

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 2: Evaluamos para tomar decisiones



■ UNIDAD 2:

Evaluamos para tomar decisiones

Presentación

Analizar e interpretar los resultados de la evaluación al inicio del año escolar brindará información oportuna a docentes y a estudiantes para la toma de decisiones en relación al desarrollo de las competencias.

La evaluación es una oportunidad para que las y los estudiantes demuestren lo aprendido en el año anterior a partir de la presentación de evidencias; para ello, la o el docente planificará actividades de aprendizaje, que le permitan recoger información válida sobre los actuaciones o productos de las y los estudiantes (el portafolio diseñado el año anterior por los estudiantes, constituye también una fuente de información).

Posteriormente, considerando los datos y la información recopilada, la o el docente realizará una adecuada interpretación que le permita planificar acciones de mejora con el fin de fortalecer las competencias de las y los estudiantes.

Así mismo, se presenta el proceso de interpretación de datos, que deberá realizarse de manera individual y colectiva, considerando los diversos escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados esperados para esta unidad son:

- Analizar e interpretar evidencias de aprendizaje para determinar el nivel de desarrollo de las competencias al inicio del año escolar.
- Utilizar pedagógicamente los resultados de la evaluación diagnóstica para el diseño de situaciones significativas.

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 secundaria-área Matemática 1.2 Niveles de logro 1.3 Interpretación del análisis de las evidencias 1.4 Elaboración de 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 toma de decisiones pedagógicas 2.3 Las situaciones significativas para el nivel secundaria-área Matemática
	Modelado 2	3.1 Análisis e interpretación de resultados de evaluación al inicio del año escolar

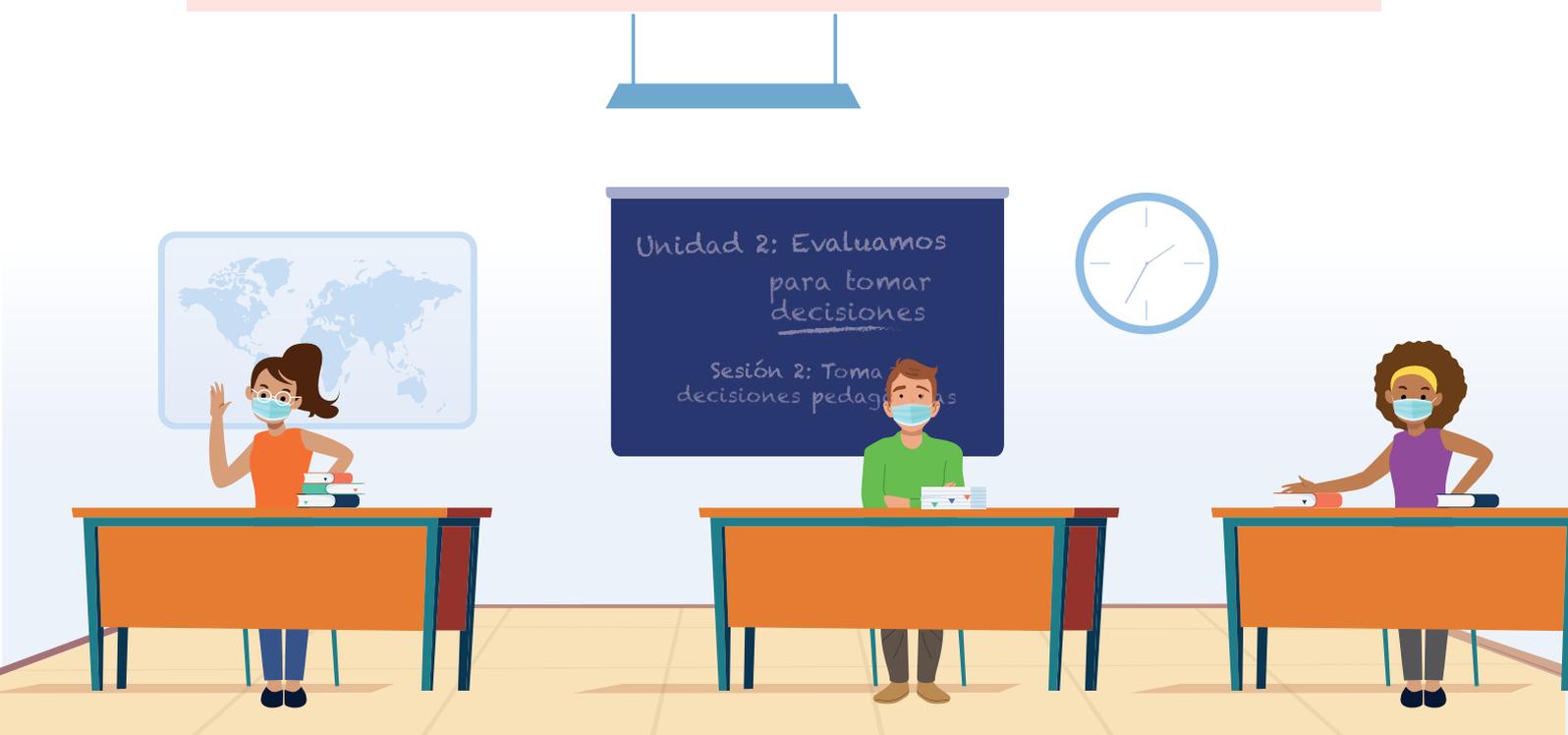
Sesión 1

Análisis e interpretación de resultados

Identifica

Ahora te invitamos a analizar el siguiente caso:

Los estudiantes de Maritza, docente de segundo grado de secundaria, han terminado las actividades planteadas en la experiencia de aprendizaje que les ha propuesto su profesora al inicio del año escolar.



En las distintas aulas de segundo grado de la institución educativa, las evidencias recogidas han sido evaluadas por los maestros, y en reunión colegiada los docentes se encuentran conversando sobre los mismos. José, docente que por primera vez enseña en una IE, les pregunta a sus colegas: ¿Y ahora que tienen los resultados, que hacen con ellos? ¿Cómo analizan los resultados? ¿Sus conclusiones son grupales o individuales?

¿Y ahora que tienen los resultados, que hacen con ellos? ¿Cómo analizan los resultados? ¿Sus conclusiones son grupales o individuales?



Reflexiona



1. ¿Cuál crees que fue la intención de José al preguntar a sus estudiantes por sus logros y dificultades? En tu caso, ¿de qué manera recoges?
2. En tu práctica docente, ¿cómo analizas los resultados de la evaluación aplicada a tus estudiantes?
3. Ayuda a José y responde desde tu experiencia, ¿qué debe hacer con los resultados obtenidos?





1.1. Análisis de evidencias de aprendizaje en el nivel de educación secundaria-área Matemática

En las “Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias del aula”, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) plantea que la evaluación del aprendizaje se hace a partir del análisis de evidencias que demuestran el nivel de logro de la competencia por parte del estudiante.

El análisis de evidencia se realiza a partir de los criterios, contruidos después de examinar el estándar, las competencias, las capacidades y los desempeños, y en función a ello, se diseñan los instrumentos.

El MINEDU (2020) en el curso denominado: Evaluación formativa: recojo y análisis de evidencia del aprendizaje, desarrolla con mayor profundidad lo planteado en el CNEB. Coincide en afirmar que los criterios brindan el marco de referencia para realizar la observación, análisis y valoración de la evidencia, por lo que recomienda verificar el adecuado alineamiento entre criterio y evidencia. Se propone:

- ▶ Las evidencias pueden ser una o varias, a mayor número, más pruebas del nivel de desarrollo de las competencias.
- ▶ Determinar evidencias pertinentes, acordes con los criterios establecidos y pactados.
- ▶ Es importante someter las evidencias, así como su correspondencia con los criterios de evaluación establecidos, al análisis público de los estudiantes, los colegas y la comunidad. (p. 12)

En síntesis, el análisis de la evidencia se lleva a cabo en función de criterios que se relacionan directamente con las competencias, capacidades y estándares del área.

