

Sistema Universitario Ana G. Méndez

Universidad Metropolitana

Escuela de Educación

Programa Graduado

El uso de la Evaluación Alterna en Estudiantes con Discapacidades Cognoscitivas Significativas
en Puerto Rico

Keila Herrera Sánchez

Diciembre, 2010

Sumario

De acuerdo con la Ley Individuals with Disabilities 105-17 (IDEA, 1997) y su enmienda La Ley IDEIA 108-446, 2004) y La Ley No Child Left Behind (NCLB, 2001) es mandatorio incluir a los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas en el sistema de evaluación anual, proporcionando a estos alumnos acceso a expectativas más altas en el currículo general de enseñanza, hasta el mayor grado posible que el estudiante pueda alcanzar. Estas leyes brindan a los estados y territorios la flexibilidad de escoger o crear el instrumento de evaluación alterna que consideren adecuado. En este estudio se describirán, compararán y contrastarán dos instrumentos de evaluación alterna. Además, se analizará las investigaciones realizadas sobre este tema para determinar si existe evidencia que demuestre si un instrumento es más efectivo que otro y determinar las diferencias significativas de ambos.

Por esta razón esta investigación de tipo documental consistió en recopilar y analizar información de libros, revistas profesionales, información encontrada en el internet y en manuales de evaluación alterna de Puerto Rico y diferentes estados sobre el uso de la evaluación alterna. La muestra consistió de 12 artículos de revistas profesionales y el análisis de las guías de implementación de la evaluación alterna en varios Estados investigados. El interés de la investigadora es aportar un conocimiento científico sobre el tema de la evaluación alterna, ya que en Puerto Rico es muy poca la información disponible y diferentes investigadores afirman que mas investigación es necesaria para determinar cómo ayudar a los educadores a responder a las expectativas de la evaluación alterna. Por tal razón la investigadora considera meritorio conocer sobre el tema del uso de la evaluación alterna en estudiantes con discapacidades cognitivas significativas tanto en Puerto Rico como en el sistema educativo en Estados Unidos.

Las preguntas de investigación que dirigieron esta investigación fueron las siguientes: ¿Cómo fue implementada en los Estados Unidos, la Ley 105-17 (1997), con respecto al uso de la evaluación alterna en los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas ?; ¿Cuándo se comenzó la implementación de la Ley 105—17 en Puerto Rico con respecto a la implementación del uso de la evaluación alterna en estudiantes con discapacidades cognitivas significativas?; ¿Cuál ha sido el tipo de assessment alterno utilizado en Puerto Rico para ser ofrecido a los estudiantes con discapacidades significativos?; ¿Cuáles son las diferencias significativas del tipo de assessment alterno utilizado en Puerto Rico en comparación al utilizado en otros estados y territorios de los Estados Unidos?

Dedicatoria

*“Ningún hombre es más grande que el que se
vence a sí mismo por cumplir con su deber”*

Eugenio María de Hostos

A papito Dios por siempre guiar mi camino no solo a través de esta jornada sino a través de toda mi vida. El me encamino a esta profesión tan hermosa, gratificante y digna que es la de ser MAESTRA.

A mi esposo Edgar Joel Díaz por su amor, comprensión, paciencia y ayuda incondicional; por confiar en mí y hacer mis metas sus metas; por sus palabras de apoyo cuando más tensión tenía y me decía “yo voy a ti”. A mis padres José Raúl Herrera y Nelsa Sánchez que me enseñaron el valor de estudiar, porque siempre han dicho presente en mis momentos malos y buenos, por ese amor incondicional que solo le puede dar los padres a sus hijos, me siento muy orgullosa de mis papas y este logro es de ellos que no es el último paso en mis estudios sino un escalón mas en mi vida profesional. A mis hijos Sophia Michelle, Camila Paola y Alejandro Joel por ser ellos la motivación de mi superación, porque quiero ser un buen ejemplo para ellos que son lo más grande y lo que más amo en este mundo. Estas personitas tan pequeñitas me hacen sonreír cuando estoy triste y me hacen vencer cualquier obstáculo que se ponga de frente. Por último a mis estudiantes porque me hicieron ver la vida de otra manera y me enseñaron a no preocuparme por tonterías y por despertar en mi ese deseo de ayudar.

¡Que Dios los bendiga!

Agradecimiento

Durante estos años de estudio estuve rodeada de personas maravillosas que me dieron su apoyo incondicional. Estos son mis compañeros Lina Raquel, Jamir Resto y Armando Frago, con ellos el camino se hizo más corto, fácil y divertido. Aunque durante el camino lloramos, nos dio mucha tensión y preocupación, nos convertimos en una familia y aprendimos a trabajar en equipo y no permitir que ninguno se callera antes de llegar a la meta.

A esas personas que me han servido de ejemplo a lo largo de mis estudios universitarios, que me enseñaron que las cosas se hacen bien o no se hacen y me colmaron de conocimientos, estos son: Dr. Víctor Colón, Profesora Itzia Nieves, Dra. Judith González y la Dra. Licely Falcón. Ellos me han dado una educación de calidad y se les puede llamar MAESTROS por que han cumplido su misión.

Dra. Licely Falcón gracias por darme palabras de luz en mis momentos de crisis, por siempre escucharme y darme consejos sabios.

¡GRACIAS!

Tabla de Contenido

Sumario	ii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Tabla de Contenido	vi
Capítulo I	1
Introducción	1
Planteamiento del Problema	2
Justificación de la Investigación	4
Objetivos del Estudio.....	5
Preguntas de Investigación	5
Limitaciones.....	6
Delimitaciones	6
Definición de términos.....	6
Capítulo II.....	12
Revisión de Literatura.....	12
Introducción.....	12
Trasfondo Histórico y Legal	12
No Child Left Behind Act de 2001	13
Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades (IDEA)	14
Implicaciones en los Servicios de Educación	16
Determinación de Elegibilidad	17
Marco Teórico.....	18
Inteligencias Múltiples y la Educación Especial.....	19

Tabla 1-A	20
Tabla 1-B	22
Inteligencias Múltiples y la Evaluación	23
Portafolio de las Inteligencias Múltiples.....	32
Marco Conceptual.....	33
Vigotsky.....	33
Discapacidades Cognoscitivas Significativas	35
Discapacidades incluidas en la legislación vigente y sus necesidades académicas	35
Discapacidad Intelectual y del Desarrollo	35
Desordenes emocionales y de conducta.....	37
Desordenes emocionales y de conducta.....	38
Trastornos de estado de Ánimo.....	38
Comportamiento perturbador.....	41
Trastornos adaptativos	43
Problemas Específicos de Aprendizaje	44
Autismo.....	45
Déficit de atención con hiperactividad (ADHD)	47
Programa Educativo Individualizado.....	49
Evaluaciones Anuales	50
Acomodos Razonables.....	51
Evaluación Alternativa	52
El Portafolio como parte del proceso de evaluación.....	52
Investigaciones en evaluación alternativa.....	53
Participación de los padres en la evaluación alternativa.....	59
Percepción de los maestros sobre la Evaluación Alternativa.....	61

Evaluación Alternativa en Arizona.....	63
Objetivos para el funcionamiento del programa de logros de Arizona.....	63
Código de Ética de la Evaluación Alternativa de Arizona.....	64
La Confidencialidad de la evaluación alternativa en Arizona	64
Administración de la evaluación alternativa en Arizona	64
Requisitos del Estado de Arizona	65
Formularios de la Evaluación Alternativa en Arizona.....	66
Formulario I- Criterios de elegibilidad	69
Criterios para determinar la elegibilidad en la prueba de evaluación alternativa de Arizona.....	70
Herramienta Analítica de Puntuación	71
Estándares y otros acomodados	72
Formulario 2 del Estado de Arizona- Informe de situación.....	73
Utilización del Formulario 2.....	74
Formulario 3 del estado de Arizona- Finalidad	74
Formulario 4- Entrevista con los padres	75
Formulario 5 del Estado de Arizona- Actividades basadas en el desempeño de la evaluación.....	75
Hoja de Datos del Estado de Arizona	76
Hoja de puntuaciones.....	77
Recomendaciones para el portafolio del Estado de Arizona.....	77
Informe del Estudiante en el Estado de Arizona.....	78
Evaluación Alternativa en California (CAPA)	79
Información General de la evaluación alternativa del Estado de California.....	79
Seguridad de la Prueba de rendimiento (CAPA) del estado de California	80
Materiales de la Prueba de Rendimiento (CAPA) del Estado de California.....	81
Requisitos del examinador de la prueba CAPA de California.....	81

Tareas CAPA del Estado de California	82
Señales, direcciones y tiempo de espera en la prueba CAPA	82
Puntuación CAPA.....	83
Adaptaciones en la prueba CAPA.....	83
Elegibilidad para la participación de las pruebas CAPA	84
Niveles CAPA del Estado de California.....	84
Tennessee Comprehensive Assessment Program Alternate Portfolio Assessment (TCAP- ALT)	84
Seguridad de Tennessee Comprehensive Assessment Program Alternate Portfolio Assessment (TCAP-ALT)	86
Normas de Participación.....	87
Pruebas Puertorriqueñas de Evaluación Alternativa (PPEA)	88
Pasos para el desarrollo del portafolio de las PPEA	89
Rúbrica de calificación de las PPEA	93
Grafica: Rubrica de Calificación para las PPEA (creada por la investigadora).....	96
Consideraciones para determinar la participación de los estudiantes en la PPEA.....	96
Capítulo III.....	99
Metodología	99
Introducción	99
Diseño del Estudio	99
Preguntas de Investigación	100
Descripción de la Muestra	100
Procedimiento Utilizado	101
Descripción del Instrumento de Investigación.....	102
Análisis de Datos	102
Limitación del estudio	103

Capítulo IV.....	104
Análisis e interpretación de Hallazgos.....	104
Introducción.....	104
Análisis e Interpretación de Hallazgos	105
Discusión de los hallazgos	121
Introducción.....	121
Resumen del Capítulo.....	130
Capítulo V.....	132
Conclusiones, Implicaciones y Recomendaciones.....	132
Conclusiones.....	133
Implicaciones.....	134
Recomendaciones para las Universidades	135
Recomendaciones para el Departamento de Educación	136
Recomendaciones para los maestros.....	137
Recomendaciones para los padres	137
Recomendaciones para futuras investigaciones.....	137
Referencias	

Capítulo I

Introducción

Mediante la Ley IDEA 105-17 (1997) y su enmienda de la Ley IDEA 108-446 (2004) (IDEA, por sus siglas en inglés). El Congreso de los Estados Unidos aprobó que todos los estudiantes con discapacidades tenían que ser evaluados en el sistema de medición anual del estado y territorio a nivel nacional. La Ley No Child Left Behind (NCLB) establece que los estudiantes deben de ser evaluados y que en dicho proceso se utilizará una de las siguientes alternativas de evaluación: la evaluación regular, la evaluación regular con acomodados o la evaluación alterna.

De acuerdo a ambas leyes, la Ley “No Child Left Behind” (NCLB) y La Ley (IDEA, 1997) y su enmienda PL 108-446 (2004) (IDEA, por sus siglas en inglés), la evaluación alterna es creada para ser utilizada con los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas. En el 1997 la Ley 105-17 IDEA, enfatiza la evaluación y evaluación alterna, para una medición apropiada del aprovechamiento educativo de los estudiantes con discapacidades. En el año 2005, la Ley No Child Left Behind (NCLB) concedió a los estados la flexibilidad de crear su propia evaluación alterna. Según Kohl, Mclaughlin y Nagle (2006), en su investigación “Alternate Achievement Standards and Assessment: A Descriptive Investigation of 16 States”:, existe la problemática que aún hay evaluaciones alternas en algunos Estados que no cumplen con los requisitos de la Ley No Child Left Behind. El concepto evaluación alterna es definido en la Guía de Maestros de Evaluación Alterna de Puerto Rico (2008) como evaluación alternativa para estudiantes con discapacidades cognitivas significativas que no pueden participar de la Prueba Puertorriqueña de Aprovechamiento Académico (PPAA) regular, con acomodados y/o modificaciones. Estas

PPAA tienen como propósito asegurar la participación de todos los estudiantes en el programa de medición y cumplir con la responsabilidad institucional. En la Ley No Child Left Behind (NCLB) el concepto evaluación alterna es definido como evaluación alternativa basada en estándares de rendimiento, una evaluación que mide el progreso del estudiante sobre estándares estatales de contenido de su grado pero modificados.

Es por tal razón que la investigadora considera meritorio que se explore sobre el uso de la evaluación alterna en estudiantes con discapacidades cognitivas significativas en Puerto Rico en comparación al sistema educativo en Estados Unidos.

En este capítulo la investigadora discutirá el trasfondo del problema, en donde se exponen las preguntas de investigación y la definición de términos relacionados con la evaluación alterna, y el uso de la evaluación alterna, tanto en los Estados Unidos como en Puerto Rico. El mismo incluye el planteamiento del problema y la justificación del problema.

Planteamiento del Problema

El Presidente Bill Clinton firmó en el año 1997 en la Ley 105-17 (IDEA), la cual enfatiza sobre la evaluación y la evaluación alterna para una medición apropiada del aprovechamiento educativo de los estudiantes con discapacidades.

Con la reautorización en el año 2004 de la Ley 108-446 el Acta de Mejoramiento de Educación de los Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés), el Congreso de los Estados Unidos encontró que la educación de los estudiantes con discapacidades estaba siendo obstaculizada por expectativas muy bajas y un enfoque insuficiente (Cortiella, 2006). Por esta razón se diseñaron cambios significativos en IDEA, así como un alineamiento más cercano

con la Ley “No Child Left Behind”.(NCLB, 2001. Con esta reautorización de la ley “Individuals with Disabilities Education Implementation Act”, (IDEA, 2008) se especifica que todos los estudiantes con discapacidades deben ser incluidos en la evaluación anual del estado proporcionando a estos estudiantes acceso a expectativas más altas y al currículo general de enseñanza hasta el mayor grado posible que el estudiante pueda alcanzar.

De este modo la Ley “No Child Left Behind” (NCLB, por sus siglas en inglés), hace enmiendas para elaborar directrices para que todos los niños incluyendo los que tienen alguna discapacidad participen de la evaluación del estado. Los estudiantes pueden participar de tres tipos de evaluaciones: regular, regular con acomodos o evaluación alterna. Esta última se legislo en 1997 y se desarrollaron iniciativas piloto en algunos estados para ver el nivel de ejecución en estudiantes que ameritaban este servicio. Se implemento en el año 2001 y se diseño para estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas de acuerdo a su edad cronológica y el grado regular que cursaría de estar en el programa de medición regular. Según la Ley “No Child Left Behind” (NCLB, 2001) las evaluaciones del estado tienen como objetivo principal que todos los estudiantes lleguen al grado de competencia en lectura y matemáticas para el año 2014. En el 2005 la NCLB concedió a los estados la flexibilidad para elegir y crear la evaluación para medir a estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas. Esto trajo como consecuencia la variación de evaluaciones alternas de un estado a otro, y la necesidad de los estados para demostrar que los instrumentos de evaluación alterna y los procedimientos utilizados pueden ser validos técnicamente.

De acuerdo con los investigadores Kohl, McLaughlin, y Nagle, (2006), los estados han experimentado continuos cambios en cómo definir y aplicar la evaluación alterna desde la

implementación de la Ley IDEA 1997 y su enmienda “Individuals with Disabilities Education Improvement Act” (IDEIA, 2004) y NCLB (2001). Según los investigadores en la mayoría de los estados y territorios los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas participan de los estándares generales. Sin embargo, se hacen algunos ajustes en los objetivos, los descriptores de los niveles de ejecución, alternativas para presentar trabajos y habilidades.

De acuerdo a Kohl, McLaughlin, y Nagle, (2006), en la implementación de la Ley IDEA (2004), en el requisito de aplicar la evaluación alterna varios estados han invertido mucho en recursos dirigidos a desarrollar planes de estudio, y adiestramientos para preparar profesionales que garanticen que la evaluación alterna está orientada a las aptitudes funcionales de sus estudiantes y que cumplan con los estándares, expectativas y metas del Programa Educativo Individualizado (PEI).

Justificación de la Investigación

La investigadora considera que se requiere mayor información sobre el uso de la evaluación alterna para cumplir con las disposiciones de la Ley, ya que la literatura señala que es muy complejo la implementación del uso de la evaluación alterna para medir el aprovechamiento académico de los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas.

Según Flowers, Ahlgrim-Delzell, Browder, y Spooner, (2005) se requiere más investigación para determinar cómo ayudar a los profesores para responder a las expectativas de la evaluación alterna. Por tal razón, la investigadora considera meritorio explorar sobre el tema del uso de la evaluación alterna en estudiantes con discapacidades cognitivas significativas tanto en Puerto Rico como en el sistema educativo en Estados Unidos.

En Puerto Rico hay poca información sobre el tema de la evaluación alterna. En Estados Unidos se han realizado varias investigaciones sobre el tema, los investigadores Kohl Mclaughlin y Nagle (2006), afirman que es necesario continuar realizando estudios para examinar las repercusiones y el nivel de efectividad del uso de la evaluación alterna, para desarrollar información teórica en dicha área.

Objetivos del Estudio

Esta investigación documental tiene como propósito explorar los estudios realizados y la literatura existente sobre el tema de la evaluación alterna. La investigadora considera meritorio explorar sobre el uso de la evaluación alterna en estudiantes con discapacidades cognitivas significativas en Puerto Rico en comparación con el sistema educativo de Estados Unidos.

Preguntas de Investigación

La investigadora tiene el interés de responder a las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Cómo fue implementada la Ley 105-17 (1997), con respecto al uso de la evaluación alterna en los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas en los Estados Unidos?
2. ¿Cuándo se comenzó la implementación de la Ley 105—17 (1997) con respecto al uso de la evaluación alterna en Puerto Rico?
3. ¿Cuál ha sido el tipo de assessment alterno utilizado en Puerto Rico para ser ofrecido a los estudiantes con discapacidades significativos?
4. ¿Cuáles son las diferencias significativas del tipo de assessment alterno utilizado en Puerto Rico en comparación al utilizado en otros Estados y territorios de los Estados Unidos?

Limitaciones

Las limitaciones son restricciones que imponen factores externos y que el investigador reconoce pero no puede controlar. (Ponce, 1998). Las posibles limitaciones que podrían presentarse en esta investigación son:

Toda la información recopilada se limita a la reunión de documentos sobre evaluación alterna existente en Puerto Rico y los estados de Arizona, California, Tennessee y Puerto Rico. Además, se limita a la disponibilidad de los documentos existentes encontrados en el internet, libros de la biblioteca de la Universidad Metropolitana y artículos profesionales, durante la investigación documental.

Delimitaciones

Las delimitaciones son restricciones que el investigador impone al estudio para hacerlo viable porque son límites o fronteras necesarias. (Ponce, 1998). Esta investigación se delimita a Evaluación Alterna en Puerto Rico y los Estados Unidos. La investigadora, selecciono a propósito los Estados de la siguiente manera: Puerto Rico evaluación alterna con portafolio y tres estados norteamericanos con el mismo método de evaluación de Puerto Rico u otro método de evaluación.

Definición de términos

1. Ambiente menos restrictivo- Ubicación que propicia que la persona con impedimentos se eduque entre personas sin impedimentos. Cuando las condiciones o necesidades de la persona no lo permitan, aún con la utilización de ayudas y servicios suplementarios, tendrá derecho a una ubicación apropiada de acuerdo al continuo de servicios y a la reglamentación vigente (Ley Núm. 51 de 1996).

2. Assessment: proceso de recoger y organizar información para facilitar la labor de juzgar o evaluar, es decir, asistir en el proceso de evaluación o ayudar al evaluador a emitir un juicio sobre algo. Su meta primordial es proveer información útil y a tiempo al maestro y al estudiante para mejorar la calidad del acto educativo (Rodríguez, 2001).
3. AYP: Progreso Anual Adecuado, este define los niveles mínimos de mejoramiento posibles de medir en función del rendimiento académico de los alumnos y que los distritos escolares y las escuelas deben lograr conforme a los plazos especificados en la ley (U.S. Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs, Que Ningún Niño Quede Atrás: Una Guía Para los Padres, Washington,D.C.,2003).
4. Checklist: Lista de cotejo, tiene como propósito recoger información sobre la ejecución del estudiante mediante la observación de sus ejecutorias. Consiste en una lista de aspectos que van a ser observados en el estudiante para demostrar dominio en determinados conceptos, destrezas o procesos, la presencia o ausencia de los comportamientos se identifican mediante una marca de cotejo, en la hoja de cotejo se incluyen los comportamientos que mejor describan al concepto, destreza o proceso objeto de observación. (Rodríguez, 2001).
5. COMPU: Conocido como el Comité de Programación y Ubicación escolar. (COMPU) El COMPU se refiere a un grupo de personas compuesto por: los padres del niño o joven con impedimentos, al menos un maestro de educación regular (si el niño o joven participa o participará del salón regular), al menos un maestro de educación especial, cuando sea apropiado, al menos un proveedor de servicios de

educación especial del niño, un representante de la agencia educativa que: este cualificado para proveer o supervisar la provisión de la instrucción especialmente diseñada para satisfacer las necesidades individuales de los niños y jóvenes con impedimentos. Este representante de la agencia deberá conocer acerca del currículo general y conocer acerca de la disponibilidad de recursos en el distrito. Una persona que pueda interpretar las implicaciones educativas de los resultados de las evaluaciones (puede ser uno de los funcionarios de la Agencia mencionados anteriormente). A discreción de la Agencia o el padre, otros individuos con conocimientos o peritaje en relación al niño o joven, incluyendo personal de servicios relacionados, según sea apropiado. siempre que sea apropiado, el niño o joven con impedimento, particularmente, el estudiante debe ser invitado si se considerarán los servicios de transición a la nueva vida postsecundaria. (Manual de Procedimientos de Educación Especial 2008)

6. Determinación de elegibilidad: La determinación de elegibilidad es el proceso mediante el cual se analiza la información disponible sobre un niño/a (joven), producto de evaluaciones formales, informales y observaciones de los profesionales, y los padres, con el fin de determinar si éste/ésta es un niño/a (joven) con impedimentos con necesidad de educación especial, según lo define la Ley “Individuals with Disabilities Education Improvement Act”. (IDEIA, 2004) y la Ley 51 de Puerto Rico (Manual de Procedimientos de Educación Especial).
7. Educación Especial - Enseñanza pública, gratuita y especialmente diseñada para responder a las necesidades particulares de la persona con impedimentos, en el ambiente menos restrictivo (Ley Núm. 51 de 1996).

8. Estándares: metas educativas diseñadas por materia y por grado, las cuales todo estudiante debe dominar para ser promovido a otro grado. Estos le dan uniformidad a la educación.
9. Evaluación: proceso de interpretar unos datos cuantitativos y cualitativos en relación a unos criterios ya establecidos para emitir un juicio y tomar decisiones instruccionales. Mediante este punto se determina hasta qué punto se están logrando o se han logrado unos objetivos (Rodríguez, 2001).
10. Expectativas: objetivos educativos diseñados para que todos los estudiantes puedan dominar los estándares.
11. Inclusión: la inclusión supone un sistema único para diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar (Gargiulo, 2010).
12. Maestro de educación especial: maestro altamente cualificado en educación especial, este puede trabajar en varias ubicaciones como: el salón contenido (los estudiantes están en el salón la mayor parte del tiempo y en el salón la maestra le enseña la mayoría de las clases), salón recurso (el estudiante participa de todas las materias en el salón regular y un periodo de clase al día asiste al salón recurso donde refuerza las destrezas de mayor necesidad en ocasiones el maestro de educación especial impacta al estudiante en el mismo salón regular), adicional el maestro de educación especial puede impartir su enseñanza desde el hogar o hospitales de acuerdo a la necesidad de los estudiantes (Ley 51).

13. Maestro sala regular: maestro altamente cualificado mayormente especializado en un nivel y un área de enseñanza, este atiende la matrícula regular de estudiantes aunque no está exento a trabajar con los estudiantes de educación especial (Ley 51).
14. Medición: es el proceso mediante el cual se asigna valor numérico a unos datos u observaciones. Dicho de otra manera es un proceso mediante el cual se utilizan los instrumentos para obtener datos de manera cuantitativa. Es de tendencia científica y cuantificable (Rodríguez, 2001).
15. Objetivos anuales medibles (AYP): cada estado debe establecer unos objetivos anuales que al 100% del logro del objetivo. Esto representa el porcentaje de estudiantes que deben obtener el resultado de competencia cada año. Estos deben ser cumplidos en su totalidad para el año 2014, (Cortellia, 2006).
16. Persona con impedimentos. - Infantes, niños, jóvenes y adultos hasta los veintiún (21) años de edad, inclusive, a quienes se les ha diagnosticado una o varias de las siguientes condiciones: retardación mental, problemas de audición incluyendo sordera, problemas del habla o lenguaje, problemas de visión incluyendo ceguera, disturbios emocionales severos, problemas ortopédicos, autismo, sordo-ciego, daño cerebral por trauma, otras condiciones de salud, problemas específicos de aprendizaje, impedimentos múltiples; quienes por razón de su impedimento, requieren educación especial y servicios relacionados. Incluye también retraso en el desarrollo para los infantes desde el nacimiento hasta los dos (2) años inclusive (Ley Núm. 51 de 1996).
17. Portafolio: el propósito del portafolio es propiciar que el estudiante autoevalúe su aprendizaje a partir de sus fortalezas, limitaciones y logros; evidenciar el progreso del

aprendizaje del estudiante y recopilar información sobre varios aspectos del aprendizaje en diferentes momentos y contextos. Contiene una diversidad de trabajos realizados por el estudiante en varios contextos en un periodo académico, se prepara en torno al desarrollo de conocimiento, destrezas o procesos consideradas importante en la formulación educativa del estudiante, es un medio para que el estudiante identifique sus fortalezas y debilidades (Rodríguez, 2001).

18. Programa Educativo Individualizado (PEI): El Programa Educativo Individualizado (PEI) es el documento que garantiza la provisión de los servicios de la Secretaría de Educación Especial a todo niño o joven elegible a los mismos. La ley IDEIA 2004, establece los reglamentos y las disposiciones sobre el contenido del PEI. El documento tiene carácter profesional y legal. Los acuerdos que contiene implican el compromiso de la Agencia con relación a la provisión de servicios que por derecho tiene ese niño o joven en particular. En este documento se establecen los servicios educativos y relacionados que el estudiante recibirá de acuerdo a sus necesidades particulares durante el año escolar. Todas las decisiones durante el desarrollo del PEI se determinan en el Comité de Programa y Ubicación (COMPU) a base de las necesidades del niño o joven. El COMPU tiene que estar debidamente constituido para desarrollar el PEI en todas sus partes el cual estará vigente (PEI) por un periodo no mayor de un año (Manual de Procedimientos de Educación Especial 2008).
19. Rubrica: tiene como propósito inferir sobre el nivel de dominio de determinados conceptos, destrezas o actitudes. Consiste en una escala que describe los criterios para juzgar la calidad de la tarea realizada por el estudiante. Hay dos tipos de rubricas: global (holística, comprensiva, genérica) y analítica. (Rodríguez, 2001).

Capítulo II

Revisión de Literatura

Introducción

Para propósitos de esta investigación documental se presenta la revisión de literatura pertinente al tema del uso de la evaluación alterna en los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas. En este capítulo se presentan los siguientes tópicos: el trasfondo histórico y legal donde se discutirá la Ley 105-17 de 1997 y su enmienda Ley 108-446 IDEA en el 2004 y la Ley No Child Left Behind (2001). Además se analizaron las implicaciones educativas de estas leyes, el marco teórico utilizando de modelo la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y el marco conceptual donde la investigadora explica detalladamente los conceptos relacionados a la evaluación alterna.

Trasfondo Histórico y Legal

El Presidente Bill Clinton autorizó en el 1997 las enmiendas a la Ley IDEA. En estas enmiendas el presidente enfatiza la evaluación y la evaluación alterna para una medición apropiada del aprovechamiento educativo de los estudiantes con discapacidades. Exige metas para la ejecutoria de estudiantes con discapacidades y desarrolla indicadores para juzgar su progreso solicita los programas de evaluación de todos los Distritos y Estados, los ajustes y acomodos que sean necesarios para llevar a cabo el proceso de medición.

La Ley No Child Left Behind de 2001 (NCLB, por sus siglas en inglés) y la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en ingles) son las leyes de mayor importancia. Las relacionadas con la educación de los niños y jóvenes del Sistema Educativo Público a nivel nacional. Mientras la Ley NCLB está dirigida a atender aspectos tales

como: niños de ingresos bajos, maestros altamente cualificados y un sistema de rendición de cuentas; IDEA se enfoca en el ofrecimiento de una educación individualizada para los niños con discapacidades. Las provisiones de la Ley NCLB se aplican a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades. Por tal razón en la última revisión de la Ley IDEA 2004, la misma fue alineada a la Ley NCLB, trabajando ambas leyes juntas para mejorar la educación y el aprovechamiento académico de los niños con discapacidades.

No Child Left Behind Act de 2001

De acuerdo con la oficina del Secretario del Departamento de Educación de los Estados Unidos en el documento publicado en el 2003 que lleva como título “Que Ningún Niño Quede Atrás: Guía para los padres,” la Ley “No Child Left Behind” 2001 conocida en español como Ley Que Ningún Niño se Quede Atrás b, tiene como propósito el mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes. Con la aprobación de la Ley NCLB (2001) el Congreso de los Estados Unidos reautorizó la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act, conocida por sus siglas en inglés ESEA). Esta ley está basada en los siguientes cuatro pilares: la responsabilidad de los resultados (Accountability), el énfasis en el uso de los métodos o estrategias que estén funcionando y los resultados de investigaciones científicas; y tener un mayor control local y flexibilidad en el aprovechamiento de los servicios.

Expone el documento publicado en el 2003 que lleva como título “Que Ningún Niño Quede Atrás: Guía para los padres” que la ley NCLB es importante para los Estados Unidos porque desde que se aprobó la Ley de Educación Primaria y Secundaria (1965), el gobierno federal ha gastado más de \$242 mil millones hasta el 2003 para ayudar a educar a los estudiantes desfavorecidos. Sin embargo, sigue existiendo una gran brecha entre los estudiantes ricos y

pobres, y los blancos y los minoritarios. Según los resultados más recientes de la “National Assessment of Educational Progress (Evaluación Nacional del Progreso en la Educación), solo el 32% de los estudiantes del cuarto grado saben leer a un nivel aceptable.

La Ley NCLB (2001) requiere que todos los estados y territorios que reciben fondos de título I incluyendo a Puerto Rico, alcancen un nivel de competencia en lectura y matemáticas para el año 2014. Para alcanzar ese objetivo los Estados deben: desarrollar estándares académicos iguales para todos los estudiantes, desarrollar pruebas académicas anuales para todos los estudiantes y asegurar que los maestros estén altamente cualificados entre otros. Otros aspectos de gran interés son el definir la cantidad de progreso académico que los distritos escolares y escuelas deben alcanzar cada año para llegar al objetivo de competencia en el 2014. También debemos asegurar que las escuelas y los distritos evalúan al menos al 95 por ciento de los estudiantes y determinar el tamaño mínimo para los subgrupos de estudiantes requeridos para ser incluidos en los cálculos del AYP, asegurar la disponibilidad de adaptaciones y acomodaciones razonables para los estudiantes con discapacidades y producir un informe de calificaciones estatal del rendimiento, para hacer el informe disponible público.

Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades (IDEA)

En el documento IDEA y NCLB: Lo que los padres de estudiantes con discapacidades necesitan saber y hacer, Cortiella (2006) explica que la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades (2004) es responsable al presente de ofrecer servicios educativos y relacionados de educación especial. La primera ley de este tipo fue el Acta para la Educación de las Personas con Impedimentos en el 1975, la cual reconoció la necesidad de proporcionar una ley federal para garantizar que las escuelas le ofrecieran servicios educativos a los estudiantes

con discapacidades. En el 1990 la ley fue enmendada conociéndose como la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades, o IDEA. En 1997 la revisión de la Ley IDEA enfatizó en la evaluación y evaluación alterna para una medición apropiada del aprovechamiento educativo de los estudiantes con discapacidades. La versión más reciente fue aprobada por el Congreso de los Estados Unidos en el 2004. Al actualizar la Ley IDEA (2004), el Congreso encontró que la educación de los niños con discapacidades tenía unas expectativas muy bajas y un enfoque insuficiente. Por esta razón, la ley requiere que se realice una alineación curricular entre la Ley IDEA y la Ley NCLB para proporcionar a los estudiantes con discapacidades el acceso al currículo general y a las expectativas mínimas requeridas por grado a cada estudiante del sistema.

La Ley IDEA exige que todos los estados que aceptan fondos bajo Título I incluyendo a Puerto Rico ofrezcan una educación pública, gratuita y apropiada a todos los estudiantes con discapacidades entre los 3 y 21 años de edad. Para cumplir con dicho objetivo la ley requiere que cada estado: establezca objetivos para proporcionar completa oportunidad educativa a los niños con discapacidades y un calendario para el logro de dichos objetivos, identificar, evaluar y ubicar a todos los estudiantes con discapacidades del Estado que necesiten educación especial en el ambiente menos restrictivo y ofrecerle servicios relacionados. También requiere que todos los maestros de educación especial estén altamente cualificados, evaluar a cada niño que se sospeche que tiene una discapacidad conforme a los requerimientos de IDEA, desarrollar cada año un Programa Educativo Individualizado (PEI) para cada niño con discapacidad y proporcionar servicios educativos en el ambiente menos restrictivo. Otros aspectos importantes de la Ley son el proporcionar todas las garantías procesales requeridas por IDEA a los niños con discapacidades y a sus padres, establecer objetivos para el rendimiento de los niños con

discapacidades que sean los mismos que la definición del Estado del progreso anual adecuado (AYP) y en conformidad con otros objetivos y estándares para los niños establecidos en el estado, incluir a todos los niños con discapacidades en todos los programas de evaluación general estatal y de distrito, incluyendo aquellas evaluaciones requeridas por la Ley NCLB. Es de gran importancia que los estudiantes reciban acomodos razonables y evaluaciones alternas, según indicado en el PEI.

Implicaciones en los Servicios de Educación

La investigadora luego de analizar la literatura relacionada con la evaluación alterna es de la opinión que hasta el momento de la creación de la ley NCLB (2001) (1997) y la Ley IDEA reautorización de IDEA (2004), los estudiantes con impedimentos se encontraban rezagados ante unas bajas expectativas sobre su ejecución y rendimiento académico, sin ser tomados en cuenta, ni ser evaluados por el estado de manera mandatorio y oficial.

Al implantar estas leyes a los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas se les ofrece una educación pública, gratuita y apropiada, a garantizar los derechos a estos estudiantes dentro del programa de medición del Estado. El progreso y el rendimiento de los estudiantes con discapacidades ahora son una responsabilidad compartida entre los maestros de la sala regular y los maestros de educación especial. Hay cuatro maneras en la que la Ley NCLB (2001) e IDEA (2004) trabajan unidas para el beneficio de estos estudiantes con discapacidades las cuales son: los estudiantes de educación especial que tendrán acceso al currículo general, participaran en igualdad de condiciones en los ofrecimientos académicos y en las normas de aprovechamiento; participaran de la evaluación a nivel estatal y de distrito; y contarán con maestros altamente cualificados en el salón regular y el salón de educación especial.

Determinación de Elegibilidad

Según lo define la Ley “Individuals with Disabilities Education Improvement Act”. (IDEIA, 2004) y la Ley 51(1996) de Puerto Rico, la determinación de elegibilidad es el proceso mediante el cual se analiza la información disponible sobre un niño(a) y joven, producto de evaluaciones formales, informales y observaciones de los profesionales y los padres, con el fin de determinar si éste(a) es un niño(a) con discapacidades y con necesidad de educación especial.

La elegibilidad para recibir servicios se establece cuando se determina que el estudiante tiene un impedimento aplicable y según la ley federal estos impedimentos son: Retardación mental, Problemas de Audición, Sordo, Problemas de Habla y Lenguaje, Problemas de Visión y Ceguera, Desorden Emocional y de Conducta, Impedimentos Ortopédicos, Autismo, Daño Cerebral por Trauma, Otros Problemas de Salud, Problemas Específicos de Aprendizaje, Impedimentos Múltiples y Sordo Ciego. La discapacidad tiene que afectar adversamente el aprendizaje escolar y el aprovechamiento del niño o su desarrollo, y las actividades propias para su edad.

