CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR

ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR
EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA
DE 4 DE JUNIO DE 2025

Hacia la implementación de la Pedagogía Culturalmente Relevante: Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los English Language Learners en Arizona, Estados Unidos

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

presenta

Liz Karina De León Sánchez

Mexicali, B.C. **Junio** de 2025

Hacia la implementación de la Pedagogía Culturalmente Relevante: Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los English Language Learners en Arizona, Estados Unidos.

TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

Liz Karina de León Sánchez

Aprobada por:

23 de mayo de 2025

Dr. Francisco Alberto Núñez Tapia
Presidente

Fecha de aprobación

Dr. David Alejandro Ornelas Gutiérrez
Secretario

Dra. Eugenia Mora Flores
Vocal

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
Coordinador Académico

NOM 151

Dedicatoria

A los estudiantes que enfrentan el reto de aprender en un idioma distinto al suyo. Que nunca olviden que su voz tiene poder. Que su identidad, su cultura, y su lengua materna es una fortaleza y que merecen ser vistos, escuchados y valorados en cada espacio educativo.

A los maestros que enseñan con empatía, que creen en el potencial de cada estudiante y que abren puertas más allá del idioma. Su trabajo transforma vidas y deja huellas que trascienden el aula.

A mis hijos, Emma Sophia y Fernando Rubén. Nunca olviden que sus raíces los hacen únicos. Celebren siempre su historia, porque en ella hay fuerza, orgullo y futuro. Cada página escrita, cada desvelo y cada paso en este camino lo recorrí pensando en ustedes. Deseo que este logro los inspire a seguir sus sueños, a confiar en su capacidad para lograr todo lo que se propongan, y a recordar siempre que el esfuerzo, la pasión y la perseverancia son el verdadero camino al éxito.

Agradecimientos

A mi familia, por ser siempre mi refugio y mi motor. A mis padres, por creer en mí desde siempre, por acompañarme con amor y por haber sembrado en mí el deseo de aprender, crecer y superarme. Gracias por enseñarme con su ejemplo, silencioso pero poderoso, que nunca es tarde para seguir aprendiendo. Ustedes sembraron en mí el amor por el conocimiento y la convicción de que siempre se puede ser mejor. A Fernando, por su paciencia y apoyo incondicional, sobre todo durante los momentos más exigentes de este proceso. Agradezco que siempre respaldes mis metas y mi trabajo para alcanzarlas.

Al Dr. Francisco Núñez, mi director de tesis, gracias por su guía y sus valiosos consejos. Agradezco sinceramente el tiempo que me brindó, su disposición para responder cada duda, y la manera en que me retó a pensar con mayor profundidad y a confiar en mis ideas. Su orientación no solo fortaleció el contenido de esta tesis, sino que también me dio confianza en mi propia voz académica. Este trabajo no hubiera sido el mismo sin su acompañamiento constante y su fe en mi proyecto.

Al Distrito Escolar de Roosevelt, por abrirme sus puertas, por confiar en mí y por permitirme realizar esta investigación en un entorno que hoy también es parte de mi vida profesional. Gracias por ver mi pasión por los estudiantes ELL y por brindarme la oportunidad de contribuir con propósito desde dentro.

A CETYS Universidad, por brindarme el espacio para crecer académica y personalmente. A cada docente con quien crucé camino durante este trayecto, gracias por compartir su saber y dejar huella en mi formación.

Resumen

La presente investigación aborda el problema del bajo rendimiento académico de los estudiantes identificados como English Language Learners (ELL) en escuelas elementales de Arizona, describiendo cómo la implementación de una pedagogía culturalmente relevante influye en sus resultados escolares. Los participantes fueron maestros de educación elemental y estudiantes ELL de un distrito escolar del sur de Phoenix, caracterizado por una alta concentración de población hispana y contextos de diversidad lingüística. Se utilizó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, mediante la aplicación de encuestas estructuradas que indagaron percepciones sobre cultura, prácticas pedagógicas y experiencias educativas. Los hallazgos revelaron una desconexión significativa entre la cultura de los estudiantes y las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula, así como una limitada formación docente en pedagogía culturalmente relevante. No obstante, también se identificaron casos en los que los maestros que integran elementos culturales en su instrucción logran fortalecer la participación, autoestima y percepción de logro de sus estudiantes ELL. Se concluye que adoptar una pedagogía culturalmente relevante representa una estrategia eficaz para cerrar brechas de rendimiento, promover entornos inclusivos y avanzar hacia una educación más equitativa en contextos multiculturales y multilingüísticos.

Palabras clave

Pedagogía Culturalmente Relevante, Estudiantes ELL, Multiculturalidad, Multilingüismo.

Tabla de contenido

Capítulo I. Planteamiento del problema……..….. 9

Problematización……. 9

Preguntas de investigación……..…….. 15

Pregunta general…….…... 15

Preguntas específicas…….….. 15

Objetivos de investigación……. 15

Objetivo general…….…… 15

Objetivos específicos…….…… 15

Supuestos…….…. 16

Justificación…….. 16

Capítulo II. Marco de referencia……. 19

Estado del arte……..….. 19

Estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante……... 20

Estudios relacionados con los estudiantes ELL…….….. 24

Estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante y los estudiantes ELL…….….. 29

Marco conceptual……. 33

La pedagogía culturalmente relevante……..….... 33

La cultura definida desde la pedagogía culturalmente relevante…… 39

English Language Learners……..…… 42

Marco contextual…….. 44

Estados Unidos, estadísticas migratorias y sistema educativo……..….. 44

Estado de Arizona y área sur de Phoenix…….….. 47

Distrito Escolar Roosevelt……..... 48

Capítulo III. Método…….…… 52

Elementos del diseño metodológico…….. 52

Población y muestra……..….. 53

Instrumentos de recolección de datos, información sobre el rigor y la calidad del diseño, pasos y procesos……...……..….. 54

Procesamiento y análisis de datos…… 58

Consideraciones éticas de la investigación……..... 58
Capítulo IV. Análisis de resultados……. 60
Preguntas relacionadas con la definición de cultura…….. 63
Preguntas relacionadas con la definición de pedagogía culturalmente relevante…… 68
Preguntas relacionadas con las prácticas docentes…….. 72
Preguntas relacionadas con la percepción de los maestros de los estudiantes ELL……. 77
Capítulo V: Discusión, conclusión y recomendaciones……... 82
Discusión…… 82
Conclusión……. 90
Recomendaciones…… 95
Referencias…….. 101
Anexos…… 107
Apéndices…….. 111

Lista de tablas

Tabla 1 Estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante y los estudiantes ELL…… 19
Tabla 2 Resultados negativos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de cultura…… 64
Tabla 3 Resultados negativos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con la definición de cultura…… 65
Tabla 4 Resultados positivos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de cultura…… 67
Tabla 5 Resultados positivos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con la definición de cultura…… 67
Tabla 6 Resultados negativos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de pedagogía culturalmente relevante…… 69
Tabla 7 Resultados positivos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de pedagogía culturalmente relevante…… 70

Tabla 8 Resultados negativos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con las practicas docentes…… 73
Tabla 9 Resultados negativos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con las prácticas docentes…… 74
Tabla 10 Resultados positivos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con las prácticas docentes…… 76
Tabla 11 Resultados positivos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con las prácticas docentes…… 76
Tabla 12 Resultados de preguntas de la encuesta para maestros relacionadas con la percepción de los maestros, de los estudiantes ELL……... 78

Lista de figuras

Figura 1 Anillos de cultura…… 40
Figura 2 Iceberg Concept of Culture……... 41
Figura 3 Gráficos representativos de la información demográfica de los maestros participantes……. 60
Figura 4 Gráficos representativos de la información demográfica de los estudiantes participantes……. 62
Figura 5 Gráfico representative de la pregunta 22 de la encuesta para maestros…….. 66
Figura 6 Gráfico representative de la pregunta 26 de la encuesta para maestros…….. 66
Figura 7 Gráfico representative de la pregunta 21 de la encuesta para maestros…….. 79

Capítulo I. Planteamiento del problema

Problematización

Estados Unidos se caracteriza por ser un país multicultural ya que diariamente personas de todo el mundo llegan a él buscando una mejor calidad de vida, a pesar de los retos que esto pueda presentarles. De acuerdo con el U.S. Census (2020) la diversidad racial y étnica se ve representada en el 61.1% de la población a nivel nacional, en donde los hispanos y latinos representan un 19.5% (2023). Uno de los cuatro estados con mayor población hispana, es el estado de Arizona, en donde este grupo representa un 30.7% de la población.

Es inevitable cuestionar, dentro de todos los retos que esto implica a nivel social y cultural, de qué manera se ve afectada la educación, específicamente la de esos niños hispanos que emigran diariamente o que incluso nacen en este país, cuando ni ellos ni sus familias dominan el idioma que predomina en este nuevo contexto. Aunque históricamente Estados Unidos no había tenido un idioma oficial a nivel federal, esta situación cambió el 1 de marzo de 2025, cuando el presidente Donald Trump firmó la orden ejecutiva titulada *Designating English as the Official Language of the United States*, estableciendo por primera vez el inglés como idioma oficial del país. Esta medida revocó la orden ejecutiva del año 2000, que exigía a las agencias federales ya los beneficiarios de fondos federales proporcionar asistencia lingüística a personas con dominio limitado del inglés. A pesar de que la nueva orden no obliga a eliminar los servicios en otros idiomas, deja a discreción de cada agencia la decisión de mantener o reducir dichos servicios. Esta política refuerza la necesidad de dominar el inglés, especialmente en contextos educativos donde los estudiantes emergentes del idioma enfrentan barreras adicionales para integrarse y tener éxito académico.

En Estados Unidos, millones de estudiantes hispanos y latinos, tanto nacidos en el extranjero como en el mismo país, contribuyen significativamente al dinamismo y a la diversidad del sistema educativo. Lejos de representar una barrera, el bilingüismo que muchos de estos estudiantes poseen constituye una ventaja académica, cognitiva y sociocultural. Diversos

estudios han demostrado que los estudiantes bilingües y multilingüísticos tienden a desarrollar habilidades superiores en áreas como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la flexibilidad cognitiva, y además, muestran un mayor nivel de conciencia cultural, lo cual favorece su integración y éxito en entornos diversos. Estos beneficios no solo se reflejan en un mejor desempeño académico, sino también en mayores oportunidades profesionales a largo plazo (American University, 2019).

Sin embargo, dentro de esta población diversa, existe también un grupo específico que enfrenta retos adicionales; los estudiantes que están aún en proceso de adquirir el inglés académico necesario para acceder plenamente al currículo y contenido escolar. A nivel nacional hay aproximadamente 5.1 millones de estudiantes cursando el nivel elemental (de *Kinder* a 8vo grado) que se enfrentan al reto de integrarse a un espacio educativo en el que el idioma propio del contexto es ajeno a su lengua materna (National Center for Education Statistics, 2024). A estos estudiantes se les denomina *English Language Learners* (de aquí en adelante ELL por sus siglas en inglés), y representan una población con necesidades lingüísticas y académicas particulares que requieren de atención específica.

En el estado de Arizona, de acuerdo con el National Center for Education Statistics (2024) este grupo denominado como ELL, representa el 8.2% de los estudiantes cursando la educación elemental en escuelas públicas. El mayor porcentaje se encuentra cursando entre *Kinder* y 3er grado, y es específicamente en el primer grado en donde encontramos el mayor número de estudiantes ELL, representando un 15%, de los cuales 76% vienen de hogares donde el español es su lengua materna. Esta concentración en los primeros grados se debe, en parte, a los procesos de reclasificación que permiten que muchos de ellos alcancen un dominio del idioma competente conforme avanzan de grado, lo cual refleja un avance importante en la adquisición del idioma. No obstante, esta realidad también resalta la necesidad de brindar apoyos oportunos y efectivos durante los primeros años escolares, cuando el desarrollo del inglés académico es más crítico.

Entre los diversos retos a los que este grupo de estudiantes se enfrentan al ingresar a un aula en la que el idioma en el que se desarrollarán las actividades de enseñanza-aprendizaje es ajeno al idioma que dominan, está el no poder desarrollar las competencias necesarias para alcanzar los estándares curriculares con el mismo éxito que el de sus compañeros no migrantes, así como presentar dificultades al desarrollar competencias socio-emocionales e integrarse a una cultura escolar y social diferente.

El U.S. Department of Education (2018) dice que los estudiantes ELL se quedan rezagados constantemente con respecto a sus pares, tanto en su desempeño académico en lectura y matemáticas, medido a través de las pruebas estandarizadas (NAEP Reporting Standards), como en la taza de reprobación al llegar al último grado de la educación elemental (8vo grado). Es importante considerar que estos datos se refieren únicamente a estudiantes que aún son identificados como ELL, y no incluyen a quienes ya han sido reclasificados como competentes en el idioma, quienes en muchos casos muestran mejores resultados, particularmente en programas de inmersión o educación dual. En el estado de Arizona, el nivel general de logro académico es bajo: solo el 37% de estudiantes de 4to grado alcanzan niveles competentes en lectura y 34% en matemáticas. En este sentido, los desafíos se intensifican para los estudiantes ELL, ya que únicamente un 32.2% de estudiantes ELL logra graduarse de *high school*, colocando a este estado como el más bajo a nivel nacional. Esta realidad, enfatiza la urgencia de fortalecer los apoyos para esta población, especialmente para aquellos estudiantes que han sido identificados como ELL durante un periodo prolongado, o que recién ingresan al país y por lo tanto al sistema.

Específicamente en el estado de Arizona, los estudiantes ELL se quedan rezagados tanto en lectura como en matemáticas, pero es en la lectura en donde se presenta el mayor índice de reprobación. En 2017, 6.2% de estudiantes obtuvieron resultados que reflejaron el alcance de los estándares en matemáticas, mientras que solo un 1.5% obtuvo resultados favorables en lectura.

Una de las principales razones por las que los estudiantes ELL fracasan en la adquisición de competencias para la lectura y escritura es debido a que uno los obstáculos más comunes al aprender a leer y escribir es que la literatura está estrechamente ligada a la cultura. Los estudiantes ELL no siempre están familiarizados con las referencias culturales, los contextos históricos o los términos utilizados en los textos trabajados en el aula, lo que puede dificultar su comprensión. Cuando los temas de las historias son ajenos a su cultura, la comprensión se vuelve aún más desafiante. La educación multilingüística y multicultural, al incorporar múltiples lenguas y culturas en el proceso de enseñanza, puede ayudar a estos estudiantes a desarrollar una mayor conciencia cultural y habilidades lingüísticas, facilitando así la comprensión de textos literarios en un contexto educativo más diverso (American University, 2019).

Por lo tanto, es posible inferir que la falta de representación cultural en las aulas está afectando negativamente la adquisición de competencias y el alcance favorable de los estándares curriculares en este grupo de estudiantes, con mayor impacto en lectura y escritura, especialmente si se toma en cuenta que de acuerdo con el National Center for Education Statistics (2019) únicamente un 9% de los maestros a nivel nacional es de origen hispano o latino, en comparación con un 79% que es blanco o anglosajón, por lo que en su mayoría, maestros y estudiantes ELL no comparten la misma cultura. Ya que algunos estudios han sugerido que los estudiantes de grupos culturalmente diversos podrían beneficiarse cuando son enseñados por docentes que comparten (o conocen) su herencia cultural, o que utilizan enfoques pedagógicos culturalmente relevantes (Lindsay & Hart, 2017; Ladson-Billings, 2021), esta falta de representación podría ser un factor que contribuye a las barreras que enfrentan estos estudiantes, y por lo tanto, es razonable pensar que esta desconexión podría influir en su desempeño académico.

El contexto único de Arizona, donde existe una alta concentración de estudiantes ELL en las primeras etapas educativas, requiere un enfoque educativo que no solo aborde las necesidades lingüísticas sino también culturales de estos estudiantes. Esta necesidad es aún

más pronunciada debido a las políticas educativas actuales del estado, que han sido criticadas por no proporcionar suficiente apoyo a los métodos de enseñanza que integran la cultura y el idioma de los estudiantes en el currículo (Rodríguez, 2019). Desde la aprobación de la Proposición 203 en el año 2000, Arizona implementa un modelo de inmersión de inglés estructurado (SEI por sus siglas en inglés), que exige que la instrucción se imparta exclusivamente en inglés. Si bien no se prohíbe por completo el uso de la lengua materna, si la restringe de manera significativa (Wexler, 2023). Este enfoque ha sido cuestionado por su efectividad, especialmente por no considerar adecuadamente las competencial culturales y lingüísticas de los estudiantes ELL.

García, Lawton y Diniz (2010) señalaron que estas políticas restrictivas han contribuido a mantener brechas significativas en el rendimiento académico entre estudiantes ELL y sus pares nativos, particularmente en lectura y matemáticas. Aunque el estado ha dado algunos pasos hacia la reforma, como la introducción del enfoque de desarrollo del lenguaje de Arizona (Arizona Department of Education, 2019), que promueve prácticas pedagógicas basadas en los activos culturales y lingüísticos de los estudiantes, la implementación efectiva de estas estrategias ha enfrentado desafíos importantes, entre ellos la capacitación docente efectiva y materiales curriculares que reflejen dichas prácticas.

Críticas adicionales han señalado que la falta de formación cultural y lingüística adecuada entre los educadores ha exacerbado el problema. Según un informe de 2019 del *Arizona Department of Education*, solo un pequeño porcentaje de los maestros reciben formación específica en estrategias de instrucción culturalmente relevantes, lo que puede resultar en prácticas pedagógicas que no reconocen ni integran adecuadamente las culturas nativas de los estudiantes en las aulas (Arizona Department of Education, 2019).

En este sentido, en un intento por integrar la cultura de grupos minoritarios con la finalidad de ayudarlos a mejorar su rendimiento académico, Ladson-Billings (2021) propone un acercamiento a la pedagogía culturalmente relevante, la cual define como una pedagogía que

empodera a los estudiantes intelectual, social, emocional y políticamente al usar referentes culturales para impartir conocimiento, habilidades y actitudes. La autora hace énfasis también en que estos referentes culturales no son meros vehículos para explicar la cultura dominante, sino aspectos del currículo por derecho propio.

A pesar de que el trabajo y la propuesta de la autora se centra primordialmente en la comunidad afro-americana, invita a que las prácticas que propone desde esta pedagogía se utilicen también con otros grupos en riesgo, como lo son los estudiantes hispanos o latinos, estudiantes migrantes, y los estudiantes ELL, ya que desde su punto de vista, todo aquel maestro sirviendo a estudiantes afro-americanos, hispanos, nativos-americanos, etc., debería apoyar la comprensión de los estudiantes de su propia historia, cultura, costumbres e idiomas, y a su vez, desarrollar su fluidez en la cultura dominante, esto con la finalidad de cerrar la brecha de rendimiento académico.

A partir de lo anteriormente expuesto, el propósito de esta investigación es analizar cómo influye la implementación de una pedagogía culturalmente relevante en el desempeño académico de los estudiantes ELL en escuelas elementales de Arizona.

Tomando en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, se han planteado las siguientes preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.

Preguntas de Investigación

Pregunta general:

- ¿Cómo influye la implementación de una pedagogía culturalmente relevante en el desempeño académico de los estudiantes *English Language Learners* (ELL) en escuelas elementales de Arizona?

Preguntas específicas:

1. ¿Cómo perciben los estudiantes ELL y sus maestros la cultura, y en qué nivel (de acuerdo con los niveles propuestos por Hollie) se posicionan los elementos identificados?
2. ¿Cómo se integra la cultura de los estudiantes ELL en las estrategias pedagógicas y materiales curriculares utilizados por los maestros?
3. ¿Qué relación existe entre la capacitación en pedagogía culturalmente relevante y las prácticas docentes utilizadas con estudiantes ELL?

Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Describir el impacto de la pedagogía culturalmente relevante en las estrategias docentes y el desempeño académico de los estudiantes ELL en Arizona.

Objetivos específicos:

1. Describir de qué manera perciben su cultura los estudiantes ELL y sus maestros, y en qué nivel se posicionan los elementos identificados.
2. Examinar el reflejo de la cultura de los estudiantes ELL en los materiales curriculares y métodos de enseñanza utilizados en el aula.

3. Determinar la relación entre la capacitación de los maestros en pedagogía culturalmente relevante y la efectividad de sus prácticas educativas con estudiantes ELL.

Supuestos

- La percepción cultural de los estudiantes ELL y de sus maestros, se encuentra más fuertemente asociada con aspectos raciales que con los componentes definidos por la pedagogía culturalmente relevante.
- La alineación entre las percepciones culturales de los estudiantes ELL y sus maestros influye positivamente en el desempeño académico de los estudiantes ELL.

A continuación, se presenta la relevancia y pertinencia de llevar a cabo la investigación, así como los beneficios esperados, los alcances, y limitaciones de la misma.

Justificación

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la población de estudiantes ELL, en especial en el estado de Arizona, aumenta de manera significativa año con año. Sin embargo, el número de maestros hispanos sigue manteniéndose en los mismos porcentajes, incluso se considera importante mencionar que, los porcentajes de maestros bilingües que dominan el español son sumamente bajos en comparación con la demanda de estudiantes ELL que persiste en las aulas cuyo primer idioma es el español, y que por lo tanto, vienen de hogares donde la cultura que prevalece es la cultura hispana (National Center for Education Statistics, 2019*)*.

En base a lo anterior podemos deducir que, a pesar de que en la mayoría de las aulas hay estudiantes ELL, no hay maestros que compartan la misma cultura o que tengan por lo menos un acercamiento con la misma, por lo que podemos inferir que el contenido y las prácticas educativas no están siendo adecuadas para ellos, teniendo un efecto negativo en su desempeño

académico. Pero ¿por qué dar tanta relevancia a la cultura y por qué apostar por este elemento como clave para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?

La pedagogía culturalmente relevante (Scherff & Spector, 2010) enfatiza dentro de su propuesta que todos los estudiantes pueden aprender, esto tomando en cuenta de nuevo que, en Estados Unidos, país en el que se origina dicha propuesta, la población estudiantil no solo pudiera considerarse como una población multicultural, sino también multilingüística, por lo que propone enfatizar tres elementos. El primero es la excelencia académica para todos los estudiantes, el segundo el fomento de la competencia cultural y el tercero el desarrollo de una conciencia social crítica, para nuevamente, garantizar que todos los estudiantes alcancen el éxito académico; incluso Ladson-Billings (1994) quien fuera la pionera de dicha pedagogía, nos dice que una pedagogía culturalmente relevante está diseñada para problematizar la enseñanza y animar a los profesores a preguntarse sobre la naturaleza de las relaciones profesor-alumno, el currículo, la escolarización y la sociedad.

A partir de lo planteado anteriormente es que esta investigación tiene la intención de establecer una conexión entre las prácticas planteadas por la pedagogía culturalmente relevante y la mejora en el desempeño académico de estudiantes ELL, a través de analizar cómo influye la implementación de una pedagogía culturalmente relevante en el desempeño académico de los estudiantes ELL en escuelas elementales de Arizona.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad para informar y potencialmente transformar las prácticas educativas en Arizona. Los hallazgos podrían proporcionar evidencia sobre la relevancia de la pedagogía culturalmente relevante y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes ELL, incentivando a los legisladores y educadores a adoptar enfoques más inclusivos y efectivos.

Así mismo, se espera que dicha investigación, además de atender al objetivo propuesto con anterioridad, genere conciencia entre los maestros de educación elemental sobre la importancia y el impacto de adoptar la pedagogía culturalmente relevante, a través del

esclarecimiento de la manera en la que estudiantes ELL y maestros conciben la cultura, y a través de ello lograr conectar las prácticas propuestas por dicha pedagogía con el contenido escolar para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes ELL.

En el siguiente capítulo, se presenta la revisión de antecedentes relacionados con esta temática y que se consideran pertinentes para esta investigación, así como la descripción de los conceptos clave y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación.

Capítulo II. Marco de referencia

Estado del arte

La revisión de antecedentes permitió identificar once estudios que se relacionan con la temática de la presente investigación, los cuales fueron ubicados por medio de la búsqueda de literatura en diversas bases de datos electrónicas tales como ERIC, REDALYC, SciELO, entre otras. Los estudios identificados aparecen enlistados en la Tabla 1 y se describirán en el presente apartado.

Tabla 1

Estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante y los estudiantes ELL

Autor	Año de publicación	Temática
Samuels, A.	2018	Pedagogía culturalmente relevante
Hollie, S.	2019	Pedagogía culturalmente relevante
Gadsen, C.	2021	Pedagogía culturalmente relevante
Hernandez, A.	2022	Pedagogía culturalmente relevante
Diaz et al.	2016	Estudiantes ELL
Owens, C. W. & Wells, S. P.	2021	Estudiantes ELL
Johnson, A.	2020	Estudiantes ELL
Johnson, A.	2022	Estudiantes ELL
Carley, R.	2017	Pedagogía culturalmente relevante y estudiantes ELL.
Kim, K.	2020	Pedagogía culturalmente relevante y estudiantes ELL.
Herbert, C.	2021	Pedagogía culturalmente relevante y estudiantes ELL.

Fuente: Elaboración propia

Para realizar esta revisión se establecieron los siguientes criterios: primeramente, que hubiesen sido publicados entre los años 2017 y 2022, a excepción de un estudio (publicado en 2016) que se decidió conservar por el aporte que ofrece a este trabajo, y finalmente que estuvieran directamente relacionados con la pedagogía culturalmente relevante y/o los estudiantes ELL. Debido a que ambas temáticas son conceptos propios del contexto estadounidense, todos los estudios fueron realizados en este país, sin embargo, se cuidó que los estudios seleccionados proporcionaran diferentes perspectivas de ambas temáticas desde diferentes niveles educativos y diferentes estados.

