

Programa de fortalecimiento de
competencias de los docente usuarios de
dispositivos electrónicos



Uso pedagógico de la tableta para la evaluación diagnóstica nivel primaria

Unidad 1: Evaluamos para diagnosticar



UNIDAD 1

EVALUAMOS PARA DIAGNOSTICAR

Presentación

La evaluación diagnóstica de entrada, en el enfoque formativo de la evaluación, constituye un hito importante para identificar en qué situación se encuentran las y los estudiantes respecto al nivel de desarrollo de las competencias y las condiciones en las que desarrollará sus aprendizajes. Esta evaluación brindará a la o el docente información que le será útil para planificar estrategias de atención a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, de manera integral y pertinente, en coordinación con la comunidad educativa.

Para ello, en esta primera unidad reflexionaremos sobre el enfoque formativo de la evaluación y su uso diagnóstico. Asimismo, desarrollaremos sus características y los pasos previos para poder implementarla, la elaboración de criterios de evaluación y el análisis de evidencias. Para finalizar, presentamos un modelado sobre el uso de los criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje.

Los resultados esperados de esta unidad son:

- Utiliza las características de la evaluación formativa en el desarrollo de la evaluación diagnóstica para el nivel primaria.
- Identifica la relación entre la competencia, los estándares, los criterios de evaluación y las evidencias de aprendizaje en el nivel primaria.

Unidad	Sesiones	Contenidos
UNIDAD 1 Evaluamos para diagnosticar	Sesión 1 Evaluación formativa al inicio del año escolar	1.1 Enfoque formativo de la evaluación. 1.2 Uso diagnóstico de la evaluación 1.2.1 Características 1.2.2 ¿Qué y cómo diagnosticar? <ul style="list-style-type: none">• El contexto del aprendizaje: condiciones• El desarrollo de las competencias• Al estudiante como persona
	Sesión 2 Criterios de evaluación del nivel primaria	2.1 Definición de los criterios de evaluación 2.2 Elaboración de los criterios de evaluación 2.3 Recurso: El portafolio
	Modelado 1	Uso de los criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje.

Sesión 1

Evaluación formativa al inicio del año escolar

Identifica

Para iniciar la sesión te invitamos a revisar el siguiente caso:

Las y los docentes del nivel primaria de la IE 0032, del distrito de Morales, región San Martín saben que todos los años inician su trabajo con las y los estudiantes recogiendo información que les permita conocer los niveles del desarrollo de las competencias y determinar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, en concordancia con la RVM N.º 193-2020-MINEDU, la cual refiere que la evaluación diagnóstica es un insumo para conocer los niveles de avance medidos por el desarrollo de sus competencias.

Por ello el docente Emitterio del quinto grado de primaria, inicia sus clases en el 2021 empleando una herramienta digital y conversa con sus estudiantes sobre cómo se sienten al comenzar el año y qué expectativas tienen. También dialoga con ellos sobre los logros y dificultades que se les presentaron el año anterior.



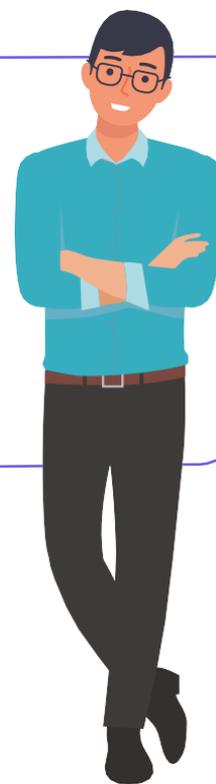
Algunos le comentan que vieron los programas de Aprendo en Casa en televisión y realizaron las actividades que allí se proponían; otros le cuentan que apenas en agosto pudieron acceder a esos programas, pero que no entendieron mucho; y otros más le dicen que viven en zonas rurales donde no hay televisión ni internet, por lo que no han podido alcanzar los aprendizajes propuestos en el 2020.

Antes de tomar contacto con sus estudiantes, el docente Emitterio revisó las evaluaciones del 2020 y notó importantes diferencias en el nivel de desarrollo de las competencias entre sus estudiantes. Lo que no pudo conocer, sin embargo, es cuánto había avanzado cada uno en cada competencia prevista, por lo que decidió planificar una evaluación diagnóstica.

Él sabe que la información obtenida es para uso pedagógico de la o el docente, y que las y los estudiantes no pueden ser descalificados por los resultados obtenidos. Así, tales resultados no tienen por qué convertirse en motivo de alarma para los padres y madres de familia, ni constituirse en un elemento que minusvalore a la o el estudiante. Al contrario: una vez analizados y sistematizados, contribuirán en la planificación de actividades oportunas para atender las características y necesidades de las y los estudiantes, lo que a su vez permitirá potenciar los saberes y habilidades de cada uno, en un marco de respeto y equidad.

Reflexiona

1. ¿Cuál crees que fue la intención de Emitterio al preguntar a sus estudiantes sobre sus logros y dificultades? En tu caso, ¿de qué manera recoges esta información?
2. ¿Por qué será importante reunir y analizar información sobre el nivel de desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes al inicio del período escolar?





1.1 Enfoque formativo de la evaluación

El concepto de evaluación formativa está contenido en documentos nacionales como la Ley General de Educación N.º 28044, en la que se afirma que la evaluación “es formativa e integral porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes”.

En el Currículo Nacional, el Ministerio de Educación apuesta por una evaluación de carácter formativo y señala que:

Una evaluación formativa enfocada en competencias busca, en diversos tramos del proceso:

Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.

Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.

Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban. (Ministerio de Educación, 2016, p. 177)

Lo primero que debemos tomar en cuenta cuando nos referimos a la evaluación formativa es la necesidad de entenderla como un **proceso continuo**. Esto quiere decir que ella no se da solo al final del proceso de aprendizaje para saber si las y los estudiantes alcanzaron las metas propuestas, sino que es parte constituyente de todo ese proceso de aprendizaje. Se trata de que la o el docente pueda recabar información sobre el avance de los estudiantes durante todo su aprendizaje para, a partir de ella, brindarles retroalimentación de manera oportuna y tiempo para mejorar sus desempeños.

Recordemos que lo que se evalúa en este proceso es el nivel de logro de las competencias a partir de los estándares de aprendizaje que nos brindan “criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo” (Ministerio de Educación, 2016, p. 178).

Esto último nos lleva al segundo punto fundamental de la evaluación formativa: que ayuda a **tomar decisiones informadas**, tanto a docentes como a estudiantes. En el caso de los primeros, en la medida en que analizamos la información que vamos recabando de nuestras y nuestros estudiantes, debemos realizar ajustes que nos permitan atender de manera oportuna las necesidades que vayamos identificando. En lo que respecta a las y los estudiantes, la retroalimentación recibida les debe permitir hacerse más responsables de su aprendizaje y ser capaces de supervisar su propio progreso. La evaluación formativa les ayuda “a definir cómo cerrar las brechas entre su desempeño y los objetivos establecidos” (Andrade, 2010, citado por Martínez, 2012), a la vez que promueve su motivación. No obstante, debemos tener claro que lograr este propósito exige que tanto docentes como estudiantes tengan una visión compartida de las metas de aprendizaje y de la manera en que se realizará la evaluación.

La retroalimentación es un tercer aspecto clave en la evaluación formativa. Tiene como propósito que los estudiantes puedan “comprender sus modos de aprender; valorar sus procesos y resultados; y autorregular su aprendizaje” (Anijovich, 2011). Es, en suma, un proceso de diálogo, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas entre docente-estudiantes o entre estudiantes, con la finalidad de que estos últimos puedan establecer algunas pautas para mejorar su desempeño. Lograr una retroalimentación efectiva implica establecer con claridad los criterios de evaluación. Otros aspectos relevantes son el acopio de evidencias de aprendizaje y el análisis e interpretación de estas.

