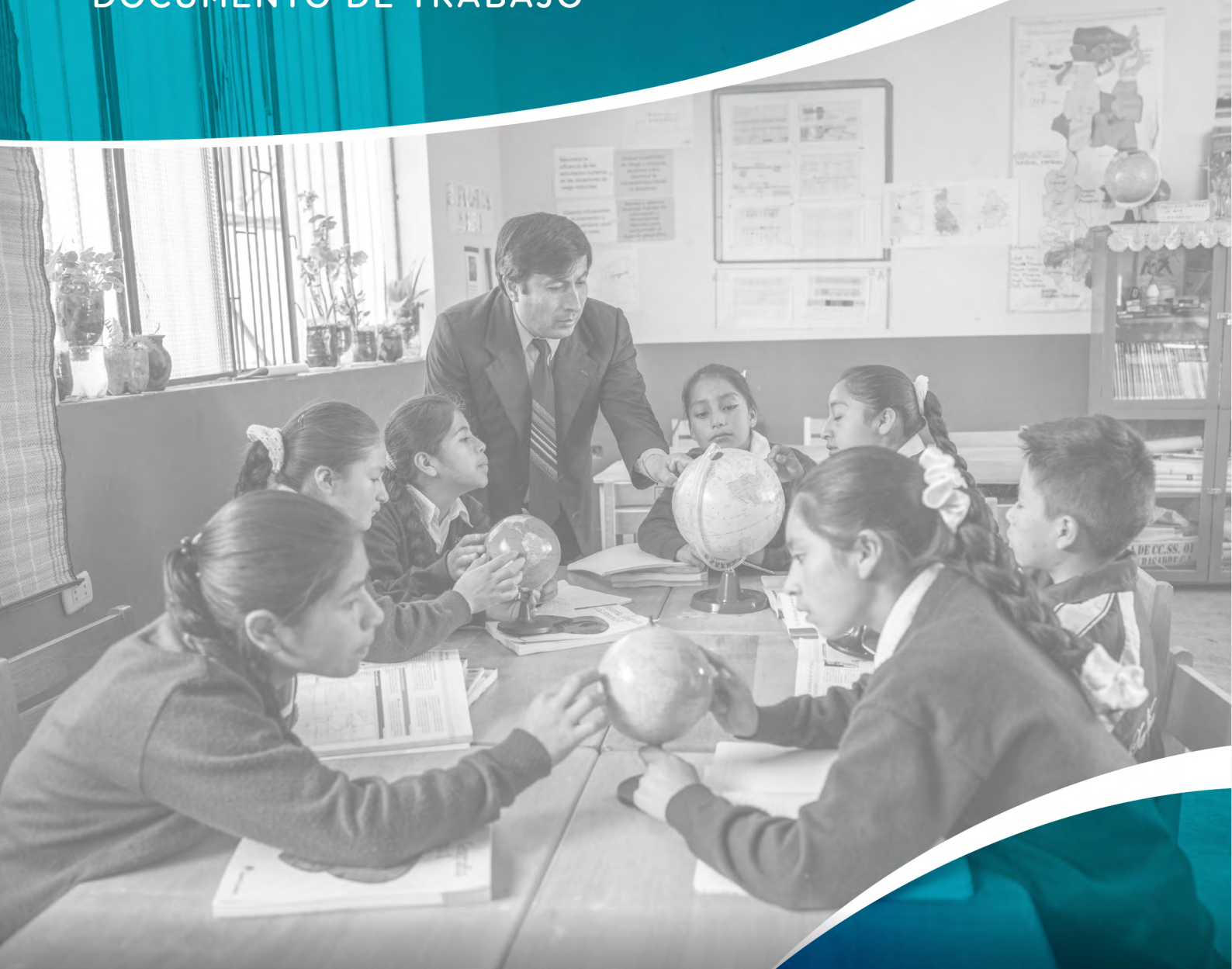


¿Cómo formular y emplear los criterios de evaluación?

DOCUMENTO DE TRABAJO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Fascículo 4: ¿Cómo formular y emplear los criterios de evaluación?
DOCUMENTO DE TRABAJO

Editado por:

Ministerio de Educación
Calle del Comercio N° 193, San Borja
Lima 41, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

© Ministerio de Educación del Perú

Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre que se cite la fuente y no se utilice con fines lucrativos.

Primera edición digital: marzo 2026
Lima - Perú



BEZARTE FUE BESAR UN
MISPERO QUE ME CLAVA AL
DIENTE Y ME DESCLAVA Y
EN UN HOYO FÚNEBRE Y LO
CLAVA DENTRO DEL CORAZÓN
DONDE ME MUERO.

Análisis de un caso:

Mariana tiene 9 años y cursa el cuarto grado de primaria. Desde pequeña muestra un desempeño destacado en Matemática: cumple con las tareas, participa activamente en clase y se desenvuelve con solvencia tanto en cálculo mental como escrito. No resulta extraño, entonces, que **al finalizar cada bimestre se le asigne un nivel de logro destacado** en las cuatro competencias asociadas al área de Matemática.



