

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

Uso pedagógico de la tableta para la evaluación diagnóstica nivel primaria

Unidad 2: Evaluamos para tomar decisiones



UNIDAD 2

EVALUAMOS PARA TOMAR DECISIONES

Presentación

En esta segunda unidad reflexionaremos sobre la toma de decisiones surgido a partir de la evaluación diagnóstica de entrada. En tal sentido, la unidad se organiza en dos sesiones. La primera sesión nos aproxima a cómo realizar el análisis e interpretación de los resultados, enfatizando en el análisis de evidencias de aprendizaje, niveles de logro, interpretación del análisis de evidencias y elaboración de conclusiones. Respecto a la segunda sesión trataremos sobre la toma de decisiones pedagógicas, es decir comprender el uso de los resultados de la evaluación al inicio del año escolar, identificar las orientaciones para la toma de decisiones pedagógicas y utilizar pedagógicamente los resultados de la evaluación diagnóstica para el diseño de actividades de aprendizaje en el nivel primaria.

Para finalizar, presentamos un modelado sobre el análisis e interpretación de resultados de evaluación al inicio del año escolar.

Unidad	Sesiones	Contenidos
UNIDAD 2 Evaluamos para tomar decisiones	Sesión 1 Análisis e interpretación de los resultados	1.1 Análisis de evidencias de aprendizaje en el nivel primaria 1.2 Niveles de logro 1.3 Interpretación del análisis de las evidencias 1.4 Elaboración de las conclusiones
	Sesión 2 Toma de decisiones pedagógicas	2.1 Uso de los resultados de la evaluación al inicio del año escolar 2.2 Orientaciones para la toma de decisiones pedagógicas 2.3 La planificación para el nivel primaria
	Modelado 2	Análisis e interpretación de resultados de evaluación al inicio del año escolar

Sesión 1

Análisis e interpretación de los resultados



Para iniciar te invitamos a revisar el siguiente caso:

El profesor Armando, del cuarto grado de nivel primaria de la provincia de Bellavista, región San Martín, ha desarrollado una experiencia de evaluación al inicio del año escolar. Él pretende tener mayor claridad, respecto al nivel de desarrollo de las competencias de sus estudiantes de manera individual y grupal.

Al culminar la experiencia señalada, el profesor Armando se hizo algunas preguntas: ¿Y qué debo hacer con estos resultados?, ¿qué procesos debo seguir para hacer el análisis? ¿Cómo interpreto los resultados? ¿De qué manera elaboro las conclusiones?



Reflexiona

1. En tu práctica docente, ¿cómo analizas e interpretas los resultados de la evaluación aplicada a tus estudiantes?
2. Desde tu práctica docente, ¿de qué manera realizas las conclusiones referidas al desarrollo de las competencias?



11 Análisis de evidencias de aprendizaje en el nivel primaria

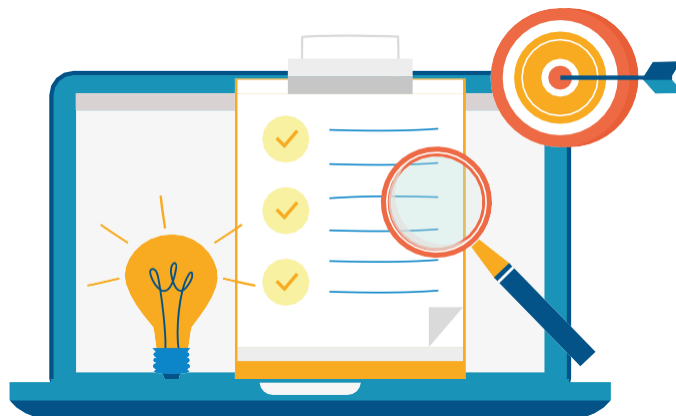
De acuerdo con la RVM N.° 094-2020-MINEDU, las evidencias de aprendizaje son:



“Producciones y/o actuaciones realizadas por los estudiantes – en situaciones definidas y como parte integral de su proceso de aprendizaje– mediante las cuales se puede interpretar e identificar lo que han aprendido y el nivel de logro de la competencia que han alcanzado con relación a los propósitos de aprendizaje establecidos, y cómo lo han aprendido” (p. 6)

Esto quiere decir que las evidencias de aprendizaje explicitan el nivel real de desarrollo de las competencias que tienen las y los estudiantes. Estas se dan en el marco del desarrollo de situaciones significativas determinada por la o el docente.

Con las evidencias se busca que las y los estudiantes demuestren el progreso en el desarrollo de sus competencias. Además, las evidencias nos brindan información sobre lo que “sabe hacer” el estudiante y sobre cómo lo hace “disposición, procedimientos, estrategias utilizadas, etc.”.



No toda información que recogemos puede ser usada como una evidencia de aprendizaje. Vidales (2018) plantea algunos criterios a tomar en cuenta para su selección. De acuerdo con este autor, las evidencias deben ser:



Auténticas: es decir, corresponder efectivamente a materiales que se hayan obtenido de situaciones de enseñanza (gestión y evaluación) y aprendizaje que se han llevado a cabo en la escuela, en tiempos y espacios de la actividad escolar, en distintos momentos de los procesos. No tienen validez –por no ser genuinas– las evidencias que “se fabrican” para cumplir con el requisito de ser presentadas.

Actualizadas: es decir, directamente relacionadas con aquellos objetivos, contenidos, capacidades que estamos abordando actualmente en las aulas y que, entonces, van a proporcionarnos información acerca de qué y cómo están aprendiendo nuestros y nuestras estudiantes en esta etapa escolar.

Variadas: seleccionar evidencias de distintos tipos (por su origen y por lo que permiten focalizar) nos va a permitir acercarnos de manera más integral y holística a los aprendizajes de los y las estudiantes de la escuela, valorando sus conocimientos, desempeños, producciones; aproximándonos a las variables sociales, cognitivas, emocionales de sus logros y dificultades.

Pertinentes: ajustadas a lo que nos proponemos “mirar”, valorar en esas evidencias. En este sentido, podemos preguntarnos:

- ¿Qué es lo queremos indagar, conocer y comprender acerca de los saberes y capacidades de nuestros y nuestras estudiantes? ¿Esta evidencia que seleccionamos nos ofrece información útil para nuestro propósito?
- ¿Qué tipo de evidencias pueden dar cuenta de lo que queremos saber y decir de los aprendizajes de nuestros y nuestras estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades o tareas que hemos propuesto a nuestros y nuestras estudiantes nos han dejado evidencias de aprendizajes que podrían ser las más adecuadas y potentes para su análisis e interpretación? (p. 7)

Es fundamental asegurar la relación entre los propósitos de las situaciones propuestas y lo que se pretende lograr (evidencias), pues esto va a permitir la coherencia con las competencias previstas.

Ahora bien, analizar las evidencias de aprendizaje supone contrastarlas con los criterios de evaluación que la o el docente previamente ha formulado a partir de los estándares del ciclo y desempeños del grado. Este análisis nos permitirá, posteriormente, realizar interpretaciones de los resultados y plantear conclusiones para tomar acciones que nos permitan planificar actividades orientadas al desarrollo de las competencias de nuestras y nuestros estudiantes.

- **¿Para qué analizamos evidencias?**

Llevar a cabo el análisis de evidencias nos permite tener una visión más completa del aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes y comprender no solo el nivel de desarrollo de sus competencias, sino también las rutas que transitan para hacerlo, la misma que permite brindar retroalimentación efectiva. Las evidencias nos muestran los aprendizajes que van logrando las y los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, a la vez que nos brindan información sobre los procesos que ellos han seguido para alcanzar estos resultados.

Es importante tener claro que el análisis de evidencias no debe ser exclusividad de la o el docente, sino que también puede involucrar a los mismos estudiantes. Hacerlo les permite indagar en sus percepciones sobre lo que consideran qué han aprendido, evaluar sus procesos y tomar decisiones para mejorar sus aprendizajes. Esto permitirá el desarrollo progresivo de la autonomía de las y los estudiantes.

Las evidencias de aprendizaje también nos permiten evaluar la efectividad de nuestros procesos pedagógicos y plantear estrategias más pertinentes a las reales necesidades de las y los estudiantes, mejorando su desempeño.

