Desarrollo de criterios de salida para aprendices de inglés en Illinois

Taller sobre principios y medidas de protección



South Cook Intermediate Service Center, Chicago Heights, Illinois

5 y 6 de noviembre de 2026

Taller de Illinois sobre criterios de salida de aprendices de inglés (EL)

South Cook Intermediate Service Center, Chicago Heights, Illinois

Enlaces de Zoom

Día 1: https://us02web.zoom.us/j/85950215267?pwd=3U5xi8VFu7c071EV9u2jlVtCFbvUHJ.1&jst=1
Día 2: https://us02web.zoom.us/j/85950215267?pwd=3U5xi8VFu7c071EV9u2jlVtCFbvUHJ.1&jst=1

Página del taller

Taller de Illinois sobre criterios de salida de aprendices de inglés — Recursos

Día 1 - Jueves 5 de noviembre

ID	Horario	Sesión	Objetivos
—	**7:30–8:00**	**Llegada**	
1.1	8:00–8:30	**Bienvenida y presentación general**	Repasar el contexto, los objetivos y la agenda del taller
1.2	8:30–9:15	**Resultados de las encuestas**	Conocer los resultados de la encuesta inicial de ISBE a la comunidad educativa y de la encuesta a participantes previa al taller
1.3	9:15–10:00	**Salida de la clasificación EL en Illinois**	Reflexionar sobre las encuestas e identificar temas comunes sobre los servicios para aprender inglés y los procesos de salida en distintos contextos de Illinois
—	**10:00–10:15**	**Descanso**	
1.4	10:15–11:00	**Prioridades comunes de diseño**	Elaborar una lista de prioridades comunes de diseño (garantías y medidas de protección) a partir de las conversaciones en las mesas y un recorrido por los carteles
1.5a	11:00–11:30	**Introducción a los criterios de salida**	Conocer los cinco tipos principales de criterios de salida existentes
1.5b (Parte 1)	11:30–12:00	**Revisión y diálogo sobre los criterios de salida (Parte 1, criterios 1 y 2)**	Evaluar los riesgos y beneficios de cada criterio de salida, empezando por los dos primeros
—	12:00–12:30	**Almuerzo**	
1.5b (Parte 2)	12:30–1:30	**Revisión y diálogo sobre los criterios de salida (Parte 2, criterios 3, 4 y 5)**	Evaluar los riesgos y beneficios de cada criterio de salida, continuando con los tres restantes
1.5c	1:30–2:00	**Relación entre los criterios de salida y las prioridades comunes de diseño**	Examinar en qué medida cada criterio de salida cumple las prioridades comunes de diseño que se identificaron por la mañana
—	**2:00–2:15**	**Descanso**	
1.6	2:15–3:45	**Salida de los servicios para aprender inglés y rendimiento académico**	Conocer la relación entre el dominio del inglés y el rendimiento académico, reflexionar sobre los servicios locales para aprender inglés y proponer qué evidencia se necesita para determinar si el puntaje mínimo de Illinois es adecuado
1.7	3:45–4:00	**Repaso del día 1 y adelanto del día 2**	Repasar las ideas del día 1 y adelantar lo previsto para el día 2
—	**4:00**	**Cierre del día 1**	

Día 2 - Viernes 6 de noviembre

ID	Horario	Sesión	Objetivos
—	7:30–8:00	**Llegada**	
2.1	8:00–8:15	**Repaso del día 1 y adelanto del día 2**	Retomar las ideas del día 1 y adelantar lo previsto para el día 2
2.2	8:15–9:30	**Exenciones de áreas de evaluación**	Conocer las opciones de salida para estudiantes con exenciones de áreas de evaluación, considerando la comparabilidad, la equidad y la aplicación de las prioridades de diseño del día 1
—	**9:30–9:45**	**Descanso**	
2.3	9:45–10:45	**Estudiantes que toman Alt ACCESS**	Reflexionar sobre las características de los estudiantes que toman Alt ACCESS, los servicios locales para aprender inglés y sus implicaciones para definir criterios de salida de acuerdo con las prioridades de diseño
2.4	10:45–11:30	**Cierre del taller, reflexiones y encuestas**	Conocer los próximos pasos, compartir lo que se valoró y aprendió, evaluar el taller mediante una encuesta final y completar por segunda vez la encuesta para participantes
—	**11:30**	**Cierre del día 2 y del taller**	


FOLLETOS

SESIÓN 1.3 · DÍA 1 · 9:15–10:00

Formulario del participante: Salida de la clasificación EL en Illinois

Describa cómo se deja la clasificación de aprendiz de inglés en distintos contextos de Illinois, según sus consultas con las personas a quienes representa.

Mesa n.º _____ **Nombre:** _____

A. Resumen en un cartel

Elija tantos aspectos o temas del proceso de salida de la clasificación EL como desee y ubíquelos en una casilla de esta tabla. Las filas indican con qué frecuencia surgió el tema en las consultas; las columnas, la opinión general sobre cómo funciona ese aspecto del proceso.

		Eficacia		
		No funciona	**Opiniones diversas**	**Funciona**
Frecuencia	**Rara vez**			
	A veces			
	A menudo			

B. Recorrido por los carteles

Visite los demás carteles. Anote los temas que le llamaron la atención y compárelos con el cartel de su mesa. Use las filas que necesite (puede agregar más abajo), pero procure incluir al menos una observación de cada cartel.

Cartel (Mesa n.°)	Aspectos o temas que llamaron la atención	En comparación con mi mesa
		☐ Similar ☐ Diferente ☐ Falta en el nuestro
		☐ Similar ☐ Diferente ☐ Falta en el nuestro
		☐ Similar ☐ Diferente ☐ Falta en el nuestro
		☐ Similar ☐ Diferente ☐ Falta en el nuestro
		☐ Similar ☐ Diferente ☐ Falta en el nuestro
		☐ Similar ☐ Diferente ☐ Falta en el nuestro

C. Otras observaciones

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

SESIÓN 1.4 · DÍA 1 · 10:15–11:00

Formulario del participante: Prioridades comunes de diseño

Convierta las expectativas y preocupaciones en una lista breve de prioridades comunes de diseño: garantías que deben cumplirse y medidas de protección que deben establecerse.

Mesa n.° _____ **Nombre** _____

A. Ideas iniciales

Garantías: "Al definir los criterios de salida, es muy importante garantizar que..."	Medidas de protección: "Al definir los criterios de salida, es muy importante evitar..."

B. Diálogo en la mesa: las tres principales de cada categoría

#	Garantías: "Al definir los criterios de salida, es muy importante garantizar que..."	Motivo (opcional)
1		
2		
3		

#	Medidas de protección: "Al definir los criterios de salida, es muy importante evitar..."	Motivo (opcional)
1		
2		
3		

C. Revisión de Mentimeter

Afirmaciones con las que estoy muy de acuerdo

Aspectos importantes que faltan

Redacción que cambiaría

Si la lista final incluyera solo una garantía y/o una medida de protección, yo elegiría:
Garantía: **Medida de protección:**

D. Otras observaciones

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

SESIÓN 1.5b · DÍA 1 · 11:30–1:30 (dos partes)

Formulario del participante: Estructura del criterio de salida (pregunta guía 1)

Evalúe los riesgos y beneficios de cada criterio de salida según su experiencia profesional y su contexto local.

Mesa n.° _____ **Nombre** _____

A. Durante la presentación

Al reflexionar sobre estos criterios, piense en su propio contexto o en otros muy similares que conozca bien.

ID	Criterio de salida	Mi valoración	Principales beneficios	Principales riesgos
a	Solo el puntaje global	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
b	Puntajes mínimos por área	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
c	Puntajes mínimos por área más un puntaje global mínimo	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
d	Puntaje(s) de ACCESS más evidencia adicional	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
e	Múltiples vías entre (a)–(d)	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		

B. Conversación en la mesa: aspectos comunes a los criterios

Anote los acuerdos y desacuerdos que surgieron al conversar sobre los aspectos principales de estos criterios. La tabla incluye tres ejemplos para comenzar.

Aspecto a considerar	Mi opinión y mis razones	Opinión de la mesa
¿Hay **áreas** más importantes que otras? ¿Cuáles y para quiénes?		
¿Deben contar **otras fuentes de evidencia**? ¿De qué tipo y cómo?		
¿Deben contar los **resultados externos**? ¿Qué resultados y cómo?		
¿Hay otros aspectos a considerar?		

C. Después de la consulta en Mentimeter

El criterio que prefiero	Lo que podría hacerme cambiar de opinión	Diferencias entre el grupo completo y mi mesa

D. Otras observaciones

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

SESIÓN 1.5c · DÍA 1 · 1:30-2:00

Formulario del participante: Relación entre los criterios de salida y las prioridades del día 1

Compare cada criterio de salida con las prioridades compartidas para el diseño (garantías y medidas de protección) definidas en la sesión 1.4.

Mesa n.° _____ **Nombre** _____

A. Matriz de criterios y prioridades

Escriba un nombre breve para cada prioridad en el encabezado de su columna (A1–A3, S1–S3). Valore la compatibilidad de cada criterio con cada prioridad. Si es baja, explique por qué en la tabla de la sección B. Si tiene tiempo, haga lo mismo para los casos de compatibilidad media.

ID	Criterio de salida	Garantías (A)			Medidas de protección (S)			Compatibilidad general
		A1:	A2:	A3:	S1:	S2:	S3:	
a	Solo el puntaje global	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja
b	Puntajes mínimos por área	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja
c	Puntajes mínimos por área más un puntaje global mínimo	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja
d	Puntaje(s) de ACCESS más evidencia adicional	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja
e	Múltiples vías entre (a)–(d)	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja	☐ Alta ☐ Media ☐ Baja

B. Problemas de compatibilidad del criterio de salida

Elija las combinaciones de criterio y prioridad cuya compatibilidad valoró como baja (y, si lo desea, media). Piense en su contexto y en otros similares que conozca bien. Explique por qué no son compatibles.

ID del criterio (a-e)	ID de la prioridad (A1-A3, S1-S3)	Explique la falta de compatibilidad	Sugerencia para ponerlo en práctica

C. Conversación en la mesa

La opción más compatible en general

Sugerencias para ponerlo en práctica

D. Otras observaciones

SESIÓN 1.6 · DÍA 1 · 2:15–3:45

Formulario del participante: ¿Cómo sabremos si acertamos? (Pregunta guía 4)

Considere qué evidencia mostraría que el nuevo puntaje mínimo de salida de Illinois es adecuado y dónde hay buenas oportunidades de aprendizaje, tanto antes como después de la salida.

Mesa n.° _____ **Nombre** _____

A. Durante la presentación

Hallazgo de investigación o dato de Illinois destacado	Intuición o suposición cuestionadas	Preguntas pendientes

B. Diálogo en la mesa: tres preguntas, tres perspectivas

Anote sus ideas antes y durante el diálogo en la mesa. Las columnas son las tres perspectivas de las diapositivas; las filas son las tres preguntas. Quien tome notas en su mesa registrará la opinión del grupo.

Pregunta	1. Durante la clasificación como aprendiz de inglés (EL) *¿Los servicios para aprender inglés ofrecen a los estudiantes toda la amplitud, profundidad y exigencia de los estándares de su grado?*	2. Después de la salida *Si un estudiante que ya salió de la clasificación EL tiene dificultades, ¿se deben al idioma? ¿Le ayudaría volver a esa clasificación?*	3. El papel de ISBE *¿Cómo puede ISBE apoyar a los distritos y educadores para crear estos entornos?*
A. Resultados **¿Qué debemos observar o buscar?** *Por ejemplo: puntajes de pruebas, brechas de rendimiento, ausentismo, acceso a cursos, tasas de graduación*			
B. Evidencia sobre la aplicación y la calidad **¿Cómo sabemos dónde están las buenas oportunidades?** *Por ejemplo: formación y credenciales docentes, datos sobre la aplicación, materiales didácticos y currículo, acceso a cursos*			
C. Necesidades de desarrollo profesional y asistencia técnica **¿Cómo mejoramos las oportunidades «menos buenas»?** *Por ejemplo: asistencia técnica estatal, aprendizaje profesional, requisitos de certificación o desarrollo profesional*			

C. Sus prioridades principales

Si pudiera pedir a ISBE y a los distritos locales que den seguimiento a tres aspectos después de fijar el nuevo puntaje mínimo, ¿cuáles serían?

Evidencia o acción	Método de recopilación de datos (quién los recopila y con qué frecuencia)

D. Puesta en común

Aportes destacados de otras mesas

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

SESIÓN 2.2 · DÍA 2 · 8:15–9:30

Formulario del participante: Exenciones de áreas de evaluación (Pregunta guía 3)

Examine las opciones de política aún por decidir para estudiantes con exenciones de áreas de evaluación. Considere la comparabilidad y la equidad, y aplique los valores y prioridades del Día 1.