Adicionalmente, Popham destaca el poder transformador de la evaluación, que se vincula a su enfoque formativo; esto quiere decir que la evaluación contribuye a orientar al estudiante no solo sobre el nivel de logro del aprendizaje en función de la competencia y el estándar, sino también sobre el efecto de la evaluación en él como persona y como un ser biopsicosocial. En otras palabras, la evaluación formativa, según las oportunidades de mejora identificadas, transforma a la y el estudiante a nivel cognitivo, afectivo y social, y provoca también un cambio en la práctica de enseñanza del profesorado.

Este enfoque formativo y transformador planteado por Popham debe ser acompañado por la o el docente a partir de la retroalimentación, entendida como un proceso comunicativo cercano al estudiantado.

Por ejemplo:

Lupita, estudiante del sexto grado de primaria ha elaborado una infografía en la que muestra cómo evitar el contagio del COVID-19. Antes de entregarla se autoevaluó aplicando la rúbrica proporcionada por su profesora, e identificó oportunidades de mejora que la ayudaron a fortalecer su propio trabajo.

Posteriormente, entregó la infografía a su profesora, quien la revisó aplicando la rúbrica antes mencionada e identificó fortalezas, debilidades y sugerencias que fueron comunicadas por escrito a Lupita. Con esta información, ella mejoró su trabajo y lo entregó nuevamente, y ese proceso le permitió fortalecer su propio aprendizaje.



En este ejemplo se observa un empleo pertinente de la retroalimentación; y aun cuando el proceso ha implicado la aplicación de la autoevaluación y la heteroevaluación, la información proporcionada refiere solo a la evidencia y a la relación de esta con la competencia y el estándar, y no al proceso seguido por la estudiante para aprender, ni al impacto que tuvo sobre Lupita el resultado de la retroalimentación.

Lo adecuado sería que la docente se comuniqué con Lupita o genere un encuentro en el mismo momento, de modo que pueda identificar en diálogo con ella el proceso seguido para desarrollar la infografía, las dificultades que tuvo y cómo se sintió al recibir la retroalimentación por su trabajo. Esto permitirá a la o el docente reflexionar sobre las estrategias que emplea para retroalimentar y transformar su propia práctica pedagógica. Como sostiene Sonsino (2018, p. 9):

Se concibe a la evaluación de los aprendizajes, entonces, como una parte fundamental del proceso didáctico con distintas consecuencias para los actores que están involucrados en ella. Para los docentes, será fuente e interpretación y construcción de hipótesis acerca de sus prácticas... para los estudiantes es un espacio de visualización de los aprendizajes adquiridos y un reconocimiento de sus propias habilidades personales y sociales.

1.2 Uso diagnóstico de la evaluación

En el proceso educativo, la evaluación formativa cumple diversas finalidades, dependiendo del momento en que se utiliza.

Aquella que se aplica en el punto de partida del proceso de enseñanza nos permite identificar el nivel de desarrollo de las competencias con las que las y los estudiantes inician este proceso y que son necesarias para alcanzar los niveles de logro esperados.

Esta evaluación al inicio del año escolar hace posible que identifiquemos logros y dificultades del grupo de estudiantes, lo cual nos ayudará a contextualizar las actividades que se brindarán para atender de manera eficaz las necesidades tanto del grupo de estudiantes en general como algunas necesidades de aprendizaje particulares

Además, en la evaluación diagnóstica de entrada también se deben considerar los factores asociados al aprendizaje (UNESCO, 2017) que se refieren a las condiciones en las que se aprende, como:



Medio de aprendizaje: radio, televisión, página web, docente itinerante.

Lugar del aprendizaje: rural, urbano.

Récord de asistencia: permanente, intermitente, riesgo de abandono.

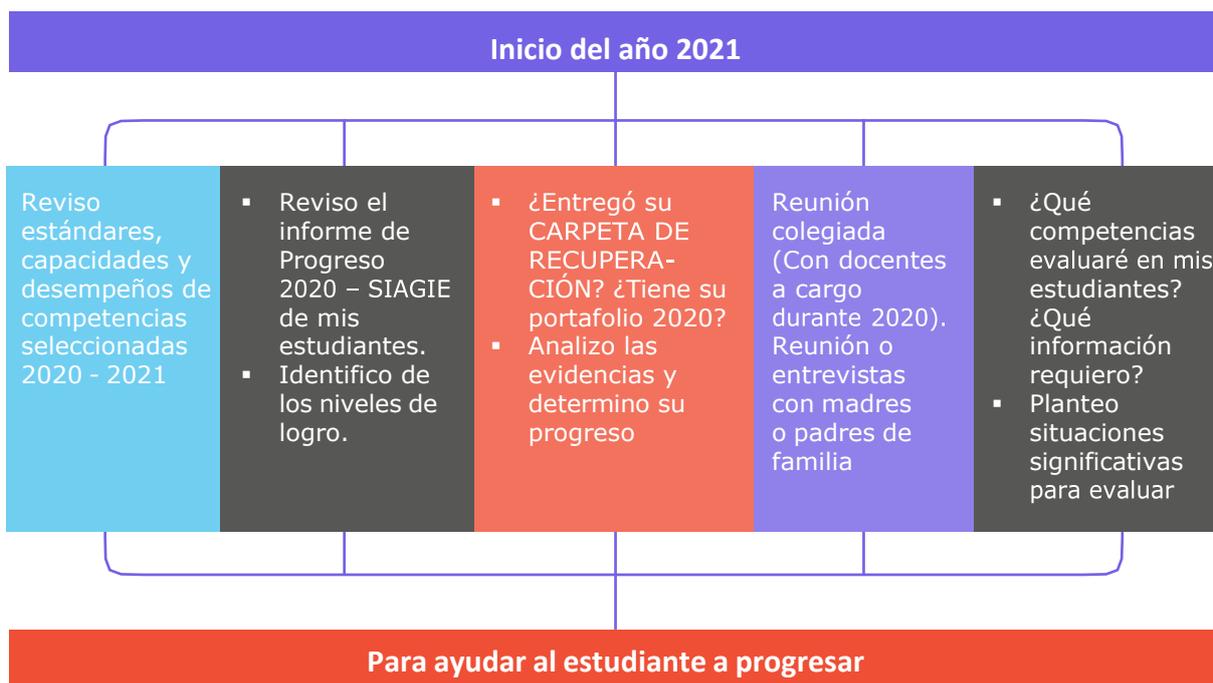
Decidir qué otras fuentes de información del estudiantado aportan a la toma de decisiones es tarea del docente, quien deberá tomar en cuenta para ello los diversos escenarios en los que se encuentra el o la estudiante. Algunas fuentes de información son:

- Portafolios o carpetas de recuperación.
- Informe de progreso (Sistema de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa-SIAGIE).
- Entrevista con docentes del año anterior (reunión colegiada) o familias.



¿Qué requiero para identificar el nivel de desarrollo de las competencias, al inicio del año escolar?

A continuación presentamos una secuencia de pasos que pueden darse dependiendo del contexto que encuentre el docente.