Detengámonos a reflexionar sobre esta situación:

¿Tiene sentido que Mariana reciba esa calificación? ¿Sus conocimientos y habilidades matemáticas son evidencia suficiente de que está desarrollando las competencias asociadas a Matemática?

A lo largo de estos fascículos hemos visto que responder estas preguntas requiere una comprensión profunda sobre **qué significa ser competente** (Fascículo 1).

Esto, sin embargo, siendo necesario no resulta suficiente. Necesitamos también una idea o descripción clara de aquello que el estudiante debe demostrar para afirmar que ha alcanzado el nivel de desarrollo esperado en una competencia¹.

Estas descripciones son los **criterios de evaluación**, foco de este fascículo.

Además de este propósito central, los criterios cumplen otras funciones fundamentales como, por ejemplo:



Permitir que los estudiantes comprendan con claridad qué se espera de ellos y cómo serán evaluados.



Orientar una retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.



Orientar la planificación y constituir la base para diseñar instrumentos como rúbricas o listas de cotejo.

¹ Según la Resolución Viceministerial N.º 00094-2020-MINEDU, los criterios de evaluación son “el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias”.

Por todo ello, formular criterios de evaluación claros y pertinentes es una tarea central en tu labor docente. En este fascículo, te presentamos algunas ideas clave para apoyar ese proceso y favorecer un uso formativo de los criterios de evaluación.

Idea **Clave** 1

Los criterios de evaluación se formulan a partir de las capacidades

En la idea clave 5 del fascículo anterior, vimos que Amalia diseñó una secuencia de desafíos vinculados con la competencia Resuelve problemas de cantidad, centrados en situaciones de partir una unidad en partes iguales. A lo largo de las sesiones, propuso tareas como repartir cantidades de manera equitativa, identificar qué fracción representa una parte de un todo o comparar fracciones en contextos cercanos (por ejemplo, recetas de cocina).

¿Qué atributos de la actuación de sus estudiantes debería observar Amalia para afirmar que actúan de manera competente?

El Currículo Nacional responde con claridad a esta pregunta:



Las capacidades “son los atributos estrictamente necesarios y claves para observar el desarrollo de la competencia de los **estudiantes**” (Currículo Nacional, p. 179).

Por ello, a partir de su experiencia y conocimiento profesional —y de lo que sabe sobre sus estudiantes—, Amalia revisa el Currículo Nacional con el propósito de profundizar en la comprensión de la competencia. En este proceso, identifica aspectos que confirman y enriquecen su práctica, así como otros que requieren mayor clarificación y que se propone indagar con mayor detalle.

Frente a algunas dudas, complementa la lectura del Currículo Nacional con la consulta del Programa Curricular del nivel correspondiente y revisa algunos desempeños que le sirven como ejemplos referenciales para precisar qué observar en la actuación de sus estudiantes.

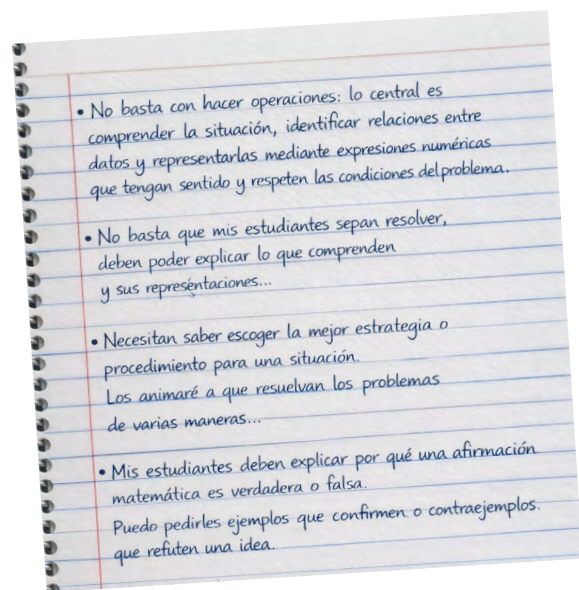
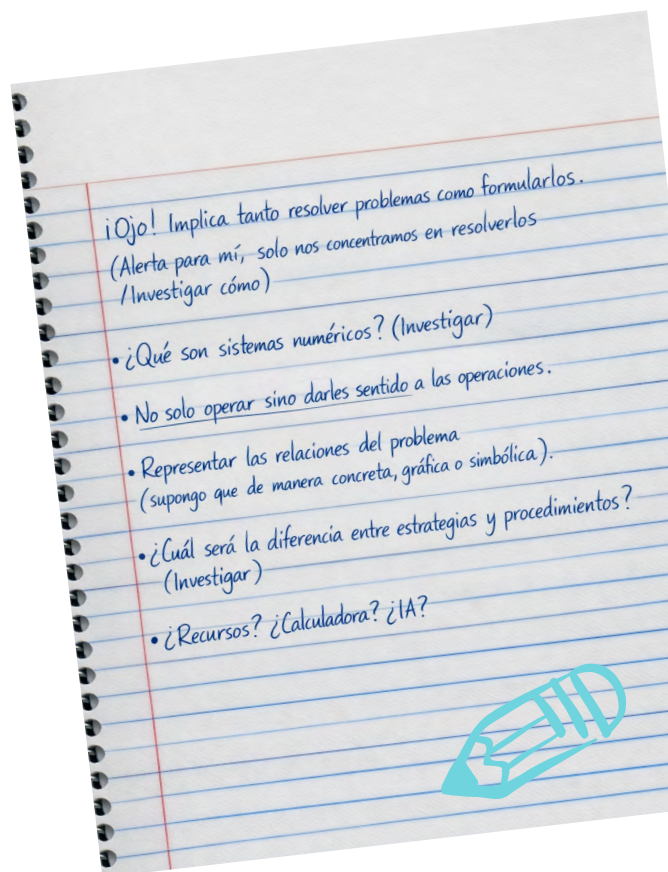
Competencia