Mesa n.° _____ **Nombre** _____

A. Durante la presentación

Ideas sobre las exenciones de áreas de evaluación	Ideas sobre las orientaciones de WIDA	Preguntas pendientes

B. Consideraciones para la aplicación

En su mesa, comente cuál de los criterios presentados para las exenciones de áreas de evaluación le parece más adecuado, teniendo en cuenta las garantías y medidas de protección que identificó y las experiencias de su comunidad.

N.º	Criterio de salida	Opinión personal	Por qué este criterio podría funcionar bien	Por qué este criterio podría causar problemas
1	Usar el puntaje de salida	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
2	Usar el promedio del estudiante	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
3	Usar la posición del estudiante respecto a todos los estudiantes	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
4	Fijarlo mediante un proceso de establecimiento de estándares	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		
5	Ajustar el peso de cada área: usar solo las áreas evaluadas	☐ Más beneficios ☐ Mixto ☐ Más perjuicios		

C. Otras observaciones

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

SESIÓN 2.3 · DÍA 2 · 9:45–10:45

Formulario del participante: De ACCESS a Alt ACCESS (Pregunta guía 2)

Decida si el enfoque para los criterios de salida del Día 1 también sirve para los estudiantes que toman Alt ACCESS o si se necesitan criterios distintos.

Mesa n.° _____ **Nombre** _____

A. Durante la presentación

Estudiantes que toman Alt ACCESS	Diferencias clave entre ACCESS y Alt ACCESS	Casos especiales destacados

B. Casos de uso de Alt ACCESS

Reflexione sobre su contexto local y los estudiantes de su comunidad que toman Alt ACCESS.

Característica	Explicación
Características de los estudiantes que toman Alt ACCESS	
Servicios para aprender inglés disponibles para estos estudiantes	
Entornos de aprendizaje disponibles para estos estudiantes	
Dificultades comunes de estos estudiantes	
Iniciativas eficaces para estos estudiantes	

C. Garantías y medidas de protección

¿Qué garantías y medidas de protección quisiera para estos estudiantes?

Garantías	Medidas de protección

D. Seguimiento del programa

¿Qué acciones son imprescindibles para recopilar datos y analizarlos de forma crítica? ¿En qué se diferencian del seguimiento de ACCESS?

Aspecto del seguimiento	Aspectos esenciales	Diferencias respecto a ACCESS
Personas y grupos involucrados		
Preguntas prioritarias		
Tipos de datos recopilados		
Análisis realizados		
Evidencia más importante		
Señales para revisar la política		
Otro:		

E. Otras observaciones


ENCUESTA

IL Exit Criteria Workshop
Stakeholder Perceptions

André A. Rupp, Molly Faulkner-Bond, & Will Lorié
Center for Assessment

This deck contains only core information to save space for printing. The full deck is available digitally in the participant folder.

In-person Workshop, November 5-6, 2026, Session 1.2

Respondents

Two survey forms were developed in collaboration between ISBE and the Center to hear from stakeholders in the field and workshop participants about EL exit criteria and services.

Stakeholder Group	# of Respondents	%
Teacher or instructional support staff	248	53%
School leader, district leader, or support staff	221	47%
Family member, guardian, or other or community member	3	< 1 %
Total	**472**	**100**

These numbers fluctuate slightly across questions as most questions were optional so as to encourage respondents to complete the survey. Family responses are not shown in deck.

Core Comparisons (Teachers vs. Leaders)

Respondent Characteristics

Teacher and Staff Characteristics (Part 1)

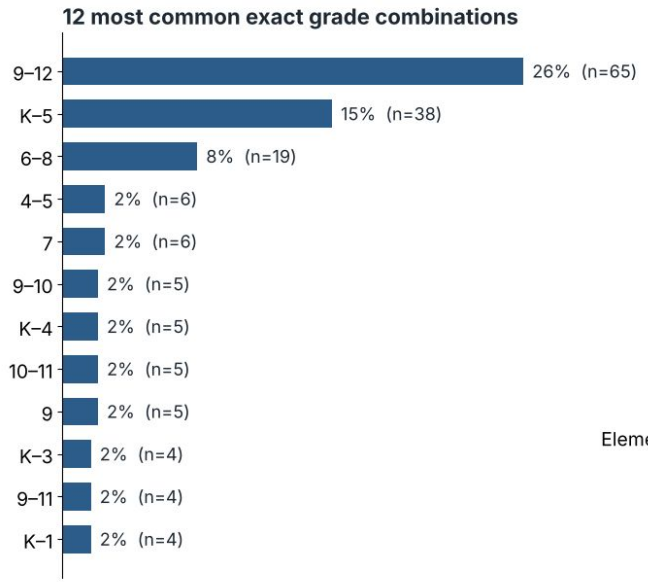
ANSWER CHOICES		RESPONSES	
Classroom teacher		14.40%	36
ESL/ELD teacher		62.40%	156
Bilingual or dual-language teacher		7.20%	18
Special education teacher		1.60%	4
Instructional coach or other specialist		3.60%	9
Other (please specify)	Responses	10.80%	27
TOTAL			250

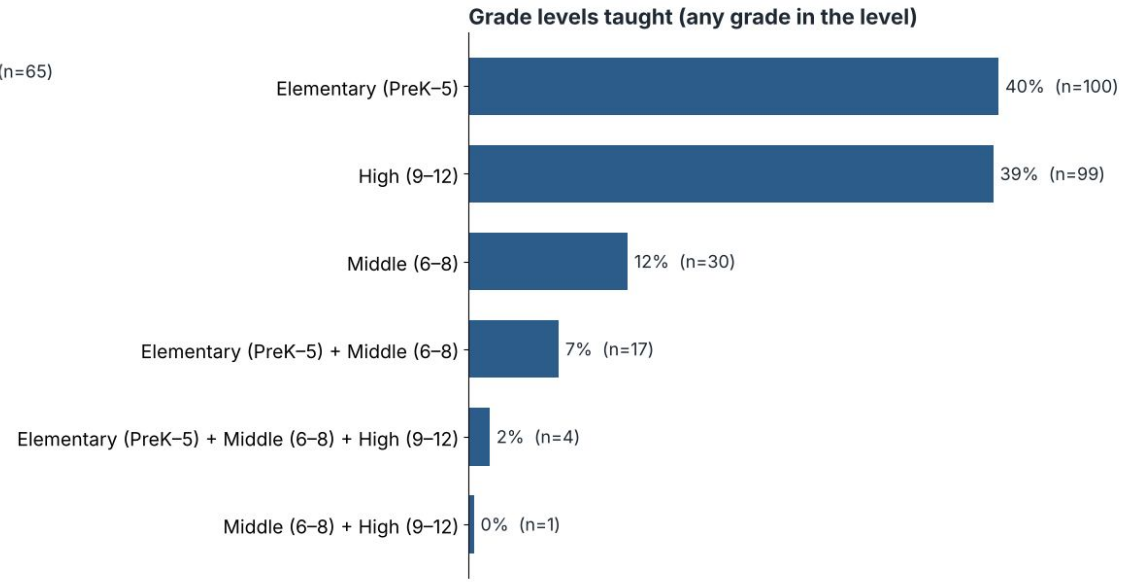
ANSWER CHOICES	RESPONSES	
PreK	4.78%	12
K	33.86%	85
1	33.47%	84
2	33.07%	83
3	34.26%	86
4	33.47%	84
5	33.86%	85
6	15.94%	40
7	18.33%	46
8	16.73%	42
9	33.86%	85
10	36.25%	91
11	34.66%	87
12	31.08%	78
Total Respondents: 251		

Teacher and Staff Characteristics (Part 2)

Which grades do teachers and instructional staff teach or support? (T1_Q2, n = 251)

Select all that apply; each respondent counted once per pattern. Percentages of the 251 teachers who selected at least one grade. Elementary includes PreK.





Leader Characteristics

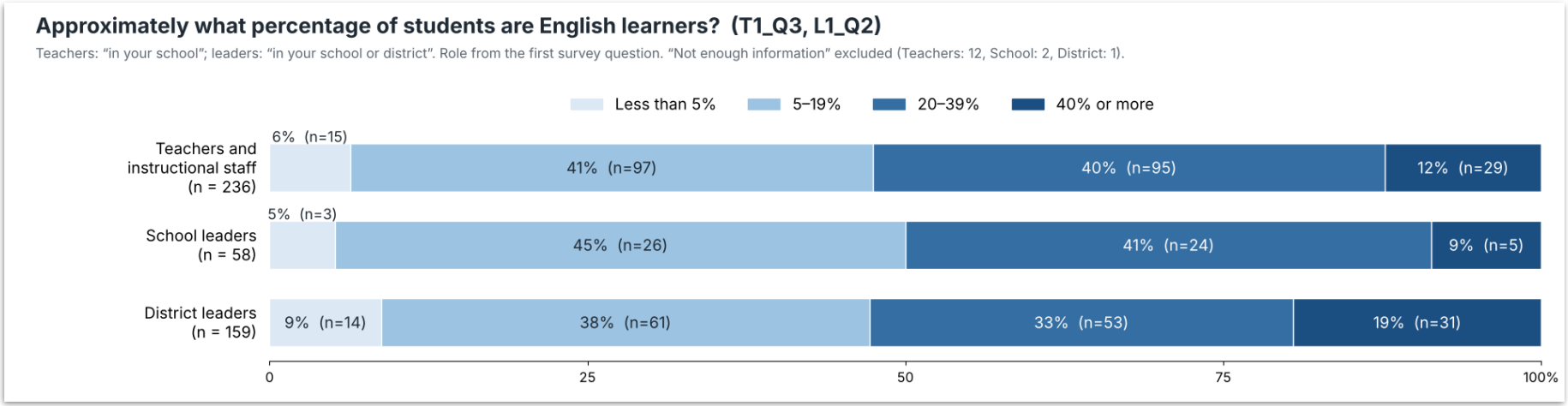
L1_Q1. Which best describes your role? Select one.

Answered: 221 Skipped: 320

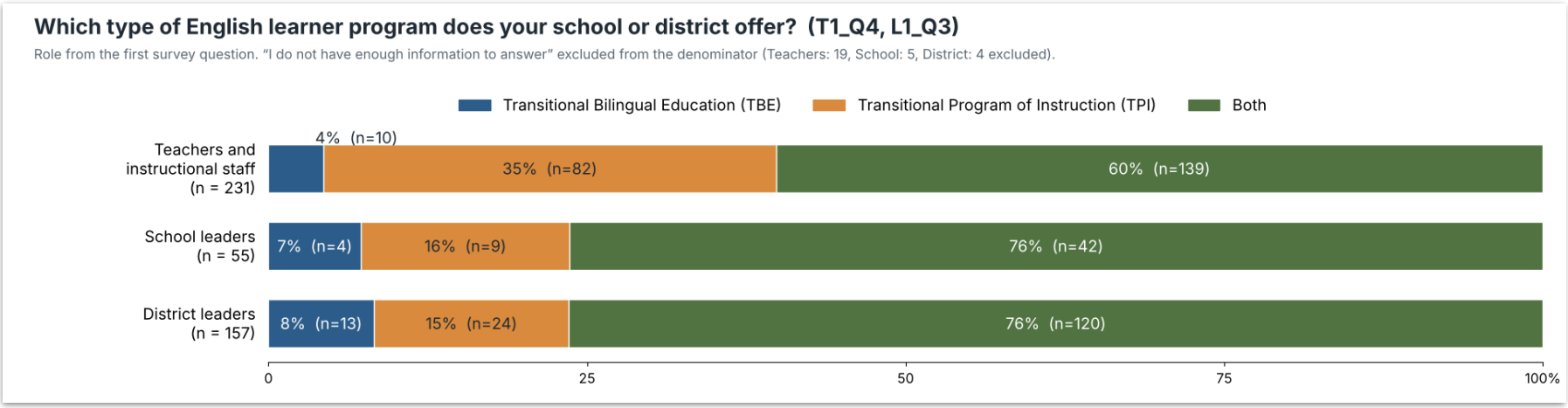
ANSWER CHOICES		RESPONSES	
Principal or assistant principal		12.67%	28
District EL/multilingual director or coordinator		42.08%	93
District special education director or coordinator		19.00%	42
Superintendent or assistant superintendent		18.55%	41
Other (please specify)	Responses	7.69%	17
TOTAL			221

