APRENDO en casa

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

Uso pedagógico de la tableta para la evaluación diagnóstica nivel secundaria-Área Matemática

Unidad 1: Evaluamos para diagnosticar

mejor educación mejores peruan@s

PERÚ Ministerio de Educación

EL PERÚ PRIMERO

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 para esta unidad son:

- Utilizar las características de la evaluación formativa en el desarrollo de la evaluación diagnóstica.
- Identificar la relación entre la competencia, los estándares, los criterios de evaluación y las evidencias de aprendizaje.

Unidad	Sesiones	Contenidos
Unidad I 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? • El contexto del aprendizaje: condiciones • El desarrollo de las competencias • Al estudiante como persona
	Sesión 2 Criterios de evaluación del nivel secundaria - área Matemática	2.1 Definición de los criterios de evaluación 2.2 Elaboración de criterios de evaluación 2.3 Recurso: el portafolio
	Modelado	Uso de los criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje

Sesión 1
Evaluación formativa al inicio del año escolar

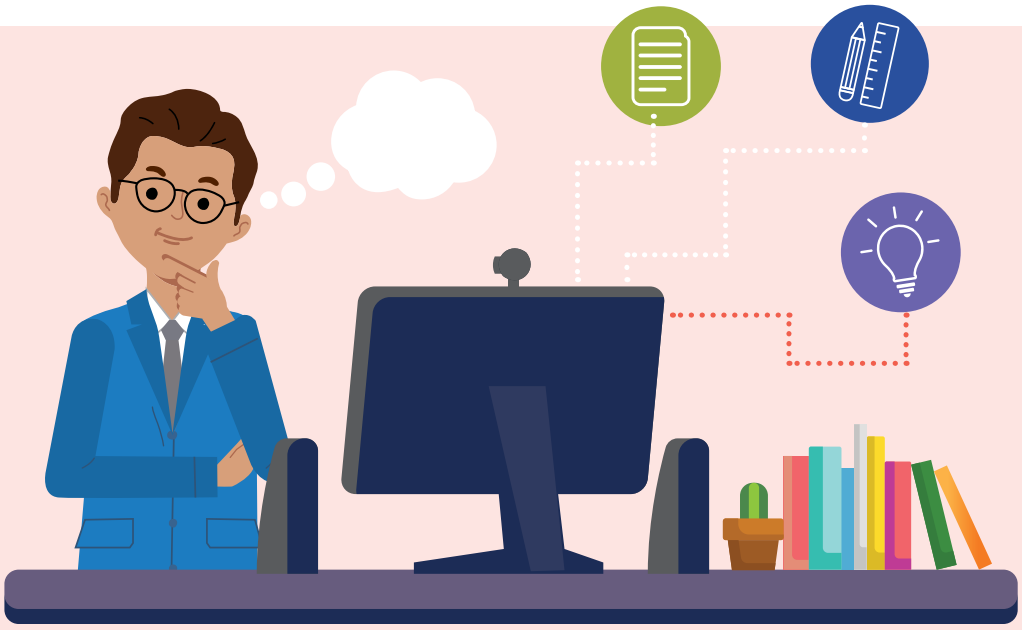
Identifica

Ahora te invitamos a analizar el siguiente caso:

Las y los docentes de una IE 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.° 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 Andrés, docente del área de Matemática del segundo año de educación secundaria, 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, Andrés 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 del área Matemática, por lo que decidió planificar una evaluación diagnóstica de entrada.

Él sabe que la información obtenida es para uso pedagógico del 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 el o la 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 Andrés al preguntar a sus estudiantes por sus logros y dificultades? En tu caso, ¿de qué manera recoges?

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.° 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 el o la 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 al y a la estudiante a nivel cognitivo, afectivo y social, y provoca también un cambio en la práctica de enseñanza del profesorado.

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

Por ejemplo:

> Rosalía ha elaborado una gráfica de barras en la que muestra cómo se fue comportando la cantidad de personas contagiadas del COVID-19 en el primer mes de la cuarentena en el Perú y por regiones. Antes de entregarla se autoevaluó aplicando la rúbrica proporcionada por la docente del curso, e identificó oportunidades de mejora que la ayudaron a fortalecer su propio trabajo.
>
> Posteriormente, entregó la gráfica de barras a la docente del de Matemática, quien la revisó aplicando la rúbrica antes mencionada e identificó fortalezas, debilidades y sugerencias que fueron comunicadas por escrito a Rosalía. Con esta información, ella corrigió 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 Rosalía el resultado de la retroalimentación.

Lo adecuado sería que la docente se comunique con Rosalía o genere un encuentro en el mismo momento, de modo que pueda identificar en diálogo con ella el proceso seguido para desarrollar la gráfica de barras, las dificultades que tuvo y cómo se sintió al recibir la retroalimentación por su trabajo. Esto permitirá a el o la 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.