En la Norma Técnica N.º RVM 193-MINEDU-2020, el Ministerio de Educación brinda orientaciones para la evaluación y señala que la evaluación diagnóstica de entrada se refiere:



Al proceso de recojo de información que se realiza al comenzar el año o período educativo al 2021 con la finalidad de obtener información que permita reconocer los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, para, a partir de ello, determinar sus necesidades de aprendizaje y orientar las acciones del proceso de consolidación de aprendizajes para el desarrollo de competencias.

En síntesis, la evaluación formativa tiene, como parte de los procesos, una mirada diagnóstica continua, porque se propone recoger la información con base en evidencias sobre condiciones del aprendizaje, nivel de desarrollo del aprendizaje y situación personal del estudiante. A partir de esta información, el docente tomará decisiones sobre lo que sus estudiantes deben aprender y propondrá experiencias incorporando estrategias pertinentes que se orienten a la consolidación de las competencias, cuyo desarrollo se inició el año anterior.

Reflexiona:

1. ¿Qué importancia tiene la evaluación diagnóstica de entrada para el desarrollo de las competencias en tus estudiantes?
2. ¿Cómo se relaciona tu práctica con la evaluación formativa aplicada al inicio del año escolar?

1.2.1 Características

Dado su carácter formativo, la evaluación diagnóstica de entrada aplicada al inicio del año escolar permite discernir, distinguir y analizar entre lo que es capaz de hacer y lo que no (fortalezas y debilidades) por la o el estudiante. **Por ello afirmamos que se centra en el desarrollo de las competencias**, teniendo como referentes los estándares que describen el progreso de las competencias de las y los estudiantes. Recoge lo que hasta el momento la o el estudiante ha aprendido.

Algunas características de la evaluación son las siguientes:

a. Proceso de recojo de información que se realiza al iniciar el período

En el contexto de pandemia actual, el portafolio de evidencias 2020 constituye una excelente fuente de información. El desafío para la o el docente consiste en identificar la calidad de las evidencias presentadas por la o el estudiante y, en función de ella, reconocer el nivel de desarrollo de las competencias en relación con el estándar. El recojo de información puede comprender: análisis de evidencias del año anterior (portafolio de evidencias) y la implementación de procedimientos o estrategias que generen nuevas evidencias. En ambos casos se pueden utilizar instrumentos como lista de cotejo, guía de observación, rúbricas, entre otros.

b. Enfatiza el resultado inicial centrado en la evidencia

Las evidencias de aprendizaje tienen el propósito de demostrar el desarrollo de competencias por los estudiantes, que permiten identificar su nivel de logro en función del estándar. Se las considera punto de partida de la o el estudiante en la evaluación diagnóstica de entrada.

Por ejemplo, se podrán considerar como evidencia infografías, organizadores visuales, videos, presentaciones multimedia, afiches, audios, producciones escritas, entre otras.

c. Tiene un carácter prospectivo

Contribuye a identificar si la o el estudiante ha logrado el nivel de desarrollo de las competencias necesarias para iniciar el siguiente año, o si requiere de algún tipo de acompañamiento personal o del diseño de un plan de mejora.

d. La evaluación diagnóstica se encuentra al servicio de los aprendizajes y es compartida con la o el estudiante

La y el estudiante tiene derecho a conocer cuál es el nivel del logro de la competencia en el que se encuentra y en diálogo con la o el docente plantear alternativas prospectivas para seguir mejorando. Esto brindará información valiosa a la o el docente para que diseñe situaciones significativas en base a las reales necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes.



e. Aporta información necesaria para regular los aprendizajes de manera diferenciada

Los resultados de la evaluación diagnóstica de entrada brindarán información diferenciada por estudiante, con lo que se puede identificar la distancia a la que se encuentran del estándar. Esto permitirá a la o el docente planificar estrategias para regular los aprendizajes por grupos de estudiantes y brindar una atención diferenciada. Esta característica se vincula con el proceso pedagógico del profesorado.

f. El estudiante pasa de ser objeto a ser sujeto de la evaluación

Esta característica se relaciona con la anterior, ya que en la evaluación diagnóstica de entrada el o la estudiante también participa de manera activa y reconoce sus fortalezas y debilidades, de modo que puede comprometerse con las oportunidades de mejora identificadas en común acuerdo con el o la docente. Para ello, ambos actores educativos tendrán como objeto de análisis las evidencias presentadas.



Importante

El conocimiento del grado de desarrollo de las competencias, obtenido en la evaluación diagnóstica de entrada, es un paso fundamental para poder realizar mejoras, es decir, planificar acciones a partir de evidencia.

Ravela (2017, p. 15) afirma: “todo acto educativo es un proceso opaco que necesita ser visibilizado a través de un proceso sistemático de evaluación” que se concreta en evidencias. Estas proporcionan información sobre el nivel de logro de las competencias de la o el estudiante, y a partir de ella se pueden plantear oportunidades de mejora.

Estas mejoras pueden corresponder a cada estudiante por separado o al grupo que conforma el grado o ciclo. La evaluación diagnóstica de entrada permite a las y los docentes identificar a las y los estudiantes que requieren un apoyo especial para alcanzar los estándares de la competencia por medio de la realización de actividades de consolidación y reforzamiento.

Aporta información que hace posible mejorar el trabajo de la o el docente, pues le brinda insumos para adaptar las formas de enseñanza y también para tomar decisiones sobre la aplicación de instrumentos o el trabajo que se debe seguir con determinadas y determinados estudiantes, en función de sus necesidades.

En síntesis: por un lado, la evaluación diagnóstica ayuda a las y los estudiantes a tomar conciencia de sus saberes previos, a reconocer sus modos de pensar y los obstáculos o dificultades que se les presentan para comprender sus procesos de aprendizaje; y, por otro lado, ofrece a la o el docente conocimiento sobre los saberes previos, dificultades y fortalezas de sus estudiantes con la finalidad de ajustar su práctica pedagógica para avanzar al nivel de logro de la competencia.



1.2.2 ¿Qué y cómo diagnosticar?

La evaluación diagnóstica sirve para recoger información sustentada en evidencias, que proporciona el nivel de logro de aprendizajes de las y los estudiantes. En esa medida, orienta la toma de decisiones para la planificación curricular.

Para realizar una evaluación diagnóstica, se sugiere considerar:



El contexto de aprendizaje: condiciones
El desarrollo de las competencias.
Al estudiante como persona

- **El contexto del aprendizaje: condiciones**

Según el Currículo Nacional (2016), el proceso de aprendizaje y enseñanza debe realizarse considerando el contexto educativo; de ahí que plantee la diversificación como una de sus características: “El currículo es diversificado [...] orienta a las instituciones educativas en la adecuación del currículo a las demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas y culturales de cada región” (p. 185).

En esa misma línea, la UNESCO, en el Cuarto estudio regional comparativo y explicativo de los aprendizajes (2019), establece que el desarrollo de las competencias no solo depende de las y los estudiantes, sino, además, de factores asociados al aprendizaje, como la situación geográfica, la alimentación, la composición familiar, la accesibilidad, la conectividad, entre otros. Esta idea es confirmada por Perrenoud (2010), quien plantea que los aprendizajes del estudiantado se encuentran vinculados a los contextos educativos en los que se desarrollan, razón por la cual resulta indispensable conocerlos antes de implementar algún proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por ello, el análisis de las condiciones del contexto donde se desarrolla el aprendizaje, constituye el primer paso para poder diagnosticar cómo accedió la o el estudiante al servicio educativo y qué factores se encuentran asociados a su aprendizaje (canales de acceso, contexto geográfico y otros).

