



PERÚ

Ministerio
de Educación

"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"
"Año del Bicentenario del Congreso de la República del Perú"

Lima, 24 de noviembre de 2022

OFICIO MÚLTIPLE N° 00146-2022-MINEDU/VMGP-DIGEDD

Sr(a).
DIRECCIONES REGIONALES DE EDUCACIÓN
GERENCIA REGIONAL DE EDUCACION
Presente. -

Asunto: Orientaciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de formación inicial docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica en el marco de los DCBN 2019 y 2020

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes, en atención al documento de la referencia, por medio del cual la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) en el marco de sus funciones ha formulado orientaciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de formación inicial docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica en el marco de los DCBN 2019 y 2020.

Al respecto, se remite adjunto el documento de "Orientaciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de formación inicial docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica en el marco de los DCBN 2019 y 2020", para su conocimiento y difusión en los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica de sus respectivas jurisdicciones. Cabe mencionar que las citadas orientaciones desarrollan y precisan lo establecido en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente y en la RVM N°123-2022-MINEDU.

Hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi especial consideración.

Atentamente,

EDGARDO ROMERO POMA
Director General de la Dirección General de Desarrollo Docente

EXPEDIENTE: DIFOID2022-INT-0273166 CLAVE: 56BD4E

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado en el Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

https://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_5VDD_ConsultaDocumento.aspx



www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T: (511) 615 58000



Orientaciones para la Evaluación Formativa de los Aprendizajes de Estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica en el Marco de los DCBN 2019 y 2020



PERÚ

Ministerio
de Educación



Siempre
con el pueblo



BICENTENARIO
DEL PERÚ
2021 - 2024

Índice de contenido

	Página
PRESENTACIÓN	05
CAPÍTULO 1: EVALUACIÓN FORMATIVA	06
1.1 Concepciones sobre la evaluación	06
1.2 Fuentes teóricas de la evaluación formativa	07
1.3 Tendencias de la evaluación formativa	08
1.4 Definición de evaluación formativa	09
1.5 La evaluación formativa y la planificación centrada en el aprendizaje	10
1.6 El ciclo de evaluación formativa	11
1.7 Clasificación de la evaluación	13
CAPÍTULO 2: CRITERIOS DE EVALUACIÓN	15
2.1 Definición e importancia de los criterios de evaluación	15
2.2 Ejemplo de articulación entre las categorías curriculares y los criterios de evaluación.....	20
CAPÍTULO 3: RECOJO E INTERPRETACIÓN DE EVIDENCIAS	25
3.1 Evidencias de aprendizaje	25
3.2 Diseño de situaciones auténticas	26
3.3 Ejemplo de formulación de evidencias y situaciones auténticas	29
3.4 Diseño de instrumentos de evaluación	32
3.5 Análisis e interpretación de evidencias	43
CAPÍTULO 4: RETROALIMENTACIÓN	52
4.1 Conceptualización	52
4.2 Dimensiones de la retroalimentación	53
4.3 Tipos de retroalimentación	54
4.4 La estrategia de diálogos reflexivos	54
4.5 Estrategia de la escalera de la retroalimentación	56
4.6 La estrategia SED	57
4.7 Importancia de la retroalimentación efectiva en el estudiante	61
4.8 Sistema de calificación	61
REFERENCIA	66

