciones, incluyendo por las competencias académicas troncales y por clasificación de alumnos. La investigadora decidió sacar los datos correspondientes a los resultados de dos competencias en concreto, la de la lengua inglesa y la alfabetización y la de las matemáticas, y luego por clasificación de alumnos por grupo EL y no EL.

Por defecto, los datos sobre el rendimiento en estas competencias están divididos en cuatro niveles de cumplimiento con el estándar académico, lo cual se refleja en porcentos del total (Ver Figura E):

Figura E. Los niveles de cumplimiento con el estándar académico

Resultados de alumnos por competencia académica en X, en %	
<i>Std Exceeded Level 4</i>	Estándar excedido nivel 4
<i>Std Met Level 3</i>	Estándar cumplido nivel 3
<i>Std Nearly Met Level 2</i>	Estándar casi cumplido nivel 2
<i>Std Not Met Level 1</i>	Estándar no cumplido nivel 1

De elaboración propia a partir de datos de Ed-Data (2022).

La investigadora sacó los datos correspondientes solo a los dos niveles más bajos, es decir, los porcentos de alumnos de nivel 1 que no cumplieron con el estándar académico, y los porcentos de alumnos de nivel 2 que casi cumplieron con el estándar académico. En los dos casos, significa que los alumnos clasificados en esos dos niveles no cumplieron el estándar.

Cabe mencionar que los datos seleccionados para este estudio son los más actualizados y disponibles, y son del curso escolar de 2018-2019, dado que no se han subido los datos más recientes de los cursos 2019-2020 y 2020-2021.

En cuanto al variable independiente, el grado de la presencia (o la ausencia) de la prestación de recursos escritos traducidos y disponibles online a través de las páginas web escolares oficiales de los colegios, la medición se basó en un recuento de la cantidad total de recursos traducidos en ciertas categorías de recursos escolares, primero por separado y luego en conjunto. Esta recopilación era posible gracias a los recursos escritos y traducidos que estaban disponibles a través de las páginas web escolares (del colegio y del distrito al que pertenece) publicados por los colegios.

Para delimitar el abanico de recursos escolares escritos dirigidos a todas las familias del alumnado, que suelen aparecer libremente disponible online a través del internet, especialmente mediante las páginas web escolares, la selección de los tipos de recursos escritos escolares se basó, en principio, en una lista orientativa de algunos tipos de información escolar que deben estar disponible en una lengua común para las familias ELL, según los folletos oficiales distribuidos por las autoridades nacionales (U.S. Department of Justice & U.S. Department of Education, 2015b; Departamento de Justicia de EE.UU., & Departamento de Educación de EE.UU., 2015) (ver Figura F).

Figura F. Tipos de información escolar que los colegios deben proporcionar a todas familias ELL

	Folleto inglés	Folleto español
1.	« <i>registration and enrollment in school and school programs</i> »	«registro e inscripción a la escuela y a programas escolares»
2.	« <i>language and assistance programs</i> »	«programas de apoyo a idiomas»
3.	« <i>report cards</i> »	«boletas de calificaciones»
4.	« <i>student discipline policies and procedures</i> »	«políticas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes»
5.	« <i>special education and related services, and meetings to discuss special education</i> »	«educación especial y servicios relacionados, y reuniones para discutir la educación especial»
6.	« <i>parent-teacher conferences</i> »	«conferencias entre padres y maestros»
7.	« <i>grievance procedures and notices of nondiscrimination</i> »	«procedimientos para quejas y avisos sobre la igualdad de trato»
8.	« <i>parent handbooks</i> »	«manuales para padres»
9.	« <i>gifted and talented programs</i> »	«programas para estudiantes dotados y talentosos»
10.	« <i>magnet and charter schools</i> »	«escuelas <i>magnet</i> y <i>chárter</i> »
11.	« <i>requests for parent permission for student participation in school activities</i> »	«solicitudes de permiso de los padres para que los estudiantes participen en actividades escolares»

De elaboración propia a partir de datos de U.S. Department of Education, (2015b); Departamento de Justicia de EE.UU., & Departamento de Educación de EE.UU. (2015).

Para delimitar la gama de recursos escolares para la muestra final, la investigadora eligió cuatro categorías y las simplificó de una manera lógica: el registro e inscripción a la escuela (documentos relacionados con la matriculación al colegio), programas de apoyo a idiomas, la educación especial («especial» se refiere a la educación para alumnos con necesidades distintas por algún discapacidad física o mental; esto es un concepto normalizado en la sociedad estadounidense), y los procedimientos para quejas y avisos sobre la igualdad de trato. Estas categorías finales eran seleccionados por un concreto motivo: representan tipos de información que solían incluir y agrupar concretamente los colegios/distritos en sus páginas web escolares, y, además, de modo popular y fácil de reconocer.

Por otro lado, las categorías restantes eran descartadas por varias razones distintas: las boletas de calificaciones y las conferencias entre padres y maestros, por ejemplo, no suelen ser materiales publicados online en las páginas web escolares principales dado que son recursos personalizados para cada alumno y familia, y en el caso último, se las realizan sobre todo en persona; las políticas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes suelen formar parte de otra categoría, los manuales para padres, y además, a veces las páginas web escolares en general funcionan como manuales (si existe un manual digital, a menudo es un resumen general de todos los temas escolares ya explicados online); los programas para estudiantes dotados y talentos y las escuelas magnet o chárter suelen ser únicos a los colegios y los distritos, entonces puede ser difícil para identificar o localizarlos, ya que no tienen nombres interdistritales comunes; y por último, las solicitudes de permiso es una categoría demasiado restringida por defecto y las suelen distribuir a los alumnos directamente cuando surge una actividad escolar.

3.7 El proceso de recopilar datos sobre los recursos escolares

El objetivo del proceso de recopilación era para contar y documentar el número total de recursos escolares escritos y disponibles para las familias del alumnado a través de los sitios web escolares de cada colegio y distrito. Frente a la realidad de que los sitios web escolares pueden servir de plataformas activas para disponer de una concentración alta y variada de información escolar escrita para su audiencia principal, las familias del alumnado, la investigadora lo vio imposible recopilar todos tipos de información y, por tanto, demarcó un conjunto de criterios predeterminados para la selección y recuento final de los recursos escolares.

3.7.1 La categoría de recurso escolar

En primer lugar, la investigadora basó su búsqueda en recursos escolares escritos que encontró en los sitios web escolares oficiales de los colegios y distritos seleccionados. La búsqueda y la recopilación de dichos recursos se conformaron estrictamente a las cuatro categorías seleccionadas para el estudio, como explicado en el apartado anterior. Este proceso era posible navegando por los apartados naturales de los sitios web y utilizando la barra de búsqueda en conjunto con palabras claves de búsqueda.

3.7.2 La lengua y representación del alumnado no angloparlante en el hogar

En cuanto a las lenguas de los recursos escolares, la investigadora recopiló los recursos originales disponibles en inglés, y luego el mismo recurso traducido en otra lengua extranjera, si existía. Un recurso traducido se refiere a un recurso original ya traducido con antelación y subido por el colegio y/o el distrito. No incluye los recursos online que se puede traducir en el momento con un traductor integrado en el sitio web escolar (solía ser el traductor automático de Google, sobre todo).

En la mayoría de los casos, si existía un recurso escrito y traducido, existía en una o dos lenguas extranjeras máximas. Sin embargo, también hubo algunos casos en los que un recurso original existía en lenguas extranjeras múltiples, pero es notable que este pasó de modo muy atípico y solo para casos excepcionales. Para poner limitaciones al recuento final, solo eran considerados los recursos disponibles en la lengua predominante, el inglés, y en las dos lenguas extranjeras más representadas por el alumnado no angloparlante de cada colegio. Por ejemplo, si un colegio tenía un alumnado cuyos alumnos que, en el hogar, eran hablantes de español (47%), vietnamés (2.5%), chino (0.8%), tagalo (0.4%), y ruso (0.4%), y los demás de inglés, la investigadora solo contó el número de recursos escolares disponible en inglés, español, y vietnamés. La excepción a este método de contar era si un colegio tenía un alumnado que consistió en varios grupos de alumnos no angloparlantes con un mínimo de 1% de representación. Para demostrar, si como en el ejemplo anterior los hablantes de chino llegaron a 1%, entonces la investigadora contaría los recursos disponibles en inglés, español, vietnamés, y el chino, aunque superaría la regla de contar solo las dos lenguas extranjeras más representadas de ese colegio. La investigadora consiguió los porcentajes reales de cada lengua extranjera de los alumnos no angloparlantes en el hogar de cada colegio a través de Ed-Data.

3.7.3 Los archivos independientes y complementarios a las páginas web escolares

Cabe destacar que una página web con información escrita no contó como un recurso en sí y las páginas web individuales no formaron parte del recuento total de recursos escolares escritos. De la manera esperada, los sitios web escolares están principalmente realizados en la lengua oficial del país, en este caso el inglés, así pues, al contar cada página web individual como parte del número total de recursos escritos hubiera sesgado los resultados demasiados por

defecto. La única excepción de contar una página web en concreto como un recurso escolar escrito para el recuento total era si esa página web estaba hecha directamente de modo multilingüe, pero dicha situación ocurrió con muy poca frecuencia.

En vez de contar con las páginas web de cada sitio web oficial, la investigadora buscó y documentó solo los recursos escolares que eran archivos independientes y de naturaleza complementaria a las páginas web y, por supuesto, en formato escrito. Para ser un archivo independiente, significó que era un documento descargable (por ejemplo, en formato PDF) o que se pudo abrir por separado (por ejemplo, como un archivo de Google Drive u otra plataforma parecida), o que era un archivo integrado en una página web (por ejemplo, un PDF no descargable sino accesible directamente a través de la página). Estos archivos independientes se manifestaron por varios tipos de documentos: formularios, folletos informativos, guías y manuales generales y específicas, presentaciones de diapositivas, boletines, actas de reuniones, textos legislativos, fichas técnicas, encuestas, listas de control, pólizas y procedimientos, paquetes de información, cartas, instrucciones, permisos y autorizaciones, listas de contacto, preguntas frecuentes, informes, organigramas, etc.

3.7.4 Otros factores

Por otro lado, se quedaron descartados los siguientes tipos de recursos: 1) vídeos 2) audios 2) información que solo estaba disponible por algún enlace externo no afiliados directamente con el colegio o distrito en cuestión (por ejemplo, enlaces a sitios/páginas web del Estado, los Departamentos de Salud, etc.) 3) archivos al que no se puede acceder directamente por varios motivos (la necesidad de tener una cuenta o un permiso/autorización especial, errores técnicos (código 404, error 16, páginas bloqueadas por seguridad, páginas bloqueadas por motivos desconocidos, páginas no disponibles, enlaces defectuosos, etc.).

3.7.5 Un resumen del proceso de recopilación de recursos escolares

En resumen, los recursos escritos recopilados a través de las páginas web escolares (ambos de cada colegio y de cada distrito escolar) eran documentado y contado según las cuatro categorías y las tres lenguas más dominantes en el hogar del alumnado de cada colegio (excepto

en el caso que había más lenguas extranjeras con un mínimo de 1% de representación. (Ver Figura G).

Figura G. Criterios de selección para el recuento final de recursos escolares.

Criterios de selección para el recuento final de recursos escolares
1. Pertenecer a una de las categorías siguientes: el registro e inscripción a la escuela, los programas de apoyo a idiomas, la educación especial, o los procedimientos para quejas y avisos sobre la igualdad de trato.
2. Ser un recurso escrito (no videos ni audios)
3. Ser un archivo complementario e independiente de la información general de una página web en sí (con excepción a las páginas web individuales realizadas en varias lenguas a la vez)
4. Ser distribuido por el colegio o el distrito oficial (no por un organismo externo)
5. Funcionar correctamente (se puede acceder, abrir, o descargarlo libremente sin obstáculos)
6. Estar disponible en inglés, en las dos lenguas extranjeras más representadas por el alumnado no angloparlante en el hogar, o en una lengua extranjera con un mínimo de 1% de representación

De elaboración propia.

3.8 Los sesgos

Como indicado anteriormente, la investigadora basó su toma de decisiones acerca de las categorías de recursos escolares principalmente desde un punto de facilidad y conveniencia lógica, ambas de la perspectiva cualitativa y cuantitativa. El recuento final de los recursos escolares refleja solo una porción específica de toda la información disponible a través de los sitios web escolares oficiales. Además, la búsqueda no filtró para todas las lenguas extranjeras

representadas por cada alumnado de los colegios, aunque al realizar la recopilación, se quedó evidente que, en la mayoría de los casos, la existencia de recursos disponibles en otras lenguas extranjeras más allá de las lenguas extranjeras cabeceras era escasa o completamente nula. Otro sesgo procede de la realidad de que la recopilación era totalmente manual, así pues, siempre hay el riesgo de que la investigadora cometió algún error, especialmente dado que el proceso de la búsqueda y la recopilación era intensa y requería mucho tiempo.

Desde una perspectiva general, existen otros sesgos importantes que hay que reconocer. Este estudio se delimita a la información pública disponible a través de los sitios web y las páginas web escolares oficiales exclusivamente. Por otro lado, no consideró, por ejemplo, la posible distribución física de recursos escolares escritos para las familias del alumnado, sea en los colegios, por correo, por correo electrónico, etc. Tampoco consideró los posibles recursos escolares disponibles a través de portales de padres, aquellos con permisos autorizados, ni aquellos recursos subido por otros tipos de plataformas, como las redes sociales y las aplicaciones de móviles, por ejemplo.

3.9 El tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra final de los recursos escolares escritos dependió completamente en lo que encontró la investigadora mientras navegando por las páginas web de los sitios web escolares oficiales de los colegios y sus distritos correspondientes. En otras palabras, el tamaño de la muestra era susceptible a todo lo que era disponible libremente online a la hora de la recopilación de los datos, lo que puede haber cambiado desde entonces ya que el próximo curso académico 2022-2023 está acercándose y los colegios y los distritos ya pueden estar en el proceso de actualizar sus sitios web.

3.10 Los métodos estadísticos

3.10.1 El coeficiente de correlación de Pearson

El método estadístico seleccionado para este estudio es el coeficiente de correlación de Pearson. En breve resumen, la prueba de coeficiente de correlación de Pearson se utiliza para investigar la relación lineal entre una variable independiente x y una variable dependiente y ,

tomando en cuanto cada par de las variables x e y . Si los valores producidos por la prueba son negativos, significan una correlación negativa, y, al contrario, si son positivos, significan una correlación positiva. Lo más cerca está un valor a 1 o -1, la más fuerte e ideal es esa correlación positiva o negativa, respectivamente.

Los resultados de las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson para este estudio eran generados a través de Scipy Stats, lo cual representa un conjunto de herramientas gratuito y de código abierto, que se utiliza para realizar los análisis estadísticos generales. *Scipy Stats* es una librería de Python, uno de los lenguajes de programación más conocidos y utilizados en general y para los análisis de estadística.

La investigadora pretendió utilizar este método para buscar una posible correlación entre los indicadores de rendimiento de los alumnos y la prestación de los servicios de traducción, a base de los recursos escolares escritos y disponibles online a través de los sitios web escolares oficiales. Los indicadores de rendimiento académico se basaron en los resultados oficiales de CAASPP (*California Assessment of Student Performance and Progress* [Asesoramiento de rendimiento y progreso de los alumnos de California]) del curso escolar 2018-2019, según dos áreas académicas: la lengua inglesa/la alfabetización y las matemáticas. La prestación de los servicios de traducción se basó en el recuento total de los recursos escolares escritos encontrados, según los criterios y las categorías indicados en el apartado 3.3.5.

3.10.2 Las pruebas de resultados significativos estadísticamente

Una vez que eran generados los valores de correlación de Pearson, la investigadora utilizó la misma herramienta para automáticamente producir los valores «P», los cuales representan el grado de significado estadístico de los valores de correlación de Pearson. El nivel de significado en este estudio era establecido a $P \leq 0.05$, así pues, un valor P que era menos de o igual a 0.05 (5%) fue considerado un resultado significativo estadísticamente. La importancia de un valor P es que representa el porcentaje de la probabilidad que un resultado ocurre simplemente al azar, y no a causa de las variables independientes, es decir, las variables explicativas de un estudio.

3.10.3 La preparación de datos

La investigadora realizó cuatro conjuntos de pruebas de correlación de Pearson. Produjo una multitud de variaciones de la variable independiente x y de la variable dependiente y para realizar varias pruebas de correlación entre distintos pares x - y de dichas variables. En total eran cinco variables independientes x (1-5), y seis variables dependientes y (1-6), lo que resultó en 30 pruebas de correlación de Pearson (ver Figura H).

Figura H. Los variables de interés x e y , e todos los pares/pruebas de coeficiente de correlación de Pearson

Las variables de interés x e y	
Las variables independientes x	Las variables dependientes y
x (1): el recuento total de documentos pertenecientes a la categoría de la inscripción y el registro	y (1): los resultados de rendimiento de la competencia de la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1 <i>no cumplido</i>
x (2): el recuento total de documentos pertenecientes a la categoría de los programas de apoyo a idiomas	y (2): los resultados de rendimiento de la competencia de la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 2 <i>casi no cumplido</i>
x (3): el recuento total de documentos pertenecientes a la categoría de la educación especial	y (3): los resultados de rendimiento de la competencia de las matemáticas a nivel 1 <i>no cumplido</i>
x (4): el recuento total de documentos pertenecientes a la categoría de las quejas y los avisos	y (4): los resultados de rendimiento de la competencia de las matemáticas a nivel 2 <i>casi no cumplido</i>
x (5): la suma de los recuentos totales de los documentos de todas las cuatro categorías de tipos de documentos escolares	y (5): la suma de los resultados de rendimiento de la competencia de la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1 <i>no cumplido</i> y nivel 2 <i>casi no cumplido</i>
	y (6): la suma de los resultados de rendimiento de la competencia de las matemáticas a nivel 1 <i>no cumplido</i> y nivel 2 <i>casi no cumplido</i>
Todos los pares y las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson realizados	
(x1, y1), (x1, y2), (x1, y3), (x1, y4), (x1, y5), (x1, y6)	
(x2, y1), (x2, y2), (x2, y3), (x2, y4), (x2, y5), (x2, y6)	
(x3, y1), (x3, y2), (x3, y3), (x3, y4), (x3, y5), (x3, y6)	
(x4, y1), (x4, y2), (x4, y3), (x4, y4), (x4, y5), (x4, y6)	
(x5, y1), (x5, y2), (x5, y3), (x5, y4), (x5, y5), (x5, y6)	

De elaboración propia.