A continuación, se presentan los hallazgos de los estudios encontrados organizados en tres secciones de acuerdo con las temáticas anteriormente mencionadas: (a) estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante, (b) estudios relacionados con los estudiantes ELL y (c) estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante y cuya población hayan sido a su vez los estudiantes ELL.

Estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante

Samuels (2018) realizó un estudio titulado *Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms* con el objetivo de explorar las percepciones de los maestros de educación elemental sobre la enseñanza culturalmente relevante. En este estudio de tipo cualitativo participaron 200 maestros en servicio de educación elemental pertenecientes a escuelas ubicadas en comunidades de bajos recursos, los cuales participaron en grupos focales que fueron observados y grabados por la autora para identificar sus creencias acerca de los beneficios y los retos de enseñar siguiendo la metodología de la pedagogía culturalmente relevante.

Entre los principales hallazgos del estudio se destaca que los participantes consideraron benéfico enseñar bajo la metodología de la pedagogía culturalmente relevante, específicamente para crear relaciones con sus estudiantes y fomentar la inclusividad y la aceptación cultural, influenciando a sus estudiantes a desarrollar una percepción más diversa del mundo. Sin embargo, los participantes también compartieron que consideraban difícil navegar ciertos temas que consideraban "controversiales", en especial cuando ellos mismos no tienen el conocimiento suficiente de dichas temáticas para poder abordarlas con ellos, por ejemplo, temas religiosos, temas relacionados con la comunidad LGBTQ, el apoyo (o no) a los movimientos *Black Lives*

Matter[1] y *Blue Lives Matter*[2], entre otros. Así mismo los participantes enfatizaron que desconocen o tienen muy poco conocimiento de ciertas culturas a las que pertenecen sus estudiantes, lo que los hace sentirse desconectados de ellos y disminuye su seguridad de integrar elementos de estas culturas en su día a día. Finalmente, los participantes compartieron que el tiempo y los recursos para trabajar con base en dicha pedagogía son limitados, que las demandas curriculares son ya lo suficientemente amplias y restrictivas, y que para ellos era complicado encontrar cómo y cuándo trabajar contenidos externos al currículo.

Por otra parte, Hollie (2019) publicó *Branding Culturally Relevant Teaching: A Call for Remixes*, estudio de tipo mixto en el que se tomaron como muestra 25 programas de formación docente de diferentes universidades en el estado de California con la intención de analizar cuáles de esos 25 programas realmente se alineaban a la metodología propuesta por la pedagogía culturalmente relevante y cuáles únicamente utilizaban estas palabras para darle relevancia a los cursos que ofrecían dentro de sus programas. El autor, quien es también el director ejecutivo del *Center for Culturally Responsive Teaching and Learning* en Los Ángeles, California, decidió realizar este análisis a partir de haber notado que tanto en publicaciones académicas, como en artículos de revistas educativas e incluso en programas educativos, constantemente se percataba de que utilizaban palabras asociadas con la pedagogía culturalmente relevante, pero al analizar los textos, estos no tenían conexión significativa con lo propuesto por dicha pedagogía.

En su estudio encontró que, de los 25 programas analizados, en solo 13 de ellos se realizaba una revisión teórica de los principales autores detrás de la pedagogía culturalmente relevante, y que de esos 13, solo en 6 de ellos se podía observar una conexión entre la teoría, y las actividades que se llevaban a cabo dentro del aula. Basado en lo anterior, el autor hace una

[1] La misión de *Black Lives Matter* como organización es erradicar la supremacía blanca e intervenir a través del poder local en la violencia infligida en las comunidades negras por el estado y los vigilantes.
[2] *Blue Lives Matter* es una organización que nació con el fin de lograr que quienes asesinen a un policía en servicio, sean juzgados bajo los estatutos de crímenes de odio.

crítica sobre la falta de coherencia entre lo propuesto por los programas de formación docente y la teoría, así como la falta de programas que realmente formen a los maestros en esta pedagogía para responder a las necesidades a las que se enfrentarán una vez que se integren a las aulas de educación elemental, e incluso el autor hace un llamado a seguir creando nuevas prácticas que respondan a las necesidades culturales de grupos marginados (migrantes, estudiantes ELL, etc.) que estén realmente ligadas a lo que propone la pedagogía culturalmente relevante.

En este sentido, se considera importante mencionar el estudio realizado por Gadsen (2021) titulado *Culturally Relevant Coaching: Empowering New Teachers*. El objetivo de este estudio fue examinar las prácticas docentes de siete maestros principiantes de áreas de contenido con respecto a su uso de la pedagogía culturalmente relevante cuando trabajan con estudiantes de color de bajo nivel socioeconómico. En este estudio de tipo cualitativo, la autora observó, entrevistó y analizó las entradas de diario de dichos maestros, y entre sus hallazgos, enfatiza las formas en que los maestros implementan la enseñanza culturalmente relevante en sus aulas y los desafíos que acompañan este proceso. Se menciona la necesidad de un marco de apoyo y preparación para que los maestros puedan aterrizar esta pedagogía en sus prácticas diarias y que se vean realmente reflejadas en las actividades que desarrollan en el aula para fomentar el crecimiento académico y a su vez la competencia cultural de los estudiantes de color.

La autora menciona que tanto los *Instructional Coach*[3] como otras autoridades educativas deben implementar estrategias para apoyar a los maestros mientras buscan practicar una pedagogía culturalmente relevante en el aula para abordar la diversidad educativa desde el plan de estudios, hasta la instrucción en el aula. Finalmente hace un llamado a los legisladores de políticas educativas a ser conscientes de la importancia de la enseñanza culturalmente relevante a medida que las aulas se vuelven cada vez más diversas.

[3] Un *Instructional Coach* es la persona encargada de trabajar directamente con los maestros para mejorar la calidad de su instrucción y con ello impactar en la calidad de la educación de los estudiantes. Sirven como mentores, modelos y apoyo, tanto para los maestros como para el equipo administrativo.

Finalmente, Hernandez (2022) realizó un estudio titulado *Closing the Achievement Gap in the Classroom Through Culturally Relevant Pedagogy*, el cual se centra en la percepción de los maestros en servicio y de cómo utilizan la pedagogía culturalmente relevante en sus aulas y su preparación para enseñar utilizando estrategias que se alinean a esta pedagogía. En este estudio de tipo cualitativo participaron 20 maestros en servicio de diferentes escuelas preparatorias de Estados Unidos, los cuales fueron entrevistados con la finalidad de investigar de qué manera percibían su preparación para enseñar utilizando estrategias alineadas a la pedagogía culturalmente relevante y de qué manera recibían apoyo por parte de su escuela y distrito escolar. Entre los resultados compartidos por la autora, destacan que, aunque todos los maestros pudieron identificar que la pedagogía culturalmente relevante está relacionada con los antecedentes culturales de los estudiantes, todos los participantes entendían el concepto de manera distinta. La autora menciona que no hay una definición común y que los participantes fueron incapaces de proporcionar una definición concreta de este concepto.

A pesar de que los maestros no pudieron definir la pedagogía culturalmente relevante de manera puntual, algunos de ellos proporcionaron ejemplos de actividades o situaciones específicas en donde creían que se podían ver reflejadas prácticas relacionadas con este concepto, entre ellas se mencionaron libros y proyectos que han realizado con sus estudiantes. La igualdad fue otro concepto que mencionaban al ejemplificar prácticas relacionadas con esta pedagogía de igual manera los participantes coincidieron en que tratan de que sus aulas sean inclusivas y que se perciba un ambiente de comunidad donde todos los estudiantes se sintieran cómodos. En relación con el apoyo recibido por sus escuelas y distritos para comprender y aterrizar en sus aulas la pedagogía culturalmente relevante, la mayoría de los participantes señalaron que el apoyo que reciben es muy reducido y que por lo general se hace a través de cursos o reuniones a las que no se les da seguimiento.

Esta primera categoría en donde se compilan investigaciones relacionadas exclusivamente con la pedagogía culturalmente relevante deja ver cómo a pesar de que esta

pedagogía se ha convertido en tema de interés e incluso está, o se pretende que esté presente en las aulas, existe aún mucha discrepancia entre lo que establece la teoría y lo que se observa en las prácticas docentes. Todos los autores destacan, de una manera u otra, que a pesar de que se busca crear espacios en donde la equidad y la inclusión de grupos marginados se vea atendida y se considere como prioridad para cerrar la brecha de aprendizaje, los maestros se sienten poco preparados para poder aterrizar lo propuesto por dicha pedagogía en sus prácticas diarias, y aún más alarmante, que a pesar de que los distritos escolares y los directivos buscan también que la temática esté presente en las aulas, es poco o nulo el apoyo que se recibe por parte de ellos para realmente comprender lo que conlleva aplicar la pedagogía culturalmente relevante.

Estudios relacionados con los estudiantes ELL

El primer estudio perteneciente a esta categoría, es el realizado por Diaz et al. (2016) titulado *The Influence of Teacher Power on English Language Learners' Self-Perceptions of Learner Empowerment*, a pesar de salir del rango de la temporalidad establecida como criterio para la búsqueda y selección para esta investigación, se consideró sumamente importante de mencionar puesto que en dicho estudio los autores buscaban analizar la influencia del poder del maestro en las autopercepciones de los estudiantes ELL y el empoderamiento de los estudiantes. En dicho estudio de orden cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas a más de 1000 estudiantes universitarios cuyo primer idioma era el inglés (en su mayoría caucásicos) y a 177 estudiantes ELL (en su mayoría estudiantes hispanos) para comparar sus autopercepciones y la percepción del poder del maestro sobre ellos y su aprendizaje, así como de su empoderamiento como estudiantes.

Entre los resultados más destacados se menciona que los estudiantes ELL se sienten menos competentes académicamente en comparación a sus pares, así mismo perciben un nivel más alto de poder coactivo (castigos y amenazas) por parte de sus maestros. Por otra parte, los

estudiantes ELL se sienten menos entendidos por sus maestros en comparación de sus pares. Además de que los estudiantes ELL reportan dificultades para comprender el contenido académico, se sienten temerosos de acercarse a sus maestros puesto que son evadidos por los mismos, lo que lleva a estos estudiantes a sentir que la mejor opción para ellos es abandonar sus estudios. Así mismo esta investigación reflejó que los estudiantes ELL no se sienten representados dentro del aula y desearían que sus maestros trataran de entenderlos y de empatizar con ellos, incluso se menciona que, esto los lleva a tener problemas de identidad al intentar mantenerse fieles a su cultura mientras asimilan una cultura y un idioma nuevo.

Siguiendo con esta misma temática, Owens y Wells (2021) realizaron un estudio titulado *Elementary Content Teacher Perceptions Regarding Their ELL Instructional Practices* en donde los autores refieren también como base principal de su estudio la teoría propuesta por Ladson-Billingss, tomando como punto de partida que la Pedagogía Culturalmente Relevante sostiene que deben afirmarse los logros académicos y la identidad cultural de los estudiantes; sin embargo el estudio se centra únicamente en analizar qué prácticas de instrucción dicen los maestros que utilizan para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes ELL y qué prácticas se percibe que estén realmente alineadas a un mejor desempeño académico de los estudiantes ELL, dejando de lado de qué manera es entendida la cultura por los participantes del mismo. El estudio se realizó desde el entendido de que a pesar de que leyes e iniciativas federales, tales como la ley *Every Student Succeeds Act*[4] y la iniciativa *Race to the Top*[5], las cuales surgen a partir de la necesidad de cerrar la brecha de rendimiento académico entre los estudiantes ELL y los no ELL; la brecha sigue creciendo y los estudiantes ELL continúan obteniendo puntajes significativamente más bajos tanto en lectura como en matemáticas, lo cual aunado al aumento de esta población en las

[4] La ley *Every Student Succeeds Act* es la principal ley de educación para las escuelas públicas en los Estados Unidos. La ley responsabiliza a las escuelas por la forma en que los estudiantes aprenden y se desempeñan. Tiene como objetivo brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes desfavorecidos.

[5] El programa *Race to the Top* tiene el propósito de impulsar a los estados de todo Estados Unidos a buscar estándares más altos, mejorar la eficacia de los maestros, usar los datos de manera efectiva en el aula y adoptar nuevas estrategias para ayudar a las escuelas con dificultades.

aulas de escuelas públicas, requieren de esfuerzos de mejora en el campo de la instrucción de estudiantes ELL.

En dicho estudio, de tipo cualitativo, participaron maestros de educación elemental de tres escuelas pertenecientes al mismo distrito escolar, quienes en algún punto de sus carreras trabajaron con estudiantes ELL en sus salones de clase. El estudio se constató de entrevistas semi-estructuradas y de análisis de las planeaciones de dichos maestros. Entre los principales resultados, los autores destacan que los participantes utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo para promover la adquisición del idioma inglés entre los estudiantes ELL, así como diversas estrategias de instrucción para satisfacer las necesidades académicas de este grupo, ya que los maestros creen que estas estrategias brindan el apoyo adecuado para mejorar su rendimiento académico. Así mismo, se menciona que los participantes afirmaron que existe la necesidad de aprovechar la experiencia y las competencias culturales de los estudiantes, aunque no están del todo seguros de cómo hacerlo, y de alentar la colaboración entre los maestros de inglés como segundo idioma y los maestros regulares de educación elemental; por último, expresaron también la importancia de crear ambientes donde los estudiantes ELL se sientan bienvenidos y apoyados.

En base a lo anterior, los autores hacen las recomendaciones de que los directivos y administradores del distrito escolar participante, consideren adoptar un programa de capacitación en diversidad y la importancia de implementar estrategias de intervención para estudiantes étnicamente diversos que tienen dificultades académicas, e incluso recomiendan utilizar la pedagogía culturalmente relevante para apoyar a los estudiantes ELL a alcanzar la excelencia académica y a su vez desarrollar su competencia cultural.

Finalmente se considera indispensable incluir dos estudios realizados por Johnson, en los cuales analiza y compara el crecimiento académico de estudiantes ELL, estudiantes no ELL, y estudiantes con necesidades educativas especiales; en lectura y matemáticas. Primeramente, su estudio titulado *Within-Year Achievement Gains for English Learners* (2020) fue considerado

como el primer estudio en proporcionar estimaciones del alcance académico a lo largo de un año escolar basado en una gran muestra compuesta por estudiantes ELL de todo el país, así como el primero en desglosar los resultados de logros y alcance académico, y reportar estimaciones por separado para estudiantes con doble identificación (estudiantes ELL con necesidades educativas especiales).

Este estudio de tipo cuantitativo incluyó una muestra de más de 149,000 estudiantes entre *Kinder* y octavo grado en 1,520 escuelas públicas pertenecientes a 213 distritos alrededor de todo el país durante los ciclos escolares 2014-15 y nuevamente durante el ciclo escolar 2018-19. Para evaluar el alcance académico de los estudiantes, se utilizaron los resultados de los exámenes denominados como *MAP Growth Assessments* tanto para lectura como para matemáticas, los cuales fueron administrados durante el otoño, invierno y primavera. La autora describe tres descubrimientos principales: el primero que en todos los grados durante el otoño (al inicio del ciclo escolar) existe ya una brecha en el alcance académico entre los estudiantes ELL y sus pares. El segundo, que comparados con el estudiante promedio, los estudiantes que alguna vez han sido identificados como ELL y los alumnos que al momento del estudio eran identificados como estudiantes ELL, estos dos anteriores demostraban una menor brecha en el alcance académico tanto en matemáticas como en lectura específicamente entre *Kinder* y cuarto grado; estos resultados eran diferentes en los grados posteriores, puesto a que había mayor brecha, tanto matemáticas como en lectura, de quinto al octavo grado.

Por último, los estudiantes que eran identificados como ELL y además con necesidades educativas especiales, demostraban una mayor brecha en todos los grados en matemáticas y en los grados de educación elemental en lectura. La autora concluye sugiriendo que los estudiantes ELL, sobre todo aquellos que además tienen una necesidad educativa especial, necesitan mejores programas de apoyo y prácticas docentes. De igual manera, menciona que es indispensable monitorear el avance y el crecimiento de estos estudiantes para poder impactar en su éxito académico.

En el segundo estudio analizado de Johnson (2022), *titulado Achievement and Growth for English Learners*, la autora hizo un ejercicio similar al estudio anterior, sin embargo, esta vez analizó el crecimiento académico de estudiantes ELL a lo largo de cuatro años, de *Kinder* a cuarto grado. Este estudio, también de tipo cuantitativo, incluyó una muestra de más de 56,000 estudiantes que durante *Kinder* tomaron por lo menos una vez el examen *MAP Growth Assessment* durante el ciclo escolar 2014-15. Durante cinco años (hasta terminar el ciclo escolar 2018-19) la autora dio seguimiento a este mismo grupo para comparar su crecimiento académico, lo cual dio como resultado dos descubrimientos principales: el primero, que aquellos estudiantes que en algún momento estuvieron clasificados como ELL, pero que dejaron de estarlo, lograron acercarse al promedio nacional en matemáticas y en lectura para el final del cuarto grado. Específicamente estudiantes ELL asiáticos y blancos, superaron el promedio nacional para segundo grado, mientras que los estudiantes ELL afroamericanos e hispanos, continuaron reduciendo la brecha de aprendizaje entre ellos y el promedio nacional en matemáticas durante los cinco años. En segundo lugar, los estudiantes que continuaron requiriendo apoyo y siguieron siendo clasificados como estudiantes ELL durante los cinco años, y que además tenían alguna necesidad educativa especial, crecieron más que aquellos que tenían necesidades educativas especiales pero que no eran estudiantes ELL, sin embargo, este crecimiento solo se dio durante el transcurso del ciclo escolar, ya que sufrieron una regresión significativa durante el verano.

Como conclusión la autora comparte que el sistema escolar debe brindar a los estudiantes multilingües, oportunidades para desarrollar los activos lingüísticos que traen al aula, así como medir y reconocer con precisión sus conjuntos completos de habilidades, y que las aulas en las que solo se habla inglés, y en las que predomina el inglés, inevitablemente coloca en desventaja a los estudiantes que están desarrollando el dominio del idioma.

A partir del análisis de los estudios compartidos en esta categoría, se puede concluir que hay suficiente evidencia que sugiere que debe prestarse mayor atención a este grupo de estudiantes, sobre todo si tomamos en cuenta que esta población sigue aumentando

significativamente año con año, por lo que es indispensable que se tomen medidas que apoyen al éxito académico de los estudiantes ELL.

Así mismo, se considera como elemento clave el papel del maestro y su capacitación, y sobre todo concientización, respecto al tema; puesto que a pesar de que los maestros reconocen la presencia de estudiantes ELL en sus aulas, y que esto constituye un reto para ellos, al mismo tiempo son los mismos maestros los que externan no tener las herramientas suficientes para poder atenderlos e intervenir con estos estudiantes como lo requieren, sobre todo cuando también los mismos maestros comparten sentirse desconectados de estos estudiantes al no compartir el mismo idioma y la misma cultura.

Estudios relacionados con la pedagogía culturalmente relevante y los estudiantes ELL

Carley (2017) en su estudio *Teachers' Perceptions of ELL Students: Do Their Attitudes Shape Their Instruction?* analiza cómo las percepciones de los maestros, en este caso de primera infancia (de *Kínder* a 3er grado de educación elemental), hacia sus estudiantes ELL, dan forma a sus prácticas pedagógicas, y se discuten las implicaciones para el desarrollo profesional de los maestros en servicio para comprender las teorías de la adquisición de un segundo idioma y la pedagogía culturalmente receptiva. En el estudio, de tipo mixto, participaron 10 aulas de una escuela suburbana con una población estudiantil cultural y lingüísticamente diversa.

Con base en los datos cualitativos recolectados, se comparte que los maestros estaban conscientes de la diversidad cultural dentro de sus aulas, incluso sabían de dónde venían sus estudiantes y datos generales de su cultura, sin embargo, no se sentían lo suficientemente preparados y equipados para poder diversificar su instrucción, específicamente para los estudiantes ELL. Los maestros también señalaron que el principal rezago que sus estudiantes presentan se da en lectura y en los procesos de literacidad, pero que consideraban que eso estaba fuera de su control puesto que no estaban preparados para atender estudiantes cuyo primer idioma no fuera el inglés. Algunos maestros compartieron que veían beneficios al integrar

la cultura de sus estudiantes en las actividades, aunque la mayoría expresó no creerlo necesario, además de que no sabían cómo hacerlo.

Por otra parte, datos cuantitativos, comparten que todos los maestros participantes estuvieron de acuerdo con las siguientes premisas: (a) no se debería esperar que los maestros modifiquen su preferencia y estilo de instrucción para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, (b) se debe alentar a todos los estudiantes a que adquieran fluidez en un segundo idioma, (c) siempre que sea posible, los estudiantes de un segundo idioma, deben recibir instrucción en su primer idioma hasta que sean lo suficientemente competentes para aprender a través del idioma inglés y (d) la educación multicultural es más beneficiosa para los estudiantes de color. Estos datos sugieren que a pesar de que los maestros están de acuerdo con la educación bilingüe, no se consideran responsables para ello y además, cuando fueron cuestionados en temas culturales, relacionaban más estas preguntas con los estudiantes afroamericanos que con los estudiantes ELL. La autora concluye haciendo un llamado a la importancia de tomar en cuenta lo propuesto por otros investigadores en relación con integrar la cultura y las tradiciones de los estudiantes ELL como parte fundamental de la enseñanza.

Siguiendo con esta misma línea, Kim (2020) realizó un estudio titulado *Culturally Responsive Teaching: And Investigation of Effective Practices for Korean English Language Learners*. Dicho estudio tenía el propósito de adquirir una mejor comprensión de las actividades y prácticas culturalmente receptivas de los maestros, al mismo tiempo que se brindaron perspectivas sobre la influencia en la relación estudiante-maestro, la cultura del aula y las experiencias de aprendizaje percibida de los estudiantes coreanos (ELL) recién llegados a Estados Unidos. En el estudio de tipo cualitativo participaron un grupo muestra compuesto por 11 estudiantes coreanos ELL y maestros que voluntariamente se ofrecieron a participar, todos ellos de una escuela preparatoria católica ubicada en Queens, Nueva York. En total se entrevistaron 18 maestros, se observaron 20 clases y se entrevistaron los 11 estudiantes

coreanos ELL y además se llevaron a cabo sesiones de entrevistas con 4 grupos focales conformados por 4 estudiantes cada uno.

Los hallazgos del estudio indicaron que las actitudes y prácticas de los maestros tienen un impacto directo en su diseño y planeación de la instrucción, así como en las relaciones entre los estudiantes y maestros, la cultura del aula y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Al final del estudio el autor clasifica a los maestros en tres grupos: maestros empáticos y ejemplares, maestros comprensivos pero emergentes y maestros apáticos y resistentes. El primer grupo demostró tener mejores relaciones con sus estudiantes e impactar de manera positiva en ellos mientras que los estudiantes se sentían acogidos y capaces de aprender. Por otro lado, el tercer grupo demostró que además de no reconocer el potencial en sus estudiantes, ni los estudiantes en ellos mismos, las actitudes por parte de los docentes impactaban directamente en su calidad de enseñanza con el grupo ELL, el cual presentaba rezago educativo, del cual, los docentes compartieron no sentirse responsables.

Finalmente, Herbert (2021) en su estudio *K-3 Teachers' Perspectives on Culturally Responsive Teaching for Linguistically Diverse Learners* exploró la perspectiva de los maestros en relación con las prácticas culturalmente relevantes con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos en aulas de *Kinder* a tercer grado de escuelas de bajos recursos. En su estudio de tipo cualitativo participaron 8 maestros de clases entre *Kinder* y tercer grado, 6 de ellos frente a grupo y 2 de apoyo, de los cuales se obtuvo información utilizando entrevistas semiestructuradas y se grabaron las conversaciones entre la autora y los entrevistados para posteriormente analizar sus respuestas.

El estudio, que fue propuesto a partir del reconocimiento de la multiculturalidad presente en las aulas de Estados Unidos, y al identificar la amplia diversidad cultural y lingüística de dichas aulas, buscaba también explorar de qué manera los maestros usan o no prácticas relacionadas con la pedagogía culturalmente relevante en las aulas de educación elemental y su influencia en la autoestima, el éxito académico y las habilidades sociales de los estudiantes. A partir de las

entrevistas realizadas a los maestros, la autora hace énfasis en que los maestros expresan que el currículo adoptado por sus escuelas no es suficiente para enseñar a los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, todos los participantes coincidieron en que no se sienten preparados para atender estudiantes ajenos a su cultura y su lenguaje, y en que no cambian su estilo de enseñanza para atender esas necesidades. Los participantes también expresaron que por cuenta propia deben buscar otros recursos ajenos al currículo escolar para atender las necesidades particulares de sus estudiantes (afroamericanos y asiáticos) pero que, a pesar de ello, no están seguros de estar atendiendo esas necesidades de manera efectiva. Los participantes también enfatizaron que son aquellos estudiantes cultural y lingüísticamente diversos los que presentan dificultades de aprendizaje y rezago educativo.

En conclusión, al comparar los resultados de los estudios anteriormente mencionados, se puede inferir que, a pesar de que en todos ellos se destaca una conexión entre la pedagogía culturalmente relevante y los estudiantes ELL, lo cual sugiere una correlación entre ambos elementos, la metodología propuesta por la pedagogía culturalmente relevante, se pierde una vez que intenta aterrizarse en el aula; esto aparentemente debido a que el maestro no tiene claro de qué manera adaptar e incluso transformar su práctica y las estrategias que utiliza en el aula cuando atiende a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos.

Además se destaca que, en todos los estudios presentados en esta tercer categoría, la percepción del docente en relación a sus estudiantes ELL, impacta directamente en la percepción de ellos mismos como estudiantes capaces de alcanzar los estándares curriculares y con ello tener un buen rendimiento académico, por lo que como se había concluido en los apartados anteriores, se requiere de mucho trabajo no solo a nivel curricular, sino directamente también con los maestros que atienden estudiantes ELL.