- **¿Cómo analizamos evidencias?**

El análisis de las evidencias se puede organizar de la siguiente manera:

- **Definir criterios e instrumentos de evaluación**

Para realizar un adecuado análisis de las evidencias de aprendizaje, lo primero que debemos considerar **es la elaboración de criterios e instrumentos de evaluación**, como vimos en la segunda sesión de la unidad 1.

Recordemos que, según el 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 las y los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado” (p. 6).

Estos criterios se construyen en referencia a las competencias, sobre la base de los estándares de aprendizaje y sus desempeños del grado. Además, deben ajustarse a la situación o problema planteado.

Sin embargo, aunque los criterios de evaluación hayan sido especificados, “no hay docentes que ante los mismos datos hagan valoraciones idénticas” (Sanmartí, 2020, p.83). En este sentido, se hace necesario el trabajo colegiado para ubicar el nivel de logro de las competencias y establecer el proceso a seguir en el análisis, pues al poner en común las diferentes subjetividades del equipo de docentes, es más probable llegar a una mayor objetividad.

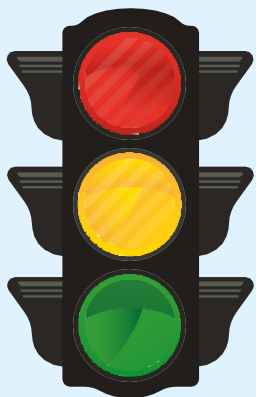
Definidos los criterios, se organizan en un instrumento de evaluación, que puede ser una lista de cotejo o una rúbrica. Esto permitirá establecer con mayor claridad los niveles de logro esperados en cada criterio y hacer más transparente la evaluación.

- **Identificar aciertos, desaciertos recurrentes y los aspectos que más atención requieren**

Con el instrumento construido, nos toca contrastarlo con las evidencias obtenidas para obtener información sobre los aciertos y desaciertos de nuestros estudiantes en función al desarrollo de sus competencias, tanto a nivel individual como grupal.

Los aciertos nos comunican cuáles son las fortalezas en los aprendizajes, que van a permitir el progreso de las competencias. Por su parte, los desaciertos dan cuenta de los aspectos que requieren nuestra atención y deben ser vistos como un punto de partida que nos permite aprender, en lugar de ser considerados como algo a ser ocultado. Para ello, es fundamental generar un clima de aula, en donde el error sea percibido como un aspecto normal en el desarrollo del aprendizaje y donde siempre viene bien el recibir/dar ayuda a los compañeros.

Para llevar a cabo este análisis existen diversas técnicas, una de ellas es el “**semáforo del aprendizaje**”. Esta técnica consiste en asociar la información encontrada con los colores verde, amarillo y rojo.



El rojo, progreso mínimo en la competencia (INICIO).

El amarillo, esta próximo o cerca al nivel esperado (PROCESO).

El verde, evidencia el nivel esperado con relación a la competencia (LOGRO ESPERADO).

El semáforo nos permite tener una mirada general de cómo va el desarrollo de las competencias en nuestras y nuestros estudiantes a nivel de aula, aunque también lo podemos usar como referente individual.

A partir de esta información podremos establecer niveles de logro en el desarrollo de las competencias de nuestras y nuestros estudiantes.

Reflexiona

- Desde tu práctica docente, ¿qué técnicas empleas para llevar a cabo el análisis de las evidencias de aprendizaje de tus estudiantes?



12 Niveles de logro

A partir de la información obtenida del análisis de evidencias, es necesario determinar el nivel de logro alcanzado por las y los estudiantes, que nos va a permitir plantear conclusiones. Para ello, necesitamos tener claridad sobre qué son los niveles de logro y cómo establecerlos.

Para el análisis e interpretación de los resultados de la evaluación diagnóstica tenemos que basarnos en las evidencias que la o el estudiante ha producido, e identificar en ellas cuál ha sido el nivel de logro o de desarrollo de la competencia.

Esta actividad requiere una lectura atenta del estándar de aprendizaje y de la competencia involucrada, así como del conocimiento que tenemos de nuestras y nuestros estudiantes y su contexto, en relación con las evidencias de aprendizaje.

De acuerdo con la RVM N.° 094-2020-MINEDU, el nivel de logro es una “descripción de la situación en que demuestra estar un estudiante en relación con los propósitos de aprendizaje. Permite dar información al docente, al estudiante y su familia sobre el estado de desarrollo de sus competencias” (p. 7).

Además, en la página 13, la misma norma sostiene que:



- *“Para saber qué ha aprendido cada estudiante o qué nivel de logro alcanzó en su competencia, es indispensable contar con evidencia que nos dé cuenta de qué sabe hacer el estudiante en relación con los criterios de evaluación establecidos para evaluar el aprendizaje.*
- *Para determinar el nivel del logro de la competencia es indispensable contar con evidencias relevantes y emplear instrumentos adecuados para analizar y valorar dichas evidencias en función de los criterios de evaluación.*
- *Estos niveles de logro progresan a lo largo del tiempo y cada vez que se determinan constituyen la valoración del desarrollo de la competencia hasta ese momento.” (p. 13)*

A partir de lo anterior podemos establecer que los niveles de logro son como una foto que nos permite establecer en qué medida nuestras y nuestros estudiantes han desarrollado una competencia. Al ser una foto del momento, debemos entender también que los niveles van progresando a lo largo del tiempo; es decir, pueden cambiar.

También es importante considerar que los niveles se establecen como descripciones de lo que las y los estudiantes pueden hacer y pueden organizarse en cuatro niveles de desarrollo: en inicio, en proceso, logro esperado o logro destacado.

Además, estos niveles deben basarse en evidencias relevantes y en el uso de criterios e instrumentos que sean coherentes con las competencias que queremos evaluar.

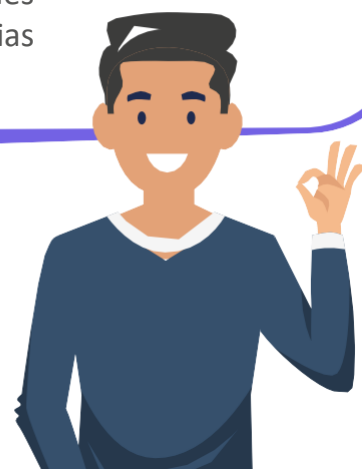
Recordemos que en el modelado 1, te presentamos una rúbrica en las que se propone niveles de logro en relación a la expresión e interacción oral.

Rúbrica de Evaluación				
Criterios	Niveles de logro			
	En inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Expresión oral				
Presenta propuestas que ayudan a difundir los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones.	No presenta su propuesta para difundir los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones.	Presenta de manera poco fluida su propuesta para difundir los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones.	Presenta de manera fluida su propuesta para difundir los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones.	Presenta de manera fluida y con vocabulario variado su propuesta para difundir los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones.
Incorpora aspectos recogidos durante su investigación, como la información recopilada durante las entrevistas a familiares.		Incorpora algunos aspectos recogidos durante su investigación, como la información recopilada durante las entrevistas a familiares.	Incorpora varios aspectos recogidos durante su investigación, como la información recopilada durante las entrevistas a familiares.	Incorpora varios aspectos recogidos durante su investigación, como la información recopilada durante las entrevistas a familiares y otros de su investigación propia.
Presenta un discurso organizado de manera coherente y cohesionado.		Presenta un discurso organizado de manera coherente.	Presenta un discurso organizado de manera coherente y cohesionado.	Presenta un discurso organizado de manera coherente y cohesionado.

Muestra el uso de recursos no verbales como ademanes y gestos para afianzar su propuesta		Muestra el uso de algunos recursos no verbales como ademanes y gestos para afianzar su propuesta.	Presenta un discurso organizado de manera coherente y cohesionado.	Muestra el uso de varios recursos no verbales y paraverbales para afianzar su propuesta.
Interacción oral				
Están vinculadas a las propuestas sobre la difusión de los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones presentadas por sus compañeros.	No presenta su opinión sobre las propuestas presentadas por sus compañeros.	Su opinión no se vincula a las propuestas sobre la difusión de los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones presentadas por sus compañeros.	Su opinión está vinculada a las propuestas sobre la difusión de los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones presentadas por sus compañeros.	Su opinión está vinculada a las propuestas sobre la difusión de los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones presentadas por sus compañeros y resalta ideas puntuales.
Muestran normas y modos de cortesía tanto en su estructura como en el tono como son expresadas; especialmente, si refuta alguna propuesta realizada por un compañero.		Su opinión no se vincula a las propuestas sobre la difusión de los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones presentadas por sus compañeros.	Practica normas y modos de cortesía tanto en su estructura como en el tono como son expresadas; especialmente, si refuta alguna propuesta realizada por un compañero.	Practica normas y modos de cortesía tanto en su estructura como en el tono como son expresadas; especialmente, si refuta alguna propuesta realizada por un compañero.