Contextual Variables

Student Characteristics

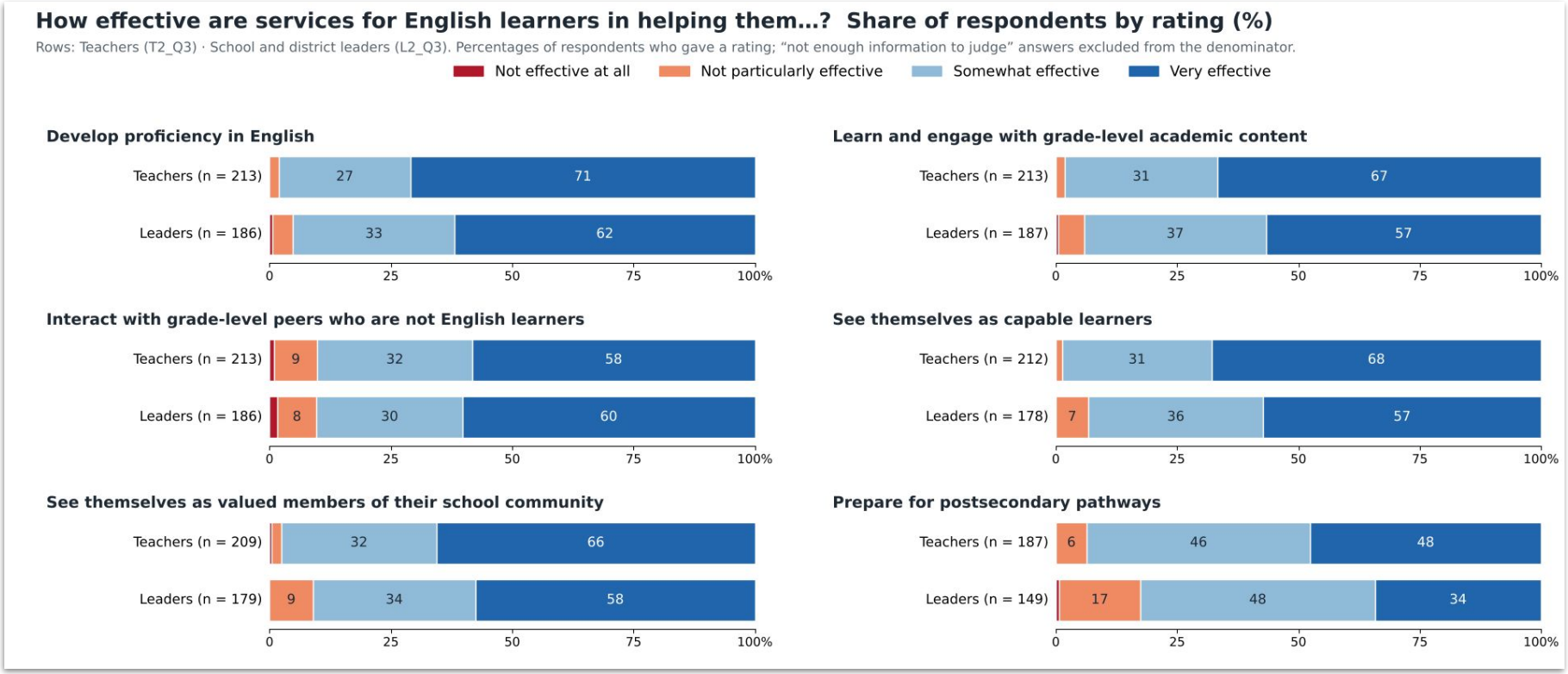


Programs Offered in Schools or Districts

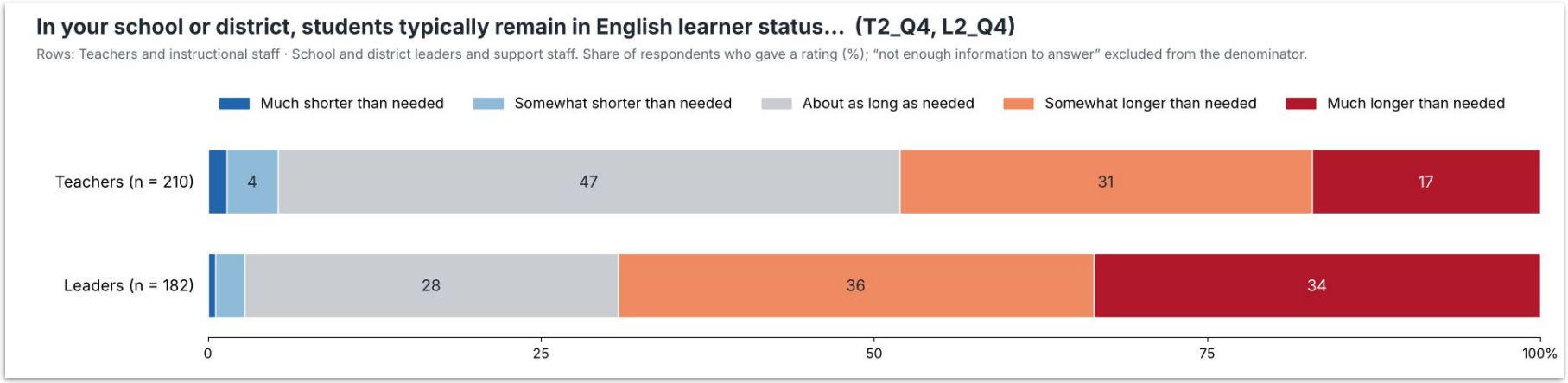


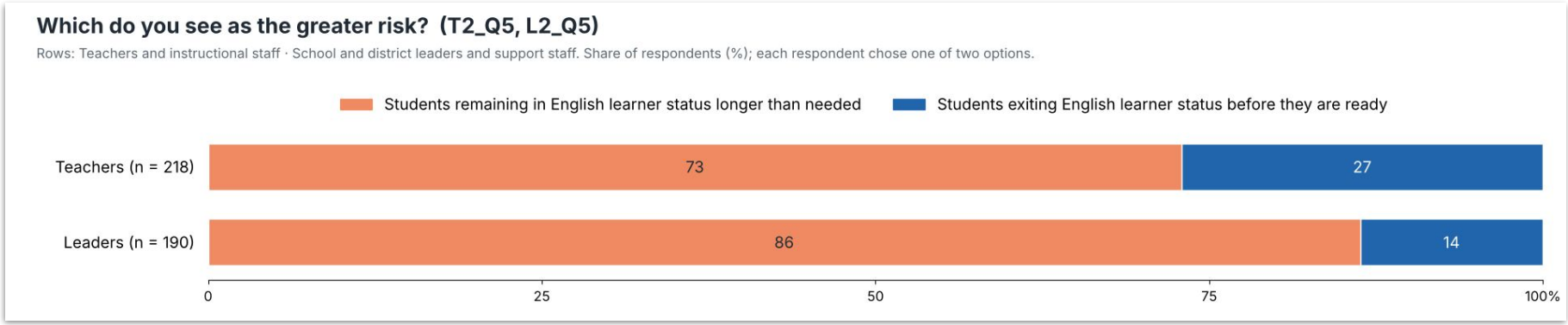
Effectiveness Ratings

Program Effectiveness (Part 1)

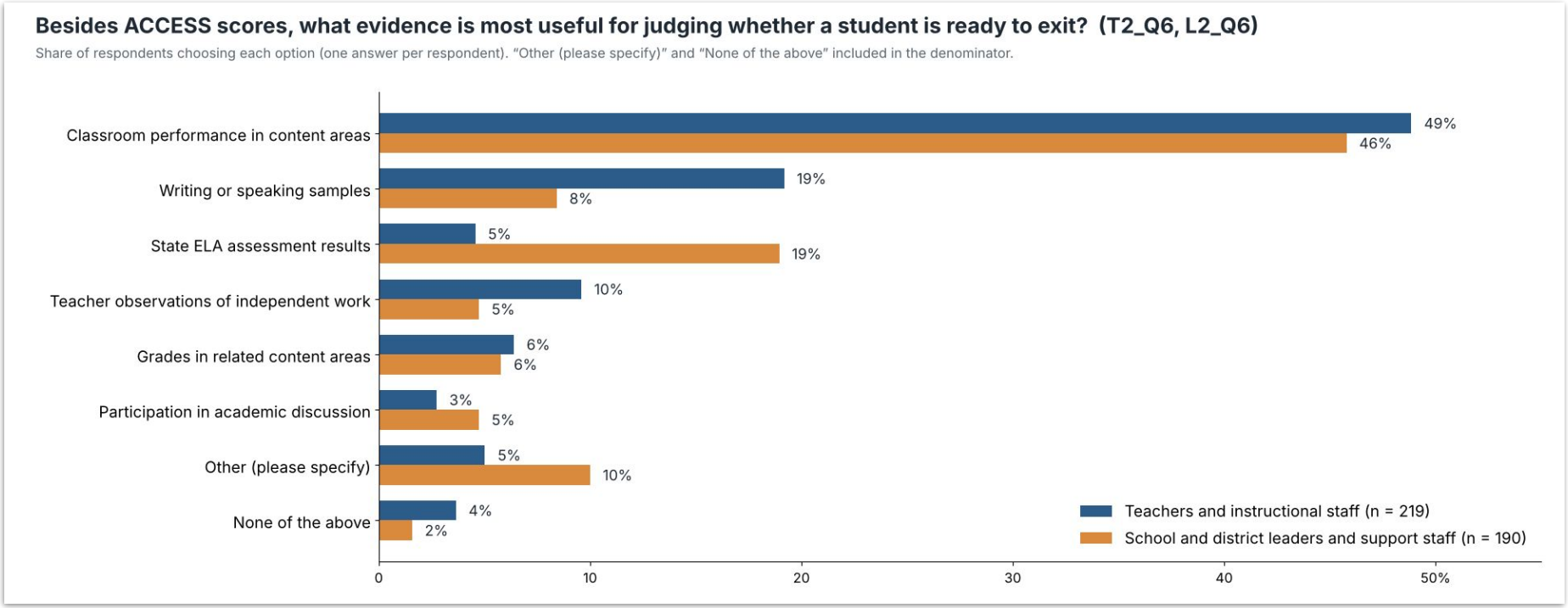


Program Effectiveness (Part 2)





Evidence about Proficiency

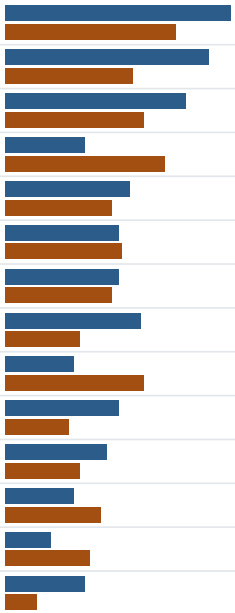


Open-ended Responses

Teachers vs. school and district leaders · T3_Q1 and L3_Q1

What is working well with how students exit EL status

■ **Teachers** (n = 117) ■ **Leaders** (n = 124) · % of substantive responses · right column: difference



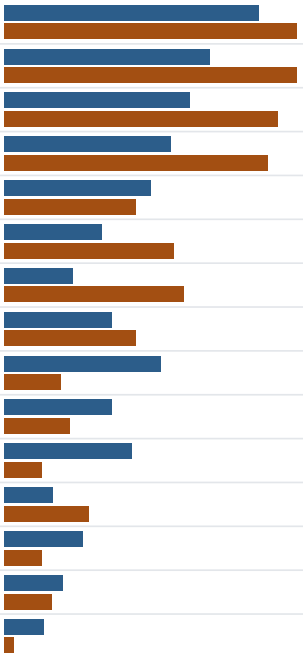
Exited students are ready and do well	17% · 13%
Targeted or small-group language instruction	15% · 10%
Students are monitored after they exit	14% · 10%
Staffing, endorsed teachers and resources	6% · 12%
Co-teaching or push-in support	9% · 8%
EL and general-education collaboration	9% · 9%
Access to mainstream classes, electives, advanced courses	9% · 8%
ACCESS gives a clear, objective basis for exit	10% · 6%
Little or nothing is working well	5% · 10%
ACCESS preparation, goal-setting and student effort	9% · 5%
Former ELs still get EL support after exit	8% · 6%
Data beyond the ACCESS score informs decisions	5% · 7%
A dedicated program model (ELD, sheltered, dual language)	3% · 6%
Students and families informed or celebrated	6% · 2%

Positive comments plus “little or nothing is working” · topics matched across two codebooks · themes overlap

Teachers vs. school and district leaders · T3_Q2 and L3_Q2

What is concerning about how students exit EL status

■ **Teachers** (n = 135) ■ **Leaders** (n = 140) · % of substantive responses · right column: difference