La revisión de los textos recuperados en este apartado permitió, además de hacer un recuento de lo que ya ha sido investigado, y reconocer el abordaje y las aportaciones que se han realizado por los autores, identificar y enfatizar la relevancia del tema y específicamente del

análisis de los dos conceptos claves con relación a la temática del presente trabajo: la pedagogía culturalmente relevante y los estudiantes ELL.

Por separado, fue posible identificar una amplia suma de investigaciones recientes que se relacionaban con uno de los dos conceptos, sin embargo, en combinación, las opciones fueron muy reducidas, sobre todo estudios cuya población fueran específicamente estudiantes hispanos, por lo que este ejercicio permitió también hacer un reconocimiento ante la necesidad de realizar trabajos de investigación cuya población sean estos estudiantes.

A continuación, se presentarán y desarrollarán los conceptos claves que se consideran como principal refuerzo para reiterar la importancia e intención del presente escrito.

Marco conceptual

En este apartado se ofrecerá una recopilación de los elementos teóricos que fundamentan la presente investigación. A lo largo del mismo se desarrollarán los dos conceptos principales que permiten exponer las teorías y elementos conceptuales que se consideraron claves para poder interpretar el objeto de estudio de la presente investigación. En primer lugar, se definirá la pedagogía culturalmente relevante; a lo largo de este primer momento se hablará de los antecedentes, la metodología propuesta para trabajarla y los aportes dados por los principales autores que la han desarrollado desde sus inicios hasta la fecha. Posteriormente se hablará de los estudiantes clasificados como *English Language Learners*, y dentro de este segundo momento se definirá el concepto y se hablará sobre las diferentes herramientas que se utilizan para identificar y clasificar a dichos estudiantes.

La pedagogía culturalmente relevante

Desde sus inicios en la época de los noventa hasta la actualidad, la pedagogía culturalmente relevante se ha ido modificando y transformando conceptualmente, definiéndose de diferentes maneras. Podemos encontrar la pedagogía culturalmente relevante también referida como pedagogía culturalmente responsiva, pedagogía culturalmente sensible,

enseñanza culturalmente responsiva, entre otros; sin embargo, a pesar de los diferentes nombres que se utilizan para referirse a ella, todos estos conservan la misma esencia y persiguen el mismo propósito.

Ladson-Billings (2021), quien introduce por primera vez las bases de lo que más adelante tomaría el concepto de pedagogía culturalmente relevante durante la época de los noventa, la define como una pedagogía que empodera a los estudiantes intelectual, social, emocional y positivamente al usar referentes culturales para enseñar conocimiento, habilidades y actitudes. Ella especifica además que, estos referentes culturales no son meros vehículos para explicar la cultura dominante, sino aspectos del currículo en su propio derecho. Ladson-Billings, comenzó este camino al observar que los estudiantes afroamericanos se quedaban rezagados significativamente en comparación con sus pares caucásicos, y que, por lo general, existían estigmas propios de la cultura afroamericana que provocaban que los docentes tuvieran un concepto y expectativas de aprendizaje muy bajas de estos estudiantes.

En este sentido, la autora decidió cambiar su perspectiva en relación a cómo se visualizaba y percibía a estos estudiantes desde la investigación, y a partir de ello en lugar de preguntarse qué estaba mal con ellos, como la mayoría de los estudios de esa época lo abordaban, comenzó a preguntarse qué estaban haciendo bien aquellos docentes que lograban desarrollar al máximo su potencial académico, y que además, lograban crear vínculos que evidenciaban el respeto mutuo y trabajaban en aulas en donde se percibía una sensación de comunidad entre docentes y alumnos. Con este nuevo objetivo, Ladson-Billings llevó a cabo una importante investigación en la que se dedicó a observar diferentes aulas de educación elemental para identificar los factores y las prácticas educativas que estaban permitiendo que estudiantes pertenecientes a comunidades en riesgo, específicamente estudiantes afroamericanos, alcanzaran estándares académicos con el mismo éxito, y en algunos casos, incluso por encima de sus pares caucásicos.

Es a partir de ahí donde surgen sus principales aportaciones, en su libro *The Dream-Keepers: Successful Teachers of African American Children* (2013) la autora enfatiza que, la enseñanza culturalmente relevante, honra a los estudiantes y su sentido de humanidad y dignidad, su persona como un todo y que además esta nunca es cuestionada, igualmente nos dice que la autoestima y el autoconcepto generalmente se promueven de manera muy básica y que al reconocer el valor de la persona como parte de un grupo que se apoya y que se estima, esto a su vez promueve el desarrollo de los conceptos antes mencionados.

Ladson-Billings (2021) hace énfasis también en que, la pedagogía culturalmente relevante, es un enfoque de la enseñanza que se basa en los docentes como intelectuales y tomadores de decisiones que pueden traducir e implementar investigaciones y políticas. En este sentido, no se espera que los maestros sigan un guion, una lista de cotejo o una técnica específica, sino que adopten esta pedagogía desde la transformación de su propia persona y que perciban a cada estudiante como un ser individual, para con ello, no solo busquen desarrollar y explotar su desempeño académico, sino a su vez ayudarlos a aceptar y a reafirmar su identidad cultural mientras desarrollan una perspectiva crítica que desafíe las desigualdades que las escuelas perpetúan.

En su libro *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question* (2021) la autora menciona que, la pedagogía culturalmente relevante está diseñada para problematizar la enseñanza y animar a los profesores a preguntarse sobre la naturaleza de la relación profesor-alumno, el currículo, la escolarización y la sociedad. Además, la pedagogía culturalmente relevante como una teoría, necesariamente tendría que proponer hacer tres cosas: (a) producir estudiantes que puedan tener éxito académicamente, (b) producir estudiantes que puedan demostrar competencia cultural y (c) desarrollar estudiantes que puedan tanto entender como criticar la existencia del orden social.

A continuación, se describen cada uno de estos elementos y las reflexiones compartidas por la autora a partir de las observaciones realizadas a los docentes participantes de su estudio,

de manera que dicha descripción, permite ejemplificar cómo se verían dichos elementos aterrizados en las prácticas cotidianas dentro del aula:

(a) Pedagogía culturalmente relevante y éxito académico: La enseñanza y el aprendizaje son eventos emocionantes y simbióticos. Los estudiantes son recordados regularmente que la expectativa es que ellos aprendan, y que el aprendizaje será rigoroso y retador. Los estándares son altos. La expectativa es que los estudiantes trabajen duro, y ellos acepten esta responsabilidad.

(b) Pedagogía culturalmente relevante y competencia cultural: Además de promover el aprendizaje y el rendimiento académico, los docentes culturalmente relevantes fomentan y apoyan el desarrollo de la competencia cultural, esta entendida como la capacidad de funcionar eficazmente en la cultura propia al origen. La competencia cultural se puede apoyar en el salón de clases reconociendo la legitimidad del idioma del hogar del estudiante y usándolo como un puente hacia el inglés americano. También se apoya mediante el uso de selecciones de contenido curricular que reflejen toda la gama de humanidad existente en las culturas de los estudiantes.

(c) Pedagogía culturalmente relevante y crítica social-política: Los maestros culturalmente relevantes reconocen que la educación y la escolarización no ocurren en un vacío. Los rasgos individuales de logro y competencia cultural deben estar respaldados por una crítica sociopolítica que ayude a los estudiantes a comprender las formas en que las estructuras y prácticas sociales propician a reproducir las desigualdades. Por lo tanto, se debe desafiar a los estudiantes a hacer preguntas sobre las formas en que grupos de personas son sistemáticamente excluidos de los beneficios sociales.

Ladson-Billings (2021) en una de sus más recientes obras, publicada postpandemia COVID-19, se resalta que, aunado a lo que se ha planteado hasta el momento, dos cuestiones adicionales que debe afrontar la pedagogía culturalmente relevante en la actualidad, son la

cultura juvenil (entendiéndola como el lenguaje, vestimenta, música, arte, estilo, etc., establecida principalmente por los preadolescentes y adolescentes) y la pedagogía postpandemia.

Otra de las autoras más influyentes en este movimiento social-educativo generado a partir de la pedagogía culturalmente relevante, es Geneva Gay, quien en su libro *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice* (2018), nos dice que la enseñanza es más efectiva cuando las experiencias individuales, la comunidad, los antecedentes culturales, y las identidades étnicas de los maestros y los estudiantes, son incluidos en la implementación de la enseñanza. Así mismo, agrega que estos factores básicos son generalmente ignorados cuando se enseña a estudiantes nativo-americanos, latinos, africanos y asiático-americanos, especialmente cuando, además, son considerados de bajos recursos.

La autora, en este mismo texto, se refiere a la pedagogía culturalmente relevante como enseñanza culturalmente receptiva, y la define como el uso del conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de desempeño de estudiantes étnicamente diversos para hacer que los encuentros de aprendizaje sean más relevantes y efectivos para ellos, enfatizando que se enseña a través de las fortalezas de estos estudiantes. De igual manera, define el acto de enseñar bajo esta metodología como la expresión conductual de conocimientos, creencias y valores que reconocen la importancia de la diversidad racial y cultural en el aprendizaje.

Tanto Ladson-Billings como Gay, enfatizan que la cultura es compleja, cambiante, transformadora y no se refiere únicamente a aspectos que se relacionen meramente con costumbres y tradiciones de un grupo étnico. Por el contrario, ambas enfatizan que, si bien estos grupos pueden compartir ciertos aspectos culturales como el lenguaje, clase social, incluso género, edad, etc., todos construimos nuestro propio sentido de cultura y lo reflejamos a través de cómo pensamos, hablamos, escribimos, aprendemos, etc., por lo que la pedagogía culturalmente relevante no busca que se minimice o se enfatice una cultura más que otra, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente esté pensado y aterrizado para cada uno

de nuestros estudiantes, y que todos ellos se vean reflejados en las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula.

Sharroky Hollie en su libro en su libro Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning: Clasroom Practices for Student Success (2018), presenta el concepto de pedagogía cultural y lingüísticamente responsiva, el cual, aunque no surge de una investigación empírica propia, está fundamentado en una base sólida de estudios previos sobre pedagogía culturalmente relevante. Esta pedagogía propone como propósito central refutar el pensamiento deficitario, promoviendo un cambio profundo tanto en la mente como en el corazón de los educadores en relación con los estudiantes históricamente marginados. En este sentido, es importante mencionar que las aportaciones de Hollie se basan en los planteamientos de Gloria Ladson-Billings y Geneva Gay, donde enriquece su enfoque con propuestas prácticas específicamente orientadas a los aspectos culturales y lingüísticos en el aula.

Hollie enfatiza que, para ser cultural y lingüísticamente receptivos, los educadores tienen que cambiar sus creencias, actitudes y conocimientos a una postura que vea lo que el estudiante aporta cultural y lingüísticamente como un acierto y como un punto de partida para construir conocimiento. Además, añade que, un segundo propósito de esta pedagogía es clarificar lo que se entiende específicamente por cultura y, al mismo tiempo, dar a los educadores la conciencia de algunos de los comportamientos culturales y lingüísticos observados de las poblaciones de estudiantes desatendidos.

El autor hace énfasis en que todos estamos compuestos por al menos siete identidades de las cuales todas, menos una, tienen una conexión directa con la cultura. Las siete identidades son: raza, género, nacionalidad, religión, etnia, clase y edad. Todas estas identidades examinadas por si solas tienen algo que decir sobre quiénes somos y por qué actuamos y repetimos ciertos comportamientos; el autor se refiere a estas identidades como determinantes culturales. A excepción de la raza, que tiene únicamente que ver con nuestro ADN, todos estos otros elementos determinan nuestros comportamientos, por lo que la cultura se transforma en

algo sumamente complejo y variante de una persona a otra, o en su caso, de una comunidad a otra.

Finalmente, Hollie en la obra antes mencionada, identifica también cinco áreas pedagógicas que establece pueden ser aterrizadas como estrategias alineadas a la pedagogía cultural y lingüísticamente responsiva. Estas áreas son: manejo del aula, vocabulario académico, literatura académica, lenguaje académico y ambientes de aprendizaje.

A pesar de que los tres autores anteriormente mencionados hacen referencia a la pedagogía culturalmente relevante con distintos nombres y van poco a poco añadiendo nuevos elementos para el entendimiento de esta, todos ellos conservan tanto la misma misión como el mismo llamado a atender comunidades en riesgo desde una perspectiva más integral de la persona y tomando en cuenta todos los elementos que la definen tanto de manera individual, como parte de un grupo social y cultural.

Para mantener un solo concepto durante el trabajo de investigación, se ha decidido adoptar únicamente el término de pedagogía culturalmente relevante, sin embargo, entiéndase ese concepto a su vez alineado con las diferentes definiciones, conceptos y estrategias planteadas por los tres autores mencionados durante el desarrollo de este apartado.

La cultura definida desde la pedagogía culturalmente relevante

El concepto de cultura es sumamente amplio; al ser un concepto que ha sido estudiado, y por lo tanto definido desde diferentes ramas de estudio y perspectivas, su análisis se vuelve una tarea compleja. Por tal motivo, para el presente trabajo, se ha decidido realizar una revisión tomando como punto de partida a los autores que desarrollan también el concepto de pedagogía culturalmente relevante, revisión que permitirá re-definir este concepto para esta investigación.

Hollie es quizás el autor que mayor énfasis ha hecho al trabajar la cultura como un concepto independiente, para posteriormente definir cómo este se relaciona con la pedagogía culturalmente relevante. Hollie (2018) define la cultura, dentro de su glosario de términos

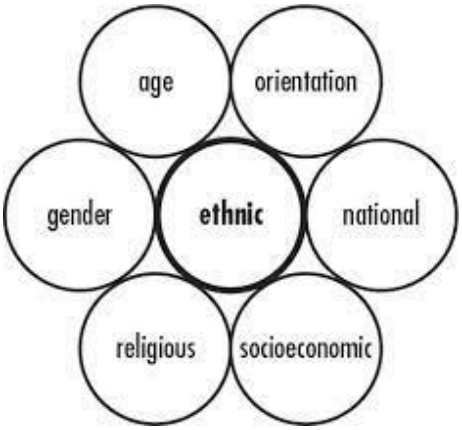
relacionados con la pedagogía culturalmente relevante, como un conjunto de directrices, tanto explicitas como implícitas, que los individuos heredan como miembros de un grupo determinado y que les indica cómo ver el mundo, cómo experimentarlo emocionalmente y cómo comportarse en él; es un comportamiento aprendido.

El autor hace además énfasis en que, la cultura o la identidad étnica difiere de la raza; nuestra identidad racial es simplemente la representación biológica del ADN que nos da nuestro linaje sanguíneo y los rasgos físicos heredados, como la estructura ósea y el color de los ojos, pero la identidad racial no dice nada sobre quiénes somos como individuos, y que de hecho, no hay nada que hagamos racialmente que esté relacionado con lo que somos mental o conductualmente.

Hollie propone utilizar los anillos de cultura (Figura 1) para explicar y clarificar la complejidad de definir la cultura de persona a persona, incluso afirma que, cuando un educador sabe quién es, cultural y lingüísticamente, es más probable que desarrolle empatía por otros (sus alumnos por ejemplo) y por lo tanto, permitirá que su enseñanza valide y afirme la cultura de los mismos, sin embargo, si el educador no define, conoce y ama su cultura, entonces es poco probable que valide y afirme o que cambie la instrucción para adaptarla a su población estudiantil.

Figura 1

Anillos de cultura



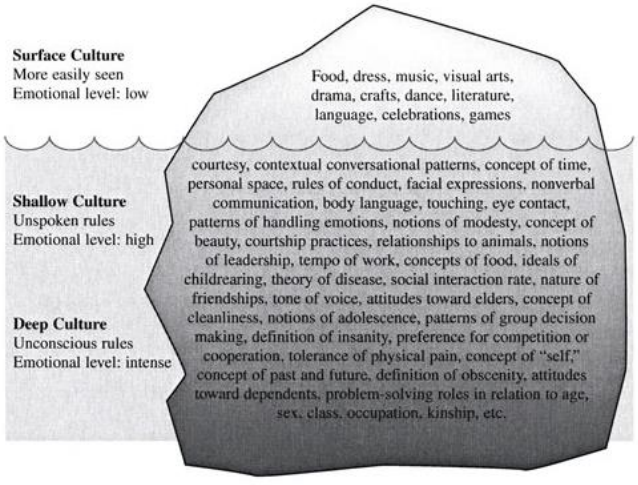
Nota: La figura ilustra los anillos de cultura propuestos por Hollie. Cada uno de los anillos es una fuente potencial de capacidad de respuesta para el educador. Obsérvese que la raza no aparece en la figura.

Continuando con la idea anterior, el autor propone utilizar este gráfico para visualizar lo compleja que es la cultura, y con ello entender, cómo los factores que rodean la idea central, deben ser tomados en cuenta cuando se realizan juicios sobre la misma, incluso menciona que, lo que no deben hacer los educadores es confundir una de estas culturas con otra y, desde luego, no deben confundir ninguna de ellas con la raza, cosa que ocurre a menudo en el aula. Finalmente menciona como ejemplo un comportamiento común entre los educadores que juzgan los comportamientos de los alumnos afroamericanos como propios de la etnia, cuando en realidad, los comportamientos están más en consonancia por ejemplo con comportamientos socioeconómicos más bajos.

Hollie (2018) de igual manera utiliza el *Iceberg Concept of Culture* (Figura 2) para ejemplificar las conductas en las que debe hacerse énfasis para atender a lo establecido por la pedagogía culturalmente relevante, incluso el autor utiliza el término “culturalmente responsivo” para hacer referencia a aquel educador que se centra en conocer los aspectos culturales de sus estudiantes que van más allá de lo que se considera como superficial.

Figura 2

Iceberg Concept of Culture



Nota: La figura ilustra que, como un iceberg, nueve décimas partes de la cultura están bajo la superficie.

Dicho iceberg, propuesto originalmente por Fatlu y Rodgers (1984) se divide en tres secciones; dentro de cada sección se describen diferentes comportamientos y aspectos pertenecientes a la cultura. Sin embargo, en la primera sección, la cual es la que se considera como “la punta del iceberg” son a los que Hollie se refiere como “superficiales” y los cuales considera que no son suficientes para conocer realmente a los estudiantes y que, si únicamente el enfoque está en dichos elementos, se está ignorando cómo son los estudiantes en niveles más profundos, y por lo tanto, la enseñanza no puede considerarse como culturalmente relevante.

Tomando como punto de partida lo anterior, Hollie por lo tanto establece que, para ser culturalmente responsivo, la atención debe centrarse en los comportamientos y elementos pertenecientes a la sección dos y tres del iceberg, o aquellas que se consideran como “profundas”. El autor establece que no es erróneo tomar en cuenta los elementos del nivel superficial como punto de partida para conocer a nuestros estudiantes, de hecho, considera que estos son elementos básicos que todo maestro debería conocer para tener una idea del “quién” se enseña, sin embargo, comparte que el énfasis debería estar en los elementos profundos, específicamente para considerar la práctica docente como culturalmente responsiva y como pauta para diseñar las actividades de aprendizaje, el ambiente escolar y los materiales curriculares.

English Language Learners

Como se mencionó al inicio del presente apartado, este espacio pretende proveer una definición para entender a qué se refiere el concepto utilizado para referirse a este grupo de estudiantes denominados como *English Language Learners*, así como las herramientas que se utilizan para identificar y clasificar a dichos estudiantes.

El *U.S. Department of Education* (2020) define a un *English Language Learner* como un estudiante perteneciente a una minoría de origen nacional que tiene un dominio limitado del idioma inglés. Por su parte, el estado de Arizona, dentro de su programa *Arizona English Language Learner Program* (2011) lo define como aquel estudiante cuyo idioma nativo no es el inglés y que presenta dificultad para leer, escribir, hablar y comprender el idioma inglés de tal manera que esto le representa una limitación para tener éxito en el salón de clases. La mayoría de los estudiantes ELL en el estado de Arizona hablan español y están principalmente concentrados en los grados de educación elemental (de *Kinder* a 8vo grado).

De acuerdo con el *Migration Policy Institute* (2018) aproximadamente 13.5% de los estudiantes ELL en Arizona son nacidos fuera de Estados Unidos, mientras que aproximadamente 86.5% son nacidos dentro del territorio estadounidense, lo cual indica que contrario a lo que pudiera pensarse, en su mayoría los estudiantes ELL no son precisamente estudiantes que llegan a un nuevo país a edades avanzadas o de contextos ajenos y que esto ha provocado que no dominen el idioma, sino que, a pesar de haber nacido en Estados Unidos, conservan como primera lengua aquella que sus padres dominen. Como se mencionó con anterioridad, la mayoría de los estudiantes ELL en el estado de Arizona hablan español, sin embargo, también se hacen presentes otros idiomas como el árabe, vietnamita, navajo y somalí.

Específicamente en el estado de Arizona, se utiliza la encuesta denominada como *Home Language Survey* que permite identificar a los estudiantes ELL, los cuales deben ser clasificados como tal en los primeros 30 días a partir de su inscripción a un centro educativo. Así mismo para identificar y clasificar a los estudiantes se utiliza el *Arizona English Language Learner Assessment* o AZELLA por sus siglas en inglés.

Una vez que un estudiante es identificado como ELL, es canalizado al *ELL Program*, donde debe recibir 4 horas de instrucción diaria para desarrollar las competencias que lo denominen como “competente” en el idioma inglés. Los estudiantes son evaluados anualmente para determinar su progreso, y para que un estudiante ELL deje de recibir servicios

especializados, debe ser reclasificado y para ello debe obtener un resultado que lo clasifique como “competente” tanto en lectura como en escritura.

Habiendo definido los conceptos claves que dan sentido a dicha investigación, en el siguiente apartado se describirá el contexto en el que se llevará a cabo el presente trabajo.

Marco contextual

A continuación, se ofrece información sobre el contexto en el que se llevará a cabo la investigación, incluyendo una descripción general del tema migratorio de los Estados Unidos, su sistema educativo, las leyes que impactan directamente en el desarrollo del tema y que además ayudan a comprender el por qué detrás de la elección de este tema de estudio. De igual manera se incluye información sobre el estado de Arizona y una descripción del área sur de Phoenix; área en la que se encuentre el distrito escolar de *Roosevelt*, así como de la escuela Ed and Verma Pastor, lugar en el que se llevó a cabo la investigación.

Estados Unidos, estadísticas migratorias y sistema educativo

Estados Unidos, país ubicado hacia el norte del continente americano, es el tercer país más grande del mundo en tamaño y población; cuenta con más de 330 millones de habitantes. El país se divide en 50 estados, el inglés es el idioma que más predomina, y el 1 de marzo de 2025 se estableció como el idioma oficial.

De acuerdo con el *Migration Policy Institute* (2021), Estados Unidos es el país con mayor número de migrantes internacionales en comparación con cualquier otro país; en 2021 había aproximadamente 45.3 millones de inmigrantes, de los cuales aproximadamente 44% se identificaron con origen hispano. Este mismo año, se reportó que, de esos 45 millones de inmigrantes, aproximadamente 46% tenían bajo o nulo dominio del inglés.

Los estados con el mayor número de inmigrantes son California (10.5 millones), Texas (5.1 millones), Florida (4.6 millones), Nueva York (4.4 millones) y Nueva Jersey (2.1 millones). El estado de Arizona, en el cual se llevará a cabo la presente investigación, a pesar de colocarse

en el lugar #13 en la lista, recibe de igual manera un gran número de inmigrantes; en 2021 había aproximadamente 1 millón, representando el 12.6% de su población.

En 2021, aproximadamente 18 millones de niños en los Estados Unidos menores de 18 años vivían con al menos un padre inmigrante, lo que representa un 26% de los niños menores de 18 años que habitan el territorio estadounidense. La mayoría de estos niños, sin embargo, son nacidos en Estados Unidos.

De acuerdo con el *U.S. Department of Education* (2008), Estados Unidos se caracteriza por seguir un sistema descentralizado, basado en la constitución, lo que otorga el poder y la toma de decisiones en materia educativa a cada estado y a sus autoridades locales. En consecuencia a lo anterior, el sistema educativo estadounidense no está basado únicamente en una, o incluso en varias leyes comunes, sino que hay una amplia variedad de leyes tanto federales como estatales que apoyan a la toma de decisiones y a las regulaciones del sistema. A pesar de que el gobierno federal tiene un rol relativamente limitado para dirigir la educación en los Estados Unidos, este puede apoyar y asistir a aquellos lideres educativos que tienen mayor poder en la toma de decisiones locales.

La educación en los Estados Unidos sigue un patrón similar al de muchos sistemas. A la educación de la primera infancia le sigue la escuela primaria (llamada educación elemental en Estados Unidos), luego la escuela intermedia, la escuela secundaria y luego la educación postsecundaria. La educación postsecundaria incluye programas sin título que conducen a certificados y diplomas de más de seis niveles de grado: asociado, licenciatura, primer profesional, maestría, intermedio avanzado y doctorado en investigación. El sistema educativo de Estados Unidos no ofrece un segundo doctorado o superior, pero ofrece programas de investigación de posdoctorado. La educación continua y de adultos, más la educación especial, abarca todos los niveles educativos.

Si bien no existe un plan de estudios a nivel nacional; los estados, los distritos escolares y las asociaciones nacionales requieren o recomiendan que se utilicen ciertos estándares para

guiar la instrucción escolar. Además, la ley federal exige que se desarrollen y mejoren los estándares estatales para que los estados reciban asistencia federal.

A continuación, se describirá la ley *Every Student Succeeds Act*. Esto debido a su impacto e influencia, tanto en la educación en escuelas públicas en Estados Unidos, como en el grupo de estudiantes ELL y por ende en el presente trabajo.