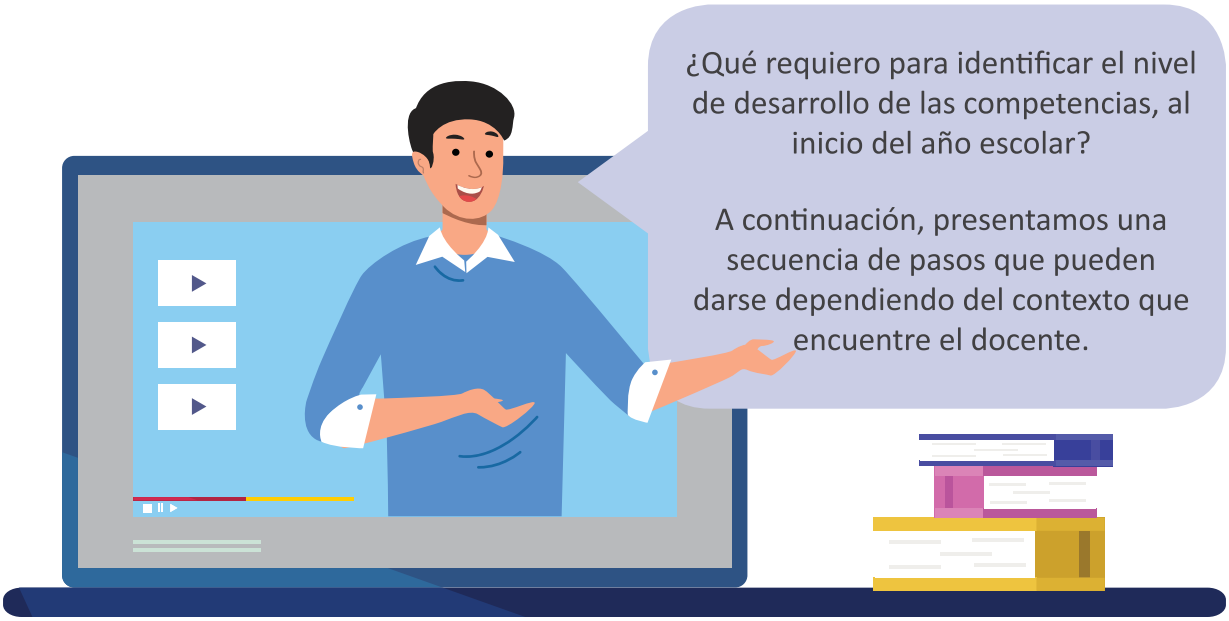
Esta evaluación al inicio del año escolar hace posible que identifiquemos logros y dificultades del grupo de estudiantes, lo cual nos ayudará a contextualizar las experiencias de aprendizaje que se brindarán para atender de manera eficaz las necesidades tanto del grupo de estudiantes en general como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



En la Norma Técnica N.° 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

En tu práctica pedagógica:

- ¿Qué importancia tiene la evaluación diagnóstica de entrada para el desarrollo de las competencias en tus estudiantes?
- ¿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 el estudiante y lo que no. **Por ello afirmamos que se centra en el desarrollo de las competencias,** teniendo como referentes los estándares, capacidades y desempeños que describen el progreso de las competencias de las y los estudiantes. Recoge lo que hasta el momento el o la estudiante ha aprendido.

Algunas características de la evaluación son las siguientes:

a. Proceso de acopio 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 el o la docente consiste en identificar la calidad de las evidencias presentadas por el o la 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 pueden ser actuaciones o productos y permiten identificar su nivel de logro en función del estándar. Se las considera punto de partida del o de la estudiante en la evaluación diagnóstica de entrada.
En el caso del área Matemática 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 el o la 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 el y la estudiante

El o la estudiante tiene derecho a conocer cuál es el nivel de logro de la competencia en el que se encuentra y, en diálogo con el o la docente, plantear alternativas prospectivas para seguir mejorando. Esto brindará al profesorado información valiosa para adecuar su planificación curricular, planteando criterios, capacidades y desempeños contextualizados a las necesidades de aprendizaje del estudiantado.

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. La o 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 del o de la 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 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 del 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 al o la docente conocimiento sobre los saberes previos previos, dificultades y fortalezas de sus estudiantes con la finalidad de ajustar su práctica pedagógica y ayudar a sus estudiantes a 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 de entrada 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 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 del o de la 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

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 el o la 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. En este sentido, se debe señalar que las notas numéricas o calificaciones literales no proporcionan información útil para la regulación de los aprendizajes. Así, por ejemplo, dos resultados literales iguales asignados a estudiantes diferentes podrían, en el fondo, ocultar problemas de aprendizaje muy distintos. Entonces, evaluar sin describir el significado de la evaluación no resulta beneficioso para las y los estudiantes, puesto que no reciben información que les ayude a superar las dificultades de aprendizaje. Tampoco beneficia a las y los docentes, porque los puede llevar a generalizar a toda la clase las razones por las cuales las y los estudiantes aprenden o no.**

- **El cumplimiento de tareas como utilizar correctamente fórmulas, organizar información o recordar información sobre hechos constituye una base útil para construir conocimientos complejos. Sin embargo, no brinda evidencia suficiente para informar de un nivel de logro alcanzado. Por tal motivo, se recomienda recoger evidencias de distintas actividades de evaluación que den cuenta o demuestren más los procesos y los progresos de los aprendizajes, en lugar de solo mostrar un resultado final. En realidad, es la mirada al proceso que sigue el o la estudiante al resolver una actividad la que permitirá realizar la planificación de futuras acciones pedagógicas.**

- **Si una o un estudiante no resuelve de forma adecuada una determinada actividad de evaluación, esto no implica que no lo sepa hacer o que ignore los conocimientos en los cuales se basa. Con frecuencia, las y los estudiantes no recuerdan con facilidad los aprendizajes realizados previamente, aunque para recordarlos solo sea necesario recibir una pequeña orientación del o de la docente. Por ello, es recomendable facilitarles cierta información que les permita distinguir entre los aprendizajes desconocidos y aquellos que no recuerdan (Sanmarti, 2002). Así, por ejemplo, se les podría facilitar una noción o concepto que deberá aplicar para resolver una actividad de evaluación al inicio del año escolar. Una vez decantados los aprendizajes desconocidos de los olvidados, se podrá planificar una intervención pedagógica distinta para cada una de las situaciones.**

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 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 o la 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

Desde tu práctica pedagógica:

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

IDEAS FUERZA

- **La evaluación formativa diagnostica 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 la o el 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 del estudiante.**
- **La evaluación al inicio del año escolar permite discernir, distinguir, analizar lo que es capaz de hacer la o el estudiante y lo que no. Se centra en el desarrollo de las competencias, y tiene como referentes a los estándares. Recoge lo que hasta el momento la o el 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.**

Comprueba

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

1. **Pablo y Pedro son dos docentes de la región Junín 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 Roberto, docente del 4.° grado de educación secundaria del área de Matemática, le han informado que en el 2021 estará a cargo de 5.° grado de secundaria. 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 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 Tacna y enseña en 3.° grado de secundaria. Después de aplicar una evaluación diagnóstica para identificar el nivel de desarrollo de la competencia "Resuelve problemas de cantidad", 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 acopio del conocimiento del estudiante.