Listado de Figuras

Figura 1. Evolución de la noción de evaluación formativa	07
Figura 2. Tendencias de la evaluación formativa	09
Figura 3. Etapas de la planificación según Wiggins y McTighe	10
Figura 4. Procesos de la planificación centrada en el aprendizaje	11
Figura 5. Ciclo de evaluación formativa	12
Figura 6. Clasificación de la evaluación	13
Figura 7. Competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente	16
Figura 8. Mapa curricular del nivel 1 del estándar del Programa de Estudios de Educación Primaria.....	17
Figura 9. Mapa curricular del nivel 2 del estándar del Programa de Estudios de Educación Primaria.....	18
Figura 10. Criterios de evaluación.....	20
Figura 11. Análisis de aprendizajes que deben lograr los estudiantes en el curso “Aprendizaje de las matemáticas I”	22
Figura 12. Determinación de criterios de evaluación del curso “Aprendizaje de las Matemáticas I”.....	23
Figura 13. Determinación de desempeños específicos del curso del curso “Aprendizaje de las Matemáticas I”.....	24
Figura 14. Características de las situaciones auténticas.....	28
Figura 15. Ejemplo de evidencias y situaciones auténticas para el curso Aprendizaje de las Matemáticas I	29
Figura 16. Propuesta de unidades de aprendizaje del curso “Aprendizaje de las Matemáticas I”.....	31
Figura 17. Modelo de una lista de cotejo	33
Figura 18. Lista de cotejo para observación de una actividad de aprendizaje	33
Figura 19. Lista de cotejo para monitorear su propio proceso de aprendizaje para Retroalimentar	34
Figura 20. Lista de cotejo para evaluar la formulación de una situación auténtica.....	35
Figura 21. Análisis del planteamiento de una situación auténtica.....	35
Figura 22. Etapas en la elaboración de un portafolio	37
Figura 23. Organización de la evidencia del portafolio	38
Figura 24. Modelos de rúbricas holística y analítica	39
Figura 25. Rúbrica holística para la comprensión de un problema	40
Figura 26. Rúbrica analítica genérica para la evaluación de portafolios	40
Figura 27. Ejemplo de rúbrica de evaluación para la publicación de una situación de aprendizaje para la construcción de aprendizajes de regularidad, equivalencia y cambio para estudiantes del III ciclo de EB	41
Figura 28. Uso diferencial de rúbricas.....	42
Figura 29. Análisis e interpretación de evidencias	43
Figura 30. Análisis de evidencia	44
Figura 31. Interpretación de las evidencias de aprendizaje	46
Figura 32. Valoración de los aprendizajes.....	47
Figura 33. Enfoques para la formulación de juicios de valor.....	48
Figura 34. El enfoque normativo	49
Figura 35. El enfoque criterial	50
Figura 36. El enfoque de progreso	50
Figura 37. El enfoque de progreso y criterial	51
Figura 38. Dimensiones de la retroalimentación: estrategia.....	53
Figura 39. Dimensiones de la retroalimentación: contenidos	53
Figura 40. Preguntas reflexivas	55

Figura 41. La escalera de la retroalimentación.....	56
Figura 42. La estrategia SED	57
Figura 43. Ejemplo de retroalimentación realizada por un estudiante de FID ante la evidencia de una tarea realizada por un estudiante de cuarto grado de EB	58
Figura 44. Rúbrica de evaluación de una tarea de IV ciclo de EB relacionada con la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	60
Figura 45. Sistema de calificación.....	62
Figura 46. Niveles de desempeño del estudiante y condición	62
Figura 47. Registro del curso o módulo	64
Figura 48. Secuencia del sistema de calificación	65

Presentación

Este documento ha sido elaborado en el marco del enfoque de una formación basada en competencias. Este documento pretende ofrecer a los docentes formadores y a las autoridades de las escuelas e institutos de educación superior pedagógica, un conjunto de orientaciones de cómo realizar la evaluación formativa de los aprendizajes que permitan contribuir al desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso de la formación inicial docente. Del mismo modo, es importante resaltar que las orientaciones que se presentan en este documento han sido formuladas en el marco de la RVM N° 123-2022-MINEDU, así como con los enfoques expresados en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales publicados en el 2019 y 2020.