3.10.3.a Conjunto #1

Por un lado, realizó pruebas de Pearson para buscar una correlación entre las variables independientes $x_1 - x_4$, las que representaron el número total de recursos escolares encontrados, por cada una de las dos lenguas más dominantes de los colegios y por cada una de las cuatro

categorías de recursos escolares, y las variables dependientes $y_1 - y_4$, cada uno de los dos indicadores de rendimiento académico, por competencia y por nivel de rendimiento.

Por ejemplo, hizo una prueba de correlación entre la variable independiente x_1 , lo que era el número total de recursos escolares encontrados en la categoría de documentos sobre la matriculación, en la lengua inglesa y la lengua extranjera dominante de todos los colegios, y la variable dependiente y_1 , lo que eran los resultados de rendimiento (%) de la competencia de la lengua inglesa/el alfabetismo, a nivel 1 no cumplido. Luego, hizo otra prueba entre la misma variable independiente x_1 y la variable dependiente x_2 , que eran los resultados de rendimiento (%) de la competencia de la lengua inglesa/el alfabetismo, a nivel 2 casi cumplido, y así sucesivamente hasta que llegó a realizar una prueba para cada combinación posible entre los variables independientes $x_1 - x_4$ y los variables dependientes $y_1 - y_4$.

En total, el número de pruebas de este conjunto, o el número de pares posibles, sumaron a dieciséis.

3.10.3.b Conjunto #2

Por otro lado, la investigadora realizó pruebas para buscar una correlación entre la suma del recuento total de todas las categorías de recursos escolares en conjunto y cada uno de los dos indicadores de rendimiento académico, por competencia y por nivel de rendimiento. En este caso, significa que realizó, por ejemplo, una prueba entre la variable independiente x_5 , lo que representó la suma de los recuentos totales de todos los documentos de las cuatro categorías (la matriculación, los programas de apoyo a idiomas, la educación especial, y las quejas y los aviso), y la variable dependiente y_1 , y así sucesivamente, alternando con las variables $y_2 - y_4$.

En total, el número de pruebas de este conjunto, o el número de pares posibles, sumaron a cuatro.

3.10.3.c Conjunto #3

A continuación, la investigadora realizó pruebas para buscar una correlación entre la variable $x_1 - x_4$, el número total de recursos escolares encontrados, por cada una de las dos lenguas más dominantes de los colegios y por cada una de las cuatro categorías de recursos escolares, y las variables y_5 e y_6 , las que representaron la suma de los dos niveles de indicadores de rendimiento académico por competencia. Por ejemplo, hubo una prueba entre la variable

independiente x_1 , el número total de recursos escolares encontrados en la categoría de documentos sobre la matriculación, en la lengua inglesa y la lengua extranjera dominante de todos los colegios, y la variable dependiente y_5 , la que representó la suma del resultado del alfabetismo a nivel 1 no cumplido y a nivel 2 casi no cumplido.

En total, el número de pruebas de este conjunto, o el número de pares posibles, sumaron a ocho.

3.10.3.d Conjunto #4

Finalmente, la investigadora realizó pruebas para buscar una correlación entre la suma del recuento total de todas las categorías de recursos escolares en conjunto, la variable independiente x_5 , y la suma de los dos niveles de indicadores de rendimiento académico por competencia, las variables dependientes y_5 e y_6 . Por ejemplo, hubo una prueba entre la variable independiente x_5 y la suma del resultado del alfabetismo a nivel 1 no cumplido y a nivel 2 casi no cumplido. Hizo la misma prueba a diferencia de la variable dependiente y_6 , la cual era la suma del resultado de matemáticas a nivel 1 no cumplido y a nivel 2 casi no cumplido.

En total, el número de pruebas de este conjunto, o el número de pares posibles, sumaron a dos.

IV. LOS RESULTADOS

4.1 Los participantes

Aunque el número de participantes seleccionados aleatoriamente para formar parte de este estudio, es decir, los colegios K-12 / los distritos escolares públicos del Condado de Santa Clara, California, eran 17 en total, al final, solo los datos de 15 colegios / distritos eran incluidos en las pruebas de este estudio. Últimamente, dos participantes fueron eliminados porque al recopilar los resultados oficiales sobre el rendimiento académico de sus alumnos ELL y no ELL, en cuanto a la competencia de la lengua inglesa/el alfabetismo y de las matemáticas, la investigadora no pudo acceder a los datos relevantes. Este ocurrió por dos motivos en concreto: 1) los datos simplemente no estaban disponible, sin descripción y 2) los datos eran excluidos del sistema por razones legales o de confidencialidad. Por tanto, fueron descualificados

automáticamente de todas las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson, incluidas las pruebas de significado estadístico. Para ver la lista final de los participantes que formaron parte de las pruebas de este estudio, se puede consultar Figura I.

Figura I. La lista final de participantes para las pruebas de Pearson

	Distrito escolar	Colegio K-12 público
1	Alum Rock Union Elementary	Linda Vista Elementary
2	Berryessa Union Elementary	Majestic Way Elementary
3	Cambrian	Farnham Charter
4	Campbell Union	Blackford Elementary
5	Campbell Union High	Leigh High
6	East Side Union High	Evergreen Valley High
7	Fremont Union High	Lynbrook High
8	Loma Prieta Joint Union*	C. T. English Middle*
9	Luther Burbank	Luther Burbank Elementary
10	Milpitas Unified	John Sinnott Elementary
11	Moreland	Gussie M. Baker Elementary
12	Morgan Hill Unified	El Toro Health Science Academy
13	Oak Grove Elementary	Del Roble Elementary
14	Palo Alto Unified	Fairmeadow Elementary
15	Santa Clara Unified	Montague Elementary
16	SBE – KIPP Navigate College Prep*	KIPP Navigate College Prep*
17	Sunnyvale	Fairwood Elementary
*Colegio / distrito no calificado para las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson		

De elaboración propia.

Cabe destacar que, aunque no todos los colegios / distritos originalmente seleccionado para participar en el estudio no eran calificados para las pruebas finales, todavía eran calificados para el análisis general, lo que será explorado en el siguiente apartado principal.

4.2 Los datos de los participantes

4.2.1 Los recursos escolares

Durante el proceso inicial de recopilar los datos de interés, la investigadora encontró variedad entre los recursos escolares desde ambas las perspectivas cuantitativas y cualitativas. Aunque es cierto que había ciertas tendencias generales comunes en cuanto a la disponibilidad abierta de recursos escritos online según la lengua en cuestión, también es verdad que los colegios y los distritos demostraron variación acerca de las categorías de recursos escolares que solían disponer de información. Este apartado considera las similitudes y las diferencias entre los datos encontrados sobre los tipos de información provisto por los colegios y los distritos escolares. Se puede observar los datos en Figura J.

Figura J. Los datos cuantitativos sobre los recursos escolares

Colegio / Distrito	Idioma	Inscripción y registro	Programas de apoyo a idiomas	Educación especial	Quejas y avisos	Suma de documentos
1	English	7	10	5	9	31
1	Spanish	7	4	5	6	22
2	English	19	15	10	8	52
2	Vietnamese	11	3	0	5	19
3	English	19	37	5	14	75
3	Spanish	2	1	3	1	7
4	English	7	10	1	1	19
4	Spanish	3	10	1	1	15
5	English	26	2	2	24	54
5	Spanish	21	1	2	2	26
6	English	22	3	2	8	35
6	Vietnamese	2	2	1	5	10
7	English	15	11	45	15	86
7	Mandarin Putonghua	4	7	1	1	13
8	English	8	1	1	3	13
8	Spanish	3	0	0	1	4
9	English	23	4	1	10	38
9	Spanish	9	2	0	2	13
10	English	22	7	6	2	37
10	Spanish	8	7	5	0	20
11	English	16	4	5	9	34
11	Spanish	15	4	2	5	26
12	English	9	43	2	6	60
12	Spanish	7	41	2	2	52

13	English	25	7	19	16	67
13	Spanish	4	3	1	3	11
14	English	17	4	18	11	50
14	Spanish	8	2	3	5	18
15	English	12	2	6	9	29
15	Spanish	6	1	2	4	13
16*	English	10	1	1	1	13
16*	Spanish	3	1	1	1	6
17*	English	5	1	2	2	10
17*	Spanish	1	0	0	0	1
Suma de documentos por categoría		376	251	160	192	
*Los colegios cuyos datos no eran incluidos en las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson, solo en los resultados y los análisis generales.						

De elaboración propia. La información sobre el idioma está elaborada a partir de datos de Ed-Data (2022).

4.2.1.a Los idiomas extranjeros más dominantes

Entre todos los colegios, se observa que hay tres lenguas extranjeras que representan los grupos de alumnos ELL más dominantes dentro del alumnado. Es decir, por supuesto hay otras lenguas representadas en todos los colegios, pero las lenguas extranjeras en segundo lugar al idioma materno, el inglés, son estas, en orden de superioridad: el español, el vietnamés, y el mandarino (el dialecto, putonghua, en concreto). Entre los 17 colegios seleccionados al principio del estudio, el español representa la lengua extranjera más dominante en 14 (82.4%), el vietnamés en 2 (11.8%), y el mandarino (putonghua) en 1 (5.9%).

4.2.1.b Las sumas

Entre todos los colegios, el número total de documentos encontrados

- en inglés es 703 en comparación con 276 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de la matriculación escolar es 262 en inglés, y 114 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de los programas de apoyo a idiomas es 162 en inglés, y 89 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de la educación especial es 131 en inglés, y 29 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de las quejas y los avisos es 148 en inglés, y 44 en otras lenguas

4.2.1.c Los promedios

Entre todos los colegios, el promedio del número total de documentos encontrados

- en **inglés** es 41.35 en comparación con 16.24 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de la matriculación escolar es 15.4 en inglés, y 6.71 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de los programas de apoyo a idiomas es 9.53 en inglés, y 5.24 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de la educación especial es 7.71 en inglés, y 1.71 en otras lenguas;
- relacionados con la categoría de las quejas y los avisos es 8.71 en inglés, y 2.59 en otras lenguas

Con estos datos, se observa que, por ambos las sumas y los promedios, la cantidad de documentos en inglés en general es casi 2.5x más que la cantidad de documentos en otras lenguas. Del mismo modo, la cantidad de documentos relacionados con la matriculación en inglés es casi 2.5x más que la cantidad en otras lenguas. En cuanto a la cantidad de documentos relacionados con los programas de apoyo a idiomas, la de inglés es aproximadamente 2x más que la de otras lenguas. Por otro lado, la cantidad de documentos relacionados con la educación especial en inglés es aproximadamente 4.5x más que la de las otras lenguas, y en cuanto a la cantidad de los documentos relacionados con las quejas y los avisos, la de inglés es casi 3.5x más que la de las otras lenguas. Evidentemente, en ningún caso son iguales, ni casi iguales, las cantidades de documentos en inglés y en otras lenguas. Son siempre mayor en inglés, y en todos casos, por un mínimo del doble de tamaño, aproximadamente. En orden de superioridad, las categorías de documentos más encontrados en inglés y en otras lenguas son iguales: la matriculación, los programas de apoyo a idiomas, las quejas y los avisos, y la educación especial.

4.2.2 Los indicadores de rendimiento escolar

Durante el proceso de recopilar los resultados sobre el rendimiento escolar de cada grupo principal, es decir, el grupo angloparlante y el grupo no angloparlante, la investigadora encontró

varias diferencias tanto dentro de los niveles de rendimiento de la competencia en la lengua inglesa/el alfabetismo y la competencia en matemáticas por separados como entre ellas (ver Figura G). Es importante recordar que estos indicadores de rendimiento académico solo aplican a los 15 colegios participantes de las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson, con 2 colegios de la lista original descalificados.

Figura G. Los resultados de rendimiento escolares de los grupos angloparlantes y ELL

Colegio	Grupo de hablantes	Alfabetismo Nivel 1 No Cumplido %	Alfabetismo Nivel 2 Casi Cumplido %	Matemáticas Nivel 1 No Cumplido %	Matemáticas Nivel 2 Casi Cumplido %	Suma Alfabetismo No/Casi Cumplido %	Suma Matemáticas No/Casi Cumplido %
1	English	14.33	22.04	55.38	26.15	36.37	81.53
1	ELL	65.63	29.69	55.38	26.15	95.32	81.53
2	English	6.09	6.85	12.08	9.65	12.94	21.73
2	ELL	40.74	14.81	29.82	15.79	55.55	45.61
3	English	13.21	16.42	16.72	23.27	29.63	39.99
3	ELL	63.33	20	29.82	15.79	83.33	45.61
4	English	18.66	29.21	30.75	34.03	47.87	64.78
4	ELL	63.33	28.89	67.01	22.68	92.22	89.69
5	English	9.23	14.67	21.09	18.13	23.9	39.22
5	ELL	84.62	15.38	84.62	0	100	84.62
6	English	5.09	12.53	9.65	16.11	17.62	25.76
6	ELL	71.43	17.86	70.37	14.81	89.29	85.18
7	English	0.97	3.23	2.87	3.56	4.2	6.43
7	ELL	0	35.71	7.14	14.29	35.71	21.43
8	English	23.26	26.21	28.11	34.54	49.46	62.65
8	ELL	43.63	28.92	44.5	31.1	72.55	75.6
9	English	1.82	2.49	0.59	7.26	4.31	7.85
9	ELL	18.03	34.43	20.63	33.33	52.46	53.96
10	English	2.42	8.44	5.21	6.67	10.87	11.88
10	ELL	37.1	19.35	33.33	18.18	56.45	51.51
11	English	34.76	21.92	31.31	24.39	56.68	55.69
11	ELL	80.77	15.38	76.92	23.08	96.15	100
12	English	28.7	26.44	26.03	29.5	55.14	55.53
12	ELL	66.67	27.45	71.15	23.08	94.12	94.23
13	English	3.4	1.79	1.19	7.9	5.19	9.1
13	ELL	30.43	21.74	16.67	25	52.17	41.67
14	English	27.21	9.62	26.44	18.86	36.82	45.3
14	ELL	55.26	34.21	58.14	32.56	89.47	90.7
15	English	14.9	13.33	10.7	20.19	28.23	30.88
15	ELL	58.82	26.47	35.29	26.47	85.29	61.76

De elaboración propia a partir de datos de Ed-Data (2022).

4.2.2.a Las competencias académicas

Los indicadores de rendimiento académico están basados en los dos niveles más bajos de la escala oficial: el nivel 1 no cumplido y el nivel 2 casi no cumplido. En otras palabras, los factores de interés para la investigadora fueron los indicadores negativos que miden el nivel de fracaso, no el éxito. En ambos casos, los alumnos de estos niveles no cumplieron con la norma esperada para las competencias en cuestión.

4.2.2.b Los promedios

Entre todos los colegios, el promedio de los resultados

- de la competencia en la lengua inglesa/el alfabetismo de nivel 1 no cumplido es 13.60% para los alumnos angloparlantes y 51.99% para los alumnos ELL;
- de la competencia en la lengua inglesa/el alfabetismo de nivel 2 casi no cumplido 14.35% para los alumnos angloparlantes y 24.69% para los alumnos ELL;
- de la competencia en las matemáticas de nivel 1 no cumplido es 18.54% para los alumnos angloparlantes y 46.72% para los alumnos ELL;
- de la competencia en las matemáticas de nivel 2 casi no cumplido es 18.68% para los alumnos angloparlantes y 21.49% para los alumnos ELL.

El promedio de la suma de los resultados

- entre nivel 1 y nivel 2 de la competencia de la lengua inglesa/el alfabetismo para los alumnos angloparlantes es 27.95% y 76.67% para los alumnos ELL;
- entre nivel 1 y nivel 2 de la competencia de las matemáticas para los alumnos angloparlantes es 37.22% y 68.21%.

Se observa que, en todos casos, el nivel de no cumplimiento siempre es menor para los alumnos angloparlantes. En cuanto a los resultados de la lengua inglesa/el alfabetismo de nivel 1 no cumplido, hay una diferencia de aproximadamente 38% entre los alumnos angloparlantes y los alumnos ELL; el nivel de incumplimiento es 3.8x peor para los alumnos ELL. Por otro lado, la diferencia es solo aproximadamente 10% a nivel 2; el nivel de incumplimiento es 1.72x peor para los alumnos ELL. Según los resultados de las matemáticas, la diferencia entre los dos

grupos es aproximadamente 28% a nivel 1 y solo casi 3% a nivel 2, o 2.5x y 1.15x peor para los alumnos ELL, respectivamente. Acerca de los resultados sobre los promedios de la suma de nivel 1 y nivel 2 de cada competencia, existe una diferencia de aproximadamente 49% en la lengua inglesa/el alfabetismo y 31% en las matemáticas. En general, la diferencia en el grado de incumplimiento es mayor en la competencia en la lengua inglesa/el alfabetismo que en la competencia en las matemáticas. También se nota que los niveles de incumplimiento en matemáticas a nivel 2 es muy parecido entre los alumnos angloparlantes y los alumnos ELL, mientras que son evidentemente distintos, por ejemplo, para la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1.

4.2.3 Otros datos lingüísticos de interés

Cabe recordar que hay otros datos lingüísticos que eran recopilados al principio del estudio, pero no eran incluidos en las pruebas finales realizadas. Se refiere precisamente a los datos sobre los documentos encontrados por cada categoría en otras lenguas que representaron las dos lenguas extranjeras más representadas del alumnado en un colegio y/o representaron las lenguas con un mínimo de 1% de representación. Se ve estos datos extras en las casillas sombreadas en amarillo (ver Figura H). Aunque la investigadora provee estos datos, enfatiza que no los tomó en cuenta para las pruebas finales y los analiza con el fin de examinar las diferencias en los resultados, específicamente en un contexto hipotético en que los hubiera incluido.