No necesariamente tiene que evidenciarse una discrepancia significativa entre la habilidad intelectual y el aprovechamiento del niño(a) o joven para determinar que éste(a) tiene un problema específico de aprendizaje. Por ejemplo, si el estudiante tiene algún impedimento pero su aprendizaje escolar, su aprovechamiento académico y sus actividades son adecuadas evidenciándose que no existe ningún problema, entonces este estudiante no es elegible para los servicios de educación especial.

Marco Teórico

De acuerdo con Gardner, citado en Armstrong (2007), es de máxima importancia que reconozcamos y facilitemos toda la variedad de las inteligencias humanas, y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos diferentes, en gran parte por que todos tenemos distintas combinaciones de inteligencia.

El ser humano posee diferentes inteligencias. Cada una de ellas puede desarrollarse en forma optima (Gardner, 1995). Nos explica Suazo (2006), que el sistema educativo y los maestros son responsables de proveer las herramientas adecuadas y transformar el currículo, de manera que puedan permitir al estudiante desarrollarse de forma integral y al máximo, para alcanzar el éxito en el área o en las áreas en las cuales posea más capacidad.

Cuando se desarrolla un currículo y se planifica actividades educativas hay que aspirar al cultivo de todas las inteligencias que sean posibles. Se deben considerar las tres características generales que Gardner expone en su libro *Frames of Mind* (1993) sobre el concepto de las inteligencias. Nos dice Gardner(1993) que la inteligencia es la habilidad para resolver problemas o dificultades y crear un producto efectivo, la inteligencia es encontrar o crear un problema para resolver, que prepare el terreno para la construcción del conocimiento nuevo; y que la inteligencia es contribuir a nuestra cultura. Es genuinamente útil e importante en el ambiente cultural.

Según Gardner, todo el mundo posee al menos ocho inteligencias en potencia. Estas inteligencias son: visual/espacial, verbal/lingüística, musical/rítmica, física/cinestética, interpersonal/social, intrapersonal/introspectiva, lógica/matemática y naturalista. El maestro debe

aspirar a que los niños sean responsables de su propio conocimiento, que sean pensadores independientes y solucionadores de problemas.

Por tal razón, la investigadora es de la opinión que los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas deben participar en un proceso de evaluación válido y confiable, en donde se analice su aprovechamiento académico, tomando en consideración la teoría de las inteligencias múltiples.

Inteligencias Múltiples y la Educación Especial

De acuerdo con Armstrong (2007), la teoría de las Inteligencias Múltiples tiene amplias implicaciones para la educación especial. Al enfocarse en un espectro muy amplio de habilidades, la teoría de las Inteligencias Múltiples expone las dificultades o deficiencias o las “discapacidades” dentro de un contexto más amplio. Usando como trasfondo la teoría de las Inteligencias Múltiples, los educadores pueden comenzar a percibir a los niños con necesidades especiales como personas integra, que poseen fortalezas en muchas áreas de las inteligencias.

Según Armstrong (2007), no necesitamos considerar a los niños con discapacidades básicamente en términos de déficit, desorden y enfermedad. Podemos empezar a trabajar con los parámetros de un paradigma de crecimiento. La teoría de las Inteligencias Múltiples presenta un paradigma de crecimiento cuando se trata de ayudar a los alumnos con necesidades especiales en la escuela. Reconoce las dificultades o las discapacidades, pero lo hace dentro de un contexto que considera a los alumnos con necesidades especiales básicamente como personas sanas.

En la siguiente tabla, Armstrong (2007) nos muestra el Paradigma del Déficit frente al Paradigma del Desarrollo en la Educación Especial según la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Tabla 1-A

Paradigma del Déficit	Paradigma de Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Etiqueta a los individuos en términos de necesidades específicas. • Diagnostica la necesidad específica usando una batería de test estandarizados; se centra en los errores, las notas bajas y las debilidades en general. • Remedia la necesidad usando distintas estrategias especializadas de tratamiento, muy a menudo lejanas al contexto de la vida real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evita las etiquetas, considera al individuo como una persona única que tiene alguna necesidad especial. • Evalúa las necesidades de un individuo usando enfoques de evaluación auténtica en un contexto natural, y se concentra en los puntos fuertes. • Ayuda a la persona a aprender y crecer por medio de un conjunto rico y variado de interacciones con actividades y eventos de la vida real.

La investigadora es de la opinión con relación a la tabla 1-A sobre el Paradigma del déficit frente al Paradigma del desarrollo que el sistema de educación y los educadores tienen la

responsabilidad de transformar el programa de educación especial en uno libre y flexible donde el estudiante no es etiquetado por su impedimento o limitación, sino que debe ser enfocado en sus habilidades y características positivas, y desarrollar las mismas para que el estudiante le saque provecho en su vida adulta.

Tabla 1-B

Paradigma del Déficit	Paradigma del Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Separa al individuo de los demás para el tratamiento especializado en clase, grupo o programa segregado. • Usa una colección esotérica de términos, test, programas, equipos, materiales y libros de tareas que son diferentes de los que se encuentran en un salón de clase regular. • Segmenta la vida del individuo en objetivos de conducta y de educación que de manera regular se monitorean, miden y modifican. • Crea programas de educación especial que circulan por un carril paralelo a los programas de educación regular; los docentes que actúan en uno u otro carril raramente se encuentran, salvo en reuniones de PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene las relaciones del individuo con sus pares, procurando seguir un esquema de vida lo más normal que sea posible. • Usa materiales, estrategias y actividades que sirven para todos los niños. • Mantiene la integridad del individuo como un ser humano total cuando evalúa su progreso hacia las metas. • Establece modelos de colaboración que permite a los especialistas y a los maestros de la sala regular trabajar de manera colaborativa.

La investigadora es de la opinión con relación a la tabla 1-B sobre el paradigma del déficit frente al paradigma del desarrollo que la primera barrera que hay que romper es el salón de educación especial a tiempo completo y trabajar con el estudiante de educación especial de forma que esté incluido con estudiantes de su misma edad en un salón de corriente regular, permitiéndole que sea parte de un todo y no de un subgrupo. Podemos partir de la premisa que todos los niños son únicos y diferentes, incluyendo a los que no se han diagnosticado con algún impedimento, porque no se le han realizado pruebas estandarizadas o de IQ. Pero como sabemos que estos niños aparentemente “normales” no tienen necesidades especiales. Por ejemplo, si en un salón de corriente regular hay 20 estudiantes y 13 de estos son etiquetados como estudiantes de educación especial; el maestro de salón recurso va al salón y le brinda ayuda para hacer sus trabajos. De necesitar este estudiante unos acomodos como el utilizar crayolas más grandes o un texto con símbolos, esto se ofrecía en el salón regular como parte de las estrategias de enseñanza a utilizar y ninguno de los estudiantes se van a sentir mal porque no se están tratando de igual manera a todos.

Inteligencias Múltiples y la Evaluación

En el análisis de estos paradigmas es importante considerar a Gardner cuando nos expone: “creo que deberíamos apartarnos totalmente de los test y las correlaciones entre test, y buscar fuentes más naturales de información sobre como las personas alrededor del mundo desarrollan habilidades que son importantes para su forma de vida”.

La investigadora se pregunta ¿por qué es necesario ofrecer pruebas estandarizadas para evaluar a un estudiante? cuando un maestro o un sistema evalúa un estudiante con un examen o una prueba estandarizada mide cuanto posiblemente sabe ese estudiante de algún tema o grado, y

lo hace buscando las respuestas que tuvo incorrectas para reforzar las mismas áreas en el próximo año escolar. Entonces, la pregunta que nos debemos hacer es ¿Porque en vez de esto no realizamos una prueba autentica, que son pruebas de habilidades en donde seleccionamos las alternativas correctas y las utilizamos para enseñar las necesidades de este estudiante a través de actividades donde el estudiante pueda desarrollar sus inteligencias múltiples? Por ejemplo, si un estudiante en una prueba de habilidades presenta una habilidad en el arte podríamos enseñarle sus habilidades más pobres a través del arte y poco a poco este estudiante ira mostrando interés en otras áreas o inteligencias, según dice Gardner expresa en su teoría.

De acuerdo Gardner (1983), el requisito previo más importante para una evaluación autentica es la observación, Además, ha señalado que la mejor manera de evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos es observándolos cuando manipulan los sistemas de símbolos de cada inteligencia. Expone Armstrong, (2007) que el segundo componente más importante en la implementación de una evaluación autentica es la documentación de los productos de los alumnos y sus procesos de resolución de problemas. Puede documentarse el desempeño de los estudiantes de diferentes maneras, incluyendo: registros anecdóticos, muestras de trabajo, audio, video, fotografía, diario estudiantil, tablas y gráficos llevados por los mismos alumnos, sociogramas, pruebas informales, uso informal de test estandarizado, entrevistas con el alumno, evaluaciones relacionadas con criterios, listas de control, mapas de la clase y registros de calendarios.

En la siguiente figura se muestra una comparación de una prueba estandarizada en relación a una evaluación autentica. (Armstrong, 2007 pp157).

Prueba estandarizada	Evaluación Autentica
<ul style="list-style-type: none"> • Reduce las vidas complejas y ricas de los niños mediante una colección de notas, porcentajes y calificaciones. • Crea pruebas estandarizadas sin considerar las diferencias individuales de cada niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Da a los maestros una “sensación vivencial” de la experiencia única del niño como estudiante. • Ofrece experiencias interesantes, activas, vividas, y excitantes.

Analizando los puntos en esta tabla anterior la prueba autentica ofrece alternativas de evaluación mediante la observación donde los estudiantes pueden pasar por la experiencia de lo que están aprendiendo y adaptarlo a la vida real. Por ejemplo, si queremos enseñarle a un estudiante las operaciones matemáticas de suma y resta con dinero; tenemos las siguientes dos opciones damos al estudiante un examen con ejercicios matemáticos de suma y resta con dinero en el formato de lápiz o papel o creamos un supermercado en el salón de clases donde la maestra puede observar como cada estudiante realiza las operaciones matemáticas en la práctica y evaluarlo con un rubrica.

Prueba estandarizada	Evaluación Auténtica
<ul style="list-style-type: none"> • Tienden a concentrar la interpretación en los errores, las equivocaciones, las notas bajas y otras cosas que los niños no pueden hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pone el énfasis en las fortalezas del alumno; dice lo que pueden hacer y lo que está intentando hacer.
<ul style="list-style-type: none"> • Da demasiada importancia a conjuntos de información únicos (por ejemplo: las notas obtenidas en los tests) a la hora de tomar decisiones educacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece fuentes de evaluación múltiples que dan una visión más precisa de los progresos del alumno.
<ul style="list-style-type: none"> • Trata a todos los alumnos de manera uniforme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata a cada alumno como un ser humano único.

Analizando la tabla anterior podemos resumir que el maestro que utiliza una evaluación auténtica es aquel que no determina si el estudiante pasa de grado o no solo por las notas de los exámenes dados durante el año, si no que toma la decisión de acuerdo a varios métodos de evaluación y observación que realizo a ese estudiante cada día. Este maestro trata a cada estudiante como un ser único y ofrece actividades y clases variadas de un mismo tema para que de esta forma llegue la información a todos los estudiantes.

Prueba estandarizada	Evaluación Auténtica
<ul style="list-style-type: none"> • Crea un estándar o norma mítica que requiere que un porcentaje determinado de niños fracasen. • Presiona a los maestros a limitar su currículo solo a lo que va a evaluar el examen. • Crea exámenes en un solo formato que evalúa el conocimiento de un solo estudiante en un momento determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crean un medio en el que todos los niños tienen la oportunidad de triunfar. • Permite a los maestros desarrollar currículos significativos y evalúa en el contexto del programa enseñado. • Una evaluación continua teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada estudiante.

En una evaluación auténtica la agencia educativa permite a los maestros una enseñanza flexible sin atarse a estándares y expectativas que consideran que todos los estudiantes son iguales y que todos deben aprender lo mismo. La evaluación alterna a pesar que se rige por unos estándares y expectativas para crear uniformidad en la educación, permite al maestro crear una evaluación auténtica desarrollando muestras de trabajo con los temas pertinentes a los estudiantes, es una evaluación donde la mayoría de los estudiantes con discapacidades puede triunfar ya que se le ofrecen acomodados, modificaciones y apoyos que convierten la evaluación alterna en una individualizada.

Prueba estandarizada	Evaluación Auténtica
<ul style="list-style-type: none"> • Discrimina a algunos alumnos por sus marcos y experiencias culturales previas y estilos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece una evaluación imparcial frente a la cultura de cada alumno al medir su desempeño; da a todos la misma oportunidad para tener éxito.
<ul style="list-style-type: none"> • Juzga al niño sin proveer sugerencias para el mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece información útil para el proceso de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Considera que el ofrecimiento de las pruebas y la enseñanza son dos actividades separadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la evaluación y la enseñanza como dos caras de una misma moneda.

Una evaluación auténtica toma en cuenta las experiencias previas de cada estudiante. Por ejemplo, si el tema de la clase es San Juan y el niño nunca a visitado San Juan su aprendizaje y participación no será la misma de un niño que lo ha visitado, por lo tanto un maestro que utiliza una evaluación auténtica aprovecha la oportunidad y organiza un excursión a San Juan y de esta manera puede evaluar y enseñar al mismo tiempo.

Prueba estandarizada	Evaluación Auténtica
<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados son finales. Los alumnos rara vez tienen una oportunidad para revisar, reflexionar y volver a hacer una experiencia de test. • Ofrece resultados que solo puede comprender un especialista adiestrado. • Produce materiales de evaluación que los alumnos por lo general nunca vuelven a ver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromete al niño en un proceso continuo de autoreflexión, aprendizaje con medición y revisión. • Describe el desempeño del niño en términos comunes que pueden entender sin dificultades los padres, los niños mismos y otras personas que no son educadores profesionales. • Los resultados se expresan en productos valiosos para los alumnos y otros

La evaluación auténtica permite un proceso de auto reflexión, en donde se le provee al estudiante una tarea y se le permite autoreflexionar como se sintió realizando esta tarea. Por ejemplo, en una tarea en la parte inferior de la página se pueden colocar dos figuras como cuadrados, uno que tenga escrito la palabra fácil y otro con la palabra difícil, luego que el estudiante termine la tarea va a elegir la figura que refleja sus emociones en relación a la tarea realizada, de esta manera la maestra si el estudiante selecciono la carita triste puede repetir de diferentes maneras la misma destreza. Otra forma de hacerlo es utilizando la técnica de assessment del diario reflexivo.

Prueba estandarizada	Evaluación Auténtica
<ul style="list-style-type: none"> • Se concentran en “la respuesta correcta” • Coloca a los alumnos en medios de aprendizajes artificiales que perturban la ecología natural del aprendizaje. • Por lo general se centra en habilidades de aprendizaje de un orden inferior. • Estimula el aprendizaje extrínseco (por ejemplo, aprender a aprobar un test con notas altas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ocupa tanto de los procesos como de los resultados finales. • Examina a los alumnos de manera no perturbadora dentro del contexto de su medio de aprendizaje natural. • Incluye las habilidades de pensamiento de orden superior e importantes dominios subjetivos (por ejemplo la lucidez y la integridad) • Estimula el aprendizaje por sí mismo.

La investigadora es de la opinión, basado en Amstrong, (2007) que una evaluación autentica no crea estrés a los estudiantes por una competencia de quien obtuvo la nota más alta, ya que no se concentra solo en la nota. Es posible que un estudiante que obtuvo una nota de C, comprenda el material o la destreza solo que en ese momento no pudo contestar bien el examen o no entendió el formato del examen. Pero si a este estudiante le repetimos el examen de otra manera y lo observamos podemos llegar a la conclusión de que si comprende el material.

Prueba estandarizada	Evaluación Auténtica
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene límites de tiempo que fuerzan los procesos de pensamiento de muchos alumnos. • Por lo general se limita a leer, escuchar y hacer marcas en una hoja de papel. • Por lo general prohíbe que los alumnos interactúen. • Promueve comparaciones poco saludables entre los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece a los alumnos el tiempo que necesitan para trabajar en la resolución de un problema, proyecto o proceso. • Involucra la creación, hacer entrevistas, demostrar, resolver problemas, reflexionar, dibujar, debatir y participar en muchas otras tareas de aprendizaje activo. • Estimula el aprendizaje cooperativo. • Compara a los alumnos con sus propios desempeños anteriores.

Una evaluación auténtica no presiona con el tiempo para realizar un examen. No todos los estudiantes pueden realizar la tarea con la misma rapidez. Ofrece varias alternativas de assessment en el salón y cree en la enseñanza de los trabajos en grupos. Esto no quiere decir que no se ofrezcan exámenes sino que debe haber un balance y alternativas para estudiantes únicos y diferentes.

Portafolio de las Inteligencias Múltiples

A medida que los estudiantes participan de proyectos y actividades dirigidas al desarrollo de las inteligencias múltiples, se puede documentar su trabajo en una carpeta o portafolio. En esta carpeta se pueden recopilar trabajos de todas las inteligencias múltiples tomando en cuenta los objetivos y las metas de cada estudiante (Armstrong, 2007). Por tal razón, la investigadora tiene la opinión que la literatura apoya la utilidad de utilizar este modelo en el proceso de la participación de los estudiantes con impedimentos cognoscitivos significativos en las pruebas de evaluación alterna.

Hay cinco usos básicos para las carpetas: celebración (reconocer y convalidar el aprovechamiento y logros de un alumno durante el año), cognición (para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su propio trabajo), comunicación (para que los padres, las autoridades y otros docentes conozcan los progresos de un alumno en el aprendizaje), cooperación (como medio para que grupos de alumnos produzcan de manera colectiva y evalúen su propio trabajo), y competencia (para establecer criterios para comparar el trabajo de un alumno con el de otros y para definir un estándar o patrón) (Armstrong, 2007 pp170).

Por tal razón, la investigadora es de la opinión que el portafolio es una buena herramienta de evaluación alterna siempre y cuando se utilice adecuadamente, En Puerto Rico las Pruebas Puertorriqueñas de Evaluación Alterna utilizan como herramienta un portafolio en donde se recopilan trabajos del estudiante durante un periodo aproximado de cinco meses. En dicho portafolio el maestro evalúa las destrezas (expectativas) que ya vienen identificadas en el portafolio de acuerdo al grado del estudiante, los estudiantes realizan las tareas que son creadas por la maestra y tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio trabajo. Algunas de estas

técnicas pueden ser el seleccionar con un cerco o una X sobre un símbolo que representa el sentir del estudiante en relación a la tarea. El alumno puede escribir en sus propias palabras como se sintió realizando la tarea, estas pueden ser realizadas en diferentes ambientes escolares tales como: el salón de clases regular, el salón de educación especial, el parque, el patio, la cancha y el comedor, entre otros. El estudiante debe interactuar con sus pares en el proceso de recopilación de datos para el portafolio. Los portafolios son enviados a los Estados Unidos para que sean corregidos y evaluados por los expertos de Pearson (compañía contratada por el Departamento de Educación) y los resultados llegan a la escuela donde el maestro es responsable de hacerle llegar la información a los padres, estudiantes y otros maestros.

Marco Conceptual

Vigotsky

Vigotsky sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio, un nivel de desarrollo real que es posible evaluar examinando su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. Vigotsky denominaba a esa diferencia entre los dos niveles “zona de desarrollo próximo” y la definía como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados” (Vygotsky, 1978).

La investigadora es de la opinión que relacionando la teoría de la “zona de desarrollo próximo” con los estudiantes de educación especial el ofrecer la evaluación alterna, a los estudiantes elegibles le ofrecería individualización evaluando el potencial y el dominio real de los estudiantes en una destreza determinada.

Como observa Vygotsky en su examen de la educación de niños con discapacidades físicas y mentalmente, los cambios en el contexto de la educación pueden tener profundas consecuencias en el desarrollo evolutivo. Vygotsky opinaba que los niños con deficiencias mentales o físicas debían ser educados con los demás niños y no con niños que tenían las mismas deficiencias. Sostenía que si se educaba a niños ciegos, sordos o retardados mentalmente, separados de los niños “normales” su desarrollo se producía en forma completamente distinta y no favorable, lo cual inevitablemente conduciría a la creación de una casta especial de personas. Según Vygotsky, los niños mentalmente retardados (término utilizado en ese tiempo) no son expuestos durante la instrucción escolar al pensamiento abstracto (porque se les supone capaz solo del pensamiento concreto), el resultado sería la eliminación de todo rudimiento de pensamiento abstracto que aun estos niños puedan tener.

La investigadora es de la opinión que la evaluación alterna persigue cumplir con varios aspectos de la teoría de Vygotsky como lo es el principio de que todos los niños son capaces de aprender, por tal razón tanto IDEA como NCLB establece que se deben educar a los estudiantes con discapacidades con los mismos estándares y expectativas que los estudiantes de la corriente regular. De esta forma se expone a los niños con discapacidades a destrezas de diferentes niveles de pensamiento o profundidad. Por otro lado, la evaluación alterna hace importante las relaciones interpersonales del estudiante con sus pares, al participar en múltiples ambientes como un medio para lograr las destrezas requeridas para el grado que se enseña.

La investigadora tiene la opinión que como punto negativo de la evaluación alterna estamos etiquetando a los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas

asignándoles un método de prueba que no necesariamente satisface sus necesidades o la realidad de su aprendizaje diario.

Discapacidades Cognoscitivas Significativas

Los requisitos establecidos por la Ley IDEA y el Acta No Child Left Behind establecen los parámetros que los estados deberán utilizar para desarrollar un sistema de evaluación alterno que pueda medir el progreso alcanzado por los estudiantes con discapacidades que no pueden participar de las Pruebas de Medición Regular.

Los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas son aquellos que presentan limitaciones cognoscitivas severas con dificultades marcadas en una o más de las siguientes áreas del desarrollo: área de comunicología, área física que incluye la capacidad sensorial (visual, auditiva), destrezas motrices (gruesas y finas), conductas adaptativas que interfieren con su aprendizaje y oportunidades de interacción social, (Núñez, 2006).

Es importante definir las características de las discapacidades incluidas en la legislación vigente y sus estilos o necesidades académicas para determinar el tipo de evaluación anual que el estudiante necesita.

Discapacidades incluidas en la legislación vigente y sus necesidades académicas

Discapacidad Intelectual y del Desarrollo

Desde el año 2006, la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo adopta el término Discapacidad Intelectual sustituyendo retardación Mental. Según Grossman 1973, la definición más aceptada para retardación mental es la de la Asociación Americana de Deficiencia Mental. Esta definición fue incorporada por la Ley 94-142 (1975) y

aceptada como definición legal a nivel federal: retardación mental se refiere a un funcionamiento intelectual significativamente con déficits en la conducta adaptativa y se manifiesta en el periodo de desarrollo. Esta puede ocurrir en cualquier etapa del desarrollo: período prenatal, período perinatal o período post-natal.

Para mayo de 1992 la Asociación de Retardación Mental aprobó una nueva definición sobre retardación mental que se define como: “Es una persona con funcionamiento intelectual significativamente bajo promedio, el cual tiene un coeficiente intelectual (IQ) de 70 o menos. Estos presentan dificultad en dos o más áreas de las destrezas adaptativas como: comunicación, cuidado propio, vivienda, destrezas sociales, uso de la comunidad, auto-dirección, salud y seguridad, funcionamiento académico, tiempo libre y trabajo (Casanova, 2005).

Según Casanova (2005), para un programa educativo de cualquier estudiante con retardo mental, se necesita recopilar información que pueda ayudar a establecer metas y objetivos. Además, nos dicen Haring y McCormick (1986) que en el caso de los estudiantes con discapacidades severas y profundas, las pruebas de inteligencia, de aprovechamiento y de aptitudes serán de utilidad limitada. De acuerdo a Casanova (2005), la información de mayor relevancia para el programa educativo individualizado es la información recopilada por medio de entrevistas a padres, de observaciones, las pruebas diagnósticas preparadas por los maestros y el llevar a cabo un record anecdótico.

Al redactar un programa para trabajar con estudiantes con discapacidades cognitivas significativas hay que considerar: que el currículo sea apropiado para la edad, que las actividades sean funcionales, que sea un programa detallado y bien estructurado. Un programa curricular diseñado para estudiantes con retardo mental severo debe considerar la edad cronológica. De

igual manera, los materiales didácticos, las láminas y el arreglo del tablón de edicto, deben estar a tono con la edad mental y los intereses.

La investigadora es de la opinión que la evaluación alterna es apropiada para los estudiantes con retardo mental; ya que estos deben competir en la prueba por su edad cronológica pero el maestro puede adaptar el trabajo a su edad mental utilizando diferentes acomodos o adaptaciones tales como cuentos pictóricos, láminas o resumen de cuentos, haciendo el trabajo más atractivo e interesante para los niños.

Desordenes emocionales y de conducta

La definición de Eli Bower (1969), ha sido la de más impacto en la educación especial. Fue aceptada por el Departamento de Educación de Estados Unidos como la definición de disturbios emocionales que está incluida en la Ley 94-142 (1975) (Howard & Orlansky, 1988). El termino establece que es una condición que exhibe una o más de las siguientes características por un periodo de tiempo indefinido, muy marcadas y que afectan adversamente la ejecución educativa: las características son: inhabilidad para mantener relaciones interpersonales con amigos, familiares y maestros; incapacidad para aprender por medios sensoriales e intelectuales, conductas inapropiadas, tristeza, depresión, tendencia a desarrollar síntomas físicos o fobias asociados con personas y con la escuela y problemas de salud. El término incluye niños que son esquizofrénicos.

En la ley 94-142 de 1975 y en su revisión PL 101-476 de 1990, el termino aceptado para este diagnostico era el de disturbios emocionales. En la revisión de la Ley IDEA PL 105-17 de 1977, se adopta oficialmente el término: “Desorden emocional o de conducta”. Además, en el

DSM-II, guía oficial de Diagnostico de condiciones psiquiátricas de la American Psychiatric Association es donde se describe en niños y adolescentes”

De acuerdo con Casanova (2005), el niño con desordenes emocionales o de conducta no puede trabajar en sus tareas académicas como lo puede hacer un niño que no tiene problemas. Estos niños no participan en actividades que se lleven a cabo en el salón de clases, ya que su conducta desviada de toda situación no se lo permite.

Glavin & Ammesley (1971), estudiaron 130 niños con desordenes emocionales y encontraron que el 81% tenía problemas de lectura y de ejecución; y el 72% tenía una ejecución muy pobre en matemáticas. Oliver (1974), en un estudio de niños con desordenes emocionales entre las edades de 12-17 años, encontró que el 80% de estos estaban atrasados en su ejecución académica.

Johnson & Johnson (1981), sugieren que se provean experiencias cooperativas en las que el funcionamiento del grupo es de importancia, aunque a otros se le provea de experiencias individuales. Se han encontrado que actividades en conjunto promueven relaciones sociales y estas relaciones se pueden extender hasta varias situaciones en el salón de clases.

Desordenes emocionales y de conducta

Trastornos de estado de Ánimo

Basándonos en el DSM-IV:TR los trastornos de estado de ánimo incluyen: trastornos depresivos (depresión mayor, trastorno depresivo no especificado y trastorno distímico) y trastorno bipolar (trastorno bipolar 1, trastorno bipolar II y trastorno depresivo no especificado).

El cuadro del diagnóstico de la depresión mayor incluye: dos semanas de cambios persistentes en el estado de ánimo (depresión, humor irritable, lloroso, pérdida de interés), pensamientos activos o pasivos de suicidio, cambios de apetito, peso y/o sueño, fatiga o disminución de energía o nivel de actividad, sentido de culpabilidad exagerada o autoestima baja, síntomas no causados por abuso de sustancias, enfermedades médicas o duelo. También, los síntomas depresivos en niños se pueden observar cuando debido a las diferencias cognitivas, sociales y de desarrollo puede que no verbalicen sentimientos de tristeza o depresión, y pueden experimentar labilidad emocional, poca tolerancia a la frustración, rabietas, quejas de molestias físicas (somáticas) e aislamiento.

El cuadro diagnóstico del trastorno distímico incluye estado de ánimo depresivo o irritabilidad en la mayoría de los días por un año, cambios en apetito y/o sueño, problemas con su concentración, poca energía, sentimientos de desesperanza y autoestima baja.

La doctora Monteiro nos explica que el trastorno bipolar en niños es una condición orgánica del cerebro que usualmente corre en las familias y causa cambios intensos e impredecibles con el estado de ánimo, energía y habilidad de funcionar de la persona. Niños y adolescentes pueden desarrollar el trastorno bipolar pero es típicamente diagnosticado en la adultez. El trastorno bipolar es visto en 1% de los niños y adolescentes. En los niños, los periodos maníacos y depresivos no son tan claramente identificables como lo son en los adultos. Los niños tienden a tener fluctuaciones rápidas en ánimo y conducta, así como en ansiedad, dificultad prestando atención, hiper-activación y periodos elevados del estado de ánimo alternado con depresión. El tratamiento incluye psico-educación, estabilizar el estado de ánimo mediante medicamentos y psicoterapia.

El cuadro diagnóstico del trastorno bipolar incluye: un periodo diferenciado a causa de un estado de ánimo anormal y persistentemente elevado, expansivo o irritable que dura al menos 1 semana; autoestima exagerada o grandiosidad, disminución de la necesidad de dormir, más hablador de lo habitual, se apresura para hablar, pensamientos corriendo por la mente rápidamente, distraído, aumento en la actividad intencionada ya sea socialmente, en el trabajo, estudios, sexualmente, y agitación psicomotora.

La doctora Monteiro en su conferencia (2010) nos enseña cómo podemos observar los trastornos de ánimo en la sala de clases: cambios repentinos negativos en el aprovechamiento académico, dificultad completando tareas y asignaciones, poca energía para actividades percibidas como estresantes, se retira de actividades o se encuentra resistente a los pedidos del maestro, aumentan las ausencias y tardanzas, inhabilidad para concentrarse o prestar atención en clase, retirado socialmente, cansado o se queda dormido en clase, lapsos de juicio (pueden hacer trampa en un examen o discutir con maestro), problemas tomando decisiones, inquietud o comportamiento perturbador, pérdida de apetito y de peso, coraje excesivo y sensibilidad, ansiedad y temores en la escuela, llorosos, apatía o no le da importancia al trabajo escolar y es irritable o hostil hacia adultos o tutores.

Según Monteiro para ayudar a los estudiantes a manejar estados de ánimo en el salón de clases los maestros pueden: monitorear el estado de ánimo del estudiante diariamente al comenzar y terminar el día, el estudiante identificara los síntomas más angustiosos que atraviesa, y se debe programar semanalmente sesiones cortas para hablar con el estudiante a cerca del impacto que puede tener su estado de ánimo en su desempeño académico. Es recomendable establecer una actividad donde el estudiante acepte involucrarse, recompense al estudiante cuando llegue

temprano o está presente, descubra que motiva al niño, enfóquese en sus fortalezas, se debe alagar y estimular, identificar debilidades y establecer metas pequeñas y realizables.

Es importante ofrecer un receso cuando lo necesite, identifique personal escolar que abogue por el estudiante, ofrezca recompensas apropiadas para los logros académicos, se recomienda hablarle al niño sobre los síntomas asociados a los problemas del estado de ánimo y situaciones desencadenantes, ofrezca orientación sobre consecuencias por no seguir los requisitos o reglas del salón de clase. Debe patrocinar las interacciones saludables sociales con compañeros y el manejo de conflicto, integrar actividades físicas durante el día y proveer un tiempo extra de ser necesario, ayude al estudiante a organizar sus asignaciones, normalizar errores y dar el ejemplo de que está bien el cometerlos. Con respecto al salón de clases se debe permitir el asignar asientos de manera preferencial para estudiantes, exhortar la participación en actividades extra-curriculares, si es posible permitir tiempo para una siesta, darle responsabilidades significativas a estudiantes que les aumente la seguridad y confianza en sí mismo y hablar con los estudiantes sobre lapsos en el juicio, conductas disruptivas y reacciones explosivas en el salón de clase.

Comportamiento perturbador

La doctora Monteiro (2010), explica, que el comportamiento perturbador son trastornos de la conducta que se dividen en: trastorno negativista desafiante y el trastorno disocial. El trastorno negativista desafiante (“Oppositional Defiant Disorder”) se caracteriza por un comportamiento hostil y desafiante que puede comenzar en la juventud. Los niños o adolescentes con trastorno disocial repetidamente violan los derechos personales o la propiedad de los demás y las expectativas básicas de la sociedad. Estos comportamientos están presentes por al menos 6

meses y no son normativos para la edad o nivel de desarrollo interfiriendo en el funcionamiento del estudiante.

Las características de un estudiante con el trastorno negativista desafiante son: rabietas frecuentes, excesivamente discuten con los adultos, cuestionan las reglas a menudo, activamente desafían o se niegan a seguir las peticiones de los adultos y las reglas, intentan molestar o enojar a la gente deliberadamente, culpan a otros por sus errores o mala conducta, a menudo están “touchy” o se dejan molestar fácilmente por los demás, se sienten resentidos y molestos, usan lenguaje obsceno y grosero cuando están alterados, tienen una actitud rencorosa y buscan vengarse.

El trastorno disocial se caracteriza por una conducta agresiva que le hace daño o amenaza la seguridad de otras personas o animales, conducta destructiva que daña o destruye la propiedad, mienten, roban, ausentismo escolar y violaciones graves a las reglas.

Los expertos Bloomquist & Schnell (2002), y Springer & Lynch 2008, describen como debe ser el ambiente escolar en general para trabajar con estudiantes con trastornos en la conducta. Sólidamente relacionados con la frecuencia en que ocurren en los estudiantes los trastornos de comportamiento las escuelas deben incluir conductas positivas para promover como: el liderazgo positivo, las altas expectativas sobre los alumnos, seguimiento cercano del estudiante, oportunidades para los estudiantes de participar en las escuelas y tener responsabilidades, alto grado de interacción entre los maestros y los niños, sistemas de incentivos, recompensas y castigos, involucramiento de padres y enfoque en lo académico y el aprendizaje.

Trastornos adaptativos

Los trastornos adaptativos están presentes en algunos niños luego de un evento inquietante en sus vidas, como lo es la muerte, un divorcio u otro evento significativo percibido por el niño como negativo. Los niños con trastornos adaptativos tienden a tener sentimientos exagerados que no son fácilmente sobrepasados e interfieren con sus actividades normales. La detección e intervención temprana puede reducir la severidad de los síntomas, aumentar el desarrollo y crecimiento normal del niño o del adolescente, y mejorar su calidad de vida.

Los trastornos adaptativos se clasifican en subtipos desglosándose los mismos: con estado de ánimo depresivo, con ansiedad, con estado de ánimo mixto, con trastorno de comportamiento, con alteración mixta de las emociones y el comportamiento no especificado.

El cuadro clínico del trastorno adaptativo con estado de ánimo depresivo incluye, llanto común y sentimientos de desesperanza. Los síntomas del trastorno adaptativo con ansiedad pueden incluir: nerviosismo, preocupación, inquietud y temor a separarse de las figuras de apego más significativas. El trastorno adaptativo mixto es una combinación de síntomas de ambos subtipos, ansiedad y depresión. Los síntomas del trastorno adaptativo con trastornos del comportamiento pueden incluir la violación a los derechos de otros, y la violación de las normas sociales y reglas. El trastorno adaptativo con disturbio emocional y conductual mixto es una combinación de síntomas de todos los subtipos anteriores, y el trastorno adaptativo no especificado se caracteriza por reacciones a eventos estresantes que no caen bajo uno de los subtipos anteriores, que pueden incluir conductas como aislamiento social o inhibiciones a actividades.