4. **Desde que inició la educación remota debido a la pandemia, Gloria y Martha, docentes de secundaria, han observado que los estudiantes, dado el contexto en el que están estudiando, se ven afectados en varios aspectos de su vida lo que les trae dificultades durante el proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta la preocupación de las docentes ¿en qué aspecto de la evaluación formativa deberían poner especial atención?**

   a. En que es un proceso continuo porque deben realizar evaluaciones cotidianas de cada estudiante.

   b. En que deben tomar decisiones informadas y no apresurarse en calificarles.

   c. En la retroalimentación, de manera que los estudiantes puedan comprender cómo aprenden así como los factores que les afectan y los que les benefician.

   d. En la parte afectiva de manera que puedan evitar los problemas generados por la pandemia.

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 secundaria-área Matemática

Identifica

En un trabajo colegiado, los profesores Maritza y Julio conversan sobre sus expectativas para iniciar el año escolar. Maritza comenta que en el 2020 tuvo dificultades para establecer comunicación con algunas y algunos de sus estudiantes. Julio, a su vez, manifiesta que sus estudiantes no enviaban sus evidencias de aprendizaje. Ahora, ninguno sabe en qué condiciones los recibirán. Si bien conocen que aplicarán una evaluación diagnóstica, tienen dudas sobre cómo realizar el análisis de las evidencias que producirán cada uno de sus estudiantes.

Cuando tratan el tema con la directora, esta les recomienda revisar el SIAGIE y que se pongan de acuerdo sobre los aspectos más importantes que, en su opinión, debe contener la evaluación diagnóstica de entrada. Y mientras Julio también sugiere elaborar una lista de cotejo para analizar una evidencia de aprendizaje que se proponga en el marco de una experiencia de evaluación, Maritza considera que en su caso podría utilizar una rúbrica.

Reflexiona

- A juzgar por tu experiencia, ¿cuáles son los principales referentes para elaborar criterios de evaluación que recojan información acerca del desarrollo de las competencias de tus estudiantes?

- En tu práctica docente, ¿cómo recoges información de manera objetiva para tomar decisiones?, ¿qué dificultades has tenido?

Analiza

2.1. Definición de los criterios de evaluación

De acuerdo con la Resolución Viceministerial N.° 094-2020-MINEDU, 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)**

De este modo, los criterios de evaluación constituyen los parámetros que nos permiten precisar las características del nivel esperado de desarrollo de las competencias de nuestras y nuestros estudiantes en el marco de una experiencia de aprendizaje. Además, nos ayudan a contrastar el desempeño del estudiantado con lo esperado para brindar retroalimentación basada en información objetiva.

De acuerdo al CNEB, los estándares, las capacidades y los desempeños son los referentes para la elaboración de los criterios de evaluación.

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

- Deben ser acordes con el grado educativo, la edad de las y los estudiantes y los aprendizajes realizados durante el año escolar.
- Han de ser explícitos y transparentes, es decir, entendibles y conocidos por el estudiantado.
- Tienen que expresar claramente lo que la o el estudiante debe ser capaz de hacer para mostrar el logro de la competencia; por ejemplo: explicar, describir, resolver, entre otras acciones.
- Deben ser conocidos y analizados por las y los estudiantes oportunamente, de modo que sepan cómo se les va a evaluar y puedan utilizar estrategias que les permitan alcanzar estas metas.

2.2. Elaboración de criterios de evaluación

La elaboración de los criterios de evaluación requiere considerar las competencias, los estándares, las capacidades y los desempeños del área de Matemática como referentes. Son estos los que determinarán lo que se espera que la o el estudiante aprenda. Para ello, las y los docentes tendrían que:

1. Analizar las competencias y capacidades.
2. Analizar la descripción de los estándares y los desempeños de aprendizaje que la o el estudiante debe alcanzar al finalizar el ciclo y grado en que se encuentra.
3. Determinar qué desempeños debe demostrar la o el estudiante para dar cuenta del nivel de logro de la competencia, en relación con la experiencia de aprendizaje (propósito y evidencia). 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)
4. Formular los criterios. La presentación de estos debe ser clara y precisa. Se recomienda emplear un vocabulario pertinente, de acuerdo con la edad de las y los estudiantes.

Matriz de evaluación diagnóstica del aprendizaje

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

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

Ejemplo[1] de matriz de evaluación diagnóstica del aprendizaje del área de Matemática de secundaria

Competencias (seleccionadas)	Criterios	Evidencia	Tipo de instrumento
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Construye un modelo que relaciona las dimensiones de la base y estructura de la cocina, para representarlo con formas bidimensionales o tridimensionales en un plano.	Cuaderno, hoja de trabajo o usando recursos virtuales donde se vea el dibujo del Plano (base y estructura de la cocina considerando las dimensiones de estos y de los adobes)	Lista de cotejo

1 El ejemplo corresponde a una experiencia de evaluación descrita en la Caja de herramientas

Competencias (seleccionadas)	Criterios	Evidencia	Tipo de instrumento
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Emplea estrategias, recursos o procedimientos para adaptar formas geométricas, así como las perspectivas (vistas) en un plano bidimensional	Cuaderno, hoja de papel o usando recursos virtuales Plano (vistas de la base y estructura de la cocina)	
	• Plantea afirmaciones sobre relaciones entre los objetos y las formas geométricas (adobe, base y estructura de la cocina), y las justifica utilizando conocimientos geométricos	Proforma (Valida la disposición de los adobes a utilizar)	
Resuelve problemas de cantidad	• Establece relaciones entre cantidades y precios, para transformarlas a expresiones numéricas que incluyen operaciones de adición, sustracción, multiplicación con números enteros y decimales.	Proforma (presenta operaciones relacionando cantidad y costos)	
	• Utiliza estrategias de cálculo al realizar operaciones con números enteros y decimales para comparar costos	Proforma (presenta costos de los adobes de ambas ferreterías)	
	• Plantea afirmaciones sobre las relaciones entre números y sus operaciones (cantidades y costos) según la condición de la situación.	Proforma (sustenta la validez de sus procedimientos)	

Elaboración propia.