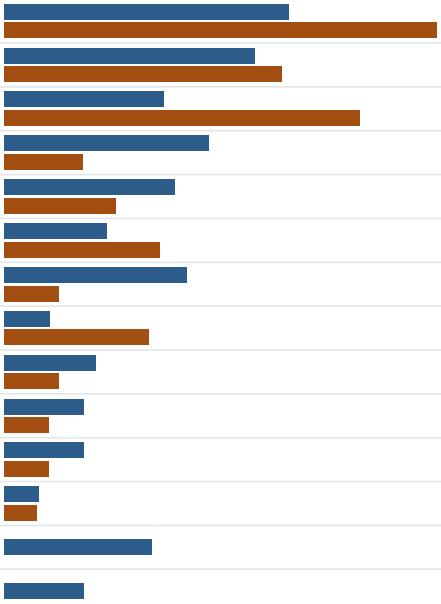
ACCESS understates classroom or IAR performance	19% · 22%
Students with IEPs or dual identification rarely exit	16% · 22%
Exit criteria are too high or unrealistic	14% · 21%
Long-term ELs stay in EL status for years	13% · 20%
Exit rests on a single score; multiple measures needed	11% · 10%
Exit harder in later grades or inconsistent across grades	7% · 13%
EL status limits electives, peers or student identity	5% · 14%
Too little support after exit	8% · 10%
Some students exit too early	12% · 4%
No concerns	8% · 5%
Test conditions, motivation or effort affect scores	10% · 3%
Scoring, reporting or speaking/writing design problems	4% · 6%
Staffing, scheduling or resource constraints	6% · 3%
Students narrowly miss the cut score	4% · 4%
Home language survey over-identifies students	3% · 1%

Comments given as concerns, plus “no concerns” · topics matched across two codebooks · themes overlap

Teachers vs. school and district leaders · T3_Q4 and L3_Q3

What ISBE should consider when setting new ACCESS exit criteria

■ **Teachers** (n = 116) ■ **Leaders** (n = 119) · % of substantive responses · right column: difference p < .05 (unadjusted)



Use multiple measures, teacher judgment, academic results	22% · 33%
Students with IEPs or Alt ACCESS need different criteria	19% · 21%
ACCESS cut score is too high	12% · 27%
Long-term ELs are stuck in EL status	16% · 6%
Student backgrounds and program models differ	13% · 8%
Staff workload, resources, training or guidance	8% · 12%
Speaking/writing test design or scoring	14% · 4%
Exit is harder in middle and high school	3% · 11%
Support needed after exit; some exit too early	7% · 4%
Home language survey over-identifies students	6% · 3%
Keep the current criteria or maintain rigor	6% · 3%
Local flexibility or decision-making	3% · 3%
Student effort and test conditions affect results	11% · n/a
EL status restricts access to courses and schedules	6% · n/a

Teacher item: your school; leader item: school or district · topics matched across two codebooks · themes overlap · n/a = no leader code

IL Exit Criteria Workshop
Stakeholder Perceptions

André A. Rupp, Molly Faulkner-Bond, & Will Lorié
Center for Assessment

This deck contains only core information to save space for printing. The full deck is available digitally in the participant folder.

In-person Workshop, November 5-6, 2026, Session 1.2


GUÍAS

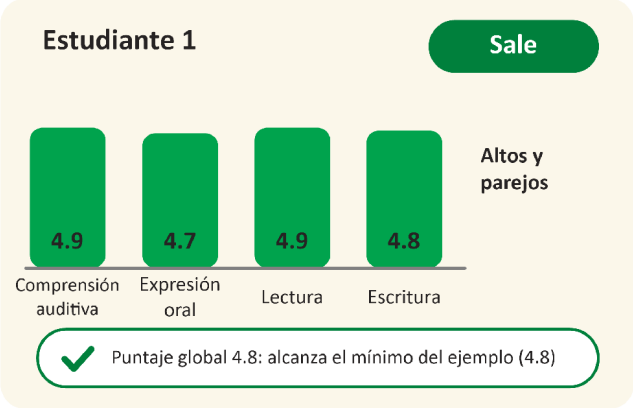
Opción (a): Solo el puntaje global

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 1.5: ¿Cómo debe ser la regla de salida?

La regla en una frase. Los estudiantes deben alcanzar un puntaje mínimo global. No se exige nada más.

Cómo funciona

Un estudiante deja de estar identificado como aprendiz de inglés cuando su puntaje global alcanza el mínimo, sin importar los puntajes de las cuatro áreas. Si no alcanza ese mínimo, no sale y vuelve a evaluarse al año siguiente. En el ejemplo, dos estudiantes tienen el mismo puntaje global, pero distintos resultados por área; ambos salen. Todos los puntajes son ficticios.





Por qué podría resultar útil este método

Un puntaje, un mínimo. El puntaje global integra todas las preguntas y tareas de la prueba, por lo que es el más confiable; cada puntaje por área se basa en menos preguntas y tareas y es menos confiable. Esta regla permite que la fortaleza en un área compense un desempeño menor en otra, de acuerdo con la idea de que las habilidades del lenguaje se desarrollan juntas.

¿Qué supone? Que el puntaje global ya da a cada área la importancia adecuada al calcularlo: lectura y escritura cuentan un 35 % cada una; comprensión auditiva y expresión oral, un 15 % cada una. También supone que se puede fijar un mínimo lo bastante alto para confiar, sin otros datos, en que el estudiante está listo para trabajar en inglés al nivel de su grado. Esta regla tiene más sentido si rara vez hay grandes diferencias entre áreas o si es aceptable un resultado menor en un área que cuenta menos.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Carroll & Bailey (2015); Morales & Lepper (2024a, 2024b); WIDA (2026); Bond & Sato (2026).

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarla?	Un puntaje y un mínimo. Las familias pueden seguir el progreso hacia una sola meta.	Un solo puntaje oculta diferencias entre áreas. Dos estudiantes con el mismo puntaje global pueden tener habilidades distintas, algo que puede parecer incompatible con «dominio del inglés».
¿Es fácil aplicarla?	Solo se revisa un puntaje, ya incluido en el informe ACCESS: el proceso más sencillo para distritos y sistemas de datos estatales (WIDA, 2026). Se fija un solo mínimo, que se actualiza cuando cambia la prueba.	Quienes no pueden evaluarse en un área no tienen puntaje global, salvo que una regla compense el dato faltante (sesión 2.2). Al depender de un solo puntaje, un problema durante la prueba, como un micrófono defectuoso, puede decidir si el estudiante sigue identificado como aprendiz de inglés.
¿Quiénes salen?	Entre las reglas que solo usan puntajes ACCESS, esta tiene menos condiciones; con el mismo mínimo, permite la salida de más estudiantes. En un estado, el 21 % de los aprendices de inglés de 5.º grado no cumplió una regla basada solo en el puntaje global, frente al 57 % cuando se exigía un mínimo en las cuatro áreas (Carroll & Bailey, 2015). Usa el puntaje más confiable, por lo que el azar influye menos.	Se puede salir con un puntaje muy bajo en un área, sobre todo en comprensión auditiva o expresión oral. El mínimo es la única protección, por eso importa dónde se fija: los estados con un solo criterio exigen, en promedio, unos 0.6 puntos más en el puntaje global que los estados con varios criterios (Morales & Lepper, 2024b).

¿Quiénes usan una regla similar? (2026)

27 de 51

jurisdicciones (50 estados y DC) usan solo un mínimo global como vía habitual: 25 de los 36 estados WIDA, además de California y Nueva York. Algunas también ofrecen una segunda vía.

¿La ha usado Illinois? Sí, es la regla actual: puntaje global de 4.8, fijado en 2017.

Estados WIDA: Alabama, Alaska, Delaware, Distrito de Columbia, Georgia, Hawái, Illinois, Indiana, Kentucky, Maine, Maryland, Michigan, Misuri, Nevada, Nuevo Hampshire, Nuevo México, Carolina del Norte, Oklahoma, Rhode Island, Carolina del Sur, Dakota del Sur, Vermont, Virginia, Washington y Wisconsin. Los mínimos van de 4.4 (Carolina del Sur y Virginia) a 5.0 (Georgia, Indiana, Dakota del Sur, Vermont y Wisconsin). Doce de estos estados también tienen una segunda vía (opción (e)); Georgia y Vermont añaden mínimos por área en kínder (opción (c)).

Cambios con el tiempo: ningún estado entró ni salió de este grupo entre 2024-25 y 2025-26. Carolina del Norte probablemente bajó su mínimo de 4.8 a 4.5 (dic. de 2024); Alaska y Nuevo Hampshire no están confirmados. En el país, desde ESSA se duplicaron los estados con un solo criterio de dominio del inglés: 12 en 2015 y 24 en 2023. Esto incluye las reglas por área (Morales & Lepper, 2024a).

Otros estados: California (nivel global 4 en ELPAC, único criterio desde sept. de 2026) y Nueva York (nivel Commanding en NYSESLAT; Nueva York pasa a WIDA ACCESS en 2026-27).

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Carroll & Bailey (2015); Morales & Lepper (2024a, 2024b); WIDA (2026); Bond & Sato (2026).

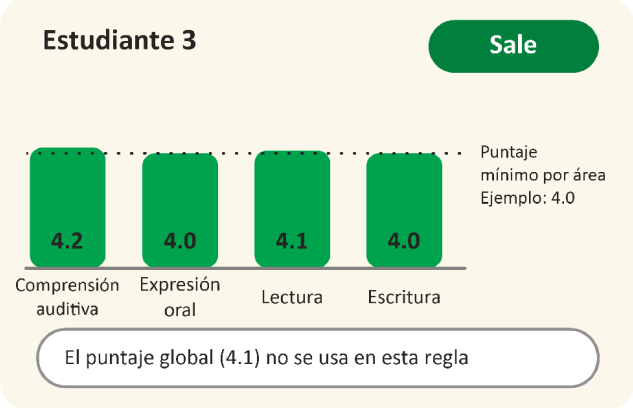
Opción (b): Puntajes mínimos por área

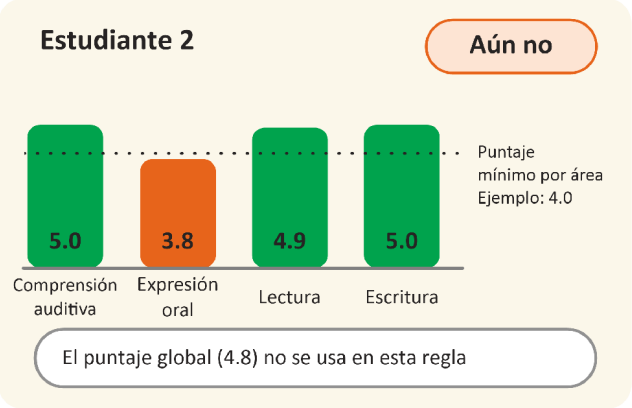
Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 1.5: ¿Cómo debe ser la regla de salida?

La regla en una frase. Los estudiantes deben alcanzar un mínimo por separado en cada área, o en cada una de las áreas seleccionadas. No se exige un puntaje global; se consideran los resultados por área.

Cómo funciona

Un estudiante deja de estar identificado como aprendiz de inglés solo si alcanza o supera el mínimo en cada área exigida. Un puntaje bajo en un área impide la salida, por altos que sean los demás puntajes: la fortaleza en una no compensa la debilidad en otra. Quien no alcanza todos los mínimos vuelve a evaluarse al año siguiente. En el ejemplo, el estudiante 3 tiene un puntaje global modesto, pero alcanza el mínimo en todas las áreas y sale. El estudiante 2 obtiene 5.0 o cerca de 5.0 en tres áreas, pero no alcanza el mínimo en expresión oral y no sale. Todos los puntajes son ficticios.





Por qué podría resultar útil este método

Garantiza un nivel mínimo en cada área. Quien sale ha alcanzado el nivel exigido en comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura, sin compensar un área con otra. Es fácil explicar las habilidades exigidas: «dominio en las cuatro áreas». ELPA21 ya define así el dominio del inglés: nivel 4 o superior en las cuatro áreas (ELPA21, 2026-27).

¿Qué supone? Que todas las áreas importan por igual y el estudiante debe alcanzar un nivel determinado en cada una; la fortaleza en una no debe compensar la debilidad en otra. La regla deja de lado la importancia relativa de cada área al calcular el puntaje global. También supone que cada puntaje por área es suficientemente preciso para decidir por sí solo la salida, aunque se basa en menos preguntas y tareas que el global y depende más del azar. Con cuatro posibilidades de quedar apenas por debajo del mínimo, un estudiante listo para salir puede tener que permanecer.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: ELPA21 (2026-27); Carroll & Bailey (2015); Sinharay et al. (2011); Morales & Lepper (2024a).