Figura H. Otros datos lingüísticos

Colegio / Distrito	Idioma	% de hablantes	Inscripción y registro	Programas de apoyo a idiomas	Educación especial	Quejas y avisos	Suma de documentos
1	English		7	10	5	9	31
	Spanish	33.8	7	4	5	6	22
	Vietnamente	2.5	6	2	4	7	19
	Filipino	1.2	1	1	1	1	4
2	English		19	15	10	8	52
	Vietnamente	12.4	11	3	0	5	19
	Mandarin Putonghua	7.9	8	4	0	2	14
	Spanish	4.8	11	3	0	5	19
	Filipino	1.9	0	0	0	0	0
3	English		19	37	5	14	75

	Spanish	6.3	2	1	3	1	7
	Russian	3.4	0	1	0	0	1
	Japanese	1.9	0	0	0	0	0
	Mandarin	1.5	0	1	0	0	1
4	English		7	10	1	1	19
	Spanish	33.6	3	10	1	1	15
	Filipino	1.1	0	0	1	0	1
	Vietnamese	1	0	0	1	0	1
5	English		26	2	2	24	54
	Spanish	2.2	21	1	2	2	26
	Mandarin	0.4	0	0	0	0	0
6	English		22	3	2	8	35
	Vietnamese	2.2	2	2	1	5	10
	Spanish	1.5	2	2	1	5	10
7	English		15	11	45	15	86
	Mandarin Putonghua	1.4	4	7	1	1	13
	Korean	0.7	0	2	0	0	2
8	English		8	1	1	3	13
	Spanish	60.5	3	0	0	1	4
	Vietnamese	0.6	0	0	0	0	0
9	English		23	4	1	10	38
	Spanish	8.5	9	2	0	2	13
	Vietnamese	7.2	7	0	0	1	8
	Mandarin Putonghua	3	0	0	0	0	0
	Tamil	2	0	0	0	0	0
	Hindi	1.9	0	0	0	0	0
10	English		22	7	6	2	37
	Spanish	6.8	8	7	5	0	20
	Mandarin Putonghua	5.6	0	0	1	0	1
	Japanese	3.8	0	0	0	0	0
	Korean	2.3	0	0	0	0	0
	Russian	1.4	0	0	0	0	0
11	English		16	4	5	9	34
	Spanish	16.8	15	4	2	5	26
	Vietnamese	0.8	0	0	0	0	0
	Arabic	0.8	0	0	0	0	0
	Mandarin Putonghua	0.8	0	0	0	0	0
12	English		9	43	2	6	60

	Spanish	21.8	7	41	2	2	52
	Vietnamese	2.7	7	12	2	1	22
13	English		25	7	19	16	67
	Spanish	4.3	4	3	1	3	11
	Mandarin Putonghua	3.7	0	3	0	2	5
	Korean	3.1	0	1	0	0	1
	Russian	1.8	0	0	0	0	0
	French	1.3	0	0	0	0	0
14	English		17	4	18	11	50
	Spanish	12.4	8	2	3	5	18
	Filipino	4.9	0	0	0	0	0
	Vietnamese	2.6	0	0	0	0	0
	Japanese	2.3	0	0	0	0	0
	Mandarin Putonghua	2.1	0	0	0	0	0
15	English		12	2	6	9	29
	Spanish	8.3	6	1	2	4	13
	Tamil	2.5	0	0	0	0	0
	Telugu	1.4	0	0	0	0	0
16*	English		10	1	1	1	13
	Spanish	0.9	3	1	1	1	6
	German	0.4	0	0	0	0	0
	Dutch	0.4	0	0	0	0	0
17*	English		5	1	2	2	10
	Spanish	12.9	1	0	0	0	1
	Cantonese	0.6	0	0	0	0	0
Suma de documentos por categoría							
		*Los colegios cuyos datos no eran incluidos en las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson, solo en los resultados y los análisis generales.					

De elaboración propia a partir de datos de Ed-Data (2022).

4.2.3.a Los resultados alternativos e hipotéticos

A diferencia de Figura F del apartado 4.2.1, Figura H presenta los datos encontrados sobre todas las lenguas extranjeras de los colegios, sin limitarse solo a las lenguas extranjeras cabeceras de cada colegio. A continuación, con la nueva representación de datos de Figura F, el número total de documentos encontrados

- en inglés es 703 en comparación con 311 en otras lenguas (antes 276);

- relacionados con la categoría de la matriculación escolar es 262 en inglés, y 156 en otras lenguas (antes 114);
- relacionados con la categoría de los programas de apoyo a idiomas es 162 en inglés, y 121 en otras lenguas (antes 89);
- relacionados con la categoría de la educación especial es 131 en inglés, y 40 en otras lenguas (antes 29);
- relacionados con la categoría de las quejas y los avisos es 148 en inglés, y 67 en otras lenguas (antes 44).

Con estas actualizaciones en cantidades de documentos escolares según la categoría, se observa que es dudable que los resultados de las pruebas finales hubieran cambiado mucho a incluir los datos extras de las restantes lenguas extranjeras no cabeceras de cada colegio. La cantidad de documentos en inglés sigue siendo 2x más que la cantidad de las otras lenguas en total. Además, aunque el tamaño de diferencia entre la cantidad de documentos en inglés y en otras lenguas disminuye en todos casos, sigue siendo siempre mayor en el caso de inglés. Otro resultado que no ha cambiado es el orden de superioridad por cantidad de recursos encontrados en cada categoría. Por no haber encontrado grandes diferencias percibidas con estos datos, la investigadora se abstuvo de calcular los resultados sobre los promedios.

4.2.3.b Otras observaciones de carácter informativo

- Los alumnados de todos los colegios siempre representan más de una lengua extranjera, con el mínimo siendo dos lenguas extranjeras y el máximo siendo cinco.
- Hay 14 lenguas extranjeras representadas entre todos los colegios y son: el español, el vietnamés, el mandarino (el putonghua), el cantonés, el alemán, el neerlandés, el tamil, el telugu, el japonés, el francés, el ruso, el coreano, el árabe, y el hindi.
- En algunos colegios, la representación de la lengua extranjera más dominante en cada colegio puede variar entre tan poco como 0.9% y tanto como 60.5% de todo el alumnado de un solo colegio.
- En los casos en que hay más de una lengua extranjera representada, a veces hay una lengua que predomina la población ELL y otras veces las lenguas extranjeras comparten porcentajes de representación parecidos.

- 10 de 17 colegios disponen de recursos escolares en dos lenguas extranjeras.
- 5 de 17 colegios disponen de recursos escolares en tres lenguas extranjeras.
- 5 de 17 colegios disponen de recursos escolares para todas las lenguas extranjeras representadas en su alumnado respectivo (según las limitaciones establecidas inicialmente).
- En 6 casos, la cantidad total de recursos escolares encontrados entre todas las categorías en otra lengua extranjera, aparte de la lengua extranjera más dominante, puede ser comparable a la cantidad en la lengua extranjera cabecera de ese colegio.
- Para la mayoría de las restantes lenguas extranjeras no cabeceras de cada colegio, la investigadora encontró cero documentos en cada categoría, o en el mejor caso, solo 1 o 2 documentos.

Estos datos revelan que existe mucha variedad en la cantidad de lenguas extranjeras representadas entre todos los colegios. Antes se veía solo tres lenguas extranjeras cabeceras, pero, de hecho, estas solo representan una parte de toda la diversidad lingüística real. Aunque se ve que el español es la lengua extranjera más común entre todos los colegios, con la excepción de uno, también existe varias otras lenguas comunes. Por ejemplo, en 9 colegios, el vietnamés está representado, y en 10, el chino (el mandarino o el cantonés). Algunos colegios toman cuenta esta diversidad lingüística, como se observa a través de la prestación de documentos escolares en más de una lengua extranjera. Ahora bien, se ve que, aunque un colegio puede disponer de los documentos en varias lenguas en general, no significa que lo hace al mismo grado o extensión como para su lengua extranjera cabecera o para el inglés. Esta observación será explorada más en adelante.

4.3 Los resultados de las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson

La siguiente tabla muestra los resultados de las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson ejecutadas sobre los datos de los 15 colegios participantes según las cuatro categorías de recursos escolares y las dos competencias por niveles, además las sumas correspondientes. En

esta tabla, se observa las variables independientes x en horizontal y las variables dependientes y en vertical (ver Tabla 1).

Tabla 1. Los valores de coeficiente de correlación de Pearson X/Y

	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5
y_1	-0.4511	-0.0762	-0.3386	-0.4613	-0.4556
y_2	-0.7425	0.0642	-0.5430	-0.5745	-0.5949
y_3	-0.3970	0.0130	-0.3457	-0.3828	-0.3717
y_4	-0.5574	0.1031	-0.4456	-0.2780	-0.3932
y_5	-0.6098	-0.0446	-0.4534	-0.5667	-0.5682
y_6	-0.5304	0.0457	-0.4486	-0.4250	-0.4537

Leyenda			
x_1	la inscripción y el registro	y_1	la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1, no cumplido
x_2	los programas de apoyo a idiomas	y_2	la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 2, casi no cumplido
x_3	la educación especial	y_3	las matemáticas a nivel 1, no cumplido
x_4	las quejas y los avisos	y_4	las matemáticas a nivel 2, casi no cumplido
x_5	la sum de x_1 a x_5	y_5	la suma de la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1 y nivel 2
		y_6	la suma de las matemáticas a nivel 1 y nivel 2

De elaboración propia.

Los valores observados en Tabla 1 eran generados automáticamente a través de Scipy Stats. En este caso, estos valores representan los valores de correlación de Pearson, es decir, indican el grado de correlación entre la variable independiente x , o la cantidad de recursos encontrados en cada categoría principal, y la variable dependiente y , o el indicador de rendimiento escolar por cada competencia. El grado de correlación en una prueba de Pearson puede ser positivo o negativo. En general, una correlación positiva significa que las variables x e y suben juntos con un cierto grado de correlación. Por otro lado, una correlación negativa significa que las variables x e y suben y bajan contrario al otro; por ejemplo, si sube x , baja y , o al revés. Los valores muestran una gama de diferentes grados de correlación según una escala común. Las reglas para entender los resultados son el siguiente: 1) Cuanto más se acerca el valor a 0, más débil es el grado de correlación; un valor que es aproximadamente 0 significaría que hay muy poca o una cero correlación, 2) Cuanto más se acerca el valor a -1, más fuerte es la correlación negativa, y 3) Cuanto más se acerca el valor a 1, más fuerte es la correlación positiva.

En este estudio, la investigadora estaba buscando una correlación negativa; en su hipótesis, predijo que la variable x subiría a la vez que la variable y bajaría. En otras palabras, quería confirmar con las pruebas de Pearson que cuando subirían la cantidad de recursos escolares, bajarían los niveles de rendimiento escolar, o en este caso, los niveles de fracaso.

Según los resultados en Tabla 1, se observa una gama de valores de correlación. La tabla está codificada por colores: los valores más cerca de 1 estarían sombreados en los colores más oscuros y los valores más cerca de -1 en los colores más claritos. Conforme a esta codificación, se observa que:

- La gran mayoría de los valores son negativos, lo cual significa una correlación negativa entre los pares correspondientes.
- No hay valores que indican una correlación positiva fuerte, ya que el valor positivo más grande es (x_2, y_4) : los programas de apoyo a idiomas con las matemáticas a nivel 2.
- Hay solo cuatro valores positivos: (x_2, y_2) , (x_2, y_3) , (x_2, y_4) , y (x_2, y_6) . Todos comparten la misma variable independiente x_2 , los programas de apoyo a idiomas, y todos se acercan sobre todo a 0, lo cual significa que, en estos casos, hay muy poca correlación, o básicamente una cero correlación.
- Hay dos valores negativos que se acercan bien a 0 y son: (x_2, y_1) y (x_2, y_5) . Como los valores positivos, comparten la misma variable independiente x_2 . En suma, todos los pares relacionados con x_2 no indican una correlación general.
- La correlación más fuerte es negativa y representado por el valor de (x_1, y_2) , el par entre la inscripción y el registro y la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 2.

Figura I ofrece una representación visual de todos los datos en conjunto. En esta figura, se ve todos los datos analizados para realizar las 30 pruebas de coeficiente de correlación de Pearson del estudio. Presenta 30 diagramas de dispersión con líneas de regresión lineales, también conocidos como líneas de ajuste. Estas líneas no son indicadores directos de correlación, pero están relacionadas. Al observar las líneas de ajuste, se puede ver la direccionalidad de la pendiente de las líneas, la cual está relacionada con las correlaciones negativas o positivas. Así pues, una línea con una pendiente ascendente se relaciona con una correlación positiva y una línea con una pendiente descendente se relaciona con una correlación negativa. Asimismo, una línea plana o con poca pendiente se relaciona con una cero correlación.

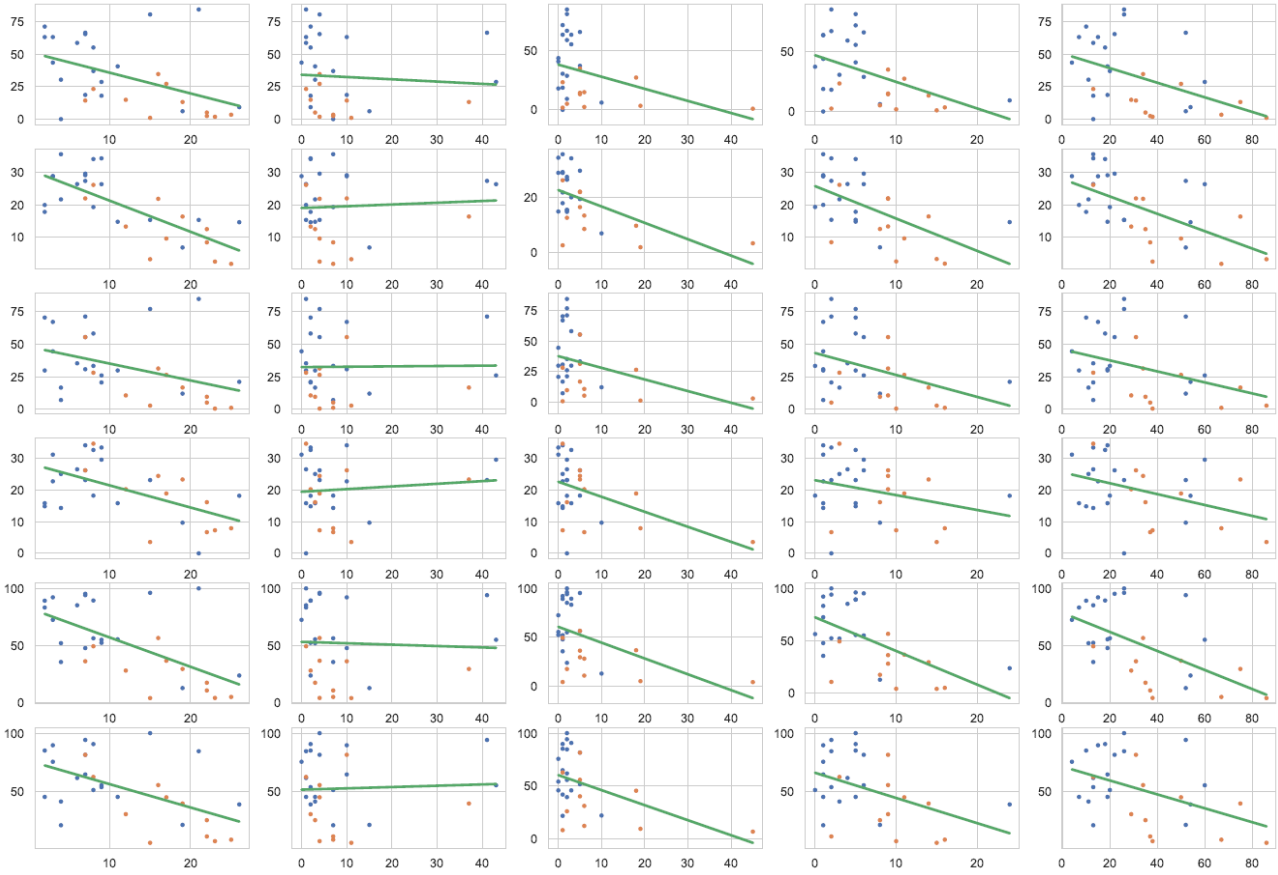
En todos los diagramas de dispersión, el eje x (el eje horizontal) representa la cantidad de documentos encontrados y el eje y (el eje vertical) representa las tasas de fracaso, y ambos ejes son a escala según un par de variables fijos. Cada diagrama representa un par distinta de variables independientes y dependientes. Por las columnas verticales desde la izquierda a la derecha, se ve las 5 variables independientes x_1 - x_5 , las cuales son las 4 categorías de recursos escolares más la suma de todas en conjunto. Se rigen al mismo orden utilizado en todo el estudio, empezando con documentos relacionados con la matriculación y seguidos por los programas de apoyo a idiomas, la educación especial, y las quejas y los avisos.

Por las filas horizontales desde arriba hacia abajo, se ve las 6 variables dependientes y_1 - y_6 , las cuales son los niveles de fracaso. Sigue el mismo orden: en primer lugar, la competencia en la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1 y después a nivel 2, y, en segundo lugar, los niveles de fracaso en la competencia en las matemáticas a nivel 1 y a nivel 2, seguidos por la suma de los niveles en la lengua inglesa/el alfabetismo y la suma de los niveles en las matemáticas.

Los puntos de color naranja representan los datos relacionados con los recursos y los niveles de rendimiento en inglés y los puntos de color azul representan los datos relacionados con las otras extranjeras, o ELL. Dado que hay 15 colegios cuyos datos eran recopilados para el estudio, hay un punto naranja y un punto azul para cada uno, según los dos grupos de lenguas en cuestión, el inglés y las otras lenguas ELL. Las líneas verdes representan las líneas de regresión.