Como variables de análisis de las condiciones del contexto de aprendizaje de la o el estudiante se sugieren las siguientes:

	Variables o focos de análisis	Dimensiones
1	Ámbito o zona	a) Rural b) Urbana
2	Forma o canal de acceso al servicio educativo	a) Radio b) Televisión c) Página Web d) Profesor Itinerante
3	Modalidad de comunicación del docente con el estudiante (acompañamiento)	a) Sincrónica b) Asincrónica

Fuente: Elaboración propia

• El desarrollo de las competencias

La evaluación diagnóstica de entrada debe tener como base la identificación de las competencias de las y los estudiantes, como lo señala el Currículo Nacional de Educación Básica.

Con respecto a las actividades de evaluación diagnóstica:



- Es necesario mostrar abiertamente qué criterios serán tomados en cuenta para el análisis de los datos recogidos. Esto con la finalidad de que la o el estudiante pueda saber en qué nivel de avance se encuentra e identificar qué es lo que le falta para el logro de la competencia en relación al estándar.

Para evaluar el desarrollo de las competencias se elaboran criterios que tomen como referencia los estándares y desempeños según área y grado. Los estándares de aprendizaje describen los aprendizajes que se espera que sean logrados hacia el final de un ciclo educativo. “Ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad por separado: es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas” (Ministerio de Educación, 2017, p. 29).

Así, entonces, la actividad de análisis requiere poner atención en una vía de doble sentido: al tiempo que se observa la generalidad del estándar y de la competencia, se toma en cuenta si las tareas de evaluación específicas movilizan las diferentes capacidades de la competencia.

Con el fin de asegurar que las actividades diagnósticas planteadas evalúen el nivel de desarrollo de las competencias de las y los estudiantes, se pueden plantear algunas preguntas que orienten el proceso; entre ellas:



La experiencia de aprendizaje planteada al estudiante en la evaluación diagnóstica:

- ¿Evalúa la resolución de una situación problemática o evalúa el recuerdo de información?
- ¿Utiliza combinadamente las capacidades de la competencia evaluada?
- ¿Incluye algún conocimiento relacionado con la descripción del estándar en el área y grado evaluados?
- ¿Permite mostrar el proceso de razonamiento que sigue el estudiante al resolver la tarea?

• Al estudiante como persona

Popham (2013) plantea que la evaluación es un proceso social que transforma al estudiante, pues genera un impacto emocional en él, ya sea que se haga en un entorno presencial, virtual o remoto.

Por este motivo, en la evaluación diagnóstica el o la docente no solo debe identificar el nivel de desarrollo de la competencia del o de la estudiante en función del estándar, sino también recoger información sobre el proceso de evaluación y el impacto de sus resultados en el estudiantado. Esto proporcionará información valiosa para plantear estrategias creativas orientadas a construir un proceso social y armónico en el aula.

Reflexiona:

1. ¿Qué elementos de la evaluación formativa debes tener en cuenta para la aplicación de una experiencia de evaluación al inicio del año escolar?

En resumen, como ideas fuerza:



La evaluación formativa diagnóstica constantemente a las y los estudiantes para tomar decisiones que contribuyan a la mejora de sus aprendizajes. La evaluación permite identificar en qué nivel de desarrollo se encuentra el o la estudiante respecto a la competencia del área.

Al inicio del año escolar puedes recoger información sobre las condiciones del aprendizaje, el nivel de desarrollo del aprendizaje y la situación personal de la o el estudiante.

La evaluación al inicio del año escolar permite discernir, distinguir, analizar lo que es capaz de hacer y lo que no (fortalezas y debilidades) por la o el estudiante. Se centra en el desarrollo de las competencias, y tiene como referentes a los estándares. Recoge lo que hasta el momento el o la estudiante ha consolidado de sus aprendizajes.

El conocimiento del grado de desarrollo de las competencias, obtenido en la evaluación diagnóstica de entrada, es un paso fundamental para poder realizar mejoras, es decir, tomar decisiones con base en evidencias.



Después de haber leído y reflexionado sobre lo presentado en esta primera sesión, te invitamos a resolver el cuestionario de autoevaluación.

1. Simith y Pedro son docentes de la región Madre de Dios que se encontraban participando de un Webinar respecto al enfoque de la evaluación formativa. El ponente muestra varias situaciones y solicita a los participantes identificar cuál de ellas refleja el enfoque de evaluación formativa.

- a. Un grupo de docentes conversa sobre los desempeños que vienen mostrando las y los estudiantes durante el desarrollo de la unidad y muestran preocupación por algunos que tienen dificultades, aunque también tranquilidad porque otros van avanzando bien.

- b. Un estudiante le pide al docente que le explique la calificación que ha obtenido en un desempeño. Este acepta y le señala sus errores. El estudiante la agradece porque ya sabe en qué se equivocó.
- c. Un docente se encuentra preocupado porque ha acumulado múltiples evidencias del aprendizaje de sus estudiantes, pero no tiene tiempo para analizarlas y los días se van pasando. Cree que quizá hubiera sido mejor seleccionar algunas evidencias.
- d. Un docente brinda retroalimentación a sus estudiantes de manera grupal e individual, a partir de las necesidades que ha identificado en la última evidencia de aprendizaje. Les dice que esta información les ayudará a continuar mejorando su desempeño.

2. A Weider, docente del 4.º grado de primaria, le han comunicado que en el 2021 estará a cargo de 5.º grado. Él está preocupado, porque en un contexto de pandemia es difícil motivarlos. Como no conoce al grupo, ha decidido realizar una video-conferencia en pequeños grupos vía WhatsApp con la finalidad de dialogar y anunciarles que les enviará un cuestionario para recoger información valiosa sobre el desarrollo de sus competencias. En este caso, ¿qué función específica cumple la aplicación del cuestionario?

- a. Motivar a los estudiantes a participar
- b. Recoger información acerca de los conocimientos previos
- c. Diagnosticar el nivel de desarrollo de competencias
- d. Identificar cómo se relacionan en grupo

3. Mónica, es docente de la región San Martín y enseña el tercer grado de primaria. Después de aplicar una evaluación diagnóstica para identificar el nivel de desarrollo de la competencia “Se comunica oralmente en lengua materna”, llamó por teléfono al estudiante que menos había desarrollado esta competencia y, en un diálogo cercano, compartió con él el nivel de aprendizaje en el que se ubicaba. Además, plantearon en conjunto estrategias para desarrollar aún más su expresión oral. En este caso, la característica de evaluación diagnóstica que predomina es:

- a. Aporta información necesaria para regular los aprendizajes de manera diferenciada
- b. Tiende a la individualización, se fomenta el diálogo interactivo
- c. Enfatiza el resultado final centrado en la evidencia
- d. Se centra en el recojo del conocimiento del estudiante

4. Un grupo de docentes está dialogando sobre las relaciones entre las tres finalidades de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, porque quieren estar seguros de haber comprendido la sesión 1 de este curso y comenzar a diseñar sus experiencias de aprendizaje considerándolas. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones responde mejor a la relación entre las tres finalidades de la evaluación formativa?

- a. Las tres finalidades de la evaluación se relacionan entre sí porque son parte de un proceso que inicia con la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, luego viene la formativa que se hace durante el año, y se cierra con la sumativa, en la que sacas la nota final del año.
- b. Las tres finalidades de la evaluación se relacionan porque nos ayudan a tomar decisiones para que los estudiantes mejoren sus desempeños, sobre todo en el caso de la diagnóstica y la formativa. La sumativa no permite tomar decisiones.
- c. Las tres finalidades de la evaluación se relacionan porque responden al mismo enfoque de evaluación formativa, que se relaciona con el constante recojo de información del desempeño de los estudiantes.
- d. Las tres finalidades de la evaluación corresponden al enfoque formativo, son parte de un proceso constante, en el que evaluamos al inicio de un proceso de aprendizaje (diagnóstico), durante el proceso (formativo) y al finalizar un periodo, en caso necesitemos reportar (sumativa).