Reflexiona

- Desde tu práctica docente, ¿cómo vienes estableciendo los niveles de logro de las competencias desarrolladas con tus estudiantes?



13 Interpretación del análisis de las evidencias



Existen diversas propuestas para interpretar el análisis de las evidencias, en esta oportunidad profundizarás en el planteamiento de algunos autores para que complementes tu formación con fundamentos relacionados al tema.

A partir del análisis de las evidencias y de los niveles de logro establecidos, hay que realizar la interpretación de la información obtenida.

La interpretación del análisis de las evidencias hace referencia a plantear las posibles razones por las que nuestras y nuestros estudiantes se encuentran en un determinado nivel de desarrollo de las competencias. Estas razones deben partir de la reflexión sobre los aprendizajes esperados para el grado, pero también considerar grados anteriores ya que esto nos ayudará a identificar algunas causas o prerrequisitos que necesiten ser cubiertos para que las y los estudiantes continúen con el desarrollo de sus competencias.

La interpretación de los resultados del análisis de evidencias se debe realizar tanto a nivel individual como grupal. Es decir, a partir de la información recogida necesitamos establecer razones que nos ayuden a comprender los resultados de cada uno de nuestras y nuestros estudiantes, porque a partir de ello podemos plantear acciones para atender sus reales necesidades y promover el desarrollo de sus competencias. También requerimos una interpretación global, a nivel de grupo-clase, que permita identificar algunos patrones a nivel de aula; pues muy probablemente encontremos necesidades comunes en diversos grupos de estudiantes (o a todos en general) y podemos diseñar estrategias a un nivel macro.

A continuación, presentamos preguntas que nos ayudarán tanto para la interpretación individual como grupal de los resultados.

• Preguntas para la interpretación individual:

Tipo de pregunta	Preguntas
Preguntas objetivas	¿En la evidencia se observa lo descrito en los criterios de evaluación? ¿En qué nivel lo ubicaría: en inicio, en proceso, logro esperado o logro destacado? ¿Por qué? ¿Qué logros y dificultades se evidencian? ¿Por qué tiene esas dificultades o errores?

Preguntas proyectivas	• ¿Qué saberes previos evidencia el estudiante x? • ¿Ha logrado el nivel esperado al 2020? • ¿En función de los resultados de este estudiante, cuánto tiempo requerirá para alcanzar el nivel esperado al 2021? • ¿Qué acciones realizarías para promover el desarrollo de las competencias de cada uno de tus estudiantes?
------------------------------	--

• **Preguntas para la interpretación grupal:**

Tipo de pregunta	Preguntas
Preguntas objetivas	• En términos generales ¿qué porcentaje de estudiantes se encuentran en los niveles de “en inicio”, “en proceso”, “logro esperado” y “logro destacado”? ¿Qué puedo concluir? ¿Qué nivel de logro es el que tiene mayor porcentaje? • ¿En qué criterios las y los estudiantes han presentado mayor dificultad? • ¿En qué criterios las y los estudiantes han presentado mayor fortaleza? • A partir de los resultados obtenidos, a qué conclusiones llegas en relación de las competencias de las y los estudiantes?
Preguntas proyectivas	• A partir de los resultados obtenidos el año anterior, ¿qué acciones desarrollarás para la mejora de aprendizajes de las y los estudiantes? • ¿Qué porcentaje de estudiantes cumplen con los requisitos para iniciar los aprendizajes planificados en el 2021? • ¿Qué acciones realizarías para promover el desarrollo de las competencias del grupo de estudiantes?

Durante el proceso de evaluación diagnóstica, se recomienda que la o el estudiante pueda reflexionar sobre lo que ha podido alcanzar en el desarrollo de sus competencias y también sobre el proceso seguido para aprender, así como las condiciones en las que realizó este proceso. Para ello la o el docente puede plantear la autoevaluación, así como la coevaluación usando diversos recursos y técnicas.

Reflexiona

- ¿De qué manera realizas la interpretación individual y grupal de tus estudiantes, respecto al desarrollo de las competencias?

14 Elaboración de las conclusiones

Luego de haber realizado el análisis e interpretación de los resultados, que permiten identificar el nivel de desarrollo en que se encuentra un estudiante o un grupo de estos, así como sus avances, logros y dificultades, estamos en condiciones de plantear conclusiones a partir de toda la información encontrada.

La conclusión, es la síntesis que hace la o el docente al contrastar los resultados del aprendizaje de cada estudiante y del grupo de estudiantes, con lo estipulado en los estándares de las áreas en el nivel primaria.

Esto nos va a ayudar planificar actividades de aprendizaje, que permitan atender las distintas necesidades de las y los estudiantes y plantear acciones efectivas que les permitan continuar progresando en el desarrollo de sus competencias.



Las conclusiones facilitan la comunicación con los estudiantes y las familias respecto a los logros, avances y las dificultades del nivel de desarrollo de las competencias. También, permiten tomar acuerdos para realizar algunas acciones conjuntas, para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Las conclusiones pueden ser de dos tipos: individuales y grupales.



Las conclusiones individuales responden a las necesidades particulares de cada estudiante, a partir de su nivel de desarrollo de competencias e integran las acciones que podemos tomar para orientar su desarrollo.

Las conclusiones grupales responden tanto a nivel de aula, como de grupos de estudiantes. Es decir, podemos plantear conclusiones a partir de necesidades que hemos identificado en todos nuestros estudiantes, como también en grupos más pequeños que comparten alguna dificultad. Esto viene acompañado de las acciones que tomaremos en cada caso.

A continuación te presentamos la conclusión individual de un estudiante X, elaborado por un docente:

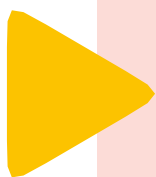
Aprendizaje evaluado	Logro esperado	Resultado arrojado por el instrumento	Estándar de desarrollo de competencia	Conclusión
Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna. Evidencia: Audio o video de la participación en el conversatorio sobre cómo podemos contribuir a que las nuevas generaciones conozcan los géneros musicales peruanos	Presenta de manera fluida su propuesta para difundir los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones. Incorpora varios aspectos recogidos durante su investigación, como la información recopilada durante las entrevistas a familiares Presenta un discurso organizado de manera coherente y cohesionado. Muestra el uso de varios recursos no verbales como ademanes y gestos para afianzar su propuesta. Su opinión está vinculada a las propuestas sobre la difusión de los géneros musicales peruanos entre las nuevas generaciones presentadas por sus compañeros. Practica normas y modos de cortesía tanto en su estructura como en el tono como son expresadas; especialmente, si refuta alguna propuesta realizada por un compañero.	A través de una rúbrica aplicada el estudiante x logra expresar su propuesta para difundir los géneros musicales peruanos. Además, incorpora información observada en la entrevista y logra mantener coherencia. Asimismo, opina a partir de las propuestas de sus compañeros. Pero tiene dificultades para utilizar los conectores lógicos (cohesión), así como; usar recursos no verbales. También muestra limitaciones en la práctica de normas y modos de cortesía ante la participación de sus compañeros.	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; infiere e interpreta hechos, temas y propósito. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos conectores y referentes, así como de un vocabulario variado. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales para enfatizar lo que dice. Reflexiona sobre textos escuchados a partir de sus conocimientos y experiencia. Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.	El estudiante muestra progresos en el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Se puede afirmar que se encuentra en proceso, ya que ha logrado expresarse de manera coherente e incorpora información de entrevistas observadas, emite opinión a partir de las participaciones de sus compañeros. Aún debe mejorar en el uso de conectores lógicos y en la práctica de recursos no verbales. Se recomienda promover reflexión en el estudiante para que respete las opiniones de sus compañeros.

Reflexiona

- Desde tu práctica, ¿cómo elaboras las conclusiones individuales y grupales del desarrollo de las competencias?