Resuelve problemas de cantidad

Consiste en que el estudiante solucione problemas o plantee nuevos problemas que le demanden construir y comprender las nociones de cantidad, número, de sistemas numéricos, sus operaciones y propiedades. Además dotar de significado a estos conocimientos en la situación y usarlos para representar o reproducir las relaciones entre sus datos y condiciones. Implica también discernir si la solución buscada requiere darse como una estimación o cálculo exacto, y para ello selecciona estrategias, procedimientos, unidades de medida y diversos recursos. El razonamiento lógico en esta competencia es usado cuando el estudiante hace comparaciones, explica a través de analogías, induce propiedades a partir de casos particulares o ejemplos, en el proceso de resolución del problema.

Esta competencia implica, por parte de los estudiantes, la combinación de las siguientes capacidades:

- **Traduce cantidades a expresiones numéricas:** es transformar las relaciones entre los datos y condiciones de un problema a una expresión numérica (modelo) que reproduzca las relaciones entre estos; esta expresión se comporta como un sistema compuesto por números, operaciones y sus propiedades. Es plantear problemas a partir de una situación o una expresión numérica dada. También implica evaluar si el resultado obtenido o la expresión numérica formulada (modelo), cumplen las condiciones iniciales del problema.
- **Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones:** es expresar la comprensión de los conceptos numéricos, las operaciones y propiedades, las unidades de medida, las relaciones que establece entre ellos; usando lenguaje numérico y diversas representaciones; así como leer sus representaciones e información con contenido numérico.



- **Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo:** es seleccionar, adaptar, combinar o crear una variedad de estrategias, procedimientos como el cálculo mental y escrito, la estimación, la aproximación y medición, comparar cantidades; y emplear diversos recursos.
- **Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones:** es elaborar afirmaciones sobre las posibles relaciones entre números naturales, enteros, racionales, reales, sus operaciones y propiedades; basado en comparaciones y experiencias en las que induce propiedades a partir de casos particulares; así como explicarlas con analogías, justificarlas, validarlas o refutarlas con ejemplos y contraejemplos.

Esta comprensión profunda de la competencia le permite concluir que lo que debe observar en las actuaciones y producciones de sus estudiantes en el proceso de resolver un problema es, **sobre todo**², la movilización de cuatro aspectos:

1. La capacidad de emplear expresiones matemáticas para traducir una situación.
2. La capacidad de explicar su comprensión usando representaciones variadas.
3. La capacidad de crear, elegir y aplicar estrategias y procedimientos pertinentes.
4. La capacidad de justificar sus procedimientos y sustentar sus afirmaciones, así como validar o cuestionar las de otros.

En este punto podrías pensar: “pero solo está diciendo lo mismo que aparece en el Currículo, con otras palabras”. Y es verdad: las conclusiones a las que llega Amalia no contradicen lo que el Currículo plantea. Sin embargo, hay una diferencia fundamental.

Amalia no se limita a leerlo y trasladarlo a su planificación; se detiene a analizarlo, a dialogar con él, a darle sentido para ella.

Las palabras pueden ser similares, pero cuando un docente llega a ellas por comprensión propia, ya no son algo que “hay que cumplir”, sino algo que orienta sus decisiones porque le hace sentido.

² Como señala el CNEB, las capacidades “son los atributos estrictamente necesarios y claves para observar el desarrollo de la competencia de los estudiantes”. En ese sentido, según la competencia a desarrollar, la naturaleza de la situación planteada o los aprendizajes que la institución haya priorizado, pueden incorporarse otros criterios; por ejemplo, aquellos vinculados a aspectos socioemocionales o al uso ético y responsable de la Inteligencia Artificial, entre otros que se considere pertinente promover y valorar.