5. La profesora Rosemary de la región Arequipa, está preparando la planificación de la consolidación de aprendizajes para el siguiente período escolar; para ello, ha considerado realizar una evaluación diagnóstica a sus estudiantes. ¿Cuál es la principal razón de realizar esta evaluación diagnóstica?

- a. Brindar retroalimentación personalizada a las y los estudiantes
- b. Establecer las calificaciones de las y los estudiantes
- c. Agrupar a las y los estudiantes según nivel de rendimiento
- d. Determinar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes

Sesión 2

Criterios de evaluación del nivel primaria



Para iniciar te invitamos a revisar el siguiente caso:

Rina y Lupe son docentes de educación primaria en Coronel Portillo, región Ucayali. En un trabajo colegiado, ellas conversan sobre las expectativas que tienen para iniciar el presente año escolar 2021. Rina comenta que en el 2020 tuvo dificultades para establecer comunicación con algunos de sus estudiantes. Lupe manifiesta que los estudiantes no enviaban sus evidencias de aprendizaje. Ahora ambas no saben en qué condiciones recibirán a los estudiantes. Si bien saben que aplicarán una evaluación diagnóstica, pero tienen dudas sobre qué instrumentos son los más pertinentes para conocer las condiciones en que se encuentra cada uno de sus estudiantes.

Al respecto, la directora Elvita les recomienda revisar el SIAGIE y que se pongan de acuerdo sobre los aspectos que consideran más importantes que debe contener la evaluación diagnóstica. Rina también propone elaborar una lista de cotejo para analizar una evidencia de aprendizaje que se proponga en el marco de una experiencia de evaluación, mientras que Lupe considera que en su caso podría utilizar una rúbrica.

Reflexiona:

1. Desde tu experiencia ¿Cuáles son los referentes principales para la elaboración de criterios de evaluación que recojan información acerca del desarrollo de las competencias de tus estudiantes?
2. En tu práctica docente, ¿Cómo recoges información de manera objetiva para tomar decisiones? ¿Qué dificultades has tenido?



21 Definición de criterios de evaluación

De acuerdo con la Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU (2020) los criterios de evaluación:



Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias, describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado (2020, p. 6).

Es así que los criterios de evaluación se constituyen como los parámetros que nos permiten precisar las características del nivel esperado de desarrollo de las competencias de nuestros estudiantes en el marco de una experiencia de aprendizaje.

Complementando la definición, Ravela 2017 y Sanmartí, 2002 plantean algunas características que deben presentar los criterios:



- Los criterios deben ser acordes al grado educativo, la edad de los estudiantes y los aprendizajes realizados durante el año escolar.
- Explícitos y transparentes, es decir, entendibles y conocidos por los estudiantes.
- Expresar claramente lo que el estudiante tiene que ser capaz de hacer para mostrar el logro de la competencia, por ejemplo: explicar, describir, resolver entre otras acciones.
- Ser conocidos y analizados por los estudiantes oportunamente de modo que sepan cómo se les va a evaluar y puedan utilizar estrategias que les permitan alcanzar estas metas.

22 Elaboración de criterios de evaluación

Elaborar los criterios supone describir lo que se espera el estudiante haga en relación a la competencia a evaluar (lo que se observará en sus producciones o actuaciones). Para ello, los docentes tendrían que:

Primer paso: Analizar las competencias y capacidades.

Segundo paso: Analizar la descripción de los estándares y los desempeños de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar al finalizar el ciclo y grado en que se encuentra.

Tercer paso: Determinar qué desempeños debe demostrar el estudiante para dar cuenta del nivel de logro de la competencia, en relación a la Experiencia de Aprendizaje (propósito y Evidencia)

Cuarto paso: Formular los criterios. La presentación de éstos debe ser clara y precisa. Se recomienda emplear un vocabulario pertinente, de acuerdo a la edad de las y los estudiantes.



- **Matriz de evaluación diagnóstica del aprendizaje**

Según Hernández (2002) la matriz de evaluación permite concretizar el instrumento, de tal forma que se tenga claridad sobre los aspectos a evaluar.

En este caso, la matriz de evaluación diagnóstica del área de Comunicación en el nivel primaria, permite planificar la evaluación, considerando: las competencias seleccionadas, los criterios (¿qué evaluar?), la descripción de los desempeños o evidencias (¿cómo evidencia el nivel de desarrollo de la competencia?) y el tipo de instrumento de evaluación más pertinente para recoger la información (¿con qué recojo la información?).

Ejemplo de matriz de evaluación diagnóstica del aprendizaje del área de Comunicación 4° grado de primaria:

Competencias (seleccionadas)	Criterios	Evidencia de Aprendizaje ¹	Tipo de instrumento
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	Organiza y desarrolla las ideas en torno a un tema.	Esquemas u organizadores visuales considerando las ideas principales.	Lista de cotejo
	Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de conectores. Organiza sus ideas en un plan de redacción. Evalúa la producción de un texto escrito.	Textos informativos empleando conectores Textos expositivos en forma coherente y cohesionada	Rúbrica
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	Infiere el mensaje central del texto Localiza información explícita en un texto	Resumen sobre la lectura evidenciando comprensión.	

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiona:

1. ¿Cómo formulabas los criterios de evaluación del aprendizaje? ¿Empleabas el mismo procedimiento?
2. ¿Te parece aplicable el proceso de formulación de criterios de aprendizaje?

1 Ejemplos de evidencia, en un contexto de aprendizaje a distancia, en el marco de la emergencia sanitaria.

Según los lineamientos del Programa Curricular de educación primaria, un aspecto importante en la planificación es determinar los propósitos de aprendizaje con base en las necesidades identificadas. Por ello es necesario:

- Recopilar la evidencia disponible sobre los aprendizajes de las niñas y niños, es decir las producciones de los trabajos tangibles e intangibles, a través de los cuáles se pueden observar o interpretar lo que son capaces de hacer respecto de las competencias
- Analizar e interpretar la evidencia de aprendizaje (...)
- Obtener la evidencia del aprendizaje a través de diversas técnicas e instrumentos, como observación directa o indirecta, anecdotalios, entrevistas, pruebas escritas, portafolios, experimentos, debates entre otros” (p.17)

Se plantea un proceso metodológico específico para identificar los saberes previos del estudiante, centrado en: recopilar, recoger y analizar la evidencia empleando técnicas e instrumentos de evaluación.



A continuación presentamos algunos instrumentos de evaluación:

Lista de cotejo

- **Definición y características**

La lista de cotejo es un instrumento de evaluación que permite identificar la presencia o ausencia de un criterio de evaluación, el cual ha sido formulado considerando la competencia, capacidades, desempeños y estándares. La principal ventaja de este instrumento es la sencillez y rapidez para su diseño.

Se recomienda, formular los criterios de la lista de cotejo con un lenguaje sencillo y adecuado a la edad de los estudiantes.

Además:

- Brindan la posibilidad de autoevaluar su proceso de aprendizaje.
- La lista de cotejo puede desarrollarse al final de toda la experiencia de aprendizaje.
- La lista de cotejo contiene criterios de las competencias desarrolladas en la experiencia.