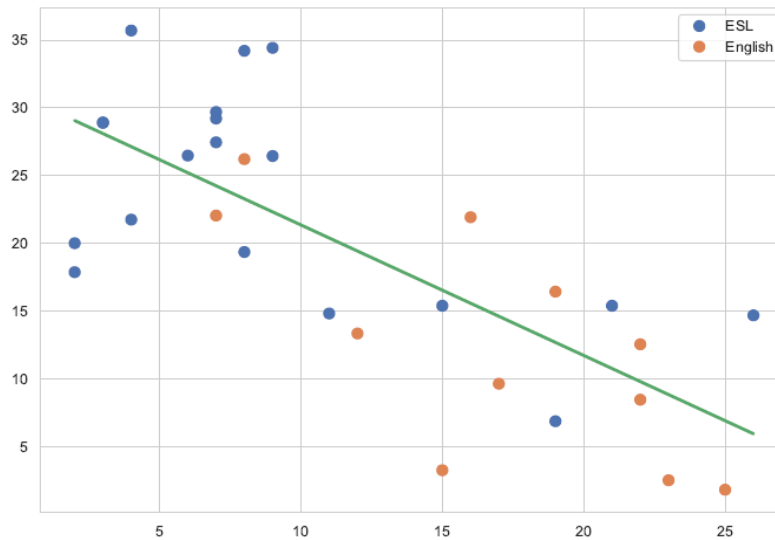
Como se ve en Figura I, toda la segunda columna de x_2 muestran líneas de regresión muy planas o con pendientes leves, y son éstas que indican una correlación cercana a cero. También se observa que los demás líneas de ajuste tienen pendientes inclinados hacia abajo, lo cual representa varios grados de correlaciones negativas. El par xy con la correlación más fuerte con un valor de 0.74 es (x_1, y_2) (ver Figura I.1).

Figura I. Las líneas de regresión, todas pruebas



De elaboración propia.

Figura I.1. La línea de ajuste del par x y con la correlación más fuerte a 0.74, (x_1, y_2) .



De elaboración propia.

4.4 Los resultados de las pruebas de significado estadístico de los valores de Pearson

Tabla 2. Los valores P correspondientes a los valores de Pearson ($P \leq 0.05$)

	x₁	x₂	x₃	x₄	x₅
y₁	0.0124	0.6888	0.0672	0.0103	0.0114
y₂	0.000	0.7359	0.0019	0.0009	0.0005
y₃	0.0298	0.9455	0.0613	0.0368	0.0431
y₄	0.0014	0.5875	0.0136	0.1369	0.0316
y₅	0.0003	0.8151	0.0119	0.0011	0.0011
y₆	0.0026	0.8106	0.0129	0.0192	0.0118

Leyenda			
x₁	la inscripción y el registro	y₁	la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1, no cumplido
x₂	los programas de apoyo a idiomas	y₂	la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 2, casi no cumplido
x₃	la educación especial	y₃	las matemáticas a nivel 1, no cumplido
x₄	las quejas y los avisos	y₄	las matemáticas a nivel 2, casi no cumplido
x₅	la sum de x1 a x5	y₅	la suma de la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1 y nivel 2
		y₆	la suma de las matemáticas a nivel 1 y nivel 2

De elaboración propia.

Tabla 3. Los valores de Pearson con un valor significado estadístico ($P \leq 0.05$), simplificado

	x₁	x₂	x₃	x₄	x₅
y₁	-0.4511	0	0	-0.4613	-0.4556
y₂	-0.7425	0	-0.5430	-0.5745	-0.5949
y₃	-0.3970	0	0	-0.3828	-0.3717
y₄	-0.5574	0	-0.4456	0	-0.3932
y₅	-0.6098	0	-0.4534	-0.5667	-0.5682
y₆	-0.5304	0	-0.4486	-0.4250	-0.4537

Leyenda			
x₁	la inscripción y el registro	y₁	la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1, no cumplido
x₂	los programas de apoyo a idiomas	y₂	la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 2, casi no cumplido
x₃	la educación especial	y₃	las matemáticas a nivel 1, no cumplido
x₄	las quejas y los avisos	y₄	las matemáticas a nivel 2, casi no cumplido
x₅	la sum de x1 a x5	y₅	la suma de la lengua inglesa/el alfabetismo a nivel 1 y nivel 2
		y₆	la suma de las matemáticas a nivel 1 y nivel 2

De elaboración propia.

Tabla 2 muestra los valores de P , los cuales representan el significado de los valores de Pearson (referirse a Tabla 1) desde una perspectiva estadística. Estos valores también eran generados automáticamente por Scipy Stats, y se los interpreta como porcentos al ajustar el decimal dos veces a la derecha. Por ejemplo, el valor de P de (x_1, y_1) : 0.012356 es igual a 1.24% aproximadamente. Tabla 3 muestra solo los valores de Pearson que corresponden a valores P con un valor significado estadísticamente. También está codificada por colores con los resultados más significativos estadísticamente sombreados en los colores más claros y los resultados más no significativos estadísticamente en los colores más oscuros, y rees. Como mencionado antes, el nivel de significado en este estudio era establecido a 0.05, o 5%, así pues, un valor P que era menos de o igual a 0.05 (5%) fue considerado un resultado significativo estadísticamente. Tabla 3 simplifica los resultados de significado estadístico; reestablece cualquier valor no significativo estadísticamente a 0 y está sombreado en el color más oscuro. Así se puede observar claramente cuales valores son significativos estadísticamente y cuáles no. Según Tabla 2 y Tabla 3, se observa lo siguiente:

- La gran mayoría de los valores P correspondientes a los valores de Pearson representados en Tabla 1 indica que los resultados son significativos estadísticamente.
- Los valores P que indican los significados estadísticos no existentes son todos de la misma variable independiente x_2 , lo cual representa los programas de apoyo a idiomas. No hay ningún par con esta variable que indica un significado estadístico.
- Aparte de los pares con x_2 , hay tres valores P de otras variables x que no indican el significado estadístico: (x_3, y_1) , (x_3, y_3) , y (x_4, y_4) . Dos pares son de la variable independiente x_3 , lo cual representa la educación especial, y el otro par representa las quejas y los avisos.
- En total hay 9 valores que no son significativos estadísticamente.

V. EL ANÁLISIS / EL DISCURSO

5.1 Los resultados claves

Este apartado resume las observaciones principales según los resultados de este estudio.

5.1.1 Los recursos escolares

- El español es la lengua extranjera más dominante entre todos los colegios, pero existe mucha variedad en lenguas desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.
- La cantidad de los recursos escolares encontrados entre todas las categorías de interés es siempre mayor en inglés que en otros idiomas en conjunto, y por un mínimo de casi doble el tamaño.
- La categoría de recursos escolares con la mayor diferencia en cantidad entre el inglés y otros idiomas es de documentos relacionados con la educación especial.
- La categoría de recursos escolares con la menor diferencia en cantidad entre el inglés y otros idiomas es de documentos relacionados con los programas de apoyo a idiomas.
- No habría una gran diferencia percibida en los resultados si los datos adicionales sobre las lenguas extranjeras no cabeceras hubieran sido incluidos en las pruebas finales.

5.1.2 Los indicadores de rendimiento escolar

- El nivel de incumplimiento en cualquiera competencia, la lengua inglesa/el alfabetismo o las matemáticas, y en cualquier nivel, el nivel 1 no cumplido o el nivel 2 casi no cumplido, siempre es mayor para los alumnos ELL.
- La diferencia en niveles de incumplimiento es mayor para la lengua inglesa/el alfabetismo que para las matemáticas.
- El nivel de incumplimiento es mayor para el nivel 1 que el nivel 2 para ambas competencias, y por un mínimo de 2.5x el tamaño.
- La suma entre el nivel 1 y el nivel 2 de incumplimiento en la lengua inglesa/el alfabetismo siempre es más de 50% para los alumnos ELL, con la excepción de un colegio para el que el nivel fue aproximadamente 36%.
- La suma entre el nivel 1 y el nivel 2 de incumplimiento en las matemáticas siempre es más de 50% para los alumnos ELL, con la excepción de tres colegios para los que los niveles fueron aproximadamente 46%, 22%, y 42%.
- Hay dos casos en que los alumnos ELL no cumplieron las normas 100%: en un colegio, todos los alumnos ELL no cumplieron ninguno de los niveles en la lengua inglesa/el

alfabetismo en comparación con el 24% de los alumnos angloparlantes, y en otro colegio, todos los alumnos ELL no cumplieron ninguno de los niveles en las matemáticas, en comparación con 56% de los alumnos angloparlantes.

5.1.3 Las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson

- La gran mayoría de los valores indican una correlación negativa entre las variables independientes x y las variables dependientes y . En otras palabras, cuanto más sube la cantidad de recursos escolares encontrados en una lengua, más baja el nivel de incumplimiento en una competencia.
- Cualquier valor que no indica una correlación negativa moderada o más indica una correlación cercana a cero.
- No hay ningún valor que indica una correlación positiva moderada ni fuerte.
- Todos los pares que comparten la variable x_2 (los programas de apoyo a idiomas) indican una correlación cercana a cero.
- Los valores que indican correlaciones negativas más fuertes son de nivel 2 de cada competencia, menos el caso de (x_4, y_4) en que el nivel 1 en matemáticas es mayor que el nivel 2.
- La correlación negativa siempre es mayor para los valores que representan la suma de los niveles en la lengua inglesa/el alfabetismo que en las matemáticas.

5.1.4 Los valores P – el significado estadístico de los resultados de las pruebas de Pearson

- Los valores P que indican una correlación negativa, y que no se acercan a 0, son significativos desde una perspectiva estadística.
- Hay 21/30 valores P en total que son significativo estadísticamente.

5.2 El significado de los resultados claves en relación con este estudio

La investigadora realizó el estudio con el fin de investigar cinco cuestiones de investigación sobre el uso de los servicios de traducción en los colegios públicos K-12, específicamente como está observado a través de la disponibilidad de recursos escolares escritos

mediante el acceso libre a las páginas web escolares. Quiso enfocar en la disponibilidad de documentos escolares traducidos en las lenguas extranjeras adecuadas para las demográficas de los alumnos de los colegios, en comparación con la disponibilidad de documentos escolares en la lengua materna, inglés. Este apartado retoma estas cuestiones y las hipótesis pertinentes frente a los resultados claves generados por el estudio.

5.2.1 Cuestión de investigación/Hipótesis #1

¿Cómo manejan los colegios públicos K-12 en California la prestación de servicios de traducción? / ¿Están aprovechando de sus páginas web escolares para distribuir a los padres ELL la misma información que reciben las familias angloparlantes?

No, se observará que hay servicios de traducción inadecuados a través de dicho modo, con recursos escolares traducidos con poca frecuencia/uniformidad.

En principio, esta cuestión evidentemente no está cerrada y puede estar plenamente abierta a la interpretación. Desde una perspectiva realista, aunque sea más negativa, según los resultados, se puede interpretar que la hipótesis #1 fue correcta. A base de todos los datos recopilados entre los colegios participantes, se observa que hay poca correspondencia entre la cantidad de recursos escolares en inglés y la cantidad de recursos escolares en otras lenguas extranjeras. En particular, se nota que las cantidades de documentos siempre están sesgadas a favor de los alumnos angloparlantes que a los alumnos ELL, y en muchos casos, por mucho. Por supuesto, existen anomalías en los datos en que hay equilibrio perfecto entre la disponibilidad de documentos para los dos grupos parlantes en un colegio específico, sin embargo, no se puede denegar el hecho de que, desde una perspectiva global, entre las cuatro categorías de recursos escolares de interés, siempre hay, como mínimo, doble la cantidad de documentos en inglés que en otros idiomas. Además, en algunos casos concretos, se observa que hay cero correspondencias para los documentos en idiomas extranjeros. A veces esta situación parece ser razonable porque apenas no hay documentos de una cierta categoría en inglés, pero también existen situaciones en las que hay una disponibilidad notable de documentos en inglés y nada en otras lenguas.

Así pues, se puede argumentar que los servicios de traducción, como observado a través de la disponibilidad de recursos escolares online mediante las páginas web escolares, no son

adecuados y se los realiza con poca frecuencia y uniformidad. Es verdad que los colegios están utilizando sus páginas web escolares, ambos del colegio en sí y el distrito afiliado, para distribuir información bilingüe a las familias del alumnado, pero los resultados no sugieren que están *aprovechando* la oportunidad, en el sentido en que la distribución no es completa y balanceada.

Desde una perspectiva optimista, se puede argumentar que, aunque la prestación de los servicios de traducción es limitada, por lo menos existe en primer lugar. Asimismo, también es verdad que, en realidad, los resultados de este estudio solo representan una parte de la realidad de la prestación de los servicios de traducción por parte de los colegios públicos K-12. Aunque la disponibilidad de recursos escolares bilingües es poca, inconsistente e impredecible, es importante recordar que solo refleja la disponibilidad observada online mediante las páginas web escolares. Es posible que los colegios dispongan de amplios servicios de traducción en persona cuando estén solicitados directamente por los padres ELL. Igual es posible que hay varios recursos escolares bilingües distribuidos a mano a los alumnos ELL en el recinto, por correo tradicional o correo electrónico, mediante páginas web y aplicaciones personalizadas y privadas, etc. Los resultados de este estudio solo pueden confirmar que estos servicios no están tan activados a través de este modo específico, las páginas web escolares.

Además, ha de considerarse que la recopilación de datos tomó lugar dentro de un periodo de tiempo concreto, es decir, durante el verano cuando el curso académico estadounidense tiende a estar ya completo. Es posible que las páginas web escolares estaban en proceso de actualización por parte de los colegios y los distritos y que la información disponible durante el periodo de recopilación no refleja la misma información distribuida cuando el curso académico es activo.

5.2.2 Cuestión de investigación/Hipótesis #2

¿Para qué tipos de información están prestando servicios de traducción los colegios? / ¿La prestación es igual para varias categorías de información?

No es igual, se observará variaciones en la cantidad de recursos traducidos según la categoría de recursos informativos.

Inicialmente, la investigadora quería investigar todos tipos de información disponible online sin cribar la búsqueda. Sin embargo, al empezar la recopilación de datos, se dio cuenta de que hubieran sido demasiados documentos en total, y frente a las limitaciones de tiempo y al tamaño del estudio, decidió cribar la búsqueda a las cuatro categorías de recursos escolares.

En cuanto a la primera parte de la cuestión de investigación #2, se puede deducir que probablemente hay muchas más categorías de información escolar disponible online mediante las páginas web escolares. Sin embargo, rigiéndose a las cuatro categorías seleccionado por la investigar, se puede interpretar que hay gran variedad entre la cantidad de documentos disponibles por categoría y por lengua. Entonces, la hipótesis #2 que corresponde a la segunda parte de la cuestión de investigación también fue correcta: la prestación de recursos escolares para varias categorías de información no es igual y depende de la categoría.

Los resultados para los documentos en inglés indican que la cantidad de recursos escolares está sesgada hacia la categoría de la matriculación escolar mientras para las otras tres categorías, es decir, los programas de apoyo a idiomas, la educación especial, y las quejas y los avisos, hay un cierto equilibrio. Aunque los resultados para otras lenguas imitan el mismo sesgo hacia la categoría de la matriculación escolar, al contrario, reflejan menos equilibrio entre las otras categorías. Se puede racionalizar los sesgos a favor de los documentos de la matriculación escolar frente la posibilidad de que ambos los colegios y los distritos y las familias del alumnado utilicen las páginas web escolares principalmente al principio del curso escolar. En otras palabras, es plausible que las familias muestran más interés en encontrar información útil sobre la matriculación escolar de sus hijos, ya que la matriculación es la parte del proceso de la experiencia escolar que más requiere la atención directa de familias, y, por tanto, esto está reflejado en la disponibilidad práctica de documentos de esta naturaleza. Una vez están matriculados los alumnos, las familias están más dispuestas a no participar en la vida escolar por falta de obligación administrativa.

Por otro lado, es posible que hay menos documentos que corresponden a las otras tres categorías dado que son categorías específicas para ciertas subpoblaciones del alumnado general. La matriculación escolar, por ejemplo, es un proceso al que todos los alumnos tienen que someterse sí o sí, pero no a todos los alumnos les hace falta información sobre los programas de apoyo a idiomas y la educación especial. Por supuesto, la última categoría, las quejas y los avisos es adecuada para todos alumnos y familias, pero quizás existen sesgos naturales acerca de los

tipos de familias que suelen solicitar una reclamación oficial, y esto puede ser afectados por varios factores externos, como los valores culturales, la educación de los padres, la situación económica de la familia, etc.

Respecto a los programas de apoyo a idiomas y la educación especial, es verdad que la investigadora encontró algunas páginas web escolares que faltaron información completa sobre estos tipos de programas, y en algunos casos, hubo un anuncio que dijo que la información pertinente todavía no estaba lista o que estaba en el proceso de estar producido. Es plausible que haya colegios que no tienen los fondos adecuados del Estado para desarrollar estos tipos de programas o que históricamente, ha existido poca necesidad para esos programas según el alumnado de ciertos colegios.

En los dos casos, la falta de información sería lógica, especialmente porque suele haber una falta de fondos en general para los colegios públicos, entonces no sorprendería que habría casos reales en que no hay fondos para los programas especializados. Asimismo, desde una perspectiva humanitaria, todos los colegios deben disponer de información (y sistemas ya establecidos) sobre los programas de apoyo a idiomas y la educación especial, ya que es muy poco probable hoy en día que no haya ni un alumno que requiere estos servicios educativos. En el caso de los programas de apoyo a idiomas en particular, es evidente que siempre hay alumnos y familias no angloparlantes, dado la selección intencional de la región de procedencia de los colegios participantes de este estudio.

Otro resultado de interés es que la cantidad de recursos escolares encontrados en la categoría de los programas de apoyo a idiomas es la más balanceada entre inglés y las otras lenguas. Definitivamente no son iguales, ya que la cantidad de estos recursos es aproximadamente doble el tamaño en inglés, pero representa la categoría con menos diferencia por cantidades. Este resultado tiene sentido dado la naturaleza de esta categoría en sí. Lógicamente, no se puede disponer de información útil sobre los programas de apoyo a idiomas si no están producidos en las lenguas extranjeras necesarias. Aun así, hay algunos resultados que son contradictorios a esta lógica. Por ejemplo, hay un colegio que dispone de casi la misma alta cantidad de recursos de esta categoría para ambos grupos de alumnos, los angloparlantes y los parlantes ELL.

5.2.3 Cuestión de investigación/Hipótesis #3

¿La prestación de servicios de traducción actual a través de las páginas web escolares de los colegios K-12 en California refleja las actitudes negativas generales en que se quejan de que la prestación actual es inadecuada o no existe?