De acuerdo a Monteiro, podemos ayudar a que el estudiante se adapte de la siguiente manera: los maestros pueden ofrecer apoyo directo a los estudiantes en la sala de clases descubriendo detalles de los estresores en la vida del niño, estableciendo un plan conductual para manejar relaciones específicas y síntomas relacionados al funcionamiento escolar, coordinar con padres u otro personal escolar para monitorear consistentemente la conducta del estudiante, desarrollar metas académicas a corto plazo para mejorar el desempeño académico de manera inmediata, comunicarle al estudiante las expectativas y las reglas sobre el comportamiento en la sala de clase de manera clara.

Es importante que el estudiante con este trastorno se le recompense las conductas apropiadas. De forma consistente se deben reforzar las consecuencias por no seguir las reglas o el comportamiento requerido, hablarle al estudiante sobre el reciente estresor validando sus sentimientos pero reforzando su resiliencia y habilidad para sobre pasar el evento, trabajar con el estudiante para desarrollar maneras de hacerle frente a sus sentimientos negativos y se debe establecer un plan conductual diario o semanal para el manejo de conductas problemáticas.

Problemas Específicos de Aprendizaje

La definición aceptada para los problemas específicos de aprendizaje es la usada en la ley 94-142 (1975) y su actual enmienda 108-446 (2004), siendo un desorden en uno o más de los procesos psicológicos envueltos en el uso del lenguaje hablado o escrito. Dicho desorden se manifiesta en la habilidad imperfecta para atender, pensar, hablar, leer, escribir o hacer cálculos matemáticos, el término incluye los problemas perceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, la dislexia y la afasia. El termino no incluye a los niños que tienen problemas visuales,

auditivos, motores, retardación mental, disturbios emocionales o desventajas culturales, ambientales o económicas (U.S. office of education, 1977).

Autismo

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta en dificultades de la interacción social, en la comunicación, en el uso de la imaginación y patrones repetitivos de la conducta, entre otros. Se presenta además, impedimento en el área cognitiva y manifestación de comorbidad (en la conducta). Estas características se manifiestan desde leve hasta severo. El trastorno se manifiesta antes de los 3 años de edad (DSMIV-TR, 2002).

Según García (2009), y Valencia y García (2006) el autismo es un trastorno neurofisiológico, caracterizado por déficit en la intercomunicación y la interrelación que se desarrolla en los primeros 36 meses de vida, que da lugar a un deterioro en el área emocional, afectiva, social e intelectual, ha sido un interés primordial de diferentes psicólogos, educadores, médicos, terapeutas e investigadores.

De acuerdo con López (2006) citado en García (2009) las características del espectro autista se manifiestan en una alteración social, esto ocurre al menos en dos de las siguientes áreas: se afectan los diversos comportamientos no verbales como por ejemplo, el contacto visual, expresión facial, posturas corporales y gestos; dificultad para desarrollar relaciones con sus compañeros (a la par con el nivel de desarrollo): y escases de tendencia social o emocional.

Morán (2006) citado en García (2009), presenta una alteración en la comunicación que se manifiesta al menos en dos de las siguientes áreas: retraso o ausencia del desarrollo del lenguaje oral (medios alternos de comunicación como los gestos o la mímica) y también presentan los

patrones de conductas, intereses y actividades estereotipadas y repetitivas, (uso de la rutina o rituales inflexibles que son funcionales; los movimientos estereotipados y manierismos del cuerpo, siendo ejemplo de ello el , sacudir o girar las manos).

García (2009) explica que a pesar de que no existe cura para el autismo, se han creado modelos de intervención que pueden resultar en un tratamiento positivo para los estudiantes. Según Capps & Sigman, 2000, citado en García 2009, el autismo es una condición multifactorial y debido a la diversidad de conductas que exhiben los niños diagnosticados con autismo, existe una gama de modelos de intervención.

La mayoría de estos modelos de intervención fueron creados en Estados Unidos, por lo tanto no necesariamente se ajustan a la realidad ni a la necesidad de los niños y jóvenes con autismo en Puerto Rico (Manual MIIA, 2006). De acuerdo a Rovira y Rentas (2001) citados en García (2009), era necesario investigar la efectividad de los diferentes modelos y métodos para la intervención de la población con autismo. Los modelos estudiados fueron: Applied Behavior Analysis (ABA), Treatment and Education of Autistic Children and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), Método MILLER, y el Sistema de Comunicación de Intercambio de Fotos (PECS). Unificando estos modelos investigados escogiendo los enfoques y estrategias más apropiadas para la población de autismo en Puerto Rico, crearon el Modelo de Intervención Integral en Autismo (MIIA) en el Proyecto Infantil adscrito al Instituto FILIUS de la Universidad de Puerto Rico (UPR, 2008).

El modelo MIIA tiene como objetivo desarrollar las capacidades de los niños con autismo por medio del uso de estrategias que incluyen la modificación de conducta, estructuración del ambiente físico en el salón y hogar, y el desarrollo de destrezas. Asimismo, permite al maestro

conocer cómo debe establecer la rutina diaria, la organización del salón y como evaluar el progreso de los estudiantes entre otras herramientas de enseñanza.

La estructura dirige al estudiante en lo que va hacer en el momento, y la cantidad de trabajo que tiene que realizar. El niño conoce a dónde y en que momento va a realizar la tarea y cuando la va a terminar. Es importante que el estudiante conozca el próximo paso que tiene que realizar en su rutina diaria. Los maestros deben tener en cuenta: el ambiente físico, el orden de eventos, los métodos de enseñanza, las fortalezas y las necesidades de cada estudiante para luego individualizar la enseñanza.

El Modelo de Intervención Integral (MIIA) establece su estructura en seis pasos: rutina, programa de actividades con claves, sistemas de pareo, cubículos o lugares de trabajo en el hogar o salón para trabajar con el estudiante en sus tareas.

Déficit de atención con hiperactividad (ADHD)

El ADHD (por sus siglas en ingles) es un desorden o trastorno mental que afecta la capacidad de regular los niveles de atención, comportamiento y actividad. Barrueco (2010) explica en el manual educativo, manejo de disturbios emocionales y conductuales en la sala de clases que existen tres subtipos primarios de ADHD: Subtipo Predominante Distráído este se caracteriza porque se distraen fácilmente, pierden detalles, se olvidan de las cosas y frecuentemente cambian de una actividad a otra, tienen dificultad concentrándose en una sola cosa a la vez, se aburren con una actividad después de pocos minutos, a menos que estén haciendo algo muy agradable, tienen dificultad concentrándose en la organización y culminación de una actividad en el aprendizaje de algo nuevo, les cuesta terminar o entregar tareas a menudo perdiendo cosas necesarias para completar actividades, parece no escuchar cuando se les está

hablando, se distraen mucho pensando en otras cosas, se confunden fácilmente y son lentos, tienen dificultad en procesar información con la misma velocidad y precisión en comparación con las demás personas y les cuesta seguir instrucciones.

Para los niños con el subtipo predominante distraído la probabilidad de que se porten mal y que se lleven mal con sus amigos es menor, estos pueden mantenerse sentados y callados pero no están prestando atención a lo que están haciendo. Por lo tanto el niño puede ser ignorado y los padres o profesores pueden no darse cuenta que tiene ADHD (NIMH, 2009)

El subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo tiene como características las siguientes: se mueven y están inquietos en sus sillas, hablan sin parar, son muy activos, tocan y juegan con todo lo que se les pase por delante, les cuesta mantenerse sentados durante una cena, en el colegio y durante el tiempo para leer cuentos, están en constante movimiento, les cuesta hacer actividades y tareas que requieran silencio, son muy impacientes, dicen comentarios inapropiados, muestran sus emociones sin filtrarlas y actúan sin pensar en las consecuencias, les cuesta esperar por lo que quieren o esperar su turno en los juegos y frecuentemente interrumpen conversaciones y actividades con los demás. El tipo combinado es una combinación de síntomas de los subtipos inatento e hiperactivo-impulsivo. Siendo el tipo de ADHD mas común.

De acuerdo a Lougy , 2(007) & Schwebah, (2008) el salón de un estudiante con ADHD debe tener un ambiente calmado, estructurado y organizado, debe tener una rutina, agenda visual, instrucciones claras y concisas, agrupar instrucciones, proveer señales para transiciones, establecer reglas positivas en la escuela, recordar constantemente cuales son las expectativas de buena conducta antes de comenzar las actividades, proveer consecuencias justas y darles

seguimiento para que cumplan con consistencia las mismas y recompensar la dirección en vez de la perfección.

Programa Educativo Individualizado

El Programa Educativo Individualizado (PEI) es el documento que garantiza la provisión de los servicios de la Secretaría de Educación Especial a todo niño o joven elegible a los mismos. La ley IDEA (2004), establece los reglamentos y las disposiciones sobre el contenido del PEI. El documento tiene carácter profesional y legal. Los acuerdos que contienen implican el compromiso de la Agencia con relación a la provisión de servicios que por derecho tiene ese niño o joven en particular. En este documento se establecen los servicios educativos y relacionados que el estudiante recibirá de acuerdo a sus necesidades particulares durante el año escolar. Todas las decisiones durante el desarrollo del PEI se determinan con el Comité de Programación y Ubicación (COMPU) a base de las necesidades del niño o joven. El COMPU tiene que estar debidamente constituido para desarrollar el PEI en todas sus partes por un periodo no mayor de un año (Manual de Procedimientos de Educación Especial 2008)

El PEI de cada estudiante debe contener el tipo de evaluación que recibirá el estudiante, si es regular, regular con acomodados o evaluación alterna. Si el estudiante participa de la evaluación alterna el PEI debe incluir una justificación del COMPU explicando las razones por la que el estudiante no participara de la medición regular y porque la evaluación alterna es la más apropiada. El PEI debe tener una declaración de los acomodados razonables que serán necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y lograr la participación del estudiante y darle acceso al currículo general, así como aquellos acomodados que contribuyen a medir la ejecución académica del estudiante en los programas de medición.

Evaluaciones Anuales

La Ley NCLB (2001), requiere a cada estado que se evalúen anualmente a los estudiantes. Estos deben ser evaluados por lo menos en las áreas de lectura, escritura y matemáticas desde el grado tercero hasta el grado octavo y solo una vez en los grados decimo o undécimo, esto quiere decir que si el estudiante participó de la prueba en grado decimo no tiene que tomar la prueba el próximo año en undécimo y en los grados noveno y doce no se evalúa al estudiante. Adicional a este requisito de la Ley NCLB, (2008) se incluye el requisito de evaluar a los estudiantes en el área de ciencia.

En el sistema de medición de todos los Estados de la nación americana y sus territorios deben incluirse a todos los estudiantes aun a los que forman parte de un subgrupo como estudiantes de mayores grupos raciales y étnicos, estudiantes económicamente desfavorecidos y estudiantes que su idioma materno no corresponda al mismo del estado o territorio de residencia. que reciben servicios bajo la ley IDEA.

La Ley NCLB (2001), espera que la mayoría de los estudiantes con discapacidades participen en las mismas evaluaciones que todos los demás estudiantes. Algunos pueden recibir acomodos razonables como: tiempo extra, lector o una edición de la prueba en braille. IDEA requiere que los acomodos que se establecen son con el fin de asegurar un resultado valido, por ejemplo si en la evaluación se va a medir lectura el acomodo no puede ser leerle al estudiante por qué no va a reflejar un resultado valido. Los acomodos deben ser los mismos que se implementan en el PEI del estudiante y que se han utilizado durante el proceso de enseñanza aprendizaje durante el año escolar ya que no se debe introducir un acomodo por primera vez en la evaluación. Esta situación la observamos cuando el niño durante el año escolar no utilizó la

calculadora para hacer los ejercicios matemáticos, esto significa que no le vamos a dar la calculadora en la evaluación alterna para que la utilice. Todos estos acomodados deben estar especificados en el PEI.

Acomodos Razonables

De acuerdo con el Manual de Acomodos del Departamento de Educación, los acomodados razonables son prácticas y procedimientos en las áreas de presentación, forma de responder, ambiente y lugar e itinerario que proveen acceso equitativo durante la enseñanza y evaluación para estudiantes con discapacidades. Los acomodados tienen la intención de reducir o quizás eliminar los efectos de la discapacidad en los estudiantes, no reducen las expectativas para el aprendizaje.

Es importante señalar que, acomodados no es lo mismo que modificaciones o alteraciones ya que estas se refieren a prácticas que cambian, bajan o reducen las expectativas para el aprendizaje. Las modificaciones pueden aumentar la laguna entre el aprovechamiento de los estudiantes con discapacidades y las expectativas para la proficiencia en un nivel de grado en particular. Las modificaciones pueden resultar en implicaciones que pueden afectar de manera adversa a los estudiantes a través de su carrera educativa. Un ejemplo de modificación podría ser requerir que el estudiante aprenda menos material del capítulo o reducir las asignaciones o evaluaciones para que el estudiante solo tenga que contestar las preguntas más fáciles. (Manual de Acomodos del Departamento de Educación).

Evaluación Alterna

De acuerdo a Cortiella (2006), el concepto evaluación alterna es definido por primera vez en la ley estableciendo que significa “una evaluación alternativa basada en los estándares de rendimiento del grado correspondiente (con o sin acomodados) que evalúa el mismo contenido que una evaluación regular del estado correspondiente y mantiene las mismas expectativas para el estudiante basado en la misma definición de competencia. Sin embargo, a diferencia de las evaluaciones regulares, esta opción aporta diferentes maneras para que los estudiantes demuestren lo que saben. Los resultados de dicha evaluación son tratados de la misma manera que los resultados de la evaluación regular”

El Portafolio como parte del proceso de evaluación

De acuerdo con Wolf (1991) citado en Nuñez, (2006), el portafolio debe proveer una conexión entre el contenido y la historia personal del proceso enseñanza-aprendizaje y hacer posible que se reflejen ambos: la enseñanza y el aprendizaje a través del tiempo

De acuerdo a Barton & Collins, 1993; Courts & McInerney, 1993; Mosenthal, 1993; Stowell, Rios, McDaniel & Kelly, 1993; citados en Núñez (2006), el portafolio se ha convertido en un instrumento popular y accesible en la enseñanza por varias razones. El portafolio es auténtico y dinámico; ya que toma en cuenta la complejidad de la enseñanza y su experiencia en el aprendizaje de forma estandarizada; lo que no se logra con los estilos estáticos y abarcadores. El desarrollo del portafolio, mueve a trabajar y responsabilizar del proceso de aprendizaje a los estudiantes. Según Núñez (2006), el programa de educación a maestros, reconoce que al evaluar el trabajo de los estudiantes, debe consultarse por igual, la intención y el propósito acerca del cómo debemos evaluar a los estudiantes.

Finalmente, debe reconocerse que el conocimiento del aprendizaje y su entendimiento se logran a través de múltiples propósitos naturales (Barton & Collin, 1993). El portafolio y su contenido contribuyen a concebir el proceso de ese potencial natural del aprendizaje. (Krause, 1996) citado en Núñez (2006).

Investigaciones en evaluación alterna

Los investigadores Flowers, C., Browder, D., y Ahlgrin-Delzell, L. (2006) exploraron en su estudio la relación entre la evaluación alterna y la alineación con los estándares de tres estados. Los investigadores utilizaron un enfoque de Webb (1997) donde se combina la opinión de los expertos y la codificación cuantificada para evaluar la adaptación de las normas y la evaluación.

Para la selección de participantes se identificaron tres tipos de evaluación alterna con un enfoque claro. Para identificar estos estados se enviaron cuestionarios a cuatro investigadores expertos en el área de evaluación alterna, en el cuestionario se les pidió: una lista de cinco estados con las mejores evaluaciones alternas, una lista de cinco estados con el más fuerte vínculo entre la evaluación alterna y el plan de estudios que se realiza en la educación general. Se escogieron tres estados que fueron identificados por los expertos. Uno de los estados utiliza evaluación alterna en el desempeño, el otro utiliza el portafolio con las pruebas recogidas a lo largo del curso académico para evaluar el logro de las expectativas del estado, y por último un estado utilizó el portafolio con el rendimiento del estudiante de las normas descritas en el marco de los programas. El estudio analizado por la investigadora no menciona los nombres de los estados o territorios que participaron en el mismo.

Los resultados de la investigación fueron que ninguna de las evaluaciones alternas reunió las características para el nivel recomendado para los criterios de alineación establecidos. De

hecho, estos resultados indican que existe una relación entre evaluación alterna y los estándares académicos. Pero la fuerza de relación no es tan fuerte como Webb (2002) recomienda. Los resultados sugieren que los formatos de evaluación alterna basados en rendimiento o el portafolio son pertinentes a la alineación. Pero los estados tienen que extender la evaluación alterna más allá del contenido académico. Por ejemplo, el estado B estableció dimensiones adicionales que son importantes para estudiantes con discapacidades severas. Estas dimensiones son: apoyos, relaciones sociales y libre determinación.

Las recomendaciones hechas por los investigadores son: que los estados deben documentar la alineación de temas del currículo general a la evaluación alterna ya que esto permite el acceso al currículo general. Además, establece la necesidad de expertos en contenido académico e impedimentos cognoscitivos significativos para determinar los criterios de alineación y armonizar la evaluación alterna con el currículo general.

El estudio de Flowers, C., Browder, D.M., Wakeman, S.Y., y Algozzine, B (2006), tuvo como propósito examinar los factores que contribuyen positivamente en los resultados de la evaluación alterna de los estudiantes con impedimentos cognoscitivos significativos. Los participantes de la investigación fueron maestros que recibieron puntuaciones altas en los portafolios del año anterior. Los integrantes eran cinco maestros y estudiantes de un distrito urbano bastante grande, y dos maestros y un grupo de estudiantes de un distrito rural pequeño y con estudiantes entre las edades de ocho a trece años, incluyendo afro-americanos, americano-europeo e hispanos. Cuatro de estos estudiantes obtuvieron las más altas puntuaciones y una distinción honorífica por sus portafolios. Las discapacidades de estos estudiantes eran autismo moderado y severo, y enfermedades mentales profundas.

El enfoque utilizado para este estudio fue uno cualitativo donde se utilizó la colección de datos, múltiples recursos y experiencias de estudiantes y maestros. El estudio tuvo como base el evaluar el uso del portafolio en cuatro áreas: comunidad, comunicación, carrera vocacional y vida independiente (manejo personal y del hogar). La recolección de datos se hizo a través de: documentos en los portafolios, observaciones de clases, entrevistas a maestros y observación de las reuniones del PEI. Tres investigadores recolectaron la data y grabaron las entrevistas para luego transcribirlas.

Como resultado de la investigación de Flowers, Browder, Wakeman y Algozzie (2006), se identificaron siete aspectos importantes para que la evaluación alterna sea efectiva: estos son los recursos, características del maestro, currículo, efectividad en la instrucción, calidad en los datos del estudiante, características del estudiante, las características del assessment y la manera en que se otorgan las puntuaciones. Sin embargo, se encontró que además de estos aspectos la mayor contribución es la percepción del maestro y el esfuerzo que este haga con sus estudiantes para lograr crear un portafolio de alta calidad.

La investigación de Perner (2007) nos señala que las principales preocupaciones de la División de Discapacidad del Desarrollo en relación a la evaluación alterna son las siguientes: la variación de evaluaciones alternas de un estado a otro, la necesidad de demostrar que los procedimientos utilizados son adecuados técnicamente, la falta de conocimiento o de atención a la necesidad de capacitación a los maestros y la utilización de los resultados de la evaluación alterna para orientar sobre la educación de los estudiantes.

La investigadora es de la opinión que la variación de evaluaciones alternas de un estado a otro no crea uniformidad en el proceso y por esta razón se hace tan difícil encontrar el método

que mejor funcione. Luego de encontrar esa uniformidad se puede capacitar a los maestros y tal vez los resultados y la validación de las pruebas sea uno mejor.

Según la investigación de Perner (2007) en algunos estados estas variaciones pueden ser inclusive de distrito a distrito, un ejemplo donde ocurre esto es el Estado de Wyoming. La División de Discapacidad del Desarrollo considera que la revisión de lo que cada uno de los estados hace o no hace en términos de sus responsabilidades y decisiones es motivo de preocupación y aumenta la disparidad.

El Departamento de Educación de los Estados Unidos en el 2003 declaro en su reglamento que las evaluaciones alternas: deben tener una estructura claramente definida, directrices para que los estudiantes puedan participar y unos criterios de evaluación claramente definidos. Entre los requisitos para una buena calidad en las evaluaciones alternas se deben incluir la validez, confiabilidad, accesibilidad, objetividad y la coherencia con los estándares generales.

Perner (2007) llega a la conclusión de que los Estados necesitan más tiempo, la retroalimentación y los recursos necesarios para desarrollar plenamente las evaluaciones alternas, para que sean pertinentes para los estudiantes. De esta manera, se garantizan que las competencias sean funcionales y que el plan de estudios forme parte de la evaluación alterna. Se debe incluir a los padres en el proceso de evaluación, suministrar a los maestros más recursos y capacitación para que los estudiantes puedan hacer una conexión entre la evaluación alterna y la clase diaria.

Los investigadores utilizaron como método un enfoque cualitativo que fue adoptado como el diseño más apropiado de la investigación que realizaron Marshall & Rossman en el 1999. Este consistía principalmente de entrevistas realizadas por un web site. Los investigadores seleccionaron dieciséis estados al azar para realizar el estudio divididos en cuatro regiones: norte, sur, centro oeste y oeste. Las razones para seleccionar los estados al azar fueron dos: primero, para tener confiabilidad en el muestreo y la segunda, solo para describir y no evaluar las practicas específicas de cada estado. Entre los dieciséis estados se encontraban: California, Colorado, Delaware, Florida, Indiana, Kansas, Nebraska, Carolina del Norte, New York, Ohio, Carolina del Sur, Texas y West Virginia.

Para recopilar los datos se realizó una búsqueda en la página web del U.S Department of Education. Se creó un documento para organizar la información recopilada de cada uno de los estados y entrevistas telefónicas con los representantes que realizan la evaluación alterna en cada estado.

Se desprende de la investigación que los dieciséis estados han experimentado continuos cambios en cómo definir y aplicar la evaluación alterna desde la ley IDEA 1997 y su enmienda 108-446 (2004) y la NCLB (2001). En catorce Estados los estudiantes con discapacidades cognitivas participan de los estándares regulares. Sin embargo, se hacen ajustes en los objetivos, descriptores, expectativas y destrezas. Estos ajustes no parecen seguir una secuencia lógica de estudios (por ejemplo: si en tercer grado se mide la destreza del valor posicional hasta los millares lo más lógico es que en cuarto grado se evalúe el valor posicional hasta el millón, pero este proceso aparentemente no está sucediendo de esta manera

Los investigadores concluyen que para implementar la Ley IDEA en la aplicación de la evaluación alterna los estados han invertido mucho en recursos sustanciales como los siguientes: desarrollando planes de estudios, profesionales que garanticen que la evaluación alterna está orientada a los mandatos de ley, y la capacitación de maestros para desarrollar las metas del PEI. Sin embargo, muchas evaluaciones alternas aun así no cumplen con los requisitos de ley. Estos requisitos son complejos y difíciles conceptualmente, por tal razón existe la necesidad entre todo el personal relacionado con la evaluación alterna de una comunicación abierta ya que el éxito requiere una visión clara y compartida.

Hager ,K.D y Slocum, T.A (2008) en su investigación sobre la evaluación alterna en el estado de Utah nos dice que la misma es una basada en el rendimiento académico del estudiante y se compone de 115 tareas destinadas al funcionamiento independiente de los estudiantes en el área del lenguaje y las matemáticas. Un grupo de personas están encargadas de seleccionar los objetivos de la evaluación que son pertinentes al estudiante, los procedimientos administrativos y la puntuación de las pruebas. Este sistema prescribe tareas reales, en lugar de identificar estándares académicos. Este tipo de evaluación permite que cualquier persona familiarizada con la evaluación alterna pueda entenderla.

Al administrar la prueba los maestros observan directamente el desempeño del estudiante, las tareas y los resultados a medida que se llevan a cabo. Se utiliza una escala de cuatro puntos para determinar el dominio en todos los niveles cuatro sustancial, tres suficiente, dos parcial y uno mínimo. Para asegurar que el estudiante es capaz de realizar la tarea en diferentes contextos, con diferentes personas y con diferentes materiales es necesario observar al estudiante directamente. Un ejemplo de la prueba, es la tarea 138 que está relacionada con el dinero

nombrada como (dólar más). Esta tarea debe ser evaluada cuando el estudiante está comprando algo como por ejemplo en la cafetería de la escuela.

Los investigadores pretenden validar los siguientes aspectos de la evaluación alterna de Utah: contenido de la prueba, estándares, administración de la prueba, como se establece la puntuación, estabilidad de la puntuación y el impacto de la evaluación alterna en los estudiantes. Para validar los seis aspectos se utilizaron dos métodos: primero grabaciones y observaciones y segundo cuestionarios a los participantes. Cuatro grupos de expertos de un total de 42 personas se desglosaron en las siguientes categorías: maestros, miembros de la facultad, padres y administradores todos en el área de educación especial. Estos procedían de tres distritos escolares: un distrito urbano, uno suburbano y uno rural. A cada participante se le entregó una carta explicando el propósito de la investigación, 13 maestros participaron de un video y 26 estudiantes fueron grabados durante las pruebas.

Como resultado de la investigación se encontró que todos los aspectos eran válidos de manera positiva. Sin embargo, la administración de la prueba necesitaba ser mejorada. Se encontró que la validación es un proceso continuo por lo que no se debe llegar a conclusiones finales en este estudio. Además se encontró que la prueba tenía pocos ítems para ciertas tareas, por lo que en realidad no demostraba el progreso del año completo de los estudiantes.

Participación de los padres en la evaluación alterna

Roach (2006) investigó las variables que influyen en la percepción de los padres sobre la evaluación alterna ofrecida en el estado de Wisconsin. Al realizar su investigación identificó que no existía ninguna investigación sobre el tema, y había escasos de datos disponibles con relación a la percepción de los padres sobre el proceso de la evaluación alterna.

Los participantes de la investigación fueron veintisiete maestros de educación especial de las escuelas primarias de Wisconsin y una representación de los directores de educación especial de cada distrito escolar. La muestra original en la investigación fue de 132 casos, de los cuales 77 representaron a padre que completaron la encuesta y ofrecieron comentarios en manuscrito.

El método utilizado en este estudio fue uno cualitativo, en donde a los maestros participantes se les pidió un caso completado de uno de sus estudiantes. Adicional para cada uno de los estudiantes el maestro entregó una copia de una evaluación alterna completada, una copia del PEI de ese mismo año, una encuesta de la percepción de los padres y de los maestros sobre la evaluación alterna. la encuesta proporcionó información demográfica y el plan de estudios de los estudiante.

Como conclusión de la investigación se encontró que los padres de los estudiantes en primaria tienen más probabilidades que los de secundaria de expresar su satisfacción con el deseo de la inclusión de sus hijos en el sistema de medición del estado. El 57% de los padres con hijos con discapacidades están interesados en saber cómo su hijo avanza en comparación con otros estudiantes en el salón de educación general (Green & Shinn, 1995). Los padres expresaron su confianza en los resultados de la evaluación alterna ofrecida a sus hijos en Wisconsin.

Roach (2006), recomienda realizar un estudio más amplio que pueda proporcionar información adicional sobre el esfuerzo de los educadores y los encargados de formular políticas para desarrollar un sistema de evaluación alterna que sea útil y comprensible para los miembros de la familia de los niños con discapacidades. Nos explica que se deben proporcionar recursos para que los padres de los estudiantes con discapacidades aumenten su nivel de proceso de ofrecer la evaluación alterna en Wisconsin, sobre los estándares de contenido y el sistema de

evaluación del estado. Además, recomienda proporcionar capacitación y material de apoyo al equipo del PEI para facilitar el uso de la evaluación alterna, promover la inclusión y acceso a los estándares generales.

Percepción de los maestros sobre la Evaluación Alterna

Flowers, C., Ahlgrim-Dezell, L., Browder, D., y Spooner, F. (2006) llevaron a cabo una investigación sobre tres Estados en la parte sur y dos en la parte occidental de los Estados Unidos sobre la percepción que tienen los profesores sobre la evaluación alterna que se utiliza en diferentes Estados, los diferentes enfoques y directrices para la presentación del informe de los resultados del AYP.

Estos investigadores llevaron a cabo un estudio cualitativo, donde se uso una encuesta que consistía en dos secciones que incluían un total de 65 ítems, utilizando una escala Licker. Los participantes en la investigación eran padres, estudiantes y maestros, en donde cada uno de ellos respondieron en la primera sección una escala de 39 ítems del cuestionario mediante una escala de cinco puntos, que iba desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo con una respuesta neutral en el punto medio. En la segunda sección de la encuesta se utilizó una escala de 4 puntos y figuraban 26 ítems para evaluar el grado de influencia de los temas y se incluía diez preguntas demográficas. La encuesta se puso a prueba con 23 maestros de educación especial de un distrito urbano en Carolina del Norte. La población seleccionada para este estudio fueron maestros de educación especial que hubieran administrado la evaluación alterna por lo menos durante dos años. Los maestros fueron seleccionados al azar, aunque se utilizaron varios criterios como incluir Estados que utilizaran diferentes enfoques de evaluación alterna. De los Estados

participantes tres utilizaban el portafolio, un Estado, usaba de criterio o el rendimiento escolar y un Estado el checklist (lista de cotejo).

Los resultados de la investigación fueron que la mitad de los profesores están de acuerdo en que los estudiantes con discapacidades deben ser incluidos en el sistema de evaluación del estado. Solo un pequeño porcentaje informo que los estudiantes están recibiendo una educación de calidad. Un porcentaje mayor de los maestros informo que al llevar a cabo la evaluación alterna la misma competía con el horario lectivo y las necesidades de los estudiantes. Los maestros señalaron que el proceso crea una carga en el papeleo, especialmente en los maestros que utilizan el portafolio. Las respuestas de los maestros sugieren que no se han logrado los beneficios que se deseaba obtener en cuanto a la Ley IDEA (1997) y su enmienda 108-446 (2004). No se encontraron diferencias entre los diferentes enfoques de cómo realizar la evaluación alterna desde la percepción de los maestros que fuera el papeleo excesivo que representa el uso del portafolio. Los maestros que utilizan una lista de cotejo solo utilizan 2.9 horas de su horario escolar para completar el proceso de la evaluación alterna de sus estudiantes. Los maestros que utilizan el portafolio invierten 58.1 horas y los enfoques basados en el rendimiento escolar se realiza en al menos 3.7 horas.

Con relación a la opinión de los maestros con respecto a las expectativas, más de la mitad de los maestros en este estudio están de acuerdo en que sus estados han establecido mayores expectativas para los estudiantes, pero un porcentaje menor está de acuerdo en que los estudiantes pueden satisfacer esas expectativas.

Los investigadores recomiendan el realizar nuevos estudios para determinar cómo ayudar a los profesores a responder con las expectativas al utilizar la evaluación alterna. De

acuerdo a Roach los maestros necesitan recursos para realizar la evaluación alterna, cumplir con el papeleo que estas demandan y determinar el nivel de efectividad de su proceso de administración. Tienen la necesidad de saber cómo balancear el tiempo para cumplir con todas las directrices.

Evaluación Alterna en Arizona

De acuerdo al manual “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), el Departamento de Educación de Arizona considera que: el currículo, la enseñanza y la evaluación debe ser equitativa e incluir a todos los estudiantes en cada agencia y escuela de educación pública. Los estándares académicos de Arizona proporcionan la base del currículo, de la instrucción y de la evaluación del estado. La evaluación debe reflejar la instrucción diaria de los estudiantes. Aumentar el rendimiento académico de cada estudiante debe convertirse en un objetivo común, todos los estudiantes deben ser instruidos en el contenido de su nivel de grado matriculado, los estudiantes deben tener la oportunidad de demostrar lo que saben y pueden hacer, cada estudiante puede beneficiarse de los cambios de la instrucción y programas que se implementen en respuesta a los resultados de la evaluación.

Objetivos para el funcionamiento del programa de logros de Arizona

El programa de funcionamiento de Arizona tiene como logros: proporcionar información a los estudiantes, padres, tutores y maestros para que puedan ayudar en la toma de decisiones relacionadas a la evaluación y la planificación diaria de sus alumnos. Tiene gran importancia el proporcionar información a los maestros, directores y otro personal profesional que ayuden a mejorar los programas educativos que son ofrecidos, fortaleciendo la evaluación, planificación y calidad de la educación en la escuela, el Condado y el Estado.

Código de Ética de la Evaluación Alternativa de Arizona

Según “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), el código de ética establecido en el proceso de la evaluación alternativa informa al personal involucrado las prácticas no discriminatorias, y subraya la diligencia en la toma de decisiones. Incluye las normas generales y específicas de la administración del Arizona Student Achievement Program (ASAP).

La Confidencialidad de la evaluación alternativa en Arizona

La evaluación alternativa es parte del expediente de los estudiantes y en consecuencia el personal escolar involucrado en el proceso debe respetar la privacidad de la identificación personal e información de los estudiantes. Los maestros están obligados a firmar una garantía de seguridad antes de la evaluación. Los datos del estudiante se mantienen en un lugar seguro y pueden ser revisados por el personal de la escuela autorizado. Datos de la evaluación alternativa pueden ser revisados por funcionarios estatales y locales de la escuela que estén llevando a cabo exámenes de acreditación o para informes de educación especial y de actividades de cumplimiento por el personal autorizado para llevar a cabo estudios para evaluar y validar la evaluación alternativa.

Administración de la evaluación alternativa en Arizona

Nos explica Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), el personal que realiza la evaluación alternativa debe seguir rigurosamente los procedimientos administrativos adecuados, que incluyen la creación de un entorno positivo y la administración adecuada de datos de la evaluación. A los padres y los estudiantes se les proporciona información sobre el propósito y los procedimientos de la evaluación alternativa, y están

involucrados en el uso de los resultados de la planificación de la instrucción de los estudiantes. Los datos de evaluación describen lo que el estudiante puede hacer y crea perfiles de progreso de en los mismos. Solo adaptaciones, modificaciones y acomodos utilizados habitualmente en la enseñanza diaria de los estudiantes pueden ser utilizados durante la administración de la prueba. Se deben utilizar materiales apropiados a la edad del estudiante en todas las actividades educativas relacionadas a la evaluación alterna. Está prohibida la manipulación deliberada o fabricación de datos para la evaluación alterna.

Requisitos del Estado de Arizona

El ofrecimiento del Arizona Student Achievement Program (ASAP) es responsabilidad del Departamento de Educación de Arizona. Los siguientes requisitos se aplican específicamente a la evaluación alterna que es ofrecida en Arizona: todos los estudiantes con discapacidades matriculados en la escuela pública se incluirán en el ASAP. El componente de la evaluación alterna de ASAP incluye evaluaciones en las áreas básicas de lectura, escritura, comprensión oral/lengua y Matemáticas. Todos los estudiantes con discapacidades que cumplen con los criterios de elegibilidad para la evaluación alterna se evaluarán en el funcionamiento y las normas en kínder (Nivel I) o en determinadas normas para los grados de primero a tercero (Nivel II). Todas las actividades de evaluación alterna deberán ser completadas dentro de un plazo específico de un año determinado por el Departamento de Educación de Arizona.

Según *Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program*” (2005), el personal que participe de la evaluación alterna debe leer y seguir las disposiciones del código de ética, incluyendo las normas de confidencialidad con respecto al recogido, mantenimiento y divulgación de la información de los estudiantes. En el PEI se incluyen los

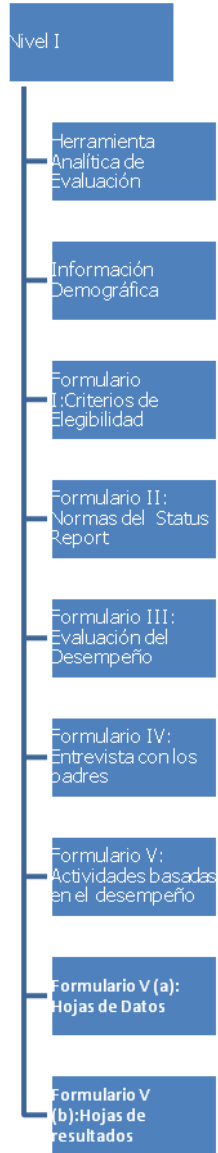
resultados de los estudiantes de la evaluación alterna y se discuten en su reunión anual de revisión.