- **Procedimiento de elaboración**

Con respecto al proceso de construcción de la lista de cotejo, González (2020) recomienda seguir los procesos de planificación, diseño y revisión. (p.12)

Procesos	Acciones
Planificación	Consiste en planificar el qué evaluar, para ello se recomienda tomar como base la matriz de evaluación del aprendizaje del área elaborada anteriormente y en función de ella, seleccionar aquellas competencias y criterios que pueden ser evaluados considerando la presencia o ausencia del criterio en un determinado desempeño
Diseño	La lista de cotejo tiene tres partes: la primera, es el título; la segunda son las indicaciones de empleo; la tercera es la columna en dónde figuran los criterios, la cuarta, la columna en dónde se precisan las descripciones del desempeños o aspecto a observar y finalmente las columnas de ausencia o presencia de las descripciones específicas.

Procesos	Acciones
Revisión	Este proceso consiste en revisar si se encuentra adecuadamente elaborada, si es comprensible para la edad de los estudiantes. Se recomienda, compartirla con otros docentes para identificar fortalezas y debilidades en su diseño.

Ejemplo de lista de cotejo

A continuación, presentamos un ejemplo de lista de cotejo para el nivel primaria como parte de una experiencia de aprendizaje titulada “El consumo del agua” del sexto grado de primaria.

Criterios	Lo logré		Necesito mejorar
	SI	NO	
¿Elaboré un texto informativo sobre la importancia del agua en el consumo diario?			
¿Mi texto presenta información relevante y de interés para las personas que lo leerán y está relacionado al consumo del agua?			
¿Publiqué mi texto informativo en la cartilla?			
¿Mi texto informativo transmite información correspondiente a situaciones de la realidad y será de mucha ayuda para informar a las personas?			
¿Reconocí la importancia del consumo responsable del agua?			
¿Propuse acciones para consumir responsablemente el agua?			
¿Utilicé información científica para sustentar mi argumento sobre la importancia del agua para la vida?			
¿Establecí relaciones entre los datos y valores desconocidos en una situación relacionada al agua?			
¿Expresé con diversas representaciones la cantidad de agua que debemos consumir diariamente?			

Otro ejemplo de lista de cotejo para el nivel primaria como parte de una experiencia de aprendizaje titulada “Disfrutamos y conservamos nuestra biodiversidad” en el tercer grado de primaria.

Criterios	Lo logré		Necesito mejorar
	SI	NO	
El título de mi texto indica el nombre de la planta.			
El propósito es difundir las características y beneficios de una planta de mi localidad, y los cuidados que debemos tener con ella.			
En mi texto utilicé la información relacionada al cuidado de la planta, su importancia para la vida de los seres vivos y sus beneficios.			
Mi texto tiene mínimo 3 párrafos que responden a las preguntas: qué es, cómo es y cómo se usa.			
Mi texto está acompañado por un dibujo de la planta que me ayuda a presentar cómo es.			
Usé adecuadamente las mayúsculas y los signos de puntuación (punto aparte y punto final).			

Reflexiona:

1. En tu práctica pedagógica ¿aplicas con frecuencia la lista de cotejo?, ¿qué fortalezas encuentras en su aplicación?

Rúbrica

- **Definición y características**

La rúbrica es un tipo de escala de valoración que presenta criterios como eje y niveles de desarrollo, a partir de descripciones concretas, esta es empleada para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, expresados en desempeños. Brookhart (2013) plantea que:

▶ *El propósito principal de las rúbricas es evaluar desempeños. Para algunos desempeños, se observa al estudiante en el proceso de hacer algo, tal como usar un taladro eléctrico o discutir sobre un tema. Para otros desempeños, se observa el producto resultante del trabajo del alumno, tal como una estantería acabada o un informe escrito. Brookhart (2013).*

A nivel normativo, la Resolución Viceministerial 094-2013, la define como:

▶ *Un instrumento (matriz) elaborado por el docente, que contiene los criterios que corresponden a distintos niveles de logro de tal manera que permita una valoración de los desempeños observados en relación al desarrollo de una competencia. Se usa con fines de retroalimentación y también para asignar un nivel de logro. (p.8)*

La ventaja de este tipo de instrumento, es que tanto la o el docente así como la o el estudiante, pueden identificar el nivel de logro del aprendizaje, ubicándolo en alguno de los descriptores elaborados. Asimismo, brinda información oportuna y amplia con respecto a lo que se espera que alcance el estudiante en relación a la competencia.

La desventaja, radica en que se puede caer en la estandarización, ya que las descripciones del nivel de logro de las competencias y criterios seleccionados son fijos e iguales para todos los estudiantes; es decir, no se logra personalizar las oportunidades de mejora.

• **Procedimiento de elaboración**

Con respecto al procedimiento de construcción se recomiendan lo siguiente:

- ▶ **Primero**, identificar la evidencia que será evaluada, en función a ello, reconocer la competencia, estándar y desempeño al que pertenece.
- ▶ **Segundo**, definir los criterios de evaluación de la matriz de evaluación del aprendizaje del área desarrollada.
- ▶ **Tercero**, en la primera columna, colocar los criterios a evaluar y en la fila vertical superior colocar los niveles de logro y de manera progresiva colocar las descripciones en cada recuadro.

Ejemplo de rúbrica

A continuación, presentamos un ejemplo de rúbrica para las competencias “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos” y “Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo” en IV ciclo:

Competencia: Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos Estándar: Indaga al explorar objetos o fenómenos, al hacer preguntas, proponer posibles respuestas y actividades para obtener información sobre las características y relaciones que establece sobre estos. Sigue un procedimiento para observar, manipular, describir y comparar sus ensayos y los utiliza para elaborar conclusiones. Expresa en forma oral, escrita o gráfica lo realizado, aprendido y las dificultades de su indagación				
Criterios	En inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Plantea una hipótesis	La hipótesis responde a la pregunta de indagación, aunque sin hacer referencia a causa o efecto.	La hipótesis responde a la pregunta de indagación y evidencia una causa o efecto.	La hipótesis responde a la pregunta de indagación, y contiene una causa y efecto que se relacionan entre sí.	La hipótesis responde a la pregunta de indagación, contiene una causa y efecto que se relacionan entre sí, y se sustentan en sus experiencias.
Sigue un procedimiento	Menciona la secuencia de pasos que ha seguido para realizar el experimento.	Describe la secuencia de pasos que ha seguido para realizar el experimento.	Explica la secuencia de pasos que ha seguido para realizar el experimento.	Evalúa la secuencia de pasos que ha seguido para realizar el experimento.
Plantea conclusiones	Plantea conclusiones que no se relacionan con la pregunta de indagación.	Plantea conclusiones sobre lo aprendido en relación con la pregunta de indagación. Sustenta su respuesta en la información proporcionada.	Plantea conclusiones sobre lo aprendido en relación con la pregunta de indagación, haciendo referencia a los datos recogidos en el experimento y la información proporcionada.	Plantea conclusiones en la que responde nuevamente la pregunta de indagación. Sustenta su respuesta en los datos recogidos en el experimento y la información proporcionada.

Competencia: Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo

Estándar: Explica, con base en sus observaciones y experiencias previas, las relaciones entre: las características de los materiales con los cambios que sufren por acción de la luz, del calor y del movimiento; la estructura de los seres vivos con sus funciones y su desarrollo; la Tierra, sus componentes y movimientos con los seres que lo habitan. Opina sobre los impactos del uso de objetos tecnológicos en relación a sus necesidades y estilo de vida.