Sí, se observará una gran falta de comunicaciones escolares traducidas, por tanto, las quejas se han surgida por motivos razonables.

Según los resultados del estudio, la hipótesis formulada para la cuestión de investigación #3 fue correcta. En comparación con la disponibilidad de recursos escolares cuantitativa en inglés, la disponibilidad de documentos en otras lenguas refleja un alto déficit de los servicios de traducción, por lo menos mediante el modo de interés. Entonces, es más probable que las varias fuentes de la prensa estadounidense que hacen referencia a la falta de los servicios de traducción para los padres ELL son cuentos basados en la realidad que en experiencias falsas y exageradas. Todas las fuentes específicamente mencionadas en apartado 2.2.3.b, que sirven como ejemplos representativos de las inquietudes de la comunidad escolar ELL ante la falta común de los servicios de traducción entre los colegios públicos K-12, son de 2016 en adelante, y los datos de este estudio solo proceden de información que estaba disponible en el año actual, 2022. Por lo cual, si los datos de 2022 indican una gran falta de recursos escolares bilingües, entonces es poco probable que la situación en años anteriores hubiera sido mejor que en la de hoy.

Hubiera sido interesante ser capaz de comparar el progreso en cuanto al mejoramiento de la prestación de los servicios de traducción en el sistema educativo público californiano a lo largo de los años entre 2016 y 2022, para ver si se ha mejorado o empeorado notablemente desde entonces. Al fin y al cabo, era aproximadamente el año 2015 cuando el gobierno nacional y el gobierno del Estado de California empezaron a reforzar las leyes pertinentes a la discriminación en el ámbito educativo y recordar a los estados de sus deberes jurídicos. Desafortunadamente, tales resultados comparativos no eran planeados para el alcance de este estudio, así pues, solo se puede inferir las posibilidades. En el peor caso, se ha empeorado a lo largo de los años, pero sería más ideal creer que los colegios públicos y los distritos encargados ya están más

conscientes de sus deberes y que están más dispuestos a intentar a asegurar el acceso a recursos escolares traducidos para las familias ELL.

A la vez, realmente sería complicado analizar tanto el nivel de insatisfacción de las familias ELL entre todos los estados del país, e incluso entre un solo estado como California, como el nivel real de incumplimiento de los colegios. Las fuentes de la prensa representan un mero porcentaje de todas las voces ELL que llegan a la luz estatal o nacional. Además, ha de considerar que la prensa pública estadounidense tradicionalmente no ha sido necesariamente diseñada y reproducida para expresar y transmitir a gran escala las inquietudes de las poblaciones ELL y/o inmigrantes. Por tanto, mirando atrás, es entendible que la búsqueda para las fuentes de la prensa no fue rápida e inmediata. La investigadora tuvo que investigar bien para sacar los ejemplos de noticias de la prensa. No se sabe cuántas familias ELL se sientan o se han sentido descontentas con la falta de los servicios de traducción en los colegios ni cuantas situaciones de injusticia acerca el tema que ha pasado en los años recientes.

La duda aumenta al considerar que las noticias destacadas por la investigadora solo procedieron principalmente de fuentes escritas en inglés; su búsqueda no consideró la cantidad de fuentes en otras lenguas extranjeras. Encima, ha de recordar que la mayoría de las familias ELL ni sabe que dichos servicios están disponibles para ellos en primer lugar y que son derechos que están respaldado por la ley nacional estadounidense, entonces no se puede quejar de algo que no sabe que ya existe. Aun así, entre las familias ELL que reconocen sus derechos, no se puede estimar cuantas familias igual se quedan calladas y no aprovechan de los servicios lingüísticos por una multitud de factores relevantes, por ejemplo, el miedo del sistema, el miedo de comunicarse, el miedo de la discriminación, etc.

En resumen, según los resultados, está claro que la prestación de los servicios de traducción es muy inadecuada para las necesidades de las poblaciones de alumnos y familias ELL. En cuanto a las reclamaciones que ni existen estos servicios, para esta selección aleatoria de colegios participantes, es cierto que siempre existen, aunque sea con un grado muy mínimo y apenas visible. Sin embargo, es importante acordar que las noticias referidas antes reflejan una perspectiva global entre varios estados del país, mientras que los resultados reflejan una parte de la realidad de un conjunto de colegios de una región específica de un solo estado.

5.2.4 Cuestión de investigación/Hipótesis #4

¿Están prestando servicios de traducción en las lenguas extranjeras que representan los grupos mayoritarios de los alumnos con familias ELL en cada colegio?

No están prestando servicios de traducción de manera adecuada para los grupos ELL mayoritarios, ni para todas las lenguas necesarias.

La hipótesis #4 que corresponde a la cuarta cuestión de investigación es la primera que es incorrecta. La verdad es que todos los colegios participantes mostraron esfuerzos evidentes para la prestación de los servicios de traducción para las familias ELL mediante la disponibilidad de recursos escolares bilingües online a través de las páginas web escolares. En ningún caso había un colegio que no dispuso nada de recursos bilingües. Además, siempre disponían de recursos bilingües en la lengua que representó el grupo ELL mayoritario de cada alumnado de cada colegio. De hecho, en varios casos, la investigadora descubrió que había colegios que disponían de recursos no solo en la primera lengua extranjera más representada en su alumnado, sino también en una segunda lengua extranjera, y en casos excepcionales, en una tercera lengua extranjera. Este significa que hay colegios que están conscientes de la diversidad lingüística de su alumnado, y más importante, de sus deberes conforme a la ley nacional, y que están esforzándose para responder a las necesidades comunicativas de las familias ELL. Por otro lado, no significa que están prestando los servicios de traducción en *todas* las lenguas extranjeras que representan sus alumnados en total, pero cumplir esto no sería un reto fácil o ideal frente a las tendencias actuales.

A continuación, como ya se ha mencionado, aunque en varios casos la prestación de recursos escolares en otras lenguas extranjeras existe, es evidentemente precaria según la lengua extranjera en cuestión. Siempre es más numerosa y consistente para la lengua extranjera cabecera, y luego disminuye—varias veces con mucha rapidez y hasta 0—para las restantes lenguas extranjeras. Se observa en la mayoría de los casos, la cantidad de recursos encontrados para una segunda o tercera lengua extranjera no es comparable con la de la lengua extranjera cabecera, y, aun así, a veces apenas hay recursos encontrados para ella.

Aunque los resultados indican la existencia de los servicios de traducción para los grupos ELL mayoritarios, otro tema es el grado o la extensión en que estos servicios satisfacen las necesidades de los alumnos y sus familias ELL. Idealmente, un grado adecuado debe significar una correspondencia completa entre la cantidad de recursos escolares en inglés y la cantidad de ellos en los otros idiomas mayoritarios. Para intentar ser más práctico y realista frente a la complejidad de la situación, se puede considerar que el concepto de adecuado está cumplido cuando hay una correspondencia parcial sobre, por ejemplo, por lo menos 70-80% de los documentos producidos en las lenguas extranjeras necesarias en cada colegio. Desafortunadamente, no es el caso promedio y el grado de la prestación de recursos en las lenguas extranjeras mayoritarias deja mucho que desear.

Otro aspecto que ha de tomar en cuenta es el de la dominancia de las lenguas extranjeras entre ellas. La investigadora observó que es una tendencia común que las lenguas extranjeras dominantes en un cierto colegio se quedan en la misma orden de superioridad a lo largo de los años. Sin embargo, ya que los Estados Unidos tiene una población con una diversidad siempre creciente, no sorprende que también descubrió que hay casos en los que los grupos ELL cabeceros cambiaron lugares según el año del curso académico. Entonces, aunque el español es la lengua extranjera más dominante entre todos los colegios durante el curso académico 2018-2019, es posible que la situación fue distinta en el pasado o que haya cambiado desde entonces, ambos para el conjunto de colegios y para los colegios independientes de los demás. Siendo realista, dichos cambios en lenguas extranjeras cabeceras son más probables en casos concreto a nivel de un colegio individual, ya que California, especialmente con su ubicación geográfica al lado de México, siempre ha sido un estado con una alta presencia de hispanohablantes.

5.2.5 Cuestión de investigación/Hipótesis #5

Cuestión de investigación/Hipótesis #5: ¿Hay alguna correlación estadísticamente significativa entre los colegios que proveen de una mayor prestación de recursos traducidos online y los indicadores de rendimiento escolar menos exitosos del alumnado?

Sí, habrá una correlación negativa estadísticamente significativa entre los dos factores.

Según los resultados de las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson realizadas con los datos de los 17 colegios seleccionados, está claro que existe una multitud de correlaciones negativas entre la prestación de recursos escolares online mediante las páginas web escolares y los indicadores de rendimiento escolar negativos. Entre las 30 pruebas realizadas con las varias variables independientes x y las variables dependientes y , 24 de 30 indican una correlación negativa, lo cual representa 80% del total. Por otro lado, 6 de 30 pruebas, o 20%, indican una correlación baja y cercana a cero, y cabe destacar que todas son de la misma variable independiente x_2 , los programas de apoyo a idiomas. Estos resultados de las correlaciones negativas importan porque demuestran uno de los objetivos principales de este estudio: cuantos más recursos escolares disponibles hay en otras lenguas extranjeras, más bajan los indicadores de rendimiento escolar negativos (es decir, los niveles de éxito de ambos grupos de alumnos angloparlantes y ELL aumenta en cada competencia).

Conforme a los valores P generados para realizar las pruebas de significado estadístico con los mismos datos, la mayoría de las correlaciones negativas observados son estadísticamente significativas con un valor de $P \leq 0.05$. Entre las 24 de 30 pruebas que indican una correlación negativa, 21 muestran que son correlaciones significativas estadísticamente, lo cual representa 70% de las pruebas en total. Si el límite hubiera sido puesto a un valor de P menos restringido, por ejemplo, a $P \leq 0.10$, ese porcentaje habría aumentado a 76%. En ambos casos, se puede considerar que los resultados son de interés desde una perspectiva de los análisis de datos estadísticos. Significan que solo hay un 5% o 10% probabilidad que estos resultados de las correlaciones negativas han ocurrido al azar.

En respuesta a la cuestión de investigación #5, estos resultados indican que la hipótesis correspondiente fue correcta en su mayor parte: sí, existen varias correlaciones negativas estadísticamente significativas. Aun así, no todos los resultados son iguales: 6 indican correlaciones bajas y cercanas a cero que no son estadísticamente significativos, y 3 indican correlaciones negativas, pero tampoco son significativas estadísticamente.

En cuanto a los 9 resultados que no apoyan la hipótesis #5, es de interés investigar e inferir sus causas. Es curiosa que todas las pruebas relacionadas con los programas de apoyo a idiomas muestran bajas correlaciones cercanas a cero y una falta de significado estadístico, ya que los datos de las demás categorías demuestran las mismas tendencias de comportamiento. Para explicar estos 6 resultados, se puede considerar algunos factores posibles. En primer lugar,

los programas de apoyo a idiomas representan la categoría de documentos escolares con la menos diferencia por cantidad entre los dos grupos principales-- los alumnos angloparlantes y los alumnos ELL, con solo casi 2x más documentos en inglés que en otras lenguas (en comparación con 2.5x-4.5x más para los documentos pertenecientes a las otras tres categorías). En otras palabras, esta categoría muestra el más equilibrio, o la más correspondencia, entre las cantidades de estos tipos de documentos en cada lengua respectivamente. Realmente, se puede interpretar esta anomalía como un buen indicador que los colegios en general están prestando más servicios de traducción, por lo menos para este tipo de documentos. Como ya se ha comentado, esta categoría en particular quizás es la que tiene el más sentido para requerir los servicios de traducción, ya que trata de programas para los alumnos no angloparlantes. Si los colegios no disponen de documentos bilingües sobre los programas lingüísticos especiales para los alumnos ELL, es poca probable que este grupo de alumnos tendría éxito en el sistema educativo ya que habría cero comunicaciones, ni con los alumnos ni sus familias, para apoyar su educación general.

En cuanto a los 3 resultados que indican correlaciones negativas pero que no son significativas estadísticamente, se puede ver sus valores precisos. Sus valores de Pearson son -0.34, -0.35, y -0.28, y sus valores P correspondientes son 0.067 (6.7%), 0.061 (6.1%), y 0.137 (13.7%). El impacto real de estos valores está sujeto a interpretación según el analista de datos. En cuanto a los valores que indican las correlaciones negativas, la investigadora ve que no son cero correlaciones, pero no existe un límite concreto científico para concluir cuando se considerar que un valor se acerca más a cero o que ese valor indica una correlación clara. Siempre es relativo.

Acerca de los valores P que indican el significado estadístico, como se ha dicho antes, originalmente la investigadora estableció el valor $P \leq 0.05$ (5%) porque quiso reducir la probabilidad de aleatoriedad lo más posible, y, además, representa el estándar cuando se realiza una prueba de significado estadístico. Sin embargo, este valor $P \leq 0.05$, aunque sea la selección tradicional, es completamente subjetivo. En otras palabras, cualquier valor P representa un umbral de probabilidad para que se analiza cuando los resultados son válidos o inválidos a base de la probabilidad de ser generado aleatoriamente. El problema con los umbrales es que no funcionan bien en el caso de un resultado que se queda muy cercana al límite. Pongamos, por ejemplo, el umbral de $P \leq 0.05$ utilizado en este estudio. Si hubieras sido dos resultados con

valores P de 4.9% y 5.1%, el primer valor sería significativo y el último no significativo. Evidentemente, los valores son muy parecidos con apenas una diferencia de 0.2%, pero conforme a los umbrales estrictos de los valores P, no es posible validar el significado estadístico de los dos. Entonces al ajustar el valor P a $P \leq 0.10$ (10%) o a $P \leq 0.15$ (15%), hubiera cambiado el porcentaje total de casos en que los resultados indican correlaciones negativas y significativas estadísticamente a favor del hipótesis #5.

VI. LAS CONCLUSIONES

6.1 El resumen

En este estudio, la investigadora pretendió explorar la relación entre la prestación de servicios de traducción por parte de los colegios públicos K-12 estadounidenses y los indicadores de rendimiento escolar para dos grupos distintos del alumnado: los alumnos angloparlantes y los alumnos ELL, o no angloparlantes.

Había varios motivos principales en el fondo de este estudio:

- 1) Hay pocos países en el mundo donde los servicios de traducción e interpretación son derechos civiles respaldados por la Ley, y los Estados Unidos, el país en cuestión del estudio, es uno de ellos. Así pues, presentó una buena oportunidad para analizar la situación actual de la prestación de los servicios de traducción en el ámbito educativo, especialmente frente a la mala fama que sufre el país, según las varias quejas públicas de la prensa y de las demandas civiles a lo largo de los años. Entonces, aunque sus leyes insisten en la idea de que son derechos civiles que protegen contra la discriminación, parece que hay poca monitorización sobre el cumplimiento de los estados con las leyes;
- 2) Tradicionalmente, los estudios relacionados con los servicios de traducción e interpretación tienden a confundir y/o fusionar estos servicios como una sola unidad. Aunque es verdad que son dos servicios que comparten el mismo fin en general, se manifiestan y se los practica en maneras muy distintas. Este estudio presentó la oportunidad para analizar la prestación de los servicios de traducción independiente de la de los servicios de interpretación, y así valorar su poder en un contexto separado ; y

- 3) La investigadora esperó a utilizar los resultados de este estudio como un motivo para promover el desarrollo de la prestación de servicios de traducción en los colegios públicos, ya que los servicios de traducción presentan una oportunidad ideal para establecer la comunicación eficaz entre los colegios y las familias no angloparlantes o ELL. Según los expertos y estudios del ámbito educativo, se supone que dicha comunicación es una de las claves principales para fomentar la participación de las familias en las vidas escolares de sus hijos, lo cual luego se relaciona con el rendimiento escolar positivo del alumno en varios aspectos de la experiencia educativa.
- 4) Por último, los alumnos y las familias ELL representan una población vulnerable desde una perspectiva lingüística, entre muchas otras, así pues, desde una perspectiva social y progresiva, es importante que los traductores y los intérpretes en los servicios públicos usen sus competencias lingüísticas especiales para luchar por grupos como este. Es un perjuicio que las barreras lingüísticas afectan negativamente a las experiencias de los alumnos ELL y al derecho de los padres ELL de involucrarse en la vida escolar de sus hijos; la educación es un derecho humano, sin importar el idioma que se habla.

La recopilación de datos se sometió a dos procesos distintos. Por un lado, la recopilación de información sobre los indicadores de rendimiento era fácil y fue recogida desde el base de datos oficiales publicado por los organismos oficiales del sistema educativo público del Estado de California. Por otro lado, la recopilación y la medición de la prestación de los servicios de traducción fue a base de la cantidad de recursos escolares escritos que encontró la investigadora online, específicamente a través de las páginas web escolares, que son de acceso público y publicado por los propios colegios y distritos escolares. Durante este proceso, la investigador siguió un conjunto de normas preestablecidas para controlar la calidad de los datos lo más posible. La investigadora quiso investigar la prestación de los servicios de traducción específicamente mediante este modo porque la sociedad general de hoy opera cada día más online. Así el diseño de este estudio funcionó para generar resultados útiles en un contexto moderno y relevante en que el amplio uso de la tecnología es la norma.

Tras recopilar los datos necesarios, la investigadora realizó varias pruebas de coeficiente de correlación de Pearson y pruebas de valores P que en conjunto mostraron las correlaciones posibles y el valor significativo estadístico de ellas. En su hipótesis, esperó encontrar una correlación negativa y significativa estadísticamente entre la cantidad de recursos

escolares encontrados y las tasas de fracaso entre los alumnos angloparlantes y los alumnos ELL, respectivamente. Los resultados de este estudio apoyaron su hipótesis en gran parte. Hubo evidencia para mostrar que las dos variables están correlacionadas una con la otra, aunque no para todas categorías de documentos escolares. Además, la mayoría de las correlaciones encontradas fueron significativas estadísticamente según el umbral del valor $P \leq 0.05$.