Formularios de la Evaluación Alterna en Arizona

Hay cinco formularios enumerados para participar del nivel I de la evaluación alterna, también se incluyen con el paquete de evaluación una guía de evaluación llamada “Herramienta Analítica de puntuaciones” (AST) y un formulario de información demográfica. No todos los formularios son utilizados para cada nivel de evaluación.

De acuerdo al *Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program* (2005), para determinar los formularios necesarios para cada evaluación primero se deben llenar los siguientes documentos establecidos en el proceso: herramienta analítica de evaluación, formulario de información demográficas, formularios de evaluación nivel I (formulario I: criterios de elegibilidad, formulario 2: normas del “Status Report”, formulario 3: evaluación del desempeño, formulario 4: finalidad, entrevista con los padres, formulario 5: actividad basada en el desempeño de la evaluación, hojas de datos y hojas de resultados. Para el nivel II se llenarán los siguientes formularios: Formulario I: criterios de elegibilidad, formulario 2: informe de situación, formulario 3: actividades de rendimiento, hojas de datos, hojas de resultados, formulario de informe de estudiante, finalidad del informe del estudiante y el ASAT (Student Report, Nivel I o Nivel II).

De acuerdo a la información provista por el manual *“Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program”* (2005), la investigadora diseño las siguientes graficas que recoge información sobre los formularios requeridos para el nivel I y nivel II del proceso de la evaluación alterna ofrecida en el Estado de Arizona.



Nivel II

Formulario I:
Criterios de
Elegibilidad

Formulario I:
Informe de
situación

Formulario III:
Actividades basadas
en el desempeño

Formulario III
(a):Hojas de Datos

Formulario III
(b):Hojas de
resultados

Formulario III (c):
Informe de
estudiantes

Formulario final:
Student Report

Descripción de los formularios de evaluación alterna Nivel I y Nivel II del Estado de Arizona

Formulario I- Criterios de elegibilidad

El principal requisito para poder acogerse a la evaluación alterna en el Estado de Arizona es que los estudiantes tengan un impedimento cognoscitivo significativo. La determinación de si el estudiante tiene impedimentos cognoscitivos significativos debe hacerse cuando los estudiantes (con determinadas categorías de discapacidad) tienen niveles de instrucción muy por debajo de su nivel de grado. La decisión es tomada por el equipo del PEI e incluye tres aspectos: evidencia empírica de las pruebas formales realizadas por especialistas (puntuaciones que reflejen las capacidades cognitivas y los niveles de conducta adaptativa, la intensidad de la instrucción requerida (establecida con ejemplos concretos en todos los contextos de aplicación) y los resultados del plan de estudios centrado en el rendimiento funcional de los estudiantes.

El nivel I mide el progreso de los estudiantes en las normas funcionales en kínder y el nivel II en los grados de primero a tercero. La elegibilidad para cualquiera de las alternativas de evaluación alterna (AIMS-A o ASAT), se determina considerando la elegibilidad en todas las áreas de contenido. En otras palabras, si los estudiantes están tomando la prueba en el nivel I o nivel II de las evaluaciones, se debe en cada parte de la prueba tener el mismo nivel.

Criterios para determinar la elegibilidad en la prueba de evaluación alterna de Arizona

De acuerdo al “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), el primer paso es discutir la posibilidad de la participación de un estudiante en las evaluaciones del estado con uso de acomodados. Si el equipo del PEI determina que es un estudiante que no puede participar de esta alternativa de manera significativa y la habilidad del estudiante cumple con la definición actual de impedimentos cognoscitivos significativos el equipo del PEI debe considerar la elegibilidad para la evaluación alterna. Los padres deben estar consientes de que la toma de esta decisión de participación de su hijo en una evaluación alterna es un camino alternativo para la graduación de este.

Para determinar la elegibilidad del estudiante en la evaluación alterna, se debe completar el formulario de elegibilidad, determinar si el impedimento del estudiante cumple con la definición de impedimentos cognoscitivos significativos e incluir información de las pruebas de años anteriores. El estudiante debe tomar el examen de elegibilidad para el nivel I, después de varias respuestas negativas en cada área de contenido el estudiante cualifica para el nivel I de la evaluación. Si un estudiante recibe una cantidad de respuestas afirmativas en el examen del nivel I y el estudiante esta en los grados de sexto a decimos y está siendo instruido en las normas de los grados de primero a tercero puede completar el examen para el nivel II. Un estudiante es elegible para el examen del nivel II si esta en los grados de sexto a decimo y recibe un número de respuestas afirmativas en el examen de elegibilidad.

Otras variables que se deben considerar es cuando las puntuaciones obtenidas por los estudiantes no indican claramente cuál es la prueba adecuada, entonces se podría considerar la edad y el grado del estudiante, los resultados de AIMS de años anteriores, el nivel de

funcionamiento del estudiante y la distribución de “sí” y “no” en el examen de elegibilidad. Sin olvidar que enfrentar al estudiante al siguiente nivel es lo más favorable. Si el estudiante ya no es elegible para la evaluación alterna este debe participar de la prueba de AIMS DPA, validar su perfil académico con los objetivos de la escuela secundaria o la Terranova.

El formulario de elegibilidad se debe actualizar anualmente en todas las áreas de contenido (lectura, escritura y matemáticas) como parte del proceso de evaluación del PEI y este formulario se debe mantener como parte de la documentación de dicho documento académico. Luego se debe introducir la información del mismo en una base electrónica de datos a partir del primer miércoles del mes de enero.

Herramienta Analítica de Puntuación

Nos explica “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), que la herramienta analítica de puntuación (AST) es una herramienta de evaluación utilizada para determinar la puntuación de los estudiantes en la evaluación alterna. los estudiantes reciben una puntuación de un mínimo de uno por cada punto de la AIMS-A y ASAT.

La AST provee criterios coherentes para que los maestros puedan evaluar el rendimiento de sus estudiantes. Está diseñada para medir pequeños incrementos en el proceso de evaluación con un formato numérico de puntuaciones. Además, se utiliza para determinar el nivel de los estudiantes y la definición de estos niveles. Los niveles son los siguientes: emergente que significa que el estudiante está comenzando a utilizar las habilidades en un contexto, con un amplio apoyo. El estudiante no puede realizar la actividad solo. Apoyado significa que el estudiante de vez en cuando usa la habilidad en uno o más contextos teniendo el alumno discapacidades físicas y verbales. En este caso, el estudiante de vez en cuando realiza la

actividad con precisión. El término funcional, significa que el estudiante utiliza con frecuencia la habilidad de uno o más contextos con señales limitadas, en este caso el alumno realiza con frecuencia la habilidad con precisión. Independiente en este se refiere a que el estudiante realiza la actividad con precisión en diversos contextos, sin ayuda.

Estándares y otros acomodados

Los estudiantes pueden requerir el uso diario de modificaciones a los estándares y de otros acomodados que están relacionados con su discapacidad específica para realiza actividades. Algunos ejemplos de adaptaciones pueden incluir: dispositivos de comunicación y el uso de diversas modalidades de enseñanza (tablero de comunicación, dispositivos electrónicos, el lenguaje de signos) , estrategias táctiles (Braille, símbolos táctiles) , materiales adaptados (las direcciones de fotografía, tarjetas de referencia, los horarios de foto) , equipos diseñados especialmente para el consumidor (interruptores, tableros de inclinación, “keyguards”, y dispositivos de ayuda auditiva por mencionar algunos.

En el AST se utilizan diversos tipos de acomodados, siendo alguno de ellos el de la asistencia física, que consiste en mano sobre mano o con ocasión de orientación en el desempeño de una tarea. Por ejemplo: guiar la mano del estudiante hasta la ranura de una maquina de refrescos o dulces y dirigirlo para que deje caer la moneda a través de la ranura. La asistencia verbal son instrucciones orales para completar una tarea. Por ejemplo: ofrecer verbalmente a un estudiante las direcciones para hacer una tarea paso a paso. Una señal física para solicitar al estudiante que realiza una tarea. Por ejemplo, tocar el codo de un estudiante para solicitarle al estudiante que recoja una foto del piso. Una señal verbal es una palabra o pregunta indirecta, Por ejemplo: pedir a un estudiante, ¿Qué sigue en su horario? Un gesto es movimiento, incluyendo

movimientos de las manos, moviendo la cabeza, y otras señales no verbales para orientar al estudiante a realizar una conducta. Por ejemplo: apuntando al calendario para que el estudiante compruebe la fecha. El modelaje se refiere a una demostración del maestro de la conducta que espera del estudiante. Por ejemplo: la demostración de cómo funciona el horno microondas antes de pedir a un estudiante que lo utilice. Las pistas naturales es una referencia común que "naturalmente" existe en el medio ambiente. Por ejemplo: un estudiante hace la fila cuando ve que otros estudiantes forman una fila.

Formulario 2 del Estado de Arizona- Informe de situación

Según “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), la descripción y las instrucciones son las mismas para el Nivel I y Nivel II, a pesar de que las evaluaciones de los formularios y la información contenida en ellos varían para cada nivel. El personal que ofrece la evaluación alterna debe asegurarse que está usando la forma correcta para el nivel apropiado para el estudiante.

La entrada de datos del formulario 2 al sistema no se podrá realizar hasta el primer miércoles del mes de enero. Los maestros deben usar copias en papel del Formulario 2, para actualizar la información durante el período que comienza la prueba hasta que la aplicación está disponible en línea. Sin embargo, se sugiere que los profesores mantengan sus copias en papel para sus registros.

El informe de situación de Normas, Forma 2, es una evaluación progresiva que proporciona perfiles de rendimiento de los estudiantes durante toda su experiencia escolar. Además, puede ayudar a proporcionar programas coherentes para los estudiantes elegibles para la evaluación alterna. Las actividades de instrucción que están vinculadas a las normas y que

incluyen actividades de vida independiente deben llevarse a cabo en una variedad de configuraciones, incluso con compañeros sin discapacidades. Información de los estudiantes de las personas que administran la evaluación deben incluirse en el informe de situación de Normas. Para coordinar la recopilación de información, el maestro encargado de administrar la evaluación al estudiante es responsable de la implementación del programa de estudios.

Utilización del Formulario 2

El informe de situación de Normas (el formulario 2) puede ser utilizado para cuatro funciones diferentes, especialmente con los estudiantes que trabajan en el nivel I. En primer lugar, se utiliza para recopilar información para el proyecto AIMS-A. En segundo lugar, es la base de los logros de la prueba alterna a nivel estatal, dada en lugar de la evaluación regular Terra Nova. En tercer lugar, puede servir como alternativa para establecer el Plan de Evaluación del Distrito (PAD). En cuarto lugar, proporciona información que puede conducir a la elaboración del PEI, tales como los actuales niveles de logro académico y desempeño funcional y los objetivos afines del estudiante.

Formulario 3 del estado de Arizona- Finalidad

La finalidad es una evaluación de desempeño que se utiliza solo para el nivel I. Sin embargo, está basada en el rendimiento de las actividades de la evaluación. La finalidad, es el primero de los tres componentes de la evaluación del nivel I. Para la evaluación del distrito ofrecidas en los grados tercero a octavo, el formulario 3 proveerá automáticamente los objetivos para el desempeño. Para la escuela superior los maestros tendrán otra forma de entrada ya que el formulario 2 no es un componente de la prueba.

Formulario 4- Entrevista con los padres

La entrevista con los padres es un componente de nivel I, el nivel II no incluye una entrevista con los padres. Esta entrevista es el segundo de los componentes de la puntuación de la prueba (AIMS-A). Contiene información de los padres, de los objetivos de rendimiento, los miembros de la familia o tutores.

Las normas para administrar la entrevista comienzan con la determinación de elegibilidad del estudiante en los grados tercero a octavo y decimo en la evaluación alterna para el nivel I. El proceso comienza cuando el maestro se comunica con el padre para explicarle el tipo de evaluación, este paso debe suceder antes de que la evaluación comience y debe ser cara a cara con el padre o por entrevista telefónica, ya que no está diseñada para ser enviada a la casa y el padre la llene. Lo más adecuado es que esta entrevista se dé en la reunion anual y se llene un documento de la misma. Es importante que el padre conozca la importancia de que este participe de la evaluación de su hijo. Aunque, el padre puede tomar la decisión de participar o no de la evaluación, deberá de este no querer participar en el proceso explicar las razones de la decisión en un registro escrito que se le proveerá.

Los maestros, trabajadores sociales, coordinadores y otros profesionales involucrados en la educación de los estudiantes deben realizar la entrevista y tomar en consideración si el idioma nativo del padre es diferente al inglés ya que entonces se le tiene que proveer un intérprete para la entrevista.

Formulario 5 del Estado de Arizona- Actividades basadas en el desempeño de la evaluación

De acuerdo con “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), el formulario 5 es el tercero de los tres componentes de la puntuación de la evaluación alterna en el nivel I. Para el nivel II, las actividades basadas en el rendimiento se informan en el formulario 3. Este formulario de nivel I contiene destrezas en las áreas de lectura, escritura, escuchar, hablar y matemáticas que se llevan a cabo en las actividades funcionales de los estudiantes. En el nivel II las destrezas de escuchar y hablar no son evaluadas. Ambos niveles de evaluación usan un análisis de las tareas involucradas en el desempeño del estudiante en cuatro ámbitos: escuela profesional (vocacional), la vida domestica (vida independiente), comunidad, recreación y ocio.

La razón para incluir las actividades basadas en el rendimiento en la AIMS-A es que los profesores puedan evaluar como los estudiantes aplican sus habilidades en el desarrollo de las actividades cotidianas. Las actividades académicas tienen que ser realizadas durante el año escolar y el dominio de estas debería conducir a una mayor independencia para los estudiantes.

Hoja de Datos del Estado de Arizona

Según “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), la hoja de datos es una herramienta utilizada para registrar los datos recogidos de las actividades en los cuatro ámbitos en los cuales se le enseñan y evalúan a los estudiantes. Esta hoja de datos es un requisito previo a la realización de la puntuación de la ficha de resumen del formulario 5. Cada hoja de datos tiene varias columnas que ofrecen espacio para la recolección de datos durante todo el año escolar.

Las reglas o normas para el uso de la hoja de datos son las siguientes: revisar todas las actividades que forman parte de la evaluación y los acomodados que el estudiante está utilizando,

familiarizarse con el formato de la hoja de datos. Los pasos de la tarea comienzan con en la parte inferior de la hoja, y llevan a cabo la revisión de las definiciones que se utilizan en la hoja de datos para determinar el nivel de cada destreza o habilidad. Las claves que se utilizan para esta hoja son las siguientes: la letra E para emergente, el estudiante está comenzando a utilizar las habilidades en un contexto, con un amplio apoyo el estudiante no puede realizar la destreza sin ayuda. La letra S para Compatible, esta codificación significa que el estudiante de vez en cuando usa la destreza en uno o más contextos al presentar discapacidades físicas y verbales. El estudiante de vez en cuando realiza la actividad con precisión. La letra F para Funcional significa que el estudiante utiliza con frecuencia la actividad en uno o más contextos con señales limitadas. Estudiante realiza con frecuencia la actividad con precisión y con la letra I de independiente, el estudiante realiza la actividad con precisión en varios contextos, con señales naturales.

Hoja de puntuaciones

La hoja de puntuaciones es un punto que permite la reflexión de los estudiantes hacia su rendimiento. Los maestros deben elegir los trabajos o actividades que reflejan el mejor trabajo del estudiante ya que no a todas las tareas de la hoja de datos se le asignara un valor numérico en la hoja de puntuaciones.

Recomendaciones para el portafolio del Estado de Arizona

Explica el “Alternate Assessment Manual for the Arizona Student Achievement Program” (2005), el equipo del PEI es adiestrado para el desarrollo de los portafolios de los estudiantes facilitando la continuidad de los servicios. Se recomienda que los portafolios tengan

incluidos el informe de situación de los estudiantes, y acompañe al estudiante de grado en grado y de escuela en escuela donde asista.

Los productos de trabajos y las muestras de ejecución de los estudiantes pueden ser las siguientes: listas de palabras de supervivencia, logotipos, los signos del medio ambiente que el estudiante sabe, muestra de los materiales de los estudiantes para coincidencia de imagen con la palabra, lista de palabras que el estudiante lee, muestra impresa de su nombre y apellido con modelos y muestra impresa de la dirección y número telefónico con modelos. Además, otros trabajos que pueden realizar es la muestra impresa de su nombre y apellidos sin modelos, muestra impresa de palabras y frases sencillas sin modelos, registros anecdóticos de los acontecimientos en relación con temas específicos tales como las historias de recuento, las experiencias, las películas, imágenes o dibujos, calendario de actividades del estudiante, lista de compra, calendario de citas o tareas con fechas de vencimiento, muestras del presupuesto personal, video de la interacción social de los estudiantes, video del estudiante utilizando monedas o billetes comprando en un entorno natural como una tienda o cafetería y formularios de recogida de datos.

Informe del Estudiante en el Estado de Arizona

El informe del estudiante ASAT es el informe que se le entrega a los padres y el registro permanente de participación de los estudiantes en la evaluación alterna y sus resultados. Los mismos pueden ser obtenidos mediante una descarga de la página web. Antes de que los informes puedan ser impresos, los maestros deben presentar todos los datos de los estudiantes y los administradores deben verificar que toda la información presentada este correcta. Las normas para la distribución y el mantenimiento del informe del estudiante son las siguientes: los

maestros después que el sistema de entrada de datos esté disponible a partir del primer miércoles del mes de enero debe presentar los datos del estudiante. Después debe descargar el informe e imprimir una copia para los padres y otra para el expediente de educación especial. Este se debe entregar a los padres con una carta de presentación y una explicación de los resultados (estando las hojas están disponibles en la página web del Estado de Arizona).

Evaluación Alternativa en California (CAPA)

Información General de la evaluación alternativa del Estado de California

Según el manual de la prueba California Alternate Performance Assessment (CAPA) (2009) esta es una prueba alternativa a la prueba del Estado de California para los estudiantes con impedimentos cognoscitivos significativos. Se trata de una prueba de desempeño y es administrada por personas capacitadas con licencia o certificación de la escuela.

La prueba CAPA se revisó para que los estándares de contenido estuvieran alineados al nivel del grado y fue aprobada por la Junta Estatal de Educación en el 2006. De esta manera los estudiantes con impedimentos cognoscitivos significativos tienen acceso a los estándares desde el kínder hasta la secundaria. En el 2009 varios elementos de la prueba fueron integrados: cuatro en inglés y artes del lenguaje, cuatro en las matemáticas y cuatro en la ciencia. Es importante señalar que estos elementos de prueba de campo no se contarán para la puntuación del estudiante.

La elegibilidad de un estudiante para la prueba CAPA y el nivel a ser evaluado es determinada por los miembros del PEI. Aunque la mayoría de los estudiantes elegibles para la CAPA son estudiantes en el nivel del grado correspondiente a su edad puede darse el caso de que

algún estudiante con impedimentos cognoscitivos significativos sea evaluado en el nivel I de la prueba.

Todos los estudiantes tomaran las pruebas CAPA en las materias de inglés, artes del lenguaje y matemáticas. Estudiantes matriculados en los grados quinto, octavo y decimo tendrán que tomar la prueba de ciencia. Cada área de contenido de la prueba CAPA incluye doce tareas y ocho versiones de la prueba.

Seguridad de la Prueba de rendimiento (CAPA) del estado de California

De acuerdo al manual de la prueba California Alternate Performance Assessment (2009), cada persona que tiene acceso a los materiales de la prueba CAPA debe firmar antes de recibir los materiales una declaración jurada de seguridad. La prueba CAPA tiene reglas rigurosas de seguridad para garantizar la validez y fiabilidad de la evaluación. El manual del examinador y los materiales se consideran material seguro ya que en el manual se encuentran las tareas de la prueba CAPA. Cuando el Manual del Examinador CAPA no esté en uso debe ser almacenado en un archivo con llave. Solo las personas que han firmado la Declaración Jurada de Seguridad CAPA pueden tener acceso a este manual y su contenido. Al término de la prueba, el Manual y los documentos de respuesta deben ser devueltos al coordinador o representante STAR asignado por el distrito a la escuela.

Es de suma importancia que es completamente ilegal dar a conocer, revelar o permitir que se conozca el contenido de las pruebas de forma ya sea verbal, escrito o cualquier otro medio de comunicación.

Materiales de la Prueba de Rendimiento (CAPA) del Estado de California

El manual de la prueba California Alternate Performance Assessment (2009) nos explica, que los materiales de la prueba CAPA son administrados en su totalidad a los maestros por los coordinadores de la prueba en cada distrito escolar. Estos materiales son: el Manual del examinador CAPA, las tarjetas de estímulos (algunas de las tareas requieren el uso de las tarjetas de estímulo), documentos de respuesta, manipulativos. Las tareas CAPA fueron escritas utilizando materiales comunes en los salones de clases. Estos manipulativos o materiales deben ser obtenidos antes de la prueba.

Requisitos del examinador de la prueba CAPA de California

El maestro educación especial es el que preferiblemente debe administrar la prueba CAPA. Personas sin certificados o sin licencia no pueden administrar la prueba. Los maestros o personal certificado deben completar un adiestramiento sobre CAPA para que sea considerado capacitado en el área. Este adiestramiento se hace anualmente y se puede hacer de dos maneras diferentes: en una orientación “cara a cara” por profesionales en el área o se puede ver un DVD informativo.

Si el maestro de educación especial del estudiante no está disponible para administrar la prueba, esta puede ser administrada por otro miembro CAPA como por ejemplo: el psicólogo escolar, la Terapeuta del habla, la terapeuta ocupacional, el terapeuta físico, el director (a) o subdirector (a), otro maestro certificado, o un especialista en el programa.

Tareas CAPA del Estado de California

Según el manual de la prueba California Alternate Performance Assessment (2009) Cada pregunta de la prueba CAPA (también llamada tarea) le pide al estudiante que lleve a cabo una o varias tareas. Cada tarea CAPA consiste en la preparación de tareas, instrucciones y una rúbrica de puntuación. Algunas tareas pueden requerir una preparación previa, el maestro lo puede saber porque estas tareas están en letras “negritas” para facilitar una identificación rápida. La preparación por adelantado de estas tareas dice al examinador como administrar la prueba incluyendo: los manipulativos necesarios, como organizar las tarjetas de estímulo y las instrucciones específicas para cada tarea. Esto no quiere decir que el examinador va a decir por adelantado la tarea al estudiante.

Señales, direcciones y tiempo de espera en la prueba CAPA

La señal o dirección están en el texto de la prueba en letras “negritas” para que el examinador lo lea al estudiante. si es necesario se puede presentar la dirección o señal a través de otro método de comunicación y debe ser en el idioma en el cual el estudiante está recibiendo la educación.

Para todos los niveles hay un tiempo de espera (desde cuando el examinador pregunta hasta cuando el estudiante inicia una respuesta). Se debe esperar o permitir por lo menos cinco segundos al estudiante para iniciar una respuesta si es una respuesta verbal y siete segundos si es una respuesta física o motora. Los tiempos de espera son aproximados por que el maestro conoce a sus estudiantes y sabe cuánto tiempo necesita para una respuesta.

Puntuación CAPA

De acuerdo al manual de la prueba California Alternate Performance Assessment (2009), los examinadores deben estar familiarizados con las puntuaciones de la prueba CAPA antes de administrar la prueba ya que las tareas son calificadas según se van administrando.

Cada tarea es evaluada según la rúbrica de calificación. Esta rubrica varía según el nivel de CAPA que se evalúa. Para el nivel I, se utiliza la misma rubrica para todas las tareas. Esta rubrica tiene un máximo de cinco puntos y está impresa en cada página de la prueba. Para el nivel II al V, cada tarea tiene una sección específica con un máximo de cuatro puntos.

Para el nivel I el estudiante obtiene la puntuación más alta cuando él o la estudiante completa la tarea correctamente, después de haber dado una señal estándar pero sin preguntar al examinador. El examinador debe elegir las indicaciones que han sido eficaces en el estudiante durante la instrucción. Para el primer nivel el examinador provee un estímulo verbal y gestual para ayudar al estudiante en una respuesta. Para el siguiente nivel se provee un estímulo modelado donde el examinador demuestra la respuesta a la tarea. El último nivel es mano sobre mano donde de forma independiente el estudiante debe completar la tarea.

Adaptaciones en la prueba CAPA

Los estudiantes elegibles para la prueba CAPA representan una población diversa. Las adaptaciones son permitidas en la prueba para garantizar el rendimiento óptimo del estudiante. La prueba CAPA incluye dos tipos de adaptaciones: adaptaciones sugeridas para tareas particulares como se especifica en la preparación de tareas y adaptaciones básica que son aplicables a muchas tareas.

Elegibilidad para la participación de las pruebas CAPA

Según el manual de la prueba California Alternate Performance Assessment (2009), la elegibilidad para la prueba CAPA se basa en lo establecido en el programa educativo individualizado (PEI) del estudiante, donde a su vez se deben reflejar los estándares de contenido alternos. Para facilitar a los miembros del PEI si un estudiante es elegible o no para la evaluación alterna este debe tomar en consideración lo siguiente: si el estudiante demuestra o no capacidad cognitiva y comportamiento adaptativo que requieren ajustes sustanciales en el currículo general y si el estudiante puede abordar el nivel de rendimiento evaluado en el nivel estatal. La evaluación de participar en la evaluación alterna no se puede basar en lo siguiente: la cantidad de tiempo que el estudiante recibe servicios de educación especial, ausencias excesivas o prolongadas, diferencias lingüísticas y en la categoría de su discapacidad.

Niveles CAPA del Estado de California

La prueba CAPA es una evaluación alterna para el Programa STAR, por lo tanto el mismo grado de nivel es necesario en la participación del estudiante. Los miembros del PEI pueden determinar el nivel apropiado para que el estudiante reciba la prueba CAPA.

Tennessee Comprehensive Assessment Program Alternate Portfolio Assessment (TCAP-ALT)

Según el TCAP-ALT Teacher's Manual (2007), el Departamento de Educación del Estado de Tennessee congregó a expertos en educación y educación especial de todo el estado para discutir las ventajas y desventajas de los diferentes métodos de pruebas. Después de un gran debate, se decidió que la evaluación de portafolio sería el mejor método de evaluación, ya que el portafolio puede utilizarse para evaluar una población diversa de estudiantes con metas

individuales, refleja las destrezas que se deben estar enseñando en los salones de clase y mide de cerca el programa de cada estudiante para llegar a las metas establecidas.

La mayoría de los expertos consideran que al alcanzar estas metas se puede tener autonomía para tomar decisiones en relación con la instrucción y tener la oportunidad de interactuar, y aprender de los maestros y compañeros del desarrollo de la evaluación en una variedad de centros de integración. Estas metas se reflejan en las dimensiones medidas por el TCA-PALT.

Las dimensiones a evaluarse en el TCA-PALT son las siguientes: contenido, selección, configuración, apoyos y la interacción entre compañías. El contenido tiene un valor de 50 puntos, es el de mayor peso de las cinco dimensiones que tiene la prueba, ya que es el área que describe las destrezas que se están evaluando y demuestra que el estudiante progresado hacia esas destrezas. La selección tiene un valor de 20 puntos, y es el segundo de mayor peso de las cinco dimensiones ya que este permite la toma de decisiones y ofrece control al estudiante sobre su medio ambiente. Los ajustes, el apoyo y la interacción entre compañeros se ponderan por igual a 10 puntos cada uno, aunque se reconoce la importancia de ofrecer oportunidades para la interacción con los profesores de educación general, los trabajadores de la comunidad y los compañeros de desarrollo típicos de los entornos inclusivos, aunque se entiende que esto no es adecuado o incluso posible para algunos estudiantes.

La ley federal requiere que la evaluación alterna debe estar relacionada con los mismos estándares académicos que están disponibles para la corriente regular. Por lo tanto, las habilidades funcionales no son adecuadas para esta evaluación. Se entiende que habilidades funcionales serán y deben ser enseñadas en el salón de educación especial según sea

recomendado por el equipo del PEI. Sin embargo, para efectos de esta evaluación solo las destrezas académicas pueden ser acreditadas. Los estándares de contenido, las expectativas de aprendizaje y los indicadores de desempeño han sido diseñados para ayudar a los maestros en la selección de destrezas a enseñar.

Seguridad de Tennessee Comprehensive Assessment Program Alternate Portfolio

Assessment (TCAP- ALT)

Según el TCAP-ALT Teacher's Manual (2007), cualquier persona que no siga las reglas de seguridad para la administración de la prueba TCAP o la prueba TCA-PALT, incluyendo la fabricación de la distribución de copias no autorizadas de la prueba, la alteración de un grado o de la hoja de respuesta, proporcionar copias de las respuestas o preguntas de la prueba o poner en peligro la integridad del proceso será colocado en suspensión inmediata y tales acciones será motivo de despido incluyendo la revocación de la licencia del estado.

Las medidas de seguridad para el Estado son las siguientes: establecer las normas de seguridad para garantizar la integridad del proceso de las pruebas, proporcionar un documento para informar cualquier violación de seguridad de la prueba, revisión de los informes de seguridad y dar seguimiento de ser necesario. Las escuelas deben: adoptar una política de control de seguridad. Esta política debería incluir un código de ética para el personal que administra la prueba, capacitar a todo el personal involucrado en el proceso de prueba, mantener la confidencialidad de la información demográfica y de los resultados de las pruebas. El maestro debe: mantener la documentación como prueba para la validez del portafolio, aplicar la misma confidencialidad en el proceso o en el desarrollo del portafolio y compartir información incluida en el portafolio con personas autorizadas solamente.

Normas de Participación

El ALT Teacher's Manual (2007) nos explica, que para determinar si un estudiante puede ser evaluado con la prueba Tennessee Comprehensive Assessment Program Alternate Portfolio Assessment (TCAP- ALT) el maestro debe referir al estudiante y completar la guía de participación de evaluación alterna, el psicólogo de la escuela debe revisar toda evaluación y completar la sección uno de la guía de participación, y el equipo del PEI debe completar el resto de la guía. Si todas las respuestas de la sección uno son "si" el estudiante cumple con los requisitos para ser considerado para la evaluación alterna. El equipo del PEI determina el método de evaluación más adecuado para el estudiante y luego de que esa decisión es tomada se llena la parte dos de la guía de participación.

En la sección dos se determina las áreas en que se va a evaluar al estudiante. Para los grados de kínder a segundo se puede incluir lectura, artes del lenguaje, matemáticas, ciencias y estudios sociales. Estudiantes del grado tercero a octavo deben ser evaluados en todas las áreas de contenido cada año. Los estudiantes de secundaria deben ser evaluados en lectura, artes del lenguaje, matemáticas y ciencia en algún momento de sus estudios.

Las directrices de la guía de participación deben ser firmadas por todos los miembros del PEI incluyendo al director escolar. Solo los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas más importantes podrán participar en la evaluación alterna. Estos son los estudiantes para quienes la participación en la evaluación regular del nivel del grado no es apropiada aun con acomodos.

Pruebas Puertorriqueñas de Evaluación Alternativa (PPEA)

De acuerdo con la Guía del Maestro para desarrollar la PPEA del Departamento de Educación de Puerto Rico, estas utilizan la estrategia del portafolio que incluye un conjunto de trabajos recopilados a través del periodo de administración de las pruebas para evidenciar el desempeño y progreso del estudiante con relación a los estándares de contenido y expectativas de grado de Puerto Rico. La investigadora es de la opinión que la ejecución de los estudiantes en estas pruebas es comparada contra unos estándares de ejecución alternos y unas expectativas de grado que se han agrupado para crear un conjunto de destrezas requeridas que se van a medir en la evaluación alternativa.

El portafolio para las PPEA deben incluir los siguientes componentes: Tabla de contenido, hoja de validación del portafolio y las portadas de entrada del portafolio ya que una entrada por cada estándar es requerida. Con respecto a las entradas por cada estándar, en los grados 3ro al 8vo y 11mo, se requieren cuatro entradas una para español, una para inglés como segundo idioma y dos para Matemáticas. Cada entrada incluye la recopilación de datos o muestras de trabajos del estudiante a través del periodo de administración que cubre desde octubre hasta marzo el cual consta de 6 a 10 muestras de trabajo del estudiante en cada una de las materias a ser evaluadas.

El maestro debe tener evidencia que muestre el progreso del estudiante con relación a las destrezas o expectativas requeridas para demostrar su desempeño en cada una de las entradas por materia (las expectativas requeridas al maestro las puede encontrar en la guía recurso entregada a los maestros por el Departamento de Educación). El portafolio tiene que evidenciar el nivel de complejidad o dificultad del desempeño del estudiante evaluado. Observándose específicamente

por ejemplo cuan cerca esta su desempeño al de los pares típicos de su grado específico. Los niveles de complejidad y desempeño se pueden evidenciar a través de: los materiales que se utilizan para cada destreza, detalles relevantes de sus trabajos y evaluando en qué medida se expresa usando el vocabulario de contenido al compararlo con sus pares típicos.

De acuerdo a la guía de recurso de igual manera, se debe evidenciar en el portafolio las oportunidades que se le ofrecen al estudiante para que tome decisiones y evalúe la calidad de su propio trabajo, es importante que se generalice el aprendizaje de las destrezas específicas en lugares integrados o apropiados para el desarrollo de las mismas, que el estudiante se relacione con pares sin discapacidades durante la enseñanza y mejore el desempeño independiente a través de modificaciones, adaptaciones y el uso de la asistencia tecnológica.

De acuerdo a la guía de recursos del Departamento de Educación Aunque todos los Programas Educativos Individualizados (PEI) deben ser redactados a base de los estándares, no todas las expectativas del nivel del grado estarán incluidas en los objetivos del PEI. Sin embargo, los estudiantes deben ser impactados con la enseñanza del currículo general. La enseñanza no debe limitarse únicamente a la enseñanza de las destrezas requeridas en las PPEA. Las evidencias que se requieren para el portafolio de las PPEA deben corresponder a la enseñanza del conjunto de las destrezas requeridas que se medirán en la evaluación alterna. Las destrezas requeridas del grado se deben presentar de manera natural en la enseñanza diaria para demostrar el progreso y el desempeño independiente y preciso en las destrezas específicas del grado.

Pasos para el desarrollo del portafolio de las PPEA

La guía de recursos para maestros del Departamento de Educación, nos explica que el desarrollo del portafolio debe seguir las siguientes reglas: primero, el comité de programación y

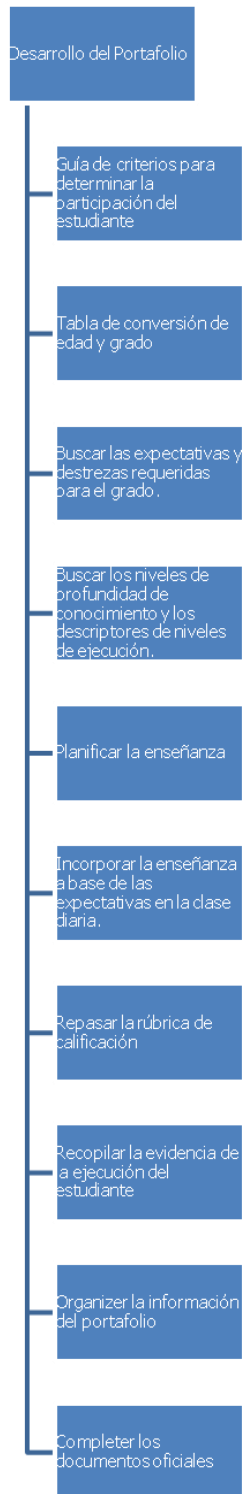
ubicación (COMPU) se reúne para repasar las consideraciones para determinar la participación de los estudiantes en las PPEA utilizando la guía de criterios para determinar la participación de los estudiantes en la PPEA. En segundo lugar se determina el grado en que se evaluará al estudiante usando la tabla de conversión de la edad y el nivel del grado. Si la fecha de nacimiento y el grado seleccionado en que se evaluará al estudiante no corresponden, la evidencia no se podrá calificar porque este no ha sido evaluado en las destrezas específicas del nivel del grado apropiado para su edad. Como tercer paso se deben repasar las expectativas y las destrezas requeridas para ese grado.