Ley Every Student Succeeds Act. Dicha ley fue firmada por el presidente Barack Obama en diciembre de 2015, con la intención de garantizar el éxito de todos los estudiantes y las escuelas. Anteriormente esta ley llevaba por nombre *No Child Left Behind*, la cual implementó medidas que expusieron las brechas de rendimiento entre los estudiantes tradicionalmente desatendidos y sus pares, y estimuló un importante diálogo nacional sobre la mejora de la educación. Entre lo que esta nueva versión la ley busca asegurar, además de lo planteado anteriormente, se destaca:

- Promover la equidad al mantener protecciones críticas para los estudiantes estadounidenses desfavorecidos y con grandes necesidades.
- Requiere, por primera vez, que a todos los estudiantes en los Estados Unidos se les enseñen altos estándares académicos que los prepararán para tener éxito en la universidad y en sus carreras.
- Garantiza que se proporcione información vital a educadores, familias, estudiantes y comunidades a través de evaluaciones estatales anuales que miden el progreso de los estudiantes hacia esos altos estándares.
- Ayuda para apoyar y hacer crecer las innovaciones locales, incluidas las intervenciones basadas en evidencia y basadas en el lugar, desarrolladas por líderes y educadores locales.
- Sostiene y amplía las inversiones históricas de esta administración para aumentar el acceso a la educación preescolar de alta calidad.

- Mantiene la expectativa de que habrá rendición de cuentas y acción para lograr un cambio positivo en las escuelas de más bajo rendimiento, donde los grupos de estudiantes no progresan y donde las tasas de graduación son bajas durante periodos prolongados.

Esta ley además, incluye algunos requerimientos específicos para la educación de los estudiantes ELL, como:

- Criterios estandarizados para identificar a los estudiantes ELL, así como para su entrada y salida de los servicios especializados que reciben.
- La inclusión del dominio del inglés como medida de la calidad de las escuelas.
- Los estados deben establecer metas a largo plazo para que los estudiantes ELL alcancen el dominio del idioma inglés, entre otros.

Estado de Arizona y área sur de Phoenix

El estado de Arizona se encuentra al suroeste de Estados Unidos. Es el estado número 48 admitido en la unión en febrero de 1912. La palabra Arizona deriva de la palabra india azteca “arizuma” que significa portador de plata. El apodo más famoso y ahora oficial de Arizona es “el estado del Gran Cañón” ya que celebra su característica más icónica, el Gran Cañón. El estado también es conocido como “el estado del cobre” revelando su abundancia en este mineral.

El área total de Arizona es de aproximadamente 295 000 kilómetros cuadrados, colocándolo como el sexto estado más grande de los Estados Unidos. Arizona es también el decimocuarto estado más poblado de la nación, con aproximadamente 7.2 millones de habitantes. Su capital es la ciudad de Phoenix, la cual es también la quinta ciudad más grande de Estados Unidos con una población estimada de 1.6 millones de personas.

De acuerdo con el *U.S. CENSUS* (2021) la mayor parte de la población en Arizona es de origen anglosajón, representando un 53.4%. Sin embargo, la población de origen hispano tiene fuerte presencia en el estado, ya que representa un 31.9%. Otros grupos que también se hacen

presentes son los afroamericanos (4.2%), nativos americanos (3.2%), asiáticos (3.2%) entre otras razas que no se especifican (3.4%).

En relación con el idioma, de acuerdo con estas mismas estadísticas, el inglés es el idioma que predomina en el estado con un 73%, mientras que el español es el segundo idioma más hablado, con un 20%. Otros idiomas que también se hablan en el estado de Arizona, dadas sus características demográficas, son el navajo, chino, tagalo y vietnamita.

El área considerada como el sur de Phoenix comienza en la calle 48 del lado este, la avenida 27 hacia el oeste, el rio *Salt River* al norte y la montaña *South Mountain* al sur. De acuerdo con el *U.S. CENSUS* (2020) el 72% de la población que reside en esta zona es de origen hispano, mientras que un 12% es de origen afroamericano, seguido únicamente de un 10% de origen anglosajón.

De acuerdo con estas mismas estadísticas, un 12% de la población está constituida por niños, y uno de cada siete niños (15%) de 5 a 17 años de edad en esta zona vive en hogares donde el idioma que se habla en casa es el español. Aproximadamente el 24% de los niños que residen en esta zona viven en pobreza. Más de un tercio (36%) de los niños en edad escolar entre 5 y 17 años del área son atendidos por el Distrito Escolar Roosevelt, el cual reporta también que, la mayoría de las familias pertenecientes a su distrito, se encuentran en situación de pobreza.

Distrito Escolar Roosevelt

El Distrito Escolar Roosevelt se estableció al sur de la ciudad de Phoenix, Arizona, en 1912. La primera escuela estuvo situada al sur del centro de la ciudad de Phoenix, espacio en donde actualmente se encuentran las oficinas principales y en donde laboran los directivos del Distrito. Los límites del Distrito Escolar Roosevelt, son el rio *Salt River* al norte y la montaña *South Mountain* al sur, la calle 40 al este y la avenida 35 al oeste.

Debido a las características antes mencionadas en relación con las condiciones socioeconómicas que enfrentan las familias que residen en el área sur de la ciudad de Phoenix, la mayoría de las escuelas que pertenecen a esta zona, es decir, incluyendo las escuelas pertenecientes al Distrito Escolar Roosevelt, son escuelas denominadas como Title 1[6]. Una de las características principales de este programa, y en donde se ven reflejados los recursos obtenidos, es en el programa de comida escolar, donde todos los estudiantes reciben desayuno y comida gratuita dentro del espacio escolar.

El Distrito Escolar Roosevelt es además catalogado como un *Apple District*, y como un *1-1 Technology Integrated District*, lo que hace referencia a que la tecnología está presente en todas sus aulas y es utilizada como una de las principales herramientas de aprendizaje. Todas las escuelas del Distrito cuentan con dispositivos electrónicos de la marca *Apple*, entre ellos, *Macbooks* para cada uno de los docentes, *Apple TV* en todas las aulas, *iPads* para cada uno de los estudiantes y maestros, etc. De igual manera se cuenta con una persona representante de *Apple* que apoya a los docentes en la integración de dichas herramientas dentro de su práctica, por lo que la integración de tecnología es una de las principales apuestas del distrito para, además de garantizar el acercamiento de la comunidad escolar a esta misma, utilizarla como medio de aprendizaje en todas sus aulas y durante todo el trayecto escolar.

El Distrito, cuenta además con el Plan Estratégico 2020-2025, en donde se especifica como su visión, una comunidad unida para crear un mejor futuro para todos a través de la educación, y como parte de su misión, fomentar los mejores cimientos educativos a través de experiencias auténticas e innovadoras para asegurar el éxito de cada estudiante. Así mismo especifican nueve valores fundamentales: colaboración, inclusión, integridad, equidad, excelencia, confianza, celebración, bondad y raíces. Finalmente, como parte de este mismo plan,

[6] De acuerdo con el *U.S. Department of Education* (2018) derivado de la ley *Every Student Succeeds Act*, el programa *Title 1* brinda asistencia financiera a las agencias educativas locales y escuelas con un alto número o porcentaje de niños cuyas familias son de bajos ingresos, para ayudar a que todos los niños cumplan con los exigentes estándares académicos del estado.

establecen cuatro objetivos estratégicos: escuelas de calidad, equipos talentosos y empoderados, compromiso familiar y comunitario, y ambientes seguros y sensibles.

En su página web, especifican que dicho plan es un enfoque de varias fases para involucrar a la comunidad con el fin de informar y guiar la visión del mismo sobre cómo es un distrito escolar de alto funcionamiento, eficiente, centrado en la familia y en el estudiante y cómo, junto con la comunidad, trabajarán para ello.

Lo que comenzó como un Distrito de 15 alumnos, ha crecido hasta atender actualmente a más de 7,500 alumnos y 1,200 empleados en 18 escuelas, un centro de educación infantil y un Centro de Recursos Tecnológicos Vecinales. Actualmente en el Distrito se atienden niños de 3 a 14 años, desde preescolar hasta octavo grado. De acuerdo con el *National Center for Education Statistics* (2021) 59% de los estudiantes que son atendidos por este Distrito son Hispanos, 17% Afroamericanos, 16% Anglosajones, 3% Asiáticos, 2% Nativos Americanos y 2% de otras razas. De igual manera se estima de 63% de los estudiantes dominan el idioma inglés, mientras que 32% están proceso de adquirir dominio del mismo y el resto no lo habla.

El presente estudio se llevará a cabo específicamente en la escuela *Ed and Verma Pastor*, la cual abrió sus puertas en agosto del año 2000. La escuela fue nombrada en honor del congresista Ed Pastor y su esposa Verma Mendez Pastor, esto haciendo honor a los esfuerzos que se considera que tanto Ed como Verma han puesto en la educación para el estado de Arizona.

Una vez presentado este apartado, se espera tome mayor sentido el por qué trabajar con este grupo de estudiantes y específicamente estudiantes pertenecientes a esta área geográfica. Como se ha desarrollado en este apartado, tanto sistemática como legalmente, los estudiantes ELL deberían tener la misma oportunidad de éxito académico a pesar de las particularidades que los distinguen, sin embargo, como ya se ha hecho mención, la brecha de aprendizaje entre estos estudiantes y sus pares anglosajones sigue creciendo significativamente año con año, y lamentablemente, no se han tomado acciones específicas que reflejen la necesidad que existe

de atender a esta población; por lo que, reiterando el propósito de este trabajo, se espera contribuir a la atención de este grupo de estudiantes utilizando como principal medio la pedagogía culturalmente relevante.

Capítulo III. Método

En el presente capítulo se desarrollan cuatro apartados que describirán la elección y los elementos del diseño metodológico, los sujetos participantes, instrumentos de recolección de datos e información sobre el rigor y la calidad de los mismos, así como los pasos y procesos que se siguieron para su aplicación y posteriormente, para el análisis de estos. Finalmente, se hablará de las consideraciones éticas de la investigación, haciendo énfasis en el tratamiento de la información y en los procedimientos para asegurar la confidencialidad tanto de los sujetos como de la información recabada.

Elementos del diseño metodológico

Para comprender de qué manera se llevó a cabo el método que se empleó para desarrollar el trabajo de investigación, primeramente es esencial comprender la fundamentación detrás de dicha elección metodológica para dar respuesta a la pregunta de investigación, la cual busca es analizar cómo influye la implementación de una pedagogía culturalmente relevante en el desempeño académico de los estudiantes ELL en escuelas elementales de Arizona.

En este sentido, se optó por adoptar el paradigma positivista y un enfoque cuantitativo. Ricoy (2006) indica que el paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico, y que por lo tanto, el paradigma positivista sustentará a toda aquella investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica.

Con base a lo anterior, la elección del método para dicho estudio se basó en la necesidad de obtener evidencia sólida y confiable que permitiera evaluar de manera precisa y rigurosa el impacto de la pedagogía culturalmente relevante en el rendimiento académico de los estudiantes ELL, por lo que un enfoque cuantitativo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), permitiría la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, y donde además, particularmente en un contexto educativo, este enfoque

permitiría establecer conclusiones y tomar decisiones informadas basadas en evidencia empírica a través de la recolección de datos numéricos.

La investigación siguió además un diseño no experimental y transversal, puesto que no hubo manipulación deliberada de las variables por parte de la investigadora, ni intervención directa en el entorno de la muestra, además, la recogida de información se delimitó a un único momento en el tiempo. Por su parte, el alcance de esta investigación fue de tipo descriptivo, ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de estudios tienen como objetivo principal especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En este contexto, se buscó describir cómo se implementa la pedagogía culturalmente relevante en el aula y cómo esta práctica afecta la experiencia de aprendizaje de los estudiantes ELL. Esto implicó analizar cómo se perciben e incorporan los antecedentes culturales de los estudiantes en el plan de estudios, los materiales curriculares, las estrategias de enseñanza y la interacción entre los maestros y los estudiantes.

En relación al instrumento que se utilizó para la recolección de datos, siguiendo con la idea de que la técnica más utilizada en investigaciones cuantitativas, específicamente en el ámbito de las ciencias sociales, gracias a su flexibilidad y a la amplitud de información recolectada es la encuesta o *survey* (López-Roldán, 2015); se diseñó este instrumento para con él, recolectar sistemáticamente los datos arrojados por la muestra seleccionada a través de la formulación de preguntas orientadas a dar respuesta a las hipótesis y las variables identificadas en las mismas.

Población y muestra

En el momento en el que se llevó a cabo la recolección de datos, la escuela contaba aproximadamente con 35 docentes y se esperaba que, como ha sido tendencia hasta ahora, en todas las aulas hubiera por lo menos un estudiante ELL. Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, de acuerdo con los lineamientos del Distrito Escolar Roosevelt, la

participación de los docentes debió ser voluntaria, y por ende, solo los estudiantes de los maestros voluntarios pudieron participar.

A partir de esta situación, el muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia, al no haber podido elegir deliberadamente quién participaría, aunque la muestra fue igualmente representativa, ya que todos los participantes compartían características similares, lo que permitió obtener resultados y conclusiones generalizables. Las características que fueron tomadas en cuenta para la selección de los maestros y estudiantes fueron las siguientes: maestros de la escuela Ed and Verma Pastor, maestros que atendieran estudiantes de educación elemental (ya sea maestros de asignatura, servicios especiales, programa de conducta, etc), maestros que tuvieran experiencia trabajando con estudiantes ELL (en este ciclo escolar o en anteriores), estudiantes de la escuela Ed and Verma Pastor, estudiantes que estuvieran oficialmente clasificados como estudiantes ELL.

Instrumentos de recolección de datos, información sobre el rigor y la calidad del diseño, pasos y procesos.

Como se mencionó anteriormente, el instrumento seleccionado para la recolección de datos fue la encuesta, tanto para maestros como para los estudiantes ELL. El tipo de encuesta que se utilizó, fue específicamente la encuesta analítica, ya que como lo describe Vivanco (2005), las encuestas analíticas tienen como objeto el estudio de relaciones entre variables, con el fin de explicar por qué las cosas son de ese modo; en este caso, se pretende estudiar la relación entre la percepción de la cultura (definida como se ha hecho en el apartado anterior específicamente en el contexto de la pedagogía culturalmente relevante), las prácticas propuestas por la dicha pedagogía, y el desempeño académico de los estudiantes ELL.

Ambos instrumentos, la encuesta para maestros y la encuesta para estudiantes, fueron elaborados a partir de ejercicios similares, así mismo, ambas estaban relacionadas y conservaban la misma esencia en relación con las preguntas que deberían de ser contestadas por cada grupo muestra. La encuesta estuvo compuesta por tres secciones, cada una con la

intención de analizar diferentes aspectos: la primera, conformada por preguntas relacionadas al análisis de conductas de los estudiantes ELL, su proceso de aprendizaje y la relevancia cultural de los materiales curriculares que se utilizan con ellos; la segunda sección, atendiendo específicamente a aspectos referentes a la cultura y el dominio por parte de los docentes y estudiantes ELL en relación a ello; y finalmente, la tercera y última sección, pretendía analizar las prácticas docentes implementadas por los maestros que atienden estudiantes ELL, desde su propia perspectiva y desde la perspectiva del estudiante.

Primeramente, la encuesta para maestros fue elaborada a través de dos ejercicios: el primero de ellos siendo la elaboración de una matriz metodológica para la operacionalización de las variables y posteriormente la selección y adaptación de algunos ítems recuperados de un instrumento ya existente.

Para llevar a cabo este primer ejercicio, la elaboración de una matriz metodológica (véase Anexo 1), se tomaron como base las primeras dos hipótesis desarrolladas en el apartado de planteamiento del problema, ya que en ambas se identifica la pedagogía culturalmente relevante como la variable dependiente. Con base en ello, se planteó la definición conceptual y operacional de dicha variable, de donde posteriormente, se identificaron cuatro dimensiones: empoderamiento intelectual, desarrollo social y emocional, actitud positiva hacia el aprendizaje, e incorporación de referentes culturales. Posteriormente, se identificaron los indicadores para cada una de las dimensiones y finalmente la pregunta o ítem que permitiría medir, a través de una escala de intervalo, en qué medida se presenta cada indicador.

Durante la operacionalización de las variables se utilizaron como conceptos base aquellos que han sido presentados y desarrollados en el apartado de marco teórico; utilizando de igual manera, las aportaciones de Ladson-Billings, Hollie y Gay en relación con qué elementos de la cultura deben ser tomados en cuenta para considerar que la práctica educativa, los materiales curriculares, el ambiente escolar, entre otros factores, reflejen la cultura de los estudiantes, y así

mismo, qué cuestionar dentro de las prácticas docentes para considerarse que vayan realmente de la mano con la pedagogía culturalmente relevante.

Continuando con el ejercicio anterior, el instrumento del que se recuperaron preguntas adicionales (véase Anexo 2) fue elaborado por Rhodes (2017), el cual estaba enfocado específicamente en describir patrones de prácticas de enseñanza culturalmente receptiva de profesores de inglés como segunda lengua en adultos, en donde el autor utilizó una encuesta con 17 preguntas que debían ser contestadas en una escala de intervalo, la cual iba específicamente dirigida a los maestros. Al estar dirigida a una población de estudio de características completamente distintas a las del presente estudio, los ítems recuperados del mismo fueron adaptados para estar dirigidos específicamente a maestros de educación elemental y que a su vez atienden estudiantes ELL. De igual manera, no todos los ítems del instrumento original fueron recuperados debido a que no tenían relación con el estudio en cuestión.

Para el segundo instrumento, la encuesta para los estudiantes ELL, primeramente se recuperaron las preguntas de la encuesta para maestros que se consideraron significativas de utilizar también con los estudiantes para analizar y contrastar desde su perspectiva; posteriormente, se recuperaron los 10 ítems del instrumento titulado como *Student Engagement Survey* elaborado por Louis (2021), en donde estas 10 preguntas tienen el propósito de explorar la percepción en la relación maestro-alumno a través del uso que hace el maestro de la pedagogía culturalmente relevante. En el estudio realizado por el autor, el instrumento proporcionó información para orientar al maestro en la aplicación de una pedagogía culturalmente relevante pertinente que ayude a desarrollar y mantener las relaciones entre profesores y alumnos. La población del estudio estuvo compuesta por 8 maestros de octavo grado y los estudiantes pertenecientes a sus respectivas clases, en su mayoría estudiantes afroamericanos y pertenecientes a una comunidad catalogada como en alta pobreza. A pesar de que el instrumento originalmente no fue utilizado en otros grados de nivel elemental, ni estaba

dirigido específicamente a estudiantes ELL, la redacción de las preguntas, al estar dirigidas a analizar las prácticas del maestro y no al estudiante en cuestión, permite que sean utilizadas con diversos grupos, en este caso, con estudiantes ELL.

Ambos instrumentos, aunque en el presente trabajo han sido adjuntados en formato para impresión, fueron presentados en formato digital, utilizando específicamente la plataforma de *Survey Monkey*. Al tener conocimiento del uso de la tecnología dentro de la escuela Ed and Verma Pastor, en donde tanto los docentes como los estudiantes contaban con dispositivos electrónicos individuales (*iPads*), y al estar ya familiarizados con el ejercicio de contestar encuestas, evaluaciones, entre otros instrumentos de manera digital, se consideró oportuno utilizar esta herramienta para favorecer y agilizar tanto el proceso de recolección de datos, como su almacenamiento y posteriormente su análisis.

Para la aplicación de los instrumentos se tuvo previsto realizar dos visitas a la institución. La primera, para realizar la encuesta a los maestros durante uno de los días designados como *Early Release*[7], lo que permitiría que los docentes tuvieran el tiempo suficiente para poder contestar el instrumento sin los estudiantes presentes y sin interrumpirlos de sus clases. Posteriormente, se realizó otra visita específicamente para aplicar el instrumento a los estudiantes, lo cual se llevó a cabo durante la asignatura denominada como *Specials*[8]*;* lo que permitió que los estudiantes, en un lapso aproximado de 45 minutos, contestaran el instrumento en un espacio con condiciones distintas a las de su salón de clases y sin ser influenciados o intimidados por la presencia de su maestro.

[7] Los días designados como *Early Release*, o salida temprana, son días en los que los estudiantes tienen un horario escolar más corto al horario habitual, lo que permite que los docentes cuenten con espacios y momentos destinados para planeación, trabajo colaborativo con otros docentes, sesiones de desarrollo profesional y capacitación, entre otras actividades que enriquezcan su práctica docente.

[8] Las asignaturas denominadas como *Specials*, son asignaturas complementarias (música, biblioteca, educación física, arte, entre otras) a las que los estudiantes acuden diariamente por 45 minutos en espacios y con docentes específicos para cada una de las opciones antes mencionadas.

Procesamiento y análisis de datos

Una vez obtenidos los datos a partir de la aplicación de los instrumentos tanto a los maestros como a los estudiantes, primeramente, se realizó un ejercicio de limpieza de los mismos en donde se revisó que las encuestas no tuvieran datos faltantes o inconsistentes (datos duplicados, valores atípicos, etc.) para asegurar que los datos estuvieran completos y listos para su análisis. Posteriormente se llevó a cabo la organización y codificación de los mismos para finalmente realizar un análisis descriptivo que permitiera resumir y describir los datos obtenidos, lo cual pudiera incluir la obtención de medidas estadísticas (específicamente la moda), gráficos, tablas, entre otros, para con ello comprender la distribución y características básicas de los datos y realizar una mejor interpretación de los mismos para buscar patrones, relaciones o tendencias significativas y plantear conclusiones a partir de dichos hallazgos.

Consideraciones éticas de la investigación

Para garantizar tanto el tratamiento de la información, como la confidencialidad de los participantes, se siguieron una serie de pasos tanto requeridos por el Distrito de Roosevelt, como por la autora de esta investigación.

Primeramente, al realizar el ejercicio para la solicitud de permiso para llevar a cabo la investigación, se especificó en un formulario proporcionado por el propio Distrito Escolar de Roosevelt, quiénes serían los participantes (maestros y estudiantes ELL) y qué instrumentos se utilizarían para la recolección de datos (encuesta). Así mismo, dichos instrumentos fueron enviados a la directora del departamento de *Data, Research, and Assessment* del Distrito para su aprobación. De igual manera, por instrucción de esta misma, los participantes debieron ser voluntarios, por lo que se asistió a la institución para realizar una sesión informativa dirigida a los maestros para presentar el proyecto de investigación, así como para presentar las formas de consentimiento (véase Anexo 3) que serían firmadas por los que resultaron participantes y que especificaban que, tanto sus datos personales, como sus respuestas individuales, no serían compartidas con nadie más que con la investigadora.

Finalmente, se solicitó también la aprobación del comité de ética en investigación de CETYS Universidad a través del formulario de comprobación ética, del cual se recibió un dictamen aprobatorio (véase Anexo 4), con la intención de asegurar que la investigación mantuviera los estándares éticos de CETYS Universidad y de las organizaciones involucradas en el proyecto.

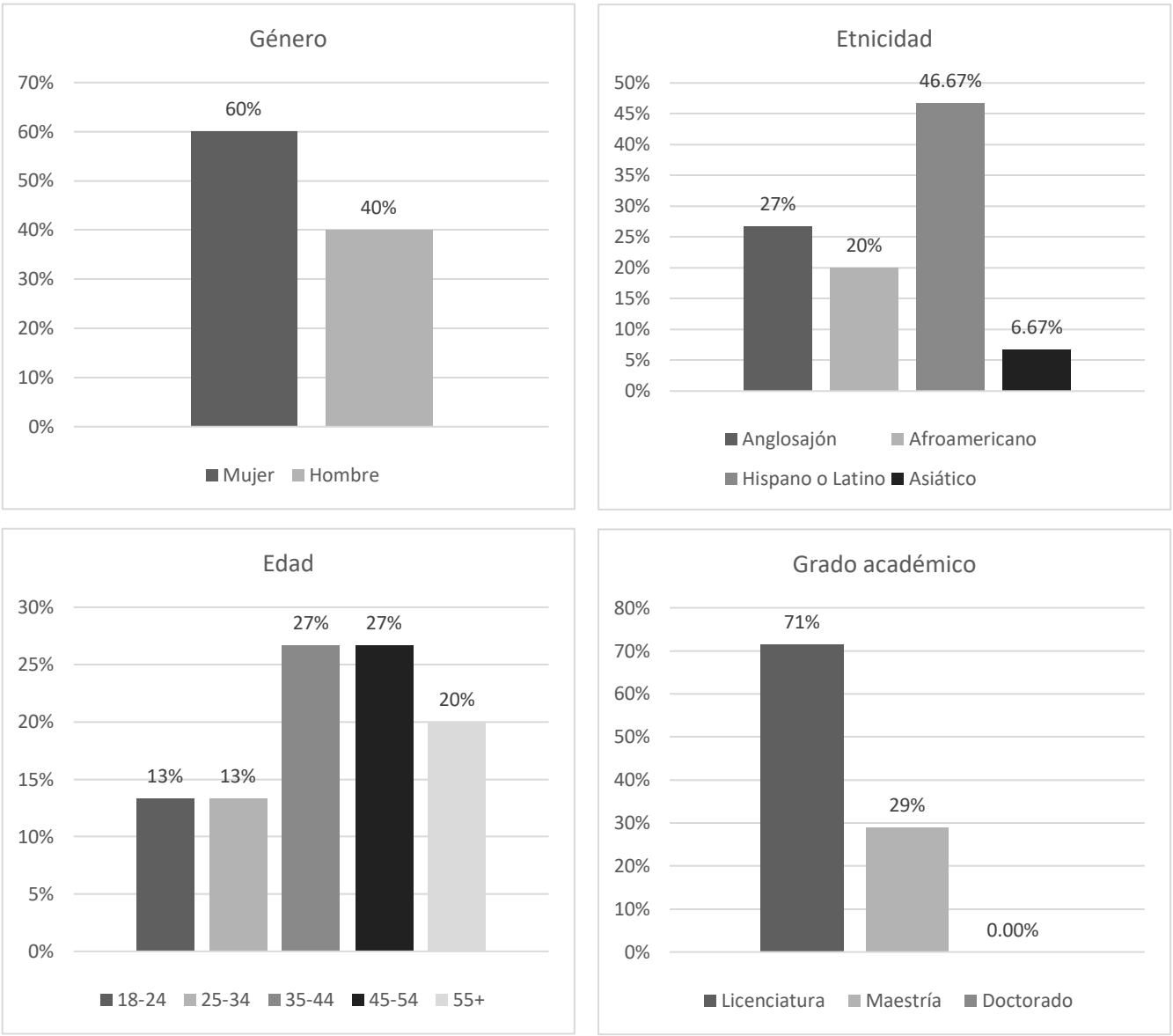
El método que se empleó en esta investigación no solo proporcionó un marco sólido y riguroso para abordar las complejidades inherentes del problema en cuestión, sino que también permitió sentar las bases para un análisis profundo y sistemático, ejercicio que se desarrollará en el siguiente apartado.