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarla?	Lenguaje sencillo: «alcanzar el nivel exigido en cada área». Coincide con la forma en que ya se informan los puntajes por área.	Las familias deben seguir varios mínimos. Un estudiante con buen desempeño general puede no salir; otro con un puntaje global modesto puede salir. Esto puede sorprender a quienes están acostumbrados al puntaje global.
¿Es fácil aplicarla?	Usa los puntajes por área que ya reciben los distritos. No hay que calcular un puntaje combinado.	Hay que fijar cuatro o más mínimos y mantenerlos alineados cuando cambia la prueba. Se necesita una regla para quienes no pueden evaluarse en un área (sesión 2.2). Aquí es especialmente importante porque la salida depende de cada área.
¿Quiénes salen?	Se exige un mínimo en todas las áreas, lo que ayuda a evitar salidas prematuras.	Suele ser la regla más estricta: un puntaje bajo el mínimo impide la salida. En un estado, exigir las cuatro áreas mantuvo identificado al 57 % de los aprendices de inglés de 5.º grado, frente al 21 % con solo el puntaje global, incluido el 30 % de quienes tenían alto rendimiento académico (Carroll & Bailey, 2015; prueba propia de ese estado). Algunos puntajes por área no son suficientemente confiables para decidir por sí solos (Sinharay et al., 2011), por lo que el azar puede impedir la salida de estudiantes que están listos.

¿Quiénes usan una regla similar? (2026)

11 de 51

jurisdicciones (50 estados y DC) exigen mínimos por separado en cada área: los 10 estados ELPA21 y Kansas. Ningún estado WIDA lo hace; los que fijan mínimos por área también exigen un mínimo global (opción (c)).

¿La ha usado Illinois? No se halló evidencia; ISBE debe confirmarlo.

Estados ELPA21: todos. En ELPA21, un estudiante solo alcanza la categoría Proficient (con dominio del inglés) con nivel 4 o superior en las cuatro áreas; los criterios estatales de salida deben incluir un resultado Proficient en la evaluación sumativa (guía ELPA21, 2026-27). Los diez estados son Arizona (desde 2026-27), Arkansas, Iowa, Luisiana, Misisipi, Nebraska, Ohio, Oregón, Tennessee y Virginia Occidental. No se hallaron documentos de salida de Luisiana ni Misisipi; por eso se supone que usan la definición de ELPA21.

Otros estados: Kansas exige dominio en las cuatro áreas de KELPA y una recomendación de un equipo (menor certeza; por verificar).

Cambios con el tiempo: ninguno entre los estados WIDA. En el país, desde ESSA se duplicaron los estados con un solo criterio de dominio del inglés, global o por área: 12 en 2015 y 24 en 2023. **[Pendiente: desglose entre ambos tipos]**

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: ELPA21 (2026-27); Carroll & Bailey (2015); Sinharay et al. (2011); Morales & Lepper (2024a).

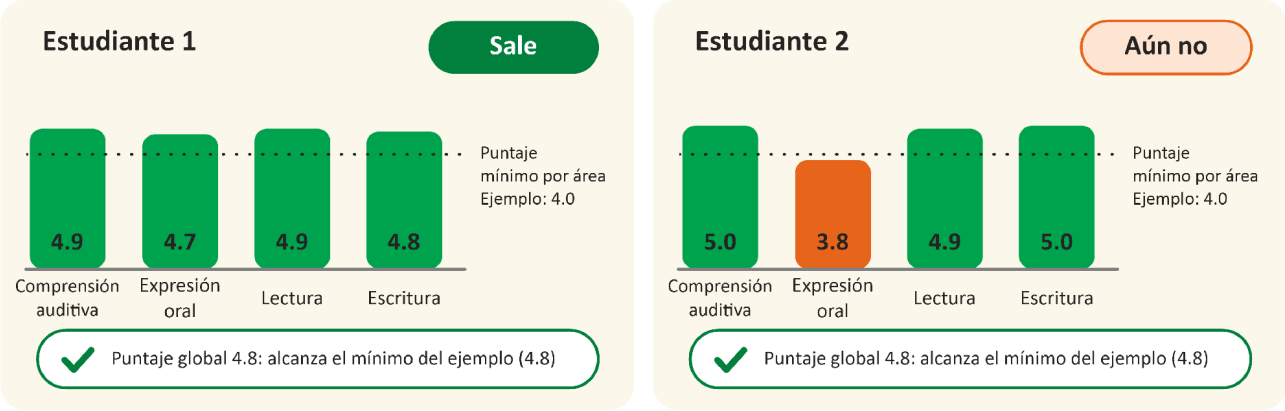
Opción (c): Puntaje global más otros puntajes de ACCESS

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 1.5: ¿Cómo debe ser la regla de salida?

La regla en una frase. Los estudiantes deben alcanzar un puntaje global mínimo y también un mínimo en uno o más de los otros puntajes de ACCESS: áreas individuales u otros puntajes combinados, como lectoescritura (lectura y escritura), lenguaje oral (comprensión auditiva y expresión oral) o comprensión (comprensión auditiva y lectura).

Cómo funciona

Para dejar de estar identificados como aprendices de inglés, los estudiantes deben alcanzar **ambos tipos de mínimo**: el global y los adicionales. Quien alcanza los otros mínimos, pero no el global, no cumple los requisitos de salida. Tampoco los cumple quien alcanza el global, pero no alguno de los otros mínimos. Si no cumple los requisitos, vuelve a tomar la prueba el año siguiente. El puntaje adicional puede corresponder a un área o combinar varias áreas, y puede variar según el estado. En el ejemplo, se exige además un mínimo de 4.0 en cada área. El estudiante 2 cumpliría una regla basada solo en el puntaje global. Todos los puntajes son ficticios.



Por qué podría resultar útil este método

Un buen puntaje global, sin dificultades que pasen inadvertidas. Como el puntaje global combina varias áreas, un puntaje alto en una puede compensar uno bajo en otra. Exigir un mínimo en otro puntaje de ACCESS reduce la posibilidad de que los estudiantes cumplan los requisitos de salida pese a tener resultados muy desiguales entre áreas.

¿En qué se basa? En que el puntaje global resume bien el desempeño, pero puede ocultar una dificultad importante para el trabajo del grado escolar. Por eso, se necesita comprobar por separado una habilidad, como la expresión oral o la lectoescritura. También supone que el puntaje adicional aporta suficiente información nueva para justificar el uso de un resultado menos confiable. Los ocho puntajes de ACCESS (cuatro áreas y cuatro puntajes combinados) usan distintas combinaciones de las mismas preguntas de la misma prueba, por lo que parte de la información se repite. Esta regla tiene más sentido si muchos estudiantes cercanos al mínimo tienen resultados desiguales entre áreas o si algunas habilidades son especialmente importantes para el éxito en las clases de su grado.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Carroll & Bailey (2015); Sinharay et al. (2011); Morales & Lepper (2024a); WIDA (2026); Bond & Sato (2026).

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarla?	Se resume fácilmente: «Un buen puntaje global y ninguna habilidad por debajo del mínimo». Las familias y los educadores pueden ver qué habilidad impidió que el estudiante cumpliera los requisitos de salida.	Hay más números que entender, y un puntaje global alto no garantiza cumplir los requisitos de salida. Un área con un mínimo propio cuenta dos veces: como parte del puntaje global y por separado. Por eso, tiene más peso del que le da el puntaje global.
¿Es fácil aplicarla?	Usa puntajes que los distritos ya reciben en el informe de ACCESS. No exige pruebas ni trámites adicionales, y se aplica la misma regla en todas partes.	Hay que revisar cada puntaje adicional y fijar cada nuevo mínimo, además de revisarlo cuando cambie la prueba. Se necesita una regla para los estudiantes que no pueden ser evaluados en alguna de las áreas (sesión 2.2).
¿Quiénes salen?	Ayuda a evitar una salida demasiado temprana cuando hay dificultades que no se ven en el puntaje global. Importa qué puntaje se elija: la comprensión auditiva y la expresión oral (15 % cada una) son las áreas que más fácilmente pueden quedar ocultas en el puntaje global; la lectura y la escritura ya representan el 70 %.	Con el mismo mínimo global, añadir otros mínimos solo puede mantener o reducir el número de salidas. En un estado, un mínimo global más un mínimo bajo en cada área hizo que el 33 % de los aprendices de inglés de quinto grado siguiera identificado como tal. Fue un resultado intermedio entre las reglas basadas solo en el puntaje global (21 %) y las que exigen un mínimo en todas las áreas (57 %) (Carroll & Bailey, 2015). Si casi todos los estudiantes cercanos al mínimo global ya obtienen 4.0 o más en cada área, exigir 4.0 rara vez cambia una decisión.

¿Quiénes usan una regla similar? (2026)

11 de 51

jurisdicciones (50 estados y el Distrito de Columbia) usan una regla como esta: 10 de los 36 estados de WIDA (8 en todos los grados y 2 solo en kínder), además de Connecticut.

¿La ha usado Illinois? Antes de 2017: puntaje global más puntajes mínimos en lectura y escritura (ISBE debe confirmarlo).

Áreas individuales (5): Idaho, Minnesota, Dakota del Norte (las cuatro), Utah (expresión oral), Florida (lectura). **Puntaje de lectoescritura (3):** Colorado, Massachusetts, Wyoming. Ninguno de estos estados usa los puntajes combinados de lenguaje oral o comprensión.

Solo en kínder (2): Georgia y Vermont. Colorado y Florida también exigen otra información (opción (d)).

Cambios con el tiempo: no se encontraron cambios en estos estados de 2024–25 a 2025–26. Desde ESSA, se duplicó el número de estados que usan un solo criterio (12 en 2015 y 24 en 2023), pero ese dato cuenta criterios, no tipos de reglas (Morales & Lepper, 2024a).

Otros estados: Connecticut (nivel global de LAS Links de 4 o 5, más 4 o más en lectura y escritura). Arizona usó una regla como esta con AZELLA hasta 2025–26 y cambia a ELPA21 en 2026–27 (opción (b)).

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Carroll & Bailey (2015); Sinharay et al. (2011); Morales & Lepper (2024a); WIDA (2026); Bond & Sato (2026).

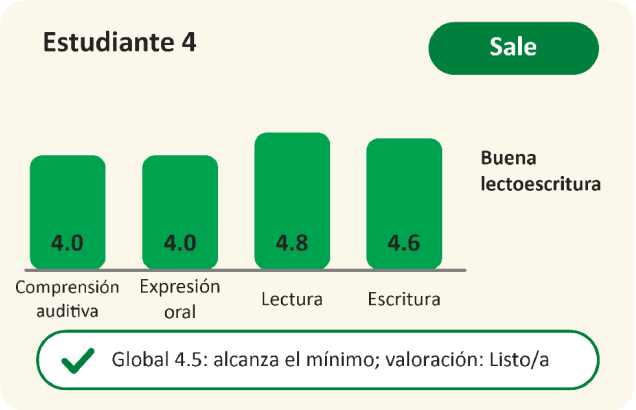
Opción (d): ACCESS más otra información

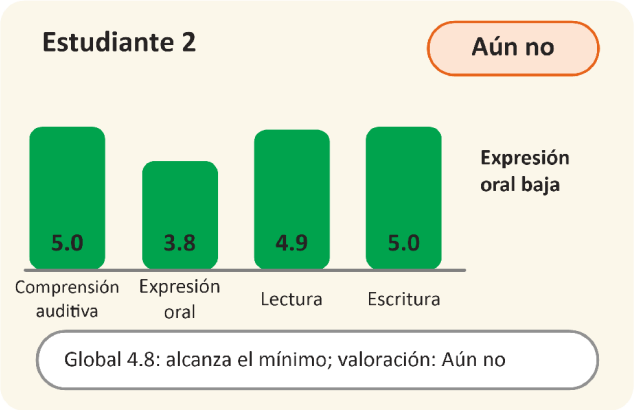
Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 1.5: ¿Cómo debe ser la regla de salida?

La regla en una frase. Los estudiantes deben alcanzar un puntaje mínimo en ACCESS y cumplir además un requisito basado en otra medida que se aplique de la misma manera a todos.

Cómo funciona

La otra información constituye un segundo requisito y se obtiene de la misma manera para cada estudiante. Puede ser de distintos tipos, y cada estado puede elegir uno diferente. Por ejemplo: un puntaje global de 4.8 más un resultado superior a «por debajo del nivel básico» en la prueba estatal de artes del lenguaje en inglés (ELA); un puntaje global de 4.5 más información de educadores obtenida de manera uniforme; o un puntaje global de 4.7 más otra medida de escritura. Hay dos límites: la información debe obtenerse y evaluarse de manera uniforme, y no se pueden usar evaluaciones académicas de materias distintas de ELA (orientación federal no reglamentaria de 2019; cita pendiente de confirmar). Quien no cumple ambos requisitos vuelve a tomar la prueba el año siguiente. En el ejemplo, se exige un puntaje global de 4.5 más una valoración de «Listo/a» por parte de un educador. Todos los valores son ficticios.





Por qué podría resultar útil este método

Considera más que una prueba tomada en un solo día. La información obtenida de manera uniforme, como la que aportan los educadores o los resultados de ELA, puede mostrar aspectos que ACCESS no capta. Además, permite que contribuyan personas que conocen al estudiante.