En cuarto lugar, es importante repasar la información del nivel de profundidad (NPC) y los descriptores del nivel de ejecución (PLD) encontrándose ambos en la guía de recursos para maestros. El quinto aspecto es el planificar la enseñanza de acuerdo a los criterios antes mencionados y el sexto es el incorporar la enseñanza en base a los estándares ofrecidos en la enseñanza diaria de todas las áreas de contenido de las materias académicas. El séptimo aspecto a considerar es repasar la rúbrica de calificación para familiarizarse con las dimensiones de la evaluación y el criterio de desempeño, el octavo es la recopilación de la evidencia de la ejecución del estudiante, el noveno es organizar la información del portafolio antes de la fecha del recogido y por último, el decimo es completar la tabla de contenido, el formulario de validación del portafolio y las portadas de las entradas antes de entregar el portafolio.

Durante el periodo en que se realiza el portafolio se deben tener en cuenta ciertas precauciones, ya que el portafolio debe representar el mejor trabajo del estudiante. Se debe evitar el uso de lenguaje que puede representar el asignar una etiqueta al estudiante. Además, no se deben utilizar descriptores del comportamiento que provean una imagen negativa del alumno e

información sobre el tipo de discapacidad del estudiante ya que esto puede influenciar a las personas que evaluarán el portafolio.

Grafica: pasos para desarrollar el portafolio de las PPEA (creado por la investigadora)



Rúbrica de calificación de las PPEA

Según la Guía de Recursos para maestros del Departamento de Educación, la rúbrica de calificación de las PPEA se utiliza para determinar la calificación que se le asignará a cada entrada del portafolio y la misma se divide en dos partes: la parte uno evalúa el desempeño o logros del estudiante evaluado con relación a los estándares de contenido de Puerto Rico y las expectativas específicas al grado en particular que le corresponde a su edad cronológica. Esta primera parte se desarrolla en tres áreas o dimensiones: desempeño, progreso y complejidad en el desarrollo que pueden ser evaluadas con una escala de números del cero al tres cada una.

El desempeño es el nivel de logro final o sumativo que alcanza el estudiante en las destrezas del nivel del grado requeridas para su evaluación. Este evalúa el contenido de la materia que se ha identificado para incluir al estudiante en la evaluación del grado al cual pertenece, a base de su edad cronológica, las destrezas del nivel del grado requeridas para demostrar desempeño en la evaluación y el desempeño independiente donde el estudiante demuestra que ha realizado la destreza independiente.

El progreso hacia el logro de las expectativas del grado es cuanto ha mejorado el estudiante en su desempeño desde el comienzo de la evaluación hasta el nivel de desempeño final; se toma en consideración cualquier cambio en los niveles de los estímulos necesarios para demostrar la precisión en su desempeño.

De acuerdo con la Guía de Recursos para Maestros, la tercera y última dimensión de la primera parte de la rúbrica de calificación es la complejidad. Esta se refiere a la dificultad del desempeño requerido del estudiante que se evalúa ejemplo del mismo: cuán relacionado está su desempeño con el de sus pares típicos en términos de los materiales que usan para demostrar su

nivel de dominio de la destreza (materiales auténticos), cuan profundo es su entendimiento de las expectativas del grado (nivel de profundidad de conocimiento), cuan relacionado esta su desempeño en términos de cómo procesan cognitivamente las expectativas del grado y cuan relacionada esta su expresión a la de los pares típicos respecto al vocabulario del contenido (vocabulario apropiado para la edad).

La investigadora explica, basándose en la guía de recursos para maestros del Departamento de Educación que las puntuaciones obtenidas en la parte 1 se someten al gobierno federal y se usan para determinar el Progreso Anual Adecuado (AYP). Las puntuaciones pueden caer en uno de cuatro niveles (0,1 ,2 ó 3) de acuerdo con el desempeño documentado del estudiante hacia el logro de las destrezas de contenido. Cuando el portafolio es evaluado y se entrega a la escuela este estará calificado como pre-básico, básico, proficiente y avanzado para cada entrada de datos.

La segunda parte de la rúbrica de calificación evalúa el desempeño del estudiante al utilizar estrategias o prácticas pedagógicas basadas en la investigación científica en las siguientes cuatro dimensiones: múltiples ambientes, auto-evaluación, relaciones interpersonales y apoyos.

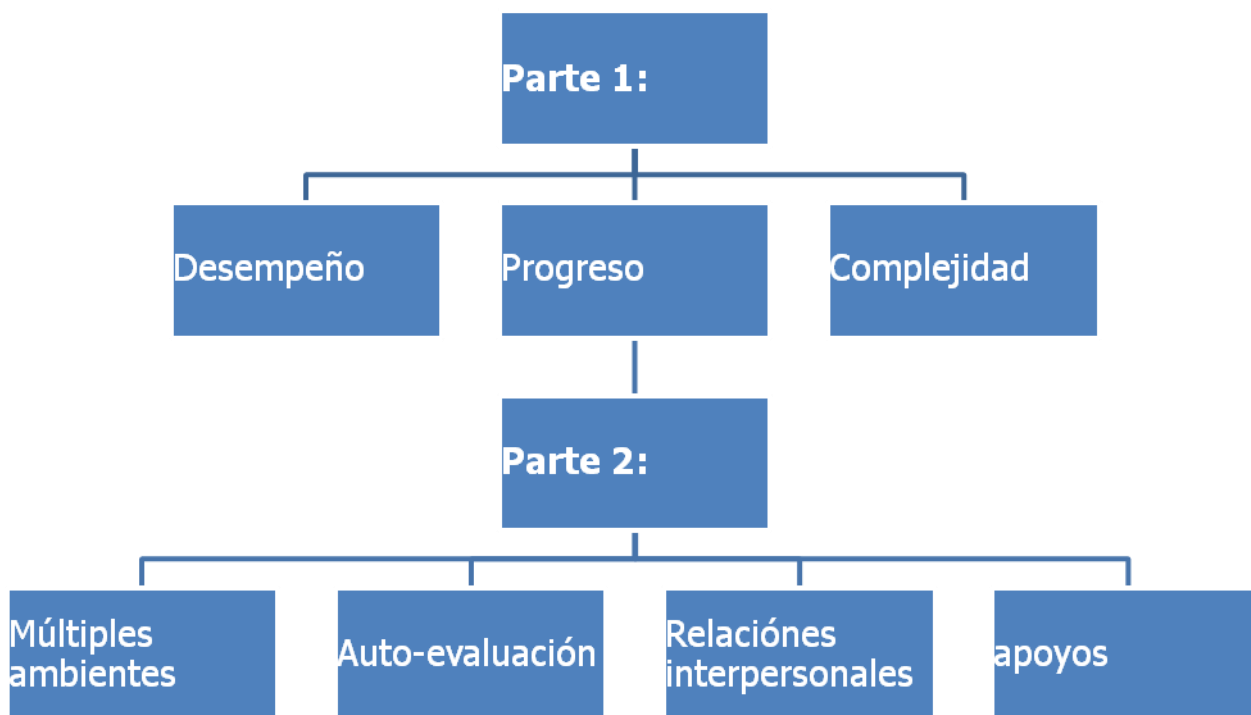
Según la Guía de Recurso para Maestros, múltiples ambientes se refiere a diferentes ambientes educativos dentro de la comunidad escolar donde se le ofrecen al estudiante oportunidades auténticas, reales y apropiadas para generalizar las destrezas requeridas. Como ejemplo de múltiples ambientes podemos mencionar el salón regular, la cancha, el patio, el salón recurso, el hogar, entre otros.

Explica la Guía de Recurso para Maestros del Departamento de Educación que la auto-evaluación es la decisión o auto-reflexión del estudiante con relación a su desempeño hacia el logro de las destrezas requeridas específicas para el grado, sus decisiones y/u opiniones relacionadas a las maneras de realizar actividades complejas (por ejemplo: después de revisar su trabajo o respuestas durante una actividad, el estudiante puede determinar si necesita trabajar más en la tarea).

Las relaciones interpersonales son las interacciones con pares con o sin impedimentos como medio de lograr las destrezas requeridas específicas para el grado. Las relaciones interpersonales son importantes en el proceso de evaluación ya que como habíamos explicado anteriormente en la teoría de Vygotsky. La investigadora utiliza como marco teórico en esta investigación documental a Vygotsky, ya que los niños aprenden con sus pares por imitación y esta interacción les brinda la oportunidad de pasar por unos procesos educativos y de socialización, actuando sus pares en ocasiones.

En la dimensión de apoyos podemos incluir el uso integrado de materiales, herramientas y estrategias educativas flexibles que proveen acceso y facilitan la interacción del estudiante con las destrezas requeridas de las diferentes áreas de contenido, de manera que puedan progresar en el currículo general. Algunos ejemplos de estos apoyos los son: sistemas para aumentar la comunicación y otros equipos de asistencias tecnológica, textos simplificados o en símbolos, manipulativos, enlaces a conocimiento previo, organizadores gráficos y uso de multi-media, entre otros.

Grafica: Rubrica de Calificación para las PPEA (creada por la investigadora)



Consideraciones para determinar la participación de los estudiantes en la PPEA

Nos explica la Guía de Recurso para Maestros que la legislación vigente hace claro que el sistema de evaluación alterna se podrá aplicar solamente a estudiantes con impedimentos

cognoscitivos significativos. Puerto Rico desarrollado su definición estatal para la población con impedimentos cognoscitivos significativos. A tales efectos en Puerto Rico se identifican a los estudiantes con impedimentos cognoscitivos significativos como aquellos que presentan limitaciones cognoscitivas severas combinadas con dificultades marcadas en una o más de las siguientes áreas: área comunicológica, física incluyendo la capacidad sensorial (visual, auditiva), destrezas motrices (gruesas y finas) y conducta adaptativa, las cuales interfieren con su aprendizaje y oportunidades de interacción social.

Por tal razón estos estudiantes necesitan un sistema de apoyos educativos intensivos y constantes tales como: el uso de asistencia tecnológica, los servicios de cuidado personal, servicios médicos y de salud o intervención con la conducta.

El Comité de Programación y Ubicación (COMPU) incluyendo a los padres o encargados determinaran de forma individual y documentada si el estudiante participara del programa de medición regular con o sin acomodados o de la evaluación alterna. El sistema de evaluación que se utiliza para medir el progreso del estudiante se establece en la reunión de preparación o revisión de Programa Educativo Individualizado (PEI) usando la lista de cotejo la cual está incluida en los anexos de la Guía de Recurso para Maestros.

Además el COMPU se asegurara de que las decisiones relacionadas a la participación de los estudiantes en la Evaluación Alterna no estén basadas en los siguientes puntos: la categoría del impedimento, el porcentaje del tiempo en que el estudiante este ubicado en la alternativa de servicios de educación especial, ausencias excesivas o prolongadas incurridas, el uso de otro idioma materno que no sea el español, factores culturales o ambientales, la exclusión o limitación de oportunidades para participar del currículo general y/o la carencia del equipo asistivo

necesario o acomodos necesario para demostrar sus capacidades y nivel de ejecución en la evaluación general.

Capítulo III

Metodología

Introducción

La investigación documental es la presentación de un escrito formal que sigue una metodología reconocida. Consiste primordialmente en la presentación selectiva de lo que los expertos ya han dicho o escrito sobre un tema determinado.

Además, puede presentar la posible conexión de ideas entre varios autores y las ideas del investigador. Su preparación requiere que se reúna, interprete, evalúe y reporte datos e ideas en forma imparcial, honesta y clara (González, 2008).

Diseño del Estudio

La investigadora realizó un estudio cualitativo exploratorio de tipo documental con un diseño descriptivo cualitativo. De la Torre (2007) en Soto (2010), explica que la investigación documental es aquella que se realiza a través de la consulta de varios documentos (libros, revistas profesionales, periódicos, memorias, anuarios, registros, constituciones, leyes, estudios, entre otros). Para obtener documentos nuevos en los que son posibles describir, explicar, conceptualizar, analizar y comprobar actividades intelectuales, entre otros.

Nos explica Hernández, Fernández y Baptista (2003), que los estudios exploratorios son considerados como el primer acercamiento científico a un problema. Cuando un problema ha sido poco estudiado, se tiene mucha duda acerca del o no se han abordado antes.

La investigadora tiene el interés de explorar más detalladamente los estudios realizados y la literatura existente sobre el tema de la evaluación alterna. Con el propósito de describir y comparar la evaluación alterna en diferentes estados incluyendo a Puerto Rico.

Preguntas de Investigación

La investigadora tiene el interés de explorar sobre el uso de la evaluación alterna en Puerto Rico en comparación con el sistema educativo de Estados Unidos por lo cual la investigación establece las siguientes preguntas guías para el estudio:

1. ¿Cómo fue implementada la Ley 105-17 (1997), con respecto al uso de la evaluación alterna en los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas en los Estados Unidos?
2. ¿Cuándo se comenzó la implementación de la Ley 105—17 (1997) con respecto al uso de la evaluación alterna en Puerto Rico?
3. ¿Cuál ha sido el tipo de assessment alterno utilizado en Puerto Rico para ser ofrecido a los estudiantes con discapacidades significativos?
4. ¿Cuáles son las diferencias significativas del tipo de assessment alterno utilizado en Puerto Rico en comparación al utilizado en otros Estados y territorios de los Estados Unidos?

Descripción de la Muestra

Para la realización de esta investigación cualitativa de tipo documental descriptiva sobre la evaluación alterna en Puerto Rico y los Estados Unidos, la investigadora utilizo diferentes tipos de documentos acerca del tema. La muestra consistió de doce artículos de investigación relacionados al tema desde diferentes puntos de vista y el análisis de las guías de implantación

del uso de la evaluación alterna de diferentes estados y territorios de los Estados Unidos. La investigadora selecciono los estados de acuerdo a la información recopilada y de acuerdo con las guías de implantación que estuvieron disponibles.

Procedimiento Utilizado

Para la selección de los Estados a estudiar la investigadora redacto el nombre de 50 estados de la Nación, para seleccionar de manera aleatoria 3 de los mismos que serian estudiados, en comparación al que se utiliza en Puerto Rico. Para realización de la presente investigación cualitativa de tipo documental descriptiva la investigadora utilizo diferentes recursos que facilitaron la recopilación de la información relacionada con la evaluación alterna. Se realizo una búsqueda exhaustiva de información primaria y secundaria en las diferentes universidades, tales como Universidad Metropolitana Recinto de Cupey, Universidad Interamericana Recinto Metropolitano y la Universidad de Puerto Rico Recinto de Rio Piedras.

La investigadora utilizo la Internet como una de las fuentes de búsqueda, en donde se localizaron varios artículos de investigación en diferentes bases de datos tales como: Eric y Wilson Web, Alta vista, Google y Yahoo. Se acceso a las diferentes páginas web de los Departamentos de Educación de diferentes Estados y la página del U.S Department of Education, entre otras.

Al llevar a cabo la búsqueda en el internet la investigadora utilizo palabras claves tales como: evaluación, evaluación alterna, portafolio, alternante assessment y assessment, entre otras. Se consideraron publicaciones desde 1997 hasta el presente, ya que la Ley IDEA 105-17 que estableció el proceso de la evaluación alterna fue legislada en el año 1997. Después de recopilar toda la información sobre evaluación alterna se procedió a analizar los datos mediante una tabla

de recopilación de datos, desglosándose la información siguiendo la siguiente estructura: fecha, autor, título, país y base de datos.

Descripción del Instrumento de Investigación

Creswell (2005) explica que el instrumento de investigación es una sección en la cual se describe detalladamente los datos y que el investigador utilizara para la analizar los datos obtenidos. En esta investigación el instrumento que se utilizo fue una planilla de información para evaluar y tabular la información encontrada en los artículos de investigación. La misma consiste de cinco criterios: año del estudio, tema, autor, base de datos y país. El documento fue creado por la investigadora y validado por la profesora mentora. La mayoría de la documentación utilizada proviene de revistas profesionales, el internet y libros de especialidad sobre el tema de la evaluación alterna.

La investigadora diseño una planilla de información que incluía los datos pertinentes relacionados a la evaluación alterna, y su uso tanto en Puerto Rico como en los Estados Unidos. Los datos incluidos en la planilla fueron los siguientes: fecha, autor, título, país y base de datos. La misma facilito el responder a las preguntas que motivaron esta investigación.

Análisis de Datos

Los datos de esta investigación cualitativa de tipo documental fueron analizados tabulados e interpretados mediante el uso de de tablas. Se observa en el capitulo cuatro sobre el análisis e interpretación de los hallazgos que el uso con el uso de tablas. Fue utilizado al comparar los métodos de evaluación alterna en los Estados y Territorios.

Estos datos son interpretados y presentados de forma cualitativa, de tipo descriptivo y documental, sobre las investigaciones y estudios realizados desde 1997 hasta el presente sobre la evaluación alterna, y el uso del portafolio como instrumento de evaluación alterna para estudiantes con discapacidades cognitivas significativas.

Limitación del estudio

Esta investigación documental se limita a estudiar las tesis, documentos de referencia existentes en tres universidades de Puerto Rico, según la disponibilidad de la información, tanto en los documentos localizados en la web como los encontrados en las universidades Interamericana Recinto Metropolitano, Universidad Metropolitana Recinto de Cupey y la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras en Puerto Rico.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de Hallazgos

Introducción

Este capítulo está dirigido a analizar e interpretar el estudio documental realizado por la investigadora sobre el uso de la Evaluación Alternativa en Estudiantes con discapacidades Cognoscitivas Significativas en Puerto Rico en Comparación con el Sistema Educativo en Estados Unidos.

Las preguntas que motivaron esta investigación y que serán contestadas en este capítulo fueron las siguientes:

1. ¿Cómo fue implementada la Ley 105-17 (1997), con respecto al uso de la evaluación alternativa en los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas en los Estados Unidos?
2. ¿Cuándo se comenzó la implementación de la Ley 105—17 (1997) con respecto al uso de la evaluación alternativa en Puerto Rico?
3. ¿Cuál ha sido el tipo de assessment alternativo utilizado en Puerto Rico para ser ofrecido a los estudiantes con discapacidades significativas?
4. ¿Cuáles son las diferencias significativas del tipo de assessment alternativo utilizado en Puerto Rico en comparación al utilizado en otros Estados y territorios de los Estados Unidos?

Análisis e Interpretación de Hallazgos

Para llevar a cabo el análisis y la interpretación de hallazgos la investigadora utilizó tablas en donde se representan la descripción de la temática bajo estudio sobre la evaluación alterna. A continuación la investigadora presenta los hallazgos del estudio.

Tabla I

Implementación de la ley pública 105-17 (1997) en los estados seleccionados para esta investigación.

Estado	Año	Tipo de documento
California	2007	Manual
Tennessee	2009	Manual
Arizona	2005	Manual

La Tabla I sobre la implementación de la Ley pública 105-17 (1997) en los estados seleccionados para esta investigación, podemos observar el tipo de documento utilizado para orientar a los maestros de educación especial en la evaluación alterna y el año de cada uno de estos. Los tres Estados utilizan unos manuales que contienen la información y la forma de administración de la evaluación alterna de cada Estado. Para efectos de esta investigación, luego de una búsqueda exhaustiva de información a través de la internet, los manuales encontrados

corresponden a los años 2005, 2007, 2009. Siendo de esta manera no podemos determinar si estos son los primeros manuales redactados para cada Estado o si hubo alguno anterior.

Tabla II:

Tipo de assessment seleccionado por los estados y territorios estudiados en la investigación

Estado	Portafolio	Prueba rendimiento
Puerto Rico	X	
Tennessee	X	
California		X
Arizona		X

La tabla número I representa los tipos de assessment utilizados en los Estados que la investigadora tuvo disponible la información en el estudio. La evaluación es un mandato de ley para todos los estados y territorios de los estados unidos. La ley NCLB permite a los estados crear o escoger la forma de evaluación que consideren adecuada. Esto incluye la evaluación regular, la evaluación regular con acomodos y la evaluación alterna, para propósitos de esta investigación nos concentramos en esta última. En Puerto Rico y Tennessee se utiliza el método del portafolio y en los estados de California y Arizona se utilizan las pruebas de rendimiento.

Tabla III: Persona o personas que determinan el tipo de evaluación que se le administrará al estudiante con discapacidades cognitivas significativas.

	Puerto Rico	California	Arizona	Tennessee
Maestro educación especial				
Director				
Maestro regular				
Psicólogo escolar				X
Terapeuta				
Trabajador Social				
Miembros de PEI	X	X	X	X

En la tabla II, demostramos quien es la persona responsable de determinar que tipo de evaluación será administrada a un estudiante con discapacidades cognitivas significativas. Podemos observar que en los estados de California, Arizona, Tennessee y en el territorio de Puerto Rico son los miembros del PEI los responsables de esta decisión. Los miembros del PEI se conocen en Puerto Rico como el COMPU y este está organizado por el director escolar, maestro de

educación especial, trabajador social, padre y maestro de salón regular o estudiante de ser necesario, Además ,el padre, madre o encargado del niño pueden invitar al COMPU cualquier persona que entiendan importante para dicho proceso. Podemos observar un factor diferente en el estado de Tennessee el cual comparte esta responsabilidad con el psicólogo escolar. La investigadora es de la opinión que el psicólogo es el especialista indicado de diagnosticar o establecer si el estudiante tiene un impedimento cognoscitivo significativo que lo limite de participar de la evaluación regular.

En Puerto Rico a diferencia de Estados Unidos, las escuelas no cuentan con un psicólogo escolar que atienda la matrícula en general y sirva de apoyo al maestro para tomar esta decisión. Sin embargo, los únicos que cuentan con este apoyo son los niños de educación especial que reciben servicios de terapia psicológica. En este caso el especialista la mayoría de las veces no está en la escuela sino que el estudiante recibe sus terapias en un centro ajeno a la misma.

Tabla III: Participación de los padres en el proceso de evaluación alterna de los estados y territorios estudiados.

Puerto Rico	Los padres del estudiante son informados sobre el tipo de evaluación considerado para su hijo y este junto con los demás miembros del PEI deciden cual es la mejor alternativa para evaluar a su hijo. Durante el proceso de administración de la prueba alterna el padre o madre pueden participar de la misma colaborando con la maestra en las tareas dadas al estudiante. A los padres se les entrega un informe con los resultados de las pruebas y se les orienta sobre estos resultados.
California	Son miembros del PEI por lo que son responsables de aprobar o rechazar la sugerencia del comité del PEI ,sobre la evaluación que será administrada a su hijo. Se le entregan copia de los resultados de la prueba de su hijo.
Arizona	Se le provee a los padres información sobre la evaluación alterna y se integran a la hora de hacer el plan instruccional de su hijo. Adicional, la maestra debe llenar un formulario de entrevista con los padres, esta puede ser cara a cara o por una llamada telefónica. El padre debe participar del proceso de evaluación alterna y si este no desea participar se escribe y firmar en el formulario la razón por la cual no desea participar de la evaluación alterna de su hijo. Al finalizar el proceso se le hace entrega al de padre los resultados de la evaluación alterna de su hijo.

Tennessee El padre o madre del estudiante debe firmar la hoja de criterios de elegibilidad. Se le orienta en la reunion de PEI sobre las razones por la cual su hijo será evaluado mediante la evaluación alterna. Se entrega al padre un informe de resultados de la evaluación alterna de su hijo.

En la tabla III, identificamos cual es la participación de los padres en el proceso de implementación y administración de la evaluación alterna en sus hijos. En todos los estados que la investigadora escogió se evidencia que los padres de alguna forma u otra participan en este proceso. La ley NCLB hace obligatorio la participación de los padres en este proceso. En tres de los cuatro estados o territorios (Puerto Rico, California y Tennessee) según la literatura encontrada por la investigadora la participación de los padres se limita a la toma de decisiones junto con el COMPU o miembros del PEI sobre en qué tipo de evaluación participara su hijo y se les hace entrega de los resultados de la prueba de sus hijos. Solo el estado de Arizona evidencia, según la literatura encontrada por la investigadora, que los padres participan en la toma de decisiones para determinar qué tipo de evaluación es la adecuada para sus hijos estos se integran con los miembros del PEI para crear el plan instruccional de sus hijos Adicional la maestra debe llenar un formulario de Entrevista con los padres, esta puede ser cara a cara o por una llamada telefónica. El padre debe participar del proceso de evaluación alterna y si este no desea participar se escribe en el formulario la razón por la cual no desea participar de la evaluación alterna de su hijo y debe firmar. Al finalizar el proceso se le hace entrega al padre los resultados de la evaluación alterna de su hijo.

Es opinión de la investigadora que la participación de los padres es de suma importancia en la evaluación alterna. Si como maestros apoderamos al padre de esta información la hace suya. La escuela o el Departamento de Educación de cada uno de los estados o territorios de los Estados Unidos deben hacer divulgación de la evaluación alterna y talleres de enseñanza sobre la misma a los padres. Para que de esta forma entiendan la importancia de esta evaluación para sus hijos que va más allá de una buen AYP para la escuela o para ayudar a la escuela a salir del plan de mejoramiento. Sino que de esta forma podemos alcanzar metas con los estudiantes de educación especial y demostrar al mundo que ellos si pueden aprender y que ellos tienen un progreso académico como el resto de los estudiantes de corriente regular, además de que el maestro se siente contento porque cuando las puntuación de sus estudiantes son proficientes se sienten satisfechos con su trabajo.

Tabla IV

Criterios tomados en consideración para determinar la participación de un estudiante en la evaluación alterna.

Criterios	Puerto Rico	California	Arizona	Tennessee
El estudiante debe presentar un impedimento cognoscitivo significativo	X	X	X	X
El estudiante presenta la necesidad de un sistema de apoyos educativos intensivos y constantes.	X	X	X	
El estudiante manifiesta déficit significativo en hacer generalizaciones y/o demostrar las destrezas en una variedad de ambientes.	X		X	X
El programa educativo que refleja el progreso del estudiante en el currículo general permite niveles de ejecución modificados	X	X		
El estudiante por lo general no puede demostrar su conocimiento y dominio de destrezas mediante el uso del	X	X	X	

instrumento de evaluación utilizado		
para la mayoría de los estudiantes del		
programa regular.		
Puntuaciones obtenidas en	X	
evaluaciones años anteriores		
Categoría del impedimento	X	
Evaluación psicológica		X

En la tabla IV, se evidencian los criterios de participación que debe cumplir un estudiante para poder participar de la evaluación alterna. cada estado tiene un guía de criterios que el COMPU o miembros del PEI completan para determinar si la evaluación alterna es el método de evaluación pertinente y correspondiente al estudiante. Podemos observar que todos los estados o territorios tienen como primer criterio que el estudiante debe presentar un impedimento significativo cognoscitivo, ya que este es el primer criterio establecido por ley y la razón por la que se crea la evaluación alterna.

En segundo criterio vemos si el estudiante presenta la necesidad de un sistema de apoyos educativos intensivos y constantes. La mayoría de los estados utiliza este criterio excepto el estado de Tennessee que no lo considera al la hora de tomar la decisión sobre si el estudiante utilizara la evaluación alterna.

En el tercer criterio tenemos si el estudiante manifiesta déficit significativo en hacer generalizaciones y/o demostrar las destrezas en una variedad de ambientes. Encontramos que la mayoría de los estados utiliza este criterio para determinar la evaluación alterna excepto el estado de California que no lo considera.

En cuarto criterio vemos si el programa educativo que refleja el progreso del estudiante en el currículo general permite niveles de ejecución modificados. Encontramos que la mitad de los estados en esta investigación considera este criterio necesario. Es de la opinión de la investigadora que este criterio es importante evaluarlo ya que la ley nos dice que existe una evaluación regular con modificaciones o acomodados y si el programa de estudios del estudiante permite estas modificaciones tal vez la evaluación alterna no sea la adecuada para evaluarlo.

En quinto criterio si el estudiante por lo general no puede demostrar su conocimiento y dominio de destrezas mediante el uso del instrumento de evaluación utilizado para la mayoría de los estudiantes del programa regular. La mayoría de los estados utiliza este criterio exceptuando al estado de Tennessee que no lo cree necesario para determinar si un niño debe ser evaluado con la evaluación alterna. Es de la opinión de la investigadora que es importante señalar que si un estudiante no tiene conocimiento y dominio de destrezas al igual que la mayoría de los estudiantes del programa regular no necesariamente esto significa que un estudiante tiene problemas significativos o que deba ser evaluado utilizando la evaluación alterna ya que pueden haber otros factores como por ejemplo métodos de enseñanza, ambiente u otros problemas que estén afectando si aprendizaje.

En el sexto criterio y séptimo criterio se toma en consideración las puntuaciones obtenidas en evaluaciones años anteriores y la categoría del impedimento del estudiante. Solamente el estado de Arizona toma en consideración estos criterios. Es de la opinión de la investigadora que estos dos criterios no deben influir en la decisión de evaluar o no al estudiante con la evaluación alterna ya que no porque el estudiante haya obtenido una puntuación baja en la evaluación del año anterior se va a penalizar el año siguiente sino que se deben evaluar los estudiantes por sus

ejecutorias académicas durante el año escolar de las pruebas. Por otro lado, el impedimento no debe ser considerado entre los criterios ya que no podemos estereotipar un impedimento por ejemplo un estudiante con autismo tal vez necesita ser evaluado con evaluación alterna pero esto no quiere decir que todos los estudiantes con autismo tienen que ser evaluados de la misma forma ya que todos tienen una capacidades diferentes y unas necesidades diferentes.

En último lugar tenemos como criterio la evaluación psicológica. Solo el estado de Tennessee considera esta para determinar si la evaluación alterna es la adecuada para un estudiante. Mientras que la mayoría de los estados no lo consideran necesario. Es de la opinión de la investigadora que la evaluación psicológica debe ser una herramienta necesaria para determinar si un estudiante debe ser evaluado con la evaluación alterna ya que es el especialista indicado para determinar o establecer si un estudiante tiene un impedimento cognoscitivo significativo.

Tabla V Exclusiones que no debe influir para determinar la participación de un estudiante en la Evaluación Alternativa en cada uno de los estados o territorios estudiados.

	Puerto Rico	California	Arizona	Tennessee
Ausencias excesivas y prolongadas	X	X	NE	X
El uso de otro idioma materno que no sea el del estado	X	X	NE	X
Conducta inapropiada	X		NE	
Su nivel de lectura	X		NE	
La exclusión o limitación de oportunidades para participar del currículo general	X		NE	
La necesidad de asistencia tecnológica o modificaciones para poder participar en el currículo general	X		NE	
Categoría de su impedimento	X	X	NE	X
Diferencias sociales/culturales/económicas	X	X	NE	X

Tiempo recibiendo los servicios de educación especial	X	X	NE
Excusa medica			X
Puntuaciones del AYP de la escuela			X

_ NE no evidencia

En la tabla V podemos observar las exclusiones para la participación de la evaluación alterna. podemos observar que la mayoría de los estados coinciden en que no se deben considerar a un estudiante para la evaluación alterna dejándose llevar por ausencias excesivas, el uso de otro idioma materno que no sea el del estado, la categoría del impedimento, diferencias sociales, culturales, económicas. Es de la opinión de la investigadora que de tomarse en cuenta estas exclusiones se estarían discriminando con el estudiante.

Por su parte Puerto Rico además incluye en sus exclusiones conducta inapropiada, su nivel de lectura, La exclusión o limitación de oportunidades para participar del currículo general y La necesidad de asistencia tecnológica o modificaciones para poder participar en el currículo general. Es de la opinión de la investigadora que estas exclusiones que incluye Puerto Rico no reflejan si se tomaran en consideración si un estudiante debe participar de la evaluación alterna ya que si son consideradas discriminarían al estudiante. Por ejemplo no porque un estudiante muestre una conducta inapropiada tenemos que evaluarlo que la evaluación alterna porque puede ser que este estudiante sea brillante y si domine las destrezas y el instrumento de evaluación

regular y posiblemente necesite un cambio de ambiente o unas modificaciones a la hora de la prueba.

Tabla V

Grados en que se administra la evaluación alterna en los estados y territorio estudiado.

	Puerto Rico	California	Arizona	Tennessee
Kínder				
Primero				
Segundo		X		
tercero	X	X	X	X
Cuarto	X	X	X	X
Quinto	X	X	X	X
Sexto	X	X	X	X
Séptimo	X	X	X	X
octavo	X	X	X	X
Noveno		X	X	X
Decimo		X	X	X
Undécimo	X	X	X	X
duodécimo				

En la tabla V, podemos observar los grados que participan de la evaluación alterna según los estados seleccionados en esta investigación. Encontramos que la mayoría de los estados o territorios impactan en la evaluación alterna los grados de tercero a undécimo. Solamente el

estado de california impacta el segundo grado. En Puerto Rico solo se impactan en escuela superior a los estudiantes del grado once.

Tabla VI

Materias que son evaluadas en la evaluación alterna de los estados y territorio estudiado.

Materia	Puerto Rico	California	Arizona	Tennessee
Español	X			
Inglés	X	X	X	X
Matemáticas	X	X	X	X
Ciencia	X	X		X
Estudios Sociales				X
Vida independiente			X	
vocacional			X	
recreación			X	
comunidad			X	

En la tabla IV podemos observar las materias o destrezas que se evalúan en la evaluación alterna de los estados seleccionados en esta investigación. Encontramos que Puerto Rico es el único territorio que evalúa la materia de español. Cabe mencionar que el español es el idioma materno de Puerto Rico, en todos los estados o territorios se evalúa la materia de inglés, en Puerto Rico se evalúa el inglés como segundo idioma. La materia de matemáticas es evaluada por todos los estados mientras que la materia de ciencia es evaluada por la mayoría de los estados con excepción de Arizona. La materia de estudios sociales es evaluada solamente en el estado de

Tennessee y las destrezas como vida independiente, vocacional, recreación y comunidad solamente son evaluadas en Arizona.

Es de la opinión de la investigadora que estas últimas destrezas deberían evaluarse en todos los estados y territorios como parte de la evaluación alterna ya que por lo menos en Puerto Rico nos encontramos con estudiantes matriculados en escuela pre vocacionales, vocacionales o en cursos de vida independiente. Tal vez estos estudiantes no muestran conocimiento de materias como matemáticas, ciencia, inglés o español. Pero si muestran un progreso en destrezas de vida independiente o vocacional por que estas pueden resultar más pertinente para ellos.

En el estado de Tennessee incluye las materias de inglés, matemáticas, ciencia y estudios sociales para los estudiantes de tercero a octavo, los estudiantes de noveno solo son evaluados en matemáticas, en decimo grado solamente son evaluados en ciencia, en undécimo grado son evaluados en inglés y en duodécimo nunca son evaluados.

Discusión de los hallazgos

Introducción

Los hallazgos que se presentan en el capítulo IV fueron el resultado del análisis de la información recopilada y revisada sobre el uso de la Evaluación Alternativa en Estudiantes con Discapacidades Cognoscitivas Significativas en Puerto Rico en Comparación con el Sistema Educativo en Estados Unidos. Estos hallazgos fueron recopilados en una planilla de información y analizados a través de tablas y narrativos. Este estudio estuvo dirigido a contestar las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo fue implementada la Ley 105-17 (1997), con respecto al uso de la evaluación alternativa en los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas?; ¿Cuándo se comenzó la implementación de la Ley 105-17 en Puerto Rico?; ¿Cuál ha sido el tipo de “assessment” alternativo utilizado en Puerto Rico para ser ofrecido a los estudiantes con discapacidades significativas?; ¿Cuáles son las diferencias significativas del tipo de “assessment” alternativo utilizado en Puerto Rico en comparación al utilizado en otros estados y territorios de los Estados Unidos?

Cada una de las cuatro preguntas de investigación fue contestada y se presentaron los datos obtenidos mediante el uso de narrativos y tablas. La investigadora se dirigió a contestar las preguntas de investigación y compararla con la información previamente presentada en el capítulo II.

La primera pregunta que dirigía este estudio fue; ¿Cómo fue implementada la Ley 105-17 (1997), con respecto al uso de la evaluación alternativa en los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas?