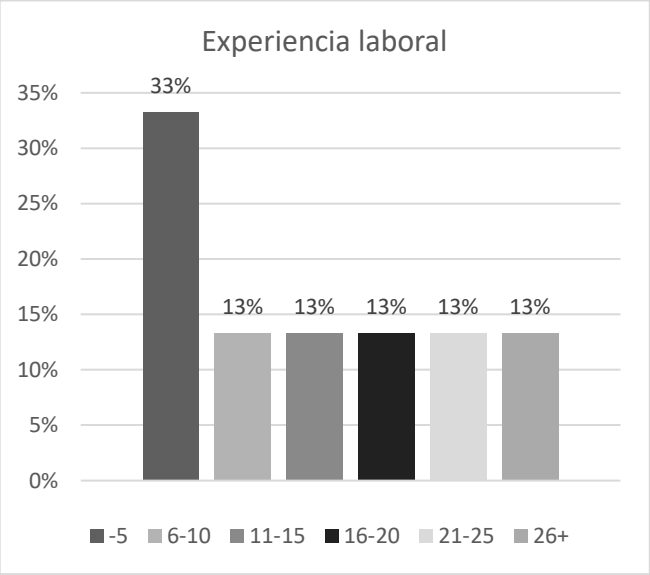
Capítulo IV: Análisis de resultados

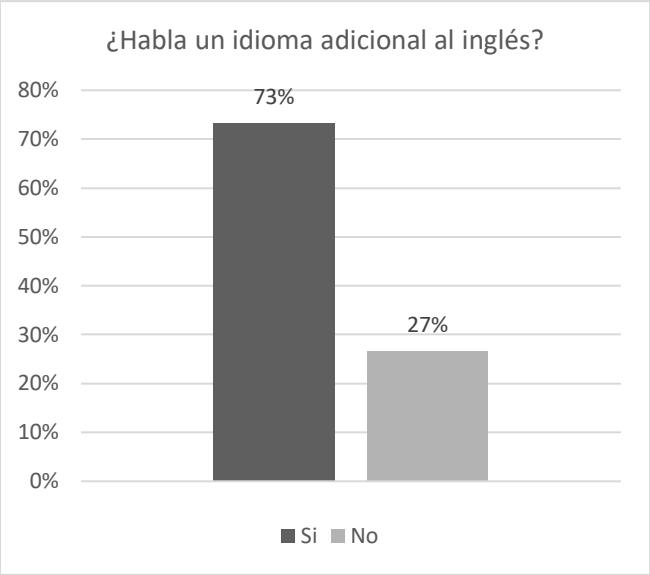
A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta para maestros y la encuesta para estudiantes *English Language Learners* (ELL). En total se contó con la participación de 15 maestros (de un total de 28), todos de educación elemental pertenecientes a la escuela *Ed and Verma Pastor Elementary*.

Primeramente, en relación con la información demográfica de los maestros participantes, se puede compartir lo siguiente (Figura 3):

Figura 3
Gráficos representativos de la información demográfica de los maestros participantes.



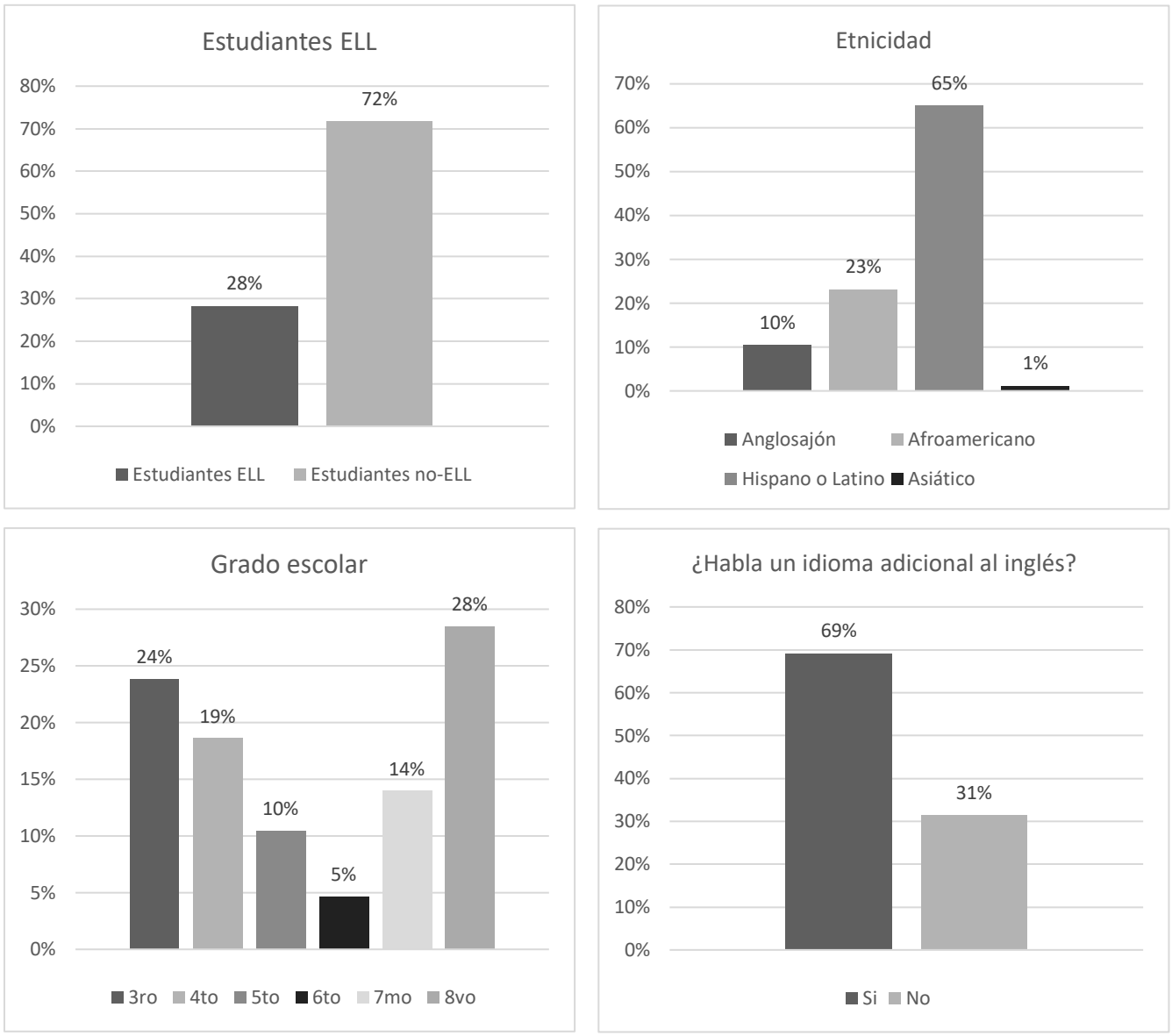




En su mayoría, los participantes fueron mujeres, y principalmente de origen hispano o latino, sin embargo, también participaron maestros anglosajones, afroamericanos y asiáticos; lo que permitió tener una muestra bastante diversa y a su vez, que puede considerarse como una buena representación de la diversidad étnica del distrito escolar. La mayoría de los participantes tenían entre 35 y 54 años de edad, 10 de ellos cuentan únicamente con licenciatura, mientras que el resto cuenta con maestría. Así mismo, los años de experiencia con la que cuentan en el ámbito educativo fue bastante diverso, desde maestros que van comenzando su trayectoria laboral, hasta maestros que están por retirarse, sin embargo como se observó en el gráfico de experiencia laboral, el porcentaje de aquellos que tienen menos de 5 años de experiencia es significativamente más alto que el resto. Por último en relación con los maestros participantes, la mayoría habla un segundo idioma, siendo el español el más popular, pero también participaron maestros que especificaron que hablan alemán, hindú y punjabi.

Por su parte, el total de estudiantes que formaron parte de la muestra fue de 175, de una población total de 518. A continuación se compartes los datos demográficos más relevantes que se identificaron de dicha muestra (Figura 4):

Figura 4
Gráficos representativos de la información demográfica de los estudiantes participantes.



Como se puede observar en los gráficos, 28% de los estudiantes participantes fueron identificados como estudiantes ELL. La mayoría de ellos son de origen hispano o latino, aunque también participaron estudiantes de etnicidad anglosajona, afroamericana y asiática. Los estudiantes participantes cursaban entre 3er y 8vo grado, aunque la mayoría de ellos fueron estudiantes de 8vo grado. 69% respondió que hablan otro idioma adicional al inglés, el español, aunque también participaron estudiantes que hablan chino, kurdo, ruso, alemán, y criollo.

Para mantener la organización de los resultados derivados de las encuestas de maestros y de estudiantes, coherente con la organización de las mismas, y a su vez acorde con la organización de los objetivos de investigación presentados en el capítulo I, el análisis de los datos se desarrollará dividido en cuatro categorías: (1) preguntas relacionadas con la definición de cultura; (2) preguntas relacionadas con la definición de la pedagogía culturalmente relevante; (3) preguntas relacionadas con las prácticas docentes; y (4) preguntas relacionadas con la percepción de los maestros de los estudiantes ELL.

Para fines de entender de mejor manera si la percepción de los estudiantes ELL difiere o no de la percepción de sus compañeros, se ha decidido integrar las respuestas de estos, utilizando el término de estudiantes no ELL para diferenciarlos de los estudiantes ELL.

Así mismo, en todas las categorías, la organización de los datos se ha realizado mediante tablas, en donde la primera columna indica el número de pregunta que corresponde a cada encuesta, de maestros o de estudiantes. En las siguientes columnas, se indica la respuesta representativa de la moda, es decir, el valor que aparece con mayor frecuencia en cada conjunto de datos, así como el porcentaje de este en relación con el total de encuestas contestadas, tanto de maestros, como de estudiantes ELL y estudiantes no ELL.

Preguntas relacionadas con la definición de cultura

Para presentar los resultados de esta primera categoría se ha decidido presentar por separado los datos que reflejan un resultado negativo de aquellos que reflejan un resultado positivo, en ambos casos, con relación a la definición de cultura. Cabe mencionar que, para decidir cuáles resultados serían considerados como positivos o negativos, únicamente se ha tomado en cuenta qué tanta relación tiene, o no, la respuesta obtenida por los participantes en relación con el concepto en cuestión, en este caso, el concepto de cultura. Por lo tanto, estas categorías no reflejan acuerdo o desacuerdo con la respuesta esperada por parte de la investigadora, sino con la teoría. Esto tomando en cuenta que, para el presente trabajo, se

decidió adoptar el concepto de cultura que ha sido desarrollado por los mismos autores de la pedagogía culturalmente relevante y que fue presentado en el capítulo de marco conceptual.

Con base en lo anterior, la encuesta contó con 5 preguntas para maestros y 3 preguntas para estudiantes que estaban directamente relacionadas con el concepto de cultura y que, a su vez, permitirían identificar en qué nivel se posicionan los elementos señalados por los mismos, tal como se estableció en el primer objetivo específico de la investigación.

Las preguntas cuyos resultados se consideraron significativos para dicho propósito, de la encuesta para maestros, fueron: (P:22) ¿La cultura es definida/influenciada por la raza?; (P:24) ¿La cultura es definida/influenciada por la nacionalidad?; y (P:26) ¿Son sinónimos identidad racial e identidad cultural? A continuación se observan los resultados que se han identificado como negativos (Tabla 2).

Tabla 2
Resultados negativos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de cultura.

Pregunta	Respuesta	%
P:22	Parcialmente de acuerdo	33%
P:24	De acuerdo	40%
P:26	De acuerdo	27%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de los maestros, que se alejan de la respuesta esperada. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las preguntas relacionadas con el concepto de cultura, de la encuesta para los estudiantes fueron las siguientes: (P:6) ¿Mi cultura es definida/influenciada por mi raza?; y (P:7) ¿Mi cultura es definida por mi nacionalidad? Ambas preguntas arrojaron resultados que fueron identificados como negativos, reiterando que, esto en relación con la definición establecida por los autores de la pedagogía culturalmente relevante (Tabla 3).

Tabla 3
Resultados negativos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con la definición de cultura.

Pregunta	Estudiantes ELL	%	Estudiantes no ELL	%
P:6	Si	79%	Si	72%
P:7	Si	65%	Si	45%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de los estudiantes, que se alejan de la respuesta esperada. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, tanto estudiantes como maestros, han coincidido contestando que están de acuerdo con que los conceptos de raza y nacionalidad definen la cultura, y por su parte, los maestros también han contestado que están de acuerdo que, identidad racial e identidad cultural, son sinónimos. Vale la pena también mencionar que, las respuestas de los estudiantes ELL y las de los estudiantes no ELL, son en ambos casos bastante similares en la pregunta en relación con la cultura y la raza, sin embargo, difieren en la pregunta donde se relaciona la cultura con la nacionalidad, donde menos de la mitad de los estudiantes no ELL estuvieron de acuerdo, contrario a lo compartido por los estudiantes ELL.

Retomando la definición de cultura desarrollada por Hollie (2018), en donde el autor especifica que la cultura y la identidad étnica difieren de la raza, y en donde además menciona que el lugar de nacimiento de una persona no es un factor determinante de su cultura, se puede concluir que tanto maestros como estudiantes tienen una idea errónea de los elementos que constituyen la cultura.

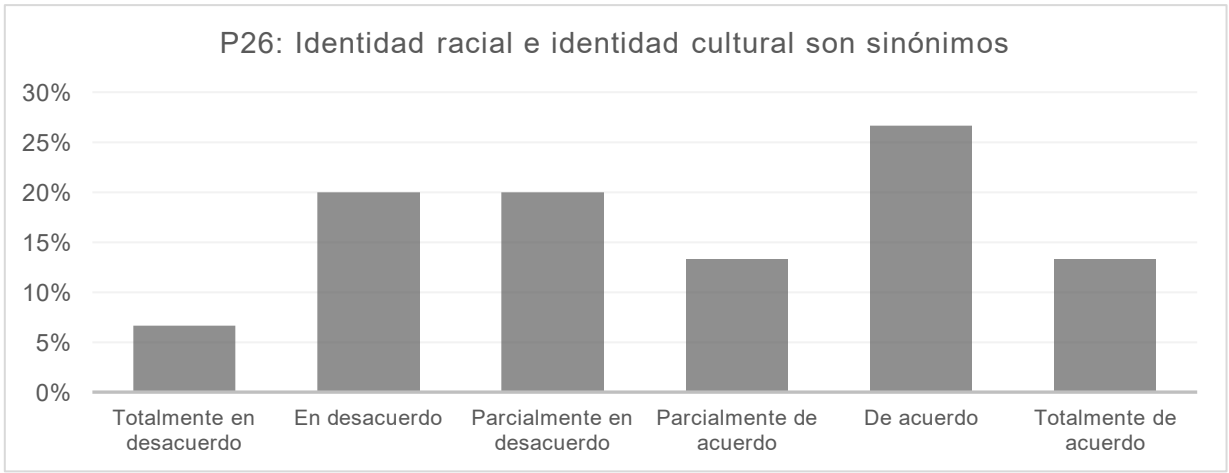
Vale la pena mencionar además que, en la pregunta 22 (Figura 5) y en la pregunta 26 (Figura 6) de la encuesta para maestros, se pudo observar una dispersión mayor en comparación con el resto de las preguntas, es decir, la medida en que los datos están distribuidos o extendidos. Esta distribución al haber sido más amplia, indica que, a nivel general entre los maestros, no hay una idea clara de la definición de cultura, y probablemente esto sea consecuencia de no tener

un concepto claro de la misma a nivel institución y al mismo tiempo, de no tener un concepto claro de la misma con los propios estudiantes.

Figura 5
Gráfico representativo de la pregunta 22 de la encuesta para maestros.

Nota: La figura ilustra la distribución del total de respuestas en la pregunta 22 de la encuesta para maestros. Fuente: Elaboración propia.

Figura 6
Gráfico representativo de la pregunta 26 de la encuesta para maestros.



Nota: La figura ilustra la distribución del total de respuestas en la pregunta 26 de la encuesta para maestros. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en los resultados que se clasificaron como positivos, en la encuesta para maestros se dio respuesta a las siguientes preguntas: (P:23) ¿La cultura es definida/influenciada

por la identidad étnica? y (P:25) ¿La cultura es definida/influenciada por el lenguaje? En ambos casos, la mayoría de los maestros contestó estar de acuerdo con dichas afirmaciones (Tabla 4).

Tabla 4
Resultados positivos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de cultura.

Pregunta	Maestros	%
P:23	De acuerdo	53%
P:25	De acuerdo	40%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de los estudiantes que se acercan a la respuesta esperada. Fuente: Elaboración propia.

En relación con la encuesta para estudiantes, se dio respuesta a la pregunta: (P:8) ¿Mi cultura es definida/influenciada por mi lenguaje? En ambos casos, tanto estudiantes ELL como estudiantes no ELL estuvieron en su mayoría de acuerdo con dicho cuestionamiento (Tabla 5).

Tabla 5
Resultados positivos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con la definición de cultura.

Pregunta	Estudiantes ELL	%	Estudiantes no ELL	%
P:8	Si	66%	Si	58%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de maestros y estudiantes que se acercan a la respuesta esperada. Fuente: Elaboración propia.

En ambos casos, se puede observar que tanto estudiantes como maestros estuvieron de acuerdo con la idea de que el lenguaje está directamente relacionado con la cultura, y por su parte los maestros, estuvieron de acuerdo con que la cultura es influenciada por la identidad étnica.

En este sentido, dichos resultados se han considerado como positivos puesto que, regresando nuevamente a la definición de cultura de Hollie (2018), tanto el lenguaje como la identidad étnica influyen en la construcción de la cultura de una persona. Sin embargo, el autor especifica en el iceberg de la cultura (véase Figura 2) que el lenguaje, si bien sí forma parte de

este, es un elemento que se posiciona en el nivel superficial, ya que se considera poco dice de la cultura de una persona, puesto que diferentes culturas pueden compartir un mismo lenguaje.

Por otra parte, la identidad étnica, a diferencia del lenguaje, sí es un elemento que puede aportar una mejor idea de la cultura, incluso el mismo autor, posiciona dicho elemento en el centro de los anillos de la cultura (véase Figura 1), sin embargo, aclara que este elemento es influenciado por otros factores (edad, género, religión, etc.) y que solo en conjunto, pueden ayudar a entender de mejor manera la cultura de una persona.

Regresando a la primera hipótesis planteada, donde se estableció que existe una diferencia significativa entre la percepción de la cultura por parte de los estudiantes ELL y la percepción de la cultura por parte de sus maestros, se puede comprobar que contrario a lo que se esperaba, la percepción tanto de maestros como de los estudiantes no difiere una de la otra, ya que en ambos casos las respuestas fueron bastantes similares.

Sin embargo, lo que resulta interesante es, como se mencionó anteriormente, que en ambos casos se ha relacionado el concepto de cultura con aspectos que no necesariamente tienen impacto en la misma, y por su parte, los aspectos que se han considerado como significativos, son aquellos que únicamente reflejan la cultura de manera superficial, lo cual apoya la segunda hipótesis planteada, ya que esta establecía que la percepción cultural de los estudiantes ELL y de sus maestros, se encuentra más fuertemente asociada con aspectos raciales que con los componentes definidos por la pedagogía culturalmente relevante.

Preguntas relacionadas con la definición de la pedagogía culturalmente relevante

Continuando con la organización que se siguió para presentar los resultados de la categoría anterior, a continuación se presentarán por separado los datos que reflejaban un resultado negativo de aquellos que reflejan un resultado positivo, en este caso, con relación a la definición de pedagogía culturalmente relevante, lo que permitirá, regresando al segundo objetivo específico (véase capítulo I), identificar qué nivel de capacitación tienen los maestros que atienden estudiantes ELL en relación con las prácticas propuestas por la pedagogía

culturalmente relevante. Por lo tanto, esta categoría únicamente fue incluida en la encuesta para maestros. A continuación, se presentan primeramente los resultados que se han identificado como negativos (Tabla 6).

Tabla 6

Resultados negativos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de pedagogía culturalmente relevante.

Pregunta	Respuesta	%
P:32	Parcialmente en desacuerdo	27%
P:39	Totalmente de acuerdo	27%
	Parcialmente de acuerdo	27%
	De acuerdo	27%
	Totalmente de acuerdo	27%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de maestros, que se alejan de la respuesta esperada. Fuente: Elaboración propia.

En los resultados, se puede observar cómo en la pregunta que les cuestionaba sobre si la pedagogía culturalmente relevante es un currículum (P:32), las respuestas que obtuvieron mayor porcentaje son opuestas. Un 27% de los maestros, lo que representa casi una tercera parte ellos, está parcialmente en desacuerdo con dicha afirmación, mientras que otro 27% de ellos, comparte estar totalmente de acuerdo con ello. Por su parte en la pregunta donde los maestros debían identificar si la instrucción en grupos pequeños formaba parte de los principios de la pedagogía culturalmente relevante, aunque las respuestas más frecuentes están distribuidas en tres niveles en partes iguales, todos estos niveles se inclinan a estar de acuerdo con ello.

Si se recupera la definición de pedagogía culturalmente relevante propuesta por Ladson-Billings (2021), la autora hace énfasis en que no se espera que los maestros sigan un guion, una lista de cotejo, una técnica específica, o en este caso, un currículum; por lo tanto, estos datos reflejan nuevamente que no hay un consenso en relación con la definición de este concepto. Por su parte, la instrucción en grupos pequeños puede ser una buena oportunidad para intervenir de manera más específica y consciente en relación con las necesidades de los estudiantes ELL, sin

embargo, este no es uno de los principios de la pedagogía culturalmente relevante, por el contrario, se enfatiza que deben tomarse en cuenta los referentes culturales de los estudiantes durante todo tipo de instrucción, y así mismo, desde la planeación hasta la evaluación de los aprendizajes adquiridos, no en momentos de aprendizaje aislados.

Por lo tanto, con base en estos datos, se puede confirmar que en general entre los maestros, como lo comparte Sleeter (2012), la incertidumbre y la desarticulación existen entre la intención y la realidad de conectar la cultura estudiantil con el contenido académico, y en este caso, la información recuperada por ambas preguntas puede apoyar la idea de que esto, muy probablemente, pase debido a que los maestros no están seguros de qué estrategias utilizar (ya que esperan verlas reflejadas en un currículo de manera explícita) y que además, piensan que estas oportunidades solo se dan cuando trabajan uno a uno, o en grupos pequeños, con los estudiantes ELL.

Por otra parte, en relación con los resultados positivos (Tabla 7), se observará cómo gran parte de las respuestas presentaron una moda por encima del 50%, y que incluso en aquellas donde hubo más de una respuesta con un porcentaje alto, la dispersión de estas se inclina más hacia los niveles dentro de la escala de Likert que reflejan estar de acuerdo con la pregunta o con la afirmación.

Tabla 7

Resultados positivos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con la definición de pedagogía culturalmente relevante

Pregunta	Respuesta	%
P:27	De acuerdo	47%
P:28	De acuerdo	53%
P:29	Totalmente de acuerdo	47%
P:30	De acuerdo	40%
	Totalmente de acuerdo	40%
P:31	De acuerdo	53%
P:33	De acuerdo	67%
P:34	Parcialmente de acuerdo	33%
	De acuerdo	33%

	Totalmente de acuerdo	33%
P:35	De acuerdo	53%
P:36	De acuerdo	47%
P:37	Totalmente de acuerdo	57%
P:38	Totalmente de acuerdo	53%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de maestros, que se acercan a la respuesta esperada. Fuente: Elaboración propia

Todas las preguntas de esta tabla (véase apéndice 1) reflejan nuevamente cómo en su mayoría, los maestros estuvieron de acuerdo con que elementos como la comida, vestimenta, música, lenguaje, celebraciones, manejo de emociones, comunicación no verbal, lenguaje corporal y reglas de conducta en general, son elementos importantes de conocer para entender la cultura de los estudiantes. Así mismo, identificaron que la pedagogía culturalmente relevante, ayuda al estudiante a aprender, resolver problemas, comunicarse, y mejorar la relación estudiante-maestro.

Finalmente, identificaron exitosamente los elementos que definen la finalidad de utilizar la pedagogía culturalmente relevante en el aula, entre ellos, garantizar referencias culturales de los estudiantes en todos los aspectos de la enseñanza y aprendizaje; la comunicación de expectativas; identificar y promover las fortalezas de los estudiantes; fomentar la sensibilidad cultural; y crear un ambiente de aprendizaje que refleje la cultura de los estudiantes.