Reflexiona

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

El Programa Curricular de Educación Secundaria, establece algunas orientaciones sobre la evaluación diagnóstica y el empleo de instrumentos:

¿Qué aprendizajes previos tienen los y las adolescentes?, es importante diagnosticar sus aprendizajes previos. Para ello es necesario:

- Recopilar la evidencia disponible sobre los aprendizajes de los adolescentes, es decir, las producciones de los trabajos tangibles e intangibles, a través de los cuales 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, anecdotarios, entrevistas, pruebas escritas, portafolios, experimentos, debates entre otros" (p.17)

Tal como se aprecia en la cita, el programa curricular de educación secundaria, plantea un proceso metodológico específico para identificar los saberes previos del adolescente, centrado en: recopilar, recoger y analizar la evidencia empleando técnicas e instrumentos de evaluación. En el caso del área de Matemática se han priorizado como instrumentos: lista de cotejo, rúbrica, cuestionario de entrevista, guía de observación y portafolio de evidencias.

A continuación, presentamos algunos instrumentos de evaluación cuyo formato puede físico o digital:

Lista de cotejo

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 del área.

La principal ventaja de este instrumento es la sencillez y rapidez para su diseño.

Se recomienda formular los indicadores o descriptores de la lista de cotejo con un lenguaje sencillo y adecuado a la edad de las y los estudiantes.

Con respecto al **proceso de construcción** de la lista de cotejo, González (2020, p. 12) recomienda seguir tres pasos: planificación, diseño y revisión.

Planificación. Consiste en planificar qué evaluar. Con tal fin, 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 cinco partes: la primera es el título; la segunda, las indicaciones de empleo; la tercera, la columna donde figuran los criterios; la cuarta, la columna en la que se precisan las descripciones del desempeño o el aspecto que se va a observar; y la quinta, las columnas de ausencia o presencia de las descripciones específicas.

Revisión. Este proceso consiste en corroborar si se encuentra adecuadamente elaborada y si es comprensible para las y los estudiantes en función de su edad. Se recomienda compartirla con otras y otros docentes para identificar las fortalezas y debilidades de su diseño.

A continuación, presentamos un **ejemplo de lista de cotejo** para el Nivel de Secundaria en el área de Matemática.

Se desea evaluar la siguiente evidencia de la Experiencia de Evaluación para el Nivel 6:

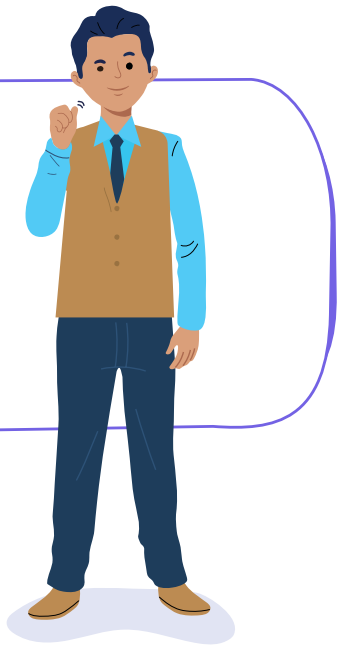
Un plano que represente la base de la cocina y la cantidad de adobes a utilizar en su construcción. Es importante que la representación que hagas muestre la disposición de los adobes

Desempeños a o aspectos a observar	Sí	No
Representa la base de la cocina con los adobes de medidas 40x40x10		
Considera en el dibujo de la base los espacios de agarmasa		
Representa la estructura de la cocina con los adobes de medidas 40x20x10		
Considera en el dibujo de la estructura los espacios de agarmasa		
La representación de la base cumple con las medidas dadas		
La representación de la estructura cumple con las medidas dadas		
La representación de la cocina permite observar la disposición de todos los adobes a emplearse		

Reflexiona

En tu práctica pedagógica:

- ¿aplicas con frecuencia la lista de cotejo?
- ¿Qué fortalezas encuentras en su aplicación?



Rúbrica

La rúbrica es un tipo de escala de valoración que presenta criterios como ejes y niveles de desarrollo, a partir de descripciones concretas. Es empleada para evaluar los aprendizajes de las y 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)

En el ámbito normativo, la Resolución Viceministerial N.° 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 el docente como 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.