Ideas fuerza:



Las evidencias de aprendizaje son las producciones y/o actuaciones del estudiante, que permiten observar lo descrito en los criterios de evaluación de las competencias. Esto quiere decir que las evidencias de aprendizaje explicitan el nivel real de desarrollo de las competencias que tienen las y los estudiantes.

Es importante tener claro que el análisis de evidencias no debe ser exclusividad de la o el docente, sino que también puede involucrar a los mismos estudiantes. Hacerlo les permite indagar en sus percepciones sobre lo que consideran qué han aprendido, evaluar sus procesos y tomar decisiones para mejorar sus aprendizajes. Esto permitirá el desarrollo progresivo de la autonomía de las y los estudiantes.

Respecto a la interpretación del análisis de las evidencias; a partir de la información recogida necesitamos establecer razones que nos ayuden a comprender los resultados de cada uno de nuestras y nuestros estudiantes, porque a partir de ello podemos plantear acciones para atender sus reales necesidades y promover el desarrollo de sus competencias. También requerimos una interpretación global, a nivel de grupo-clase, que permita identificar algunos patrones a nivel de aula; pues muy probablemente encontremos necesidades comunes en diversos grupos de estudiantes (o a todos en general) y podemos diseñar estrategias a un nivel macro.

Las conclusiones facilitan la comunicación con los estudiantes y las familias respecto a los logros, avances y las dificultades del nivel de desarrollo de las competencias. También permitir tomar acuerdos para realizar algunas acciones conjuntas para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes.



1. Ernesto es un docente del cuarto grado de primaria y está acompañando a sus estudiantes en el desarrollo de una actividad de aprendizaje que les ha propuesto. Él ya había determinado las evidencias de aprendizaje que iba a recoger pero, ya en el desarrollo de la actividad de aprendizaje, encuentra que es necesario analizar otra evidencia. Entonces, vuelve a revisar el propósito de la actividad de aprendizaje y los estándares de las competencias que había elegido trabajar, así como los criterios que había establecido, para analizar qué podría ser una evidencia pertinente. Además, está buscando que sean productos distintos entre sí, para tener una mirada más integral del aprendizaje de sus estudiantes.

A partir de la acción de Ernesto, ¿qué criterios está considerando para la selección de evidencias?

- a. El docente está considerando todos los criterios necesarios para la selección de evidencias de aprendizaje.
 - b. El docente está considerando los criterios de autenticidad y variedad para seleccionar las evidencias.
 - c. El docente está considerando los criterios de autenticidad, pertinencia y variedad para seleccionar las evidencias.
 - d. El docente no está considerando ningún criterio para seleccionar las evidencias.
2. La profesora Rosario está analizando las evidencias que ha recogido de sus estudiantes. Para esto, ha contrastado las evidencias recogidas con la rúbrica que creó en base a los criterios seleccionados. Luego elaboró un semáforo del aula en el que podía tener “en un vistazo” una mirada general del salón, reconocer aprendizajes comunes y también necesidades que atender. Finalmente, estableció los niveles de logro de sus estudiantes en función de las competencias.

¿Consideras que la profesora Rosario realizó un adecuado proceso de análisis?

- a. Sí, porque ha usado criterios e instrumentos, identificado aciertos y errores recurrentes en sus estudiantes.
- b. No, porque debió hacer un análisis individual de cada estudiante en vez de elaborar un semáforo grupal que pierde de vista las necesidades particulares.
- c. Sí, porque ha involucrado a sus colegas y van a poder establecer un proceso similar en el análisis de las evidencias, y reflexionar sobre los errores y aciertos comunes entre sus estudiantes.
- d. No, porque no queda claro cómo ha establecido los niveles de logro y, además, sería importante que se involucre a las y los estudiantes en el proceso.

3. El docente Melquiades está reflexionando sobre cómo establecer los niveles de logro de sus estudiantes a partir del diagnóstico que está haciendo. Ha revisado la información de lo trabajado por sus estudiantes el 2020 y seleccionado las evidencias a partir de las situaciones significativas. También revisó los criterios de evaluación y sus instrumentos. Luego del análisis de las evidencias, el docente se ha planteado estas preguntas: ¿los estudiantes lograron lo esperado o aún están en proceso? ¿Qué dificultades tienen? En base a ello, va estableciendo los niveles de logro.

¿Es correcta esta organización?

- a. Sí, porque considera el proceso para establecer niveles de logro.
- b. Sí, aunque solo considera parte del proceso.
- c. No, porque necesitaría primero definir qué errores y aciertos encuentran en las evidencias de sus estudiantes.
- d. No, porque los criterios de evaluación deben estar determinados desde el inicio.

4. La profesora Lucrecia ha terminado de analizar las evidencias de sus estudiantes de tercer grado de primaria, y mientras lo hacía, iba completando un semáforo en el que, a partir de unos criterios establecidos por ella, marcaba rojo/amarillo/verde de acuerdo con el logro alcanzado por la o el estudiante en cada criterio. Esto lo hace porque le ayuda a tener una mirada general de su grupo-clase. Mientras lee el semáforo se pregunta: ¿qué estrategias concretas puedo realizar como docente para lograr que el porcentaje diagnosticado, con rojo o “inicio” logre nivelarse con sus demás compañeros? ¿cómo organizo a las y los estudiantes para que se apoyen entre sí?

¿A qué interpretación de las evidencias se refiere este ejemplo?

- a. A la interpretación en función de la percepción de los actores educativos.
- b. A la interpretación individual en función de los criterios de evaluación.
- c. A la interpretación grupal en función de los criterios de evaluación.
- d. A la interpretación individual y grupal en función de los criterios de evaluación.

5. Respecto a la competencia “Convive y participa democráticamente” para un estudiante de sexto grado, la docente ha elaborado las conclusiones respectivas de Julio. ¿Qué conclusión logra conjugar los logros y necesidades a partir de lo observado, y permite establecer acciones de mejora?

- a. Julio entregó sus evidencias a tiempo y logra cumplir con la mayor cantidad de criterios. Se recomienda orientarlo para que plantee mejor su postura frente a asuntos públicos.
- b. Julio alcanza las metas establecidas para el fin del ciclo en lo que respecta a la competencia “Convive y participa democráticamente”.
- c. Julio tiene dificultades en el planteamiento de propuestas de acciones orientadas al bien común. Hay que animarlo a reflexionar sobre las situaciones que vulneran los derechos y de qué maneras podría aportar a resolverlas.
- d. Julio logra reconocer situaciones que vulneran los derechos y proponer algunas acciones para mejorar la convivencia. Por otro lado, necesita afianzar su percepción de los asuntos públicos para identificarlos con más claridad y usar fuentes para sustentar sus opiniones.

Sesión 2

Toma de decisiones pedagógicas



Para iniciar te invitamos a revisar el siguiente caso:

En una IE de la provincia de Chíncha se desarrolla una reunión de trabajo colegiado virtual. La profesora Matilde y sus colegas conversan sobre las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes en la evaluación de inicio del año escolar. Comparten sus apreciaciones sobre lo que los estudiantes han logrado durante el 2020, así como los pendientes que necesitan abordar este año para ayudarles a continuar con el desarrollo de sus competencias, pues son conscientes que hay que tener una mirada global (lo logrado en el 2020 y lo esperado para el 2021). Además, reconocen que el 2020 fue un año atípico, y que de acuerdo a la normativa vigente el primer semestre del 2021 será de consolidación para el desarrollo de las competencias.

En esa conversación surge la interrogante, ¿qué acciones se pueden tomar a partir de las conclusiones obtenidas?

Matilde comenta que viene indagando desde hace días sobre lo que puede hacer con las conclusiones individuales y grupales de sus estudiantes que ha elaborado luego de la evaluación de inicio. Ha estado revisando la normativa del Minedu y otras experiencias para determinar cómo proceder. Tiene muy presente que el diagnóstico no debe quedar solo en el recojo de información, sino que debe llevarla a la acción.

A partir de eso, comenta que lo que podrían hacer es determinar qué tan lejos o qué tan cerca está cada estudiante respecto a lo esperado para el ciclo y a partir de ello planificar actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo progresivo de los estudiantes hacia las competencias. A una de sus colegas esto le parece una buena idea, además propone evaluarlas competencias, que no se pudieron desarrollar en el 2020, así como; las que no se evaluaron por no tener evidencias suficientes para determinar el nivel de logro. A Matilde esto le parece interesante pero complejo, pues aumentaría el número de competencias a trabajar en el 2021.