Idea Clave 2

Considera los estándares de aprendizaje como referentes

Amalia tiene ahora una idea más clara de lo que debe observar para valorar las actuaciones y producciones de sus estudiantes. Sin embargo, nota que estas formulaciones son todavía generales. Si todos los estudiantes, durante su trayectoria educativa, deben movilizar esas capacidades:

¿Qué distingue la actuación esperada de un estudiante de segundo grado de primaria de uno de cuarto grado o uno de secundaria? ¿Se espera que todos ellos movilicen esas capacidades de la misma manera?

En este punto, los estándares de aprendizaje son referenciales en varios sentidos.

En principio, su lectura le permite a Amalia alinear los criterios que plantee con el nivel de desarrollo esperado para sus estudiantes. Es decir, Amalia sigue prestando atención a las capacidades de la competencia, pero ahora puede precisar con qué nivel de complejidad espera verlas en acción.

Dado que Amalia tiene a su cargo el 4to grado, el nivel de desarrollo esperado corresponde al estándar del ciclo IV que citamos a continuación:

*“Resuelve problemas referidos a una o más acciones de agregar, quitar, igualar, repetir o repartir una cantidad, combinar dos colecciones de objetos, así como **partir una unidad en partes iguales; traduciéndolas a expresiones aditivas y multiplicativas con números naturales y expresiones aditivas con fracciones usuales. Expresa su comprensión del valor posicional en números de hasta cuatro cifras y los representa mediante equivalencias, así también la comprensión de las nociones de multiplicación, sus propiedades conmutativa y asociativa y las nociones de división, la noción de fracción como parte - todo y las equivalencias entre fracciones usuales; usando lenguaje numérico y diversas representaciones. Emplea estrategias, el cálculo mental o escrito para operar de forma exacta y aproximada con números naturales; así también emplea estrategias para sumar, restar y encontrar equivalencias entre fracciones. Mide o estima la masa y el tiempo, seleccionando y usando unidades no convencionales y convencionales. Justifica sus procesos de resolución y sus afirmaciones sobre operaciones inversas con números naturales.**”*

Al leerlo, Amalia identifica elementos clave. Se habla de resolver problemas referidos a acciones como **partir una unidad en partes iguales**, lo que se vincula directamente con la unidad que viene planificando.

También comprende que, como parte del proceso, sus estudiantes deberán **traducir esas acciones a expresiones aditivas con fracciones usuales**. Mientras lee esto, Amalia se imagina algunos escenarios que le den sentido. Por ejemplo, se imagina que sus estudiantes puedan determinar cuánto jugo obtendrán al juntar medio litro de agua con un cuarto de litro de zumo de naranja. Comprende, además, que no basta con que resuelvan el problema gráficamente: es necesario que puedan emplear una expresión

numérica como $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$. Amalia entiende que formalizar las ideas mediante expresiones numéricas no solo permite comunicarlas con precisión, sino que sienta las bases para que sus estudiantes puedan hacer matemática de maneras más abstractas en el futuro.

Amalia comprende que no basta con que resuelvan el problema gráficamente. Se espera que puedan también emplear una expresión numérica como $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$

¿Cuánto jugo se obtendrá al juntar medio litro de agua con un cuarto de litro de zumo de naranja?

1 litro

agua	$\frac{1}{4}$	zumo
------	---------------	------

Se obtienen $\frac{3}{4}$ de litro.

¿Cuánto jugo se obtendrá al juntar medio litro de agua con un cuarto de litro de zumo de naranja?

1 litro

agua	$\frac{1}{4}$	zumo
------	---------------	------

$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$

Se obtienen $\frac{3}{4}$ de litro.

Al continuar analizando el estándar, nota que se espera que los estudiantes **expresen su comprensión de la noción de fracción como parte-todo y las equivalencias entre fracciones usuales** usando lenguaje numérico y diversas representaciones. Eso le hace sentido. Retomando el escenario anterior, imagina a sus estudiantes empleando un dibujo o diagrama para explicar, por ejemplo, por qué $\frac{1}{2}$ es equivalente a $\frac{2}{4}$.

$\frac{1}{2}$

$\frac{1}{4}$

agua	$\frac{1}{4}$	zumo
------	---------------	------

$\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$

El estándar también menciona que se espera que los estudiantes **empleen estrategias para sumar, restar y encontrar equivalencias entre fracciones**. Amalia asocia esto con procedimientos como multiplicar por un mismo factor ambos términos de una fracción para obtener una equivalente. Por ejemplo, $\frac{1}{2}$ es equivalente a $\frac{3}{6}$, pues se obtiene multiplicando ambos términos por 3.

Sin embargo, Amalia tiene claro que no quiere abordarlo como un simple algoritmo a seguir, sino de un modo que tenga sentido para sus estudiantes. Por ejemplo, a partir de situaciones como que “en lugar de comprar dos cuartos de pollo a la brasa, resulta más económico comprar medio pollo pues es la misma cantidad, pero sale más barato”.