En este sentido, podemos contrastar los resultados presentados anteriormente con los resultados obtenido en el estudio de Hernández (2022), mencionado anteriormente en el apartado de estado de arte, donde la autora comparte entre los resultados más destacados de su estudio, que aunque todos los maestros pudieron identificar que la pedagogía culturalmente relevante está relacionada con los antecedentes culturales de los estudiantes, todos los participantes entendían el concepto de manera distinta, y que no había una definición común ya que fueron incapaces de proporcionar una definición concreta de este concepto. En este caso, se ha demostrado que, en su mayoría, los maestros de la escuela Ed and Verma Pastor están

en sintonía en relación con la definición teórica de este concepto, e incluso de los elementos que deben estar presentes en el aula para encaminar las prácticas docentes hacia esta metodología.

Sin embargo, tomando en cuenta tanto los resultados negativos como los positivos, y regresando al objetivo específico antes mencionado, se puede confirmar también en base a los datos presentados, que aunque los maestros tienen una idea general bastante concreta en relación con la definición y los elementos que caracterizan a la pedagogía culturalmente relevante, hay una evidente desarticulación entre la intención y la realidad (Sleeter, 2012), ya que estos datos evidencian que los maestros, aunque sí dominan teóricamente el concepto de pedagogía culturalmente relevante, creen que se trata de algo que verán reflejado de manera explícita en el currículo y que será únicamente utilizado cuando trabajan exclusivamente con los estudiantes ELL durante el bloque de intervención. Este resultado es acorde a la idea presentada por Young (2010), en donde comparte que, los maestros tienen buenas intenciones arraigadas en interpretaciones erróneas de los cimientos culturalmente receptivos, que no pueden ser capturadas dentro de actividades prefabricadas y currículos empaquetados, y en donde además concluye que, las prácticas culturalmente relevantes quedan generalmente eclipsadas y disminuidas en la comodidad de las normas establecidas.

Preguntas relacionadas con las prácticas docentes

Esta categoría, incluye nuevamente respuestas tanto de la encuesta para maestros como de la encuesta para estudiantes, en este caso, en relación con las prácticas docentes que se practican u observan dentro del aula. Para determinar si los resultados fueron negativos o positivos, se buscó que las respuestas de ambos grupos (maestros y estudiantes ELL) coincidieran; aquellas que se han considerado como negativas, presentan discrepancia entre lo que ambos grupos respondieron en relación con la misma pregunta o afirmación.

Así mismo, esta categoría está directamente relacionada con el tercer objetivo específico de la investigación, en donde se propuso identificar de qué manera se refleja la cultura de los estudiantes ELL en las estrategias utilizadas por los maestros y en los materiales curriculares,

ya que todas las preguntas de esta categoría recogieron información en relación con los elementos que se pueden observar, o no, en la práctica de los docentes; tanto en sus actitudes y prácticas diarias, las actividades que realizan con los estudiantes, y el espacio físico en el que se desenvuelven dichas interacciones.

Primeramente se presentan las respuestas negativas de los maestros, es decir, que se encontró difirieron de las respuestas de los estudiantes ELL (Tabla 8).

Tabla 8
Resultados negativos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con las prácticas docentes.

Pregunta	Respuesta	%
P:40	Siempre	60%
P:42	Siempre	47%
P:43	Frecuentemente	47%
P:44	Siempre	37%
P:45	Frecuentemente	47%
P:46	Frecuentemente	53%
P:47	Frecuentemente	60%
P:48	Frecuentemente	40%
P:57	Frecuentemente	43%
P:58	Frecuentemente	60%
P:59	Frecuentemente	47%
P:50	Frecuentemente	33%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de maestros, que no coinciden con las respuestas de los estudiantes ELL. Fuente: Elaboración propia.

Es interesante que, además de que las respuestas se inclinan hacia el nivel máximo en la escala, los porcentajes son relativamente altos en comparación con los porcentajes que se han encontrado en otras categorías, donde se ha mencionado también que la dispersión de las respuestas ha sido mayor en comparación con las respuestas de esta categoría, lo cual indica que existe un consenso entre los docentes con relación a su percepción con la práctica de los elementos presentados en las preguntas (véase apéndice 1), entre ellos, que reconocen el valor

de la diversidad cultural presente en sus aulas, que se toman el tiempo de conocer a sus estudiantes y de integrar los elementos identificados en su práctica y sus actividades, que sus aulas están decoradas de manera que se representan diferentes culturas, que invitan a sus estudiantes a tener conversaciones que incluyen temas culturales, raciales, etc., y que los invitan también a hacer conexiones entre el contenido de clase con estos temas.

Por su parte, las respuestas de los estudiantes ELL que difirieron de las respuestas de los maestros, en relación con estos mismos elementos (véase apéndice 2), se pueden observar a continuación (Tabla 9).

Tabla 9
Resultados negativos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con las prácticas docentes.

Pregunta	Estudiantes ELL	%	Estudiantes no ELL	%
P:11	No	43%	No	37%
P:17	A veces	48%	A veces	48%
P:19	A veces	38%	A veces	49%
P:20	A veces	50%	A veces	46%
P:21	A veces	39%	Nunca	36%
P:22	A veces	52%	A veces	53%
P:23	A veces	49%	A veces	45%
P:25	A veces	47%	Siempre	42%
P:28	A veces	57%	A veces	66%
P:29	A veces	43%	A veces	50%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de los estudiantes ELL, que no coinciden con las respuestas de los maestros. Fuente: Elaboración propia.

Mientras que las respuestas de los maestros se inclinaban más hacia el nivel máximo de la escala, las respuestas de los estudiantes se inclinaban más hacia el lado opuesto, es decir, hacia el nivel mínimo de la escala. Es interesante también que tanto estudiantes ELL como los estudiantes no ELL contestaron relativamente de manera similar, lo cual indica que hay un consenso general entre los estudiantes en cuanto a la ausencia de estos elementos en las

prácticas docentes o en lo que pueden observar en sus aulas, independientemente de si han sido identificados como estudiantes ELL o no.

En su mayoría, los estudiantes ELL contestaron que solo “a veces” observan las prácticas docentes en cuestión, entre ellas resaltan: el reconocimiento y apreciación de sus culturas y las de sus compañeros por parte de sus maestros; el tiempo que los maestros dedican a conocer sus culturas, intereses y necesidades, y si estos elementos se ven reflejados en las actividades de aprendizaje; si sus aulas están decoradas de manera que representen diferentes culturas; si los materiales curriculares reflejan diferentes culturas y si los maestros evalúan el impacto de estos materiales a nivel cultural; si los maestros hacen un esfuerzo por establecer relaciones positivas con las familias de los estudiantes; y finalmente, si los maestros impulsan a los estudiantes a tener conversaciones sobre temas relacionados con la raza, etnia y cultura, y si los estudiantes se sienten cómodos compartiendo sus opiniones relacionadas a dichos temas con sus maestros.

Específicamente, en la pregunta que hace referencia a si los estudiantes se sienten representados en los materiales que los maestros utilizan para enseñar (P:50 de la encuesta para maestros y P:11 de la encuesta para estudiantes), los maestros contestaron frecuentemente, mientras que los estudiantes ELL contestaron que no, e incluso, los estudiantes no ELL también contestaron que no. Vale la pena mencionar que, como se planteó en el apartado de marco contextual, la escuela Ed and Verma Pastor cuenta en su mayoría con alumnos que pertenecen a grupos marginados, principalmente estudiantes afroamericanos y estudiantes de bajos recursos, por lo que esto puede explicar por qué en general, los estudiantes no ELL, tampoco se sienten representados en los materiales curriculares.

Por otra parte, en relación con los resultados positivos, es decir en donde tanto maestros como estudiantes coincidieron en sus respuestas, se han identificado cuatro preguntas donde tanto en la encuesta para maestros (Tabla 10) como en la encuesta para estudiantes (Tabla 11), las respuestas se inclinaron hacia el nivel máximo de la escala.

Tabla 10
Resultados positivos de la encuesta para maestros de preguntas relacionadas con las prácticas docentes.

Pregunta	Respuesta	%
P:41	Siempre	60%
P:49	Siempre	53%
P:51	Frecuentemente	27%
P:52	Siempre	27%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de maestros, que coinciden con las respuestas de los estudiantes ELL. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11
Resultados positivos de la encuesta para estudiantes de preguntas relacionadas con las prácticas docentes.

Pregunta	Estudiantes ELL	%	Estudiantes no ELL	%
P:12	Si	60%	Si	54%
P:18	Siempre	54%	A veces	44%
P:26	Siempre	67%	Siempre	61%
P:27	Siempre	66%	Siempre	45%

Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de los estudiantes ELL, que coinciden con las respuestas de los maestros. Fuente: Elaboración propia.

A través de sus respuestas, los estudiantes manifestaron que los maestros conocen diferentes culturas; que los maestros conocen la cultura y el lenguaje de cada estudiante; que invitan a los estudiantes a compartir elementos de su cultura y compararla con la cultura norteamericana; y que los maestros forman relaciones positivas con sus estudiantes. Por su parte, los maestros también comparten esta misma percepción en relación con su propia práctica.

Vale la pena resaltar, que específicamente en la pregunta 18 de la encuesta para estudiantes, la cual se refería específicamente a si consideraban que sus maestros conocen las diferentes culturas representadas por los estudiantes de su aula, estudiantes ELL y estudiantes no ELL difirieron en sus respuestas; lo que resulta particularmente interesante, es que en este

caso, los estudiantes ELL parecen percibir esto con mayor frecuencia en comparación con los estudiantes no ELL.

Resulta interesante también, comparando las respuestas negativas de las respuestas positivas, que los estudiantes coinciden en que sus maestros sí conocen su cultura y la de sus compañeros, sin embargo, volviendo a las conclusiones compartidas en la categoría anterior, parece haber una desconexión entre lo que los maestros saben y lo que hacen, e incluso también cómo utilizan dicho conocimiento sobre la cultura de sus estudiantes al elegir los materiales curriculares que utilizan para enseñar, ya que desde la perspectiva de los estudiantes, no siempre se sienten representados por los mismos, contrario a lo que los maestros comparten en sus respuestas.

Continuando con la idea anterior, los resultados obtenidos en esta categoría, se relacionan a su vez con el estudio de Carley (2017), en donde uno de los hallazgos principales fue que los maestros estaban conscientes de la diversidad cultural dentro de sus aulas, pero compartían que no se sentían lo suficientemente preparados y equipados para poder diversificar su instrucción, específicamente para sus estudiantes ELL, por lo que tanto ellos reconocían que sus prácticas no se adecuaban a este grupo de estudiantes, y por su parte los estudiantes compartían no sentirse incluidos y representados en el aula.

Por último en esta categoría, podemos hacer referencia nuevamente a los resultados de la primera categoría, los cuales, en conjunto con los resultados antes descritos, nos llevarían a cuestionarnos si quizás debido a que, tanto maestros como estudiantes tienen un concepto muy superficial de la cultura, esto ocasiona que todas las prácticas alrededor de la misma no tengan un impacto significativo en los estudiantes y por ende, en su proceso de aprendizaje.

Preguntas relacionadas con la percepción de los maestros, de los estudiantes ELL.

Finalmente, para la cuarta categoría, se han incluido los datos de las preguntas incorporadas específicamente en la encuesta para maestros. Para esta categoría, no se han dividido las respuestas en negativas y positivas, ya que no hay un punto de referencia específico

para clasificarlas, por el contrario, se buscaba únicamente conocer de manera general la percepción de los maestros, particularmente de las conductas y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes ELL.

Como se puede observar, las respuestas de los maestros (Tabla 12) nuevamente estuvieron en su mayoría inclinadas hacia el nivel máximo de la escala, es decir, hacia los niveles de la escala de Likert que manifestaban estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las preguntas y afirmaciones (véase apéndice 1).

Tabla 12

Resultados de preguntas de la encuesta para maestros relacionadas con la percepción de los maestros, de los estudiantes ELL.

Pregunta	Respuesta	%
P:7	De acuerdo	33%
P:8	De acuerdo	33%
	Totalmente de acuerdo	33%
P:9	Totalmente de acuerdo	40%
P:10	De acuerdo	53%
P:11	De acuerdo	40%
P:12	Totalmente de acuerdo	40%
P:13	Parcialmente de acuerdo	40%
P:14	De acuerdo	50%
P:15	De acuerdo	53%
P:16	Parcialmente de acuerdo	40%
P:17	De acuerdo	33%
P:18	Parcialmente de acuerdo	40%
P:19	Parcialmente de acuerdo	47%
P:20	Parcialmente de acuerdo	40%
P:21	Parcialmente en desacuerdo	27%
	De acuerdo	27%

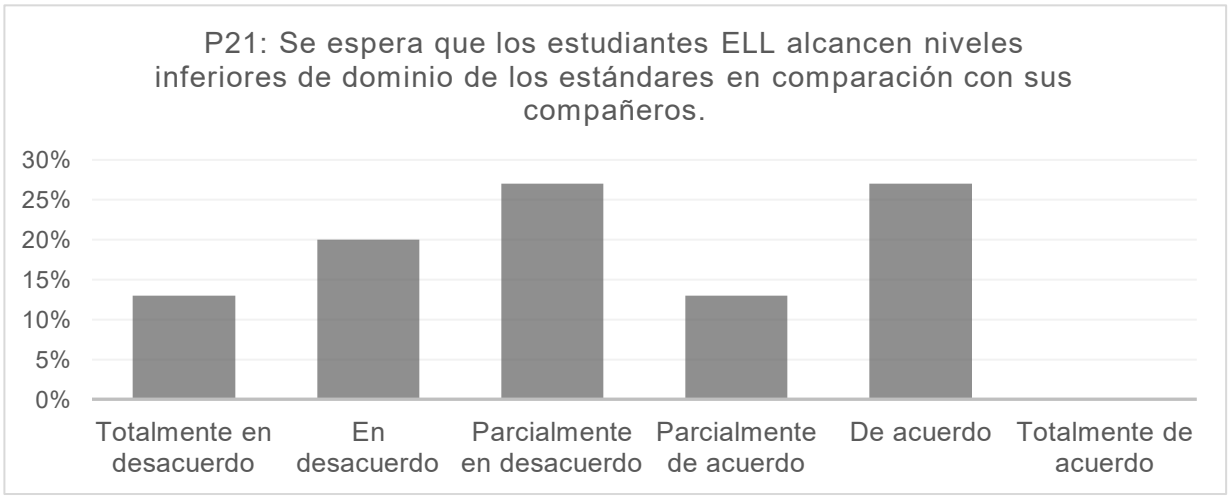
Nota. Esta tabla muestra el porcentaje representativo de la moda, de las respuestas de maestros, relacionadas con su percepción de los estudiantes ELL. Fuente: Elaboración propia.

Entre los datos que se consideran mayormente significativos, están primeramente los de las preguntas donde los maestros consideraron estar totalmente de acuerdo con que los estudiantes ELL son capaces de hacer referencias de experiencias personales y aplicarlas en lo que se está aprendiendo (P:8), es decir, que utilizan su bagaje cultural y personal para hacer

conexiones con nuevo contenido; y que los estudiantes ELL tienden a querer trabajar con otros estudiantes que comparten su misma raza, lenguaje, etc. (P:12).

Por otra parte, resulta interesante que el único dato en donde los maestros están divididos entre ambos lados de la escala (P:21), mostrando nuevamente una dispersión más amplia en comparación con las otras preguntas (Figura 5), fue el de la afirmación de que la expectativa para los estudiantes ELL es que alcancen niveles inferiores de dominio de los estándares curriculares en comparación con sus pares. Los porcentajes más altos de respuesta a dicha afirmación, se pueden observar en los niveles parcialmente de acuerdo y de acuerdo, sin embargo, las respuestas estuvieron distribuidas de manera similar en todos los niveles de la escala.

Figura 7
Gráfico representativo de la pregunta 21 de la encuesta para maestros.



Nota: La figura ilustra la distribución del total de respuestas en la pregunta 21 de la encuesta para maestros. Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, no solo apoya la tercera hipótesis, en la cual se estableció que la representación cultural en el aula está relacionada con las percepciones de expectativas académicas, ya sean altas o bajas, en los estudiantes ELL; si no que además, resulta preocupante, ya que como lo menciona Izquierdo (2016), los maestros deben centrarse en lo que los estudiantes ELL necesitan para convertirse en aprendices fuertes, esto puede ser tan simple

como alentar a los estudiantes a través de comunicar altas expectativas y proporcionarles materiales a nivel de grado, al contrario de lo que a menudo se hace, que es proporcionarles automáticamente materiales por debajo de su nivel. En base a ello, y considerando nuevamente las respuestas tan divididas de los maestros, sería importante trabajar este aspecto para garantizar que se les proporcione a los estudiantes ELL oportunidades significativas de aprendizaje, desde la planeación hasta la evaluación de estos, lo cual comienza con un cambio en la percepción, de lo que son o no capaces de hacer.

Los resultados de esta categoría, en conjunto con los resultados de la categoría anterior, pueden relacionarse con el estudio realizado por Kim (2020) que fue también presentado en el apartado de estado del arte, en donde el hallazgo principal de su trabajo fue que las actitudes y prácticas de los maestros tienen un impacto directo no solo en el diseño y planeación de la instrucción, sino también en las relaciones con sus estudiantes, la cultura del aula y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, si partimos de la categorización propuesta por la misma autora, en donde divide a los maestros como empáticos y ejemplares, comprensivos pero emergentes y apáticos y resistentes, pudiéramos concluir que los maestros de la escuela Ed and Verma Pastor, son maestros comprensivos pero emergentes, ya que a pesar de que reconocen las necesidades de los estudiantes ELL e intentan tener un acercamiento con su cultura e integrar esta misma en las actividades diarias para tener un mayor impacto en su aprendizaje, es evidente que requieren de apoyo adicional para poder realizar este último con un mayor impacto, y que su intención realmente trascienda y se vea en reflejada en sus estudiantes y el desempeño de los mismos.

Así mismo, las preguntas de esta categoría atienden también al objetivo general de la investigación, el cual pretende analizar cómo influye la implementación de una pedagogía culturalmente relevante en el desempeño académico de los estudiantes *English Language Learners* (ELL) en escuelas elementales de Arizona. Los resultados de estas preguntas, en conjunto con el análisis de las categorías antes mencionadas, permitirán establecer acciones

específicas a qué elementos tomar en cuenta, tanto con maestros como con estudiantes, para trabajar el concepto de cultura, así como qué prácticas pueden llevarse a cabo, específicamente con los maestros, para apoyar la implementación de la pedagogía culturalmente relevante en el aula, así como la potencialización de los recursos ya existentes, tanto materiales como curriculares, para la implementación de la misma. Dichas acciones serán compartidas posteriormente en el apartado de recomendaciones.

Capítulo V: Discusión, conclusión y recomendaciones

En este capítulo se presenta una reflexión integral sobre los hallazgos obtenidos, vinculándolos tanto con el marco teórico y como con la literatura y estudios previamente presentados para ofrecer un análisis crítico y fundamentado. Primeramente, el apartado de discusión examina en profundidad los resultados clave, organizados en cuatro áreas principales: la conceptualización de la cultura en el contexto escolar, la pedagogía culturalmente relevante como práctica integradora, la representación cultural en el aula y las expectativas académicas hacia estudiantes ELL. Cada una de estas reflexiones no solo compara los resultados con investigaciones previas, sino que también analiza limitaciones metodológicas y sugiere interpretaciones alternativas.

En el apartado de conclusión, se sintetizan las implicaciones más relevantes del estudio, haciendo énfasis en la importancia de adoptar una pedagogía culturalmente relevante para promover la equidad educativa y el éxito académico de los estudiantes ELL. Finalmente, en la sección de recomendaciones, se proponen acciones prácticas dirigidas a docentes e instituciones educativas, con énfasis en el fortalecimiento de la formación docente, el uso de recursos culturales auténticos, el seguimiento constante y el cambio sistémico necesario para transformar la experiencia educativa, y por ende impactar en el desempeño académico de los estudiantes ELL.

Discusión

En este apartado se examinarán los hallazgos clave del trabajo realizado, destacando sus implicaciones más amplias y proporcionando una visión crítica de los métodos y resultados obtenidos, todo ello vinculado al conocimiento existente. Primeramente, a partir de los resultados presentados en el capítulo anterior, se desarrolla a manera de cuatro reflexiones generales, un contraste entre estos y los estudios compartidos en el estado del arte, así como de la literatura existente relacionada con el tema de investigación, para a partir de ello, demostrar cómo estos

respaldan o contradicen los hallazgos obtenidos y la relevancia de los mismos. Así mismo, el propósito de esta sección es, además de conectar los resultados del estudio con las teorías planteadas, proporcionar también interpretaciones alternativas y evaluar posibles limitaciones y sesgos metodológicos.

1. Conceptualización de la cultura en el contexto escolar

Los resultados obtenidos en la encuesta (véase Tabla 1) confirman que tanto maestros como estudiantes asocian la cultura con la raza y la nacionalidad, lo que refuerza una comprensión limitada del concepto. Esta tendencia, también observada en el 33% de los maestros que están de acuerdo con que la identidad racial es sinónimo de cultura, subraya una falta de apoyo institucional para desarrollar definiciones más complejas. Esta perspectiva indiscutiblemente limita la comprensión de la cultura al asociarla principalmente con el origen racial y nacional de los alumnos, dejando de lado la complejidad de factores sociales, lingüísticos y personales que configuran la identidad cultural de cada estudiante. Esta situación refleja una falta de consenso entre los docentes respecto a una definición común y profunda de lo que implica la cultura en el contexto educativo. Según Ladson-Billings (2021), la cultura en el aula debe ir más allá de las costumbres superficiales para incluir las experiencias y valores que los estudiantes traen consigo, lo que permite una enseñanza realmente inclusiva y significativa.

Además, la falta de claridad en la conceptualización de la cultura no solo afecta la integración de los estudiantes ELL, sino que también reduce la capacidad de los maestros para integrar efectivamente la cultura en la práctica pedagógica, como lo demuestran las respuestas divergentes (véase Tabla 5) donde los estudiantes ELL perciben que los esfuerzos para incluir referencias culturales son solo “a veces” efectivos; así mismo, limita la posibilidad de crear un ambiente escolar donde se promueva la equidad. Como lo menciona Hollie (2018), es fundamental que los educadores desarrollen una “conciencia cultural profunda”, donde la cultura se perciba como una construcción dinámica que se expresa a través de los comportamientos, creencias y perspectivas de los estudiantes.

Para superar esta limitación, es necesario que los programas de desarrollo profesional incluyan formación sobre conceptos clave de la cultura desde una perspectiva antropológica, educativa e incluso psicológica. En este sentido, el enfoque de Gay (2018) en la enseñanza culturalmente relevante, enfatiza que comprender la cultura como un proceso dinámico es crucial para que los docentes puedan adaptar su enseñanza y responder a las necesidades cambiantes de sus estudiantes. Esto implica considerar cómo la cultura interactúa con factores como el estatus socioeconómico, la historia familiar, las experiencias migratorias y el contexto comunitario. La ausencia de una conceptualización clara de la cultura constituye una barrera para implementar prácticas educativas que reconozcan y valoren la diversidad cultural presente en el aula, especialmente entre los estudiantes ELL.

Tener claridad en la definición de cultura no solo facilita la adopción de enfoques pedagógicos más inclusivos, sino que también contribuye a la creación de un entorno donde cada estudiante se siente respetado y valorado. Autores como Nieto (2017) subrayan que la enseñanza que ignora los elementos culturales profundos tiende a reproducir desigualdades al no reconocer las riquezas y conocimientos que cada estudiante aporta. Esta claridad conceptual es esencial para fundamentar prácticas pedagógicas que promuevan representación y apreciación cultural de todos los estudiantes, sobre todo, de los estudiantes ELL.

2. Pedagogía culturalmente relevante: más que un currículo, una práctica integradora

El análisis de los resultados refleja una división entre los docentes en cuanto a la concepción de la pedagogía culturalmente relevante; a pesar de que los maestros reconocen la importancia de este método pedagógico, existe una confusión considerable en cuanto a su definición. Los resultados de la encuesta muestran que el 27% de los maestros está totalmente de acuerdo con la afirmación de que la pedagogía culturalmente relevante es un currículo, lo que sugiere una interpretación errónea de su naturaleza dinámica. Esta discrepancia evidencia una falta de comprensión de los principios y objetivos fundamentales de la pedagogía culturalmente relevante, tal como lo establecen Ladson-Billings (2021) y Gay (2018). La pedagogía

culturalmente relevante no se limita a un conjunto de contenidos o actividades específicas, sino que se centra en incorporar los referentes culturales de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma continua y en distintos contextos.

Esta pedagogía implica un compromiso con el desarrollo de competencias académicas, culturales y sociales en los estudiantes, permitiéndoles navegar con éxito entre su cultura de origen y la cultura dominante (Gay, 2018). De acuerdo con esta última afirmación, esta pedagogía debe ser entendida como un enfoque que promueve la excelencia académica, la competencia cultural y el pensamiento crítico entre los estudiantes. Es decir, no se trata de aplicar estrategias en momentos aislados, sino de crear un ambiente donde los valores, la historia y la identidad de cada estudiante sean parte integral del proceso educativo, lo cual es fundamental para que las prácticas de los maestros no solo se alinean a esta pedagogía, sino aún más importante, que realmente tengan un impacto en sus estudiantes. La comprensión de este enfoque es crucial para que los docentes puedan integrar de manera efectiva la diversidad cultural en sus prácticas diarias, favoreciendo un ambiente de aprendizaje más inclusivo y representativo.

Autores como Samuels (2018) enfatizan que la falta de formación específica en la pedagogía culturalmente relevante contribuye a que los docentes no comprendan plenamente cómo aplicar este enfoque de manera efectiva. Esto resalta la necesidad de programas de formación docente que no solo presenten la teoría, sino que también proporcionen ejemplos prácticos y acompañamiento en la implementación de estas prácticas en el aula.