Criterios	En inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Brinda razones para responder si las semillas necesitan luz para germinar	Menciona si la luz tiene algún efecto en la germinación de las semillas.	Describe las razones por las que considera si la luz es necesaria o no para la germinación de las semillas.	Explica las razones por las que considera si la luz es necesaria o no para la germinación de las semillas. En sus razones, utiliza la información obtenida en tu experimento.	Explica las razones por las que considera si la luz es necesaria o no para la germinación de las semillas. En sus razones, utiliza información científica.

23 Recurso: El portafolio

- Definición y característica

El Portafolio es un recurso que permite organizar evidencias en un lapso de tiempo, demostrando progresión en el desarrollo de una actividad o aprendizaje; pero lo más importante de este recurso, es el proceso reflexivo y metacognitivo que permite realizar al estudiante. Arter y Spandel, citado por Kelowki (2004) lo definen así:



Una colección de trabajos del estudiante que nos cuentan la historia de sus esfuerzos, sus progresos y logros, en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba para su auto reflexión (p.14)

La RVM 193-2020-MINEDU define al portafolio como: “Colección de producciones realizadas por los estudiantes. Sirve como base para examinar los logros, las dificultades, los progresos y los procesos en relación al desarrollo de las competencias. Es altamente

recomendable que para cumplir esta finalidad las producciones incluidas sean escogidas por los propios estudiantes sobre la base de una reflexión activa sobre su aprendizaje”.

El portafolio de evidencias es una colección de trabajos que puede incluir varios productos de los estudiantes, es la historia documentada del proceso de aprendizaje de cada estudiante.



- *Puede incorporar evidencias de los resultados de las tareas auténticas que han realizado los estudiantes. Es decir, muestras de desempeño que ponen en evidencia el uso de sus conocimientos previos y la información que dominan para utilizarla en situaciones reales.*
- *Puede incluir las pruebas o exámenes que se han rendido durante el año donde el estudiante puede ver su progreso.*
- *Recupera evidencias varias de los diferentes trabajos realizados y que documentan los logros de los estudiantes a lo largo del tiempo.*
- *Las rúbricas son útiles para evaluar los portafolios.*

• ¿Para qué sirve?

Permite que los estudiantes se autoevalúen

A través de las evidencias o trabajos que se encuentran en el portafolio los estudiantes pueden tener una idea de su progreso personal y valorar las diferentes estrategias que han utilizado para enfrentar las diferentes situaciones de aprendizaje.

El portafolio permite que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje al seleccionar un conjunto de trabajos que demuestran el nivel de desarrollo de sus competencias y su grado de acercamiento al estándar.

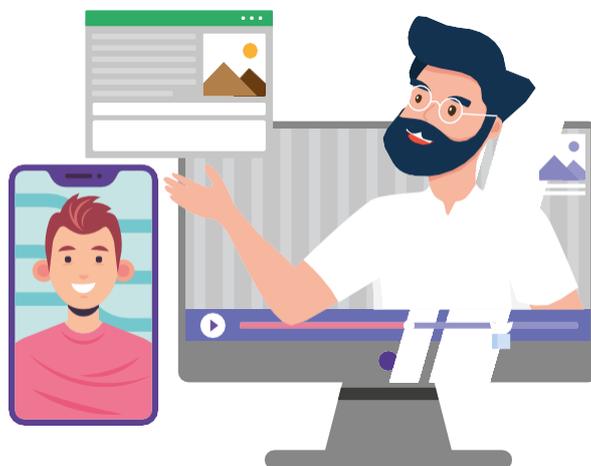
El desarrollo del portafolio implica documentar no solo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de las tareas. (Klenowski, 2007) (Pérez, 2014)

Las evidencias de aprendizaje incluidas deben ser significativas para los estudiantes mientras más relevantes más útiles para valorar su logro.

<p>Permiten que los profesores lo usen como instrumento de evaluación</p>	<p>Los profesores pueden utilizar los portafolios con fines de evaluación ya que son fuentes de evidencias del trabajo de los estudiantes durante el año escolar y también para evaluaciones de bimestrales.</p> <p>Pueden ser utilizados para la evaluación formativa, ya que permiten brindar retroalimentación a los estudiantes a partir de los trabajos que cada uno ha hecho observando sus mejoras. También sirve para realizar evaluación sumativa a fin de año o bimestre.</p>
<p>Permiten evaluar el desarrollo de una competencia</p>	<p>Los portafolios al medir el progreso del desempeño de los estudiantes permiten a su vez evidenciar el desarrollo de la competencia que se va construyendo progresivamente.</p> <p>Por ejemplo, un trabajo de arte, una pintura, los primeros bocetos pueden ser burdos, pero con la retroalimentación continua estos bocetos se transforman en verdaderas piezas de arte, demostrando el progreso del estudiante.</p> <p>Otros productos pueden ser ensayos, diarios, informes, fotografías, planes, modelos, videos gráficos, mapas (Klenowski, 2007) que en sus primeras versiones pueden ser pobres, con deficiencias pero que se van puliendo obteniendo al final un producto de calidad que demuestra que la competencia ha progresado, se ha desarrollado.</p>

Reflexiona:

1. ¿Cómo defines los criterios de evaluación para analizar las evidencias de aprendizaje de tus estudiantes?
2. Desde tu experiencia ¿qué dificultades tienes para elaborar tus criterios de evaluación?



En resumen, como ideas fuerza:



Los criterios para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia, se elaboran considerando las competencias, capacidades y estándares del área, asimismo se analiza los desempeños de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar al finalizar el ciclo y grado en que se encuentra.

Los instrumentos son documentos que permiten recoger información de acuerdo a criterios definidos previamente. Responden a la pregunta: ¿Con qué recojo información acerca del nivel de logro de mis estudiantes, demostrado en las evidencias?

Para recoger información durante la evaluación diagnóstica de entrada se puede utilizar:

- Lista de cotejo.
- Rúbrica.

El portafolio brinda información valiosa al docente, sobre el nivel de desarrollo de las competencias del área, a partir de las evidencias presentadas en él.

El portafolio es un recurso que permite sistematizar las evidencias en un tiempo determinado y que contribuye al proceso de reflexión por parte del estudiante.



Después de haber leído y reflexionado sobre lo presentado en esta segunda sesión, te invitamos a resolver el cuestionario de autoevaluación.

1. Un grupo de docentes del sexto grado de primaria la región Piura han elaborado los siguientes de criterios de evaluación respecto a una explicación sobre la violencia contra niñas, adolescentes y mujeres adultas que sus estudiantes de quinto grado de primaria deben elaborar. ¿Qué criterio sería el más adecuado?

- a. Participa del diálogo que se da dentro de su familia respecto al tema de la violencia contra niñas, adolescentes y mujeres adultas.

- b. Elabora un póster con imágenes y frases que condenan la violencia contra niñas, adolescentes y mujeres adultas.
- c. Establece relaciones de causa y efecto entre la problemática de la violencia contra niñas, adolescentes y mujeres adultas y la discriminación sistemática de mujeres en grupos étnicos minoritarios.
- d. Explica los efectos de la violencia contra niñas, adolescentes y mujeres adultas. Para ello, identifica ejemplos de esta violencia y describe los efectos que tienen en la vida de las niñas, adolescentes o mujeres adultas.

2. Dos docentes se encuentran conversando sobre cómo elaborar los criterios para medir el nivel de desarrollo de las competencias de sus estudiantes. En el diálogo se mencionan ideas como las siguientes. ¿Cuál de ellas se relaciona mejor con el procedimiento para elaborar criterios?