$\frac{1}{2}$

$\frac{3}{6}$

$\frac{1}{2} = \frac{3}{6}$

$\times 3$



Finalmente, el estándar plantea que se espera que los estudiantes puedan **justificar sus procesos de resolución**, algo que conecta directamente con el énfasis en la comprensión que Amalia ha percibido a lo largo de su análisis. Por ejemplo, ante una suma como $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$, sus estudiantes deberían poder explicar por qué el resultado es $\frac{3}{4}$, expresando que $\frac{1}{2}$ equivale a $\frac{2}{4}$.

A partir de esta comprensión, de los documentos consultados y de su conocimiento de la competencia y del área, la situación y las evidencias que prevé recoger, Amalia formula criterios de evaluación para cada uno de los aspectos que identificó previamente, vinculados a las capacidades de la competencia, y los aterriza en el contexto específico de su unidad didáctica. Así:

Capacidad	Criterios de evaluación
Traduce cantidades a expresiones numéricas	Representa situaciones de partir una unidad en partes iguales usando expresiones aditivas con fracciones usuales como $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ o $\frac{1}{8}$.
Comunica su comprensión sobre los números y sus operaciones	Expresa con apoyo de material concreto, gráfico o expresiones numéricas, por qué dos fracciones son equivalentes (por ejemplo, por qué $\frac{1}{2}$ es equivalente a $\frac{2}{4}$).
Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo	Utiliza estrategias para sumar, restar o encontrar fracciones equivalentes.
Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones	Realiza afirmaciones sobre las equivalencias entre fracciones y las explica con ejemplos concretos. Asimismo, explica la comparación entre fracciones, así como su proceso de resolución y los resultados obtenidos.

Idea **Clave** **3**

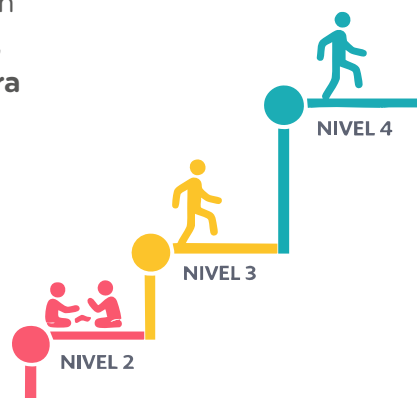
Interpreta los estándares como una progresión de desarrollo

En la idea clave anterior vimos que los estándares de aprendizaje le permiten a Amalia alinear los criterios de evaluación con lo esperado para el ciclo. Sin embargo, Amalia es consciente de que las actuaciones de sus estudiantes se ubican, en algunos casos, muy lejos de lo que describe el estándar para el ciclo IV.

Amalia decide, por ello, ampliar la lectura de los estándares para abarcar los estándares de los ciclos anteriores y del ciclo siguiente y entender qué elementos determinan el cambio de un nivel a otro. De este modo, podrá tener claro qué es lo que debe enfatizar para llevar a sus estudiantes de un nivel de desarrollo al próximo.

Así, al leer los estándares de manera secuencial, Amalia identifica que el progreso, en el caso de la competencia Resuelve problemas de cantidad, no consiste necesariamente en “ver más contenidos”, sino en comprender de forma distinta una misma noción. En el caso de las fracciones, concepto nuclear dentro de su unidad, reconoce el paso de entenderlas como reparto, a concebirlas como número y luego como operador.

Las formas en que los niveles de desarrollo progresan pueden variar dependiendo de la competencia, pero, en cualquier caso, **concebir los estándares de manera progresiva le permite a Amalia identificar el nivel en el que se encuentran sus estudiantes y orientar su enseñanza para ayudarlos a avanzar desde ese punto.**



Idea Clave 4

Concibe el estándar como un horizonte compartido para todo el ciclo

Amalia se encuentra con Rosa, su colega de tercer grado. Dado que pertenecen al mismo ciclo, es frecuente que deban reunirse para planificar de forma conjunta sus tareas. En ese contexto se produce el siguiente diálogo:

—Amalia, tengo una duda que me da vueltas —le dice Rosa—. Estuve revisando los estándares y el del ciclo IV es el que me toca a mí también, ¿verdad? Pero ese estándar dice “al finalizar el ciclo”... y el ciclo termina en cuarto. Entonces, ¿qué se supone que debo esperar yo en tercero?

Para entender mejor esta situación, es importante recordar qué son los estándares y por qué están planteados por ciclo y no por grado. Los estándares de aprendizaje describen cómo progresa el desarrollo de una competencia a lo largo de la escolaridad. Están organizados por ciclos porque los cambios cualitativos en el aprendizaje —esos saltos que permiten afirmar que un estudiante promovió de un nivel a otro— no ocurren de un año al siguiente. Por eso, los ciclos —que abarcan dos o tres años— representan el periodo mínimo razonable para esperar y observar esos cambios cualitativos.