De acuerdo a los datos obtenidos, en el año 1997 el Presidente Bill Clinton autorizó las enmiendas a la Ley IDEA. Para enfatizar la evaluación y la evaluación alternativa para una medición

apropiada del aprovechamiento educativo de los estudiantes con discapacidades. Además, enfatiza la importancia del uso de la asistencia tecnológica. Como parte de la evaluación y evaluación alterna se exige a los estados y territorios metas para la ejecutoria de estudiantes con impedimentos y a desarrollar indicadores para juzgar su progreso. Por otra parte, exige los programas de valuación de todo distrito escolar y el estado, con los ajustes y acomodados necesarios en asistencia tecnológica.

La Ley NCLB (2001) hace mandatorio que todos los estados y territorios que reciben fondos de título I incluyendo a Puerto Rico alcancen un nivel de competencia en lectura y matemáticas para el año 2014. Los estados y territorios para alcanzar esta meta establecieron estándares y pruebas académicas para todos los estudiantes, legislaron para asegurar de que todos sus maestros estén altamente cualificados, establecieron la definición de la cantidad de progreso académico que los distritos escolares y escuelas deben alcanzar cada año para llegar al objetivo de alcanzar todas las competencias en el 2014. Por esta razón, la ley requiere que se realice una alineación curricular entre la ley IDEA (2004) y la Ley NCLB para proporcionar a los estudiantes con discapacidades el acceso de las expectativas y al currículo general al mayor grado posible. De esta manera, el progreso y el rendimiento de los estudiantes con discapacidades ahora son una responsabilidad compartida entre los maestros de sala regular y maestros de educación especial. Hay cuatro maneras en la que la Ley NCLB (2001) e IDEA (2004) trabajan unidas para el beneficio de estos estudiantes con discapacidades: los estudiantes de educación especial tienen acceso al currículo general, participan en igualdad de condiciones en los ofrecimientos académicos y en las normas de aprovechamiento; participan de la evaluación a nivel estatal y de distrito y cuentan con maestros altamente cualificados en el salón regular y el salón de educación especial.

La investigadora es de la opinión que desde que la Ley IDEA 1997 y su enmienda 108-446 (2004) tiene este mandato, los estados y territorios han estado trabajando en estos puntos para trazar unas metas y lograr sus objetivos de tener una educación de calidad para todos sus estudiantes.

La información recopilada de los Estados y territorios estudiados (California, Arizona, Tennessee, Puerto Rico) indica que en Puerto Rico y Tennessee se implementó la evaluación alterna utilizando la estrategia del portafolio y en California y Arizona se implementó la misma utilizando una prueba de rendimiento. Como podemos observar en las tablas anteriores donde se describe y compara la evaluación alterna de cada estado o territorio de este estudio, la evaluación alterna de cada uno de los estados o territorios cumple con los mandatos de la ley IDEA (1997) y su enmienda IDEIA (2004) y la Ley NCLB (2001). En las evaluaciones alternas se evidencia la participación de los miembros del COMPU o PEI para determinar la participación de los estudiantes en la evaluación alterna, se evidencia la participación de los padres en el proceso de evaluación alterna, se hacen claro los criterios de participación de un estudiante en la evaluación alterna a tono con la legislación, los miembros del PEI o COMPU evalúan que un estudiante no participe de evaluación alterna si se observa alguna de las exclusiones expuestas en la Ley IDEA (1997) y su enmienda IDEIA (2004) y la Ley NCLB (2001).

La segunda pregunta que dirigía esta investigación de tipo documental documental fue; ¿Cuándo se comenzó la implementación de la Ley 105-17 en Puerto Rico?

La Ley 105-17 se comenzó a implementar con la carta circular número 6-2000-2001 del 23 de agosto del 2000, el Secretario de Educación en ese momento el Doctor Víctor Fajardo. Comunica que el Departamento de Educación de Puerto Rico debe promover y asegurar la máxima participación de los estudiantes con impedimentos en las pruebas de medición regular

administradas por la agencia. Esto incluye a estudiantes con impedimentos que forman parte de la matrícula de la corriente regular que compiten para promoción, así como otros que estudian en grupos especiales.

En esta carta circular se explican las tres alternativas de evaluación para los estudiantes (prueba regular, prueba regular con acomodados y evaluación alterna). Deja claro que la decisión de qué tipo de evaluación debe ser administrada al estudiante es individualizada y debe ser considerada por el COMPU.

Además de explica en esta circular que el Programa de Educación Especial adopto el portafolio como mecanismo de la evaluación alterna debido a que este provee oportunidades amplias para que el estudiante, con la dirección de sus maestros y padres, demuestren los avances y logros obtenidos a través de su educación, independientemente de su nivel de funcionamiento o características particulares.

Se establecen un documento de metas e indicadores para la evaluación sumativa alterna y otros asuntos relacionados. El documento de metas e indicadores será parte del portafolio y será completado por el maestro de educación especial durante el año escolar 2000-2001. El portafolio y documento de evaluación deberá completarse para cada estudiante que participa de la evaluación alterna en el año escolar en que este cumpla 8, 11, 14, 17 y 20 años.

Las metas seleccionadas para trabajar el portafolio son las siguientes:

1. Mostrara un comportamiento social que promueva su participación y aceptación en una diversidad de grupos.
2. Demostrara afecto, aceptación y comprensión hacia si mismo y hacia los demás.
3. Expresara sus necesidades, sentimientos e ideas utilizando de manera efectiva los medios de comunicación tradicionales o formas alternas de comunicación.

4. Leerá de manera funcional con el propósito de seguir instrucciones y obtener información.
5. Expresara en forma grafica sus necesidades, sentimientos e ideas.
6. Utilizara conceptos numéricos y procedimientos matemáticos en la solución de problemas del diario vivir.
7. Obtendrá y utilizará información sobre el mundo que lo rodea.
8. Cuidara de sí mismo en lo que respecta a higiene, salud y seguridad.
9. Desempeñara tareas de cuidado y manejo del hogar.
10. Completara actividades de preparación de alimentos.
11. Conocerá su comunidad y podrá trasladarse de un lugar a otro de manera funcional utilizando, de ser necesario, los medios de transporte regulares o adaptados.
12. Participara y disfrutara de actividades recreativas regulares o adaptadas en diferentes ambientes.
13. Y demostrara actitudes, destrezas y hábitos deseables dirigidos a obtener y mantener un empleo.

Es de la opinión de la investigadora que a existen varias diferencias y similitudes entre la evaluación alterna del 2000 y la evaluación alterna 2010. Por ejemplo en el año 2000 solo se evaluaba a estudiantes que cumplan los años 8, 11, 14, 17 y 20. Mientras que actualmente se evalúan los estudiantes desde el grado tercero hasta el grado octavo y el grado undécimo. En el año 2000 podemos observar que las metas e indicadores van más dirigidos a la vida independiente mientras que en la actualidad los estudiantes son evaluados con los estándares y expectativas académicas del grado que miden destrezas académicas de español, matemáticas, ciencia e inglés.

La tercera pregunta que dirigió esta investigación de tipo documental fue; ¿Cuál ha sido el tipo de assessment alternativo utilizado en Puerto Rico para ser ofrecido a los estudiantes con impedimentos significativos?

Las Pruebas Puertorriqueñas de Evaluación Alternativa (PPEA) se han diseñado como alternativa de evaluación para los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas con el propósito de asegurar la participación de estos en el programa de medición y cumplir con la responsabilidad del Departamento de Educación de Puerto Rico de ofrecer las mismas.

De acuerdo a la Guía de Recursos para maestros (2008), La PPEA tiene como base siete principios: todos los niños pueden aprender y se les debe ofrecer el reto para alcanzar los más altos estándares de aprovechamiento, la educación especial es una extensión y adaptación del currículo del programa académico y no un sistema separado, los estándares de contenido y ejecución aprobados por el Departamento de Educación de Puerto Rico son la base para todos los estudiantes, incluyendo estudiantes con necesidades y habilidades especiales, la medición y los informes deben ser defendibles en términos de que sean factibles, válidos, confiables y comparables, los resultados estatales del programa basado en estándares deben ser usados para mejorar la planificación, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación alternativa conforme a la política establecida resulta apropiada para una población particular de estudiantes de educación especial para quienes la medición regular aun con acomodos resulta inapropiada y por último la evaluación alternativa está diseñada para un grupo de estudiantes con discapacidades significativas que no pueden beneficiarse de la evaluación regular.

Las PPEA utilizan la estrategia de portafolio que incluye un conjunto de trabajos recopilados a través de un periodo de tiempo para evidenciar el desempeño y progreso de los

estudiantes con relación a los estándares de contenido y las expectativas del grado. La ejecución de los estudiantes en estas pruebas es comparada contra unos estándares de ejecución alternos.

La evaluación alterna permite una documentación flexible, dinámica y objetiva del desempeño del estudiante y de su programa de servicios. La evidencia que se incluya en el portafolio debe ser recopilada a través del periodo de administración de las pruebas para demostrar el desempeño del estudiante con relación a los estándares de contenido de Puerto Rico. El portafolio promueve una evaluación de calidad que les permite a los maestros identificar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, revisar las metas/objetivos y contenido del currículo y evaluar la calidad de su propia enseñanza. Este proceso anima al maestro a documentar el desempeño del estudiante y de su programa de servicios mediante la recopilación de las muestras de trabajo y las hojas de recopilación de datos del estudiante.

La cuarta y última pregunta que dirigió esta investigación de tipo documental fue; ¿Cuáles son las diferencias significativas del tipo de “assessment” alterno utilizado en Puerto Rico en comparación al utilizado en otros estados y territorios de los Estados Unidos?

La información recopilada sobre la valuación alterna en los estados de California, Arizona y Tennessee y el territorio de Puerto Rico, indica que de los cuatro estados y territorios estudiados dos de ellos utilizan el portafolio como herramienta para administrar la evaluación alterna y dos de ellos utilizan una prueba de rendimiento para administrar la evaluación alterna. En los cuatro estados o territorios los miembros del PEI o COMPU son los responsables de determinar si la evaluación alterna es la más adecuada para evaluar al estudiante. Una de las diferencias significativas es que en el estado de Tennessee el psicólogo escolar debe completar una sección de la guía de criterios para la participación del estudiante en la evaluación alterna.

El propósito de esta investigación no fue comparar los diferentes tipos de pruebas con el propósito de criticar o establecer cual tiene mejor resultados. Sino establecer si al igual que Puerto Rico hay otros estados que están trabajando con la evaluación alterna y como lo están haciendo.

La información indica que en los cuatro Estados se evidencia la participación de los padres en el proceso de evaluación alterna. En los cuatro estados se le informa u orienta al padre sobre la evaluación alterna, los padres forman parte de los miembros de PEI o COMPU. Por lo tanto, los padres son también responsables de determinar qué tipo de evaluación será administrada a sus hijos. Además, en los cuatro estados se entrega al padre un informe con los resultados de la evaluación alterna. Como diferencia en la participación de los padres en el proceso de evaluación alterna la información indica que en el Estado de Arizona si el padre no está de acuerdo en participar del proceso debe escribir y firmar un formulario explicando las razones.

Analizando los criterios de participación de los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas en la evaluación alterna de los estados y territorios estudiados. La información indica que los cuatro estados o territorios estudiados el primer criterio que se observa es que el estudiante presente un impedimento cognoscitivo significativo. En los estados de California, Arizona y el territorio de Puerto Rico toman en consideración si el estudiante presenta la necesidad de un sistema de apoyos educativos intensivos y constantes. El estado de Tennessee no toma en consideración este criterio. En los estados de Arizona y Tennessee y el territorio de Puerto Rico se toma en consideración para participar de la evaluación alterna si el estudiante manifiesta déficit significativo en hacer generalizaciones o demostrar las destrezas en una variedad de ambientes. El estado de California no toma en consideración este criterio para

que un estudiante con impedimentos cognoscitivos significativos participe de la evaluación alterna. Solo en Puerto Rico y California uno de los criterios de participación es si el programa educativo del estudiante refleja el progreso del estudiante en el currículo general y permite niveles de ejecución modificados. Puerto Rico, California y Arizona toman en consideración como criterio de participación si el estudiante por lo general no puede demostrar su conocimiento y dominio de destrezas mediante el uso del instrumento de evaluación utilizado para la mayoría de los estudiantes del programa regular. Arizona es el único estado estudiado en esta investigación que toma en consideración las puntuaciones obtenidas en evaluaciones anteriores y la categoría del impedimento para determinar la participación de un estudiante en la evaluación alterna. El estado de Tennessee es el único estado de los cuatro que se estudiaron en esta investigación que incluye una sección en la hoja de criterios de participación que debe ser completada por el psicólogo. Aunque en Puerto Rico en la guía de criterios para participación el maestro debe documentar el tipo de evaluación y fecha de la misma que utilizó para que la evaluación alterna resultará elegible para participar de la evaluación alterna.

La información analizada en relación a las exclusiones para que un estudiante participe de la evaluación alterna indica que la mayoría de los estados coinciden en que no se deben considerar a un estudiante para la evaluación alterna dejándose llevar por ausencias excesivas, el uso de otro idioma materno que no sea el del estado, la categoría del impedimento, diferencias sociales, culturales, económicas.

Por su parte Puerto Rico además incluye en sus exclusiones conducta inapropiada, su nivel de lectura, La exclusión o limitación de oportunidades para participar del currículo general y La necesidad de asistencia tecnológica o modificaciones para poder participar en el currículo general.

La mayoría de los estados o territorios impactan en la evaluación alterna los grados de tercero a undécimo. Solamente el estado de California impacta el segundo grado. En Puerto Rico solo se impactan en escuela superior a los estudiantes del grado once. Comparando las materias o destrezas que se evalúan en la evaluación alterna de los estados o territorios estudiados. Encontramos que Puerto Rico es el único territorio que evalúa la materia de español. Ya que el español es el idioma materno de Puerto Rico, en todos los estados o territorios se evalúa la materia de inglés, en Puerto Rico se evalúa el inglés como segundo idioma. La materia de matemáticas es evaluada por todos los estados mientras que la materia de ciencia es evaluada por la mayoría de los estados con excepción de Arizona. La materia de estudios sociales es evaluada solamente en el estado de Tennessee y las destrezas como vida independiente, vocacional, recreación y comunidad solamente son evaluadas en Arizona.

En el estado de Tennessee incluye las materias de inglés, matemáticas, ciencia y estudios sociales para los estudiantes de tercero a octavo, los estudiantes de noveno solo son evaluados en matemáticas, en decimo grado solamente son evaluados en ciencia, en undécimo grado son evaluados en inglés y en duodécimo nunca son evaluados.

La mayoría de los estados o territorios impactan en la evaluación alterna los grados de tercero a undécimo. Solamente el estado de California impacta el segundo grado. En Puerto Rico solo se impactan en escuela superior a los estudiantes del grado once.

Resumen del Capítulo

En este Capítulo IV se explica mediante narrativo y tablas, los resultados obtenidos del análisis de la información encontrada referente al tema, basado en cuatro preguntas que dirijan esta investigación de tipo documental.

Es interesante observar la diversidad de estrategias para administrar la evaluación alterna para evaluar el progreso educativo basado en estándares académicos a los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas. Es importante destacar que a pesar de que las estrategias son diferentes todas cumplen con los mandatos de la ley 108-45 (1997) y su enmienda IDEIA (2004) y la Ley NCLB (2001). Aunque podemos observar pocas diferencias significativas.

Capítulo V

Conclusiones, Implicaciones y Recomendaciones

En este capítulo la investigadora explica las conclusiones, implicaciones y recomendaciones de la investigación documental sobre el uso de la Evaluación Alternativa en Estudiantes Cognoscitivos Significativos en Puerto Rico en Comparación con el Sistema Educativo en Estados Unidos. La investigadora estuvo dirigida a comparar y contrastar la evaluación alternativa de Puerto Rico con tres estados de la Nación. La motivación de esta investigación surge de la preocupación de la investigadora ante la falta de recursos, conciencia e información por parte de los maestros de educación especial y maestros regulares para trabajar la evaluación alternativa.

La investigadora espera que este estudio, provoque interés de otros investigadores para llevar a cabo investigaciones relacionadas al tema de evaluación alternativa para beneficio de los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas. Además, sea una herramienta útil de información para maestros que realizan la evaluación alternativa y sirva de motivación a otros estudios para aumentar la literatura o información actual sobre este tema.

El instrumento utilizado para recopilar los datos de la investigación consistió de una planilla de información validada por la profesora mentora. La muestra consistió de 12 artículos de investigación, libros y páginas web relacionados al tema de evaluación alternativa en Puerto Rico y en los estados de California, Arizona y Tennessee. Mediante la investigación se recopiló información valiosa sobre el tema de evaluación alternativa la cual ayudó a contestar las preguntas de investigación. Las conclusiones siguieron el orden específico de las preguntas de investigación. Además, se presentan las implicaciones y recomendaciones para mejorar la

investigación en el área de evaluación alterna. Todo lo expuesto está sustentado en la literatura consultada para la investigación de este tema presentado en el capítulo II.

Conclusiones

Luego de haber concluido y examinado la revisión de literatura la investigadora es de la opinión que la evaluación alterna es una oportunidad para los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas en donde a través de unos acomodados, apoyos y modificaciones pueden alcanzar dominar unas destrezas, estándares y expectativas académicos. Haciéndolos sentir iguales al resto de los estudiantes sin impedimentos. Con la evaluación alterna se deja atrás el pensamiento de que los niños con discapacidades no aprenden.

De acuerdo a la revisión de literatura podemos concluir que la evaluación alterna en Puerto Rico y los Estados seleccionados para esta investigación persiguen el mismo objetivo que es ofrecer a los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas una evaluación alternativa con el propósito de asegurar la participación de estos en el programa de medición y cumplir con los mandatos de la Ley 105-48 (1997) y NCLB (2004). Dándole la oportunidad a estos estudiantes de triunfar académicamente.

Por otro lado la literatura indica que los estados han invertido muchos recursos en el proceso de crear y administrar una evaluación alterna adecuada para los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas. la Ley 108-45 (1197), permite a los estados desarrollar la evaluación alterna de la forma que ellos entiendan que es la mejor alternativa. Pero esto a su no es uniforme y nos encontramos con varios instrumentos para administrar la misma. Aunque en los estados y territorios estudiados no encontramos muchas diferencias entre las evaluaciones alternas de cada uno de ellos.

La investigadora es de la opinión que el portafolio a pesar de que la literatura indica es el instrumento de evaluación que toma más tiempo, es la más completa. Ya que el portafolio permite una evaluación mas individualizada, una documentación flexible, dinámica y objetiva del desempeño del estudiante y de su programa de servicios. La evidencia que se incluya en el portafolio debe ser recopilada a través del periodo de administración de las pruebas para demostrar el desempeño del estudiante, por lo tanto el estudiante tiene más tiempo de demostrar progreso en una destreza. El portafolio promueve una evaluación de calidad que les permite a los maestros identificar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, revisar las metas, objetivos y contenido del currículo y evaluar la calidad de su propia enseñanza.

Desde el punto de vista de los padres la investigadora se pregunta cuál evaluación resulta más pertinente para el estudiante con impedimentos significativos cognoscitivos, si los padres tienen como meta que sus hijos sean independientes en su vida adulta. Pero el sistema educativo tiene como meta que el estudiante aprenda contenido como suma, resta, multiplicación y división, escritura, lectura entre otras. Entonces debemos hacer una reflexión sobre nuestras metas, expectativas, estándares y evaluación para los niños con impedimentos significativos y tal vez podríamos alcanzar ambas metas.

Implicaciones

Los estudiantes con discapacidades cognoscitivas significativas son parte de la matrícula del Departamento de Educación de Puerto Rico y de los Estados de California, Arizona y Tennessee. Por otro lado la literatura nos indica que los maestros expresan que desarrollar el portafolio les quita mucho tiempo de clase a los estudiantes, no poseen los recursos necesarios para llevar a cabo el mismo.

La realidad es que cada año se registran muchos niños en el programa de educación especial y entre estos niños con discapacidades cognitivas significativas, debido a esto no podemos decir que la evaluación alterna es algo pasajero y los maestros que nunca han desarrollado la evaluación alterna no pueden esperar a necesitar hacerla para aprender cómo hacerlo. Por esta razón es importante una continua educación a los maestros sobre el tema de evaluación alterna.

Esta investigación de tipo documental compara, contrasta y describe el uso de la evaluación alterna en Puerto Rico en comparación con el sistema educativo de Estados Unidos. De acuerdo a la literatura existente no podemos decir que un instrumento de evaluación es más efectivo que otro.

La principal implicación presentada en esta investigación de tipo documental es la necesidad de orientar a los maestros, estudiantes y padres sobre la importancia de la evaluación alterna para el progreso académico de sus hijos o estudiantes. Existe la necesidad de adiestrar a los maestros de forma práctica y no teórica en cómo llevar a cabo y construir tareas de trabajo del portafolio. De esta forma los maestros creerán en la evaluación alterna y la harán suya.

Recomendaciones para las Universidades

El sistema universitario debe revisar su currículo e integrar en el curso de evaluación y medición el tema de evaluación alterna. Para que los maestros recién graduados en educación especial no lleguen al salón de clases sin el conocimiento de cómo administrar la evaluación alterna a los estudiantes con discapacidades cognitivas significativas y más importante aun como crear tareas según la necesidad del estudiante. el sistema universitario debe incluir en los currículos de educación mas cursos sobre educación especial o educar a los futuros maestros

integrando el tema en cualquier curso. Como por ejemplo un futuro maestro de matemáticas debe aprender cómo adaptar, modificar y ofrecer acomodos razonables a los estudiantes participantes del programa de educación especial dentro de su salón de clases.

Recomendaciones para el Departamento de Educación

Ofrecer educación continua a todos los maestros (educación especial, asistentes de servicio, directores y maestros de sala regular) sobre el tema de la evaluación alterna. Creando talleres prácticos y no teóricos, estos talleres podrían ser ofrecidos por maestros que trabajan la evaluación alterna por varios años. Ofrecer recursos a los maestros y materiales para el desarrollo de la evaluación alterna ya que los maestros en Puerto Rico crean las tareas de los estudiantes. Brindar más tiempo para el desarrollo del portafolio, tal vez se podría realizar durante el año escolar comenzando en agosto y culminando en mayo. Ofrecer a los maestros más de una hora de capacitación para trabajar en la construcción de tareas y papeleo relacionado a las pruebas ya que es difícil cumplir con el horario de clase y a la vez trabajar el portafolio. Además, deben exigir a los maestros de sala regular cursos en educación especial y a los maestros de educación especial cursos en las materias que enseña. Se debe integrar más a los padres en el proceso de evaluación alterna creando un compromiso donde se le explique a este las funciones que llevara a cabo en este proceso y al igual que el estado de Arizona si el padre no desea participar del proceso debe escribir las razones en un formulario y firmarlo. Además, el psicólogo es un especialista importante para determinar si la evaluación alterna es la más adecuada para un estudiante, por lo tanto, este debe estar dentro de la escuela y participar en la reunión de COMPU donde se establece el tipo de evaluación adecuada para el estudiante. Al igual que en el estado de Tennessee que el psicólogo escolar es responsable de examinar al estudiante y completar la primera parte de la guía de criterios para la participación de un

estudiante en la evaluación alterna de esta manera no se ofrecerá al estudiante una evaluación que satisfaga sus necesidades individuales. Adicional, el Departamento de educación de reunir a maestros especialistas en evaluación alterna junto a maestros especializados en diferentes áreas académicas para crear un banco de trabajo accesible a los maestros para realizar el portafolio.

Recomendaciones para los maestros

Todos los maestros, no importa grado, materia, si es de salón recurso, salón a tiempo completo o maestro de la sala regular debe orientarse y asistir a taller sobre evaluación alterna ya que esta es un trabajo en equipo donde el maestro de sala regular debe intervenir en el proceso especialmente los maestros de inglés que no poseen una licencia en educación especial pero tienen que enseñarle inglés a estos estudiantes con discapacidades cognitivas significativas.

La investigadora es de la opinión que todo maestro debe aprobar cursos en educación especial ya que es una realidad que en el salón regular el maestro impacta esta población.

Recomendaciones para los padres

Los padres deben involucrarse más en la educación de sus hijos orientándose y participando de reuniones y taller. La responsabilidad de educar a los estudiantes no es solamente del maestro sino de los padres también. Estos no pueden conformarse con delegar la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela.

Recomendaciones para futuras investigaciones

La investigadora es de la opinión que el tema sobre la evaluación alterna no ha sido muy estudiado. Por lo tanto es importante conducir estudios sobre la percepción de los padres, maestros regulares, maestros de educación especial y estudiantes hacia la evaluación alterna,

investigar cuales son las áreas de mayor dificultad para los maestros cuando están en el proceso de desarrollar el portafolio de evaluación alterna, crear estadísticas sobre cuántos estudiantes participan de la evaluación alterna, que nivel, edad o grado es el de mayor participación y cuál es el impedimento de mayor participación en la evaluación alterna.

Referencias

Arizona Department of Education. (2005). *Alternate assessment Performance*

Manual for the Arizona Student Achievement Program. Arizona, United State.

California Department of Education. (2009). *Alternate Assessment Performance*

Assessment (CAPA) examiner's Manual. California, United State.

Collins, B.C., Hawkins, C. G., McLaren, E. M., Schuster, J. W., Slevin, B. N & Spoelker,

D.L. (2005). *Effect of No Child Left Behind on Rural Students with Low Incidence Disabilities*. *Rural Special Education Quarterly*. 24 (1). Recuperado de Wilson Web

Cortiella, C. (2006). NCLB e IDEA: Lo que los padres de estudiantes con

discapacidades necesitan saber y hacer. Minneapolis, MN: Universidad de Minnesota, Centro Nacional de Resultados de Educación.

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). *Manual de Procedimientos de*

Educación Especial. San Juan, Puerto Rico. Autor

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2000). *Política Pública sobre Evaluación*

Alternativa del Progreso Educativo de los Estudiantes con Impedimentos Cognoscitivos (carta circular Núm. 6-2000-2001). San Juan, Puerto Rico. Autor.

Departamento de Educación de Puerto Rico. *Manual de Acomodos: Como Seleccionar,*

Administrar y Evaluar el Uso de los Acomodos para la Enseñanza de los Estudiantes con Impedimentos. San Juan, Puerto Rico. Autor

Flowers, C., Browder, D & Ahlgrim-Dezell, L. (2006). *An Analysis of Three State's Alignment Between Language Arts and Mathematics Standards and Alternate Assessment.* Exceptional Children. 72(2)

Gardner, H.(1897). *La Nueva Ciencia de la Mente: Historia de la Evolución Cognitiva.* Barcelona, España. Ediciones Paídos.

García, N.(2009). *Investigación Documental sobre el Modelo de Intervención Integral en Autismo (MIIA) como Estrategia de Enseñanza para Niños y Jóvenes con Autismo.* Universidad Metropolitana, Puerto Rico.

Hager, K. D., Slocum, T. A. (2005). *Using Alternate Assessment to Improve Educational Outcomes.* Rural Special Education Quarterly. 24 (1). Recuperado de Wilson Web

Hager, K. D., Slocum, T. A. (2008). *Utah's Alternate Assessment: Evidence Regarding Six Aspects of Validity.* Education and Training in Development Disabilities. 43(2). Recuperado de Wilson Web

Hernandez, R., Fernández , C J Baptista, P. (2003). *Metodologia de la Investigacion* (3ra Ed.) Mexico, Mc Graw-Hill

Kohl, F.L., McLaughlin, M.J & Nagle, K. (2006). *Alternate Achievement Standars and Assessment: A Descriptive Investigation of 16 States.* Exceptional Childrens. 73(1).

- Lazarus, S.S., Roger, C., Cormier, D., & Thrurlow, M.L. (2008). *States Participation Guidelines for Alternate Assessment Based on Modified Academic Achievement Standards (AA-MAS) Synthesis report 71*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Moll, L.C. (1993). *Vigotsky y la Educación, Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Aique Grupo. Editor Buenos Aires, Argentina.
- Monteiro, M., Núñez, A., Barruecos, S. (2010). *Manual: Conferencia sobre Desordenes Emocionales y de Conducta*. Hotel Sheraton, San Juan, Puerto Rico.
- Perner, D.E. (2007). *No Child Left Behind: Issues of Assessing Students with the Most Significant Cognitive Disabilities*. *Education and Training Developmental Disabilities*. 42(3). Recuperado de Wilson Web
- Roach, A. T. (2006). *Influences on Parent Perceptions of an Alternate Assessment for Students with Severe Cognitive Disabilities*. *Research & Practice for person with Severe Disabilities*. 31(3). Recuperado de Wilson Web
- Soto, R. (2009). *Investigación Documental sobre el Uso de Técnicas Teatrales y La Dramaterapia en Los Estudiantes Diagnosticados con Desordenes Emocionales y de Conducta*. Universidad Metropolitana. Puerto Rico.
- Tennessee Department of Education. (2007). *TCAP-ALTPA Teachers Manual*. Tennessee, United State.

United States Government Accountability Office. (2005). *No Child Left Behind Act: Most Students with Disabilities Participate in Statewide Assessment, But Inclusion Option Could Be Improved*. Washington, D.C. Autor.

U.S. Department of Education, Office of the Secretary. (2003). *Que Ningún Niño Se Quede Atrás: Una Guía para los Padres*. Washington, D.C. Autor

Wakefield, D.C. (2007). *NCLB Keeps some Great Teaching Candidates Out Forever*. Phi Delta Kappa International, Inc. Bloomington, Indiana.

Anejos

Planilla de Información de documentos encontrados sobre el tema de evaluación alterna en Puerto Rico y Estados Unidos.

Año Publicación	Tema	Autor	Base de datos	País
2005	Alternate assessment performance Manual for the Arizona students achievement program	Arizona Department of Education	internet	Estados Unidos Arizona
2009	Alternate assessment performance assessment (CAPA) examiners manual	California Department of Education	internet	Estados Unidos California
2005	Effect of No Child Left Behind on Rural Students with Low Incidence Disabilities. Rural Special Education Quarterly.	Collins,B.C., Hawkins, C. G., McLaren, E. M., Schuster, J. W., Slevin, B. N & Spoelker	Internet Wilson Web	
2006	NCLB e IDEA: Lo que los padres de estudiantes con discapacidades necesitan saber y hacer	Cortiella, C.	Internet	Estados Unidos Minneapolis
2008	Manual de Procedimientos	Departamento	documento	Puerto Rico

	de Educación Especial.	Educación de Puerto Rico		
2006	Política Pública sobre Evaluación Alterna del Progreso Educativo de los Estudiantes con Impedimentos Cognoscitivos (carta circular Núm. 6-2000- 2001).	Departamento de Educación de Puerto Rico	documento	Puerto Rico
Desconocido	Manual de Acomodos: Como Seleccionar, Administrar y Evaluar el Uso de los Acomodos para la Enseñanza de los Estudiantes con Impedimentos.	Departamento de Educación de Puerto Rico	documentemto	Puerto Rico
2006	An Analysis of Three State´s Alignment Between Language Arts and Mathematics Standards and Alternate Assessment.	Flowers, C., Browder, D & Ahlgrim-Delzell, L.	Internet Wilson Web	Estados Unidos
2005	Using Alternate Assessment	Hager, K. D., Slocum, T. A.	Internet	Estados

	to Improve Educational Outcomes. Rural Special Education Quarterly		Wilson Web	Unidos
2008	Alternate Achievement Standards and Assessment: A Descriptive Investigation of 16 States	Hager, K. D., Slocum, T. A.	Internet	Estados Unidos
2008	States Participation Guidelines for Alternate Assessment Based on Modified Academic Achievement Standards (AA-MAS) Synthesis report 71	Lazarus, S.S., Roger, C., Cormier, D., & Thurlow, M.L.	Internet	Estados Unidos Minneapolis
2007	No Child Left Behind: Issues of Assessing Students with the Most Significant Cognitive Disabilities	Perner, D.E	Internet Wilson web	Estados Unidos
2006	Influences on Parent Perceptions of an Alternate	Roach, A. T.	Internet	Estados Unidos

	Assessment for Students with Severe Cognitive Disabilities		Wilson Web	
2007	TCAP-ALTPA Teachers Manual	Tennessee Department of Education.	Internet	Estados Unidos Tennessee
2005	No Child Left Behind Act: Most Students with Disabilities Participate in Statewide Assessment, But Inclusion Option Could Be Improved.	United States Government Accountability Office	Internet	Estados Unidos Washington D.C
2003	Que Ningún Niño Se quede Atrás: Una Guía para los Padres.	U.S. Department of Education, Office of the Secretary	Internet	Estados Unidos Washington D.C
2007	NCLB Keeps some Great Teaching Candidates Out Forever	Wakefield, D.C	Internet	Estados Unidos Indiana

Guía de criterios para identificar los estudiantes que participarán en la Prueba Puertorriqueña de Evaluación Alternativa

(para ser utilizada por el Comité de Programación y Ubicación en la toma de decisiones)

Región Educativa: _____ Distrito Escolar: _____

Nombre de la escuela: _____

Nombre del estudiante: _____

Instrucciones: El COMPU completará la guía de criterios en todas sus partes antes de determinar si la evaluación alterna es o no es el instrumento apropiado para la evaluación del estudiante.

El estudiante manifiesta características de impedimentos cognoscitivos significativos que incluyen:

Déficit significativo del lenguaje y la comunicación	Sí	No
Déficit significativo en la conducta adaptativa	Sí	No
Limitaciones físicas, incluyendo la capacidad sensorial (visual, auditiva) destrezas motrices (gruesas y finas)	Sí	No

Se debe contestar "Sí" en al menos una (1) de las aseveraciones anteriores para que se considere la evaluación alterna como la manera apropiada de evaluar a este estudiante. Si ninguna de las aseveraciones anteriores es contestada con "Sí", la evaluación alterna puede que no sea el instrumento apropiado para la evaluación de este estudiante. Un estudiante que tiene SOLAMENTE un impedimento físico (visual, auditivo y/o motor) no es candidato para esta evaluación alterna, a menos que TAMBIÉN tenga impedimento cognoscitivo. Los siguientes documentos se consideraron para contestar las aseveraciones anteriores:

Documento	Fecha del documento

El estudiante manifiesta:

Déficit significativo en hacer generalizaciones y/o demostrar las destrezas en variedad de ambientes	Sí	No
La necesidad de instrucción altamente especializada con apoyos educativos intensivos y constantes	Sí	No

Todas las aseveraciones deben ser contestadas con "Sí" para que se considere la evaluación alterna como la manera apropiada de evaluar este estudiante. Si alguna aseveración es contestada con "No", la evaluación alterna puede que no sea el instrumento apropiado para la evaluación de este estudiante. Se adjunta documentación).

El programa educativo que refleja el progreso del estudiante en el currículo general:

Permite niveles de ejecución modificados a través del uso de estándares de evaluación de niveles más bajos o estándares de evaluación más amplios.	Sí	No
--	----	----

La aseveración debe ser contestada con "Sí" para que se considere la evaluación alterna como la manera apropiada de evaluar este estudiante. Si esta aseveración es contestada con "No", la evaluación alterna puede que no sea el instrumento apropiado para la evaluación de este estudiante. (Se adjunta documentación).

Guía de criterios para identificar los estudiantes
participantes en la evaluación- Página # 2

El estudiante:

Generalmente no puede demostrar su conocimiento y dominio de destrezas mediante el uso del instrumento de evaluación administrado a la mayoría de los estudiantes en el Programa de Medición Regular, aún cuando se le provean los acomodos necesarios.	Sí	NO
---	----	----

La aseveración debe ser contestada con “Sí” para que se considere la evaluación alterna como la manera apropiada de evaluar este estudiante. Si esta aseveración es contestada con “No”, la evaluación alterna puede que no sea el instrumento apropiado para la evaluación de este estudiante. (Se adjunta documentación).

La decisión de participación se basa primordialmente en:

Ausencias excesivas o prolongadas	Sí	No	La categoría de su impedimento	Sí	No
El uso de otro idioma materno que no sea el español	Sí	No	Diferencias sociales/culturales/económicas	Sí	No
Conducta inapropiada	Sí	No	Nivel/clasificación/puntuación mínima de ejecución	Sí	No
Su nivel de lectura	Sí	No	La alternativa de ubicación	Sí	No
La exclusión o limitación de oportunidades para participar del currículo general	Sí	No	Tiempo recibiendo servicios de Educación Especial	Sí	No
La necesidad de asistencia tecnológica o modificaciones para poder participar en el currículo general	Sí	No			

Todas las aseveraciones deben ser contestadas con “No” para que se considere la evaluación alterna como la manera apropiada de evaluar este estudiante. Si alguna aseveración es contestada con “Sí”, la evaluación alterna puede que no sea el instrumento apropiado para la evaluación de este estudiante. (Se adjunta documentación).