3. Representación cultural en el aula: conocer no es igual a incluir

Aunque los maestros reconocen y manifiestan tener cierto conocimiento sobre las culturas de sus estudiantes, los resultados obtenidos muestran una posible desconexión entre ese conocimiento y la forma en que se refleja en los materiales curriculares y en su práctica pedagógica. Es decir, dicho conocimiento no siempre se traduce en una representación visible o integrada en el aula. Esta brecha sugiere que conocer la cultura de los estudiantes no implica necesariamente que esta sea valorada o incorporada de manera auténtica en el contexto

educativo, como lo plantea Hollie (2018) en su análisis sobre la enseñanza cultural y lingüísticamente receptiva. Además, es posible que esta desconexión se relacione con la manera en que los docentes definen la pedagogía culturalmente relevante; si su comprensión del concepto es limitada o reducida a aspectos superficiales, como celebrar fechas culturales o reconocer el idioma materno, podrían percibir que están aplicando esta pedagogía sin realmente estar promoviendo prácticas transformadoras o culturalmente afirmativas. Esta diferencia entre intención y práctica podría explicar por qué, a pesar de su conocimiento de la teoría, no se observa una implementación plena o coherente en el aula. Además, como se ha mencionado anteriormente, diversos estudios han señalado que la ausencia de materiales que reflejen las identidades culturales de los estudiantes, puede influir negativamente en su sentido de pertenencia, lo cual podría impactar también en su motivación y desempeño académico (Gay, 2010; Ladson-Billings, 2021).

En este sentido, estudios como el de Owens y Wells (2021), sugieren también que la representación cultural en los materiales de enseñanza y en las prácticas pedagógicas es esencial para que los estudiantes ELL se sientan valorados y comprendidos en el entorno escolar. La falta de representación en los textos, imágenes y ejemplos utilizados en las aulas puede reforzar la percepción de los estudiantes de que sus culturas e identidades no son valoradas. En contraste, materiales que reflejen sus experiencias pueden convertirse en una fuente de motivación, promoviendo una mayor participación y un sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

Para que la pedagogía culturalmente relevante tenga un impacto significativo, es necesario que los docentes vayan más allá de un enfoque meramente informativo sobre la cultura y trabajen activamente para integrarla en el currículo y en el material didáctico, promoviendo una enseñanza que aprecie y valore la diversidad cultural como un recurso pedagógico. Esto también implica que los docentes reflexionen sobre sus propias creencias y posibles prejuicios respecto

a la cultura de sus estudiantes, lo cual es esencial para evitar prácticas excluyentes o estigmatizadoras.

4. Expectativas académicas y percepciones docentes: de la comprensión emergente a la práctica transformadora

Los maestros de la escuela Ed and Verma Pastor muestran un desacuerdo considerable respecto a la capacidad de los estudiantes ELL para alcanzar los estándares curriculares, lo que se traduce en expectativas académicas bajas hacia este grupo de estudiantes. Esta percepción subestima el potencial de los estudiantes ELL y contrasta con los principios de la pedagogía culturalmente relevante, que aboga por mantener altas expectativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o lingüístico (Ladson-Billings, 2021).

La clasificación de los docentes como “comprensivos pero emergentes” sugiere que, aunque poseen una actitud positiva hacia la diversidad cultural, su comprensión de las implicaciones de trabajar con estudiantes ELL es limitada, lo cual repercute en su práctica pedagógica (Kim, 2020). Esta situación es especialmente preocupante si consideramos que las expectativas de los docentes juegan un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes. Según Johnson (2022), la creencia en el potencial de los estudiantes ELL para alcanzar altos niveles de competencia es un factor crucial para cerrar la brecha de rendimiento y fomentar su desarrollo académico. La evidencia sugiere que los estudiantes tienden a rendir mejor cuando perciben que sus maestros tienen altas expectativas y creen en su capacidad para aprender (Gadsen, 2021).

Para avanzar hacia una práctica transformadora, es necesario que los programas de formación docente promuevan una pedagogía que no solo comprenda las necesidades de los estudiantes ELL, sino que también implemente estrategias para elevar las expectativas y proporcionar un ambiente de aprendizaje desafiante y enriquecedor para todos los estudiantes. Esto incluye desarrollar competencias para la diferenciación en el aula y el uso de estrategias de enseñanza que valoren la riqueza cultural de los estudiantes, tal como se propone en las

investigaciones de Hernández (2022). La formación continua, centrada en el desarrollo de competencias culturales y lingüísticas, es clave para que los maestros puedan transformar su práctica pedagógica y ser agentes de cambio en la vida de sus estudiantes.

Una vez desarrolladas estas cuatro ideas, se puede también compartir a manera de interpretación alternativa, que si bien por un lado se podría argumentar que la falta de éxito académico entre los estudiantes ELL no se debe exclusivamente a la falta de una pedagogía culturalmente relevante, sino a otros factores como la falta de dominio del inglés, el estrés migratorio o la falta de apoyo familiar, aunque estos factores son indiscutiblemente importantes, el presente estudio subraya que la integración de la cultura de los estudiantes en el currículo tiene un impacto directo y positivo en su rendimiento académico, lo cual se alinea con los estudios de Ladson-Billings y otros investigadores, quienes sostienen que los estudiantes rinden mejor cuando se sienten validados culturalmente en su entorno educativo.

Por otro lado, si bien puede sugerirse que, aunque la pedagogía culturalmente relevante es efectiva, su implementación puede variar significativamente dependiendo de la disposición de los maestros. Estudios como el de Gadsen (2021) en donde se mencionan los desafíos que enfrentan los maestros para implementar la pedagogía culturalmente relevante debido a la falta de apoyo y preparación institucional para llevarla a la práctica de manera constante y efectiva, reafirman nuevamente la idea de que, aunque los maestros reconocen la importancia de la pedagogía culturalmente relevante, muchos no se sienten preparados o lo suficientemente capacitados para implementarla. Esta discrepancia entre la teoría y la práctica sugiere que, para maximizar el impacto de la pedagogía culturalmente relevante, es crucial proporcionar a los maestros no solo formación teórica, sino también oportunidades de desarrollo profesional continuo.

Finalmente, en relación con las consideraciones metodológicas y las limitaciones del estudio, es importante reconocer que, al tratarse de una investigación de tipo descriptivo, los resultados obtenidos permiten caracterizar ciertas prácticas docentes vinculadas con la

pedagogía culturalmente relevante, pero no permiten establecer relaciones de causalidad ni profundizar en experiencias más subjetivas. En este sentido, una de las principales limitaciones del estudio radica en que la información se recopiló mediante cuestionarios autoadministrados a los docentes, lo cual puede estar sujeto a sesgos de percepción e incluso deseabilidad social. Es posible que algunos maestros hayan sobreestimado su nivel de implementación de prácticas culturalmente relevantes, o bien, que no hayan identificado con claridad sus dificultades con relación a la aplicación. Dado el diseño metodológico, no fue posible contrastar estas percepciones con otras fuentes de información como observaciones en el aula o entrevistas, lo que habría permitido enriquecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva distinta a la del propio docente.

Es importante resaltar también que, si bien el estado de Arizona es un caso relevante para indagar en temas relacionados con los estudiantes ELL debido a su alto porcentaje de población de los mismos, esto puede presentar limitaciones relacionadas con el contexto geográfico y demográfico, ya que los resultados podían no ser aplicables en su totalidad a otras regiones con diferentes composiciones demográficas o retos educativos. Además, la limitación de realizar el estudio en un único distrito escolar y una única escuela puede sesgar los resultados, ya que factores específicos de la cultura escolar del distrito de Roosevelt y de la escuela Ed and Verma Pastor, pueden haber influido en la forma en que los maestros perciben e implementan la pedagogía culturalmente relevante, por lo que se sugiere para futuras investigaciones, integrar más escuelas de un mismo distrito escolar o comparar las circunstancias en diversos distritos escolares con características demográficas similares al distrito escolar de Roosevelt.

Una limitación adicional de este estudio fue que se llevó a cabo durante un proceso de reestructuración del distrito escolar de Roosevelt, lo que dificultó significativamente la comunicación y limitó el tiempo disponible para el trabajo de campo. Además, al no estar trabajando para el distrito al momento de la investigación, el acceso a la información fue más limitado, lo que pudo haber restringido la profundidad de los análisis realizados.

Con base en lo anterior, para futuras investigaciones, se sugiere realizar estudios que exploren la pedagogía culturalmente relevante en contextos donde los investigadores tengan acceso completo a los recursos y apoyos del distrito escolar, permitiendo una evaluación más integral y detallada. Además, se propone explorar líneas de investigación que examinen la implementación de prácticas culturalmente relevantes en múltiples distritos escolares simultáneamente, para comparar y contrastar efectos en diferentes contextos demográficos y culturales, lo cual podría enriquecer la comprensión del impacto de estas prácticas en la diversidad de entornos educativos.

Conclusión

La adopción de una pedagogía culturalmente relevante en las instituciones educativas es un paso crucial para lograr una educación equitativa e inclusiva, donde todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o lingüístico, puedan alcanzar su máximo potencial. La pedagogía culturalmente relevante, tal como se ha mencionado en capítulos anteriores y como la describen Ladson-Billings (1995) y Gay (2010), va más allá de simplemente añadir elementos multiculturales al currículo; implica una reestructuración profunda de la manera en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo que la cultura es un eje fundamental en la construcción del conocimiento. A través de esta perspectiva, el proceso educativo se convierte en un medio para validar las identidades culturales de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo que conecta con sus experiencias de vida. En particular, los estudiantes ELL se benefician enormemente de un enfoque pedagógico que respete y valore sus experiencias culturales, facilitando su integración y éxito en el ámbito académico.

Uno de los principales desafíos en la implementación de una pedagogía culturalmente relevante es que esta requiere un cambio de mentalidad, no solo por parte de los maestros y de quienes trabajan directamente con los alumnos, sino a nivel institucional, lo cual implica un compromiso profundo y constante. Con frecuencia, las instituciones educativas adoptan políticas inclusivas de manera superficial, lo que puede llevar a prácticas que no logran captar la

complejidad de la diversidad cultural. Este enfoque limitado impide que se generen cambios reales en la experiencia educativa de los estudiantes. Según Nieto (2004), las instituciones deben ofrecer un apoyo sistemático y sostenido a los docentes para que puedan desarrollar y aplicar un enfoque pedagógico que realmente valore la diversidad cultural de sus estudiantes. Esto significa que el compromiso institucional debe ir más allá de capacitaciones aisladas; se requiere de una infraestructura de apoyo que permita a los docentes internalizar y adaptar la pedagogía culturalmente relevante en su práctica diaria, logrando así un impacto positivo en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Por lo tanto, se enfatiza nuevamente que, este cambio debe empezar a nivel macro o a nivel institucional, para a partir de ello promover un cambio en la comunidad educativa.

Los docentes, como principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, juegan un papel esencial en la implementación de esta pedagogía. Sin embargo, no se les puede pedir que asuman esta responsabilidad de manera aislada, sin el respaldo y los recursos adecuados. Ladson-Billings (1995) y Gay (2010) destacan que la adopción de una pedagogía culturalmente relevante demanda de los docentes no solo habilidades técnicas, sino también una sensibilidad cultural que les permita entender y respetar la diversidad de sus estudiantes. Los docentes deben estar preparados para adaptar sus métodos y enfoques a las particularidades culturales de sus alumnos, creando así un ambiente en el que todos se sientan valorados y reconocidos. Esto es especialmente importante en el caso de los estudiantes ELL, quienes enfrentan barreras adicionales relacionadas con el idioma y, a menudo, con la adaptación a una cultura que puede ser muy distinta a la suya. La pedagogía culturalmente relevante, en este sentido, se convierte en una herramienta para cerrar esta brecha académica que estadísticamente afecta con mayor frecuencia a estos estudiantes, y a su vez, para fomentar un entorno escolar inclusivo para todos.

Uno de los errores comunes al intentar aplicar una pedagogía culturalmente relevante, es reducir la cultura únicamente a sus aspectos visibles y superficiales, como el idioma, las tradiciones o las festividades. Aunque estos elementos son importantes y contribuyen a

enriquecer el ambiente escolar, es importante entender que estos aspectos, de manera aislada, no abarcan la totalidad de la identidad cultural de los estudiantes. La cultura es una construcción compleja que incluye valores, normas, visiones del mundo y formas de entender las relaciones y el conocimiento. Cuando los docentes limitan la cultura a lo visible, pierden la oportunidad de establecer una conexión más profunda y significativa con sus estudiantes, una conexión que es esencial para el aprendizaje significativo. Paris y Alim (2017) sostienen que una pedagogía que realmente valore la diversidad debe ir más allá de estos aspectos superficiales y reconocer las experiencias y contextos de vida que cada estudiante trae consigo al aula.

En este sentido, la pedagogía culturalmente relevante no se trata simplemente de añadir festividades o símbolos culturales al calendario escolar, sino de adaptar la enseñanza para que cada estudiante sienta que su identidad, y sobre todo sus experiencias, son validadas en el aula. Al hacerlo, se permite que el aprendizaje sea un acto personal y significativo, en el que los estudiantes pueden relacionarse con el contenido de maneras que trascienden los límites del aula. Esta conexión entre el contenido académico y la vida cultural de los estudiantes facilita una comprensión más profunda y duradera del conocimiento, ya que los estudiantes pueden aplicar lo que aprenden en contextos que son relevantes para ellos. A esta idea es importante añadirle que, los estudiantes ELL no llegan a las aulas de Estados Unidos sin conocimiento alguno y necesitando ser enseñados todo desde cero; son estudiantes que llegan no solo con un bagaje de conocimientos en distintas áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias, etc., sino también con un bagaje cultural y social que, en la mayoría de los casos, es lo que les ayudará a poder hacer conexiones significativas entre lo que ya saben o conocen, y lo nuevo que están por aprender.

Continuando con la idea anterior, la integración continua de la cultura en la educación no solo mejora la conexión entre conocimientos previos y nuevos; también propicia una mejor relación entre docentes y estudiantes, teniendo un impacto directo en el sentido de pertenencia y autoestima de los estudiantes ELL. Según Banks (2004), el reconocimiento de la cultura en el

aula contribuye a la construcción de una identidad positiva, un aspecto crucial para que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia dentro de la escuela. Para los estudiantes ELL, que a menudo enfrentan desafíos adicionales en su adaptación al sistema educativo, esta validación de su cultura y sus experiencias personales es esencial para su motivación y seguridad en sí mismos. Cuando los estudiantes encuentran en el aula un espacio donde su cultura es respetada, sienten que su identidad es valorada y no necesitan ocultarla para ser aceptados, esta validación cultural les permite desarrollar una autoestima más sólida, lo cual influye positivamente en su rendimiento académico y en su bienestar emocional.

Cummins (2000) y Moll et al. (1992) también destacan que el reconocimiento de las experiencias de vida de los estudiantes ELL dentro del contexto escolar fomenta no solo un mejor desempeño académico, sino también un sentido de empoderamiento, que es clave para su desarrollo integral. La escuela, al convertirse en un espacio donde los estudiantes pueden experimentar un aprendizaje significativo y en el que se respeta su identidad cultural, contribuye a formar individuos que se sienten capacitados para participar activamente en la sociedad. En un entorno que valora la diversidad cultural, los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino que también adquieren habilidades y actitudes para navegar un mundo y una sociedad multicultural.

Para que este cambio sea posible, los docentes deben también emprender un proceso de introspección y reflexión sobre sus propias identidades culturales y sobre cómo estas influyen en su práctica educativa. La pedagogía culturalmente relevante no solo implica adaptarse a la diversidad cultural de los estudiantes, sino también cuestionar y comprender las propias creencias, prejuicios y experiencias culturales. Ladson-Billings (1995) subraya la importancia de que los docentes desarrollen una conciencia cultural que les permita enseñar de una manera que valore y respete la diversidad. Este proceso de reflexión es crucial, ya que permite a los maestros reconocer posibles sesgos inconscientes que podrían afectar negativamente la experiencia educativa de sus estudiantes.

Para facilitar este proceso de autoexploración, es esencial que las instituciones brinden el apoyo necesario a los docentes. Este apoyo puede incluir espacios seguros donde los docentes puedan explorar y cuestionar sus propias creencias y prácticas, así como recibir retroalimentación constructiva para mejorar su enseñanza. Villegas y Lucas (2002) sostienen que la formación profesional de los docentes debe enfocarse no solo en estrategias pedagógicas, sino también en el desarrollo de una conciencia cultural. La reflexión sobre la identidad cultural no es un ejercicio teórico, sino una herramienta que permite a los docentes crear un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan representados y respetados, promoviendo una comunidad de aprendizaje inclusiva y equitativa.

Por último, es importante nuevamente resaltar que la adopción de una pedagogía culturalmente relevante es una responsabilidad compartida que requiere el compromiso tanto de las instituciones educativas como de los docentes. Este compromiso implica reconocer la cultura como un recurso educativo invaluable, que no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a la construcción de un entorno escolar inclusivo donde todos los estudiantes, especialmente aquellos ELL, se sientan valorados. La pedagogía culturalmente relevante no es un fin en sí misma, sino un medio para cerrar la brecha académica, promover la equidad y fomentar un sentido de pertenencia en el aula. En un contexto como el de Estados Unidos, donde la cultura propia del país está constituida por diversos elementos de todas aquellas culturas que se han ido incorporándose a través de los años a este contexto físico y social, integrar la cultura de manera genuina y significativa en la educación abre la puerta a una experiencia de aprendizaje donde todos los estudiantes pueden desarrollarse plenamente, tanto en lo académico como en lo personal.

Como señala Banks (2004), la educación debe ser un espacio donde se celebre la diversidad y se fomente el respeto mutuo. La construcción de un sistema educativo inclusivo, donde cada estudiante pueda ver su identidad reflejada y valorada, es fundamental en una sociedad tan diversa como la del contexto estadounidense. En este sentido, es importante añadir

que a pesar de que el presente estudio se enfoca específicamente en los estudiantes ELL, este enfoque no solo beneficia a estos estudiantes, sino que también enriquece a toda la comunidad educativa, promoviendo valores de tolerancia, empatía y solidaridad. Al proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender en un ambiente donde su cultura es respetada, se les prepara no solo para alcanzar el éxito académico, sino también para convertirse en ciudadanos activos y conscientes en un mundo globalizado.

En conclusión, la adopción de una pedagogía culturalmente relevante es un paso esencial hacia la construcción de un sistema educativo que realmente refleje y respete la diversidad cultural de sus estudiantes. Esta pedagogía requiere un compromiso genuino tanto por parte de las instituciones educativas como de los docentes, quienes deben estar dispuestos a reflexionar sobre sus prácticas y a adaptarlas para crear un entorno inclusivo. Al hacerlo, se cierra la brecha académica que enfrentan los estudiantes ELL y se promueve un entorno escolar donde cada estudiante puede sentirse representado, respetado y motivado para alcanzar su máximo potencial. Esta visión de la educación, como un espacio de inclusión y equidad, no solo beneficia a los estudiantes ELL y a los estudiantes no ELL, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa, empática y solidaria.

Recomendaciones

La implementación de una pedagogía culturalmente relevante en el estado de Arizona es una necesidad urgente para abordar las crecientes necesidades académicas de los estudiantes ELL. Para mejorar su rendimiento académico, es fundamental que las estrategias educativas vayan más allá de simples políticas inclusivas y se conviertan en prácticas profundas y transformadoras que tengan un impacto real en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. A continuación, se desarrollan recomendaciones integrales, basadas tanto en los hallazgos del estudio, como en investigaciones previas, para establecer un sistema que valore y promueva la diversidad cultural de estos estudiantes, reconociendo su potencial y permitiendo que alcancen el éxito académico en un ambiente inclusivo y equitativo.

1. Profundización en la comprensión cultural

Se ha mencionado ya en múltiples apartados que la cultura es una construcción dinámica que va más allá de los aspectos visibles, como la raza o la nacionalidad, y que abarca múltiples experiencias y significados que los estudiantes atribuyen a su realidad. Y de igual manera, para que los docentes puedan conectar efectivamente con sus estudiantes, específicamente los estudiantes ELL, es esencial que desarrollen una comprensión holística de la cultura, no solo reconociendo las diversas identidades de los estudiantes, sino también reflexionando sobre sus propias creencias, experiencias y sesgos culturales. Esta introspección permite a los docentes ser conscientes de los prejuicios inconscientes que pueden afectar su práctica educativa y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Villegas y Lucas, 2002).

Para lograr esta comprensión cultural, se recomienda que las instituciones educativas en Arizona faciliten espacios de reflexión y diálogo donde los docentes puedan explorar tanto la cultura de sus estudiantes como la propia. En estos espacios, los docentes pueden compartir experiencias y aprender a valorar la diversidad desde una perspectiva personal y profesional. Esta reflexión debe ser continua, para evitar caer en una visión estática de la cultura que, como se observa en diversos estudios, limita el potencial de una pedagogía inclusiva (Nieto, 2004). Al adoptar una perspectiva culturalmente informada y consciente, los docentes estarán mejor preparados para entender y respetar las múltiples identidades de sus estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje donde todos se sientan valorados y comprendidos.

2. Capacitación práctica en pedagogía culturalmente relevante

Aunque como se observó en el apartado de resultados, muchos docentes comprenden la importancia de una pedagogía culturalmente relevante, también es evidente que a menudo carecen de las herramientas prácticas para implementarla en el aula de manera efectiva. Las investigaciones muestran que, sin ejemplos prácticos y acompañamiento, las buenas intenciones de los docentes no se traducen en un cambio significativo en las prácticas pedagógicas (Young, 2010). Por lo tanto, es crucial que los programas de desarrollo profesional en Arizona incluyan

no solo un marco teórico, sino también capacitación práctica que permita a los docentes experimentar y adaptar estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades culturales y académicas de sus estudiantes.

Además, los docentes deben contar con oportunidades de observación en aulas de maestros que ya implementan exitosamente este enfoque, así como recibir retroalimentación y mentoría continua. Este proceso de aprendizaje práctico no solo fortalece la confianza de los docentes en el uso de prácticas culturalmente relevantes, sino que también les permite adaptar sus métodos a las realidades de sus estudiantes ELL. Al proporcionar un acompañamiento constante y un enfoque en la práctica, se crea una cultura de mejora continua en la que los docentes pueden desarrollar habilidades y conocimientos que impacten de manera positiva en la experiencia educativa de los estudiantes (Samuels, 2018).

3. Uso de recursos culturales auténticos y específicos para estudiantes ELL

La inclusión de recursos que reflejen las experiencias y culturas de los estudiantes ELL es fundamental para promover un sentido de pertenencia y validación cultural. La investigación muestra que los estudiantes tienden a rendir mejor cuando se sienten valorados y ven reflejada su cultura en el currículo (Owens y Wells, 2021). Por ello, es importante que los recursos y materiales didácticos no solo contengan referencias superficiales a la cultura, sino que verdaderamente representen las identidades y experiencias de los estudiantes ELL. Estos recursos deben ser relevantes para el contexto cultural y lingüístico de los estudiantes, permitiéndoles conectar el contenido académico con sus propias realidades y conocimientos previos.

Incorporar materiales auténticos y diseñados específicamente para estudiantes ELL, implica una transformación en la manera en que se estructuran los currículos y los recursos en el aula. Esto podría incluir libros, textos, y actividades que exploren temas de migración, identidad cultural y bilingüismo, entre otros. Además, es importante que los recursos se adapten a las necesidades lingüísticas de los estudiantes ELL, brindándoles un apoyo efectivo en el proceso

de aprendizaje del inglés sin dejar de lado su cultura y lengua de origen. Esta práctica no solo enriquece el aprendizaje, sino que también promueve un ambiente inclusivo donde la diversidad cultural es vista como un recurso pedagógico valioso (Paris y Alim, 2017).

4. Evaluación y seguimiento constante

Para asegurar que las estrategias implementadas realmente están beneficiando a los estudiantes ELL, es necesario establecer sistemas de evaluación y seguimiento que permitan monitorear su progreso académico y sus necesidades específicas. Este seguimiento debe basarse en datos cuantitativos y cualitativos, ofreciendo una visión completa del rendimiento de los estudiantes y permitiendo ajustes en las estrategias pedagógicas en función de sus avances y desafíos (Cummins, 2000). La recopilación de datos específicos sobre los estudiantes ELL, como sus resultados en evaluaciones académicas (tanto evaluaciones estatales como evaluaciones del monitoreo del progreso), su avance en el aprendizaje del inglés, y su participación en actividades escolares, permite tomar decisiones informadas y diseñar intervenciones educativas efectivas.

Además, este seguimiento no debe ser solo responsabilidad de los docentes, sino que debe involucrar a todos los actores educativos, incluyendo a los administradores y al personal de apoyo. La recopilación de datos sobre los estudiantes ELL permite a las escuelas identificar patrones y tendencias en su rendimiento académico, lo que facilita el diseño de programas de apoyo personalizados y adaptados a las necesidades de cada estudiante. Este enfoque basado en datos, asegura que las decisiones educativas no sean arbitrarias, sino que estén fundamentadas en evidencia, lo cual es esencial para generar un impacto real en el rendimiento académico de los estudiantes.

5. Fortalecimiento de las expectativas académicas para los estudiantes ELL

La pedagogía culturalmente relevante aboga por mantener altas expectativas académicas para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o lingüístico (Ladson-Billings, 1995). Sin embargo, las bajas expectativas hacia los estudiantes ELL siguen

siendo una barrera significativa en su rendimiento académico. Si volvemos a lo compartido en el apartado de resultados, los docentes en su mayoría, aunque bienintencionados, tienden a subestimar el potencial de estos estudiantes debido a barreras lingüísticas o diferencias culturales. Para superar esta limitación, es fundamental que los docentes reciban formación en estrategias de diferenciación y apoyo específico que les permita fomentar la confianza en las capacidades de los estudiantes ELL.