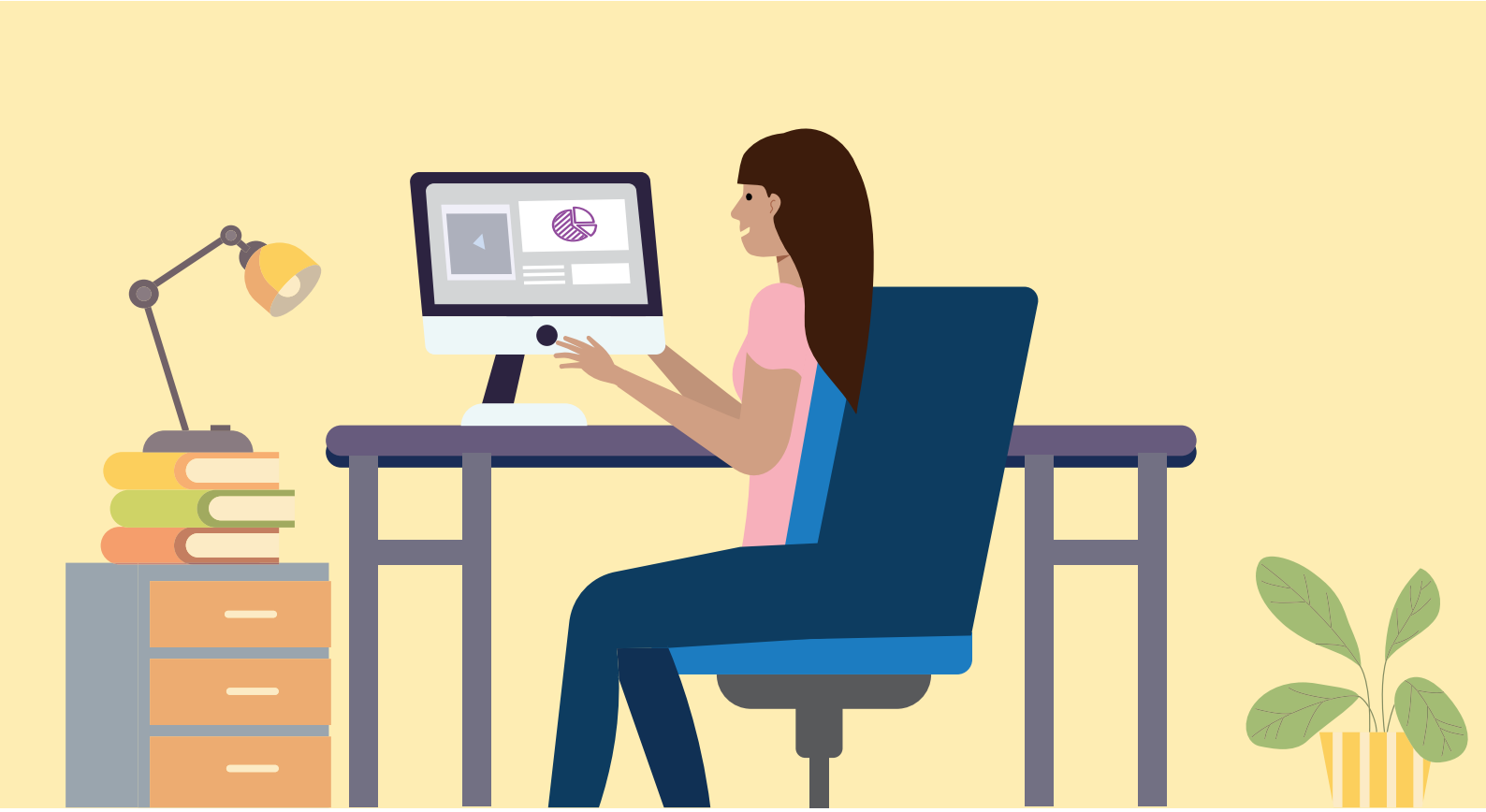
La desventaja, radica en que se puede caer en la estandarización, ya que las descripciones del nivel de logro de las competencias y criterios seleccionados son fijos e iguales para todos los estudiantes; es decir, no se logra personalizar las oportunidades de mejora de manera personalizada.

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 de Matemática previamente diseñada. 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.

La rúbrica analítica, es aquella que precisa cada criterio a evaluar, en función de la evidencia establecida y establece los niveles de logro de manera detallada.

Ejemplo de Rúbrica para evaluar dentro de la Proforma las evidencias de aprendizaje que correspondes a la competencia Resuelve problemas de cantidad de la Experiencia de Evaluación para el Nivel 6:



TRADUCE + COMUNICA:

- Establece relaciones entre cantidades y precios, para transformarlas a expresiones numéricas que incluyen operaciones de adición, sustracción, multiplicación con números enteros y decimales.
- Evidencia: Proforma (presenta operaciones relacionando cantidad y costos)
- USA ESTRATEGIAS: Utiliza estrategias de cálculo al realizar operaciones con números enteros y decimales para comparar costos.
- Evidencia: Proforma (presenta costos de los adobes de ambas ferreterías)

Criterios	Nivel de logro			
	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	INCIPIENTE
Precisión de la cantidad de adobes	Obtiene la cantidad exacta de adobes para ambas parte de la cocina: base y estructura.	Obtiene la cantidad exacta de adobes para una de las partes de la cocina: base o estructura.	Obtiene una cantidad aproximada (al menos del 80%) de adobes para ambas parte de la cocina: base y estructura	Obtiene una cantidad no aproximada (menos del 80%) de adobes para ambas parte de la cocina: base y estructura
Precisión del pago por los adobes	Calcula de manera precisa el monto a pagar, utilizando el algoritmo para la multiplicación de números decimales, por cada uno de los tipos de adobes empleando el precio correspondiente a cada tipo de adobe.	Calcula de manera aproximada el monto a pagar, utilizando el algoritmo para la multiplicación de números decimales, por cada uno de los tipos de adobes empleando el precio correspondiente a cada tipo de adobe.	Calcula de manera precisa el monto a pagar, utilizando el algoritmo para la multiplicación de números decimales, por cada uno de los tipos de adobes pero no emplea el precio correspondiente a cada tipo de adobe.	Calcula de manera aproximada el monto a pagar pero no emplea el precio correspondiente a ningún tipo de adobe o emplea de manera incorrecta el algoritmo para la multiplicación de números decimales.
Compara	Determina la ferretería en la conviene hacer la compra tomando en cuenta que el gasto en una es menor que en la otra, en base a cálculos precisos realizados sumando correctamente los precios de la compra de las cantidades precisas de cada tipo de adobe.	Determina la ferretería en la conviene hacer la compra tomando en cuenta que el gasto en una es menor que en la otra, en base a cálculos aproximados realizados sumando los precios de la compra de las cantidades correctas de cada tipo de adobe.	Determina la ferretería en la conviene hacer la compra tomando en cuenta que el gasto en una es menor que en la otra, en base a cálculos precisos realizados sumando correctamente los precios pero con cantidades aproximadas de de adobe.	No precisa si el gasto en una ferretería es menor que en otra, o cuando lo precisa, no emplea el criterios de menor gasto total sino de precios parciales.

Cuestionario para entrevista

El cuestionario aplicado en una entrevista permite recoger información de manera directa a partir de preguntas que se formulan con base en categorías o focos de análisis. Puede ser formulado a diversos actores, como estudiantes, docentes, padres de familia, etcétera. Rodríguez, Barrios y Fuentes (2008) definen la entrevista como "la forma de comunicación mediante el intercambio de palabras en la cual una persona –el entrevistador– trata de obtener cierta información o la expresión de determinados conocimientos o valoraciones sobre un tema dado" (p. 120).