Este estudio ha contribuido a la literatura académica sobre los servicios de traducción en el ámbito educativo por aportar motivos para que el sistema educativo público estadounidense sigan desarrollando su prestación de estos servicios a las familias ELL; por aportar evidencia que el impacto de la prestación de estos servicios eventualmente llega a los alumnos y las familias ELL directamente; y por mostrar que las páginas web escolares puede ser una opción viable para ayudar los colegios públicos K-12 estadounidenses a cumplir con sus obligaciones legales acerca de los derechos civiles educativos. También contribuye por ofrecer motivos para que los gobiernos estatales y nacional de los Estados Unidos siguen luchando por los derechos civiles acerca del acceso libre a toda información del sector público dirigida por el Estado, y para que otros países empiecen a considerar acciones futuras hacía la inclusión de derechos parecidos en sus códigos civiles. Últimamente, aquellos que disfrutaban de los beneficios de la prestación de los servicios de traducción en el sistema educativo son todos; los colegios disfrutaban del mejoramiento en las tasas de rendimiento escolar positivo para una subpoblación especial y vulnerable del alumnado, y, por otro lado, los alumnos ELL ganan una mejor oportunidad para maximizar la experiencia educativa gracias al aumento en la probabilidad de recibir apoyo de sus familias a lo largo de su educación, y sus padres ELL ganan más oportunidades para involucrarse en la vida escolar de sus hijos y fomentar su éxito escolar como cualquier padre, sin estar restringidos o perjudicados por las barreras lingüísticas. Al fin y al cabo, los alumnos y las familias ELL no es una subpoblación única a los Estados Unidos. En el mundo de hoy, la sociedad es cada día más globalizada, y la necesidad para los servicios lingüísticos en los servicios públicos, ambos los de traducción y los de interpretación, seguirá creciendo.

6.2 Las limitaciones de este estudio

El diseño de este estudio es complejo con muchos factores y viene con sus propias limitaciones que ha de considerar para interpretar los resultados bien. En primer lugar, hay una discrepancia entre los años de los dos conjuntos de datos utilizados en el estudio; los datos

relacionados con los recursos encontrados online a través de las páginas web escolares son del año actual de 2022 (fue recopilados durante el verano después el fin del curso escolar 2021-22) y los datos sobre los indicadores de rendimiento escolar son del curso 2018-2019. El concepto original era sacar los datos más actualizados de las dos variables principales, pero por factores externos, no era posible seleccionar datos correspondientes al mismo periodo de tiempo.

En segundo lugar, el tamaño de la muestra final de los colegios participantes es muy pequeño en comparación con el número actual de colegios públicos K-12 activos en el Condado de Santa Clara de California. Hay cientos de colegios que pertenecen a este condado y solo los datos de 17 de ellos llegaron a estar incluidos en los resultados y los análisis generales, mientras solo los datos de 14 colegios llegaron a participar en las pruebas finales del estudio. Desde una perspectiva global, es cuestionable si sea posible extrapolar los resultados del estudio a los demás colegios del condado o a los colegios de todo el estado de California, sin ni siquiera mencionar a los de todo el país. El alcance del estudio estaba muy limitado zonas de altas tendencias de inmigración a propósito, ya que los resultados de cualquier colegios probablemente hubiera producido resultados mucho menos interesantes y útiles. Sin embargo, es notable que por la poca que es la muestra en tamaño, muchos resultados acabaron con mucho valor significativo.

En tercer lugar, hay una discrepancia entre los datos sobre los indicadores de rendimiento escolar y los datos sobre las cantidades de documentos por categoría por lengua. Los datos sobre los indicadores de rendimiento reflejan los de los dos grupos principales del estudio, es decir, el grupo de los alumnos angloparlantes y el grupo de los alumnos ELL. También la investigadora pretendió reflejar los mismos grupos en los datos relacionados con las cantidades de documentos escolares, a diferencia de que, durante el proceso de realizar las pruebas de coeficiente de correlación de Pearson y de los valores P, la investigadora solo incluyó los datos de las lenguas extranjeras cabeceras de cada colegio, los cuales utilizó para representar todas las lenguas extranjeras de los alumnos ELL en conjunto. Así pues, técnicamente es una representación incompleta, pero había motivos lógicos para optar por esta ruta. No solo hubiera sido un proceso aún más agotador al intentar recopilar datos para todas las lenguas extranjeras encontradas de cada colegio, sino también un proceso imposible, ya que el sitio de dónde sacó los datos sobre las lenguas ELL representadas en los colegios tiene sus propias limitaciones. En concreto, en las tablas que reflejan los idiomas de los alumnos ELL, hay una categoría etiquetada «Todos los

demás [idiomas]», y no hay más información detallada disponible sobre ellos. Además, los resultados hipotéticos de apartado 4.2.3 han mostrado que probablemente hubiera habido pocos cambios significativos al utilizar esos datos adicionales, entonces al final, el uso de solo los datos de las lenguas extranjeras cabeceras fue suficiente para representar el grupo ELL en su totalidad.

Por último, es importante reconocer que el modo a través de que la investigadora midió la prestación de los servicios de traducción está sesgado por defecto. Los recursos escolares escritos que se encuentra libremente online mediante las páginas web escolares de los colegios y los distritos escolares representan un solo contexto en que se puede identificar la prestación de los servicios de traducción. En realidad, existen muchos más contextos para confirmar la existencia de dichos servicios, y no es una buena representación en sí, sino sola una parte.

6.3 Las investigaciones futuras

Sería de interés que las investigaciones futuras parecidas a esta estén realizadas en otros estados de los Estados Unidos, incluso en otros países donde también hay leyes que protegen los derechos lingüísticos de sus habitantes. Más investigaciones pueden utilizar muestras más grandes y considerar otros modos para observar y medir la prestación de servicios de traducción a través de la tecnología e incluso por modos más tradicionales. Al engrandecer la muestra, sería recomendable que se contrata un equipo de investigación para facilitar la recopilación de datos y/o que se utilice una herramienta tecnológica avanzada, por ejemplo, algún método de *big data web scraping* [la automatización de recogida de datos de páginas web], para facilitar el proceso de la recopilación de datos, ya que el proceso de hacerlo manualmente, como estaba hecho en este estudio, limite el grado y la calidad en que los datos en cuestión pueden ser identificado y analizado de manera eficaz. También sería útil realizar algunas encuestas a gran escala para las autoridades que forman parte del sistema educativo público que están diseñadas para examinar la manera en las que los colegios se defienden frente a las acusaciones públicas sobre su falta de prestación de servicios lingüísticos en general. Dichas encuestas podrían generar resultados cualitativos interesantes para mejor entender la situación y buscar nuevas vía para desarrollar el sistema de los servicios de traducción e interpretación de una manera sostenible.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Antunez, B. (2000). When everyone is involved: Parents and communities in school reform. *Framing effective practice: Topics and issues in the education of English language learners, 1*, 53-59.
- Arias, M. B., & Morillo-Campbell, M. (2008). (issue brief). *Promoting ELL Parental Involvement: Challenges in Contested Times* (pp. 1–22). Boulder, Colorado: EPIC. Retrieved June 14, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506652.pdf>.
- Benner, M., & Quirk, A. (2020). (rep.). *One Size Does Not Fit All: Analyzing Different Approaches to Family-School Communication*. Center for American Progress. Retrieved August 1, 2022, from <https://www.americanprogress.org/article/one-size-not-fit/>.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bounds, A. (2022, May 3). *Lafayette Latino parent leaders urge BVSD to improve special education document translation*. Boulder Daily Camera. Retrieved May 19, 2022, from <https://www.dailycamera.com/2022/04/28/lafayette-latino-parent-leaders-urge-bvsv-to-improve-special-ed-translation/>
- Breiset, L. (2020). *Communication with ELL Families: 10 Strategies for Schools*. ¡Colorín Colorado! Retrieved August 1, 2022, from <https://www.colorincolorado.org/article/ells-families#h-keeping-contact-information-updated>
- Breiset, L., & Ford, K. (2012). *¡Colorín colorado! Toolkit for Educators: Reaching Out to Hispanic Parents of English Language Learners*. Colorin Colorado. Retrieved August 1, 2022, from https://www.colorincolorado.org/sites/default/files/Colorin_Colorado_Toolkit_2012_0.pdf
- Breiset, L., Robertson, K., & Lafond, S. (2011, August). *A Guide for Engaging ELL Families: Twenty Strategies for School Leaders*. Colorin Colorado. Retrieved July 31, 2022, from https://www.colorincolorado.org/sites/default/files/Engaging_ELL_Families_FINAL.pdf
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). Building trust with schools and diverse families: A foundation for lasting partnerships. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bronfenbrenner, Uri. (1979) "Who Needs Parent Education?" *Teachers College Record* 79 (1978): 767-87.

- Budiman, A. (2020). (publication). *Key findings about U.S. immigrants*. Pew Research Center. Retrieved May 10, 2022, from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/08/20/key-findings-about-u-s-immigrants/>.
- Budiman, A., Tamir, C., Mora, L., & Noe-Bustamente, L. (2020). (rep.). *Facts on U.S. immigrants, 2018*. Pew Research Center. Retrieved May 10, 2022, from <https://www.pewresearch.org/hispanic/2020/08/20/facts-on-u-s-immigrants-trend-data/>.
- California Department of Education. (2021, November 10). *Answers to Frequently Asked Questions Regarding the Clearinghouse for Multilingual Documents*. California Department of Education . Retrieved August 21, 2022, from <https://www.cde.ca.gov/ls/pf/cm/cmdfaq.asp>
- California Department of Education. (2022a, March 21). *English Learners in California schools*. English Learners in California Schools - Student Group Information (CA Dept of Education). Retrieved June 15, 2022, from <https://www.cde.ca.gov/ds/sg/englishlearner.asp#:~:text=Enrollment%20by%20EL%20Status&text=Out%20of%20the%20%2C115%2C915%20ELs,not%20At%2DRisk%20or%20LTEL>.
- California Department of Education. (2022b, June 24). School Data Directory Export. n/a; California Department of Education.
- California Immigrant Data Portal. (2020). *Foreign Born: California has been home to immigrants for generations*. Foreign Born | CIDP. Retrieved May 15, 2022, from <https://immigrantdataca.org/indicators/foreign-born/#?breakdown=2&geo=020000000000006000>
- Camarota, S. A., & Zeigler, K. (2022). (rep.). *Camarota, S. A., & Zeigler, K. (2022). (rep.). Foreign-Born Population Hit Record 47 Million in April 2022* . Center for Immigration Studies. Retrieved May 10, 2022, from <https://cis.org/Report/ForeignBorn-Population-Hit-Record-47-Million-April-2022>.
- Chen, X. (2001). *Efforts by public schools to involve parents in children's education: Do school and parent reports agree?* (NCES #076). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Chen, W., & Wong, Y. (2013). What my parents make me believe in learning: the role of filial piety in Hong Kong students' motivation and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 49(4), 249-256. <https://doi.org/10.1002/ijop.12014>
- Christenson, S. L. (1999). Chapter 6 Families and Schools, Rights, Responsibilities, Resources, and Relationships. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 160–194). essay, Paul H. Brooks Publishing Co. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438026.pdf#page=160>.

Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership, An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104. Retrieved May 28, 2022, from <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7348ac0c-2f7e-4a4f-bf26-429b2c14191c%40redis>.

Civil Rights Division. (2022a, March 24). *Educational opportunities cases*. The United States Department of Justice. Retrieved May 8, 2022, from <https://www.justice.gov/crt/educational-opportunities-cases#origin>

Civil Rights Division. (2022b, March 24). *Case summaries*. The United States Department of Justice. Retrieved May 8, 2022, from <https://www.justice.gov/crt/case-summaries#CalDE>

Civil Rights Division, & Office for Civil Rights. (2015, January 7). *U.S. Department of Justice U.S. Department of Education. Dear Colleague Letter, English Learner Students and Limited English Proficient Parents*. Retrieved May 7, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-el-201501.pdf>

Cochran, M., Woolever, F. (1983). Beyond the Deficit Model. In: Sigel, I.E., Laosa, L.M. (eds) *Changing Families*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4502-2_8

Comer, J. P. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Education and Urban Society*, 16(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0013124584016003006>

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving Parents in the School: A Process of Empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20–46. Retrieved May 29, 2022, from https://www.jstor.org/stable/pdf/1085651.pdf?casa_token=xLHjmjiGzmsAAAAA:U3mmbtkBbV41rKDXoUbm2jMS11ZzcvxPTEM5r1tuNH6UL69RbastCpR4PLOnGrVx1te8xIkqBkbnjz-DmLzS0e458PczgJrXQakP9JiNYF8RrvTtqZk.

Departamento de Justicia de EE.UU., & Departamento de Educación de EE.UU. (2015, January). *Información para padres y tutores con dominio limitado del idioma inglés (LEP) y para las escuelas y distritos escolares que se comunican con ellos*. Retrieved June 28, 2022, from Departamento de Justicia de EE.UU. & Departamento de Educación de EE.UU. website: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/dcl-factsheet-lep-parents-201501-sp.pdf>

Ed-Data. (2022). *California Public Schools*. Ed Data Education Data Partnership. Retrieved May 15, 2022, from http://www.ed-data.org/state/CA/ps_MjAyMjQ%5E

Eisner, C., & Larson, L. S. (2022, April 10). *South Carolina News, Crime & Politics | the State. The State*. Retrieved May 19, 2022, from <https://www.thestate.com/news/state/south-carolina/>

- Epstein, J. L. (1984). School Policy and Parent Involvement: Research Results. *Educational Horizons*, 62(2), 70–72. Retrieved June 10, 2022, from https://www.jstor.org/stable/pdf/42925842.pdf?refreqid=excelsior%3A646d3ac998247cf7bf98fb25c345d4ab&ab_segments=&origin=&acceptTC=1.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L., et al. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Fourth edition. Corwin Press.
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Garcia, M. E., Frunzi, K., Dean, C. B., Flores, N., & Miller, K. B. (2016). Toolkit of Resources for Engaging Families and the Community as Partners in Education: Part 3: Building trusting relationships with families and the community through effective communication (REL 2016– 152). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/pacific/pdf/REL_2016152.pdf
- Glazerman, S., Nichols-Barrer I., Valant J, & Burnett, A. (2018). Presenting School Choice Information to Parents: An Evidence-Based Guide (NCEE 2019-4003). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20194003/pdf/20194003.pdf>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Parents. *School Community Journal*, 15(1), 117–129. Retrieved May 29, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794819.pdf>.
- Griffore, R., & Boger, R. (Eds.). (1986). *Child Rearing in the Home and School*. New York: Plenum.
- Harper, A. (2018, December 13). *Survey: More than half of US teachers concerned about language barriers with ESL parents*. K-12 Dive. Retrieved May 19, 2022, from <https://www.k12dive.com/news/survey-more-than-half-of-us-teachers-concerned-about-language-barriers-wit/544191/>
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- History.com Editors. (2010, January 4). *Civil Rights Act of 1964*. History.com. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.history.com/topics/black-history/civil-rights-act#lead-up-to-the-civil-rights-act>
- H.R.40 - 93rd Congress (1973-1974): Equal Educational Opportunities Act. (1973, January 3). <https://www.congress.gov/bill/93rd-congress/house-bill/40>
- IDEA. (2017, May 2). *Sec. 300.41 State Educational Agency*. Individuals with Disabilities Education Act. Retrieved May 2, 2022, from <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.41#:~:text=State%20educational%20agency%20or%20SEA,Governor%20or%20by%20State%20law>.
- Immigrant Connections. (2020, December 17). Immigrant and English Learner Parent Advocacy [web log]. Retrieved June 14, 2022, from <https://www.immigrantsrefugeesandschools.org/post/immigrant-and-english-learner-parent-advocacy>
- JFK Library. (n.d.). *The Modern Civil Rights Movement and the Kennedy Administration*. The Modern Civil Rights Movement and the Kennedy Administration | JFK Library. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.jfklibrary.org/learn/about-jfk/jfk-in-history/civil-rights-movement>
- Johnson, H., Perez, C. A., & Mejia, M. C. (2021). (publication). *Immigrants in California*. Public Policy Institute of California. Retrieved June 15, 2022, from <https://www.pplic.org/publication/immigrants-in-california/>.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.
- Lauer, C., & Alvarez, V. A. (2021, November 23). Immigrant parents rue language barriers in schools. *The Mercury News*. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.mercurynews.com/2021/11/23/immigrant-parents-rue-language-barriers-in-schools/>.
- Lau v. Nichols. (n.d.). *Oyez*. Retrieved May 8, 2022, from <https://www.oyez.org/cases/1973/72-6520>
- Lee, J.S., & Bowen, N. (2006). Parental involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Research Journal*, 43(2), 193–218.
- Lozada, G. (2021, September 28). *Translators: A bridge to success for Non-English speakers' families in the Manchester School District*. New Hampshire Public Radio. Retrieved May

- 19, 2022, from <https://www.nhpr.org/nh-news/2021-09-28/translators-a-bridge-to-success-for-non-english-speakers-families-in-the-manchester-school-district>
- Mathewson, T. G. (2020, March 30). *Schools are under federal pressure to translate for immigrant parents*. The Hechinger Report. Retrieved May 18, 2022, from <https://hechingerreport.org/schools-federal-pressure-translate-immigrant-families/>
- Mathis, W. (2013). (rep.). *Research-Based Options for Education Policymaking, English Language Learners and Parental Involvement*. National Education Policy Center. Retrieved August 1, 2022, from http://www.greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Research-Based-Options/07-Mathis-ParentalInvolvement.pdf.
- Migration Policy Institute. (2022, May 1). *State language data - CA*. migrationpolicy.org. Retrieved May 15, 2022, from <https://www.migrationpolicy.org/data/state-profiles/state/language/CA>
- National Center for Education Statistics. (2022). English Learners in Public Schools. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved June 15, 2022, from <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>.
- Nguyen, G.-N. T., Havard, B., & Otto, B. (2021). Parental involvement and high school dropout: Perspectives from students, parents, and mathematics teachers. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 469–480. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.469>
- Nord, C. W., & West, J. (2001). *Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Office of the Assistant Secretary for Administration and Management. (n.d.). *Legal highlight: The civil rights act of 1964*. Legal Highlight: The Civil Rights Act of 1964. Retrieved May 7, 2022, from <https://www.dol.gov/agencies/oasam/civil-rights-center/statutes/civil-rights-act-of-1964#:~:text=The%20Act%20prohibited%20discrimination%20in,continues%20to%20resonate%20in%20America>.
- Office for Civil Rights. (1984, September 11). *Policy regarding title VI language minority investigations*. Home. Retrieved May 9, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/lau1984.html>
- Office for Civil Rights. (1991, September 29). *Policy update on schools' obligations toward national origin minority students with limited-English proficiency (LEP students)*. Home. Retrieved May 9, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/lau1991.html>