El COMPU ha determinado que la evaluación alterna: es la alternativa de medición apropiada; no es la alternativa de medición apropiada para la evaluación de _____.

Nombre del estudiante

Firma de miembros del COMPU	Puesto	Fecha



ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Tabla de las entradas por grado 2008-2009

	03	04	05	06	07	08	11
Español 1 (Comunicación escrita)	C	C	C	C	C	C	C
Español 2 (Comprensión de lectura)							
Matemáticas 1 (Numeración y operación)	C	C	C	C			
Matemáticas 2 (Álgebra)					C	C	C
Matemáticas 3 (Geometría)					C	C	C
Matemáticas 4 (Medición)	C	C					
Matemáticas 5 (Análisis de datos y probabilidad)			C	C			
Inglés como segundo idioma 1 (Listening/Speaking)							
Inglés como segundo idioma 2 (Reading)	C	C	C	C	C	C	C
Inglés como segundo idioma 3 (Writing)							
Ciencia 1 (Tecnología y sociedad)		C				C	C
Ciencia 2 (Estructura y organización de la materia)							
Ciencia 3 (Sistemas y modelos)							C
Ciencia 4 (La energía)						C	
Ciencia 5 (Las interacciones)		C					
Ciencia 6 (La conservación y el cambio)							

septiembre 2008

Hoja de recopilación de datos

NOMBRE:											
<i>Destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación</i> <i>El estudiante:</i>	Tipo de datos	Datos de la línea base usando apoyos*	Datos de la enseñanza usando apoyos Encierre en un círculo el estímulo o el intento de estímulo promedio que usó cada uno de los días en que recopiló datos. 0 – físico total; 1- físico parcial; 2 – con modelos; 3 – con gestos; 4 - verbal; 5 - independiente								
Identificará elementos de una historia (personaje) (CE.5.9)	Fecha										
	Nivel del estímulo, 0-5 (Si fueron intentos, marque el promedio.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
	Número de <i>independiente y correcto</i> / número de intentos, por ejemplo: 2/5										
Identificará elementos de una historia (ambiente) (CE.5.9)	Fecha										
	Nivel del estímulo, 0-5 (Si fueron intentos, marque el promedio.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
	Número de <i>independiente y correcto</i> / número de intentos, por ejemplo: 2/5										
Identificará el sujeto tácito en oraciones de la historia (CL.5.11)	Fecha										
	Nivel del estímulo, 0-5 (Si fueron intentos, marque el promedio.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
	Número de <i>independiente y correcto</i> / número de intentos, por ejemplo: 2/5										
Identificará el núcleo del sujeto en oraciones de la historia (CL.5.11)	Fecha										
	Nivel del estímulo, 0-5 (Si fueron intentos, marque el promedio.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
	Número de <i>independiente y correcto</i> / número de intentos, por ejemplo: 2/5										

*Vea el capítulo 4 de la Guía del maestro



DEPARTAMENTO DE EDUCACION
ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
SECRETARÍA ASOCIADA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Prueba Puertorriqueña de Evaluación Alternativa (PPEA)

Hoja de validación del portafolio

(Debe colocarse en la primera página del portafolio del estudiante)

Nombre del estudiante: _____
Escuela: _____ Distrito Escolar: _____

El trabajo del estudiante que se evidencia en esta evaluación refleja fielmente la enseñanza diaria dirigida a los estándares específicos.

Por favor revise y marque:

- Las muestras de trabajo incluidas en el portafolio son muestras de los trabajos diarios del estudiante.
- La evidencia incluida en la evaluación (portafolio) refleja la enseñanza diaria.

Certifico correcto:

Firma del Director/a o encargado/a de la escuela:

_____ Fecha: _____

Nombre en letra de molde Director/a: _____

Firma del Maestro/a: _____ Fecha: _____

Nombre en letra de molde Maestro/a: _____



DEPARTAMENTO DE EDUCACION
ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
SECRETARÍA ASOCIADA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Portada del portafolio de las PPEA

Nombre del estudiante: _____

Grado que se evalúa: _____

Fecha de nacimiento: _____

Maestro/a: _____

TABLA DE CONTENIDO

Página #'s

Escriba el número de página en que se puede localizar la evidencia.

Formulario de validación del portafolio

Entrada para Español

Destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación de esta entrada:

Estándares de contenido de escritura y lectura:

Portada de la entrada

Hoja de recopilación de datos.....

Muestras de trabajo del estudiante

Entrada para Matemáticas

Destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación de la entrada #1:

(llene el estándar de contenido específico requerido para el grado)

Portada de la entrada

Hoja de recopilación de datos.....

Muestras de trabajo del estudiante

Destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación de la entrada #2:

(llene el estándar de contenido específico requerido para el grado)

Portada de la entrada

Hoja de recopilación de datos.....

Muestras de trabajo del estudiante

Entrada para Inglés como Segundo Idioma

Destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación de esta entrada:

Entry Target: Listening/Speaking, Reading and Writing Content Standards:

Portada de la entrada

Hoja de recopilación de datos.....

Muestras de trabajo del estudiante



DEPARTAMENTO DE EDUCACION
ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
SECRETARÍA ASOCIADA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Autorización para grabar en video y fotografiar
(para colocar en el récord del estudiante)

Autorizo a la escuela _____ a tomar fotografías, videos o grabaciones auditivas de mi hijo/a _____. Entiendo que esto se incluirá en la evaluación estatal de mi hijo/a y será utilizado solamente para propósitos educativos. Cualquier reproducción de la evaluación de mi hijo/a para ser usada durante el adiestramiento de corrección de la evaluación requerirá que se borre toda aquella información que pueda usarse para identificarlo a él/ella.

Firmado por:

_____ **Firma del padre/madre/ tutor**

_____ **Fecha**

Portada de la entrada de las destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación

Nombre del estudiante: _____ Escuela: _____

Ubicación educativa primordial: Salón regular Salón contenido *Homebound* Otra

Asegúrese de que se evidencie la expectativa del grado requerida así como las destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación y que la enseñanza está relacionada y alineada al estándar de contenido.

<p>Estándar de contenido requerido específico al grado para la entrada: Comunicación escrita y Comprensión de Lectura</p> <p>Expectativas del grado requeridas para la entrada: CE.5.9 Identifica el sujeto tácito, el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado.</p> <p>CL.5.11 Demuestra la comprensión general de los textos mediante los elementos de una historia, personajes, argumentos y ambiente.</p> <p>Destrezas del grado requeridas para demostrar desempeño en la evaluación: El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificará elementos de una historia (personaje y ambiente) (CE.5.9). • Identificará el sujeto tácito y el núcleo del sujeto en oraciones de la historia (CL.5.11). 	
<p>Todas las destrezas requeridas para demostrar desempeño en la evaluación deben ser individualizadas para el estudiante mediante el desarrollo de condiciones en las cuales se dará la enseñanza (vea el capítulo 4 para más instrucciones).</p>	
CONDICIONES:	DESTREZAS REQUERIDAS PARA DEMOSTRAR DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN por incisos:
	Identificará elementos de una historia (personaje) (CE.5.9)
	Identificará elementos de una historia (ambiente) (CE.5.9)
	Identificará el sujeto tácito en oraciones de la historia (CL.5.11)
	Identificará el núcleo del sujeto en oraciones de la historia (CL.5.11)

Llene la siguiente sección para todas las entradas.

Especifique el número de la página que corresponda a la evidencia presentada. Anote al lado de cada dimensión una breve descripción de las evidencias que así lo necesiten.

	# Página(s)
Auto-evaluación:	
Relaciones interpersonales:	
Apoyo: descripción del uso de adaptaciones, modificaciones y/o asistencia tecnológica <i>¿Qué apoyos se le proveyeron al estudiante para que pudiera tener acceso a la enseñanza y los materiales?</i> _____ _____	
<i>¿Qué apoyos se le proveyeron al estudiante para que pudiera interactuar con los materiales y demostrar aprendizaje?</i> _____ _____	
<i>¿Qué apoyos se proveyeron para que el estudiante estuviera y se mantuviera motivado a aprender?</i> _____ _____	
Enseñanza en múltiples ambientes: Describa brevemente y explique por qué ese ambiente es apropiado para la enseñanza de la destreza a evaluar. Ambiente 1: _____ Ambiente 2: _____ Ambiente 3: _____ Ambiente 4: _____	

PPEA 2009- 2010

Tabla de conversión de edad al nivel de grado

Refiérase a esta tabla para determinar el nivel de grado que le corresponde al estudiante a ser evaluado.

		Año de nacimiento									
		2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	1993	1992
Mes de nacimiento	enero	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	febrero	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	marzo	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	abril	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	mayo	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	junio	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	julio	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	agosto	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	sept. 1º	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	*
	sept. 2-30	*	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo
	octubre	*	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo
	noviembre	*	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo
diciembre	*	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo	*	*	11mo	

* Estudiantes que nacieron en esta fecha están en un nivel de grado que no necesita ser evaluado.



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
SECRETARÍA ASOCIADA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

GUÍA DEL MAESTRO

PARA LAS
PRUEBAS PUERTORRIQUEÑAS
DE EVALUACIÓN ALTERNA
(PPEA)

Desarrollado por
Departamento de Educación de Puerto Rico
Comité Asesor de la Evaluación Alterna
Pearson
The Inclusive Large Scale Standards and Assessment Group



Estado Libre Asociado de Puerto Rico
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Secretaría Asociada de Educación Especial



Manual para el desarrollo del Programa Educativo Individualizado
Manual para el desarrollo del Programa Educativo Individualizado

Documento de Trabajo
Revisado junio 2007

PO BOX 190759, SAN JUAN, PUERTO RICO 00819-0759 Tel. (787)759-7228 FAX 753-0015
El Departamento de Educación no discrimina por razón de raza, color, sexo, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidad de empleo.

Hoja de referencia rápida

Conceptos claves de la rúbrica:

- Desempeño independiente y preciso
- Progreso
- Complejidad:
 - Material auténtico
 - Detalles relevantes
 - Nivel de profundidad de conocimiento
 - Vocabulario

Dimensiones No académicas

- Múltiples ambientes
- Auto evaluación
- Relaciones interpersonales
- Apoyos

Contenido: Capítulo 1

Grados 3, 5, 6, 7 –

1 entrada para Español, 1 entrada para Inglés y 2 para Matemáticas

Grades 4, 8, 11 –

1 entrada para Español, 1 entrada para Inglés, 2 para Matemáticas, 2 para Ciencias

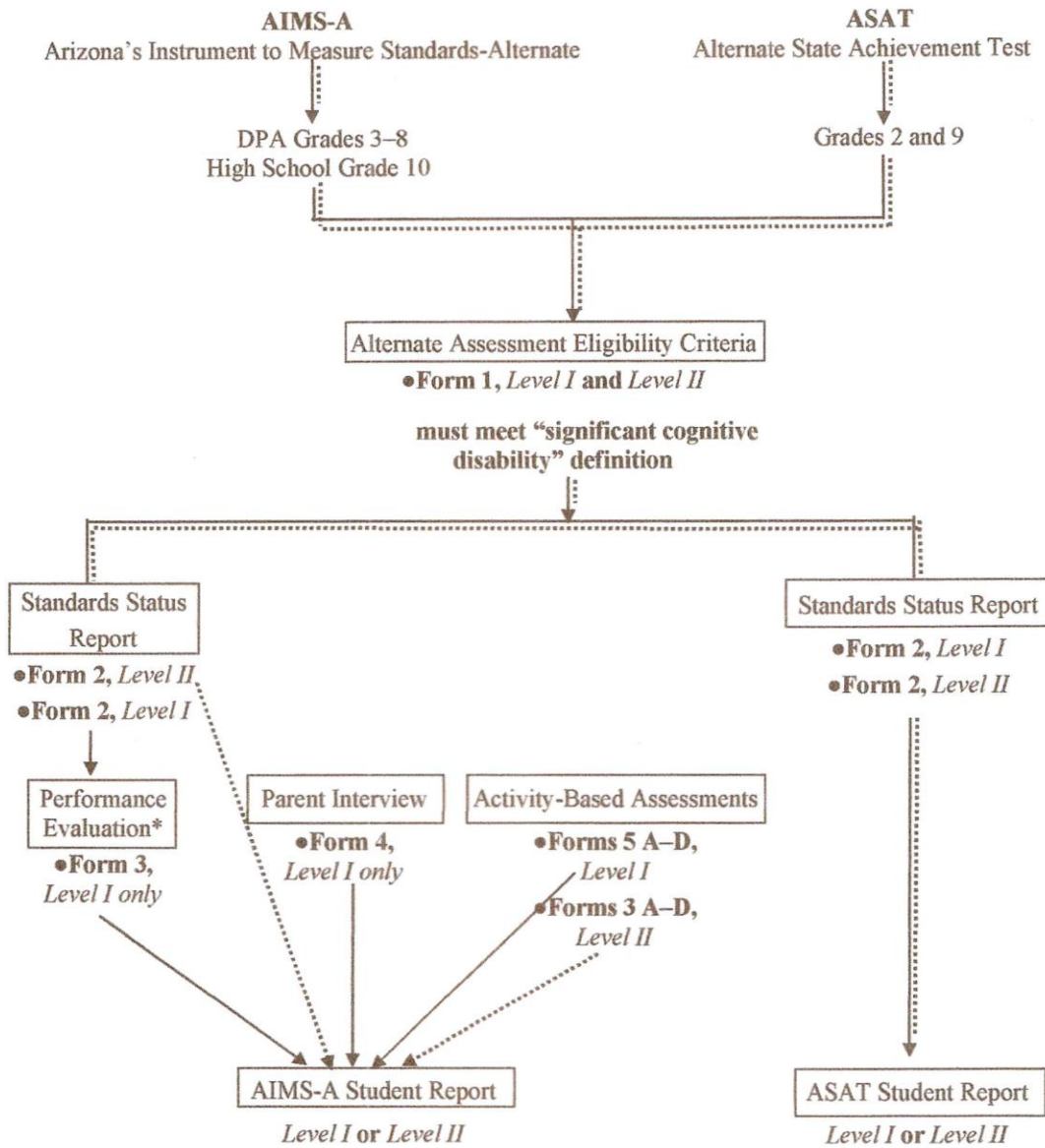
Documentos requeridos:

Firma del Director(a)
Portada del portafolio
Portadas de las entradas
Hoja de recopilación de datos

Pre-impresión por cada grado:

Portadas de las entradas
Hojas de recopilación de datos
<http://www.ihdi.uky.edu/ilssa/pr/>

Alternate Assessments Graphic Overview



*The high school AIMS-A, Level I, will no longer require Form 2; for the high school administration of Level I, Form 3 totals must be input by the teacher.

Adapted from Pendergast Elementary School District

Statewide Assessment Reference Guide

Assessment Reference Guide						
Grade	TerraNova Achievement Test		AIMS Assessments (AIMS DPA or HS AIMS)		District Assessment Plan (DAP)	
	General	Alternate (ASAT)	General	Alternate (AIMS-A)	General	Alternate (ASAT)
Preschool	not required	not required	not required	not required	not required	not required
K	not required	not required	not required	not required	DAP	I: Forms 1-2 or district alternate
1	not required	not required	not required	not required	DAP	I: Forms 1-2 or district alternate
2	required	I: Forms 1, 2	not required	not required	DAP	I: Forms 1-2 or district alternate
3	embedded in dual purpose assessment	I: Forms 1, 2	DPA required	I: Forms 1-2, 4-5	DAP	I: Forms 1-2 or district alternate
4	embedded in dual purpose assessment	I: Forms 1, 2	DPA required	I: Forms 1-2, 4-5	DAP	I: Forms 1-2 or district alternate
5	embedded in dual purpose assessment	I: Forms 1, 2	DPA required	I: Forms 1-5	DAP	I: Forms 1-2 or district alternate
6	embedded in dual purpose assessment	I or II: Forms 1, 2	DPA required	I: Forms 1-2, 4-5 II: Forms 1-3	DAP	I or II: Forms 1-2 or district alternate
7	embedded in dual purpose assessment	I or II: Forms 1, 2	DPA required	I: Forms 1-2, 4-5 II: Forms 1-3	DAP	I or II: Forms 1-2 or district alternate
8	embedded in dual purpose assessment	I or II: Forms 1, 2	DPA required	I: Forms 1-2, 4-5 II: Forms 1-3	DAP	I or II: Forms 1-2 or district alternate
9	required	I or II: Forms 1, 2	not required	not required	DAP	I or II: Forms 1-2 or district alternate
10	not required	not required	high school test required	I: Forms 1, 3-5 II: Forms 1, 3	DAP	I or II: Forms 1-2 or district alternate
11	not required	not required	not required	not required	DAP	I or II: Forms 1-2 or district alternate
12	not required	not required	not required	not required	DAP	I or II: Forms 1-2 or district alternate

Always refer first to the Arizona Department of Education Web site (www.ade.az.gov) for current testing policy.

DPA = Dual Purpose Assessment
DAP = District Assessment Plan

I = Level I alternate assessments
II = Level II alternate assessments

**ALTERNATE ASSESSMENT ELIGIBILITY CRITERIA
FOR STATE ASSESSMENTS**

FORM 1
09/01/05

Student: _____ DOB: _____ SAIS #: _____ Date: _____
School: _____ Special Education Categories: _____

Significant cognitive disability (SCD) eligibility requirements: For students whose instructional level is significantly below the enrolled grade level. In order to be considered for alternate assessments, students must meet all of the following criteria:

- Evidence of a significant cognitive disability:** Empirical evidence (formal testing results, multidisciplinary evaluation team results, etc.) of a significant cognitive disability that prevents the acquisition of the Arizona Academic Standards.

Check disability category:

- MIMR MOMR SMR MD with MR component MDSSI with MR component
 TBI with MR component Autism with MR component
 Student *functions* like a student with MIMR across all content areas—reading, writing, and mathematics.

Example 1: An 8th grade student functioning at 2nd grade in reading and writing and at 4th grade level in mathematics does not qualify under criteria 1.

Example 2: A 10th grade student functioning at the 2nd grade level in reading, writing, and mathematics does qualify under criteria 1.

_____ Yes _____ No **Comments:**

- Intensity of Instruction:** It is extremely difficult for the student to acquire, maintain, generalize, and apply academic skills across environments even with extensive/intensive, pervasive, frequent, and individualized instruction in multiple settings.

_____ Yes _____ No **Comments:**

- Curricular Outcomes:** The goals and objectives in the student’s IEP focus on progress within functional achievement indicators and the student’s present level of educational performance significantly impedes participation and completion of the general education curriculum even with significant program modifications.

Check level of standards:

- Functional and Kindergarten Arizona Academic Standards (For students in grades 2-12)
 Grades one through three of the Arizona Academic Standards (For students in grades 6-12)

_____ Yes _____ No **Comments:**

Student meets the definition of *significant cognitive disability (SCD)*

_____ Yes (If the above three responses are marked *yes*, continue with eligibility criteria process.)
 _____ No (If any response above is marked *no*, the student does not qualify to participate in alternate assessments.)

Most recent alternate assessment test results:									
AIMS-A Test Year _____ Level I ___ Level II ___					ASAT Test Year _____ Level I ___ Level II ___				
Standards Performance Levels	Falls Far Below	Approaches	Meets	Exceeds	Standards Performance Levels	Falls Far Below	Approaches	Meets	Exceeds
Reading					Reading				
Listening Speaking					Listening Speaking				
Writing					Writing				
Math					Math				
Comments:									

Consideration for Level I Eligibility

For students enrolled in grades 2-12

Circle "Yes" or "No" for each item in each content area. "No" responses qualify the student for *consideration* for the Level I alternate assessment.

READING: The student knows and is able to do the following (using print or Braille):

- | | | | |
|-----|----|---|-----------|
| Yes | No | Demonstrate the one-to-one correlation between a spoken word and a printed word. | Comments: |
| Yes | No | Segment one-syllable words into its phonemes, using manipulatives to mark each phoneme (e.g., <i>dog</i> /d/.../o/.../g/ while student moves a block or tile for each phoneme). | |
| Yes | No | Say letter sounds represented by the single-lettered consonants and vowels. | |
| Yes | No | Sort familiar printed words into basic categories (e.g., colors, shapes, foods). | |
| Yes | No | Derives meaning from books that are highly predictable, use repetitive syntax, and have linguistic redundancy. | |

WRITING: The student knows and is able to do the following (using computer, Braille, or printing word or numeral):

- | | | | |
|-----|----|---|-----------|
| Yes | No | Write the 26 letters of the alphabet in both lower and upper case. | Comments: |
| Yes | No | Communicate by drawing, telling, or writing for a purpose. | |
| Yes | No | Use words, labels, or short phrases that clearly go with picture text. | |
| Yes | No | Write own name on personal work. | |
| Yes | No | Use knowledge of letter sound relationship to write simple words with some consonants and a few vowels (e.g., <i>I lik t d nts</i> . – I like to draw knights.) | |
| Yes | No | Use capital letters to begin "important" words. | |
| Yes | No | Consistently write left to right and top to bottom. | |
| Yes | No | Participate in creating expository texts (e.g., labels, lists, observations, journals, summaries) through drawing or writing. | |

MATHEMATICS: The student knows and is able to do the following (using print or Braille):

- | | | | |
|-----|----|---|-----------|
| Yes | No | Identify orally a whole number represented by a model with a word name and symbol 0 through 20 (When presented with three objects, say 3, and write numeral 3). | Comments: |
| Yes | No | Match coins to purchase an item using a coin cue card. | |
| Yes | No | Identify penny, nickel, dime, quarter, and dollar by using manipulatives or pictures. | |
| Yes | No | Solve word problems presented orally using addition or subtraction with numbers through 9. | |
| Yes | No | Solve problems based on simple graphs, charts, and tables. | |
| Yes | No | Sort objects by shape, size, color, and length. | |

In considering the most recent test results and the eligibility criteria for Level I (AIMS-A/ASAT), the IEP team determined that this student will take the Level I alternate assessment.

_____ Yes _____ No

Consideration for Level II Eligibility
For students enrolled in grades 6-12

Circle "Yes" or "No" for each item. "Yes" responses qualify the student for consideration for the Level II alternate assessment.

- | | | |
|-----|----|---|
| Yes | No | Classify common words into conceptual categories (e.g., seasonal vegetables and fruits; types of seasonal clothing such as shorts or coats). |
| Yes | No | Answer questions (e.g., who, what, where, when, why, how) about expository text, heard or read.) |
| Yes | No | Follow a set of written multi-step directions with picture cues to assist (focus on organization strategies e.g., list of homework assignments, check off when done). |
| Yes | No | Write multiple sentences in an order that supports a main idea or story. |
| Yes | No | Write expository texts (e.g., labels, lists, observations, journals). |
| Yes | No | Apply the symbols: +, -, =. |
| Yes | No | Use concepts and terms of position and size in contextual situations: <ul style="list-style-type: none">• Inside/outside• Left/right• Above/below/between• Smaller/larger• Longer/shorter |
| Yes | No | Identify the concepts <i>some</i> , <i>every</i> , and <i>many</i> within the context of logical reasoning. |

Comments:

In considering the most recent test results and the eligibility criteria for Level II (AIMS-A/ASAT), the IEP team determined that this student will take the Level II alternate assessment.

_____Yes _____No

Students should participate in the grade level AIMS Dual Purpose Assessment (AIMS DPA) (grades 3-8), AIMS (grade 10) or TerraNova (grades 2 and 9) if the student exceeds standards on the most recent alternate assessment results for AIMS-A, Level II and ASAT, Level II.

ANALYTIC SCORING TOOL (AST)

Score	Level	Definitions
	EMERGENT	Student is beginning to use skill in one context with extensive support. Student cannot perform skill without assistance.
1	Full assistance	Student depends on others; full physical assistance throughout performance of skill.
2	Physical/verbal assistance Student initiates less than 50% of the steps in the task.	Student initiates any portion of the skill sequence but needs physical/verbal assistance to complete task.
3	Physical/verbal assistance Student initiates more than 50% of the steps in the task.	Student initiates any portion of the skill sequence but needs physical/verbal assistance to complete task.
	SUPPORTED	Student occasionally uses skill in one or more contexts with physical/verbal cues. Student occasionally performs skill accurately.
4	Physical/verbal cues With cues, student demonstrates skill 1–25% of the time.	Student needs physical/verbal signal to demonstrate skill. <i>Aside from the obvious physical/verbal cues, these cues can also include auditory cues, an object, tactual cues, visual cues, or use of sign language.</i>
5	Physical/verbal cues With cues, student demonstrates skill 26–50% of the time.	Student needs physical/verbal signal to demonstrate skill. <i>Aside from the obvious physical/verbal cues, these cues can also include auditory cues, an object, tactual cues, visual cues, or use of sign language.</i>
6	Physical/verbal cues With cues, student demonstrates skill 51–90% of the time.	Student needs physical/verbal signal to demonstrate skill. <i>Aside from the obvious physical/verbal cues, these cues can also include auditory cues, an object, tactual cues, visual cues, or use of sign language.</i>
	FUNCTIONAL	Student frequently uses skill in one or more contexts with limited cues. Student frequently performs skill accurately.
7	Physical/verbal cues With cues, student demonstrates skill 91–100% of the time.	Student needs physical/verbal signal to demonstrate skill. <i>Aside from the obvious physical/verbal cues, these cues can also include auditory cues, objects, tactual cues, visual cues, or sign language (not all teacher-directed cues, but from others in environment, such as peers).</i>
8	Natural cues Student demonstrates skill 1–25% of the time.	Student demonstrates skill in response to natural cues. These are cues that naturally occur within an environment (e.g., light on in “open” grocery line).
9	Natural cues Student demonstrates skill 26–50% of the time.	Student demonstrates skill in response to natural cues. These are cues that naturally occur within an environment (e.g., light on in “open” grocery line).
10	Natural cues Student demonstrates skill 51–90% of the time.	Student demonstrates skill in response to natural cues. These are cues that naturally occur within an environment (e.g., light on in “open” grocery line).
	INDEPENDENT	Student performs skill accurately in several contexts with natural cues.
11	Natural cues Student demonstrates skill 91–100% of the time.	Student demonstrates skill in response to natural cues. These are cues that naturally occur within an environment (e.g., light on in “open” grocery line).

Alternate Assessment Timelines Level I

August to December

Teachers:

- Begin assessment process using hard copies
- Update *Form 2*
- Complete *Form 4**, Parent Interview
- Provide instruction on *Forms 5 A–D*

January to February

Teachers:

- Input data from hard copies into Web system
- If data errors, check for incorrect SAIS number
- If unresolved data error, contact PEA administrator immediately

March

Teachers:

- Complete *Forms 5 A–D Score Sheets*
- Update *Forms 2* and *4**, if needed
- Revise data in the Web system
- System closes **March 31** for teachers

April

April 1-30

Last chance to submit data

- Check that all data has been submitted for all eligible students
- Print reports between PEA administrators submission date and first Friday in June

PEA administrators:

- Monitor teacher hard copy assessment and data system input

Private and other public schools:**

- Submit *Forms 1, 2,* and *4* by **January 31** to the district of residence (DOR)

DOR:

- Input data received from private and other public schools

Private and other public schools:**

- Submit *AIMS-A,* *Forms 5 A–D* by **March 4** to DOR

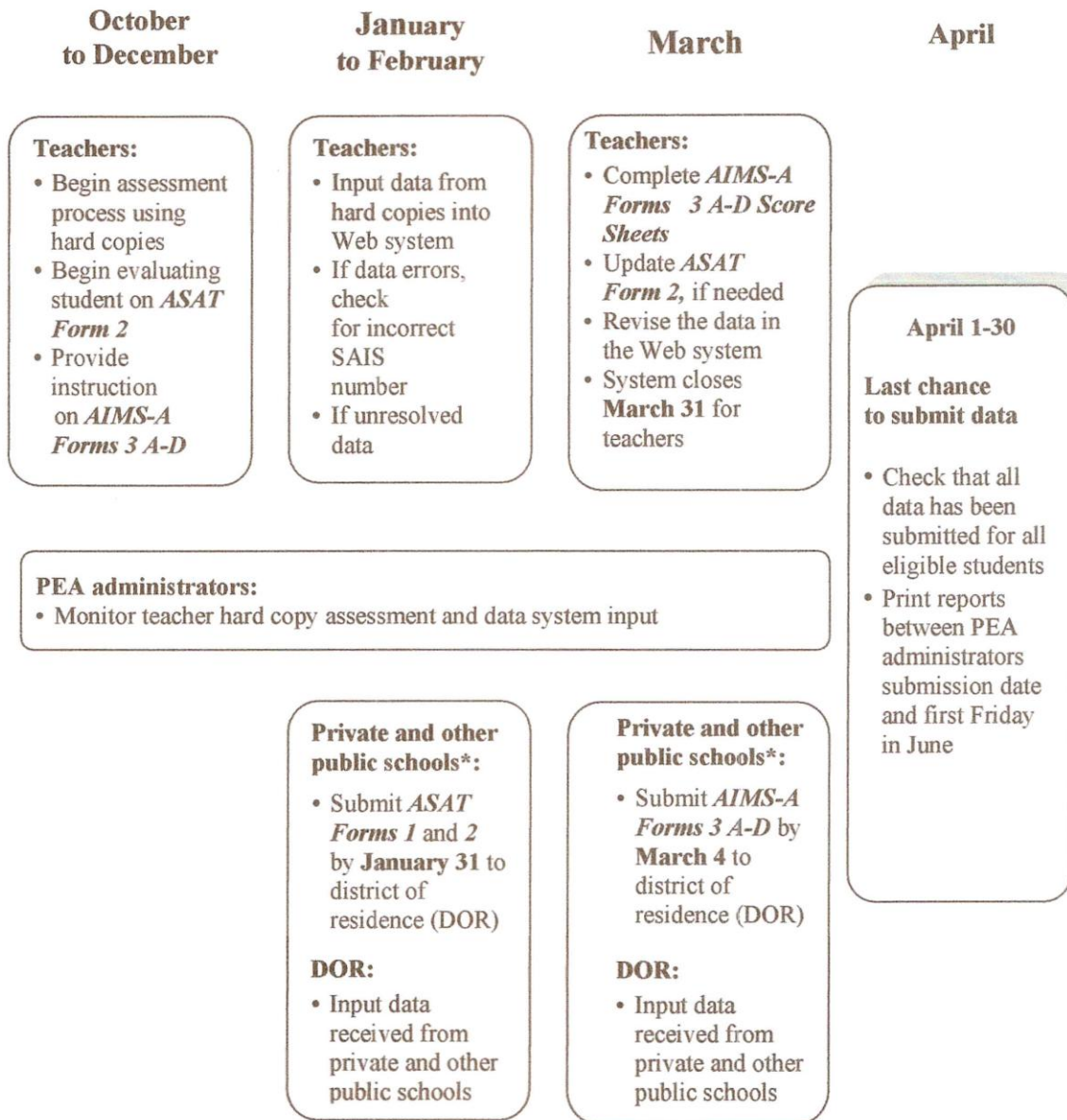
DOR:

- Input data received from private and other public schools

* Public education agencies (PEA) must interview parents unless parents choose not to participate

** Includes any schools serving students on behalf of the district of residence (DOR)

Alternate Assessment Timelines Level II



*Includes any schools serving students on behalf of the district of residence (DOR)

TCAP-ALT PORTFOLIO ASSESSMENT (TCAP-ALT PA) ENTRY REQUIREMENTS

GRADE LEVEL	CORRESPONDING STATE/DISTRICT ASSESSMENT	PORTFOLIO CONTENT ENTRY REQUIREMENTS
Kindergarten	Terra Nova—Level 10	NOTE: TCAP-Alt is not required in Kindergarten, 1 st , and 2 nd grades, when the school district does not provide district-wide assessments at K-2 grade levels.
1 st Grade	Terra Nova—Level 11	If the school system provides district-wide assessments for grades K-2, portfolio entries for the TCAP-Alt should correspond to the areas tested by the school system. Entries for the K-2 TCAP-Alt <u>may include</u> : reading/language arts, math, science, and social studies.
2 nd Grade	Terra Nova—Level 12	For example, if the system assesses 1 st grade students in the areas of reading/language arts and math only, then the only PA entries would be reading/language arts and mathematics.
3 rd Grade	TCAP Achievement Grade 3	Reading/Language Arts (R/LA), Math (M), Social Studies (SS), Science (S)
4 th Grade	TCAP Achievement Grade 4	Reading/Language Arts (R/LA), Math (M), Social Studies (SS), Science (S)
5 th Grade	TCAP Achievement TCAP Writing Grade 5	Reading/Language Arts (R/LA), Math (M), Social Studies (SS), Science (S)
6 th Grade	TCAP Achievement Grade 6	Reading/Language Arts (R/LA), Math (M), Social Studies (SS), Science (S)
7 th Grade	TCAP Achievement Grade 7	Reading/Language Arts (R/LA), Math (M), Social Studies (SS), Science (S)
8 th Grade	TCAP Achievement TCAP Writing Grade 8	Reading/Language Arts (R/LA), Math (M), Social Studies (SS), Science (S)
High School	TCAP Gateway Algebra I	Math (M) – Portfolio Participants
	TCAP Gateway Biology I	Science (S) (Life Science Only) – Portfolio Participants
	TCAP Gateway English II and TCAP Writing (Must be completed in Grade 11)	Reading/Language Arts (R/LA) – Portfolio Participants (All 11 th grade portfolio participants must have one writing API.)

Note: All high school students must be assessed in the areas of reading/language arts, math, and science prior to exiting high school. The IEP team decides when the assessments will be administered. However, if the student is participating in TCAP-Alt, the reading/language arts assessment must be administered in the 11th grade. Suggested grade level assessments are: 9th grade – math, 10th grade science, and 11th grade reading/language arts (which includes writing). If the student misses an assessment at the suggested grade level, the assessment may be given the following year.

Once the entry requirements have been determined, the Alternate Performance Indicators (API) can be downloaded from the State site: <http://www.tennessee.gov/education/speced/seassessment.shtml>

Ensure the API chosen is located under the correct grade level cluster for the student.

2007-2008 TCAP-Alt PA Scoring Rubric

Dimension scoring progresses linearly from left to right with each successive cell showing all the characteristics of the one preceding it. Minimum requirements indicated must be met to obtain points above 0.

DIMENSIONS	10 Points	20 Points	30 Points	40 Points	50 Points
CONTENT	Content Standard(s) is/are stated, but not related to content area AND/OR activity(ies) is/are not age appropriate or related to the content area AND/OR there is at least one graph but no evidence sheet AND/OR there is at least one evidence sheet but no graph AND/OR all APIs or all activities are missing.	Content Standard(s) with activity(ies) related to Alternate Performance Indicator(s) is/are evident. Data collection/graphing includes less than 15 occurrences and/or shows no progress.	One Content Standard with a minimum of 1 activity related to the Alternate Performance Indicator. At least 15 occurrences of data collection and graphing showing progress documented throughout the data period. All data collection is related to the Alt Performance Indicator.	Two different Content Standards with a minimum of 1 activity related to the Alternate Performance Indicators per content standard are evident. At least 15 occurrences of data collection and graphing showing progress documented throughout the data period for each Alt Performance Indicator assessed.	Three different Content Standards with a minimum of 1 activity related to the Alternate Performance Indicators per content standard are evident. At least 15 occurrences of data collection and graphing showing progress documented throughout the data period for each Alt Performance Indicator assessed.
DIMENSIONS	4 Points	8 Points	12 Points	16 Points	20 Points
CHOICE	Choice evidenced, but not age appropriate.	Choice evidenced, but not related to activity.	Choice evidenced and related to at least 1 activity.	At least 2 types of Choice evidenced and related to at least 2 activities (See TCAP-Alt Teacher's Manual for examples of Choice types)	At least 3 types of Choice evidenced and related to at least 3 activities (See TCAP-Alt Teacher's Manual for examples of Choice types)
DIMENSIONS	2 Points (Each Following Dimension)	4 Points (Each Following Dimension)	6 Points (Each Following Dimension)	8 Points (Each Following Dimension)	10 Points (Each Following Dimension) *Maximum number of points is automatically awarded to students fully included in the general classroom for the Content Area assessed.
SUPPORTS	Support is only special education teacher and/or assistant directed.	Natural support evidenced but not connected to activity.	Natural support is evidenced in only 1 activity.	Natural support is evidenced in at least 2 activities.	Natural support is evidenced in 3 activities.
SETTINGS	Instruction evidenced occurs only in special education settings.	Instruction evidenced occurs within multiple settings, 1 of which is inclusive.	Instruction evidenced occurs within 2 inclusive settings.	Instruction evidenced occurs within 3 inclusive settings.	Instruction evidenced occurs within 4 inclusive settings.
PEER INTERACTIONS	Student interactions are evident only with other students who meet TCAP-Alt Participation Guidelines.	Student interactions with peers are not related to the Alternate Performance Indicator assessed.	Student interactions with peers related to the Alternate Performance Indicator assessed under 1 content standard.	Student interactions with peers are related to the Alternate Performance Indicators assessed under 2 different content standards.	Student interactions with peers are related to the Alternate Performance Indicators assessed under 3 different content standards.