Según Guda y Lincoln (citados por Valles, 2014), la entrevista puede ser dirigida o estructurada o no dirigida o semiestructurada. La primera se centra en formular preguntas fijas que el entrevistado deberá responder secuencialmente, sin omitir ninguna; es decir, en ella el evaluador ha definido previamente con claridad las categorías sobre las cuales desea obtener información para, a partir de ellas, elaborar una secuencia de preguntas.

El segundo tipo de entrevista, se caracteriza por ser flexible ya que el entrevistador plantea preguntas guías, en función a las categorías previamente definidas, pero éstas pueden ir variando de acuerdo a las respuestas que brinde el entrevistado, de tal forma que el entrevistador puede ir profundizando más en un aspecto o en otro.

La entrevista se aplica empleando como instrumento un cuestionario, que sirve de guía de entrevista y para formularlo se pueden aplicar los siguientes pasos:

1. Se definen las categorías o aspectos sobre los cuales se desea obtener información (en este caso, por ejemplo, los criterios de evaluación del aprendizaje).
2. A partir de la definición de estos criterios, se formulan las preguntas por cada uno. Estas deben ser elaboradas de manera clara y precisa, empleando un vocabulario sencillo, tomando en cuenta las características del entrevistado.
3. Se redactan las preguntas y se las analiza considerando su coherencia y pertinencia, con el propósito de ratificar si se relacionan directamente con los criterios de evaluación previamente establecidos.

El siguiente formato puede servir de guía.

NIVEL 7	
COMPETENCIA:	GESTIÓN DE DATOS E INCERTIDUMBRE
Criterio de evaluación:	SUSTENTA: Elabora conclusiones planteando y contrastando afirmaciones a partir del análisis de datos.

Evidencia de aprendizaje:	Conclusiones y recomendaciones: Afiche (Este afiche debe tener datos numéricos, obtenidos del análisis realizado, que ayuden a comunicar a estudiantes, padres y educadores sobre los riesgos que trae para la salud el uso de horas prolongado navegando en Internet)

Entrevista semiestructurada

Criterios	Preguntas orientadoras
Sustenta las conclusiones	¿En qué datos te has basado para cada una de las conclusiones que has planteado?
	¿Cómo has usado el dato "frecuencia en que te quedas despierto hasta altas horas de la noche por estar conectado a Internet" en alguna de las conclusiones que has elaborado?
Sustenta las recomendaciones	¿Cuáles son los argumentos que justifican tus recomendaciones para los estudiantes? Explícalos
	¿Cuáles son los argumentos que justifican tus recomendaciones para los maestros? Explícalos
	¿Cuáles son los argumentos que justifican tus recomendaciones para los padres y madres de familia? Explícalos

Elaboración propia.

Posteriormente a su aplicación, la información debe ser organizada por las categorías (Criterios) previamente establecidas. Se recomienda tomar en cuenta la secuencia de ideas del entrevistado, así como los conceptos centrales que exprese, ya que éstos son ricos en información. Asimismo, Rodriguez, F. (1998) destaca: "es importante registrar todo lo que el entrevistado exprese en el curso de la entrevista. A veces, detalles no recogidos, aportan claridad y facilitan el análisis de la información".

El registro de la entrevista, puede realizarse de manera escrita, audiovisual (video) o auditiva (llamada telefónica), solicitando el permiso correspondiente al entrevistado.

Reflexiona

1. ¿Qué tipo de competencias consideras que se pueden evaluar con una entrevista?

2. ¿Consideras que es viable aplicarla en contexto de pandemia, con los estudiantes que evidencien necesidades de aprendizaje en el área?

Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que permite registrar, de manera descriptiva, características, comportamientos y desempeños del estudiante con base en algunos criterios o aspectos priorizados. En este caso se quiere identificar la actitud o predisposición frente al área de Comunicación; por ello, se recomienda planificar algún reto grupal que implique algún desempeño en esta área. Por ejemplo, proponerse crear un diálogo a partir de una pregunta motivadora: ¿qué pasaría si mi celular (lápiz, lapicero) pudiese hablar?, ¿qué me diría?, ¿qué le respondería yo?

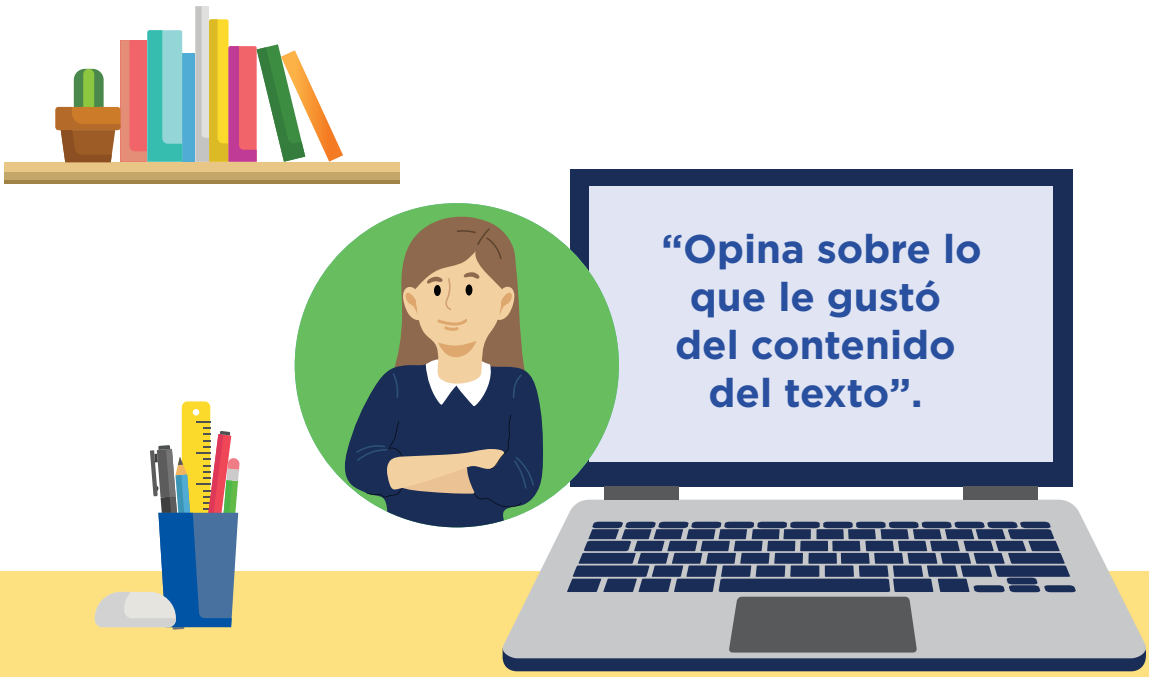
La actitud de las y los estudiantes al desarrollar el diálogo-conversación con sus compañeras y compañeros permitirá identificar a quienes se encuentren desmotivados o desinteresados.