- a. Creo que deberíamos iniciar por analizar la competencia y los elementos que la componen. Esto nos ayudará a tener una visión más clara de qué esperar de nuestros estudiantes. Ya con eso podemos elaborar los criterios para evaluar.
- b. Para determinar los criterios hay que considerar lo trabajado con las y los estudiantes en las experiencias de aprendizaje y el estándar de la competencia, para identificar qué se trabajó y qué era lo que se esperaba, respectivamente. A partir de esto podremos generar criterios más precisos.
- c. ¿Qué es lo que quieres que aprendan? Esa es la pregunta esencial. Si tienes claro eso, los criterios van a fluir mejor. Por ejemplo, si quiero que aprendan a plantear actividades para reducir la vulnerabilidad en su comunidad, debo pausar qué criterios deben considerar para valorar estas actividades.
- d. Diseñar criterios de evaluación supone un reto grande y complejo, que considera diversos elementos: competencia, estándar, desempeño y propósito. Es importante que aprendamos a desarrollar criterios para mejorar nuestra evaluación en el aula.

3. Un docente del tercer grado de primaria de Utcubamba, está pensando usar una lista de cotejo para evaluar un procedimiento de experimentación como parte de la competencia “Indaga mediante métodos científicos” y ha seleccionado los siguientes criterios:

- Formula preguntas y posibles respuestas sobre fenómenos naturales sobre la base de sus experiencias
- Propone estrategias para obtener información sobre el hecho o fenómeno y sus posibles causas.
- Registra datos.
- Analiza los datos estableciendo relaciones y evidencias de causalidad

¿Qué podríamos decir sobre el instrumento y los criterios elegidos por el docente?

- a. La lista de cotejo calza perfectamente con los criterios seleccionados por el docente pues son pocos y están acotados a acciones concretas.
- b. La lista de cotejo no sería el instrumento más idóneo porque faltaría establecer la gradualidad en los criterios.
- c. La lista de cotejo ayudaría porque lo que se evidencia en los criterios elegidos es que se trata de un proceso.
- d. La lista de cotejo no es lo más recomendable porque los criterios contienen todavía más de un elemento y eso dificulta su evaluación con “sí o no”.

4. Javier, docente del quinto grado de primaria de la región Loreto estaba buscando en la web una rúbrica que le ayude a evaluar una lapbook. Entre diversas opciones, pensaba usar esta:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN LAPBOOK EN PRIMARIA				
Criterios	En inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Portada	La portada es colorida, tiene un diseño y muestra la creatividad individual.	La portada es colorida y tienen un diseño apropiado para el tema.	La portada es colorida y tiene un diseño.	La portada no tiene mucho color y si diseño.
Organización interior	El lapbook contiene más de tres solapas que se grapan y funcionan correctamente.	El lapbook contiene tres solapas que se grapan pero no funcionan correctamente.	El lapbook contiene dos solapas.	El lapbook contiene una sola solapa.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN LAPBOOK EN PRIMARIA				
Criterios	En inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Orden y limpieza	Las solapas del lapbook no tienen errores, correcciones o tachadura y se lee con facilidad. Al parecer el estudiante pasó un gran esfuerzo por hacer las cosas bien.	Las solapas casi no tienen errores, correcciones o tachadura y se lee con facilidad. Al parecer el estudiante trabaja duro en ello.	Las solapas son legible, pero la calidad no es buena en algunas partes. Parece que el estudiante se quedó sin tiempo o no cuidó este aspecto.	Las solapas están desordenadas y es difícil leer. Parece que el estudiante lo trabajó a último momento.
Temporalización	El tiempo de clase se utilizó sabiamente. Es evidente que el estudiante trabajaba en casa, así como en la escuela.	El tiempo de clase se utilizó sabiamente. El estudiante pudo emplear más tiempo y esfuerzo fuera de clase.	El tiempo de clase no se utiliza siempre con prudencia, pero el estudiante hizo un trabajo adicional fuera de clase.	El tiempo de clase no se utiliza con sabiduría y el estudiante ni puso ningún esfuerzo adicional.

¿Qué comentario sería el principal que le harías al docente sobre esta rúbrica?

- Es un ejemplo bastante completo de todos los elementos que debemos tomar en cuenta para evaluar un desempeño como la *lapbook*. Nos permite ver con claridad qué es lo que debemos esperar de los estudiantes en cada nivel.
- Los ítems o criterios no están alineados con aprendizajes. Por ejemplo, uno de ellos hace mención a “temporalización”. Además, la gradualidad no es clara, se usan términos ambiguos que podrían confundir a quien lo lea.
- La rúbrica ayuda a los estudiantes a tener claridad sobre lo que se espera de ellos en cada uno de los niveles y criterios. Sin embargo, se plantean demasiados criterios, lo que podría confundir a los estudiantes al momento de usarla.

d. Es importante que la rúbrica sea construida con los estudiantes y usando sus palabras. Este ejemplo no parece responder a esa indicación, por lo que es mejor no usarlo.

5. Un docente de primaria se encuentra diseñando unas pautas para sus estudiantes, de manera que puedan mejorar el proceso de construcción de su portafolio. ¿Cuál de estas se relaciona mejor con el sentido de este recurso?

- a. Usen el portafolio para ir guardando todos los trabajos del año y anoten las pautas de mejora que brinda el docente.
- b. Seleccionen los trabajos que mejor demuestran su mejora en las competencias y reflexionen sobre lo que aprendieron.
- c. Recuerden que el portafolio va a ayudar sobre todo a su profesor para que pueda evaluar sus productos y revisar que estén todas las tareas.
- d. Las evidencias de aprendizaje incluidas deben ser aquellas pedidas por el docente e incluir una reflexión por parte del estudiante.

Bibliografía

Sesión 1 – unidad 1

- Anijovich, R y Capelleti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Martínez, F. (2011). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, N.º 54, pp. 849-875.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resolución Viceministerial N.º 193-2020-MINEDU*. Lima: MINEDU.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Capítulo 4: Un enfoque sistémico del cambio*. En La evaluación de los alumnos. De la reproducción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas (pp. 193-212). Buenos Aires: Colihue.
- Popham, J. (2013). *Evaluación transformativa*. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Editorial Narcea.
- Ravela, P y otros (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Reflexiones y propuestas del trabajo para docentes*. Grupo Magro editores. Montevideo.
- Sonsino, A. (2018). *Las tendencias actuales de la evaluación*. Buenos Aires: Editorial Narcea.
- UNESCO (2015). *Factores asociados al aprendizaje*. Informe Terce. Ediciones UNESCO LLECE. Santiago de Chile

Sesión 2 – unidad 1

- Brookhart, Susan M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Recuperado de ASCD: <http://www.ascd.org/publications/books/112001.aspx>
- González, V. y Ramírez, K. (2020). Lista de cotejo. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 89 - 107). México: UNAM. Recuperado de https://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2020/01/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Hernández, R y otros. (2002). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana. Bogotá
- Klenowky, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2020b). *Resolución Viceministerial N.º 094-2020*. Lima: MINEDU.

Rodríguez Castro, A. (2016). *Rúbricas holísticas vs. rúbricas analíticas*. Burgos: Universidad Isabel I. Recuperado de <https://www.ui1.es/blog-ui1/rubricas-holisticas-vs-rubricas-analiticas>

Rodriguez, F y otros. (1998). *Introducción a la metodología de las investigaciones sociales*. Editora Política. La Habana

Ravela, P y otros. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Reflexiones y propuestas del trabajo para docentes*. Grupo Magro editores. Montevideo.

Sanmartí, N. (2002). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona. Grao

Valles, M. (2014). *Métodos cualitativos aplicados a la investigación social*. Editorial UCM. Madrid.