Desde esta comprensión, ambas reconocen que en tercer grado no “se hace una cosa” y en cuarto grado “otra distinta”. El estándar de aprendizaje es el mismo para todos los grados de un ciclo.

Pero entonces, ¿qué cambia de un grado a otro?

Amalia le propone a Rosa pensarlo así: la competencia y las capacidades que se movilizan son las mismas en ambos grados, y los criterios de evaluación —al derivarse del estándar del ciclo— son esencialmente los mismos. Lo que cambia es el nivel de complejidad de las situaciones que se plantean, la autonomía que se espera de los estudiantes al resolverlas, sus niveles de argumentación y formalización, el tipo de evidencias que el docente considerará suficientes en ese momento del proceso, entre otros aspectos.

Precisamente, los desempeños que se incluyen en los programas curriculares de cada nivel tienen la intención de ofrecer ejemplos de cómo lo esperable al finalizar el ciclo se hace evidente de un grado a otro.

Veamos un ejemplo concreto.

Supongamos que uno de los criterios de evaluación del ciclo IV para la competencia “Resuelve problemas de cantidad” es: “Representa situaciones de repartir en partes iguales usando expresiones aditivas con fracciones usuales”. Tanto Rosa en tercero como Amalia en cuarto trabajarán con este criterio. Sin embargo:

En tercer grado, Rosa podría plantear situaciones en las que los estudiantes repartan una unidad en partes iguales —por ejemplo, dividir una barra de chocolate entre cuatro niños— y esperar que representen el reparto mediante dibujos, material concreto y expresiones como $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$. A este nivel, sería razonable que algunos estudiantes aún necesiten apoyo para pasar de la representación gráfica a la expresión simbólica, y que trabajen con fracciones de denominadores pequeños como medios y cuartos.

En cuarto grado, Amalia podría proponer situaciones más complejas —como calcular cuánta fruta se necesita si se combinan distintas porciones de una receta— en las que los estudiantes necesiten sumar fracciones con distintos denominadores, expresar equivalencias y justificar por qué su resultado tiene sentido en el contexto del problema. En este grado, se esperaría que los estudiantes traduzcan relaciones, argumenten, empleen estrategias y comuniquen sus comprensiones de manera más explícita, precisa y autónoma.

Así, Rosa y Amalia comparten el mismo horizonte —el estándar del ciclo—, pero cada una ajusta sus expectativas al momento del proceso en que se encuentran sus estudiantes.

Idea **Clave** 5

Fragmentar los criterios y evaluarlos por separado no equivale a evaluar la competencia

Recordemos que para conocer en qué nivel de desarrollo se encuentran las competencias de sus estudiantes, Amalia necesita observarlos enfrentar situaciones desafiantes (Fascículo 3). Por ello, el CNEB afirma que los criterios de evaluación especifican “qué aprendizajes deben demostrar [los estudiantes] frente a las diferentes situaciones propuestas”.

Por lo tanto, fragmentar los criterios y evaluarlos por separado no equivale a evaluar la competencia, porque la competencia, por definición, se manifiesta como una actuación articulada, no como la suma de desempeños aislados.

Esto no significa, sin embargo, que el docente no pueda —ni deba— enseñar de manera explícita e intencionada cada uno de esos aspectos cuando sus estudiantes lo necesiten. Puede dedicar tiempo a explicar un concepto, modelar un procedimiento, organizar una práctica guiada o trabajar una habilidad específica. Lo que debe tener presente es que valorar uno de esos aspectos por separado no equivale a valorar la competencia.

Ilustremos mejor esta diferencia:

Elena, una colega de Amalia, emplea los criterios como aspectos separados y planifica sesiones que abordan cada uno de forma independiente. En sus primeras sesiones, explica qué son las fracciones y cómo representarlas gráficamente; luego evalúa esta habilidad mediante una práctica y obtiene una calificación “para el criterio 2”. En las siguientes sesiones, enseña el procedimiento para encontrar fracciones equivalentes multiplicando numerador y denominador por un mismo número, y plantea una ficha de ejercicios para verificar si lo aplican correctamente. Con ello obtiene una calificación “para el criterio 3”. Posteriormente, dedica tres sesiones a resolver “problemas de adición y sustracción de fracciones” y evalúa con una prueba escrita, obteniendo una calificación “para el criterio 1”. Finalmente, escoge al azar uno de estos problemas y pide a sus estudiantes que expliquen oralmente cómo lo resolvieron, obteniendo así una calificación “para el criterio 4”. El problema de Elena no es que enseñe aspectos específicos de la competencia. Es que asume que al calificar cada uno por separado está evaluando la competencia, cuando en realidad está evaluando conocimientos y habilidades de manera aislada, sin observar cómo sus estudiantes los articulan frente a una situación que exija ponerlos en juego de manera combinada.