La guía de observación presenta dos ventajas: su flexibilidad y su apertura. Esto es así porque, a partir de los criterios planteados, el observador puede incorporar sus propias percepciones, lo que exige de él una mayor preparación.

Sin embargo, tiene como desventaja el que, por ser un instrumento semiestructurado, puede reflejar la subjetividad del observador.

Para su construcción se recomiendan los siguientes procedimientos:

- El docente debe formular con claridad los criterios que se propone observar, vinculados a la competencia del área. En este caso, por ejemplo, se puede considerar como un criterio “opina sobre lo que le gustó del contenido del texto”.
- Segundo, las descripciones o desempeños que el estudiante debe realizar para evidenciar su nivel de desarrollo deben ser definidos en función de los criterios propuestos.



Una vez construida la guía, se coloca su denominación, datos generales, objetivo del instrumento, criterios, descriptores y el espacio correspondiente para que el docente haga el registro correspondiente. A continuación se presenta la estructura de una posible guía de observación.

Este instrumento debe ser aplicado progresivamente en el primer trimestre del año, de tal manera que en cada sesión el o la docente elija al grupo de estudiantes materia de análisis. Por ejemplo, la primera semana solo observará a los primeros cinco estudiantes de la lista; la siguiente, a otros cinco, y así sucesivamente. Por otro lado, el procedimiento de observación dependerá del tipo de escenario en el que se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- ***Escenario 1: comunidad educativa con conectividad***
  En este escenario, docentes y estudiantes podrán tener un encuentro sincrónico, vía WhatsApp, chat o empleando algún soporte comunicativo libre, como Google Meet, Zoom o Blue Jean. Esta reunión podrá ser concertada en coordinación con las madres y los padres de familia y tendrá una duración de 15 minutos por estudiante.

- ***Escenario 2: comunidad educativa sin conectividad***
  En este escenario, este tipo de instrumento se puede aplicar si se levantan las medidas de confinamiento y se permiten los encuentros presenciales entre docente y estudiante.

Reflexiona

1. ¿Consideras que un instrumento como la guía de observación se puede aplicar en un escenario con conectividad?

2. ¿Has aplicado este tipo de instrumento en el área de Matemática 2020? ¿Lo consideras viable?

2.6. Recurso: el portafolio

El portafolio es un recurso que permite organizar evidencias en un lapso de tiempo, de manera que da cuenta de la progresión en el desarrollo de una actividad o aprendizaje. Sin embargo, lo más importante de este recurso es el proceso reflexivo y metacognitivo que impulsa en el o la estudiante. Arter y Spandel (citados por Kelowki, 2004, p. 14) 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.**

La RVM N.° 193-2020-MINEDU define el 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 las y los estudiantes; es la historia documentada del proceso de aprendizaje de un alumno o una alumna.

- **Contiene evidencias de los resultados de las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes; es decir, da cuenta de sus desempeños en situaciones significativas.**
- **Puede incluir las evaluaciones que han recibido, de modo que les permite ver su progreso.**
- **Recupera evidencias de las actividades realizadas, documentando sus avances y logros a lo largo del tiempo.**

Las rúbricas son útiles para evaluar los portafolios.

¿Para qué sirve?

Permite que las y los estudiantes se autoevalúen

A partir de las evidencias o trabajos presentes en el portafolio, las y 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 le permite al estudiantado reflexionar 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 tareas (Klenowski, 2007; Pérez, 2014). Las evidencias de aprendizaje incluidas deben ser significativas para las y los estudiantes: mientras más relevantes, más útiles para valorar su logro.

Permite que las y los docentes lo usen como un recurso para la toma de decisiones

El portafolio es una fuente de evidencias del trabajo del estudiantado durante el año escolar, y contribuye a que las y los docentes tomen decisiones sobre el apoyo pedagógico que requieren sus estudiantes.

Es un recurso que se utiliza en la evaluación formativa, ya que permite brindar retroalimentación a las y los estudiantes a partir de los trabajos realizados por ellas y ellos en un determinado período de tiempo.

Permite evaluar el desarrollo de una competencia

Los portafolios, al medir el progreso del desempeño del alumnado, permiten evidenciar el desarrollo de las competencias.

Reflexiona

- ¿Cómo defines los criterios de evaluación para analizar las evidencias de aprendizaje de tus estudiantes?
- ¿Qué dificultades sueles tener al momento de elaborar tus criterios de evaluación?