¿En qué se basa? En que ACCESS por sí solo no aporta toda la información necesaria para decidir si un estudiante está listo, y en que una segunda medida, aplicada de manera uniforme, aporta la información que falta. También supone que el estado puede obtener y evaluar esa información del mismo modo en todos los distritos, para que aporte más información que error. El puntaje global es el más confiable de ACCESS, y obtener la otra información de manera desigual puede reducir la calidad de la decisión. Si se usan puntajes de ELA, se necesita un plan para los grados sin prueba estatal de ELA.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Morales (2024); Estrada & Wang (2018); Carroll & Bailey (2015); Morales & Lepper (2024a); WIDA (2026); Bond & Sato (2026).

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarla?	La idea es fácil de entender: ACCESS más otra información, como la que aportan los educadores.	Hay más aspectos que definir: qué información cuenta, quién decide y cómo. En dos distritos de California, el personal indicó que los padres y los estudiantes no entendían los criterios (Estrada & Wang, 2018).
¿Es fácil aplicarla?	Puede aprovechar el trabajo que los distritos ya realizan, como sus guías de evaluación con criterios e información de los educadores, si el estado unifica los procedimientos.	Exige más trabajo para desarrollar y aplicar la medida, informar los resultados y capacitar al personal para usarla de la misma manera. El éxito depende de la capacidad del estado y del financiamiento (WIDA, 2026). ELA requiere un plan para los grados sin esa prueba (de kínder a segundo grado y escuela secundaria [high school]).
¿Quiénes salen?	Puede detectar a estudiantes cuyo dominio del inglés es mayor de lo que indican sus puntajes de ACCESS. Los estándares profesionales de evaluación recomiendan basar las decisiones importantes en más de una fuente de información (citados en Carroll & Bailey, 2015).	Con el mismo puntaje mínimo de ACCESS, los requisitos adicionales reducen las salidas: en cuatro estados, exigir una prueba estatal redujo del 40 % al 7 % aproximadamente la proporción de estudiantes que cumplían los requisitos de salida (Morales, 2024). La práctica varía: en dos distritos de California, entre el 2 % y el 33 % de los estudiantes que cumplían todos los criterios no dejaron de estar identificados como aprendices de inglés (Estrada & Wang, 2018).

¿Quiénes usan una regla similar? (2026)

23 de 51

jurisdicciones (50 estados y el Distrito de Columbia) usan de alguna manera información adicional a la prueba de dominio del inglés: 19 de los 36 estados de WIDA, además de Arkansas, Kansas, Nueva York y Texas.

¿La ha usado Illinois? Que sepamos, no para la salida basada en ACCESS general; ISBE debe confirmarlo.

Requisito adicional (5): Colorado (conjunto de información local); Florida (prueba de ELA); Montana (una evaluación distinta de la prueba de dominio del inglés y un comité); Nueva Jersey (observación de educadores); Pensilvania (registro del uso del idioma, ajustado al puntaje de ACCESS).

Dentro de una vía alternativa (15): prueba estatal: Nevada, Oklahoma, Rhode Island, Dakota del Sur y Washington; portafolio o información local: Hawái, Minnesota, Misuri y Wisconsin; revisión de un comité o equipo: Florida, Georgia, Indiana, Nuevo Hampshire (solicitudes de reclasificación fuera del procedimiento habitual) y Dakota del Norte (solicitud del distrito con el acuerdo del equipo educativo); sin especificar: Vermont (véase la opción (e)).

Otros estados: Arkansas (guía con criterios para el juicio profesional); Kansas (recomendación de un equipo); Nueva York (prueba de ELA o examen Regents en su segunda vía); y Texas (prueba de lectura STAAR y una guía con criterios para el maestro). California eliminó sus criterios adicionales en septiembre de 2026.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Morales (2024); Estrada & Wang (2018); Carroll & Bailey (2015); Morales & Lepper (2024a); WIDA (2026); Bond & Sato (2026).

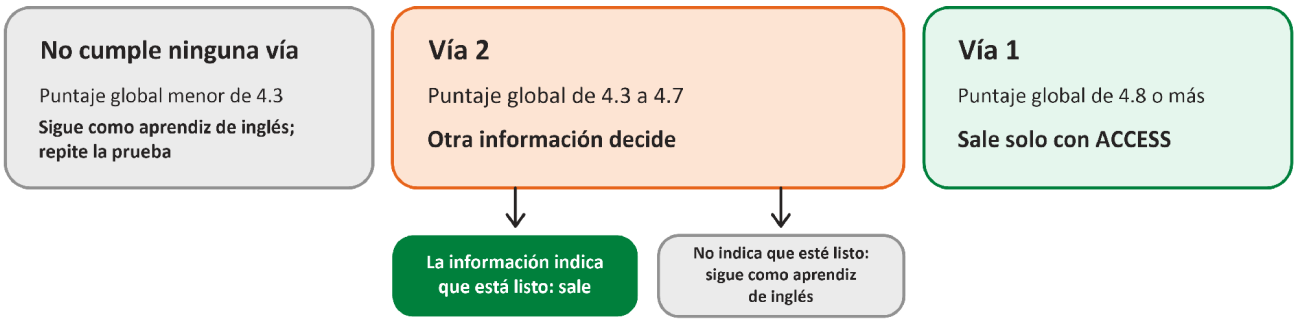
Opción (e): Dos o más de los tipos de reglas anteriores

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 1.5: ¿Cómo debe ser la regla de salida?

La regla en una frase. Los estudiantes dejan de estar identificados como aprendices de inglés al cumplir cualquiera de dos o más reglas (vías). Cada vía puede usar cualquiera de los tipos de reglas anteriores.

Cómo funciona

Cada vía es una regla completa. El estudiante sale si cumple cualquiera de ellas; cumplir más de una no cambia la decisión. Si no cumple ninguna, vuelve a tomar la prueba el año siguiente. En el ejemplo, la vía 1 exige un puntaje global mínimo. La vía 2 abarca puntajes algo inferiores a ese mínimo, donde otra información puede permitir la salida. Las vías también pueden usar distintos puntajes de ACCESS. Todos los valores son ficticios.



Por qué podría resultar útil este método

Una segunda vía para quienes están cerca del mínimo. La mayoría sale por una vía clara basada solo en ACCESS. La segunda permite la salida de quienes están justo por debajo del mínimo, pero muestran que están listos mediante otras medidas.

¿En qué se basa? En que una sola regla deja fuera a algunos estudiantes que ya están listos, sobre todo a quienes están justo por debajo del mínimo, y otra información permite identificarlos de manera justa. También supone que la segunda vía se puede aplicar igual en todos los distritos, escuelas y estudiantes. Cuando su uso depende del criterio de cada persona, puede variar y dar lugar a decisiones sesgadas. Esta vía necesita todo lo que exige la regla de la opción (d), además de normas sobre quién puede usarla y cuándo.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Douglas & Mislevy (2010); Mavrogordato & White (2017); Morales & Lepper (2024a); WIDA (2026).

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarla?	La mayoría de los estudiantes sigue una vía clara basada en ACCESS. La segunda se explica fácilmente como una nueva revisión para quienes están justo por debajo del mínimo.	Hay que explicar dos o más reglas, y las familias pueden no saber cuál se aplicó a su hijo/a. Cada vía necesita un nombre claro y una explicación de su propósito.
¿Es fácil aplicarla?	La vía basada en ACCESS es sencilla de aplicar. La segunda puede aprovechar el trabajo que los distritos ya realizan.	Los sistemas de datos deben revisar todas las vías. El estado debe decidir quién puede usar la segunda, cuándo y cómo se informa su uso. En Texas, estudiantes similares ya salen a distintos ritmos según la región (Mavrogordato & White, 2017).
¿Quiénes salen?	Permite la salida de quienes quedan justo por debajo del mínimo, pero muestran que están listos mediante otras medidas. Así, menos estudiantes siguen identificados como aprendices de inglés más tiempo del necesario.	Solo puede aumentar las salidas: cuanto más flexible sea la segunda vía, menor será la protección frente a una salida prematura. Cada vía adicional permite que más estudiantes cumplan por azar. En una simulación, exigir que se aprobara al menos una de las cinco pruebas excluyó de la salida a cerca del 72 % de quienes aún no estaban listos, frente a cerca del 94 % cuando había que aprobar las cinco (Douglas & Mislevy, 2010).

¿Quiénes usan una regla similar? (2026)

16 de 51

jurisdicciones (50 estados y el Distrito de Columbia) tienen dos o más vías de salida: 15 de los 36 estados de WIDA, además de Nueva York. En todos los casos, la segunda vía añade otra información (también se cuenta en la opción (d)).

¿La ha usado Illinois? No que sepamos; ISBE debe confirmarlo.

Qué estados: WIDA: Florida, Georgia, Hawái, Indiana, Minnesota, Misuri, Nevada, Nuevo Hampshire, Dakota del Norte, Oklahoma, Rhode Island, Dakota del Sur, Vermont, Washington y Wisconsin. Otro: Nueva York (nivel Expanding de NYSESLAT más un puntaje de ELA). Las segundas vías suelen comenzar entre 0.2 y 1.0 puntos por debajo del mínimo habitual. Ninguna usa solo puntajes de ACCESS.

Otras vías basadas solo en ACCESS: existen criterios distintos para estudiantes sin puntaje en alguna área (por ejemplo, en Colorado) y para Alt ACCESS (sesiones 2.2 y 2.3).

Cambios con el tiempo: Indiana añadió una vía en 2025–26 y Rhode Island en 2024–25. Nuevo Hampshire y Dakota del Norte se añadieron al listado tras revisar las orientaciones estatales en octubre de 2026.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas; los mínimos se fijarán en febrero. Recuento de estados: revisión del Center de los estados de WIDA (2025-26, actualizada en oct. de 2026) y clasificación de otros estados según documentos estatales en oct. de 2026 (con apoyo de IA). Cada estado se cuenta en todos los tipos de reglas que usa. Fuentes: Douglas & Mislevy (2010); Mavrogordato & White (2017); Morales & Lepper (2024a); WIDA (2026).

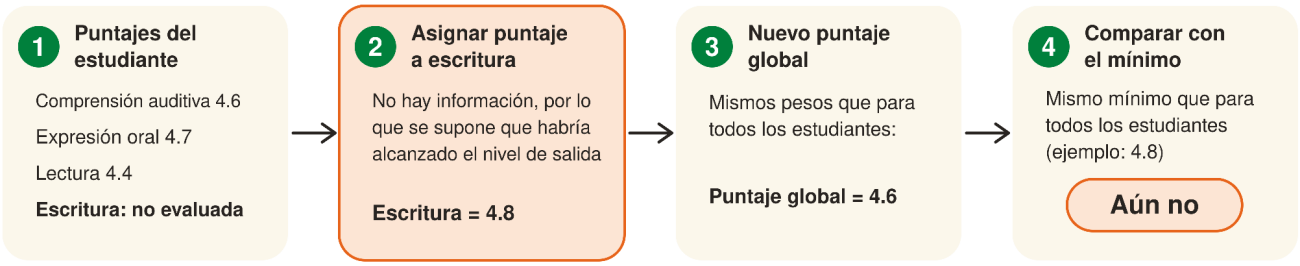
Método 1: Sustituir el puntaje faltante por el mínimo de salida

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 2.2 (Pregunta 3: Exención de áreas de evaluación)

El método en una frase. No se cuenta con información sobre el desempeño del estudiante en el área no evaluada, por lo que el estado supone que habría alcanzado allí el nivel de salida y luego calcula el puntaje global como siempre.

Cómo funciona

Cuando el equipo de un estudiante determina que una discapacidad impide evaluarlo en un área, se le evalúa en las demás; por eso no se puede calcular el puntaje global habitual. El informe de WIDA de 2019 describe cuatro métodos que sustituyen el puntaje faltante y calculan el global como siempre. Un quinto método, propuesto por WIDA en 2020, redistribuye el peso del área no evaluada. Todos comparan el resultado con el mismo mínimo que se exige al resto de los estudiantes. El método 1 asigna al área no evaluada el puntaje más bajo que contaría para la salida. En el ejemplo, a un estudiante con exención de escritura se le asigna el nivel de salida (4.8) en esa área. Todos los valores son ficticios.



Por qué podría resultar útil este método

Un área no evaluada no impide, por sí sola, la salida del estudiante. Como no se le evaluó en esa área, no hay información que indique si habría alcanzado o no el nivel requerido. En vez de dejar que un puntaje que no se pudo observar impida la salida, este método supone que el estudiante habría alcanzado el nivel necesario en esa área y deja que los puntajes que realmente obtuvo determinen la decisión. Es el más sencillo de los cuatro métodos que sustituyen el puntaje faltante, tanto para aplicarlo como para explicarlo (Porter et al., 2019).