Otro colega propone partir de la información del 2020 y además evaluar con diversos instrumentos aquellas competencias en las que los estudiantes tuvieron como nivel de logro “En inicio” o “En proceso”, con el fin de ayudarlos a progresar hacia el desarrollo de las competencias.



Reflexiona

1. Desde tu experiencia, ¿cómo utilizarías la información recogida en la evaluación de inicio, en tu labor pedagógica del 2021?
2. ¿Consideras que las propuestas de la docente Matilde y sus colegas son aplicables a tu realidad docente? ¿Por qué?





Ahora te invitamos a analizar la siguiente información, la misma que brinda mayores elementos para la profundización de la sesión.

2.1 Uso de los resultados de la evaluación al inicio del año escolar

Los resultados de la evaluación de inicio de año tienen el potencial de brindar información, sobre los logros, avances y las dificultades que tienen nuestras y nuestros estudiantes en las competencias evaluadas. Esta información resulta valiosa para el trabajo pedagógico, pues permite ajustar la planificación anual del 2021 y planificar adecuadamente las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que deben seguirse para que los estudiantes continúen desarrollando sus competencias.

Es así como la evaluación de inicio de año tiene como propósito conocer los niveles de avance en el desarrollo de las competencias y facilitar la toma de decisiones de manera oportuna y pertinente, para la mejora continua de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Entonces, tomemos en cuenta lo siguiente:



- Utilizar la información de la evaluación de inicio de año para diagnosticar logros, avances y dificultades de los estudiantes en relación a las competencias, así como determinar el nivel de desarrollo en el que se encuentra al inicio del 2021. No se debe utilizar para asignar calificaciones.
- Utilizar la información para generar altas expectativas pedagógicas de los estudiantes en el desarrollo progresivo de las competencias. No debemos etiquetar a los estudiantes por su nivel de logro alcanzado.

Otro aspecto a considerar es que los resultados de la evaluación de inicio de año permitirán:



- Informar a la comunidad educativa acerca de los logros alcanzados y las dificultades de aprendizaje de las y los estudiantes.
- Planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje en base a las necesidades reales de las y los estudiantes.
- Reflexionar de manera personal y colegiada sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje y de la evaluación formativa, con el propósito de plantear acciones de mejora.

- Diseñar estrategias pedagógicas que atiendan a las y los estudiantes según sus necesidades específicas de aprendizaje, en especial a aquellos que muestran mayores dificultades.
- Promover la idea de una evaluación al servicio del aprendizaje, en donde resulta fundamental desarrollar en las y los estudiantes la autonomía y la autorregulación en su aprendizaje.
- Analizar y reflexionar sobre lo realizado en el 2020 y los aspectos por mejorar (qué resultó y qué no).

A continuación, se brindan algunas recomendaciones y preguntas para aprovechar al máximo los resultados de la evaluación:

Recomendaciones	Preguntas
Establecer propósitos de aprendizaje realistas en la planificación.	• ¿En qué nivel de desarrollo de las competencias se encuentran las y los estudiantes? • ¿Qué nivel de desarrollo de las competencias es el esperado para el 2021? • Durante el primer periodo del año 2021, ¿qué competencias se desarrollarán (consolidación)?
Revisar la descripción de los estándares y las competencias e identificar en estas descripciones, qué tareas o actividades no pudieron ser resueltas o realizadas por las y los estudiantes.	• ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes? • ¿Qué acciones realizadas el año anterior podrían explicar estos resultados? • ¿Cómo lograr que las y los estudiantes puedan resolver estas tareas o actividades? • ¿Hemos revisado aspectos emocionales que pudieron afectar los aprendizajes?
Intercambiar ideas sobre las experiencias de aprendizaje que se han llevado a cabo en la modalidad a distancia o en un formato híbrido.	• ¿Cómo se implementaron estas experiencias? • ¿Qué funcionó mejor?, ¿qué no funcionó? • ¿Cómo apoyarnos en la comunidad educativa para desarrollar habilidades TIC? • Cómo habrán realizado nuestros colegas, su trabajo pedagógico en la modalidad a distancia?

Recomendaciones	Preguntas
Promover acciones para mejorar y generar compromisos, que puedan ser cumplidos por los diferentes actores educativos.	• ¿Qué tipo de acciones desarrollaremos para que nuestros estudiantes continúen desarrollando sus competencias? • ¿Cómo participará la familia y la comunidad en la enseñanza aprendizaje? • ¿Qué compromisos asumirán las y los estudiantes?

Reflexiona

- A partir del análisis de esta parte, ¿cómo harás uso de la información obtenida en la evaluación de inicio de año?

22 Orientaciones para la toma de decisiones pedagógicas

Ya hemos abordado la finalidad de la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar. En esta sección, nos avocaremos a brindar información u orientaciones sobre las acciones que se pueden implementar luego de conocer los resultados de dicha evaluación de inicio de año. Entre estas acciones mencionamos:



Identificar las causas de las dificultades que presentan las y los estudiantes en relación al desarrollo de las competencias.

Utilizar las dificultades identificadas para planificar actividades de aprendizaje que permitan superarlas.

Organizar adecuadamente a las y los estudiantes para ayudarlos a superar sus dificultades.

Ahora, veamos en detalle dos de ellas, tomando como contexto las competencias matemáticas.

- **¿Cómo podemos identificar las causas de las dificultades que presentan las y los estudiantes en relación al desarrollo de las competencias?**

Autores como Ball, Hill y Bass reconocen que la implementación adecuada de un currículo pasa por tener docentes capacitados para “utilizar sabiamente los materiales didácticos, evaluar el progreso de los estudiantes y emitir juicios sólidos” sobre el progreso y retos que enfrentan los estudiantes.

En ese sentido, y para conocer los retos que enfrentan las y los estudiantes, partamos por conocer los errores comunes y recurrentes al momento de construir nociones y desarrollar competencias. Ilustremos estos errores comunes y recurrentes viendo dos ejemplos dentro de las competencias matemáticas: la formación de la noción decena como una nueva unidad y la noción de fracción.

De acuerdo con el Informe de Resultados de la ECE 2013, para la construcción del Sistema de Numeración Decimal, un pilar clave es la interiorización de la noción de inclusión jerárquica, que le permite a las y los estudiantes:

- Comprender que una nueva unidad, en este caso la decena, surge a partir de tener 10 unidades, y
- Comprender que el valor de las cifras en un número depende de la posición en la que se encuentran (por ejemplo: en 32, la cifra 3 representa tres decenas y la cifra 2 se refiere a dos unidades).

Ana tiene 23 soles y un paquete de leche (6 tarros) cuesta 10 soles. ¿Cuántos paquetes de leche podrá comprar?

Permitiría evidenciar que las y los estudiantes comprenden que:

- En los 23 soles que tiene Ana, hay dos decenas y tres unidades.
- Ana puede canjear una decena de soles por un paquete de leche. Dado que tiene dos decenas, podrá comprar dos paquetes.
- Ana tiene tres unidades (o soles) y debe reconocer que esto no alcanza para comprar un paquete de leche.

Según lo reportado en este mismo informe, y frente a una pregunta similar, el 42% de estudiantes que resolvió esta pregunta no logró responderla correctamente.

Estas dificultades podrían explicarse debido a que las y los estudiantes:

- Están en proceso de consolidar la idea de que agrupar 10 elementos tiene sentido, pues este “grupo de diez” conforman una nueva unidad: la decena. Además, que, de quedar elementos sueltos, estos pueden quedarse así (sin agrupar).

- Aún no comprenden la noción de decena, ni relacionan la ubicación de los dígitos con esta noción. Es decir, dentro del número 23 no reconocen que el dígito 2 indica dos decenas, y que el dígito 3 indica 3 unidades.

Veamos otra situación, ahora relacionada con la formulación e interpretación de fracciones.

Los estudiantes tienen una aproximación gradual a la noción de fracción. En los primeros grados de la primaria se trabaja la noción de parte – todo y doble y mitad de una cantidad. En los siguientes años formalizan el tema de fracciones viendo su uso. A pesar de esta gradualidad en la enseñanza, su comprensión no es completa ¿Por qué es tan difícil comprender las fracciones? ¿Cómo las visualizan las y los estudiantes?