Amalia, en cambio, diseña una experiencia de aprendizaje en la que sus estudiantes deben resolver un desafío auténtico: organizar la preparación de refrescos para una actividad del aula, determinando qué cantidad de ingredientes necesitarán si combinan distintas porciones. La situación los lleva naturalmente a partir unidades, representar esas partes con fracciones, descubrir que necesitan expresiones equivalentes para poder sumarlas, y comunicar a sus compañeros cómo llegaron a sus conclusiones.

Esto no quiere decir que Amalia no enseñe aspectos específicos. A lo largo de la experiencia, por ejemplo, observa que varios estudiantes tienen dificultades para representar gráficamente una fracción, y dedica un momento a modelar cómo hacerlo. Nota que otros no comprenden por qué $\frac{2}{4}$ y $\frac{1}{2}$ son equivalentes, y organiza una práctica guiada con material concreto para trabajar esa idea. Cuando ve que algunos estudiantes logran resolver el problema, pero no consiguen explicar su razonamiento, les ofrece ejemplos de cómo comunicar una estrategia paso a paso. En cada caso, Amalia enseña de manera intencionada y organizada con el fin de desarrollar los recursos que sus estudiantes

necesitan, y emplea los criterios de evaluación para brindar retroalimentación precisa sobre qué aspectos mejorar y cuáles están logrados, pero no concluye por ello nada acerca del nivel de desarrollo de la competencia. Eso lo determinará cuando los vea movilizar esos recursos de manera articulada al enfrentar un desafío de forma autónoma.

La diferencia, entonces, no está en si se enseñan aspectos específicos de la competencia o no —ambas docentes lo hacen—, sino en no confundir la valoración de un aspecto aislado con la evaluación de la competencia.



Idea **Clave** 6

Comunica a tus estudiantes los criterios de forma clara

La evaluación formativa es un proceso que no solo te involucra a ti como docente, sino también a tus estudiantes. Esto implica crear en el aula un clima en el que ellos se sientan parte activa, responsable e interesada de su propio aprendizaje.

En ese escenario, y dado que tus estudiantes invertirán tiempo y esfuerzo en investigar, diseñar estrategias y elaborar propuestas, conocer con anticipación los criterios, instrumentos y formas con las que serán evaluados les permitirá orientar su esfuerzo en la dirección correcta.

Para lograrlo, debemos comunicar estos criterios de manera clara y comprensible. En muchos casos, esto implicará adaptarlos y acompañarlos con ejemplos concretos que faciliten su interpretación.

Sin embargo, comunicar los criterios no significa entregar un listado general antes de empezar. Los criterios se comprenden mejor cuando surgen vinculados a lo que los estudiantes van a hacer.

Veamos cómo lo hace Amalia con sus estudiantes.

Amalia ha presentado a su clase la situación que trabajarán durante la unidad: organizar una campaña de recetas saludables para la feria escolar, en la que necesitarán calcular proporciones y repartir ingredientes en partes iguales. Antes de lanzar el primer desafío, abre un espacio para preguntas:

- Antes de empezar, ¿tienen alguna duda sobre lo que vamos a hacer?
- Amalia, ¿tenemos que decir cómo lo hicimos o solo dar la respuesta?
- ¿Podemos hacerlo como queramos o hay una forma especial?
- ¿Y si lo hago distinto a los demás, está bien?
- ¡Muy buenas preguntas! Todas apuntan a lo mismo: “¿Cómo sabremos que lo estamos haciendo bien?”. Pues bien, a lo largo de la unidad, sabremos que lo estamos haciendo bien si:



Usamos operaciones con fracciones para representar lo que ocurre en la situación.

- ¿No podemos hacerlo de otro modo, por ejemplo, dibujando?
- Por supuesto que lo puedes hacer dibujando, esa es una excelente estrategia, pero también es importante que lo puedan expresar con símbolos.

Amalia continúa explicando los criterios. Algunos estudiantes comprenden los criterios a la primera; otros necesitan explicaciones adicionales y ejemplos. Amalia se asegura de que todos entiendan lo que se espera de ellos y agrega al final un criterio adicional:

- Y, para terminar, un criterio muy importante. Varios de los desafíos que enfrentaremos en la unidad los van a resolver en equipo, así que nuestro último criterio es:

Nos escuchamos y trabajamos juntos con respeto.

Trabajar en equipo no es solo repartirse tareas. Significa escuchar de verdad lo que el otro propone, dar espacio a todas las ideas y cumplir con lo que uno se comprometió a hacer. Cuando alguien del grupo tiene dificultades, lo apoyamos; cuando alguien tiene una idea diferente, la consideramos antes de descartarla.

De esta manera, cuando Amalia comunica los criterios de evaluación, permite a sus estudiantes tomar decisiones informadas sobre su propio aprendizaje.