El documento está organizado en 4 capítulos para orientar el trabajo de los docentes formadores en la evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes de la formación inicial docente. El primer capítulo presenta las bases teóricas en que se sustenta la evaluación formativa, así como la relación entre la planificación y la evaluación. En el segundo capítulo, denominado criterios de evaluación, se brindan orientaciones para articularlo con las categorías curriculares del DCBN. El tercer capítulo desarrolla el recojo, análisis, interpretación y valoración de evidencias de aprendizaje, así como el diseño de situaciones auténticas e instrumentos de evaluación. En el cuarto capítulo, denominado retroalimentación, se presentan marcos teóricos y estrategias a considerar para trabajar de forma eficaz la retroalimentación en la formación superior, y se brindan orientaciones sobre el sistema de calificación en la formación superior.

Capítulo 1

Evaluación Formativa

Las demandas actuales de la sociedad exigen que los egresados en docencia sean capaces de utilizar sus competencias para resolver de forma colaborativa y creativa los problemas que se presenten en la práctica profesional (Leymonié, J., 2015). Por ello, las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) deben incorporar estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación que fomenten el desarrollo de las competencias de cada estudiante y la capacidad de gestionar su propio aprendizaje. La EESP es una oportunidad ideal para proporcionar a los futuros docentes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la evaluación formativa (OECD, 2005) y promover el hábito y la experticia en la autoevaluación que es una forma verdadera de crecer como profesional y ciudadano (Leymonié, J., 2015).

1.1 Concepciones sobre la evaluación

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes de formación inicial docente constituye un aspecto de la formación profesional, dado que a través de este proceso los docentes reportan el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Cabe resaltar que en el enfoque de competencias, la evaluación de aprendizaje es parte inherente de la misma práctica pedagógica y ello se explicita desde la planificación, cuyos resultados permiten la toma de decisiones en el momento oportuno (Frola y Velásquez, 2011).

Kagan (1992) señala que el ejercicio de la práctica docente está afectada por sus creencias y concepciones, por ello, resulta fundamental conocerlas en relación con la evaluación del aprendizaje en el contexto de la formación superior pedagógica. Al respecto, Samuelowitz y Bain (2002) señalan que en su investigación los docentes se ubicaban a lo largo de un continuo respecto a la evaluación de aprendizajes, donde se encuentra en los extremos, por un lado la reproducción del conocimiento y por el otro la construcción del conocimiento; en dicho estudio se evidencia que los docentes que orientan su evaluación hacia la reproducción del conocimiento se centran en la memorización de los aprendizajes del estudiante, mientras que los docentes que facilitan la construcción de los aprendizajes se centran en la argumentación coherente y en la utilidad que le da a la información el estudiante.

Pérez (2005) manifiesta que aún los docentes mantienen una práctica tradicional de la evaluación pues consideran que su papel consiste en la elaboración y aplicación de instrumentos con fines de medir y comparar los resultados para emitir un juicio de valor señalando qué estudiantes obtienen los mejores resultados y el lugar que ocupa cada uno en el grupo de estudiantes evaluados. De esta manera, se evidencia una práctica de la evaluación normativa que tiene por objetivo ver la posición de cada estudiante respecto a los demás (por ejemplo: primero, segundo y tercer puesto) y cumple su función cuando se sabe quién está mejor o peor entre los estudiantes (Manrique, 2009).

Todavía no se comprende la evaluación vinculada a planteamientos constructivistas utilizando una metodología cualitativa para que el docente mejore su práctica y el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Pasek de Pinto y Mejía, 2017), donde el docente pueda identificar los aprendizajes logrados por los estudiantes según los estándares curriculares establecidos. La evaluación del aprendizaje individual del estudiante teniendo como referencia los objetivos

educativos o estándares que actúan como criterio comparativo se operativiza a través de la evaluación por criterios (Manrique, 2009). Esta evaluación se centra en observar los aprendizajes que el estudiante de formación inicial docente ha alcanzado y lo que le falta alcanzar, considerando las descripciones de los estándares de determinada competencia de la formación inicial docente de acuerdo al ciclo que le corresponde; por ejemplo, en el curso “Ética y filosofía para el pensamiento crítico” para medir el avance de las competencias del Perfil de egreso de la FID que desarrollan (Competencias 9 “Ejerce éticamente su profesión”, Competencia 10 “Gestiona su desarrollo personal” y Competencia 12 “Investiga la práctica docente”) se debe tener como referente las descripciones del nivel 2 de los estándares de FID.