Algunas razones:

- Según Fandiño (2015) las fracciones tienen 5 tipos de significados y cada una tiene un propósito diferente, lo que convierte a esta noción en compleja.
- Además, las fracciones se escriben de una forma inusual, lo cual complica su entendimiento, pues las y los estudiantes están acostumbrados a mirar un solo dígito representando una cantidad.
- También, está el hecho de que los maestros trabajamos con fracciones inusuales cuando proponemos ejercicios, por ejemplo $\frac{4}{15}$ o $\frac{9}{23}$, que no se utilizan en contextos reales para la y el estudiante.
- Otro error común es que las y los niños creen que $\frac{1}{5}$ es mayor que $\frac{1}{3}$ (tomando como referente un mismo objeto, por ejemplo, una manzana). Aquí, ellos hacen caso omiso a lo que representa cada fracción, y solo toman como referente a los denominadores. Es así que como cinco es mayor que tres, entonces $\frac{1}{5}$ es mayor que $\frac{1}{3}$.
- Asimismo, cuando se piden representaciones gráficas, las y los estudiantes dividen las figuras tomando en cuenta solamente la cantidad de partes que les pide el enunciado, ignorando que las partes tienen que ser del mismo tamaño. Así, si se solicita a las y los estudiantes que identifiquen $\frac{1}{3}$ del círculo o del triángulo, ellos dividirán la figura en 3 partes, y probablemente lo harán sin considerar que las partes deben ser del mismo tamaño.

Estos dos ejemplos de nociones matemáticas nos permiten extraer algunas lecciones que podemos aplicar a otras competencias y nociones:

- Conocer los errores comunes en la construcción de determinadas nociones nos permite ser conscientes de las dificultades que están enfrentando nuestras y nuestros estudiantes.
- Las evaluaciones censales y muestrales que realiza el Ministerio de Educación nos proveen información sobre los errores comunes y dificultades. Y también podemos encontrar más información al respecto consultando autores referentes en diversas áreas curriculares y en el trabajo por competencias, y a nuestra propia experiencia pedagógica.
- Es clave ser conscientes que conocer los errores comunes no es suficiente. Es necesario poder detectarlos a tiempo mediante instrumentos de evaluación adecuados.

- **¿Qué debemos hacer después de reconocer estos errores comunes?**

Al reconocer los errores comunes que cometen nuestras y nuestros estudiantes, podemos diseñar actividades de aprendizaje, estrategias y materiales pertinentes, y también realizar una retroalimentación oportuna. Esto permitirá atender a las y los estudiantes desde sus necesidades reales de aprendizaje.

Esta retroalimentación debe permitirle a la o el estudiante comprender sus modos de aprender; valorar sus procesos y resultados; y autorregular su aprendizaje para la mejora de estos (Anijovich y Gonzales, 2011). También, debe decirles a las y los estudiantes cuál es el siguiente paso y debe promover el desarrollo de las competencias.

Entonces, ¿Cómo planificar actividades de aprendizaje que permitan hacer frente a los errores comunes? Veamos un ejemplo referido a la construcción de la noción de decena.

Para superar la comprensión parcial de decena como una nueva unidad, se pueden emplear estrategias como el uso de monedas y billetes para favorecer una agrupación flexible. Por ejemplo, para representar que 10 monedas de un sol forman una decena (10 soles), se pueden reemplazar las 10 monedas por un billete de diez soles. Lo mismo puede aplicarse para 20, 50 o 100 soles.

Un ejercicio así, que utiliza material concreto (monedas, piedritas, botones, semillas, etc.) también permite agrupar con flexibilidad las unidades. Esto

es, formando cinco dúos, tres tríos con una unidad sobrante, dos grupos de cinco, y otras posibles agrupaciones que representan a una decena. Esta flexibilidad ayuda a que los estudiantes interioricen la inclusión jerárquica, es decir, que comprendan que dentro del número 10 existen otras cantidades y que puede componerse y descomponerse de diversas maneras.

En una situación así, la retroalimentación tendrá sentido, pues se tiene claridad en lo que se quiere aprender (la noción de decena), se comprende cuál es el error del estudiante (comprensión nula o parcial de la inclusión jerárquica) y se diseñan estrategias para ayudarlo a superar esta dificultad. Del mismo modo, una validación continua del docente frente al logro del estudiante de formar un grupo de 10, sin importar cómo realizó este agrupamiento (probablemente contando de uno en uno), queda obsoleta.

Veamos esto más a fondo. Según la encuesta realizada a docentes para la ECE 2013, más del 90% reconocen y validan el uso del tablero de valor posicional como única herramienta para verificar la comprensión de la noción de decena. Este tablero de valor posicional permite descomponer un número, distribuyendo los dígitos de manera mecánica debajo de la casilla de decena (D) y unidad (U).

Preguntémonos, ¿El completar correctamente las centenas, decenas y unidades bastará para decir que las y los estudiantes comprenden cabalmente la noción de decena? Recordemos que cómo docentes necesitamos tener un conocimiento y comprensión cabal de cómo se desarrollan las capacidades y competencias. Entonces, reflexionemos: ¿Conozco a cabalidad cómo progresa la comprensión de la decena? ¿Podría reconocer cuando un estudiante aún no lo ha logrado? ¿Será el tablero de valor posicional la única herramienta que me permita saberlo?

A partir de los ejemplos propuestos, compartimos algunas lecciones aprendidas en relación a otras competencias:

- Al planificar las actividades de aprendizaje, estas deben atender las necesidades reales de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes, reconociendo su nivel actual para promoverlos a un nivel de logro progresivo en el desarrollo de las competencias.
- Al tomar decisiones pedagógicas debemos considerar actividades de aprendizaje relacionados al estándar del ciclo y sus desempeños, así como al contexto de nuestras y nuestros estudiantes.
- Debemos ser conscientes de la interferencia que algunas de nuestras creencias docentes pueden ocasionar al momento de diagnosticar, evaluar o planificar.

- **Atender la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias**

Aquí se presentan algunas recomendaciones para trabajar con los estudiantes, atendiendo a sus necesidades de aprendizaje y características:

- **Desarrollar un buen vínculo entre maestro y estudiante.**

Como docentes debemos observar a nuestras y nuestros estudiantes y conocer cómo son, esta observación busca comprenderlos, motivarlos en lo que les gusta o interesa, conversar con ellos, pedirles opiniones, escucharlos, y producto de esta interacción con todos podemos saber por dónde debemos orientar las actividades de aprendizaje para que sean exitosas, es decir, generan motivación por aprender.

- **Buscar que el aula funcione como un equipo.**

Como un equipo de fútbol, con diferentes jugadores que están en diferentes posiciones y cumplen diferentes funciones, pero trabajan juntos y se apoyan mutuamente para lograr un objetivo común. El equipo de aula facilita que las dudas o necesidades de aprendizaje puedan ser resueltas no solamente por el maestro sino también por los compañeros de clase, es decir, de equipo.

- **Partir de situaciones significativas.**

Plantear actividades de aprendizaje que partan de un reto o problema a resolver y que está relacionado con el contexto y los intereses de los estudiantes. Esto generará motivación inicial y promoverá que los estudiantes pongan en juego sus competencias.

- **Implementar grupos flexibles.**

No se separa solo por nivel de desempeño, los estudiantes pueden organizarse en grupos de igual desempeño, o con desempeño diferente o por intereses comunes o intereses variados. Así todos aprenderán a que pueden contribuir en una variedad de contextos.

- **Conocer y comprender bien a los estudiantes en sus estilos de aprendizaje, intereses, fortalezas y debilidades.**

Las y los estudiantes deben sentir libertad de comunicar qué les falta y cómo sienten que aprenden mejor y el profesor debe conocer estas características. Esto supone que los docentes generemos un clima de aula dispuesto a la escucha activa y el diálogo, así como a la inclusión de las necesidades de los estudiantes en los diferentes momentos de planificación (anual, proyecto o unidades, y sesiones). También podemos usar algunas técnicas o instrumentos para conocer a nuestras y nuestros estudiantes.