¿Qué supone? Que un estudiante no debería seguir identificado como aprendiz de inglés por un área en la que no pudo ser evaluado; por eso, se debe dar por alcanzado el mínimo en esa área. El riesgo es que el puntaje asignado probablemente sea mayor de lo que sugieren los resultados en las áreas evaluadas, por lo que algunos estudiantes podrían salir antes de estar listos (Porter et al., 2019). Un puntaje global basado en tres áreas evaluadas usa menos preguntas y tareas que uno de cuatro áreas, por lo que es menos confiable, cualquiera que sea el método.

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarlo?	Una sola idea: «El área no evaluada cuenta como si el estudiante hubiera alcanzado el nivel de salida». El informe de WIDA de 2019 lo considera un concepto fácil de entender (Porter et al., 2019).	Las familias y los educadores pueden preguntarse por qué se le asigna un puntaje por una prueba que no tomó, o verlo como aprobar sin hacer la prueba.
¿Es fácil aplicarlo?	El más fácil de aplicar de los cuatro (Porter et al., 2019). El estado solo necesita el puntaje de salida para cada área y grado.	Requiere una tabla que convierta puntajes de escala en niveles de dominio del inglés y otra con los puntajes de salida por área, grado y mínimo establecido. Ambas varían según el estado y deben rehacerse si cambia el mínimo o la escala.
¿Quiénes salen?	Permite la salida aunque no se pueda evaluar un área. Así, una exención de un área, por sí sola, no obliga a seguir identificado como aprendiz de inglés.	Probablemente produce un puntaje mayor del que sugieren las áreas evaluadas (Porter et al., 2019), por lo que algunos estudiantes podrían salir antes de estar listos.
¿Refleja al estudiante?	Permite que los puntajes que obtuvo el estudiante guíen la decisión y aplica el mismo criterio al área no evaluada para todos los estudiantes con una exención.	Para quien tiene puntajes bajos en las áreas evaluadas, el puntaje asignado supone un aumento que no obtiene quien completa las cuatro áreas; para quien tiene puntajes altos, podría reducir el puntaje global.

¿Quiénes usan un método similar? (2026)

1 de 51

jurisdicciones (los 50 estados y el Distrito de Columbia) que, según documentos estatales públicos, usan este método (mejor estimación, octubre de 2026).

¿Illinois tiene una política? No. Illinois aún no ha adoptado un método para estudiantes con exención de un área (ISBE).

¿Qué estados lo usan? Minnesota. Los participantes eligieron este método en 2019, y el estado también exige cumplir criterios adicionales antes de la salida.

A tener en cuenta: Muchos estados no publican su método, y muchos estados que usan WIDA podrían usar el cálculo de WIDA de 2025-26 (método 5) sin indicarlo.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Porter et al. (2019); WIDA (2026).

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

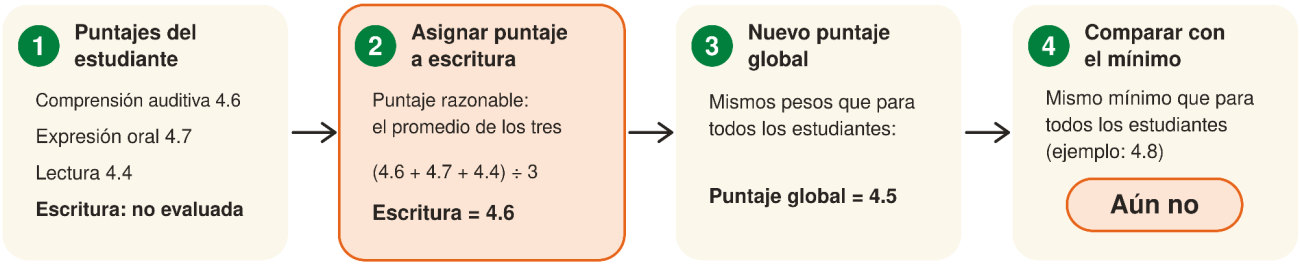
Método 2: Sustituir el puntaje faltante por el promedio del estudiante

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 2.2 (Pregunta 3: Exención de áreas de evaluación)

El método en una frase. El estado asigna al área no evaluada un puntaje estimado (imputado), usando como estimación razonable el promedio de los puntajes del estudiante en las áreas evaluadas, y luego calcula el puntaje global como siempre.

Cómo funciona

Cuando el equipo de un estudiante determina que una discapacidad impide evaluarlo en un área, se le evalúa en las demás; por eso no se puede calcular el puntaje global habitual. El informe de WIDA de 2019 describe cuatro métodos que sustituyen el puntaje faltante y calculan el global como siempre. Un quinto método, propuesto por WIDA en 2020, redistribuye el peso del área no evaluada. Todos comparan el resultado con el mismo mínimo que se exige al resto de los estudiantes. El método 2 estima el puntaje más probable que habría obtenido el estudiante, según su desempeño en las demás áreas. En el ejemplo, el promedio de los puntajes obtenidos, 4.6, 4.7 y 4.4, se redondea a 4.6 y se usa como puntaje de escritura. Todos los valores son ficticios.



Por qué podría resultar útil este método

Asigna un puntaje estimado razonable a partir del desempeño del propio estudiante. A quien obtiene resultados altos en las áreas evaluadas se le asigna un resultado alto en la no evaluada; a quien obtiene resultados más bajos, uno más bajo. Es fácil de aplicar y entender, y el estado puede calcularlo con sus propios datos (Porter et al., 2019).

¿Qué supone? Que los puntajes de un estudiante en las distintas áreas estén lo suficientemente relacionados como para que los de las áreas evaluadas permitan predecir el de la no evaluada. Si no lo están, el puntaje estimado podría ser demasiado alto o bajo (Porter et al., 2019). Los puntajes habituales también varían por área dentro de un mismo grado; un promedio simple mezcla resultados que no son directamente equivalentes. Un puntaje global basado en tres áreas evaluadas es menos confiable, cualquiera que sea el método.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Porter et al. (2019); WIDA (2026).

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarlo?	Una idea natural: «Suponer que el resultado del área no evaluada se parece al de las otras áreas del estudiante». Es fácil de entender (Porter et al., 2019).	Un promedio simple puede parecer arbitrario si los niveles habituales difieren por área. Quienes tienen resultados desiguales entre áreas podrían recibir un trato injusto.
¿Es fácil aplicarlo?	Es fácil de aplicar y el estado puede calcularlo con sus propios datos (Porter et al., 2019).	Requiere una tabla que convierta puntajes de escala en niveles de dominio del inglés y reglas de redondeo. Debe rehacerse si cambian la escala o los puntajes mínimos.
¿Quiénes salen?	La salida depende del desempeño en las otras áreas, no de asignar el mismo valor a todos.	Puede estimar de más o de menos: si los puntajes por área no están muy relacionados, algunos estudiantes salen sin estar listos y otros no salen aunque lo estén (Porter et al., 2019). Un puntaje muy bajo en un área evaluada reduce el puntaje asignado.
¿Refleja al estudiante?	Adapta el puntaje asignado a cada estudiante, en vez de usar el mismo valor para todos.	Supone una relación estrecha entre los puntajes por área. Esto puede no cumplirse si la discapacidad afecta un área más que las demás.

¿Quiénes usan un método similar? (2026)

2 de 51

jurisdicciones (los 50 estados y el Distrito de Columbia) que, según documentos estatales públicos, usan este método (mejor estimación, octubre de 2026).

¿Illinois tiene una política? No. Illinois aún no ha adoptado un método para estudiantes con exención de un área (ISBE).

¿Qué estados lo usan? El Distrito de Columbia (sustituye el puntaje faltante por el promedio redondeado de los puntajes de escala, lo que llama redistribución de pesos) y Massachusetts (usa el método del promedio desde 2020; su manual de 2025-26 menciona un puntaje global con pesos redistribuidos, por lo que ahora podría usar el método 5). Cuando falta el puntaje de una sola área, este método da el mismo resultado que el método 5.

A tener en cuenta: Muchos estados no publican su método, y muchos estados que usan WIDA podrían usar el cálculo de WIDA de 2025-26 (método 5) sin indicarlo.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Porter et al. (2019); WIDA (2026).

Método 3: Estimar el puntaje faltante según la posición del estudiante

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 2.2 (Pregunta 3: Exención de áreas de evaluación)

El método en una frase. El estado asigna al área no evaluada un puntaje estimado (imputado) que refleja la misma posición entre todos los estudiantes que los puntajes de sus otras áreas. Luego calcula el puntaje global de la manera habitual.

Cómo funciona

Si el equipo de un estudiante determina que una discapacidad impide evaluarlo en un área, se evalúan las demás, por lo que no se puede calcular el puntaje global habitual. El informe de WIDA de 2019 describe cuatro métodos que completan el puntaje faltante y luego calculan el global de la manera habitual. Un quinto método, la redistribución de pesos de WIDA de 2020, reparte el peso del área no evaluada entre las demás. Todos comparan el resultado con el mismo puntaje mínimo que se exige a los demás estudiantes. El método 3 considera qué posición ocupa el estudiante entre todos los estudiantes de su grado en las áreas evaluadas. Si está en la parte media del grupo en comprensión auditiva, expresión oral y lectura, el puntaje asignado a escritura también corresponde a la parte media del grupo; si está cerca de los primeros lugares, se le asigna un puntaje correspondiente a esa posición. Como los puntajes habituales varían según el área, el resultado puede ser distinto al de un promedio simple. (En términos técnicos, la posición se mide con puntajes z.) En el ejemplo, el estudiante está un poco por encima de la parte media del grupo en las otras áreas. Por eso, se le asigna un puntaje de escritura un poco mayor al habitual: 4.2. Todos los valores son ficticios.



Por qué podría resultar útil este método

Estima el puntaje a partir de la posición del estudiante entre todos los estudiantes. Los puntajes habituales de cada grado varían según el área, de modo que un mismo número puede representar distintas posiciones dentro del grupo. Usar la posición del estudiante, en lugar de comparar directamente los números, tiene en cuenta esas diferencias (Porter et al., 2019).

¿En qué se basa? En que la posición del estudiante en las áreas evaluadas permite predecir su posición en el área no evaluada y en que los puntajes se distribuyen en la forma habitual de campana (Porter et al., 2019). Es el método más técnico, y pocos estudiantes reúnen los requisitos: en el único estado estudiado, unos 40 tenían planes que los eximían de la evaluación de un área. Podrían ser muy pocos para obtener estimaciones estables. Un puntaje global basado en tres áreas evaluadas es menos confiable, sea cual sea el método.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Porter et al. (2019); WIDA (2026).

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarlo?	La idea es fácil de entender: «la misma posición en el grupo que en las otras áreas del estudiante».	El cálculo (puntajes z y desviaciones estándar) es difícil de explicar al público general, y el informe de WIDA de 2019 considera complejo este método (Porter et al., 2019).
¿Es fácil aplicarlo?	El estado puede calcularlo con sus propios datos y la distribución de sus puntajes por grado.	Requiere conocer cómo se distribuyen los puntajes por grado y área, dos tablas de consulta y una regla de redondeo. Pocos estudiantes reúnen los requisitos, por lo que exige mucha preparación en relación con su uso.
¿Quiénes salen?	Adapta el puntaje estimado a la posición del estudiante en el grupo, evitando que un valor fijo lo beneficie o perjudique.	Como el método 2, puede asignar un puntaje demasiado alto o bajo si la posición del estudiante en el grupo cambia de un área a otra. Con pocos estudiantes, los resultados pueden ser inestables.
¿Refleja al estudiante?	Ajusta las diferencias habituales entre áreas.	Supone que los puntajes se distribuyen en forma de campana y que la posición del estudiante se mantiene de un área a otra (Porter et al., 2019), lo que podría no cumplirse para estudiantes con discapacidades.

¿Quiénes usan un método similar? (2026)

0 de 51

jurisdicciones (los 50 estados y el Distrito de Columbia) que, según documentos estatales públicos, usan este método (mejor estimación, octubre de 2026).

¿Illinois tiene una política? No. Illinois aún no ha adoptado un método para estudiantes con exención de un área (ISBE).

¿Qué estados lo usan? No se encontró ninguno. WIDA usó este método para sus propios informes de 2018 a 2020 y luego lo sustituyó por la redistribución de pesos (método 5).

A tener en cuenta: Muchos estados no publican su método, y muchos estados que usan WIDA podrían usar el cálculo de WIDA de 2025-26 (método 5) sin indicarlo.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Porter et al. (2019); WIDA (2026).