Veamos un ejemplo:

<i>Criteriono</i>	<i>Evidencia</i>	<i>Instrumento</i>
<i>✓ Representa gráficamente la base y la estructura de la cocina en un plano, considerando las dimensiones y disposición de los adobes.</i>	<i>✓ Dibujo de la base y la estructura de la cocina</i>	<i>✓ Rúbrica</i>
<i>✓ Relaciona las dimensiones de la base y estructura de la cocina, para representarlo con formas bidimensionales o tridimensionales en un plano.</i>		



Tal como se aprecia en el cuadro, el criterio se refiere a la representación gráfica y la relación de dimensiones . La evidencia que demuestra si la o el estudiante ha logrado estos criterios es el dibujo (base y estructura). En este caso, la evidencia sí se relaciona directamente con el criterio.

Por otro lado, el MINEDU (2020) sugiere que el análisis de evidencia, en este caso de la representación gráfica, sea realizado de manera participativa, teniendo como base el instrumento de evaluación (rúbrica), de tal manera que la propia o el propio estudiante evalúa su evidencia (autoevaluación); otro estudiante evalúa la evidencia de otro compañero (coevaluación) y finalmente, la o el docente también evalúa la evidencia (heteroevaluación). De esta forma se tendrá un análisis enfocado desde diversas perspectivas.

Posteriormente, en función de los resultados recogidos, el o la docente podrá identificar en qué nivel de desarrollo se encuentra la o el estudiante en función de esta competencia.

1.2. Niveles de desarrollo (de la competencia)

Después del análisis, el o la docente ubicará al estudiante con base en la descripción del estándar, para lo cual debe analizar muy bien el estándar e identificar aquellos desempeños que debe demostrar de acuerdo con el grado y ciclo en el que se encuentra. A continuación se presenta un ejemplo de segundo grado de secundaria.

- 1 Primero, se sugiere elegir la competencia que se va a evaluar; en este caso **“Resuelve problemas de forma, movimiento y localización”**.
- 2 Segundo, se analiza el estándar y se destacan aquellos aspectos que la o el estudiante debe desarrollar:



Resuelve problemas en los que modela las características de objetos mediante prismas, pirámides y polígonos, sus elementos y propiedades, y la semejanza y congruencia de formas geométricas; así como la ubicación y movimiento mediante coordenadas en el plano cartesiano, mapas y planos a escala, y transformaciones. Expresa su comprensión de las formas congruentes y semejantes, la relación entre una forma geométrica y sus diferentes perspectivas; usando dibujos y construcciones. Clasifica prismas, pirámides y polígonos, según sus propiedades. Selecciona y emplea estrategias, procedimientos y recursos para determinar la longitud, área o volumen de formas geométricas en unidades convencionales y para construir formas geométricas a escala. Plantea afirmaciones sobre la semejanza y congruencia de formas, relaciones entre áreas de formas geométricas; las justifica mediante ejemplos y propiedades geométricas.

En este ejemplo, se han extraído cuatro aspectos específicos del estándar del VI ciclo:



“Resuelve problemas en los que modela las características de objetos mediante prismas, pirámides y polígonos, sus elementos y propiedades”, “Expresa su comprensión de la relación entre una forma geométrica y sus diferentes perspectivas; usando dibujos y construcciones”, “Selecciona y emplea estrategias, procedimientos y recursos para determinar la longitud, área o volumen de formas geométricas en unidades convencionales” y “Plantea afirmaciones sobre las relaciones entre áreas de formas geométricas; las justifica mediante ejemplos y propiedades geométricas.”.

- 3 Tercer paso, se recomienda pensar en la evidencia: “Dibujo de la base y la estructura de la cocina. ”.
- 4 Cuarto paso, consiste en identificar el instrumento con el que se evaluará la evidencia: la rúbrica.
- 5 Quinto paso, estudiante y docente aplican el instrumento a la evidencia para apreciar el resultado final.

Ese resultado se contrasta con los criterios planteados en la rúbrica, que se vinculan al estándar previamente establecido y, de acuerdo con sus características, se identifica si la producción escrita por la o el estudiante, responde a las características del VII ciclo o corresponde más bien a las del VI ciclo.

Los resultados de cada estudiante deberán ser registrados por el docente y organizados por competencias y criterios.

Reflexiona

En tu práctica pedagógica:

- ¿Consideras que el análisis de evidencias en función de los criterios planteados en los instrumentos de evaluación brindan información relevante para la evaluación de inicio de año?
- ¿El análisis de evidencias se puede aplicar en una evaluación al inicio del año escolar?

Analíticas del aprendizaje: análisis de resultados globales

Después del análisis de evidencias, la docente o el docente procederá a sistematizar los datos en un registro, lo que le permitirá visualizar el nivel de desarrollo de la competencia por estudiante en función del estándar. Así podrá identificar a aquellos que se encuentran “en inicio”, “en proceso” o en “nivel logrado”.

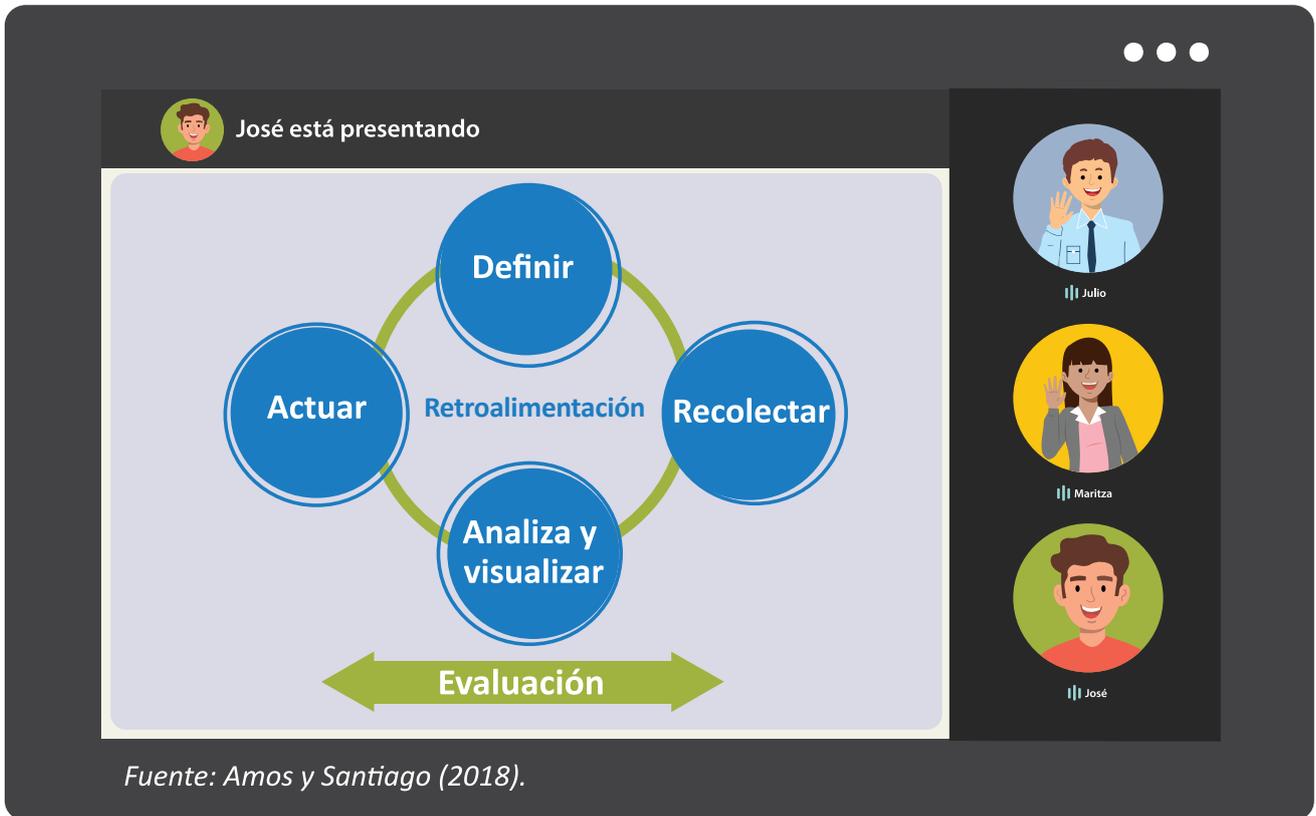
En las ya citadas “Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias del área”, Capítulo VII del CNEB plantea que la o el docente, a partir del “análisis de evidencia identifica qué saberes pone en juego el estudiante para organizar su respuesta, establecer relaciones y cuáles son los aciertos y errores principales cometidos y sus principales razones. Este análisis implica además comparar el estado actual del desempeño del estudiante con el nivel esperado de la competencia al finalizar el ciclo” (p. 180).

Para ejecutar el análisis de evidencias se pueden emplear diversas metodologías. En esta unidad planteamos la propuesta de “analíticas del aprendizaje”, que permitirá tener una visión general de los resultados globales del aula para la toma de decisiones respecto a futuras acciones de mejora en la planificación curricular.

Las analíticas del aprendizaje, según García (2018), hacen posible explorar los datos de diversas fuentes y evaluar las acciones pasadas, para estimar el potencial de acciones futuras. Esta idea es complementada por Ferguson (2012, p. 12): “Learning analytics es la medición, recopilación y presentación de datos, sobre los estudiantes y sus contextos, con el propósito de entender y optimizar los resultados”.

Lo interesante de este enfoque es que no se queda en el análisis frío de los datos, sino que brinda información para realizar una retroalimentación oportuna, pues para una adecuada interpretación de ellos deben ser sistematizados y organizados de manera visual o gráfica.

El ciclo de la analítica del aprendizaje planteado por Amos (2017) comprende los siguientes pasos (ver figura).



a. Definir

Se refiere a establecer los criterios o parámetros que servirán de guía para realizar el análisis e interpretación de datos. Recordemos que para formular los criterios de evaluación se deben considerar el estándar, las competencias y las capacidades del área. En esta primera etapa también se definen los instrumentos de recojo de información y la finalidad con la que será empleada (es decir, el sentido que se le dará a los datos recogidos). A continuación (tabla 1) se presenta un ejemplo de cómo se precisan los indicadores y el instrumento respectivo.

Tabla 1. Ejemplo del proceso de definición del aprendizaje por evaluar a partir de criterios

<p>Estándar del ciclo VI</p>	<p>Resuelve problemas en los que modela las características de objetos mediante prismas, pirámides y polígonos, sus elementos y propiedades, y la semejanza y congruencia de formas geométricas; así como la ubicación y movimiento</p>
-------------------------------------	---

	<p>mediante coordenadas en el plano cartesiano, mapas y planos a escala, y transformaciones. Expresa su comprensión de las formas congruentes y semejantes, la relación entre una forma geométrica y sus diferentes perspectivas; usando dibujos y construcciones. Clasifica prismas, pirámides y polígonos, según sus propiedades. Selecciona y emplea estrategias, procedimientos y recursos para determinar la longitud, área o volumen de formas geométricas en unidades convencionales y para construir formas geométricas a escala. Plantea afirmaciones sobre la semejanza y congruencia de formas, relaciones entre áreas de formas geométricas; las justifica mediante ejemplos y propiedades geométricas.</p>	
<p>Competencia seleccionada</p>	<p>Resuelve problemas de forma, movimiento y localización</p>	<p>Para resolver las interrogantes de la situación, los estudiantes emplearán conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia: resuelve problemas de forma movimiento y localización. Esta competencia matemática atiende a esta situación ya que fomenta en el estudiante el actuar y pensar matemáticamente en un determinado contexto.</p>
<p>Capacidades de la competencia seleccionada</p>	<p>Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones</p>	<p>El estudiante modela objetos de formas geométricas, cuando representa gráficamente la base y la estructura de la cocina en un plano, considerando las dimensiones y disposición de los adobes.</p>
	<p>Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas</p>	<p>El estudiante argumenta sobre relaciones geométricas cuando justifica la disposición de los adobes a utilizar estableciendo relaciones entre los objetos y las formas geométricas (adobe, base, estructura de la cocina y cámara de combustión)</p>
<p>Criterios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa gráficamente la base y la estructura de la cocina en un plano, considerando las dimensiones y disposición de los adobes. • Relaciona las dimensiones de la base y estructura de la cocina, para representarlo con formas bidimensionales o tridimensionales en un plano. • Utiliza diferentes perspectivas en un plano bidimensional (vistas de la base y estructura de la cocina). • Emplea estrategias para determinar el volumen de formas geométricas (adobe y cámara de combustión). 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Justifica la disposición de los adobes a utilizar estableciendo relaciones entre los objetos y las formas geométricas (adobe, base, estructura de la cocina y cámara de combustión)
Evidencia	Texto expositivo
Instrumento	Rúbrica

Elaboración propia.

b. Recolectar o registrar

En función del criterio, la o el docente diseña una actividad significativa para la estudiante o el estudiante, que se concreta en una tarea, producto o desempeño; en otras palabras, en una evidencia del aprendizaje. Esto permitirá identificar cuán cerca o lejos se encuentra el estudiante en función del criterio anteriormente establecido.

El docente revisará la evidencia, la analizará y aplicará un instrumento de evaluación —en este caso, una rúbrica— y, según los resultados de este instrumento, realizará una retroalimentación oportuna. Posteriormente, la o el estudiante podrá presentar nuevamente su tarea o producto y, finalmente, el docente la calificará, ya sea asignándole una letra o un número.

La calificación de la evidencia será colocada en un registro, de tal forma que se obtenga información sistematizada del resultado del aprendizaje de todas y todos los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal.

En síntesis, el registro de la información sobre los aprendizajes de las y los estudiantes se realiza a dos niveles: en el individual, en función del instrumento, y en el grupal, con base en el registro o calificación de toda el aula de clase. El primer nivel brinda información para hacer una evaluación formativa; el segundo, para realizar una evaluación de resultados, que servirá de insumo para la evaluación de inicio del año escolar.



c. Analizar y visualizar

Este proceso consiste en analizar la información considerando el criterio previamente establecido para que, sobre esa base, el docente pueda identificar fortalezas y debilidades respecto a los aprendizajes de las y los estudiantes.

El análisis debe ser minucioso, esto es, tomar en cuenta cada criterio y nivel del instrumento de evaluación. Por ello, se recomienda colocar comentarios y oportunidades de mejora en cada uno de ellos por cada estudiante.

Posteriormente se procederá al análisis del registro grupal, para lo cual ayuda mucho la visualización del aprendizaje a partir de gráficas estadísticas, escalas o mapas de calor.

¿Qué son los mapas de calor?

Los mapas de calor son instrumentos empleados en las denominadas analíticas del aprendizaje. Santiago (2018) afirma que permiten organizar los datos de manera visual agrupando a las y los estudiantes según el nivel de desarrollo del aprendizaje considerando las siguientes categorías: inicio (rojo), proceso (amarillo), logrado (verde).

Aplicando esta propuesta al contexto de la evaluación diagnóstica 2021, el mapa de calor brindará información sobre la situación de los aprendizajes con las que inicia el grupo de clase el año escolar. Se recomienda realizar un mapa de calor por cada competencia seleccionada, de tal manera que se pueda hacer una interpretación global del área de Matemática. Por ejemplo, en el segundo grado de educación secundaria, se priorizaron dos competencias:

- Resuelve problemas de forma, movimiento y localización
- Resuelve problemas de cantidad

Veamos un ejemplo de mapa de calor.



d. Actuar

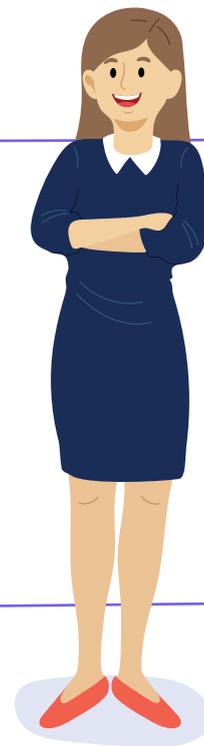
Considerando la lectura e interpretación de los resultados globales del aprendizaje, el docente del área de Matemática debe planificar acciones para mejorar los resultados y acciones de monitoreo de aquellos, para identificar su evolución. Así mismo, los resultados le brindarán insumos para contextualizar y actualizar su planificación curricular.

e. Evaluar

Finalmente, evaluar es el proceso transversal que implica todos los pasos anteriores, y consiste en recoger datos, emitir un juicio de valor u opinión y, finalmente, tomar decisiones al respecto.

Reflexiona

- ¿Te parece relevante el ciclo de análisis de resultados del aprendizaje?, ¿qué información sobre el proceso de aprendizaje podría brindarte?
- ¿Consideras útil la información de los registros grupales (mapas de calor) organizados por competencias?, ¿qué información valiosa podría brindarte para potenciar tu propia práctica pedagógica?



1.3. Interpretación del análisis de las evidencias



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

La interpretación del análisis de evidencias se refiere a la lectura de los resultados a la luz de los criterios establecidos en el proceso de evaluación; estos servirán de parámetros para identificar en qué nivel de desarrollo de la competencia se encuentra la o el estudiante. Con tal fin, cada criterio servirá de punto de partida para la interpretación correspondiente.

El proceso interpretativo debe llevarse a cabo considerando dos ángulos: el primero referido a la lectura de los resultados contrastada con los criterios de evaluación, y el segundo a la lectura de resultados desde la percepción de las y los actores educativos.

A) Interpretación de los resultados del análisis de evidencia en función de los criterios de evaluación

Este tipo de interpretación es realizada por la o el docente, y se recomienda el siguiente proceso:



- ▶ Revisar las competencias seleccionadas, teniendo claridad sobre los criterios de cada una de ellas.
- ▶ Sistematizar los resultados en función de los criterios previamente establecidos. Esta sistematización se puede realizar en un soporte —por ejemplo, una base de datos en Excel, un cuadro de doble entrada en Word o “registro a modo de semáforo”, “mapas de calor”—, organizado por criterios y en el que se pueda identificar el nivel de desarrollo de la competencia, tanto a nivel individual como grupal.
- ▶ Interpretar los resultados a partir de cada uno de los criterios seleccionados. Las siguientes preguntas pueden apoyar este proceso.

Preguntas para la interpretación individual

Tipo de pregunta	Preguntas
Preguntas objetivas	<p>¿La evidencia del estudiante responde al criterio de evaluación 'x', desarrollado en el 2020?</p> <p>¿En qué nivel lo ubicaría en función del criterio: inicio, proceso, logrado?</p> <p>Según el resultado obtenido por este estudiante, ¿qué oportunidades de mejora tiene?</p> <p>¿Qué saberes previos del área de Matemática trae el estudiante al iniciar el año 2021?</p>
Preguntas proyectivas	<p>¿Cumple con los requisitos de aprendizaje establecidos para continuar desarrollando las competencias planificadas en el área de Matemática de 2021?</p> <p>A juzgar por los resultados de este estudiante, ¿cuánto tiempo requerirá para cubrir los requisitos que le faltan?</p>
Preguntas de acción	<p>¿Qué estrategias concretas puedo realizar como docente para lograr que este estudiante alcance el nivel de desarrollo esperado?</p>

La interpretación de los resultados del aprendizaje a nivel grupal se hará considerando una mirada global de todo el grupo-clase y se centrará en el análisis de los datos obtenidos al plasmar las evidencias en un registro.

Según Amos y Santiago (2020), los datos como resultados de la evaluación de los aprendizajes narran el proceso, fracaso y logros de los aprendizajes de las y los estudiantes en diferentes contextos. Esta narración se visibiliza gráficamente por medio de datos representados visualmente, ya que tienen por objetivo apoyar el análisis e interpretación de datos a través de imágenes. Téngase en cuenta que la visualización es un proceso cognitivo netamente humano que permite interpretar un dato desde diferentes perspectivas en un solo golpe de vista. Se recomienda considerar los datos de los mapas de calor anteriormente presentados.

Se sugieren las siguientes preguntas para realizar una interpretación global de los resultados registrados del área de Matemática.

Tipo de pregunta	Preguntas
Preguntas objetivas	<p>Considerando como evidencia el portafolio presentado:</p> <p>¿Qué porcentaje de estudiantes lograron las competencias del área de Matemática planificadas?</p> <p>En términos generales, ¿qué porcentaje de estudiantes se encuentran en los niveles de inicio, proceso y logrado?</p> <p>¿Es mayor el número de estudiantes que se encuentran en inicio? ¿Qué inferencias se pueden realizar a partir de la evidencia presentada por los estudiantes?</p> <p>¿En qué criterios se ubica el mayor porcentaje de las y los estudiantes con mayor dificultad?</p> <p>¿En qué criterios se ubica el mayor porcentaje de estudiantes que alcanzaron las competencias del área?</p> <p>A partir de estos resultados globales, ¿qué inferencias puedo realizar?</p>
Preguntas proyectivas	<p>A partir de los resultados estadísticos expresados en porcentajes, me pregunto:</p> <p>¿Qué porcentaje de los estudiantes lograron los aprendizajes planificados en el programa curricular del año anterior?</p> <p>¿Qué porcentaje de estudiantes cumplen con los requisitos para iniciar los aprendizajes planificados en el 2021?</p>
Preguntas de acción	<p>¿Qué estrategias concretas puedo realizar como docente para lograr que el porcentaje diagnosticado, como “inicio” logre nivelarse con sus demás compañeros?</p> <p>¿Qué estrategias concretas puedo realizar como docente para lograr que el porcentaje diagnosticado como “en proceso” continúe desarrollando sus aprendizajes?</p> <p>¿Qué estrategias concretas puedo realizar como docente para lograr que el porcentaje diagnosticado como “logrado” continúe potenciando sus saberes?</p> <p>¿Cómo organizo a los estudiantes para que se apoyen entre sí?</p> <p>¿Qué inferencias puedes plantear de acuerdo con estos resultados?</p>

B) Interpretación en función de las percepciones de los actores

La interpretación de los resultados debe ser realizada por los actores involucrados en el aprendizaje; básicamente, por su principal protagonista: el estudiante.

Durante el proceso de evaluación diagnóstica se recomienda la planificación de situaciones significativas en las que la o el estudiante pueda demostrar y reflexionar no solo sobre los resultados de su aprendizaje, sino también sobre el proceso seguido para aprender, así como acerca de las condiciones en las que realizó este proceso.

Una técnica muy valiosa para realizar este proceso de autoevaluación diagnóstica e interpretación de los resultados es el semáforo del aprendizaje, presentado en la unidad 2 del curso Evaluación formativa: recojo y análisis de evidencia del aprendizaje. Al respecto, el MINEDU (2020, p. 26) plantea lo siguiente:



El semáforo del aprendizaje es una técnica de autoevaluación que consiste en que el estudiante asocie sus avances con los colores verde, amarillo o rojo. Cada color se asocia con el grado de apropiación de los aprendizajes propuestos. Esta estrategia permite a los estudiantes establecer una relación con sus aprendizajes. Asimismo, permite que el profesor detecte percepciones de sus estudiantes sobre los aprendizajes que están desarrollando, de este modo obtendrá información no sólo para brindar retroalimentación a sus estudiantes sino para su práctica.

Esta técnica puede ser empleada para que la o el estudiante comparta sus percepciones sobre su propio aprendizaje en el área de Matemática. Para ello, se recomienda aplicarla en función de posibles escenarios:

Escenario posible 1: Estudiantes con conectividad

A) Estudiantes que presentaron portafolio o e-portafolio o por lo menos alguna evidencia

La autoevaluación del estudiante al inicio del año escolar se realizará a partir de una ficha guía que le permitirá revisar su portafolio de manera reflexiva, considerando dos aspectos: las evidencias más representativas, que el docente seleccionará, y las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aprendí al realizar esta tarea (evidencia)?
2. ¿En qué nivel ubico mi aprendizaje en función de esta evidencia?: inicio (rojo), proceso (amarillo), logrado (verde).
3. En síntesis, ¿para qué me sirvió lo aprendido en el 2020?
Escribe en un párrafo el aprendizaje global del área de Matemática.
4. Si tuviese que presentar nuevamente mi portafolio, ¿En qué aspectos lo mejoraría?

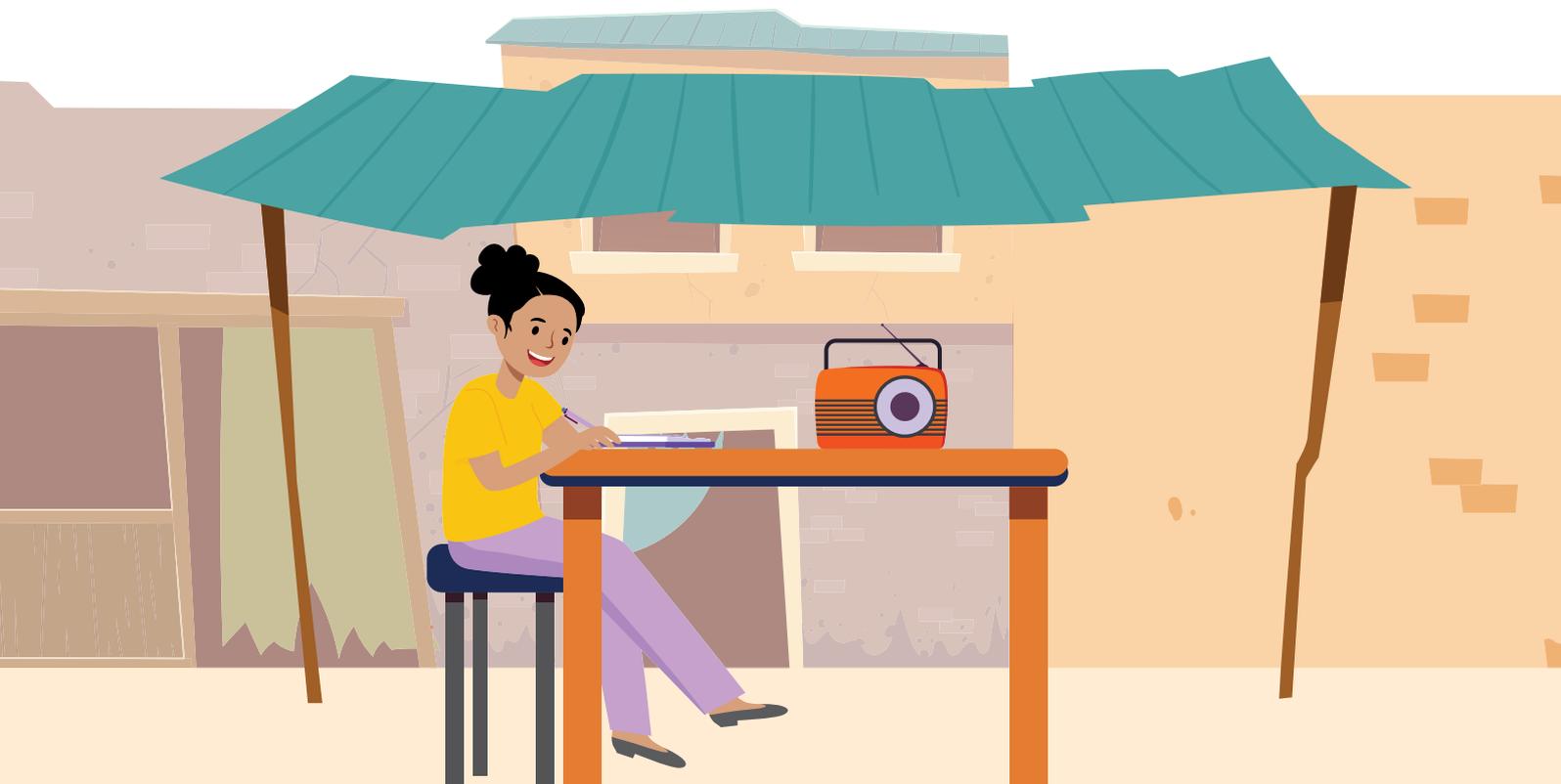
B) Otra posibilidad es: Estudiantes que no realizaron el portafolio ni presentaron evidencias

Para este grupo de estudiantes, la autoevaluación de inicio del año escolar puede realizarse a partir de la implementación de una experiencia de aprendizaje, en la que puedan demostrar el nivel de desarrollo de las competencias planificadas en el año anterior. En otras palabras, en esta etapa la o el estudiante creará su propia evidencia y aplicará el sistema de preguntas anteriormente presentado.

Escenario posible 2: Estudiantes sin conectividad

La autoevaluación de inicio del año escolar (ficha guía) será entregada al estudiante de manera física en su domicilio o centro de recojo de materiales (tambos, UGEL o instituciones educativas). Después de completarla, y según las evidencias con las que cuente, este la devolverá en el mismo lugar donde la recogió. Posteriormente, los actores de la comunidad, con apoyo de la UGEL, le harán llegar la ficha guía al docente respectivo para que, con base en esa información, haga una interpretación pertinente de los resultados.

Por otro lado, las madres y padres de familia o adultos responsables de las y los estudiantes también pueden realizar el análisis e interpretación de los resultados de los aprendizajes, ya que durante el año 2020 han acompañado a sus hijas, hijos o familiares en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se recomienda compartir con ellos la encuesta denominada “Percepciones de las familias sobre el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes” (ver caja de recursos).



Interpretación global

La o el docente, con las interpretaciones realizadas por estudiantes y familias, podría llevar a cabo una lectura analítica de la data a partir de categorías —es decir, aquellas palabras o ideas que se repiten con mayor frecuencia— y las ponderaría para obtener una interpretación final de las percepciones de cada actor.

Reflexiona

- ¿Consideras relevante incluir a las y los estudiantes en el proceso de interpretación de los resultados de sus propios aprendizajes?, ¿por qué?
- ¿Cómo podrías aplicar la técnica del semáforo y la del mapa de calor?



1.4. Elaboración de las conclusiones

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

Después de aplicar una evaluación diagnóstica, la o el docente tendrá resultados concretos. Una vez analizados e interpretados, de manera individual y colectiva, estos permitirán extraer un diagnóstico y una conclusión final, de la misma manera como actúa un médico. Cuando estamos enfermos y visitamos a un médico, este nos pide que nos hagamos un conjunto de exámenes clínicos cuyos resultados, bien interpretados por el profesional, le permiten concluir si estamos sanos o enfermos.

En el campo educativo, la evaluación diagnóstica debe permitir al docente concluir en qué situación académica se encuentra el estudiante y qué medidas son necesarias si la situación lo merece. Continuando con el ejemplo del médico, una conclusión podría ser:

“Luego de haberse realizado los exámenes correspondientes, se concluye que el paciente presenta un cuadro de anemia, que deberá ser tratado en los próximos seis meses. Se plantea la aplicación de un tratamiento por vía oral e intravenosa. Deberá ser reevaluado luego de tres meses”.

En este caso, el médico no brinda al paciente información específica sobre el contenido de los análisis, sino emite una conclusión y un tratamiento específico.

Esto mismo se aplica en el campo educativo al evaluar el área de Matemática. La o el docente, después del análisis e interpretación de resultados, debe contrastarlos con el estándar para obtener una conclusión final. A continuación se presenta un ejemplo.

Un modelo de conclusión en el campo educativo para un grupo de estudiantes de segundo grado de secundaria

Aprendizaje evaluado	Resultado arrojado por el instrumento	Estándar de desarrollo de competencia	Conclusión
<p>Competencia: Resuelve problemas de cantidad</p> <p>Aspectos a evaluar: Determina la cantidad de adobes a utilizar, relacionando las dimensiones de la base y estructura de la cocina.</p> <p>Presenta operaciones de adición, sustracción, multiplicación con números enteros y decimales, que relacionan cantidades y precios.</p> <p>Determina costos de los adobes de ambas ferreterías y los compara para elaborar la proforma según la condición de la situación.</p> <p>Sustenta la validez de procedimientos, considerando propiedades de las operaciones.</p>	<p>A través de una lista de cotejo se pudo observar que el estudiante demuestra que puede resolver operaciones de adición, sustracción, multiplicación con números enteros y decimales, que relacionan cantidades y precios, pero tiene dificultad para determinar cantidades relacionando las dimensiones y para determinar costos y hacer comparaciones.</p>	<p>Resuelve problemas referidos a las relaciones entre cantidades o magnitudes, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números naturales, enteros y racionales, y descuentos porcentuales sucesivos, verificando si estas expresiones cumplen con las condiciones iniciales del problema.</p> <p>Expresa su comprensión de la relación entre los órdenes del sistema de numeración decimal con las potencias de base diez, y entre las operaciones con números enteros y racionales; y las usa para interpretar enunciados o textos diversos de contenido matemático.</p>	<p>El estudiante no logra ubicarse en su totalidad en el estándar VI. Se puede afirmar que se encuentra en proceso, ya que, aunque puede resolver operaciones básicas tiene dificultades para determinar cantidades relacionandolas con dimensiones y para determinar costos y hacer comparaciones lo que corresponde al estándar V.</p> <p>Se requiere fortalecer lo relacionado a la resolución de problemas referidos a las relaciones entre cantidades o magnitudes, traduciéndolas a expresiones numéricas y operativas con números racionales.</p>

<p>Evidencia: Elaboración de la proforma considerando cantidades y costos.</p>  		<p>Representa relaciones de equivalencia entre expresiones decimales, fraccionarias y porcentuales, entre unidades de masa, tiempo y monetarias; empleando lenguaje matemático.</p> <p>Selecciona, emplea y combina recursos, estrategias, procedimientos, y propiedades de las operaciones y de los números para estimar o calcular con enteros y racionales; y realizar conversiones entre unidades de masa, tiempo y temperatura; verificando su eficacia.</p> <p>Plantea afirmaciones sobre los números enteros y racionales, sus propiedades y relaciones, y las justifica mediante ejemplos y sus conocimientos de las operaciones, e identifica errores o vacíos en las argumentaciones propias o de otros y las corrige.</p>	
---	---	--	---

Elaboración propia

En este ejemplo, se puede apreciar que el docente primero ha definido qué evaluar; es decir, la competencia, capacidad y elementos principales del estándar. Luego, ha comparado los resultados del instrumento, con lo planteado en el estándar y finalmente ha esbozado una conclusión. Esta se caracteriza por:

- a) Se centra en el estudiante
- b) Se sustenta en los resultados de la evidencia presentada.
- c) Emplea los criterios formulados de la evaluación (estándar y competencia) para ubicar al estudiante en función de la descripción del estándar, del ciclo.
- d) Plantea una recomendación y una acción concreta de mejora.

Se sugiere al docente elaborar estas conclusiones de manera colectiva con toda el aula y de manera individual con aquellas y aquellos estudiantes que se encuentren en el nivel “inicio”.

Reflexiona

- ¿Consideras oportuno sacar conclusiones descriptivas con aquellas y aquellos estudiantes que se encuentran en el nivel de inicio de la competencia?
- ¿Para qué te serviría esa información?



IDEAS FUERZA



- ▶ El análisis de los resultados del aprendizaje se puede hacer a nivel individual y grupal. A nivel individual, los resultados se demuestran a partir de las evidencias, que deberán ser analizadas a partir de los criterios previamente definidos. A nivel grupal, los resultados se analizarán considerando el proceso de analíticas del aprendizaje, que implica cuatro procesos: definir, recoger, analizar y visualizar, actuar y evaluar. Como resultado de este proceso, en el registro grupal se podrá identificar a aquellas y aquellos estudiantes que figuran en “inicio”, “proceso” y “logrado”.
- ▶ La interpretación de los resultados puede hacerse de manera individual y grupal. De manera individual, sobre la base de lo planteado en el instrumento y en función de los criterios previamente establecidos; para ello el docente se puede apoyar en preguntas reflexivas. La interpretación grupal se lleva a cabo a partir de la representación gráfica de las analíticas del aprendizaje, que pueden ser escala, gráficos estadísticos, mapas de calor, entre otras. Para ello, la o el docente puede plantearse preguntas considerando focos de interpretación como nivel de desarrollo de competencia, tiempo que requiere para nivelar a los estudiantes, resultado final del aula frente al estándar.
- ▶ Los mapas de calor son instrumentos empleados en las denominadas analíticas del aprendizaje. Santiago (2018) afirma que permiten organizar los datos de manera visual agrupando a las y los estudiantes según el nivel de desarrollo del aprendizaje y considerando las siguientes categorías: inicio (rojo), proceso (amarillo), logrado (verde).
- ▶ Las conclusiones descriptivas deben extraerse considerando la presentación del estándar de la competencia, tomando en cuenta el grado y ciclo en el que se encuentra el estudiante.

Sesión 2

Toma de decisiones pedagógicas

Identifica

Analicemos las siguientes imágenes.

Escenario 1



Escenario 2



Escenario 3



En estas imágenes se observan tres escenarios diferentes. En el primero se puede ver una sesión presencial en la que la docente del área de Matemática desarrolla su clase de manera directa. En el segundo escenario se aprecia una clase que se desarrolla de manera mixta (blended), es decir, una maestra que tiene encuentros presenciales y también virtuales, empleando el Google Meet y las reuniones de WhatsApp para encontrarse con sus estudiantes de manera sincrónica y el Google Classroom para desarrollar las actividades asincrónicas. Finalmente, en el tercer escenario se observa una situación de aprendizaje para entornos remotos, en la que la docente de Matemática debe preparar materiales para hacerlos llegar a sus estudiantes por medio de los actores comunales, ya que el alumnado solo accede a las clases por radio.

Considerando estos tres escenarios y los resultados de la evaluación del aprendizaje del 2020 obtenidos a partir del portafolio y experiencias de evaluación diagnóstica aplicada.

Reflexiona

1. ¿Cómo emplearías los resultados de la evaluación diagnóstica para realizar la planificación curricular de las tres primeras semanas del año académico 2021?, ¿en cuál de los tres escenarios te ubicas?, ¿consideras que la metodología para la planificación curricular debe ser igual para los tres escenarios?





1.1. Uso de los resultados de la evaluación al inicio del año escolar

Según Ruiz (2005), la planificación curricular es un proceso que consiste en organizar los elementos del currículo (competencias, conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y evaluación) en función de las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

Por ello, es de suma importancia realizar una evaluación diagnóstica de los aprendizajes de manera pertinente, tal como se mencionó en la sesión anterior, de modo que se consideren los siguientes pasos.

✓ Paso 1: Evaluación de inicio del año escolar (diagnóstica) sobre las condiciones del aprendizaje.

Recordemos que este paso se orienta a identificar las condiciones en las que el estudiante aprendió. En esta etapa se debe diferenciar, por ejemplo, los escenarios y los medios para tal fin. A nivel del sector estatal, el MINEDU indica que la mayoría de estudiantes ha desarrollado sus aprendizajes empleando el programa Aprendo en Casa y ha optado como medio por la televisión en zonas urbanas y por la radio en zonas rurales.

✓ Paso 2: Evaluación de inicio del año escolar (diagnóstica) del nivel de desarrollo de competencias de las y los estudiantes (necesidades de aprendizaje).

En el segundo paso, el docente del área de Matemática debe utilizar criterios de evaluación para diseñar y aplicar diversos instrumentos y estrategias con el fin de reconocer el nivel de desarrollo de la competencia del área que cada estudiante ha alcanzado. Para ello se pueden aplicar, como estrategias, juegos, retos, proyectos, entre otros; y como instrumentos, lista de cotejo, prácticas dirigidas y rúbricas. Recordemos que la evaluación diagnóstica se implementa para conocer la situación inicial del estudiante, no para calificarlo; su finalidad es identificar oportunidades de mejora para, con base en esa información, planificar situaciones significativas de acuerdo al nivel real en el que se encuentran la o el estudiante.

✓ Paso 3: Evaluación de inicio del año escolar (diagnóstica) del estudiante como persona.

El tercer paso de la evaluación diagnóstica se refiere a recoger información del estudiante, pero referida sobre todo al ámbito personal, vinculándola a su actitud frente al área y cómo se ha sentido a lo largo del desarrollo de las actividades en 2020. Esto brindará información valiosa para poder diseñar estrategias creativas de acompañamiento al estudiante en este proceso.

Concluida la evaluación de inicio del año escolar, es necesario analizar con juicio crítico los resultados del aprendizaje de las y los estudiantes y, en función de ellos, tomar decisiones que deberán ser incluidas en la planificación curricular.

A partir de los resultados, se puede tener un diagnóstico visual por cada una de las competencias del área priorizadas en el 2020 (en el caso de matemática se consideran las cuatro competencias del área), para lo cual es de gran utilidad un registro grupal a modo de semáforo o mapa de calor en el que se puedan identificar:



Color verde: estudiantes que sí alcanzaron las competencias.
Color amarillo: estudiantes que se encuentran en proceso de alcanzar las competencias.
Color rojo: estudiantes que se encuentran en el nivel de inicio con respecto al estándar de las competencias.

Este registro grupal, identificado por colores, permitirá a los docentes reconocer que aun cuando algunas o algunos estudiantes puedan estar matriculados en el segundo grado de educación secundaria, tienen un nivel referido a la resolución de problemas correspondiente a primer de secundaria, u otras y otros presentar un nivel de resolución de problemas de primaria, en tanto otros más si alcanzan el nivel correspondiente a segundo de secundaria.

Esta información nos coloca ante un desafío interesante, ya que la planificación curricular basada en la evaluación diagnóstica debe realizarse de manera diferenciada.

Reflexiona

- ¿Cómo emplearías los resultados de la evaluación diagnóstica en el proceso de planificación curricular?
- ¿Cómo podrías atender a la diversidad de estudiantes?



2.2. Orientaciones para la toma de decisiones pedagógicas

El o la docente debe seleccionar aquella información o datos recogidos durante la evaluación al inicio del año escolar, que le permita tomar decisiones relevantes que impactarán tanto en la planificación curricular como en el proceso didáctico. Álvarez (2008, p. 73) confirma esta idea:



Lo que importa en la nueva narrativa curricular es que la información que se obtenga del proceso de evaluación debe ser punto de referencia para la acción didáctica, aportando información valiosa sobre los progresos reales de quiénes están aprendiendo, en qué sentido y dirección lo hacen, las dificultades que encuentran y el modo de superarlas.

En este marco, la información relevante para la planificación curricular es el nivel de desarrollo de las competencias del área de cada estudiante y las condiciones en las que aprende, pues ello permitirá la contextualización y adecuación de la planificación. Esto se relaciona con la característica de flexibilidad del Currículo Nacional de Educación Básica (2016, p. 185): “Flexible, porque ofrece margen de libertad que permite la adaptación a la diversidad de estudiantes y a las necesidades y demandas de cada región”.

¿A qué se refiere la contextualización curricular?

Según Perrenoud (2008), contextualizar el currículo alude a considerar el contexto, características y necesidades del estudiante; es decir, el proceso de planificación curricular se organiza a partir de lo que requiere el estudiante, no de lo que requiere el docente; y, en esa línea, los resultados de la evaluación diagnóstica constituyen una valiosa fuente de información.

Esta contextualización puede realizarse en dos formas: adecuación o rediseño de la planificación curricular.

Adecuación. Referida a orientar la planificación curricular según las necesidades del aprendizaje de las y los estudiantes. Por ejemplo, si el o la docente identifica que el 40 % de sus estudiantes tienen dificultad con la competencia “Resuelve problemas de cantidad” pero un 60% sí la ha alcanzado, debe llevar a cabo una adecuación curricular, es decir, hacer una planificación diferenciada para los dos grupos de estudiantes.

Rediseño. Consiste en plantear una nueva propuesta de planificación del año, sustentada en los resultados de la evaluación diagnóstica. Esto se produce cuando, por ejemplo, más del 80 % de las y los estudiantes no han alcanzado las competencias del área de Matemática del segundo grado de secundaria a pesar de que se encuentran en el tercer grado, lo que obliga a la o el docente a rediseñar la propuesta curricular de ese año totalmente, ya que debe fortalecer todas las competencias del año anterior.

En esta sesión nos centraremos en el proceso de adecuación curricular, para la que se plantean las siguientes orientaciones:

a) Caracterización de las condiciones de aprendizaje de las y los estudiantes (escenarios de aprendizaje). Esta información, que será obtenida de la evaluación diagnóstica, consiste en identificar en qué condiciones aprenden las y los estudiantes y cómo acceden al servicio educativo, tal como se presentó al inicio de esta sesión.

Condiciones	Escenarios
<p>Cómo aprende el estudiante, bajo qué condiciones. En este aspecto se puede considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Lugar del aprendizaje. b) Tipo de apoyo familiar con el que cuenta. c) Soporte o recursos que emplea para su aprendizaje. 	<p>Escenario 1: con conectividad Se refiere a que el estudiante tiene algún tipo de Matemática con el docente, empleando diversos recursos tecnológicos, como celular, laptop, computadora (desktop), telefonía fija. En este escenario se pueden identificar las clases híbridas: presenciales y virtuales. Clases virtuales: empleando plataformas virtuales.</p> <p>Escenario 2: sin conectividad Se refiere a que las y los estudiantes no cuentan con servicio de telefonía ni de internet y, por lo tanto, las clases pueden ser: Presenciales. Desarrollo de las sesiones de aprendizaje cara a cara. Remotas. Las y los estudiantes reciben el material de estudio a distancia, y lo desarrollan de manera autónoma.</p>



Elaboración propia

Es importante recordar que, durante la evaluación diagnóstica, el o la docente ya recogió esta información y, por lo tanto, tiene una idea clara del “mapa” del aula de clase y del porcentaje de estudiantes que tienen conectividad y los que no la tienen. Así mismo, el o la docente debe conocer con claridad las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes.

Esta información permitirá al o la docente desarrollar las adecuaciones para la atención a las necesidades de aprendizaje y le ayudará a plantear estrategias didácticas.

b) Caracterización de los estudiantes. Después de aplicar la evaluación diagnóstica, la o el docente ya tendrá la información de los estudiantes respecto a edad, sexo, idioma, lugar de origen y necesidades educativas de aprendizaje.

c) Identificación del nivel de desarrollo de las competencias del área de Matemática según la evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica proporcionará datos relevantes, como porcentajes de estudiantes que se encuentran en nivel “inicio”, “proceso” y “logrado” con respecto no solo a cada competencia sino también a cada capacidad.

d) Identificación de los propósitos del aprendizaje para el año vigente. El CNEB (2016, p. 15) define como propósito del aprendizaje al conjunto de: “Competencias, capacidades y estándares; desempeños de grado y edad y enfoques transversales”.

Según el MINEDU (2016), esta información permitirá al docente identificar lo que saben las y los estudiantes, sus necesidades, intereses y características, así como los recursos y materiales, estrategias, procesos pedagógicos y didácticos pertinentes en relación con los propósitos del aprendizaje.

En otras palabras, los propósitos del aprendizaje constituyen una “brújula” que indica el norte hacia dónde debe ser guiado el grupo de estudiantes, teniendo como bitácora de viaje los estándares de aprendizaje.

Los propósitos de aprendizaje del año vigente, al ser confrontados con los ya alcanzados por las y los estudiantes el año anterior, podrán ayudar a identificar la brecha de aprendizaje entre un año y otro.

e) Planificación curricular teniendo en cuenta la diversidad del aula. Conocer los resultados de la brecha existente entre el nivel de desarrollo de las competencias del año 2020 y lo que los estudiantes deben lograr en el año 2021 contribuirá a caracterizarlos y ubicarlos según sus necesidades de aprendizaje por competencia y desempeño.

Se sugiere utilizar los denominados “mapas de calor por cada competencia del área”, los cuales servirán para planificar estrategias didácticas de acuerdo a los niveles de “inicio”, “proceso” y “logrado”.

Es en esta etapa que se consolida la adecuación de la planificación curricular, ya que para ello se deben considerar las condiciones, características, escenarios y necesidades de aprendizaje de cada estudiante.



f) Planificación progresiva de lo individual a lo colectivo. Se recomienda al docente diseñar estrategias que vayan de lo individual a lo colectivo.

A nivel individual. Se sugiere elaborar materiales autoinstructivos que permitan a las y los estudiantes fortalecer sus competencias de forma autónoma y a distancia. Por ejemplo: diseñar una guía autoinstructiva con solucionario, para identificar las ideas principales y secundarias en un texto; de esta forma podrá reforzar de manera autónoma sus aprendizajes. Para este fin, se puede utilizar la diversidad de recursos existentes en la plataforma del Ministerio de Educación.

A nivel colectivo. Realizar microsesiones por grupos de 5 a 10 estudiantes (vía WhatsApp, Meet o Zoom), para propiciar que intercambien sus respuestas y se refuercen entre ellos mismos con la guía y orientación del docente.

Reflexiona

- ¿Consideras que estás preparado para realizar el proceso de contextualización curricular?
- ¿Qué estrategia podrías emplear para realizar la adecuación curricular, considerando los resultados de la evaluación diagnóstica?



2.3 Planificación para el nivel secundaria-área Matemática

El Programa Curricular de Educación Secundaria del Ministerio de Educación (2016, p. 15) diferencia dos instrumentos de planificación curricular:

Plan Anual. Consiste en organizar secuencial y cronológicamente las unidades didácticas que se desarrollarán durante el año escolar para alcanzar los niveles esperados de las competencias.

Unidades didácticas. Consisten en organizar secuencial y cronológicamente las sesiones o actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de competencias y actividades previstas en la planificación anual.

En este marco, en esta sesión solo se abordará la contextualización curricular a nivel de unidades didácticas, ya que estas incorporan en sí mismas situaciones significativa y actividades de aprendizaje.

Para la planificación curricular a nivel de aula se seguirá la planificación en reversa de Wiggins (2011), quien plantea que se debe partir de la visualización de los resultados del aprendizaje y las evidencias para luego planificar estrategias didácticas que propicien situaciones significativas de aprendizaje.

Tomando en cuenta esta lógica de planificación, la o el docente debe seleccionar el tipo de unidad didáctica que responda a las necesidades de aprendizaje. En este caso se sugiere emplear un módulo, ya que es un instrumento de planificación curricular de corto plazo, que permite organizar las actividades de aprendizaje para cubrir un requisito o fortalecer alguna competencia en particular. Sin embargo, el o la docente tiene libertad para planificar otro tipo de unidad didáctica.

El diseño de situaciones para generar aprendizajes debe considerar la diversidad de las y los estudiantes y las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, que será caracterizada a partir de la evaluación diagnóstica, el nivel de desarrollo de competencias del área de Matemática y la lógica de la planificación en reversa planteada por el Ministerio de Educación (2016) en la Programación Curricular de Secundaria.

La ruta metodológica propuesta por el Ministerio de Educación (2016, p. 16) para el diseño de la planificación curricular a nivel macro (Plan Anual) y a nivel micro (unidades didácticas) es la siguiente:



- **Determinar el propósito del aprendizaje sobre la base de las necesidades del aprendizaje identificadas.**
- **Establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizajes sobre el progreso.**
- **Diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje.**

El desafío consiste en diseñar y organizar las estrategias y condiciones pertinentes considerando los diferentes niveles de desarrollo de competencias del área.

Para el 2021, en lo referido a la Planificación Curricular hay que considerar que se identifican dos periodos (según la RVM 273 – 2020 – MINEDU):

Periodo de consolidación para el desarrollo de competencias: se realizará tomando como base la información recogida en la evaluación diagnóstica, la cual determinará las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se llevará hasta junio del 2021 para lo cual se contará con el apoyo de recursos, entre ellos “Aprendo en casa” y orientaciones para docentes. Este proceso implica una atención específica del docente a los estudiantes a partir de la identificación de sus necesidades de aprendizaje.

Refuerzo: se brindará después del periodo de consolidación a los estudiantes que no lograron el nivel esperado y necesitan mayor tiempo para el desarrollo de sus competencias. Para este periodo se brindarán orientaciones y recursos que podrán ser adecuados a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La planificación curricular en el 2021 que se diseñe debe tener esos aspectos en consideración.

Reflexiona

- ¿Qué otro tipo de instrumento de planificación curricular emplearías para atender las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes?
- ¿Cómo comunicarías los resultados de sus aprendizajes a los propios estudiantes?, ¿consideras que ellos deben conocer esta información?, ¿por qué?