Reflexiona

- A partir de lo visto, ¿cómo reconoceríamos los errores y dificultades de las y los estudiantes en nuestra aula? ¿cómo utilizaríamos esta información en la planificación curricular?
- Como docente, ¿consideras necesario fortalecer nuestro dominio disciplinar y pedagógico, para tomar decisiones oportunas y pertinentes? ¿por qué?

23 La planificación para el nivel primaria

Como sabemos, la planificación es una hipótesis de trabajo que establecemos a partir de conocer las características de nuestras y nuestros estudiantes, el diagnóstico de sus necesidades reales de aprendizaje, de reconocer su contexto y de lo que establece el CNEB.

También, es flexible ya que se ajusta y mejora en función de la evaluación que vamos haciendo del proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que responda con mayor pertinencia al propósito de aprendizaje que hemos establecido previamente.

Realizar esta planificación pedagógica es una competencia docente compleja. Estas preguntas pueden ayudar a iniciar este proceso:

¿Qué esperamos que aprendan?

La primera pregunta se responde a partir del nivel de desarrollo de las competencias que esperamos que alcancen nuestros estudiantes. Esto supone comprender a cabalidad lo que se espera en el estándar, que es un referente, relacionar el estándar con la competencia, y evidenciar el nivel de logro en los desempeños evaluados. También, implica identificar el nivel actual de desarrollo de las competencias en los estudiantes, contrastar qué tan lejos o cerca están de lo esperado y conjugarlo con sus intereses y contexto.

¿Qué características y dificultades tienen nuestras y nuestros estudiantes?

La segunda pregunta está relacionada con los estudiantes y es fundamental que conozcamos a las personas que vamos a enseñar, tanto a nivel de sus características más objetivas (nombre, edad, etc.) como las que son más cualitativas (intereses, habilidades, dificultades, etc.) y de su contexto. Aquí debemos diferenciar la información que nos brinda la evaluación al inicio de año (el nivel de logro obtenido durante

el 2020) de un diagnóstico continuo durante la enseñanza aprendizaje (conocer a nuestros estudiantes, su contexto, sus dificultades, entre otros aspectos).

¿Cómo lograremos que aprendan?

Finalmente, la tercera pregunta nos invita a pensar en la pedagogía; es decir, el enfoque, didáctica y metodología que necesitamos considerar para desarrollar las competencias de acuerdo con sus características. Pero también nos invita a centrarnos en la y el estudiante y en las actividades de aprendizaje que debemos proponerles para que movilicen sus competencias y logren resolver el desafío o problema que se les ha propuesto.

Del mismo modo, debemos reconocer que esta movilización de competencias (identificadas en la evaluación de inicio de año) debe darse en varios momentos del año, y no solo una vez (en una situación), y en diversos contextos (situaciones distintas). También, debemos reconocer que en algunos casos será necesario focalizar en el desarrollo de alguna habilidad o construcción de conocimiento o noción, siempre y cuando estos sean requeridos o necesarios para afrontar la situación planteada.

Ahora bien, hasta este punto hemos mencionado algunos elementos a tomar en cuenta al momento de planificar. Pero **¿cómo hacemos para planificar luego de la evaluación de inicio de año? ¿Qué particularidades deberíamos considerar?** Recordemos que la sesión anterior cerró con la elaboración de las conclusiones, que son redacciones que elaboramos luego de analizar e interpretar las evidencias de aprendizaje y nos permiten dar cuenta de la situación académica de las y los estudiantes, así como plantear medidas necesarias de tomar en caso la situación lo amerite.

Luego del análisis de las conclusiones sobre nuestras y nuestros estudiantes, necesitamos identificar algunos patrones con relación a los logros y necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, si consideramos la competencia **Se comunica oralmente en su lengua materna**, en un grupo de segundo grado, vemos que el estándar refiere lo siguiente:



Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita, infiere e interpreta hechos y temas. Desarrolla sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación es entendible y se apoya en recursos no verbales y paraverbales. Reflexiona sobre textos escuchados a partir de sus conocimientos y experiencia. Se expresa adecuándose a su propósito comunicativo, interlocutores y contexto. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.

Después de revisar los desempeños de las y los estudiantes, podríamos encontrar que todos (o la mayoría) logran desarrollar sus ideas al comunicarse oralmente utilizando vocabulario de uso frecuente y con gestos, así como una pronunciación entendible. Con lo que podríamos decir que este grupo de estudiantes ha logrado lo esperado en este aspecto del estándar.

Por el contrario, luego de analizar otros desempeños referidos a la competencia **Escribe diversos textos en su lengua materna** y lo referido al estándar:



Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa al propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe y opina acerca del uso de algunos recursos ortográficos según la situación comunicativa.

Se identifica que tienen dificultades para expresarse de manera escrita: escriben oraciones sobre temas cotidianos, pero sin lograr relacionar las ideas en sus textos, por lo que aún no organizan lógicamente sus ideas en torno a un tema. Tampoco usan conectores y recursos ortográficos. Frente a esto, la conclusión es que aún están en proceso de consolidar esta competencia.

Vinculando esta dificultad identificada con la sección referida a identificar las causas de las dificultades que presentan los estudiantes, correspondería reconocer si estas dificultades son comunes entre los estudiantes y revisar fuentes que nos den luces de por qué sucede y cómo abordarlas, esto permitiría el fortalecimiento del dominio disciplinar y pedagógico de la o el docente. También, nos invita a reflexionar sobre la interferencia que alguna de nuestras creencias docentes puede causar al momento de planificar, y sobre todo, hacerlo considerando el nivel de logro actual de nuestros estudiantes sin perder de vista el siguiente nivel (alcanzable) al que queremos llevarlos.

Entonces, luego de analizar los desempeños de cada uno de nuestras y nuestros estudiantes, podríamos encontrar algunos patrones. Veamos dos posibilidades:

Cuando la mayoría de nuestros estudiantes presentan las mismas dificultades

Si los patrones que hemos identificado son comunes a todo el grupo (o la mayoría), necesitaremos diseñar actividades de aprendizaje que les ayuden a consolidar el nivel de desarrollo de la competencia esperado para el grado.

Cuando las dificultades son diversas

Si los patrones encontrados no son comunes a toda (o la mayoría) del aula, y lo son para grupos dentro del aula, necesitaremos diseñar actividades de aprendizaje abiertas, que contemplen el uso de diversos recursos y estrategias, y que permitan que los estudiantes afronten el reto desde su nivel de desarrollo de la competencia.

Es importante considerar que la planificación de actividades de aprendizaje es común a todos los estudiantes, pero permite realizar adecuaciones (en el nivel esperado, las actividades, recursos) en respuesta a la diversidad del aula.

También, debemos considerar que la planificación toma en cuenta:

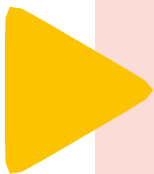
- Los niveles de las competencias que se encuentran dentro de la zona de desarrollo próximo de las y los estudiantes (perciben que es posible resolver el reto o problema), y simultáneamente,
- La tarea es de alta demanda cognitiva, ofreciendo la posibilidad de ser abordada desde grados de suficiencia variables.

Además, tomar en cuenta que esto no debe significar que dejemos de trabajar las otras competencias, sino que necesitaremos prestarle especial atención a aquellas que hemos identificado como aspectos a mejorar.

Reflexiona

- Tomando en cuenta el diagnóstico de tu grupo de estudiantes y las actividades de aprendizaje que diseñas para ellos, **¿Qué esperas que tus estudiantes desarrollen con estas actividades? ¿Se han contemplado diversos recursos y estrategias? ¿De qué manera las conclusiones del nivel de desarrollo de las competencias te ha ayudado en la planificación?**





La información recabada en la evaluación inicial (basada en el análisis de las evidencias) nos permite tomar decisiones pedagógicas de manera oportuna y pertinente, haciendo énfasis en aquellas competencias que necesitan afianzar nuestras y nuestros estudiantes.

Al analizar e interpretar las evidencias de aprendizaje, se pueden identificar las dificultades o errores comunes y recurrentes que presentan los y las estudiantes. Esto permite abordar sus causas y planificar actividades de aprendizaje que ayuden a superarlas, respetando la zona de desarrollo próximo de las y los estudiantes.

La planificación de actividades de aprendizaje debe partir de la información obtenida en la evaluación de inicio de año y responder a aquellas competencias cuyo nivel de desarrollo presentan pocos progresos en el periodo 2020.