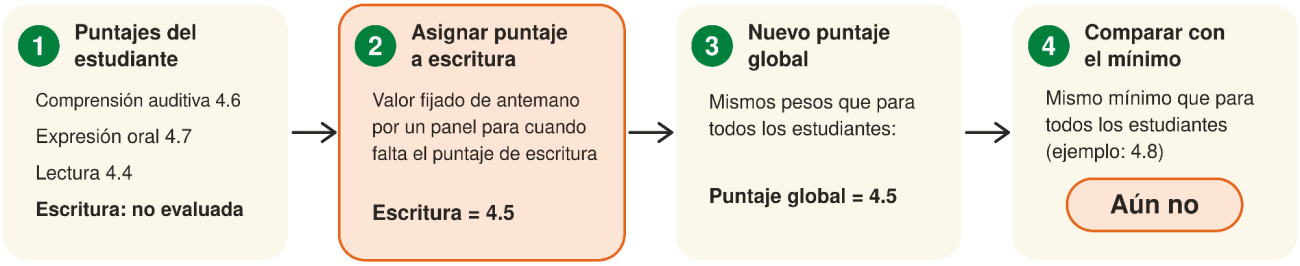
Método 4: Fijar el puntaje estimado mediante el establecimiento de estándares

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 2.2 (Pregunta 3: Exención de áreas de evaluación)

El método en una frase. Un panel de expertos decide de antemano, mediante un proceso de establecimiento de estándares, qué puntaje estimado (imputado) asignar cuando falta el puntaje de un área. La misma regla se aplica a todos los estudiantes con una exención de un área, y el puntaje global se calcula de la manera habitual.

Cómo funciona

Si el equipo de un estudiante determina que una discapacidad impide evaluarlo en un área, se evalúan las demás, por lo que no se puede calcular el puntaje global habitual. El informe de WIDA de 2019 describe cuatro métodos que completan el puntaje faltante y luego calculan el global de la manera habitual. Un quinto método, la redistribución de pesos de WIDA de 2020, reparte el peso del área no evaluada entre las demás. Todos comparan el resultado con el mismo puntaje mínimo que se exige a los demás estudiantes. El método 4 reúne a expertos en aprendices de inglés y en discapacidad. Estos estudian las descripciones de WIDA para cada nivel de dominio del inglés y la información sobre los estudiantes, y deciden qué puntaje estimado asignar a cada área no evaluada, por ejemplo, según el área y el grado. No fijan un valor para cada estudiante por separado. En el ejemplo, la regla del panel asigna un puntaje de escritura de 4.5. Todos los valores son ficticios.



Por qué podría resultar útil este método

Se basa en el juicio de expertos. Los expertos que conocen a los aprendices de inglés y a los estudiantes con discapacidades pueden usar las descripciones de WIDA y su conocimiento de estos estudiantes, algo que la distribución de puntajes por sí sola no puede captar. El establecimiento de estándares es un método común para fijar puntajes mínimos en otras pruebas y para otros fines.

¿En qué se basa? En que los expertos del estado pueden asignar un puntaje más adecuado que el que resultaría de un cálculo basado en la distribución de puntajes (Porter et al., 2019). Hasta donde sabemos, nadie ha usado el establecimiento de estándares para este fin. Probablemente sería más difícil que un proceso habitual: por lo general, el panel juzga lo que saben los estudiantes evaluados; aquí decidiría qué puntajes asignar a las áreas en las que los estudiantes no fueron evaluados. Requiere conocimientos sobre el establecimiento de estándares, mucho trabajo y fondos considerables.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Porter et al. (2019); WIDA (2026).

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarlo?	El proceso es fácil de describir: «un panel de expertos fijó la regla de antemano».	La regla resultante puede ser difícil de explicar si el razonamiento del panel no es claro. Las familias pueden preguntar por qué el valor que fijó el panel se aplica a su hijo/a.
¿Es fácil aplicarlo?	Es un método común para otras pruebas y otros fines, que usa expertos y criterios locales.	Nunca se ha probado para este fin, por lo que no se puede dar por hecho que los revisores expertos lo aceptarían. Requiere conocimientos sobre el establecimiento de estándares y fondos considerables (Porter et al., 2019). Probablemente habría que repetirlo si cambian la prueba o los puntajes mínimos.
¿Quiénes salen?	Los expertos pueden fijar valores que reflejen lo que pueden hacer los estudiantes con discapacidades. Esto podría permitir decisiones de salida más justas para ellos.	El efecto depende del panel. Un valor más permisivo podría permitir la salida demasiado pronto; uno más estricto podría impedirla.
¿Refleja al estudiante?	Puede diseñarse según las características de los estudiantes a quienes se aplica, incluidas las distintas discapacidades y áreas de evaluación.	Los integrantes del panel deben juzgar qué puntajes asignar a las áreas en las que los estudiantes no fueron evaluados. Es una tarea distinta y más difícil de lo habitual; su calidad depende de quiénes integran el panel y de cómo se lleva a cabo el proceso.

¿Quiénes usan un método similar? (2026)

0 de 51

jurisdicciones (los 50 estados y el Distrito de Columbia) que, según documentos estatales públicos, usan este método (mejor estimación, octubre de 2026).

¿Illinois tiene una política? No. Illinois aún no ha adoptado un método para estudiantes con exención de un área (ISBE).

¿Qué estados lo usan? No se encontró ninguno. El informe de WIDA de 2020 considera que el establecimiento de estándares es la opción más precisa, pero también la más difícil y costosa.

A tener en cuenta: Muchos estados no publican su método, y muchos estados que usan WIDA podrían usar el cálculo de WIDA de 2025-26 (método 5) sin indicarlo.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Porter et al. (2019); WIDA (2026).

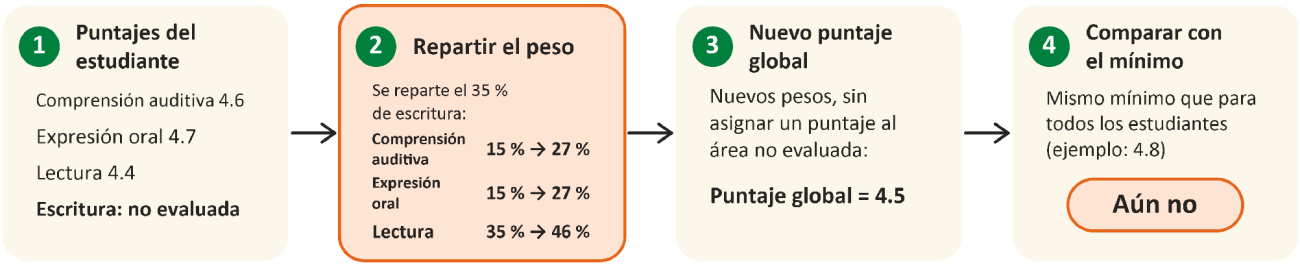
Método 5: Redistribuir el peso entre las áreas evaluadas

Guía básica | Taller de Illinois sobre los criterios de salida para aprendices de inglés. Sesión 2.2 (Pregunta 3: Exención de áreas de evaluación)

El método en una frase. El estado no sustituye el puntaje faltante. Distribuye su peso en el puntaje global entre las áreas en que se evaluó al estudiante y calcula el puntaje global con esos nuevos pesos.

Cómo funciona

Cuando el equipo de un estudiante determina que una discapacidad impide evaluarlo en un área, se evalúa al estudiante en las demás, pero no se puede calcular el puntaje global habitual. El informe de WIDA de 2019 describe cuatro métodos que sustituyen el puntaje faltante y luego calculan el global de la forma habitual. Un quinto método, presentado por WIDA en 2020, redistribuye el peso del área no evaluada. Todos comparan el resultado con el mismo mínimo que se exige a los demás estudiantes. El método 5 es el de WIDA. Si falta un área, su peso se reparte por igual entre las otras tres: si falta lectura o escritura (35 %), la otra cuenta un 46 %, y comprensión auditiva y expresión oral, un 27 % cada una. Si falta comprensión auditiva o expresión oral (15 %), lectura y escritura cuentan un 40 % cada una y la otra área oral, un 20 %. Si faltan dos áreas, se usan los pesos de los puntajes combinados de WIDA (lectoescritura, lenguaje oral o comprensión) o un reparto de 70/30. Desde 2025-26, los estados pueden identificar a los estudiantes exentos de hasta dos áreas para que WIDA les calcule este puntaje. En el ejemplo falta escritura. Todos los valores son ficticios.



Por qué podría resultar útil este método

No hace falta asignar un puntaje estimado. A algunas personas les preocupa asignar un puntaje a un área en la que no se evaluó al estudiante. Este método calcula el puntaje global con la información disponible. WIDA lo calcula de la misma manera en todas partes, con poco costo para el estado. En las simulaciones de WIDA, los puntajes globales con nuevos pesos estuvieron estrechamente relacionados con los puntajes globales reales de los estudiantes (Sahakyan, 2020).

¿Qué supone? Que las áreas evaluadas representan bien el área que no se evaluó. Cuando falta una, repartir su peso por igual da exactamente el mismo puntaje global que sustituirla por el promedio de los puntajes de escala del estudiante (método 2). Las áreas restantes también cuentan más y pueden influir de otra manera en la decisión de salida: si falta escritura, lectura cuenta un 46 %, y comprensión auditiva y expresión oral, un 27 % cada una; si falta comprensión auditiva o expresión oral, lectura y escritura cuentan un 40 % cada una. Un puntaje global basado en tres áreas evaluadas es menos confiable, sin importar el método.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Sahakyan (2020); Porter et al. (2019); WIDA (2026).

ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION

Ventajas y limitaciones

	Qué ofrece	Qué conviene tener en cuenta
¿Es fácil explicarlo?	Una sola idea: «El peso del área no evaluada se reparte entre las demás». Los pesos caben en una tabla sencilla. Según WIDA, este método requiere menos supuestos y pasos que el del puntaje z (Sahakyan, 2020).	Puede ser difícil entender por qué los pesos cambian de un estudiante a otro. Además, el puntaje parece un global habitual aunque falte un área.
¿Es fácil aplicarlo?	Desde 2025-26, WIDA lo calcula cuando el estado identifica a los estudiantes que cumplen los requisitos. Idaho y Nuevo Hampshire publican los pesos o usan la herramienta de WIDA.	El estado aún necesita un proceso para registrar y verificar las exenciones (código SPD de «No calificar»). Idaho y el Distrito de Columbia exigen documentación del programa educativo individualizado (IEP) o plan de la Sección 504 y una revisión estatal. Los puntajes calculados fuera de los informes de WIDA podrían no aparecer en el informe del estudiante.
¿Quiénes salen?	La salida depende de los propios puntajes del estudiante. Al tratar un área como faltante, los puntajes con nuevos pesos tuvieron una relación muy fuerte con los puntajes globales reales: correlaciones de 0.97 a 0.99 (Sahakyan, 2020).	Los puntajes con nuevos pesos fueron algo más altos que con el método anterior de WIDA, basado en puntajes z. Con un mínimo de 5.0, cambiaría la decisión de salida para menos del 2 % de los estudiantes (Sahakyan, 2020).
¿Refleja al estudiante?	Solo usa el desempeño que el estudiante mostró en la prueba, sin asignar un puntaje estimado.	Da más peso a las áreas evaluadas: lectura o escritura pueden contar entre un 40 y un 46 % cada una, en vez del 35 %. Cuando faltaban ambas, la correlación con los puntajes globales reales bajó a 0.86 (Sahakyan, 2020).

¿Quiénes usan un método similar? (2026)

3 de 51

jurisdicciones (los 50 estados y el Distrito de Columbia) que, según documentos estatales públicos, usan este método (mejor estimación, octubre de 2026). Todo estado que use el cálculo de WIDA de 2025-26 también lo utiliza.

¿Illinois tiene una política? No. Illinois aún no ha adoptado un método para estudiantes con exención de un área (ISBE).

¿Qué estados lo usan? A veces el estado hace el cálculo y otras veces WIDA lo hace por él. Idaho (publica los pesos de WIDA en su guía de julio de 2025), Nuevo Hampshire (usa la herramienta de WIDA para menos de cuatro áreas, julio de 2025) y Nueva Jersey (calcula su propio puntaje combinado con las áreas evaluadas). Desde 2025-26, todo estado de WIDA que identifique a los estudiantes exentos con el código SPD recibe este puntaje de WIDA, aunque muchas veces no lo indique en sus documentos.

A tener en cuenta: Muchos estados no publican su método. Ohio y Tennessee (ELPA21) simplemente excluyen el área exenta de su regla por áreas (nivel 4 o superior en todas las áreas sin exención), por lo que no calculan un puntaje global.

Borrador para la discusión. Los puntajes y mínimos son ejemplos ficticios, no propuestas. Para facilitar la lectura, los cálculos usan niveles de dominio del inglés. En la práctica, usan puntajes de escala y una tabla de consulta, por lo que los resultados son aproximados. Fuentes: Sahakyan (2020); Porter et al. (2019); WIDA (2026).