For definitions of terms found on this rubric and for additional scoring rules, see the TCAP-Alt PA Teacher's Manual.

2007-2008 TCAP-Alt PA Modified Scoring Rubric

This rubric is to be used only under the following conditions:

- student absences are excessive (student is present 40% or less during the data period);
- student transfers from out-of-state after December 31;
- student attends school, but has an abbreviated schedule (1/2 day or less).

A Report of Irregularity must be completed prior to submitting the portfolio for scoring.

Dimension scoring progresses linearly from left to right with each successive cell showing all the characteristics of the one preceding it. Minimum requirements indicated must be met to obtain points above 0.

DIMENSIONS	10 Points	20 Points	30 Points
CONTENT	Content Standard(s) is/are stated, but <u>not related</u> to content area AND/OR activity(ies) is/are <u>not age appropriate</u> or related to the content area AND/OR there is at least one graph but no evidence sheet AND/OR there is at least one evidence sheet but no graph AND/OR all APs or all activities are missing.	Content Standard(s) with activity(ies) related to Alternate Performance Indicator(s) is/are evident. Data collection/ graphing includes <u>less than 15 occurrences</u> and/or shows <u>no</u> progress.	Content Standard(s) with a minimum of 1 activity related to the Alternate Performance Indicator evident. At least <u>15 occurrences</u> of data collection and graphing showing progress documented throughout the data period. All data collection is related to the Alt Performance Indicator.
DIMENSIONS	4 Points	8 Points	12 Points
CHOICE	Choice evident, but <u>not age appropriate</u> .	Choice evidenced, but <u>not related</u> to activity.	Choice evidenced and <u>related to at least 1</u> activity.
DIMENSIONS	2 Points	4 Points	6 Points
SUPPORTS	Support is <u>only</u> special education teacher and/or assistant directed.	<u>Natural support</u> evidenced but not connected to activity.	<u>Natural support</u> is evidenced in only <u>1</u> activity.
SETTINGS	Instruction evidenced occurs <u>only</u> in special education settings.	Instruction evidenced occurs within <u>multiple</u> settings, <u>1</u> of which is inclusive.	Instruction evidenced occurs within <u>2</u> inclusive settings.
PEER INTERACTIONS	Student interactions are evident <u>only</u> with other students who meet TCAP-Alt Participation Guidelines.	Student interactions with peers are <u>not related</u> to the Alternate Performance Indicator assessed.	Student interactions with peers are related to the Alternate Performance Indicator assessed under <u>1</u> content standard.

For definitions of terms found on this rubric and for additional scoring rules, see the TCAP-Alt PA Teacher's Manual.

2007-2008 TCAP-Alt PA Homebound Rubric

This rubric is to be used **ONLY** under the following conditions:

- 1) student is placed on homebound status for the entire school year;
OR
- 2) student attends a special day school
 - the special day school services students with significant cognitive and adaptive disabilities, and
 - the student's TCAP-Alt Participation Guidelines document cognitive and adaptive skills equal to or less than 50.

A Report of Irregularity must be completed prior to submitting the portfolio for scoring. If the student is placed on homebound for only part of the year, contact the Division of Special Education for scoring instructions.

Dimension scoring progresses linearly from left to right with each successive cell showing all the characteristics of the one preceding it. Minimum requirements indicated must be met to obtain points above 0.

DIMENSIONS	10 Points	20 Points	30 Points
CONTENT	<p>Content Standard(s) is/are stated, but <u>not related</u> to content area AND/OR activity(ies) is/are <u>not</u> <u>as appropriate</u> or related to the content area AND/OR there is at least one graph but no evidence sheet AND/OR there is at least one evidence sheet but no graph AND/OR all APIs or all activities are missing.</p>	<p>Content Standard(s) with activity(ies) related to Alternate Performance Indicator(s) is/are evident. Data collection/ graphing includes <u>less than 15 occurrences</u> for students in Special Day Schools or less than 10 occurrences for students receiving homebound services with graphing showing progress documented throughout the data period. All data collection is related to the Alt Performance Indicator.</p>	<p>One Content Standard with a minimum of 1 activity related to the Alternate Performance Indicator evident. <u>At least 15 occurrences</u> of data collection for students in Special Day Schools or 10 occurrences for students receiving homebound services with graphing showing progress documented throughout the data period. All data collection is related to the Alt Performance Indicator.</p>
DIMENSIONS	4 Points	8 Points	12 Points
CHOICE	Choice evident, but <u>not</u> <u>as appropriate</u>	Choice evidenced, but <u>not</u> related to activity.	Choice evidenced <u>and</u> related to at least <u>1</u> activity.

For definitions of terms found on this rubric and for additional scoring rules, see the TCAP-Alt PA Teacher's Manual.

TEACHER NAME _____
 SYSTEM NAME _____
 SCHOOL NAME _____

SYSTEM #	SCHOOL #	NON-PUBLIC #
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

BIRTH DATE

MONTH	DAY	YEAR
Jan Feb Mar Apr May Jun Jul Aug Sep Oct Nov Dec	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

UNIQUE STUDENT ID NUMBER OR SOCIAL SECURITY NUMBER

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

LAST NAME	FIRST NAME	MI
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

GENDER

Female Male

ASSIGNED GRADE

K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

ETHNIC ORIGIN

American Indian/Alaska Native

Asian/Pacific Islander

Black, not Hispanic

Hispanic

White/not Hispanic

MEMBERSHIP DATA

1 2 3 4

SCORING RUBRIC

Regular

Modified

Abbreviated Schedule (1/2 day or less)

Attendance

Transfer from out of state after 12/31/07

Homebound

Special Day School

If "Modified" or "Homebound" is selected at left, please also indicate level.

DO NOT WRITE IN THIS AREA

SPECIAL EDUCATION

Special Education Services (less than 4 hours per week)

Special Education Services (4 through 22 hours per week)

Special Education Services (23 or more hours per week)

TITLE I

Title I SWP (Schoolwide Programs)

Title I TAS (Targeted Assistance Schools)

Title I - TAS Direct Service

OTHER PROGRAMS

Migrant

Yes

REPORT OF IRREGULARITY

2007-2008

Ait-PA

TENNESSEE COMPREHENSIVE ASSESSMENT PROGRAM



CODE A/B

CODE A CODE B

ESL SERVICES

Choose One

ELL

T/1/2

ELL Excluded

Medically Exempt

STATE USE ONLY

A1 B1 C1

A2 B2 C2

A3 B3 C3

A4 B4 C4

2007-2008
TCAP-Alt Participation Guidelines
 (Required Addendum to the IEP)

Student: _____ Assigned Grade Level: _____ Date: ___/___/___ Date of Birth: ___/___/___
 To participate in the Alternate Assessment, the student must have a current IEP and documentation to support all criteria listed below.

SECTION I

YES	NO	Evaluation Review of Cognitive/Adaptive Ability – Document Below
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Note: In order to ensure there is sufficient information to document this student has a significant cognitive and adaptive disability, the school psychologist must review all evaluation/assessment information. After file review and documentation of this review has been made, the school psychologist signs in the space provided below, indicating agreement or non-agreement of the student's significant cognitive and adaptive deficits.</p> <p>This student demonstrates significantly deficit cognitive ability and adaptive skills which prevent full involvement and completion of the state-approved content standards even with program modifications.</p> <p><input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No Review of student files indicates s/he has a significant deficit in cognitive and adaptive level of functioning:</p> <p>Psychologist's Printed Name _____ / Signature _____</p> <p>Individual Cognitive Ability Test: _____ Date: _____</p> <p>Total Battery Score: _____</p> <p>Highest Component Score: _____ Area: _____</p> <p>Lowest Component Score: _____ Area: _____</p> <p>Adaptive Behavior Skills Assessment: _____ Date: _____</p> <p>Total Battery Score: _____</p> <p>Highest Component Score: _____ Area: _____</p> <p>Lowest Component Score: _____ Area: _____</p> <p>NOTE: All Total Scores and Component Scores are required. Provide Standard Scores only.</p> <p>If documentation in one of the requested areas is unavailable, a detailed explanation for participation in TCAP-Alt must be documented in the spaces provided below. Please include a detailed description of any medical conditions preventing assessment in the requested areas.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
YES	NO	IEP Team Review – Check Yes or No and Document Below
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	The student requires intensive, frequent individualized instruction in a variety of settings including school, community, home, or the workplace to acquire, maintain, and generalize functional academics and life skills.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	There are historical data (current and longitudinal across multiple settings) that confirm the individual student criteria listed above.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	STUDENT SAFEGUARDS
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	The following conditions have been ruled out and are not the primary justification or reason this student is not participating in the general Tennessee Comprehensive Assessment Program (TCAP), even with extensive accommodations and modifications:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• excessive or extended absences,
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• sensory impairments,
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• emotional-behavioral disabilities,
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• specific learning disabilities,
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• language impairment,
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• other health impairment
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• developmental disability (i.e., Autism, Asperger's Syndrome, Developmental Delay)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• limited English proficiency, or
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• social, cultural, and economic differences.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	The decision for TCAP-Alt participation is based on the needs of the student. It is not based upon anticipated impact on system and/or school performance scores.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	The decision for TCAP-Alt participation is an IEP Team decision based on the needs of the student. It is not an administrative decision.
YES	NO	For a Student 14 Years of Age or Older
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	The student is unable to complete a state approved high school diploma program, even with extended learning opportunities and/or accommodations.

If the answer to any question in Section I is No—**Stop Here.**
 This student does not meet criteria for participation in the Alternate Assessment.

If all answers to questions in Section I are Yes—**Proceed to Section II.**

Student: _____ Assigned Grade Level: _____ Date: ____/____/____ Date of Birth: ____/____/____

SECTION II

Guidelines for Determining Participation in TCAP-Alt PA or Out-of-Level Assessment:

The Portfolio Assessment has been designed to measure academic progress of students with the most significant cognitive and adaptive disabilities.

While the use of out-of-level assessments is an option under TCAP-Alt for 2007-2008, the IEP Team must be aware that any student who participates in an out-of-level assessment will automatically be reported as a "Non-Participant" and as "Below Proficient" for AYP purposes. The IEP Team must carefully consider if the student is able to meaningfully participate in the out-of-level assessment. The out-of-level assessment chosen must represent challenging academic goals for the student. Administration of an assessment that is below the ability level of the student is an inappropriate use of this option.

Check All That Apply:

- IEP Team Members agree that the student meets participation guidelines for the TN Alternate Assessment.
- This student's participation in the TN Alternate Assessment is documented and justified annually on the IEP.

The IEP Team has determined that the student will participate in:

- TCAP-Alt: PA (Check Content Areas for Assessment)
 - Reading/Language Arts (includes Writing in Grades 5, 8, and 11) Mathematics Science Social Studies
 - Yes No Multimedia Permission Form Signed by the Parent:
- TCAP-Alt Out-of-Level (Reminder: Reported as a "Non-Participant" and "Below Proficient" for AYP purposes)
- TCAP-Alt Writing Assessment (Grades 5, 8 and 11) – For use by students who have been assessed in TCAP-Alt PA Reading/Language Arts at high school level prior to the 11th grade and students participating in Out-of-Level assessment.

Yes	No	If the student is participating in the Out-of-Level option, complete the following information.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Based on criterion-referenced or norm-referenced assessments, the student's instructional reading level measures at least pre-kindergarten/readiness skills level • Test: _____ Date: _____ • Instructional Reading Level: _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	The IEP Team is in agreement that Out-of-Level assessment is the most appropriate option for the student. The IEP Team agrees that the Out-of-Level assessment chosen represents challenging academic goals for the student.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	The IEP Team acknowledges participation in Out-of-Level assessment will automatically be reported as "Non-Participant" and as "Below Proficient" for AYP purposes.

IEP Team Members:

<u>Signature</u>	<u>Position</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

School Principal Signature: _____

Note: Students who do not meet TCAP-Alt Participation Guidelines but are assessed with the TCAP-Alt Assessment will be reported as Non-Participants and Below Proficient for AYP purposes.

Table of Contents
REQUIRED

Student Name: _____

DOB: ____ / ____ / ____ Assigned Grade Level: _____

School: _____

Page
Number(s)

Portfolio Validation [give page number(s) of location]..... _____

Affidavit of Student Performance _____

Sample of Student's Mode of Communication, Instructional
Adaptations, and Statement of Inclusion..... _____

Schedule..... _____

Entry #1: Reading/Language Arts..... _____

Entry #2:
Mathematics..... _____

Entry #3: Science..... _____

Entry #4: Social Studies..... _____

Comments:

PORTFOLIO VALIDATION
REQUIRED

We, the undersigned, verify that the student participated in the TCAP-Alt Portfolio Assessment.

Assessment Team Signatures

Parent/Guardian: _____

Principal: _____

Spec. Ed. Teacher: _____

Gen. Ed. Teacher: _____

Building Level Testing Coordinator: _____

Student (if applicable): _____

Other (specify position): _____

Other (specify position): _____

Other (specify position): _____

Other (specify position): _____

Tennessee Comprehensive Achievement Program - Alternate Portfolio Assessment

TCAP-Alt PA

AFFIDAVIT OF STUDENT PERFORMANCE

Student Information

Student Name: _____

Date of Birth: _____ School Name: _____

Affidavit of Student Performance

I, the undersigned, do attest that all work contained in this Tennessee Alternate Portfolio Assessment was performed by the student and in the presence of a teacher and/ or paraprofessional.

Further, in compiling this evidence with the student and/or on his/her behalf, I did not fabricate, alter, or modify student work samples, products, or data.

I am also unaware that others have provided inappropriate assistance.

Teacher: _____
Signature Date

Multimedia Permission Form for Portfolio Assessment

(REQUIRED WHEN MEDIA USED)

Date: _____

I give my permission for the _____ School to take pictures of my son or daughter _____ during the 2007-2008 school year.

I understand that this will be included in my son's or daughter's State Assessment and will be used for educational purposes only. Any reproduction of my son's or daughter's assessment for state scoring training will require that all identifying information be removed.

Signature of Parent/Caregiver



**TENNESSEE COMPREHENSIVE ASSESSMENT PROGRAM
ALTERNATE ASSESSMENT – PORTFOLIO OPTION
REPORT OF IRREGULARITY**

This form is to be used only if any of the following irregularities occurred. Include attendance record with report. A Report of Irregularity should be completed for individual students and placed within the portfolio assessment, as needed.

The original form should be placed in the portfolio binder and returned to the vendor. It should be the first page in the portfolio. Copies should be kept within the system.

- A.** The student transferred from an out of state school after December 31st. Portfolio must be scored using the Modified Rubric. (Give complete documentation regarding enrollment.)
- B.** The student transferred from a Tennessee school after December 31st and no assessment documentation was available. Portfolio must be scored using the regular rubric. (Give documentation regarding enrollment and system from which the student transferred.)
- C.** The student's medically related absences were frequent and/or prolonged (present 40% or less during the data period). Portfolio must be scored using the Modified Rubric. (Give complete documentation regarding absences.)
- D.** Student attends school using an abbreviated schedule. (Attends ½ day or less) Portfolio must be scored using the Modified Rubric. (Give complete documentation regarding enrollment.)
- E.** The student is receiving homebound services. Portfolio must be scored using the Homebound Rubric. Note: The student should have full homebound status in order to use the Homebound Rubric. If student has received homebound services for part of the year, contact the State's Special Education Assessment Consultant at (615) 532-9702 for instructions regarding use of the appropriate scoring rubric. (Give documentation regarding homebound status.)
- F.** The student is enrolled in a special day school serving only students with significant cognitive disabilities and the student's TCAP-Alt Participation Guidelines document cognitive and adaptive skills ≤ 50 . Portfolio must be scored using the Homebound Rubric.
- G.** The student transferred from an out of state school between February 1st and the end of the TCAP-Alt Assessment due date. No portfolio assessment will be required. (Give documentation regarding enrollment.)
- H.** Medical exemption is in effect. (Original approved medical exemption on file at the State Department of Education and copy with approval stamp on file in LEA.)

System _____ School _____

System # _____ School # _____ Grade _____ Date _____

Student Name: _____ SSN: _____

Student's Teacher _____ Signature _____

Principal _____ Signature _____

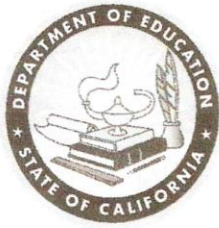
Attach all documentation, attendance record, and TCAP-Alt Information Sheet to report:

System Special Education Supervisor's Signature _____

System Testing Coordinator's Signature _____

ED 3093-Rev.7/06 Department of Education

Nonsecure



2009
California Alternate
Performance Assessment (CAPA)
Examiner's Manual

DIRECTIONS FOR ADMINISTRATION

Test Examiner and Observer Responsibilities

Completing **all** of the following steps will help ensure that no testing irregularities occur, that your students' test results are valid, and that the Academic Performance Index (**API**) and Adequate Yearly Progress (**AYP**) information for your school will be as accurate as possible.

- Plan and schedule testing for each student to allow enough time to complete test. Complete testing within your district's STAR designated testing window.
- Follow all security requirements outlined in the Security Affidavit and this manual.
- Thoroughly review and understand this examiner's manual prior to testing.
- Review the tasks to be administered and plan for any adaptations individual students may require.
- Ensure that you are using the correct level of the CAPA test.
- Review the materials before testing to ensure that you have all required materials, including stimulus cards and manipulatives.
- Complete Section 1 on each student's answer document before testing.
- Enter and mark the version number in Section 4 on each student's answer document.
- Use **only** No. 2 pencils on the student's answer document.

Checklists

Complete the following checklists to ensure that you have taken all necessary steps in preparing to administer the CAPA.

TEST EXAMINER AND OBSERVER CHECKLIST	✓
I have met the examiner requirements described on page 12.	
I have read, understood, and signed a CAPA Security Affidavit and have given it to my test site coordinator.	
I identified students' adaptations per task as needed.	
I checked my students' individualized education programs (IEP) and confirmed students' eligibility and CAPA levels.	
I completed the 2009 CAPA Administration Schedule (page 7).	
I read and understand Testing Cautions (page 8).	
I read and understand what to do Before the Test (page 23).	
I read and understand what to do the Day of the Test (page 26).	
I read and understand Administering the Test (page 27).	
I read and understand what to do After the Test (page 29).	
I read and understand Scoring the CAPA (page 15).	
I identified each student whose results will be double-rated, and I made arrangements for an observer to be present during administration of the students' CAPA exam.	
I asked my test site coordinator any questions I had about information in this manual.	
I will sign the answer document when I finish administering the students' CAPA exam.	
I prepared translations of cues/directions as needed.	
I understand which testing variations are allowed for English learners and will ensure that they are provided to them.	

ANSWER DOCUMENT CHECKLIST	✓
<p>I will receive Pre-ID answer documents and know where to find student names on them.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staff will hand-mark any needed demographic data per Standardized Testing and Reporting (STAR) test site coordinator's instruction. (See Appendix D.) • I will hand-mark the CAPA level and the version number on each student's answer document. 	
<p>I will affix Pre-ID labels to my students' answer documents.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staff will hand-mark any needed demographic data per STAR test site coordinator's instruction. (See Appendix D.) • I will hand-mark the CAPA level and the version number on each student's answer document. 	
<p>I will receive blank answer documents. Before testing begins,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Staff will hand-mark answer documents. (See Appendix D.) • I will hand-mark the CAPA level and the version number on each student's answer document. 	

Figure 1. Level I Scoring Flowchart

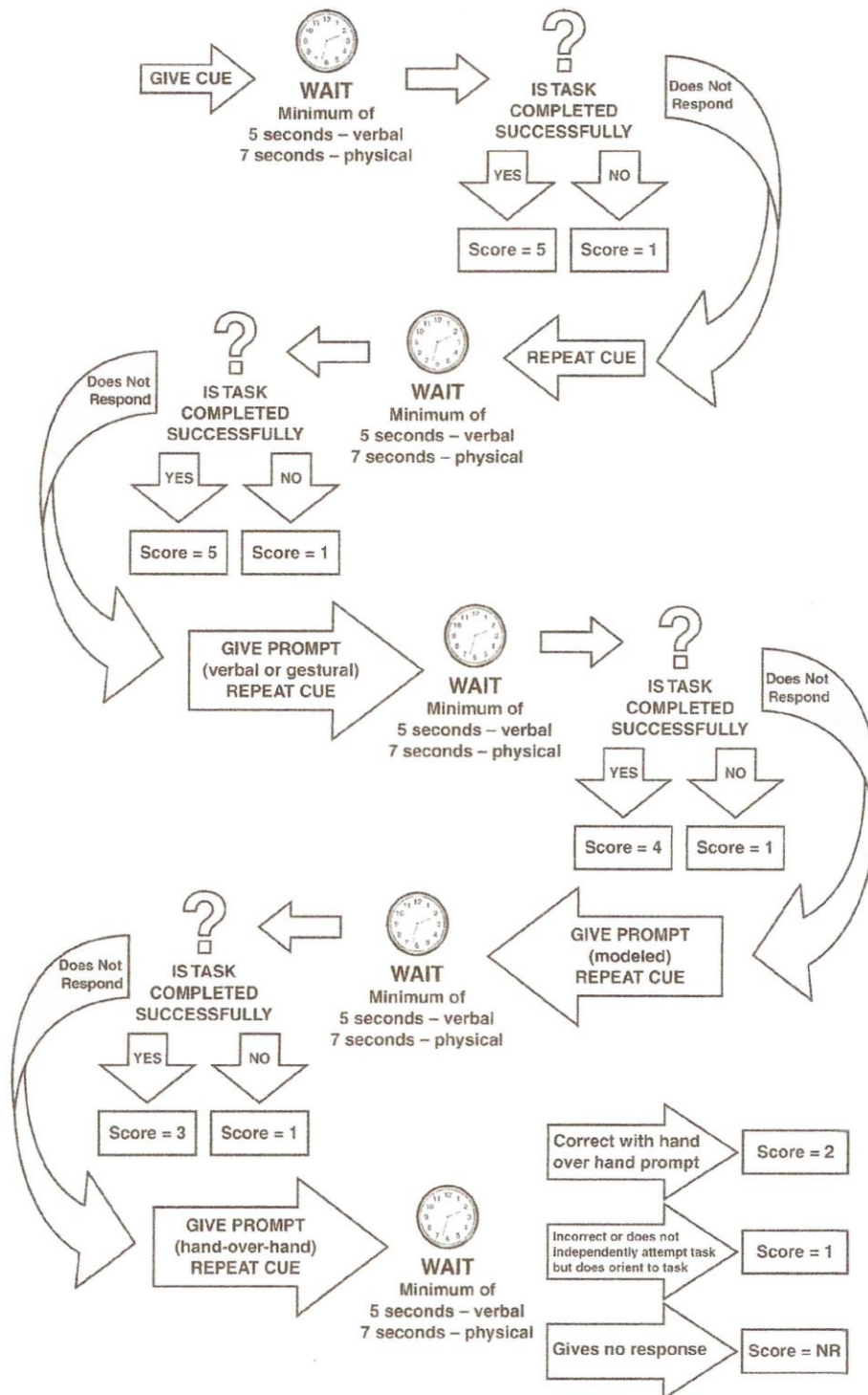


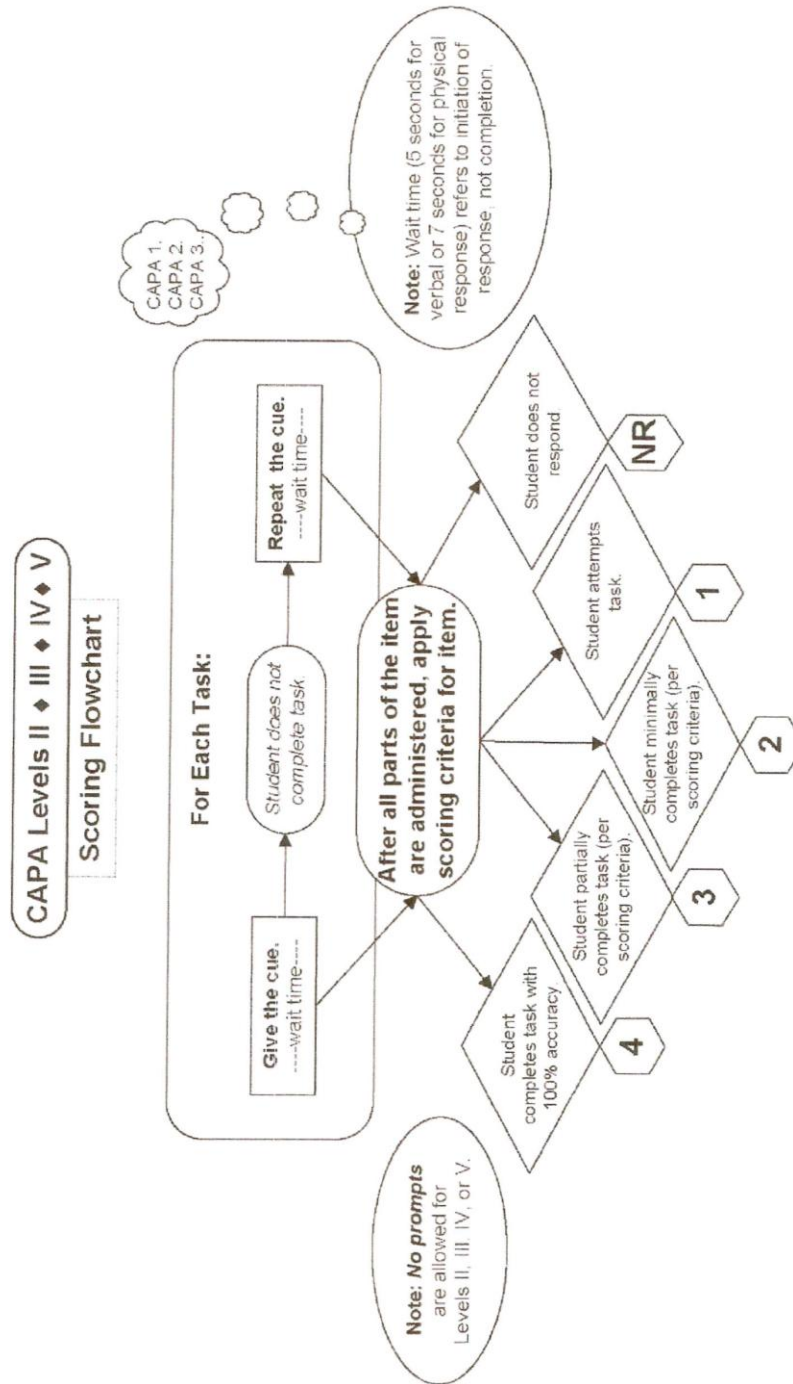
Table 1. Level I Scoring Rubric

Score	Rubric
5	correct with no prompting
4	correct with verbal or gestural prompt
3	correct with modeled prompt
2	correct with hand-over-hand prompt (student completes task independently)
1	orients to task or incorrect response after attempting the task independently
NR	no response

Table 2. Level I Scoring Rubric Defined

Score	Rubric	Response and Prompting Required
5	Correct with no prompting	The student must complete the task after the cue/direction is given. The cue/direction may be repeated after an appropriate wait time if the student does not initiate the task. (Allowable wait times are five seconds when a verbal response is expected and seven seconds when a physical response is expected.) If the student successfully completes the task after the repetition of the cue/direction, he or she earns a score of 5.
4	Correct with verbal or gestural prompt	<p>If the student does not respond after the cue/direction is given, the examiner should choose a verbal or gestural prompt that has been known to be effective with the individual student. After prompting, the examiner should repeat the cue/direction.</p> <p>If the student successfully completes the task after a verbal or gestural prompt, he or she earns a score of 4. Allowable verbal/gestural prompts include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Touch the student lightly on the shoulder to get his or her attention. • Gently move the student's face to establish eye contact with the examiner. • Provide a verbal or gestural prompt that signals the student to take the first step required to complete the task (for example, saying "Pick up the _____" or passing hand over the stimulus material or gesturing for the student to move toward the stimulus).
3	Correct with modeled prompt	<p>If the student does not respond after a verbal or gestural prompt has been given, the examiner shall give modeled prompt. The examiner should repeat the cue/direction after prompting.</p> <p>If the student successfully completes the task after receiving a modeled prompt, he or she earns a score of 3. Allowable modeled prompts include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Model the completion of the task.
2	Correct with hand-over-hand prompt	<p>If the student attempts the task but fails to complete the task following a modeled prompt, the examiner shall give a hand-over-hand prompt. The examiner should repeat the cue/direction after prompting.</p> <p>If the student successfully completes the task independently after receiving a hand-over-hand prompt, he or she earns a score of 2.</p>
1	Orients to task or incorrect response after attempting the task independently	If the student does not correctly respond to cue/direction, does not attempt the task after the modeled or hand-over-hand prompts have been utilized but does orient towards the task, he or she earns a score of 1.
NR	No response	A score of NR (no response) is assigned if the student does not orient toward the task after the three prompts have been utilized.

Figure 2. Levels II - V Scoring Flowchart



Appendix E — Version 1: Manipulative List

Manipulative	ELA	Math	Science
Level I			
1 writing implement familiar to student	•		
1* blank piece of lined paper	•		
1 favorite, age-appropriate book	•		
5 yellow one-inch blocks	•	•	
1 cube		•	
1 ball		•	
4 markers (same color/size)		•	
3 red one-inch blocks		•	
2 small water bottles		•	
1 large water bottle		•	
6 pennies		•	
1 bottle of bubbles			•
1 device with push button			•
3 clear, resealable sandwich-size plastic bags			•
1 citrus fruit			•
7* cotton balls			•
1 green 5-inch square piece of construction paper			•
1 yellow 5-inch square piece of construction paper			•
1 blue 5-inch square piece of construction paper			•
3 clear plastic cups			•
1 cup of water			•
Level II			
1 crayon	•		
1 clear plastic cup	•		
1 spoon	•		
1 small box	•		
1 small ball	•		
1 photo of teacher	•		
1 photo of student	•		
1 photo of classmate	•		
1 bowl	•		

*Asterisk denotes a manipulative to be treated as a single-use item. These manipulatives should only be used on the task they are associated with and should be discarded after the task has been completed by the student.

Manipulative	ELA	Math	Science
1 toy car	•		
1* blank piece of lined paper	•		
1 favorite, age-appropriate book	•		
10 yellow one-inch blocks	•	•	
1 twelve-inch ruler		•	
1 scale familiar to student		•	
1 pencil		•	
1 twelve-inch piece of string		•	
1 full bottle of glue		•	
1 empty wallet/change purse		•	
2 pennies		•	
2 quarters		•	
2 one-dollar bills		•	
Level III			
1 favorite, age-appropriate book	•		
1 cube (at least 2 × 2 × 2 inches large)		•	
5 yellow one-inch blocks		•	
5 red one-inch blocks		•	
5 blue one-inch blocks		•	
1 calculator		•	
1 dark rock			•
1 smooth rock			•
1 rough rock			•
1 shiny rock			•
1 light-colored rock			•
1 metal spoon			•
1 wooden spoon			•
1 plastic spoon			•
1 plastic straw			•
1 steel nail			•
1 wooden stick			•
1 plastic bottle			•
1 piece of aluminum foil			•

*Asterisk denotes a manipulative to be treated as a single-use item. These manipulatives should only be used on the task they are associated with and should be discarded after the task has been completed by the student.

Manipulative	ELA	Math	Science
1 index card			•
3 identical clear plastic cups filled $\frac{3}{4}$ with water			•
1 three-section sorting structure			•
Level IV			
4* blank pieces of lined paper	•	•	
1 pencil	•	•	
1 calculator		•	
1 one-cup measuring cup		•	
1 $\frac{1}{4}$ -cup measuring cup		•	
1 twelve-inch ruler		•	
1 thermometer		•	
1 tablespoon		•	
1 teaspoon		•	
1 bucket		•	
1 gallon pitcher		•	
2 small plastic cups			•
2* ounces of water			•
2* ounces of mineral oil			•
2 small pipettes or eyedroppers			•
1 bottle of blue food coloring			•
1 sheet of coarse sandpaper			•
1 red one-inch block			•
1 blue one-inch block			•
1 set of assorted books that when stacked are at least 5 inches high			•
1 board at least 12 inches long			•
3 identical plastic bottles with caps			•
3 cups of sand			•
3 cups of flour			•
3 cups of cotton			•
1 road map			•
1 periodic table			•
1 newspaper			•
1 coin			•

*Asterisk denotes a manipulative to be treated as a single-use item. These manipulatives should only be used on the task they are associated with and should be discarded after the task has been completed by the student.

Manipulative	ELA	Math	Science
1 plastic straw			•
1 toothpick			•
1 rock			•
1 metal nail			•
1 cork			•
1 table tennis ball			•
1 steel paper clip			•
1 crayon			•
Level V			
7* blank pieces of lined paper	•	•	•
4 pencils	•	•	
1 bottle of blue food coloring		•	
1 half-gallon of water		•	
1 pitcher		•	
1 two-cup clear measuring cup		•	
10 one-dollar bills		•	
4 quarters		•	
3 $\frac{1}{4}$ -fraction tiles		•	
2 $\frac{1}{2}$ -fraction tiles		•	
2 $\frac{1}{8}$ -fraction tiles		•	
1 calculator		•	•
1 yellow marker			•
1 orange marker			•
1 thermometer			•
1 twelve-inch ruler			•
1 balance			•
1 magnifying glass			•
1 measuring cup			•
1 rock			•
3 clear plastic cups filled with water			•
1* sugar cube			•
1* teaspoon of granulated sugar			•
2* tablespoons of vegetable oil			•

*Asterisk denotes a manipulative to be treated as a single-use item. These manipulatives should only be used on the task they are associated with and should be discarded after the task has been completed by the student.

Manipulative	ELA	Math	Science
1 stir stick			•
1 scale			•
1 250 mL graduated beaker with 150 mL of water			•
1 250 mL graduated beaker			•

*Asterisk denotes a manipulative to be treated as a single-use item. These manipulatives should only be used on the task they are associated with and should be discarded after the task has been completed by the student.

Assessment Options by Grade Level for All Arizona Students

	Grade 2	Grades 3, 4, 5	Grades 6, 7, 8	Grade 9	Grades 10, 11, 12
State Assessments	TerraNova	AIMS DPA (Dual-Purpose Assessment) AIMS with TerraNova items embedded		TerraNova	High School AIMS (11 & 12 if not passed in 10)
	Grade 2	Grades 3, 4, 5	Grades 6, 7, 8	Grade 9	Grade 10*
Alternate Assessment Options (available for students who qualify)	Level I ASAT	Level I AIMS-A/ ASAT	Level I AIMS-A/ ASAT	Level I ASAT	Level I AIMS-A
			Level II AIMS-A/ ASAT	Level II ASAT	Level II AIMS-A

Adapted from Tucson Unified School District

* Testing in grades 11 and 12 is no longer required unless a student's IEP team determines that the student should approach or meet the AIMS-A standards as a graduation requirement.