De acuerdo con la información obtenida de la evaluación de inicio de año, las actividades de aprendizaje necesitan adecuarse a las diversas necesidades del grupo y de cada estudiante. Esto implica proponer experiencias abiertas y de alta demanda cognitiva, que permitan realizar las adecuaciones necesarias.

La evaluación al inicio del año escolar nos brinda información que puede ser compartida en reuniones colegiadas para tomar decisiones pedagógicas colectivas que permitan enriquecer la planificación de actividades de aprendizaje.



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

- 1. El profesor Emilio está revisando los resultados obtenidos luego de la evaluación al inicio del año escolar. Ha tomado nota del nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante prestando especial atención a aquellas donde los estudiantes figuran “en inicio” y “en proceso”. Está un poco preocupado por algunos resultados así que decide llamar a su colega que trabaja con otra sección para preguntarle cómo le fue y conversar sobre lo encontrado. Luego de la conversación decide que lo mejor es darles su calificación al inicio de la siguiente sesión para que sepan lo que han logrado y necesitan mejorar. Además, diseña estrategias para atender a las y los estudiantes de acuerdo con sus necesidades, características e intereses**

¿Qué uso está dando Emilio a los resultados de la evaluación?

- a. Es un uso adecuado, porque ubica a las y los estudiantes en “inicio”, “proceso” y “logrado”.
 - b. Es un uso inadecuado, porque no debería compartir los resultados que obtuvieron sus estudiantes con otro docente.
 - c. Es un uso adecuado, porque se interesa en que los estudiantes sepan qué han logrado y qué dificultades tienen, pero no debe utilizarlo con fines de calificación.
 - d. Es un uso inadecuado, porque segmenta a las y los estudiantes en grupos de acuerdo con sus necesidades y no por su nivel de logro de la competencia.
- 2. Luego de la evaluación al inicio del año escolar, la docente Giovanna ha reconocido que sus estudiantes, necesitan fortalecer las competencias “Construye su identidad” y “Se comunican oralmente”. Al conversar con sus estudiantes, se da cuenta que extrañan mucho la escuela porque podían ver a sus amigos y jugar juntos en el recreo. Entonces, al momento de realizar los ajustes a su planificación curricular ha decidido que el primer proyecto que iba a ser sobre las danzas en la región para trabajar las competencias “Construye su identidad” y “Se comunica oralmente”, lo va a cambiar por uno relacionado cómo podríamos jugar con nuestros amigos a través de la pantalla, para que creen soluciones en equipos. Con esto lograba trabajar también la identidad a través de identificar sus gustos y preferencias, y también la oralidad porque tenían que exponer su solución.**

¿Qué decisión ha tomado la docente?

- a. Ha realizado una contextualización porque ha analizado las características y necesidades del contexto de las y los estudiantes y las ha considerado para ajustar su planificación.
- b. Ha realizado una adecuación, porque identificó que la población estudiantil tiene alguna necesidad educativa especial que cubrir.
- c. Ha realizado una contextualización, porque les plantea un reto de aprendizaje, los organiza en equipos y responde a sus intereses.
- d. Ha tomado una decisión equivocada, porque el proyecto que plantea solo lo podrá usar en este contexto.

3. El profesor Esteban ha identificado las fortalezas y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de segundo grado de primaria, luego de haber hecho la evaluación de inicio. Ha observado que un grupo de estudiantes ha demostrado estar en el nivel proceso de la competencia “Se comunica oralmente”. Por ello, está planificando varias actividades de aprendizaje durante el año para desarrollar esa competencia, junto con otras que ha identificado.

¿La decisión tomada por el profesor Esteban es adecuada?

- a. Sí, porque está realizando la planificación de actividades de aprendizaje a partir del análisis de información relevante sobre los intereses de sus estudiantes.
- b. No, porque debería considerar que la planificación se realiza solo cuando la mayoría de la población estudiantil se ubica en el nivel inicio.
- c. Sí, porque está respondiendo a la información recabada con la evaluación de inicio y está considerando varios momentos en el año para desarrollarla.
- d. No, porque debería agrupar a las y los estudiantes en inicio, separados de las y los estudiantes en proceso y logrado, y no enfrentarlos a todos a las mismas actividades de aprendizaje.

4. Marlene es docente de quinto grado de primaria. Está revisando la información que ha obtenido en la evaluación de inicio de año respecto a la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” y ha encontrado que la mayoría de las y los estudiantes necesita reforzar lo relacionado con el uso de herramientas cartográficas para ubicar elementos en el espacio geográfico, así como el explicar las causas y consecuencias de los problemas ambientales. Además, encuentra que un pequeño grupo no logra explicar las problemáticas ambientales.

¿Qué le recomendarías a Marlene?

- a. Diseñar actividades de aprendizaje para reforzar el uso de herramientas cartográficas y otra para trabajar la explicación de causas y consecuencias.
- b. Diseñar actividades de aprendizaje para continuar trabajando la competencia, pero trabajar por separado con el grupo que no logra usar herramientas cartográficas.
- c. Diseñar actividades de aprendizaje a lo largo del año que aborden la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” para que cada estudiante movilice sus capacidades y competencias de acuerdo con su nivel de desarrollo.
- d. Diseñar actividades de aprendizaje para atender exclusivamente al pequeño grupo de estudiantes que no logra explicar problemáticas ambientales.

5. Usando la evaluación de inicio del año escolar, el profesor Denis ha reconocido que respecto a la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos” sus estudiantes de sexto grado se equivocan al momento de identificar las variables dependiente e independiente y de formular sus hipótesis, pues muchos alumnos están en inicio en esos aspectos. Frente a esto, Denis se pregunta si esto es un error frecuente y busca información al respecto en fuentes como los resultados de la ECE, diversos libros y artículos de autores reconocidos y conversando con sus colegas respecto a sus hallazgos. Finalmente, se da cuenta que si lo es y utiliza la información de la evaluación de inicio junto con lo aprendido sobre este error frecuente para realizar la planificación de actividades de aprendizaje a lo largo del año escolar. ¿Crees que Denis actuó correctamente?

- a. Sí, porque ha reconocido un error común y lo ha utilizado para su planificación pedagógica.
- b. Sí, porque ha combinado los resultados de su evaluación de inicio con los resultados de las pruebas ECE.
- c. No, porque los errores de los estudiantes deben ser corregidos, independientemente de si son frecuentes o no.
- d. No, porque revelar que sus estudiantes cometen estos errores con sus colegas atenta contra su reputación docente.

Bibliografía

Bibliografía de la sesión 1 – unidad 2

- Amos, D. y Santiago, R. (2017). *Learning analytics: la narración de los aprendizajes a través de datos*. Madrid: Editorial Narcea.
- García, F. (2014). *Analíticas del aprendizaje. Una perspectiva basada en analítica visual*. Cataluña: Editorial Grial.
- Sanmarti, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. (Traducción: M. León; 1.ª edición). Octaedro Editorial.
- Santiago, R. y Bergmang, J. (2018). *Flipped learning. Aprender al revés*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Vidales, S. (2018). Documento de acompañamiento N.º 19. Procesos de evaluación en la formación situada. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f19-aprendizaje.pdf>

Bibliografía de la sesión 2 – unidad 2

- IPEBA (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica. (2011). *Estándares de aprendizaje. De qué estamos hablando*. Lima: IPEBA.
- Magendzo, A. (2020). Interrogando el currículum en tiempos de pandemia. Diario digital *El Mostrador*. Blogs y opinión. Sección Noticias. Categoría Columnas. Chile. Recuperado de: elmostrador.cl
- Ministerio de Educación del Perú. (8 de febrero de 2019). *Resolución Viceministerial N.º 024-2019-MINEDU*. Norma técnica “Orientaciones para la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica”. Lima: MINEDU.
- Tomlinson, Carol Ann (s. f.). Cómo la enseñanza diferenciada funciona y por qué las necesidades de aprendizaje. Eboletín Paso a paso. <https://www.pasoapaso.com.ve/index.php/paso-a-paso-e-boletin/item/2795-carol-ann-tomlinson-explica-como-la-ense%C3%B1anza-diferenciada-funciona-y-por-qu%C3%A9-la-necesidades-de-aprendizaje>
- Tomlinson, Carol Ann (2008). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Editorial Paidós.