- Office for Civil Rights. (2000, August). *The provision of an equal education opportunity to limited-English proficient students*. Home. Retrieved May 7, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/eeolep/index.html>
- Olmstead, C. (2013). Using Technology to Increase Parent Involvement in Schools. *TechTrends*, 57(6), 28–37. Retrieved May 29, 2022, from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11528-013-0699-0.pdf>.
- Pew Research Center. (2020, August 20). Pew Research Center Language Trend Data Statistical Portrait of the Foreign Born 2018. Pew Research Center.
- Ramirez, F. (2001). Technology and parent involvement. *Clearing House*, 75(1), 30-31.
- Rialto Marketing. (2017). *The 6 Key Communication Channels*. Rialto Marketing. Retrieved August 1, 2022, from <https://www.rialtomarketing.com/wp-content/uploads/2017/12/The-6-Key-School-Communication-Channels.pdf>
- Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1163–1192. <https://doi.org/10.3102/0002831218772274>
- Rodas, S. (2021, September 14). *Hispanic families say N.J. Schools can improve translation services, especially amid covid*. NJ.com. Retrieved May 19, 2022, from <https://www.nj.com/coronavirus/2021/09/hispanic-families-say-nj-schools-can-improve-translation-services-especially-amid-covid.html>
- Shuman, M. (2021, January 13). *Spanish speakers clash with Paso Robles school board president over lack of interpreter*. The Tribune. Retrieved May 19, 2022, from <https://www.sanluisobispo.com/news/local/education/article248468875.html>
- Simweleba, N. H., & Serpell, R. (2020). Parental involvement and learners' performance in Rural Basic Schools of Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.608>
- State of California Department of Finance. (2022, May 2). SLOWING STATE POPULATION DECLINE PUTS LATEST POPULATION AT 39,185,000. *State of California Department of Finance*. Retrieved June 16, 2022, from https://dof.ca.gov/wp-content/uploads/Forecasting/Demographics/Documents/E-1_2022PressRelease.pdf.
- Takanishi, R., & Menestrel, S. L. (Eds.). (2017). *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures: Committee on Fostering School success for English learners: Toward new directions in policy, practice, and research*. National Academies Press.
- Tizard, J., Schofield, W.N., & J. Hewison. (1982). Collaboration between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading. *British Journal of Educational Psychology* 52: 1-11.

- U.S. Department of Education. (2016). Chapter 10: TOOLS AND RESOURCES FOR ENSURING MEANINGFUL COMMUNICATION WITH LIMITED ENGLISH PROFICIENT PARENTS. In *English Learner Toolkit* (pp. 1–13). essay, U.S. Department of Education.
- U.S. Department of Education. (2020a, January 10). *Education and title VI*. Home. Retrieved May 2, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/hq43e4.html>
- U.S. Department of Education. (2020b, January 10). *Race and national origin discrimination*. Home. Retrieved May 2, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/frontpage/faq/race-origin.html>
- U.S. Department of Health, Education, and Welfare. (1970, May 25). *DHEW Memo Regarding Language Minority Children*. Home. Retrieved May 8, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/lau1970.html>
- U.S. Department of Justice, & U.S. Department of Education. (2015a, January). *Ensuring English Learner Students Can Participate Meaningfully and Equally in Educational Programs*. U.S. Department of Education. Retrieved May 3, 2022, from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/dcl-factsheet-el-students-201501.pdf>
- U.S. Department of Justice, & U.S. Department of Education. (2015b, January). *Information for Limited English Proficient (LEP) Parents and Guardians and for Schools and School Districts that Communicate with Them*. Retrieved May 7, 2022, from U.S. Department of Justice & U.S. Department of Education website: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/dcl-factsheet-lep-parents-201501.pdf>
- U.S. Department of Justice, & U.S. Department of Education. (2021, August 19). *Confronting discrimination based on national origin and ... - justice.gov*. Confronting Discrimination Based on National Origin and Immigration Status . Retrieved May 7, 2022, from <https://www.justice.gov/crt/page/file/1425321/download>
- Williams, V. I., & Cartledge, G. (1997). Passing notes—to parents. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 30-34.

VIII. Traducción al inglés

I. INTRODUCTION

In the United States, translation and interpretation services for families of "English Language Learners" (ELLs), i.e., families who are not proficient in English to communicate adequately with the native English-speaking society, and whose children attend public schools, are part of American civil educational rights. The protection of these civil rights is such an imperative and non-negotiable issue, not only because they are rights in and of themselves, but also because of the demographic reality of American society today, which reveals a high demand for translation and interpretation services for parents of English language learners. Therefore, this first section is dedicated to contextualizing this study, which aims to analyze the current provision of translation services, specifically for parents of public elementary and secondary school students. It also advocates for its overall need and improvement, since its lack of implies a lower overall involvement of ELL families in their children's school life, from which negative consequences may arise. This section begins with an overview of U.S. immigration, followed by another overview of immigration in California, which is the region upon which this study is focused as well as the specific area from which the research sample group has been selected.

1.1 The United States, “The Melting Pot”

Any layman of American history would know that the United States has always enjoyed the reputation of being called a “melting pot,” a term that reflects the history of its extensive and ever-growing immigration and represents the great cross-cultural fusion of diverse peoples in this Western country. It is no surprise then that, according to the Pew Research Center, the United States is the country with the most immigrants in the world, with around 44.8 million immigrants in 2018, a figure that added up to represent nearly 14% of the U.S. population itself (Budiman, 2020). Studies on recent data collected through official census surveys note that the immigrant population reached a record high just this year of 2022, with 46.6 million in January (Camarota & Zeigler, 2022), and the Pew Research Center predicts it will reach 78 million by 2065 (Budiman, 2020). This updated figure is impressive, given that the immigrant population

consisted of just under 10 million people in the 1960s (Budiman et al., 2020), i.e., it has more than quadrupled in a short period of about sixty years and will have octupled in a single century.

1.1.1 Diversity and ELL Immigrants

Naturally, the growth of the U.S. immigrant population hand-in-hand indicates the growth of social and linguistic diversity, with immigrants hailing from various countries from Europe, Oceania, the Caribbean, Central and South America, and Africa (Pew Research Center, 2020). However, the largest immigrant group in the U.S. are from Mexico, representing according to 2018 figures, approximately 25% of all immigrants in the United States (Budiman, 2020). It is also interesting to note that while it is true that Mexico has always been the predominant immigrant group, trends are changing, and the number of immigrants with Asian origins, for example, have been increasing over the last decade.

In continuation, with so much diversity in the overall U.S. population, it is noted that there is also a wide variety of foreign languages spoken. Based on 2018 data and actual trends for the most prevalent immigrant groups, the most prevalent foreign languages spoken and most represented are, first, of course, Spanish (42%), second, Chinese (6%), and third, Hindi (5%), (Budiman et. al., 2020). More than 50% of adults in the three predominant immigrant/foreign language groups have a low level of English language proficiency, or as described by official authorities, are those who "speak English less than 'very well'" (Pew Research Center, 2020). The truth is that these figures on English language proficiency have improved over time, but it is remarkable how high the actual percentages remain; it should be fully observed that the number of immigrants is increasing much faster than their level of English language proficiency is improving.

1.1.2 Immigration in California

According to the Pew Research Center, a significant percentage of the entire immigrant population tends to migrate to specific geographic areas, for example, the southern and western parts of the United States, where approximately one-third of the immigrant population resides. It is interesting to note that the state of California alone receives almost 24% of the immigrants in the entire country. This figure is more than double that of the state with the second highest concentration of immigrants, Texas, which accounts for only 11% (Budiman et. al., 2020). The 24% of immigrants nationwide residing in California adds up to about 11 million non-native-

born individuals and accounted for approximately 27% of the entire California population in 2019, according to the Public Policy Institute of California (2021).

1.1.2.a Demographics of Immigrants in CA

Thanks to data from the annual U.S. Census and American Community Surveys, several research teams have produced indicators and tabulations regarding California's demographics. For example, according to the 2019 California Immigration Data Profile, 52% of the California immigrant population was estimated to have a low English language proficiency, as mentioned before as "ELL," or of synonymous nature, "Limited English Proficient" (LEP) (Migration Policy Institute, 2022). It is assumed that most experts would consider 52% to be a high and significant figure, so it is worth investigating which particular groups tend to have the most difficulty communicating in a predominantly English-speaking society. In this regard, in recent years, the most notable groups by race have been those with Hispanic and Asian roots, with average figures of 50% and 34% respectively (California Immigrant Data Portal, 2020; Migration Policy Institute, 2022). Of these overall races, the most numerous and leading groups include Mexicans, representing about four million immigrants, the Chinese, representing nearly one million, and Filipinos, representing approximately 900,000. Therefore, in correspondence, the most common foreign languages spoken in California are Spanish, Chinese, and Tagalog.

According to state data, on January 1, 2022, there were approximately 39 million people registered in California (State of California Department of Finance, 2022). Of these, 16.5 million speak a language other than English at home (it is important to note that even if a person speaks another language at home, it does not necessarily mean that he or she was born outside the United States or is an immigrant per se; he or she may be the child of immigrant parents, for example). Next, 10.5 million of these non-English speakers at home are Spanish speakers, and in addition, about four million of these Spanish speakers, approximately 38% consider themselves ELL/LEP. Since Spanish speakers represent the largest non-English speaking group by far, the tabulations tend to expose more detailed information about that group, such as language level by age. For example, it is noted in the data that of the four million Spanish LEP speakers, approximately three million, or 75%, are adults between the ages of 18-64.

Now taking a look at the second and third largest immigrant groups behind the leading Mexican group, but still significant in the face of all the diversity in California, there are 1.2

million who speak Chinese at home, 670,000 of whom are LEP, or 52.6% of the Chinese-speaking population. In comparison, there are 800,000 who speak Tagalog (Filipino) at home, 250,000 of whom are LEP, or 30.5%. It is noted that although by raw data they are lower, statistically by percentage, they are comparable to or higher than the figures for the Spanish-speaking group.

1.2 ELL Students and Families within the California K-12 Public Education System

According to an annual report on ELL students, in 2019 there were 5.1 million ELL students in the K-12 (the acronym for elementary and secondary education) public school system nationwide, representing approximately 10% of the total number of students across the country (National Center for Education Statistics, 2022). According to the same source, that year, California fell close in second place to Texas as the state with the highest percentages of ELL students in their K-12 public school system, with 18.6% and 19.6% of ELL students respectively. However, the most recent data for 2020-2021 show small changes: although its percentage of ELLs decreased to 17.7%, California became the leading state, with approximately one million ELLs compared to the six million students enrolled in K-12 public schools statewide (California Department of Education, 2022a).

With this data, it is clear that California is a state with a significant concentration of ELL students, and along with this high number of students are their respective ELL parents. It is estimated that approximately half of all children in California have at least one immigrant parent (Johnson et. al., 2021), and according to Ed-Data's 2020-2021 academic year reports (2022), which are based on data provided by the California Department of Education, there are 2,555,951 public school students who come from non-English-speaking households (it should be noted that a student does not have to be an ELL even if living in a household with non-English-speaking parent(s)). In other words, students from non-English-speaking households comprise nearly 43% of the entire student body in California's public school system.

Looking at demographic groups, Spanish speakers make up about 870,000 of these students, representing 34% of this subpopulation, and have been the leading group for the past five school years. On the other hand, other foreign languages such as Chinese (both Mandarin and Cantonese) and Tagalog have maintained their positions within the top five most spoken

foreign languages at home, although they compare poorly with Spanish in terms of raw data (2022).

It is worth noting that, despite the fact that at the state level the largest immigrant groups whose home languages are not English are identified as Chinese and Filipino, this does not automatically define the number of California students who speak other languages at home. For example, according to the same data, between the 2019-2021 school years, Filipino did not reach the top five most common home languages of non-English speaking students in the public school system, even though there are about 800,000 Filipino immigrants statewide. On the other hand, aside from Cantonese and Mandarin, and of course Spanish, those five languages counted Arabic and Vietnamese (2022), which means that there were more Vietnamese and Arabic students than Filipinos, despite their smaller overall statewide population.

Finally, the data in this section has been presented in order to show that California is an exemplary place to conduct a research study related to translation and interpretation services and the civil educational rights of ELL families in the U.S.

1.3 Family Participation in School Life

There are many studies that support the theory that family involvement in student school life is important for increasing the likelihood of student success and well-being. Although there will always be critiques against this, the general literature in education reports a number of positive effects of family involvement, and more and more educational institutions are encouraging family involvement through a wide range of opportunities. It is important to note that from the outset, this study does not actively focus on the various types of family involvement or advocate for one type of family involvement over another, but rather seeks to draw attention to the value of family involvement as a general concept and practice among all schools and student families, including ELL families.

1.3.1 The Lack of Translation and Interpretation Services According to the National Press

Unfortunately, the reality of translation and interpretation services as a whole in the U.S. leaves much to be desired. According to several news articles from the U.S. public national press, it appears that, to this day, there are still too many complaints nationwide about the

provision of translation and interpretation services for ELL parents. California is a great example, and a 2021 source reports a lack of attention towards linguistic services in public schools for Spanish-speaking families, who are part of the most significant group of immigrants and ELL families in the entire state, and by far (half of all CA immigrants are Spanish-speaking). One would assume with this reality that the situation is even worse for other immigrant and/or non-English/non-native English-speaking groups. The press articles mentioned above will be explored further in section 2.2.3.b.

1.3.2 ELL Family Participation and Translation Services

This study is based primarily on the theory of family involvement in school life because it serves as means to make the case for the importance of providing translation and interpretation services for vulnerable populations, such as ELL families. We live in a time when, with all the potential benefits of these language services, no family, ELL or not, deserves to lose their opportunities to communicate and engage with their children's schools, especially not because of the absence of translated or interpreted forms of communications in their native language. However, this study places extra-emphasis on the need to provide ELL parents with written and translated school communications, as translation services present a great opportunity to foster their involvement, in consideration of the various challenges they face, and the perception that it is an opportunity that it is often missed.

1.4 Research Gaps

The academic literature specifically related to translation and interpreting services in education has a very frequent tendency to lump translation services and interpreting services together by default. Generally speaking, there is nothing wrong with this, but there are few studies that attempt to separate and assess each one by itself. However, from a research point of view, it is worthwhile to study the two separately because, although they both serve the same purpose, they function and manifest themselves in practice and in real life in very different ways. Throughout the preliminary research for this study, it has been very often observed that, in the general discussion revolving around the provision of translation and interpretation services in public institutions in the U.S., there are, though not exclusively, two tendencies: 1. The interpretation of translation and interpretation services as one concept, always tied together,

leading to a frequent lack of distinction between them, or 2. The bundling of the services together, according to common tradition, with some moments of distinction between the two, but mostly, a focus on interpreting services as the predominant response to language support needs of ELL families, and with less or little attention to the value of translation services.

On the other hand, there is another research gap with respect to the provision of translation and interpretation services in the public education system supported by national legislation. Not all countries with highly diverse populations have established national laws to protect the civil rights of immigrant families who do not speak the language of the general native population, and even fewer countries have established them specifically for educational matters. In the United States, the provision of these services is legally binding, which will be explored in a future section.

In terms of the specific scope of this study, there is clear dissatisfaction with the provision of translation and interpretation services for ELL families of students enrolled in the U.S. public school system, according to the national press, but there is also a lack of academic studies to formally demonstrate the veracity behind this dissatisfaction. That is, states do not take responsibility for providing informative data that reveals figures on the level of compliance with the corresponding laws. So far, this level of compliance can only be somewhat measured according to the state court cases that are lucky enough to come to light in the first place.

1.4.1 Closing the Gap

Filling the gaps in this field of research is a long and complex process, especially given the fact that the management of the provision of translation and interpretation services in public educational institutions is barely the same within a single U.S. state, let alone comparing its management between countries. This study intends to enrich the corresponding literature in the following ways:

1. To draw more attention to translation services, distinguishing them apart from interpreting services.
2. To broaden the discussion of the value of translation services itself in terms of the needs of ELL families.

3. To investigate how the provision of translation and interpretation services operates in the public education system of a country where it is explicitly legally bound by law.
4. To shed more light on the reality of the situation in a particular U.S. state to find out if it corresponds to the reality suggested by the press and legal cases of that state, in order to draw possible conclusions about the current situation of translation services in general.

1.5 The Objectives and Scope of this Study

The main objective of this study is to provide new research findings related to the provision of translation services in the educational field. To achieve this, this study investigates the reality of the provision of translation services in public schools affected by a student body that reflects a high concentration of ELL families. In conducting this research, the researcher wanted to explore whether and to what extent the current situation reflects the general negative perception of the provision of translation and interpretation services in the United States for ELL parents in the American public school system, and whether, through translation services, schools are demonstrating any effort to comply with national law and respond appropriately to the linguistic diversity of their students and families, particularly those who represent a significant percentage of the student body. The researcher also wanted to investigate the ways in which K-12 public schools in California are managing the provision of translation services through already established avenues for written communications, primarily through school websites, a traditional resource where various sources of school information are posted. Finally, the researcher wanted to observe whether there was a positive correlation between schools taking advantage of various opportunities to provide ELL families with translated school communications in their native language and the corresponding students' academic grades. Together, these objectives were intended to expand the debate about the need for translation services for ELL families.

This dissertation reports on a quantitatively designed case study that collects and compares data on the general availability of written and translated school resources for ELL families and furthermore, presents observations on the correlation between the availability of such resources and the academic success of the corresponding student body. The scope of this

study was chosen for reasons of convenience, open access to public school resources via the Internet, open access to demographic data and academic achievement records according to official state tests, and contextual relevance to the particular country and state in question.