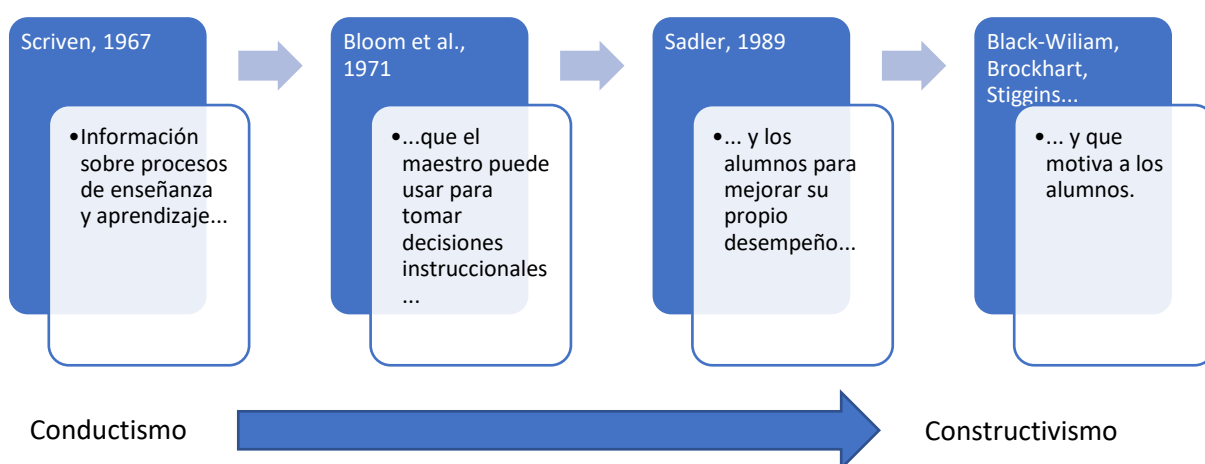
Este cambio conlleva pasar de una evaluación cuantitativa centrada en el aprendizaje terminal a una evaluación cualitativa o descriptiva para mejorar el proceso de aprendizaje, a través del monitoreo al estudiante con el fin de realizar una realimentación efectiva que permita mejorar los aprendizajes del estudiante.

Dada esta situación, para poder hacer cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje que responda a las necesidades actuales y para la toma de decisiones oportunas sobre la evaluación de aprendizajes de los estudiantes en el contexto de la formación inicial docente es imprescindible cambiar las concepciones de los docentes sobre las actividades de aprendizaje y enseñanza (Ferreyra, 2012). Para esto se requiere que el docente conozca sobre el enfoque de competencias, que este se compare con los enfoques tradicionales y así comprender las causas en que se sustentan las prácticas pedagógicas adecuadas e inadecuadas en búsqueda de una enseñanza eficaz y de calidad.

1.2 Fuentes teóricas de la evaluación formativa

Martínez Rizo (2012) retoma la propuesta de Susan Brookhart (2009) que distingue cuatro momentos en el desarrollo de la noción de evaluación formativa a lo largo del tiempo que se sintetizan en la figura 1 y se explican a continuación.

Figura 1. Evolución de la noción de evaluación formativa



Fuente: Martínez F., 2012.

Elaboración: DIFOID, 2021.

Scriven (1967) distingue la información utilizada en los procesos de aprendizaje y enseñanza durante la evaluación formativa, resaltando que es una información opuesta a la que utiliza el docente para valorar el resultado final del aprendizaje.

La idea de Scriven es retomada por Benjamín S. Bloom, Thomas Hastings y George Madaus (1971), aplicándola a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes quienes aportan a la evaluación formativa al indicar que la información le sirve al docente para que tome mejores decisiones instruccionales para mejorar la calidad de la enseñanza.