Los estudiantes ELL necesitan sentirse respaldados por maestros que creen en su potencial y que les ofrecen un ambiente de aprendizaje desafiante y enriquecedor. Al establecer metas académicas altas y brindar el apoyo necesario para alcanzarlas, los docentes pueden motivar a los estudiantes ELL a superar obstáculos y alcanzar su máximo potencial académico.

6. Apoyo institucional y cambio sistémico

La implementación de una pedagogía culturalmente relevante, como se ha resaltado anteriormente, no puede recaer únicamente en los docentes. Para que esta práctica sea sostenible y efectiva, es necesario un compromiso institucional profundo y constante que se refleje en políticas inclusivas, recursos adecuados y una infraestructura que permita a los docentes adaptar y mejorar sus enfoques pedagógicos. Las instituciones educativas en Arizona deben asumir la responsabilidad de crear un ambiente de apoyo en el que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas y recibir la formación necesaria para implementar una pedagogía culturalmente relevante (Nieto, 2004).

Este compromiso institucional debe ir más allá de capacitaciones aisladas y debe incluir programas de desarrollo profesional a largo plazo, recursos específicos para ELL y espacios seguros donde los docentes puedan explorar y cuestionar sus propias creencias y prácticas. Al proporcionar el respaldo y los recursos necesarios, las instituciones educativas no solo fortalecen la pedagogía culturalmente relevante, sino que también promueven un cambio sistémico en la cultura escolar, logrando un ambiente educativo verdaderamente inclusivo y equitativo donde

todos los estudiantes, pero especialmente los ELL, puedan desarrollarse plenamente tanto en lo académico como en lo personal.

Para concluir, se considera sumamente importante volver a retomar la idea de que, la adopción de una pedagogía culturalmente relevante es una estrategia esencial para cerrar la brecha académica que enfrentan los estudiantes ELL en Arizona. Al implementar una educación que respete y valore la diversidad cultural, los docentes y las instituciones educativas pueden crear un ambiente inclusivo y motivador que permita a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial. Las recomendaciones desarrolladas en este apartado no solo son aplicables a los estudiantes ELL, sino que también benefician a toda la comunidad educativa, promoviendo valores de empatía, tolerancia y respeto hacia la diversidad cultural. En un mundo cada vez más globalizado, estas prácticas pedagógicas no solo preparan a los estudiantes para el éxito académico, sino que también los capacitan para ser ciudadanos activos y conscientes en una sociedad multicultural y diversa.

Al fomentar una pedagogía culturalmente relevante, se construye un sistema educativo donde cada estudiante puede sentirse representado y valorado, y donde las diferencias culturales son vistas como una fortaleza que enriquece el aprendizaje y contribuye a una sociedad más justa y solidaria. Este enfoque educativo no es solo una herramienta para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes ELL, sino un medio para construir un ambiente de respeto y equidad en el cual todos los estudiantes, sin importar su origen cultural o lingüístico, puedan prosperar.

Referencias

Abedi, J., & Gándara, P. (2006). *Performance of English Language Learners as a Subgroup in Large-Scale Assessment: Interaction of Research and Policy*. Educational Measurement: Issues & Practice

American University. (2019). The Benefits of Bilingual Education. Recuperado de https://soeonline.american.edu/blog/benefits-of-bilingual-education/

Arizona Department of Education. (2019). *Annual report on Arizona's English language learners*.

Arizona Department of Education. (2019). *Identifying and Supporting English Learners with Disabilities*.https://www.azed.gov/sites/default/files/2019/01/ELs%20With%20Disabilities%20-Identifying%20and%20Supporting-August%202019.pdf?id=5c3e4c841dcb2511a0871254

Arizona Department of Education. (2019). Arizona's Language Development Approach. Recuperado de https://www.azed.gov/sites/default/files/2020/01/Arizona%27s%20Language%20Development%20Approach_December%20State%20Board%20Meeting_2019_rev2-25.pdf

Arizona English Language Program. (2011). *Office of the Auditor General*. https://www.azauditor.gov/sites/default/files/ELL_Highlights.pdf

Azuero, Á. E. A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(8), 110-127.

Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Carley Rizzuto, K. (2017). Teachers' perceptions of ELL students: Do Their Attitudes Shape Their Instruction? The Teacher Educator, 52(3), 182-202.

Census. (2020). *Racial and Ethnic Diversity in the United States: 2010 Census and 2020 Census*. https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/racial-and-ethnic-diversity-in-the-united-states-2010-and-2020-census.html

Census. (2023). *Hispanic or Latino Population as Percent of County Total Population*. *https://www.census.gov/library/visualizations/2024/comm/hispanic-percent-county.html*

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Multilingual Matters.

Dennis, T. (2021). *An Introduction to Culturally Relevant Teaching Using High-Leverage Practices*. Journal of Education & Social Justice.

Diaz, A., Cochran, K., & Karlin, N. (2016). The influence of teacher power on English language learners' self-perceptions of learner empowerment. *College teaching*, *64*(4), 158-167.

Eutsler, L. y Pérez, A. (2022). *Culturally Relevant Model for Digital Language and Literacy Instruction*. Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal.

Gadsden, C. (2021). Culturally Relevant Coaching: Empowering New Teachers. *Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts.*

García, E., Lawton, K., & Diniz de Figueiredo, E. H. (2010). *The education of English language learners in Arizona: A legacy of persisting achievement gaps in a restrictive language policy climate*.

Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.

Harris, R. L. (2021). Student Perceptions of Culturally Relevant Pedagogy and The Impact on TeacherStudent Relationships. (Tésis Doctoral). Recuperada de https://scholarcommons.sc.edu/etd/6331

Haynes, J. (2007). *Getting Started with English Language Learners*. Association for Supervision

and Curriculum Development.

Herbert, C. (2021). *K-3 Teachers' Perspectives on Culturally Responsive Teaching for Linguistically Diverse Learners*. Walden University.

Hernandez, A. (2022). Closing the Achievement Gap in the Classroom Through Culturally Relevant Pedagogy. *Journal of Education an Learning*. https://doi.org/10.5539/jel.v11n2p1

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Hollie, S. (2018). *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and learning: Classroom Practices for Student Success.* Shell Education.

Hollie, S. (2019). Branding culturally relevant teaching. *Teacher Education Quarterly*, *46*(4), 31-52.

Izquierdo, E. (2016). *Three Strategies to Support English Learners.* Houghton Mifflin Harcourt.

Johnson, A. (2020). Within-Year Achievement Gains for English Learners. EdWorkingPaper No. 20-337. *Annenberg Institute for School Reform at Brown University*.

Johnson, A. (2022). Achievement and growth for English learners. Educational Policy.

Kim, K. (2020). *Culturally Responsive Teaching: And Investigatiom of Effective Practices for*

Korean English Language Learners. St. John's University.

Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children.* Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*. Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (2022). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (3ra Ed.). Jossey-Bass.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms.* Theory into Practice, 31(2), 132-141.

National Center for Education Statistics. (2019). *Characteristics of Public School Teachers.* https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/clr/public-school-teachers

National Center for Education Statistics. (2019). *Education Demographic and Geographic Estimates. https://nces.ed.gov/Programs/Edge/ACSDashboard/0407080*

National Center for Education Statistics. (2024). *English Learners in Public Schools.* https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf/english-learners-in-public-schools#:~:text=The%20percentage%20of%20public%20school,%2C%20or%204.6%20million%20students

Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Allyn & Bacon

Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.

Owens, C. W. & Wells, S. (2021, 21 de mayo). Elementary Content Teacher Perceptions Regarding Their ELL Instructional Practices. *Journal of Educational Research & Practice.* *https://scholarworks.waldenu.edu/jerap/vol11/iss1/10*

Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world.* Teachers College Press.

Phillips, D. y Crowell, N. (1994). *Cultural Diversity and Early Education*. Board on Children and Families.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31(1).

Rhodes, C. M. (2017). A validation study of the Culturally Responsive Teaching Survey. Universal Journal of Educational Research, 5(1), 45-53.

Rodriguez, M. (2019). *Educational policies and the English learner student experience in Arizona*. University of Arizona Press.

Samuels, A. (2018). Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Foestering Equitable and Inclusive Classrooms. University of Montevallo.

Scherff, L. y Spector, K. (2010). *Culturally Relevant Pedagogy: Clashes and Confrontations.* R&L Education.

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. Urban Education, 47(3), 562–584. https://doi.org/10.1177/0042085911431472

Sugarman, J. & Geary, C. (2018). English Learners in Arizona: *Demographics, Outcomes, and*

State Accountability Policies. National Center on Immigrant Integration Policy.

U.S. Department of Education. (2008). Structure of U.S. Education. https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html

U.S. Department of Education. (2017). *English Learners: Demographic Trends.* *https://www2.ed.gov/datastory/el-characteristics/index.html*

U.S. Department of Education. (2018). *Academic Performance and Outcomes for English Learners.* https://www2.ed.gov/datastory/el-outcomes/index.html

U.S. Department of Education. (2018). *Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies (Title 1, Part A).* *https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/school-support-and-accountability/title-i-part-a-program/*

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach.* State University of New York Press.

Vivanco, M. (2005). Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones. Chile: Universitaria.

Wexler, B. (2023, May 5). English-Only Education is on the Decline—But Arizona Holds Out. Immigration Impact. https://immigrationimpact.com/2023/05/05/english-only-education-arizona/

Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? Journal of Teacher Education, 61(3), 248-260. https://doi.org/10.1177/0022487109359775

Anexo 1

Matriz metodológica

Matriz metodológica: Pedagogía culturalmente relevante y desempeño académico de los estudiantes ELL.				
Pregunta de investigación	¿De qué manera se puede fomentar en los maestros de educación elemental de Arizona la adopción de una pedagogía culturalmente relevante como parte de sus estrategias docentes para generar un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes clasificados como *English Language Learners* (ELL)?			
Objetivo	Analizar de qué manera se puede fomentar que los maestros de educación elemental de Arizona adopten la pedagogía culturalmente relevante como parte de sus estrategias para impactar positivamente en el desempeño académico de los estudiantes ELL.			
Hipótesis	• Existe una diferencia significativa entre la percepción de la cultura por parte de los estudiantes ELL y la percepción de la cultura por parte de sus maestros. • La percepción cultural de los estudiantes ELL y de sus maestros, se encuentra más fuertemente asociada con aspectos raciales que con los componentes definidos por la pedagogía culturalmente relevante.			
Variable	Pedagogía culturalmente relevante			
Definición conceptual	Ladson-Billing (2021) define la pedagogía culturalmente relevante como una pedagogía que empodera a los estudiantes intelectual, social, emocional y positivamente al usar referentes culturales para enseñar conocimiento, habilidades y actitudes.			
Definición operacional	Enfoque educativo que busca empoderar a los estudiantes a nivel intelectual, social y emocional, al mismo tiempo que fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje, a través de la incorporación activa de referentes culturales en el proceso de enseñanza			
Dimensiones	Indicadores	Ítem	Tipo de escala	Amplitud de escala
Empoderamiento intelectual	Pensamiento crítico	Los estudiantes cuestionan, analizan y relacionan el conocimiento con situaciones de su vida.	Intervalo	Escala del 1 al 6: Donde 1 es totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo
	Aplicación del conocimiento	Los estudiantes hacen referencia a situaciones de su vida en la que pueden hacer uso del conocimiento adquirido.		
Desarrollo social y emocional	Inclusión	Los estudiantes se sienten bienvenidos en el aula. Los estudiantes se tratan con respeto entre sí.		
	Autoestima	Los estudiantes se sienten cómodos compartiendo experiencias propias y elementos de su cultura.		
	Confianza	Los estudiantes se acercan al maestro o a otros compañeros cuando necesitan apoyo.		
	Sentido de pertenencia	Los estudiantes reconocen que su participación en el aula es considerada importante y valiosa		
Actitud positiva hacia el aprendizaje	Motivación	Los estudiantes realizan sus actividades de manera independiente y se muestran interesados en ellas.		
	Entusiasmo por aprender	Los estudiantes se muestran felices y emocionados por aprender.		
Incorporación de referentes culturales	Conexión entre cultura y contenido académico	Los materiales utilizados incluyen referentes de la cultura de los estudiantes (tradiciones, celebraciones, vocabulario, imágenes, etc.)		

Anexo 2

Survey of Culturally Responsive Teaching Practices (Rhodes, 2017)

A. Survey of Culturally Responsive Teaching Practices

Item #	Item Prompt
1	I include lessons about the acculturation process.
2	Examine class materials for culturally appropriate images and themes
3	I ask students to compare their culture with American culture.
4	I make an effort to get to know my students' families and backgrounds.
5	I learn words in my students' native languages.
6	I use mixed-language and mixed-cultural pairings in group work.
7	I use peer tutors or student-led discussions.
8	I use surveys to find out about my students' classroom preferences.
9	I elicit students' experiences in pre-reading and pre-listening activities.
10	I encourage students to speak their native languages with their children.
11	I have students work independently, selecting their own learning activities.
12	I spend time outside of class learning about the cultures and languages of my students.
13	I include lessons about anti-immigrant discrimination or bias.
14	I supplement the curriculum with lessons about international events.
15	I ask for student input when planning lessons and activities.
16	I encourage students to use cross-cultural comparisons when analyzing material.
17	I provide rubrics and progress reports to students.

Anexo 3

Teacher Consent Form

CETYS UNIVERSIDAD

Name: _____
Grade: _____

Dear Pastor Teacher,

My name is Liz De León, I am a former RSD Teacher, and I am currently working on my doctoral degree at CETYS University, in which I am studying Culturally Relevant Pedagogy strategies and their impact in ELL students' learning in the form of a doctoral dissertation. This research is being overseen by Dr. Francisco Alberto Núñez Tapia, dissertation director at CETYS University. Both CETYS University and RSD have approved this research, all-knowing that it is a fundamental step into achieving increased knowledge in the field of educational scientific research. The general objective of this study is to analyze how Elementary Teachers in Arizona can adopt Culturally Relevant Pedagogy strategies to impact in ELL students' learning.

Since ELL student population at RSD is one of the highest in Arizona, you are a candidate to participate in this research. Your responses will contribute to the development of new knowledge and understanding of the ELL students we serve today. On this end, I kindly ask for your participations answering different surveys through the school year to get to know you and your ELL students. If you wish to participate, your ELL students will participate as well. These surveys are expected to last approximately 15-20 minutes and no personal identifying information will be published.

Please feel free to reach out to me if you have any questions.

____**I DO** wish to participate in this research.

____**I DO NOT** wish to participate in this research.

Signature: _____

Thank you in advance for your support,
Liz De León
Doctorate Student at CETYS University
Email: lizk.deleon@gmail.com

Anexo 4

Dictamen aprobatorio por parte del Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad

Comité de ética en investigación
DE CETYS UNIVERSIDAD

D-CEI144
Tijuana Baja California
24 de noviembre de 2023

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimada **Liz Karina De León Sánchez.**-

Les informamos que su proyecto *La pedagogía culturalmente relevante y su impacto en el desempeño académico de los English Language Learners,* ha sido evaluado por el CEI. Las opiniones acerca de los documentos presentados, se encuentran a continuación.

Elemento a evaluar	Fecha y versión	Dictamen
Proyecto de investigación	24 de noviembre de 2023 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Le recordamos que el Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad tiene la finalidad de apoyar al buen desarrollo de la investigación, y de promover el respeto a la integridad de las personas que se involucren en los procesos investigativos que se desarrollan en el marco de nuestra institución. En este sentido, si hay algún tema que usted requiera revisar colaborativamente, permaneceremos a su disposición.

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid
Presidente del Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad.

Apéndice 1

Encuesta para maestros

Culturally Relevant Pedagogy Practices and ELL Students Survey

Teacher Survey

This study is being conducted by Liz De León, Doctorate Student at CETYS University in the form of a doctoral dissertation. The study is intended for educational purposes only, and no personal information will be shared or published.

The following survey aims to gather insights into how ELL Students behave and participate in the classroom, how teachers perceive and incorporate students' culture and culturally relevant pedagogy in their teaching practices, and how these practices could potentially impact ELL Students' learning. Please answer each question as honestly and accurately as possible.

For the following questions please select only one box:

1. Gender: Female ☐ Male ☐ Other preferred description ☐ Prefer not to say ☐
2. Ethnicity: Black or African-American ☐ Asian ☐ Hispanic or Latino ☐ White ☐ Other: _____
3. Age: 20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50-60 ☐ 60+ ☐
4. Education level: Bachelor's Degree ☐ Master's Degree ☐ Doctorate Degree ☐ Other:_____
5. Years of Teaching Experience: 5 or less ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 20-25 ☐ 25-30 ☐ 30+ ☐
6. Do you speak any other languages? Yes ☐ Which one? _____ No ☐

The following items describe statements about ELL Students' behaviors, learning practices, and curricular materials. Indicate your level of agreement or disagreement with the following statements by circling your response using the following scale:

1	2	3	4	5	6
Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree

7. ELL Students question, analyze, and make connections between content and real-life experiences. 1 2 3 4 5 6

8.	ELL Students make references to real-life experiences where they can apply what they've learned.	1	2	3	4	5	6
9.	ELL Students feel welcome in the classroom.	1	2	3	4	5	6
10.	ELL Students are treated with respect by their peers.	1	2	3	4	5	6
11.	ELL Students engage in conversations with other students regardless of their race, language, etc.	1	2	3	4	5	6
12	ELL Students tend to want to work with other students who share their own race, who speak the same language, etc.						
13.	ELL Students ask for help when needed from other students and/or the teacher.	1	2	3	4	5	6
14.	ELL Students feel comfortable sharing life experiences and elements from their culture.	1	2	3	4	5	6
15.	ELL Students recognize their participation in the classroom is considered valuable and important.	1	2	3	4	5	6
16.	ELL Students complete their assignments independently and show interest in them.	1	2	3	4	5	6
17.	ELL Students seem happy and excited about learning.	1	2	3	4	5	6
18.	Curricular materials include referents from ELL students' culture (traditions, celebrations, vocabulary, images, etc.)	1	2	3	4	5	6
19.	ELL Students are encouraged to share elements of their culture and their particular interests when selecting learning resources and materials.	1	2	3	4	5	6
20.	ELL Students are encouraged to use cross-cultural comparisons when analyzing materials.	1	2	3	4	5	6
21.	ELL Students are expected to reach lower levels of mastery of the standards compared to their peers.	1	2	3	4	5	6

The following items describe statements about culture and culturally relevant pedagogy. Indicate your level of agreement or disagreement with the following statements by circling your response using the scale:

1	2	3	4	5	6
Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree

22.	Culture is defined/influenced by race.	1	2	3	4	5	6
23.	Culture is defined/influenced by ethnic identity.	1	2	3	4	5	6
24.	Culture is defined/influenced by nationality.	1	2	3	4	5	6
25.	Culture is defined/influenced by language.	1	2	3	4	5	6
26.	Racial identity and cultural identity are synonymous.	1	2	3	4	5	6
27.	The following elements are important to know/identify to understand Students' culture: food, dress, music, language, celebrations.	1	2	3	4	5	6
28.	The following elements are important to know/identify to understand Students' culture: ways of handling emotion, non-verbal communication, rules of conduct, and body language.	1	2	3	4	5	6
29.	The following elements are important to know/identify to understand Students' culture: the concept of "self", decision-making, world view, and preference of competition or cooperation.	1	2	3	4	5	6
30.	Culture impacts the way children learn, cope, solve problems, and communicate.	1	2	3	4	5	6
31.	Culturally relevant pedagogy is meant to help with race relations among educators and students.	1	2	3	4	5	6
32.	Culturally relevant pedagogy is a curriculum.	1	2	3	4	5	6
33.	Culturally relevant pedagogy is a framework that ensures students' cultural references in all aspects of teaching and learning.	1	2	3	4	5	6

34. The following is a principle of Culturally Relevant practices: Communication of high expectations. 1 2 3 4 5 6

35. The following is a principle of Culturally Relevant practices: Active learning and teaching methods. 1 2 3 4 5 6

36. The following is a principle of Culturally Relevant practices: Student strengths are identified and nurtured. 1 2 3 4 5 6

37. The following is a principle of Culturally Relevant practices: Cultural Sensitivity. 1 2 3 4 5 6

38. The following is a principle of Culturally Relevant practices: Supportive learning environment reflecting the cultures of all children. 1 2 3 4 5 6

39. The following is a principle of Culturally Relevant practices: Small group instruction. 1 2 3 4 5 6

The following items describe statements regarding teaching practices. Indicate the frequency with which these practices are present in your own teaching by circling your response using the scale:

1	2	3	4	5	6
Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree

40. I recognize and value the cultures represented by the ELL students in my classroom. 1 2 3 4 5 6

41. I am knowledgeable of the various cultures represented by the ELL students in my classroom. 1 2 3 4 5 6

42. I take time to get to know different elements of my ELL students' culture. 1 2 3 4 5 6

43. I recognize and consider my ELL students' cultural influences on how I communicate, set expectations, and teach. 1 2 3 4 5 6

44. My classroom is decorated in ways that represent multiple cultures and global awareness. 1 2 3 4 5 6

45. The books, handouts, and other materials used in the classroom, reflect multicultural and global awareness. 1 2 3 4 5 6

46.	I plan and assess if culturally relevant teaching practices have helped my ELL students learn.	1	2	3	4	5	6
47.	I make an effort to educate the families of my ELL students about our school.	1	2	3	4	5	6
48.	I make an effort to build strong, positive working relationships with the parents of my ELL students.	1	2	3	4	5	6
49.	I know my ELL students and build positive working relationships with them.	1	2	3	4	5	6
50.	When lesson planning, I examine materials for culturally appropriate images and themes.	1	2	3	4	5	6
51.	I ask ELL students to compare their culture with American culture.	1	2	3	4	5	6
52.	I learn words in my ELL students' native languages.	1	2	3	4	5	6
53.	I use mixed-language and mixed-cultural pairings in group work.	1	2	3	4	5	6
54.	I spend time outside of class learning about the cultures and languages of my ELL students.	1	2	3	4	5	6
55.	I supplement the curriculum with lessons about international events.	1	2	3	4	5	6
56.	I encourage ELL students to use cross-cultural comparisons when analyzing material.	1	2	3	4	5	6
57.	I ask for ELL students' input when planning lessons and activities.	1	2	3	4	5	6
58.	I encourage all of my students to learn and have important conversations about race, ethnicities, and cultures.	1	2	3	4	5	6
59.	My students feel comfortable sharing their thoughts about race-related topics with me.	1	2	3	4	5	6

Apéndice 2
Encuesta para estudiantes

Culturally Relevant Pedagogy Practices and ELL Students Survey

Student Survey

This study is being conducted by Liz De León, Doctorate Student at CETYS University in the form of a doctoral dissertation. The study is intended for educational purposes only, and no personal information will be shared or published.

I would like to ask you some questions to learn more about your thoughts on culture and how it's shown in your classroom. Your answers will **stay completely private**, and they **won't** be shared with your teacher or anyone else at school. Please be honest and do your best to answer all these questions.

Directions: For the following questions please select only one box:

1. Gender: Female ☐ Male ☐ Other preferred description ☐ Prefer not to say ☐
2. Ethnicity: Black or African-American ☐ Asian ☐ Hispanic or Latino ☐ White ☐ Other: _____
3. Grade level: _____
4. Are you an ELL Student? Yes ☐ No ☐
5. Do you speak any other languages? Yes ☐ Which one? _____ No ☐

Directions: For the following questions please circle only one answer.

6. My culture is defined/influenced by my race.

YES **NO** **NOT SURE**

7. My culture is defined/influenced by my ethnicity.

YES **NO** **NOT SURE**

8. My culture is defined/influenced by my nationality.

YES **NO** **NOT SURE**

9. My culture is defined/influenced by my language.

YES **NO** **NOT SURE**

10. My culture is different from most of my classmates.

YES **NO** **NOT SURE**

11. I share the same culture with most of my classmates.

YES **NO** **NOT SURE**

12. I feel represented in the materials that my teachers use to teach me (in the pictures, topics, language, etc.).

YES **NO** **NOT SURE**

13. I'm encouraged to share about my culture and compare it with American culture.

YES **NO** **NOT SURE**

14. I'm paired with classmates regardless of our home language and/or culture during group work.

YES **NO** **NOT SURE**

15. I feel I'm expected to learn more than my classmates.

YES **NO** **NOT SURE**

16. I feel I'm expected to learn less than my classmates.

YES **NO** **NOT SURE**

17. I feel that my culture and/or my language is related to how much I'm expected to learn.

YES **NO** **NOT SURE**

Directions: For the following questions please circle only one answer.

18. My teacher recognizes and values the cultures represented by the students in my classroom.

Always **Sometimes** **Never**

19. My teacher is knowledgeable of the various cultures represented by the students in my classroom.

Always **Sometimes** **Never**

20. My teacher takes time to learn about the cultures represented by the students in my classroom.

Always **Sometimes** **Never**

21. My teacher recognizes and considers my own cultural influence and I see it in the way my teacher communicates and how my teacher teaches.

Always **Sometimes** **Never**

22. My classroom is decorated in ways that represent multiple cultures and global awareness.

Always **Sometimes** **Never**

23. The books, handouts, and other materials my teacher uses reflect multicultural and global awareness.

Always **Sometimes** **Never**

24. My teacher plans and assesses how integrating my culture in books, materials, etc. has helped me learn.

Always **Sometimes** **Never**

25. My teacher makes an effort to educate our families about our school.

Always **Sometimes** **Never**

26. My teacher builds strong, positive working relationships with our parents.

Always **Sometimes** **Never**

27. My teacher knows the students and builds positive working relationships with us.

Always **Sometimes** **Never**

28. My teacher knows about my culture and my language.

Always **Sometimes** **Never**

29. My teacher asks about my interests and needs.

Always **Sometimes** **Never**

30. My teacher encourages us to learn and have important conversations about race, ethnicities, and cultures.

Always **Sometimes** **Never**

31. I feel comfortable sharing my thoughts about race-related topics with my teacher.

Always **Sometimes** **Never**