1.6 Research Questions and Hypotheses

The main research questions and corresponding hypotheses are as follows:

- Research Question/Hypothesis #1: How do K-12 public schools in California handle the provision of translation services? / Are they taking advantage of their school websites to distribute to ELL parents the same information that English-speaking families receive? No, it will be noted that there are inadequate translation services through this communication mode, with school resources available in other foreign languages infrequently/uniformly.
- Research Question/Hypothesis #2: For what types of information are schools providing translation services? / Is there equal provision across various categories of information? It is not equal, variations will be observed in the amount of resources available in other foreign languages depending on the category of school resources.
- Research Question/Hypothesis #3: Does the current provision of translation services through school websites of K-12 schools in California reflect the general negative attitudes in which there are complaints that current provision is inadequate or non-existent? Yes, a severe lack of school communications available in foreign languages will be noted, therefore, complaints have arisen on reasonable grounds.
- Research Question/Hypothesis #4: Are translation services being provided in the foreign languages that represent the majority student groups with ELL families at each school? They are not providing translation services adequately for the majority ELL groups, nor for all required languages.
- Research Question/Hypothesis #5: Is there a statistically significant correlation between schools with greater provision of online translated resources and student indicators of failure? Yes, there will be a statistically significant negative correlation between the two factors.

1.7 The Significance of this Study

Despite the bad reputation that K-12 public schools in the U.S. have for failing to provide translation and interpretation services for its non-English speaking population, it is important to have official data to formally support these sentiments in order to distinguish between opinions and facts. It is also important to encourage practices that hold schools to their educational obligations established by the law, and this study is intended to shed light on both those who are taking good advantage of their school websites to offer translated resources in compliance the law and those who are not. On the other hand, it is quite intriguing to investigate how schools vary in their decision-making regarding the public provision of translated resources for ELL families. If there is a negative correlation between the provision of translation services through school websites and the academic fail rate of students from ELL families, according to official records, this can be interpreted as supporting evidence to argue for the importance of communication and family involvement in school life, and, of course, as another reason for schools to continue to provide translation services.

Lastly, this study advocates for the civil rights of a vulnerable population of a significant size, whose numbers continue to intensify and will continue to grow for the unforeseen future, and which has the greatest need for translation and interpretation services. The U.S. cannot ignore this language crisis unless it plans to maintain false expectations about its laws, and the lack of translation services of school resources would mean a missed opportunity for schools to communicate with ELL families, connect with them, and establish a collaborative relationship that sustains the success of ELL students. The findings of this study are intended to contribute to the literature specifically towards translation services in the educational setting, as it is almost always interconnected as a whole with interpretation services, which, from an analytical perspective, does not do it the justice it deserves.

1.8 Summary of Contents and Structure of this Dissertation

The remainder of this dissertation will address the following sections: the theoretical framework of family involvement in school life, the legal framework supporting the provision of translation and interpretation services in the U.S., the methodology of this study, an analysis and discussion of the data collected, the results according to the statistical tests used, and the conclusions, including the limitations of the study and suggestions for future studies.

III. METHODOLOGY

The following section discusses the methodology used in this study to address the following research questions:

- 1) How are K-12 public schools in California handling the provision of translation services? / Are they taking advantage of their school websites to distribute to ELL parents the same information that English-speaking families receive?
- 2) For what types of information are schools providing translation services? / Is there equal provision across various categories of information?
- 3) Does the current provision of translation services through school websites of K-12 schools in California reflect the general negative attitudes in which there are complaints that current provision is inadequate or non-existent?
- 4) Are translation services being provided in the foreign languages that represent the majority student groups with ELL families at each school?
- 5) Is there a statistically significant correlation between schools with greater provision of online translated resources and student indicators of failure?

3.1 Study Design

In this study, the researcher opted for an analytical observational study to compare and measure the different ways in which public K-12 schools provide translation services to ELL families through school websites. The schools that are part of this study were selected first under certain predefined criteria (provided in detail later) and then by random selection. The researcher collected data based on the written and translated resources published by the selected schools on their school websites, including affiliated district websites, which are accessible to the public. In collecting these data, the researcher used her findings to perform a comparative analysis on the public written and translated resources among the schools and then to perform a Pearson's correlational statistical significance test with reference to the indicators of academic success

(failure) in comparison to the categories of school resources and the amounts of translated resources per category and per sum total.

3.2 Context

The data providing the basis of this study came from a public database of current and active K-12 schools in the year 2022 and from the public school system of the state of California in the United States. In particular, the schools in question are from public school districts in Santa Clara County, which is one of 58 California counties and was purposely selected. All data collected for this study represent data that are the most current and accessible to the public today, as of July 2022. They are the official data published by the schools and school districts themselves. This observational study collected data accessible through the official school websites of 17 schools that current belong to Santa Clara County, California. Originally, the researcher intended to include 37 schools, to represent one school from each district in the county of interest, but in the end, she screened to reduce the final sample size for logistical reasons.

3.3 Participants

3.3.1 Candidates

All of the schools whose data were collected for this study fall under the jurisdiction of Santa Clara County, California. That county was chosen for one main factor: Santa Clara County represents one of five California counties in which at least one-third of the population is non-indigenous immigrants, and, in fact, it is the county with the highest immigrant population in the state (Johnson et. al, 2021). It made sense, then, to focus this study on schools in an area with a high concentration of immigration because ELL families are the population of interest as well as those who would benefit from the results of this study, and who by default tend to be characterized by their immigrant status.

The 37 candidate Santa Clara County school districts in the study are as follows, in alphabetical order (see Figure A):

Figure A. Santa Clara County candidate school districts

<ul style="list-style-type: none"> 38. Alum Rock Union Elementary 39. Berryessa Union Elementary 40. Cambrian 41. Campbell Union 42. Campbell Union High 43. Cupertino Union 44. East Side Union High 45. Evergreen Elementary 46. Franklin-McKinley Elementary 47. Fremont Union High 48. Gilroy Unified 49. Lakeside Joint 50. Loma Prieta Joint Union Elementary 51. Los Altos Elementary 52. Los Gatos Union Elementary 53. Lost Gatos-Saratoga Union High 54. Luther Burbank 55. Metro Education 56. Milpitas Unified 57. Moreland 	<ul style="list-style-type: none"> 58. Morgan Hill Unified 59. Mount Pleasant Elementary 60. Mountain View Whisman 61. Mountain View-Los Altos Union High 62. North Country Regional Occupational Center/Program) 63. Oak Grove Elementary 64. Orchard Elementary 65. Palo Alto Unified 66. San Jose Unified 67. Santa Clara County Office of Education 68. Santa Clara County ROP 69. Santa Clara Unified 70. Saratoga Union Elementary 71. SBE – KIPP Navigate College Prep 72. SBE – Perseverance Preparatory 73. Sunnyvale 74. Union Elementary
---	--

Created by the author based on data from California Department of Education (2022b).

These 37 districts represent 424 schools in total. To reduce the sample of candidate schools, the researcher screened the sample by first eliminating all schools that were considered a non-traditional type of educational program, i.e., those that were classified by one of the following criteria (See Figure B):

Figure B. Types of non-traditional educational programs

Types of Non-Traditional Educational Programs	General Description
<i>Alternative School of Choice</i>	Alternative schools to choose from, for a variety of reasons and needs
<i>Continuation School</i>	Schools with alternative educational programs for

<i>Community Day School</i>	children at risk of not graduating from high school and still having to attend school.
<i>Special Education School</i>	Schools designed for expelled students and students with conflicts over attendance and/or behavior
<i>ROP</i>	Special education schools (students with physical or mental disabilities requiring special education)
<i>County Community School</i>	Colleges designed to offer technical education and direct experience/training
<i>Juvenile Court School</i>	Colleges operated by county offices of education for students expelled for attendance and/or conduct
<i>No Data</i>	Schools for juvenile offenders
	other

Created by the author based on data from California Department of Education (2022b).

This first screening eliminated 34 schools from the candidate list. The second screening was based on the type of public entity with which the schools were identified. All schools that were classified under the following groups were eliminated from the list of candidate schools as well: Adult Education Centers and Preschool, since the focus of the study was K-12 schools. With respect to entity classification, the schools that remained on the candidate list belonged to one of the following groups (See Figure C):

Figure C. Types of public entities

Type of Public Entity	General Description
<i>Elementary Schools</i>	Primary schools for students aged 5-10 years old
<i>Intermediate/Middle Schools</i>	Schools for intermediate education for students aged 10-14 years old

<i>High Schools</i>	Secondary schools for students 14-18 years of age
<i>K-12 Schools</i>	Schools serving all levels of K-12 education
<i>Junior High Schools</i>	Intermediate/secondary schools for students 12-15 years of age
<i>Elementary Schools in 1 School District</i>	Schools representing the only elementary school in a school district
<i>High Schools in 1 School District</i>	Schools representing the only secondary school in a school district
<p>Note: This study refers to K-12 public schools as a general term. Although there is one entity that is not "K-12," it does not mean that the others do not belong to the K-12 levels. In California, there are several ways in which they organize levels/courses by entity type. In this table, "K-12" means that a school in that entity offers education at all levels, while schools in other entities only offer some levels, e.g., "Middle School, levels 6-8 only".</p>	

Created by the author based on data from California Department of Education (2022b).

In summary, all candidate schools for the sample of this research were characterized by the following criteria:

- belongs to one of the districts in Santa Clara County,
- has a traditional educational program,
- has K-12 education at some or all levels,
- is an active, public school,

After screening, the final number of candidate districts was reduced from 37 to 34, and the final number of candidate schools was reduced from 424 to 376.

3.3.2 Finalists

Upon meeting these basic criteria, 17 school districts and one school from each district were randomly selected to constitute the final sample for this study. The reasons for conducting this particular screening process are as follows:

- 1) to maintain a reasonable sample size, as there are over 400 schools in Santa Clara County itself; with all the data that was emerging throughout the data collection on translated school resources available online via school websites, the researcher decided to reduce the original

sample size (it was 34) with respect to the actual time required to do the manual collection, which took approximately 45-1 hour each school/district (much more information was found than expected at the beginning), and

2) to avoid complicating or reproducing redundant results, especially given the fact that schools in each district tend to share the same public school information sources (school websites are often represented by district, not always by individual school).

The following table compiles all pertinent information about the finalist districts and schools in the final sample, their school website links included (see Figure D).

Figure D. School Districts and Schools of the Final Sample

	School District	Number of Schools Within District	Selected School	Official link to the data collected according to each school/district
1	Alum Rock Union Elementary	19	Linda Vista Elementary	https://lindavista.arusd.org/ https://www.arusd.org/
2	Berryessa Union Elementary	13	Majestic Way Elementary	https://majestic.berryessa.k12.ca.us/ https://www.berryessa.k12.ca.us/
3	Cambrian	6	Farnham Charter	https://www.cambriansd.org/farnham www.cambriansd.org
4	Campbell Union	12	Blackford Elementary	https://blackford.campbellusd.org/ www.campbellusd.org
5	Campbell Union High	5	Leigh High	https://leigh.cuhsd.org/ https://www.cuhsd.org/
6	East Side Union High	20	Evergreen Valley High	http://evergreenvalley.esuhd.org/ https://www.esuhd.org/
7	Fremont Union High	5	Lynbrook High	https://lhs.fuhsd.org/ https://www.fuhsd.org/
8	Loma Prieta Joint Union	2	C. T. English Middle	https://www.loma.k12.ca.us/Domain/9 https://www.loma.k12.ca.us/
9	Luther Burbank	1	Luther Burbank Elementary	www.lbsd.k12.ca.us
10	Milpitas Unified	14	John Sinnott Elementary	https://sinnott.musd.org/ https://www.musd.org/

11	Moreland	7	Gussie M. Baker Elementary	www.baker.moreland.org https://www.moreland.org/
12	Morgan Hill Unified	13	El Toro Health Science Academy	https://eltoro.mhusd.org/ https://www.mhusd.org/
13	Oak Grove Elementary	17	Del Roble Elementary	https://delroble.ogsd.net https://www.ogsd.net/
14	Palo Alto Unified	18	Fairmeadow Elementary	https://fairmeadow.pausd.org/ https://www.pausd.org/
15	Santa Clara Unified	25	Montague Elementary	https://montague.schoolloop.com/ https://www.santaclarausd.org/
16	SBE – KIPP Navigate College Prep	1	KIPP Navigate College Prep	https://navigate.kippnorcal.org/
17	Sunnyvale	10	Fairwood Elementary	https://www.sesd.org/fairwood https://www.sesd.org/
Total number of candidate school districts in Santa Clara County: 34 Total number of schools belonging to candidate districts: 376 Total number of schools and districts selected for the final sample: 17 Total number of schools belonging to the districts selected for the final sample: 188				

Created by the author based on data from California Department of Education (2022b).

3.4 The dependent variable (the outcome)

In general, the dependent variable in this study, or the expected outcome, is the academic achievement levels of ELL students as well as non-ELL students, according to official data on the official Ed-Data website.

Ed-Data is a collaborative project with the California Department of Education and several state projects including the California Assessment of Student Performance and Progress (CAASPP) and the California Longitudinal Pupil Achievement Data System (CALPADS). It is intended to provide comprehensive data on the state's K-12 public education system, which is available online to the general public. It is an official state resource that has pertinent information about various fields of research with information about student demographics and academic performance indicators, so the researcher considered it to be a legitimate source of reference for this study.

3.5 The independent variable (the explanatory factor)

The independent variable in this study is the extent to which the provision of translation services exists as indicated by the open availability of translated resources through the official school websites of the schools in question.

3.6 The measurement of variables of interest

Measuring the dependent variable, i.e., ELL and non-ELL student achievement levels, conformed to the indicators and figures observed in Ed-Data. The database is organized in such a way that the researcher was able to extract figures on student performance and demographics for each selected school and district and, in addition, to view the results segregated by various classifications, including by core academic competencies and by student classification. The researcher decided to pull the data for the results for two particular competencies, English language arts/literacy and mathematics, and then by student classification by ELL and non-ELL groups.

By default, the data on performance on these competencies are divided into four levels of compliance with the academic standard, which is reflected in percentages of the total (See Figure E):

Figure E. Levels of compliance with the academic standard

Student results by academic proficiency in X, in %.	
<i>Std Exceeded Level 4</i>	Standard exceeded level 4
<i>Std Met Level 3</i>	Standard met level 3
<i>Std Nearly Met Level 2</i>	Standard almost met level 2
<i>Std Not Met Level 1</i>	Standard not met level 1

Created by the author based on data from Ed-Data (2022).

The researcher extracted the data corresponding only to the two lowest levels, that is, the percentages of level 1 students who did not meet the academic standard, and the percentages of level 2 students who almost met the academic standard. In both cases, it means that students classified in those two levels did not meet the standard, or in other words, failed.

It is worth mentioning that the data selected for this study are the most updated and available, and are from the 2018-2019 school year, given that the most recent data for the 2019-2020 and 2020-2021 school years have not been uploaded.

As for the independent variable, the extent of the presence (or absence) of the provision of translated written resources available online through the schools' official websites,

measurement was based on a count of the total amount of translated resources in certain categories of school resources, first separately and then together. This compilation was possible thanks to the written and translated resources that were available through the school websites (of the school and the district to which it belongs) and published by the schools.

In order to limit the range of written school resources aimed at all student families, which are usually freely available online through the internet, especially through school websites, the types of written school resources selected were mainly based on a specific list of types of school information that should be available in a common language for ELL families, according to the official brochures distributed by the national authorities (U.S. Department of Justice & U.S. Department of Education, 2015b; U.S. Department of Justice, & U.S. Department of Education, 2015) (see Figure F).

Figure F. Types of school information that schools must provide to all ELL families.

	English Brochure	Spanish Brochure
1.	<i>«registration and enrollment in school and school programs»</i>	«registro e inscripción a la escuela y a programas escolares»
2.	<i>«language and assistance programs»</i>	«programas de apoyo a idiomas»
3.	<i>«report cards»</i>	«boletas de calificaciones»
4.	<i>«student discipline policies and procedures»</i>	«políticas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes»
5.	<i>«<special education and related services, and meetings to discuss special education»</i>	«educación especial y servicios relacionados, y reuniones para discutir la educación especial»
6.	<i>«parent-teacher conferences»</i>	«conferencias entre padres y maestros»
7.	<i>«grievance procedures and notices of nondiscrimination»</i>	«procedimientos para quejas y avisos sobre la igualdad de trato»
8.	<i>«parent handbooks»</i>	«manuales para padres»
9.	<i>«gifted and talented programs»</i>	«programas para estudiantes dotados y talentosos»
10.	<i>«magnet and charter schools»</i>	«escuelas <i>magnet</i> y <i>chárter</i> »
11.	<i>«requests for parent permission for student participation in school activities»</i>	«solicitudes de permiso de los padres para que los estudiantes participen en actividades escolares»

Created by the author based on data from U.S. Department of Education, (2015b); Departamento de Justicia de EE.UU., & Departamento de Educación de EE.UU. (2015).

To narrow the range of school resources for the final sample, the researcher chose four categories and simplified them in a logical way: school registration and enrollment (documents related to school enrollment), language support programs, special education (“special” refers to education for students with different needs due to a physical or mental disability; this is a standard concept in American society), and equal treatment complaint procedures and notices. These final categories were selected for a specific reason: they represent types of information that schools/districts typically included and grouped specifically on their school web pages, and in a common and easily recognizable way.

On the other hand, the remaining categories were discarded for several different reasons: report cards and parent-teacher conferences, for example, are not usually materials published online on main school websites since they are personalized resources for each student and family, and in the latter case, they are mostly conducted in person; student discipline policies and procedures are usually part of another category, parent handbooks, and furthermore, sometimes school websites in general function as handbooks (if there is a digital handbook, it is often a general summary of all school topics already explained online); gifted and talented programs and magnet or charter schools are often unique to schools and districts, so it can be difficult to identify or locate them, as they do not have common interdistrict names; and finally, permission requests are too narrow a category by default and are often distributed to students directly when a school activity arises.

3.7 The process of collecting data about school resources

The goal of the collection process was to count and document the total number of school resources written and available to student families through school websites in each school and district. Faced with the reality that school websites can serve as active platforms to make a high and varied concentration of written school information available to their primary audience, student families, the researcher found it impossible to collect all types of information and therefore defined a set of predetermined criteria for the final selection and count of school resources.