IDEAS FUERZA

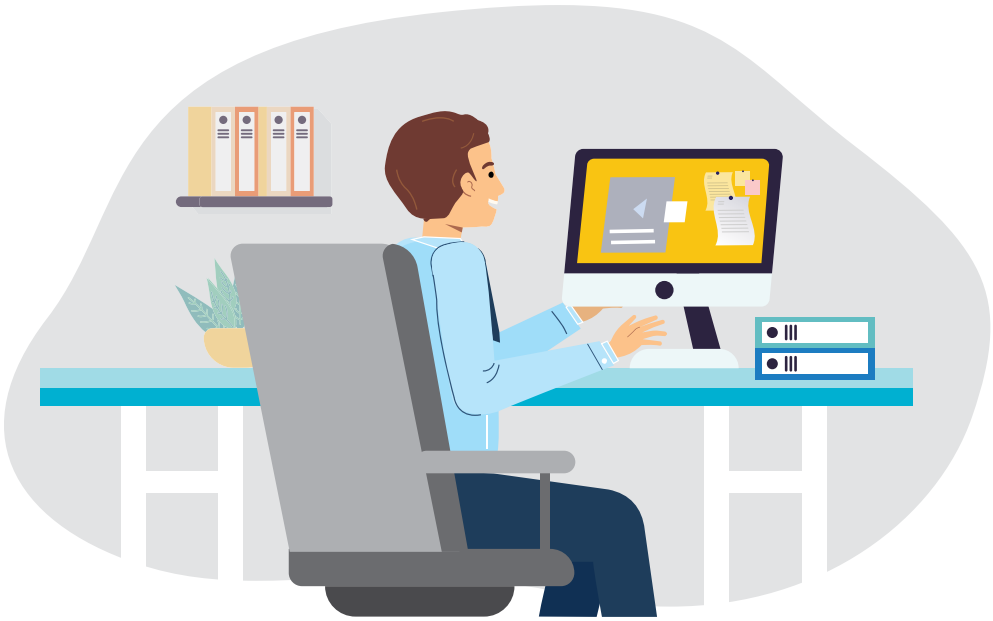
- **Los criterios para evaluar el nivel de desarrollo de una competencia, se definen considerando las competencias, capacidades y estándares del área, así como analizando los desempeños de aprendizaje que la o el estudiante debe alcanzar al finalizar el ciclo y grado en que se encuentra.**
- **Los instrumentos permiten recoger información de acuerdo con 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 diversos instrumentos como:**
  - **Lista de cotejo.**
  - **Rúbrica.**
- **El portafolio brinda información valiosa al docente, sobre el nivel de desarrollo de las competencias del área de Matemática, a partir de las evidencias presentadas en él.**

Comprueba

1	Al inicio del año escolar, un grupo de docentes se reúnen para definir cómo realizar la evaluación de entrada de su alumnado. Uno de ellos plantea que los criterios de evaluación deben mostrar el desarrollo de la competencia, ser fácilmente entendibles por todas y todos los estudiantes y contener situaciones muy cercanas a la vida real. Además, propone que la evaluación se aplique en máximo dos horas, de modo que puedan tener los resultados muy rápido. ¿Qué orientación podría brindarse al o a la docente con respecto a una de sus afirmaciones?
a)	Tiene que evaluar conceptos en lugar de situaciones cotidianas.
b)	Los criterios de evaluación solo deben ser conocidos por las y los docentes.
c)	El tiempo para realizar las actividades de evaluación tiene que ser flexible.
d)	Los criterios solo deben evaluar actitudes del buen ánimo del estudiantado.

2	Durante la organización del proceso de recojo de información al inicio del año escolar, el equipo de docentes propone algunas ideas, Ana señala que es necesario identificar aspectos como el tipo de conectividad con que han trabajado los estudiantes, Sara más bien propone que se recoja información sobre cómo se ha dado la interacción de los estudiantes con la IE y sus docentes, mientras que María, afirma que es importante verificar si el estudiante alcanzó o no el nivel de logro de la competencia. ¿Cuál de las docentes ha acertado con respecto a la información que debe recogerse al inicio del año escolar? Marca la alternativa que consideres correcta.
a)	Solo Ana y Sara.
b)	Solo Ana y Sara.
c)	Solo Ana y Sara.
d)	Las tres docentes.

3	Para hacer una evaluación diagnóstica de entrada sobre el desarrollo de una competencia en su grupo de estudiantes, una docente utilizó un instrumento de evaluación. Concluida la ficha, la docente afirmó: "Como 80% de los jóvenes obtuvieron A en la los resultados de la evaluación entonces puedo decir que como grupo lograron la competencia". ¿Es correcta esta afirmación?, ¿por qué? Marca la respuesta que consideres correcta.
a)	Sí, porque si hay un alto porcentaje de estudiantes aprobados.
b)	No, porque la evaluación diagnóstica tiene una finalidad descriptiva y no calificativa.
c)	Sí, porque los resultados de más de la mitad del total de estudiantes es evidencia suficiente.
d)	No, porque tendrían que haber sido 100 % de los estudiantes los aprobados.



4	Dos docentes se encuentran conversando sobre cómo elaborar los criterios de evaluación 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 de evaluación?
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 de evaluación.
b)	Para determinar los criterios de evaluación hay que considerar lo trabajado 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 pautear 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.

5	Un docente de secundaria 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?	
	Alternativas	**Retroalimentación**
a)	Usen el portafolio para ir guardando todos los trabajos del año y anoten las pautas de mejora que brinda el o la docente.	Recuerden que el portafolio está pensado sobre todo para el estudiante, de modo que pueda tener una idea de su progreso, así como valorar las estrategias que ha ido utilizando para aprender.
b)	Seleccionen los trabajos que mejor demuestran su mejora en las competencias y reflexionen sobre lo que aprendieron.	Efectivamente, el portafolio debe promover la reflexión de las y los estudiantes sobre su aprendizaje y presentar trabajos seleccionados por ellas y ellos mismos.
c)	Recuerden que el portafolio va a ayudar sobre todo a su docente para que pueda evaluar sus productos y revisar que estén todas las tareas.	El foco del portafolio está puesto en la reflexión del o de la estudiante sobre su proceso de aprendizaje, por lo que las evidencias que coloca son seleccionadas por ellas y ellos mismos.
d)	Las evidencias de aprendizaje incluidas deben ser aquellas pedidas por el o la docente e incluir una reflexión del o de la estudiante.	El foco del portafolio está puesto en la reflexión de la o del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, por lo que las evidencias que coloca son seleccionadas por ellas y ellos mismos.

Referencias bibliográficas sesión 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.° 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.° 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

Referencias bibliográficas sesión 2

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.° 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.