Idea **Clave** 7

Diseña instrumentos para acompañar el progreso

Con los criterios de evaluación definidos y una experiencia de aprendizaje diseñada, Amalia siente que ha avanzado mucho. Sin embargo, una inquietud persiste: ¿cómo podrá saber en qué punto del desarrollo de la competencia se encuentra cada estudiante? ¿Cómo identificará qué aspectos ya domina y cuáles necesita seguir trabajando?

Amalia recuerda que, en experiencias anteriores, al observar a sus estudiantes resolver problemas, le costaba precisar exactamente cuáles eran sus fortalezas, sus dificultades y qué recomendaciones brindarles. Sabía, en términos generales, que “a algunos les iba mejor que a otros”, pero no lograba identificar con claridad qué capacidades estaban más desarrolladas y cuáles requerían mayor atención.

Comprende entonces que necesita una herramienta que le permita observar con mayor precisión las producciones y actuaciones de sus estudiantes, para reconocer sus avances y ofrecerles retroalimentación pertinente que los ayude a progresar.

Con esto en mente, Amalia evalúa distintos instrumentos de evaluación —como listas de cotejo o anecdóticos— y decide, en este caso, elaborar una rúbrica analítica. A diferencia de una rúbrica holística, valiosa por describir el desempeño de manera global, la rúbrica analítica le permite observar el nivel de desarrollo por cada capacidad al enfrentar una situación problemática.

Por ejemplo, a continuación, se muestra una parte de la rúbrica creada por Amalia:

Capacidad	En inicio	En proceso	Esperado	Destacado
Criterio 1: Representa situaciones de partir y repartir en partes iguales usando expresiones aditivas con fracciones usuales como $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ o $\frac{1}{8}$.	Representa la situación mediante dibujos o material concreto, pero no construye una expresión aditiva con fracciones que corresponda al reparto o partición realizada.	Construye una expresión aditiva con fracciones usuales, pero esta es incompleta, presenta errores en los valores de las fracciones o no corresponde con claridad a la situación representada.	Representa la situación mediante una expresión aditiva correcta con fracciones usuales (por ejemplo, $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$), coherente con el contexto del problema y con la unidad considerada.	Además de lo anterior, propone y analiza variaciones del problema, anticipa resultados y verifica sus conclusiones.
Criterio 2: ...				

Para describir el nivel esperado, Amalia parte del propio criterio de evaluación, en tanto este expresa el desempeño que se espera que los estudiantes alcancen al concluir el ciclo. Luego, con base en su experiencia analizando producciones y actuaciones de estudiantes de ese grado y en su comprensión de cómo progresa la competencia según los estándares de aprendizaje, describe los niveles restantes considerando las formas en que esta capacidad suele manifestarse cuando aún está en desarrollo, como representaciones incompletas, expresiones con errores o respuestas que reflejan una comprensión parcial de la situación. A partir de estas mismas consideraciones, también caracteriza un desempeño que supera lo esperado para definir el nivel destacado.

Amalia sabe, sin embargo, que estas descripciones son una hipótesis. Será al observar las producciones y actuaciones reales de sus estudiantes que podrá confirmarlas, ajustarlas o enriquecerlas, de modo que la rúbrica represente con mayor precisión el progreso que efectivamente observa en su aula.

Asimismo, es importante aclarar que esto no significa que cada criterio se evalúe como algo aislado. Amalia sabe que la competencia se demuestra al enfrentar situaciones que exigen poner en juego varias capacidades de manera combinada. Sin embargo, la rúbrica analítica le permite identificar, por ejemplo, que un estudiante al resolver un problema logra representar situaciones de reparto usando fracciones y puede explicar por qué dos fracciones son equivalentes, pero todavía tiene dificultades para justificar por qué su respuesta es razonable en el contexto del problema. Esta mirada diferenciada es justamente lo que le permitirá ofrecer una retroalimentación más precisa y útil. Con un sentido similar, Amalia comparte la rúbrica con sus estudiantes de modo que ellos sepan, desde el inicio, qué se espera de su trabajo, puedan identificar por sí mismos en qué punto se encuentran y qué necesitan hacer para mejorar.

Finalmente, es preciso recalcar que, en esta etapa del proceso de evaluación, no es necesario asignar un nivel de logro. La rúbrica se concibe, en esta etapa, como una herramienta para el aprendizaje que permite identificar logros y aspectos de mejora en los que conviene poner énfasis. El asignar un nivel de logro tendrá lugar en momentos posteriores, cuando los estudiantes hayan contado con diversas oportunidades para desarrollar sus competencias, se disponga de evidencias suficientes sobre sus progresos y sea posible analizar sus actuaciones al enfrentar, de manera autónoma, un problema o desafío complejo.

Esperamos que esta cartilla te motive a seguir reflexionando y fortaleciendo tu práctica docente en beneficio de tus estudiantes. Puedes conocer más herramientas curriculares en: **www.perueduca.pe**



Calle Del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu