

## Unidad 2: Criterios, estándares y retroalimentación para el aprendizaje

### Sesión 3: El uso de Criterios y Estándares para la evaluar competencias

#### DESEMPEÑOS

Conoce y valora el uso de criterios, explícitos y preestablecidos y de los estándares en progresión para evaluar competencias.

#### CONOCIMIENTOS:

- La definición de criterios y su importancia para la evaluación formativa.
- Valor del uso de criterios explícitos y preestablecidos.
- Estándares de contenido y estándares de desempeño.
- Los estándares en progresión como apoyo para la definición de criterios preestablecidos.

#### 1. Para reflexionar

A continuación visualizar el video sobre los criterios de evaluación presentado por Anijovich-Cappelletti.



<https://www.youtube.com/watch?v=ucVTMUNhJpU>

Al concluir la visualización del video, responde las siguientes preguntas:

¿Por qué necesitamos criterios de evaluación?

¿Qué criterios de evaluación utilizas para la evaluación de aprendizaje de sus estudiantes?

#### 2. Lectura inicial

##### Criterios para observar los trabajos y realizaciones de los estudiantes

Juzgar el grado de desarrollo de una competencia difiere considerablemente de observar si la respuesta de un estudiante es correcta o incorrecta. La evaluación de las realizaciones de los estudiantes y de sus productos requiere definir criterios que deben ser explícitos para que el proceso evaluativo sea claro, consistente y sea posible compartirlo con los estudiantes y sus familias. Como se plantea en la literatura, existen tres tipos de herramientas que definen criterios: rúbricas analíticas, rúbricas holísticas y listas de cotejo. Las tres tienen en común explicitar los aspectos que son evaluados y de juzgarlos en niveles. Las rúbricas, sin embargo, tienen la ventaja que describen los distintos niveles de desarrollo, en tanto las listas de cotejo establecen los niveles sin describirlos.

Trabajar con herramientas que explicitan los criterios es fundamental para la evaluación formativa, ya que permiten comunicar a los estudiantes lo que se espera de ellos y comunicarles las dimensiones cruciales de su desempeño. Una rúbrica bien construida ayuda a reducir la subjetividad del juicio evaluativo, a la vez que se puede concordar con los estudiantes y con otros docentes las dimensiones a observar. Una buena rúbrica no es una herramienta que se comunica al finalizar la enseñanza, por el contrario, se presenta con antelación orientando la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Adicionalmente, reportar un juicio evaluativo con base en una rúbrica le permite al estudiante caracterizar su trabajo, identificar sus fortalezas y debilidades para seguir su proceso de aprendizaje considerando los aspectos que debe reforzar. Así, la evaluación no se constituye en una caja negra que solo algunos de los estudiantes pueden sortear, sino que se trata de un proceso organizado para apoyar que todos logren el propósito, que queda más claro a partir de la definición misma de los criterios y, luego, al obtener un juicio claro sobre el trabajo realizado con base en los criterios. Por ello, los criterios deben ser explícitos y descriptivos.

Adicionalmente, los criterios deben ser estables para evaluar las mismas dimensiones centrales en el tiempo, de modo de observar el progreso. En este sentido, se habla de criterios que no son específicos a un evento evaluativo, sino, por el contrario, se usan para observar distintos eventos evaluativos y la progresión del aprendizaje entre ellos. La idea de criterios estables es clave en el contexto del desarrollo de competencias que se realizan en un continuo a lo largo de toda la escolaridad.

La elaboración de criterios suele ser dificultosa para los docentes, puesto que exige identificar las dimensiones centrales de las competencias e identificar con precisión niveles de desarrollo diversos de un modo sustantivo, y no como un incremento meramente numérico o por agregación de elementos, como por ejemplo, cuando se plantea que un estudiante “hace una determinada acción”, “hace dos veces la misma acción”, “la hace tres veces”. Esto no describe niveles de creciente complejidad en el desarrollo de una competencia, sino, en el mejor de los casos, da cuenta de cuán consolidada está la competencia. Por otro lado, elaborar rúbricas es un excelente ejercicio de desarrollo profesional docente, que se potencia enormemente si se realiza en comunidades de aprendizaje, y más aún, a partir de la evidencia del aprendizaje de los estudiantes.

En esta sesión se abordan las características y uso de criterios de evaluación, explícitos, descriptivos y estables. Asimismo, se aborda la relación de estos con los estándares en progresión del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), ya que estos constituyen un referente privilegiado para apoyar la definición de criterios por parte de los docentes. Los estándares en progresión identifican dimensiones centrales a observar y ofrecen descripciones que pueden ser consideradas como niveles de desarrollo para determinados niveles de las rúbricas. Este uso, sin embargo, debe ser flexible para que el estándar no se convierta en una valla insalvable para muchos.

Por último, los criterios pueden ser usados para calificar y certificar estudios. La calificación no es parte de las prácticas de evaluación formativa. No obstante, es fundamental enriquecer las prácticas de calificación con elementos de la evaluación formativa, especialmente usando criterios explícitos y estables, escenarios de evaluación auténticos y retroalimentando de modo descriptivo a los estudiantes más allá de la calificación obtenida. Desde esta perspectiva, la evaluación sumativa se enriquece con elementos de la evaluación formativa, estableciéndose una relación sinérgica entre ambas.

### 3. Lo que veremos en la sesión

- Como pasa con otros términos de evaluación formativa, existen en el campo educacional distintas maneras de entender lo que son los criterios.
- En la práctica, muchas veces los criterios se entienden y usan de diferente manera, por eso es importante definir con qué concepto de criterio se trabaja en general desde la evaluación formativa y cómo se usan.
- Por eso, en esta sesión revisaremos qué se entiende por criterios en evaluación formativa y cómo se usan. Asimismo, revisaremos qué se entiende por estándares de aprendizaje.

### 4. ¿Qué se entiende por “criterio”

- Según el Diccionario de la lengua española (Real Academia Española) un criterio es una “norma para conocer la verdad”.
- Sin embargo, en el campo de la evaluación no se entiende cómo una “norma para conocer la verdad” sino más bien como una “norma para evaluar”.
- Desde la evaluación, un criterio es una norma con la que se juzga qué grado de desarrollo tiene un desempeño, si alcanza un estándar o no.
- La norma para evaluar implica tanto la decisión sobre qué se evalúa, así como determinar los aspectos que evidencien que el desempeño en cuestión está más o menos logrado o en qué nivel. También implica definir en qué medida se satisface esa dimensión o criterio y cuál es el desempeño que se ajusta a lo que se espera, como, por ejemplo, el desempeño apropiado para determinado grado escolar.
- En resumen, el criterio es una norma para evaluar que contemplan las dimensiones y también la caracterización de la calidad que debe tener el desempeño de los estudiantes.

### 5. Importancia de los criterios

- Los criterios juegan un rol central en la evaluación formativa porque a partir de ellos se construyen los instrumentos de evaluación, se analizan los trabajos de los estudiantes y se ofrece la retroalimentación a los estudiantes, así como la orientada a la enseñanza y planificación. Es decir, los criterios se relacionan con los principales procesos de la evaluación formativa.
- En los enfoques formativos actuales, los criterios son muy relevantes y no se entienden meramente como el “objetivo a observar”.

## 6. Evaluación formativa y criterios

- Una evaluación formativa válida requiere criterios claros y adecuados para evaluar el trabajo del estudiante.
- La evaluación debe promover un compromiso hacia las finalidades (“metas”) de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales se evaluarán.
- La evaluación debe observar finalidades, no objetivos específicos. Se trata de observar aprendizajes que van más allá de un objetivo específico. Por ejemplo, competencias (en el caso de Perú), ejes, grandes ideas, propósitos finales de la asignatura, etc.
- Los criterios apropiados se derivan, principalmente, de las finalidades que se están evaluando, no de las características superficiales de una tarea de evaluación específica. Los criterios no “emergen” de la tarea específica. Para evaluar, primero debo tener presente la finalidad clara y los criterios, y luego pensar en la tarea.
- Los criterios corresponden a los aspectos centrales de esas finalidades. En el caso de Perú, las competencias son las grandes finalidades. Los criterios se podrían relacionar con las capacidades.

## 7. Características centrales de los criterios

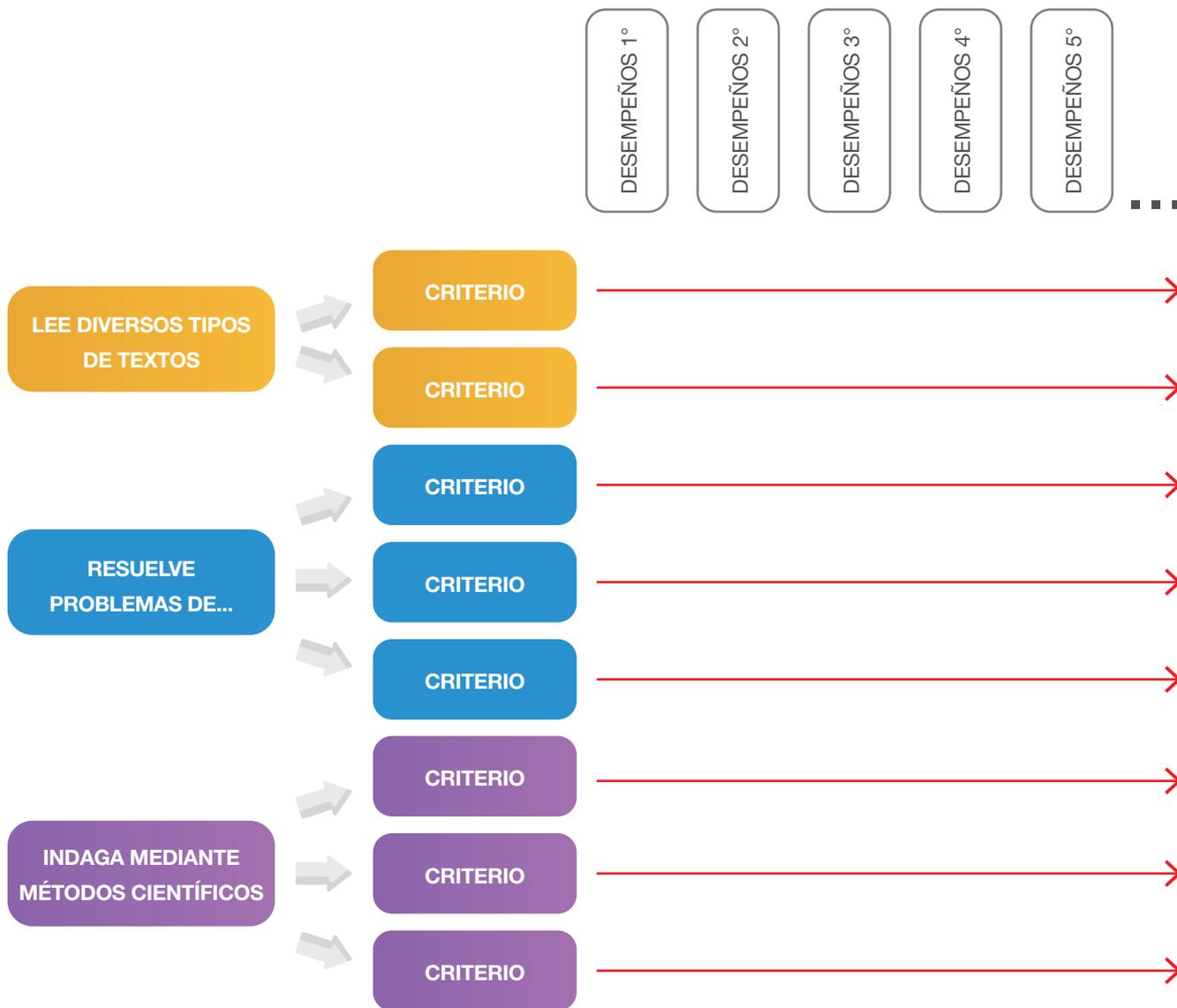
- Los criterios son estables, es decir, recursivamente se observan los mismos aspectos. Como no son para una tarea específica, se observan las mismas cosas a través de varias tareas, de varios eventos evaluativos. Se observan recursivamente en el sentido de que lo que interesa es ver cómo se desenvuelve el estudiante en relación con el desarrollo de estas competencias o cómo va progresando. Es fundamental observar lo mismo a lo largo del tiempo.
- Los criterios son explícitos, es decir, son conocidos con anticipación por los estudiantes. La comunicación clara de los criterios de evaluación implica formularlos en términos que los estudiantes puedan entenderlos y apropiárselos; para ello, se deben facilitar ejemplos que los ilustran y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación.
- Se usan para juzgar el aprendizaje y para realizar la retroalimentación a los estudiantes. Estos son retroalimentados con criterios que ya conocen.

### La importancia de contar con criterios estables en el tiempo

- La estabilidad posibilita observar el progreso en el desarrollo de las competencias a través del tiempo.
- Desde el punto de vista del estudiante, la estabilidad facilita la apropiación de los criterios y, por lo tanto, es parte constitutiva de la autorregulación del aprendizaje.

- Desde el punto de vista práctico, una ventaja es disponer de una rúbrica y no tener que inventar una por cada evento evaluativo.
- A los estudiantes se le pueden dar opciones sobre los productos a elaborar en relación con una determinada tarea evaluativa, los criterios de evaluación y las rúbricas deben mantenerse.

### Gráfico que muestra los criterios estables en el caso del CNEB



### Los criterios deben ser explícitos

- Se dan a conocer a los estudiantes previamente; pueden incluso definirse participativamente.
- Se pueden (deberían) consensuar con el equipo de profesores de la institución educativa. Son compartidos e intersubjetivos.

- Los usan tanto docentes como estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo al final.
- El estudiante sabe lo que se espera de él o ella (se operacionalizan en rúbricas y dialogan con estándares).

## 8. Cambia la forma de entender “criterios”

La forma de entender los criterios cambia en los nuevos enfoques de evaluación formativa:

**DESDE:** Criterios específicos a un objetivo de aprendizaje

En este caso, los “criterios” son los aspectos con los cuales se juzga cuán bien un estudiante ha logrado el objetivo de aprendizaje.

**A:** Criterios estables referidos a las finalidades

En este caso, los “criterios” son los aspectos con los cuales se juzga cuál es el nivel o grado de desarrollo de las finalidades educativas (competencias).

### Ejemplo de “criterios” en la primera acepción

Objetivo de aprendizaje (2.º grado de secundaria)	Indicadores
<p>Formula una hipótesis en relación con un problema simple de investigación y reconoce que una hipótesis no contrastable no es científica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula hipótesis contrastables mediante procedimientos científicos simples realizables en el contexto escolar.</li> <li>• Distingue hipótesis científicas de aquellas que no lo son, argumentando sobre su carácter contrastable.</li> </ul>

### ¿Cómo sé si el aprendizaje está logrado?

El profesor no observa la gran finalidad, sino el logro de este objetivo específico de aprendizaje y lo hace a través de dos indicadores.

La idea en este caso es que logrados estos dos indicadores, el estudiante ya obtuvo el máximo logro de aprendizaje. Es decir, los indicadores me permiten observar si el aprendizaje está logrado. Lo que está en juego es la completitud: cuando está todo hecho está logrado y ese es mi nivel de logro máximo. Si se logra uno de los dos indicadores está menos logrado o logrado a medias.

## Ejemplo de “criterios” en la acepción actual

Imaginemos la competencia “manejar un auto”.

En este caso, los criterios son los aspectos por observar, que pueden ser los siguientes:

- Habilidad en la conducción
- Consideración de los otros
- Respeto a las leyes de tránsito
- Consideración del contexto
- Autocuidado

Una persona puede manejar y cumplir con estos criterios de modo diferente. Cada criterio puede ser cumplido con diferentes grados de dominio, de diferentes maneras dependiendo del contexto o situación en la que la competencia es puesta en juego.

Dependiendo del contexto o la situación, las personas mostrarán diferentes desempeños con distintos niveles de complejidad de la competencia.

Por ejemplo:

- > Maneja en una cuadra pacífica con supervisión.
- > Maneja en un día lluvioso.
- > Maneja en una autopista en un momento de alto tráfico.

## 9. Criterios referidos a finalidades en el caso de Perú

- Los criterios corresponden a los aspectos centrales de las finalidades del currículo, es decir, a las capacidades.
- Los criterios son estables, es decir, durante el mismo año y de año en año se observan los mismos aspectos.
- Los criterios son explícitos, o sea, se conocen con anticipación por los estudiantes.

*Ejemplos de criterios como aspectos centrales: capacidades de las competencias de CNEB*

- Competencia: Indaga mediante métodos científicos.  
Capacidades:
  - > Problematiza situaciones.
  - > Diseña estrategias para hacer indagación.
  - > Genera y registra datos e información.
  - > Analiza datos e información.
  - > Evalúa y comunica el proceso y los resultados de su indagación.
- Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.  
Capacidades:
  - > Obtiene información del texto escrito.
  - > Infiere e interpreta información del texto.
  - > Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

## 10. Argumentos a favor de los criterios referidos a finalidades

- Destacan lo central.
- Evitan la fragmentación de las competencias y hacer de una parte (indicador) el todo.
- Al ser estables en el tiempo, simplifican el trabajo de los docentes y facilitan la comunicación con los alumnos.
- Si se elaboran colaborativamente entre docentes, permiten establecer un lenguaje común para describir el aprendizaje y establecer una expectativa, exigencia o parámetro común.

## 11. Estándares de aprendizaje

Los criterios se operacionalizan en rúbricas que dialogan con los estándares, por eso necesitamos entender qué son los estándares de aprendizaje.

**¿Qué es un estándar?**

*Diccionario de la lengua española (RAE):* Del ingl. standard.  
1. adj. Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia.  
2. m. Tipo, modelo, patrón, nivel.

RAE: Es un patrón, un modelo, una norma

Es un criterio que define el aprendizaje que se espera y que se busca sea usado como criterio para observar el aprendizaje.

Si bien para en el Diccionario de la lengua española (RAE) es un patrón o norma para juzgar distintos tipos de cosas, en el caso del aprendizaje, el estándar es un criterio que define el aprendizaje que se espera que logren los estudiantes por lo que se busca que efectivamente sea usado como un criterio para observar el aprendizaje. Entonces, el estándar va a cumplir la función de ayudarnos a describir no solo qué dimensiones o aspectos vamos a observar sino cuán bien esperamos que se desenvuelvan los estudiantes.

## 12. Estándares de contenido y estándares de desempeño



Ravich, D. (1996). Estándares Nacionales de Educación. Lima: Preal.

Lynn, R. y Hermann, J. (1997). La evaluación impulsada por estándares. Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. Lima: Preal.

La literatura distingue dos tipos de estándares: de contenido y de desempeño. Los primeros se definen en el ámbito curricular y los otros en el ámbito de la evaluación a través de las pruebas nacionales estandarizadas. En el caso de Perú, los estándares de desempeño los fija la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) en función de las pruebas censales o muestrales.

## 13. Estándares de contenido y estándares de desempeño

- Los estándares del contenido del CNEB se diseñaron bajo el modelo de mapas de progreso del aprendizaje y se les conoce comúnmente con el nombre de “estándares en progresión”.
- Los estándares en progresión describen el desarrollo de una competencia en niveles de creciente complejidad o sofisticación.
- Esta descripción muestra en forma concisa la secuencia típica del aprendizaje en niveles.
- No dicen cómo enseñar, ni cómo evaluar. Dan un marco de referencia para ambas cosas.

## 14. Ideas centrales de los estándares en progresión:

### 14.1 Fortalecen la continuidad del aprendizaje

- La continuidad en el aprendizaje es facilitada por una comprensión compartida del progreso del aprendizaje en una materia escolar a lo largo de los años escolares.
- Los estándares en progresión ofrecen un panorama de lo que significa progresar: “Ilustra el camino típico del aprendizaje o del desarrollo a los profesores, estudiantes y padres de familia y brinda un marco de referencia para monitorear el progreso individual en un periodo de tiempo extendido” (Masters y Forster, 1996).

### 14.2 Hacen visible la diversidad de logros

- En la práctica tradicional está implícita la creencia de que los estudiantes de la misma edad y, por tanto, del mismo grado están más o menos igualmente preparados para que se les enseñe el currículo para ese grado.
- Esta práctica es inconsistente con lo que se conoce acerca de los niveles de logros de los estudiantes y el desarrollo al interior de los grados. Los estudiantes presentan una diversidad de logros.
- La evidencia señala que el aprendizaje se eleva cuando los docentes prestan atención al lugar en que se encuentran los estudiantes en su aprendizaje.
- Los estándares en progresión facilitan la tarea de hacer visible esta diversidad de logros de los estudiantes.

### 14.3 Apoyan el monitoreo del aprendizaje

- El aprendizaje se observa indirectamente a partir de realizaciones, desempeños o trabajos realizados por los estudiantes, que permiten inferir si el aprendizaje ha ocurrido (evidencia del aprendizaje).
- Los estándares en progresión constituyen ese marco de referencia común que permite contrastar los desempeños de los estudiantes con los logros que se esperan y juzgan, de acuerdo con criterios compartidos, donde se encuentran los estudiantes en el continuo de aprendizaje.

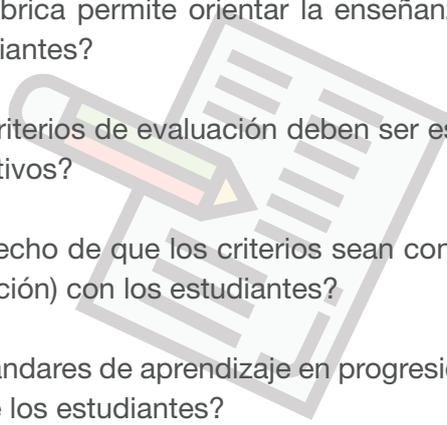
### 14.4 Apoyan la retroalimentación

- Los resultados de la observación y monitoreo permiten lo siguiente:
  - Orientar las decisiones pedagógicas para seguir progresando (diagnosticar/planificar).
  - Retroalimentar descriptivamente y motivar a los estudiantes, focalizando su atención en las debilidades y fortalezas de su propio proceso de aprendizaje.

## 15. Ideas fuerza sobre los estándares en progresión

- Ofrecen un referente para situar dónde se está y hacia dónde se debe avanzar tanto para los docentes como para los estudiantes y familias.
- Permiten monitorear en determinados momentos la cercanía o lejanía de los estudiantes respecto a las expectativas nacionales de aprendizaje.
- Enfocan el aprendizaje como un continuo, no como fragmentos aislados unos de otros.
- Asumen la gran diversidad en los resultados entre escuelas y entre alumnos de una misma escuela y de un mismo curso.
- También asumen que las diferencias se acrecientan a medida que se avanza en el sistema escolar.

## 16. Cuestionario

1. ¿De qué manera una rúbrica permite orientar la enseñanza del docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
  2. ¿Qué significa que los criterios de evaluación deben ser estables y que permitan observar distintos eventos evaluativos?
  3. ¿En qué contribuye el hecho de que los criterios sean compartidos (e incluso construidos dependiendo de la situación) con los estudiantes?
  4. ¿De qué manera los estándares de aprendizaje en progresión hacen visible la diversidad de logros de aprendizaje de los estudiantes?
- 

## 17. Bibliografía

1. Anijovich, R & Cappelletti, G (2018) Criterios de Evaluación. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ucVTMUNhJpU>
2. Forster, M. y Masters, G. (1996-2001). Developmental Assessment. Assessment Resource Kit (ARK). Melbourne; ACER.
3. Linn, R. y Herman, J. (1997) La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. Lima: Preal.
4. Ravitch, D. (1996) Estándares Nacionales en Educación. Lima: Preal