Sadler (1989) aporta en el desarrollo de la noción de evaluación formativa, al añadir que no sólo el docente puede usar los resultados de esta evaluación, sino también puede ser utilizada por los estudiantes. Además, señala que la evaluación formativa debe incluir tres elementos:

- El objetivo que se espera alcanzar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el aprendizaje esperado.
- La situación en que se encuentra el estudiante según la evaluación realizada para identificar el punto de partida del aprendizaje.
- La forma de pasar del aprendizaje donde se encuentra el estudiante al aprendizaje que se ha programado alcanzar, para ello se deben brindar indicaciones precisas que orienten al estudiante para que logre alcanzar el aprendizaje esperado.

Brookhart, Black y Wiliam (1998) y Stiggins (2008), subrayan la dimensión afectiva, donde cobra importancia la información de la evaluación para motivar al estudiante en favor de la mejora de su aprendizaje.

Al combinar los elementos de cada una de las etapas señaladas, la evaluación formativa se puede definir de la siguiente forma:

Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos (Brookhart, 2009).

También es importante resaltar que, así como el concepto de evaluación formativa se enriquece con el tiempo, también se enriquece la teoría del aprendizaje, teoría que en un inicio se basa en el conductismo pasa luego basarse en el constructivismo.

1.3 Tendencias de la evaluación formativa

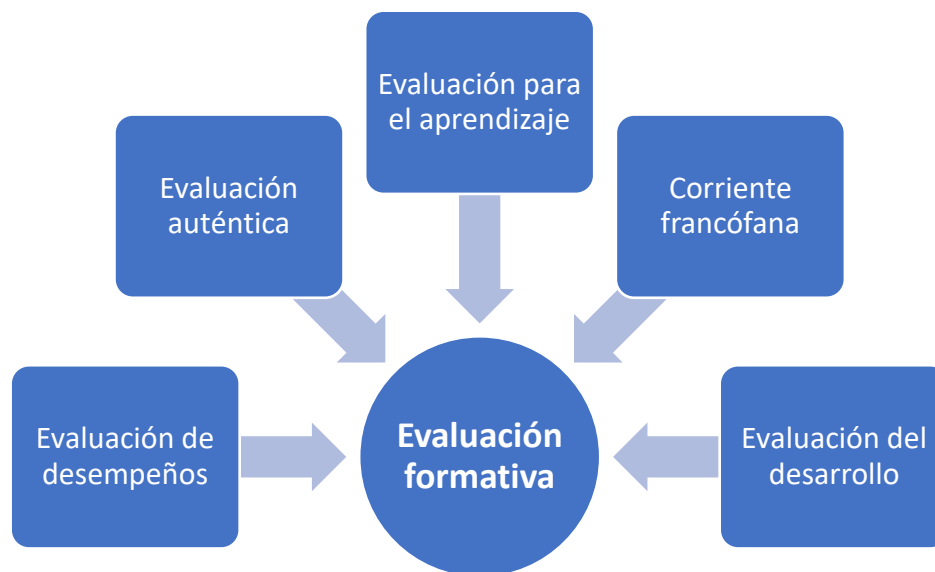
La evaluación formativa se sustenta en diferentes tendencias que se describen a continuación y se representa en la figura 2.

- Evaluación de desempeños: Se destaca la evaluación de la actuación del estudiante.
- Evaluación auténtica: Se centra en el uso de tareas auténticas ligadas a situaciones de aprendizaje significativas, complejas y en un contexto real, así como también la comunicación explícita de los criterios de evaluación.
- Evaluación para el aprendizaje: Se subraya la evaluación como parte de la planificación con miras a la retroalimentación para mejorar el aprendizaje del estudiante. Se hace uso de criterios explícitos.
- Corriente francófona: La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobresale la autoregulación del aprendizaje del estudiante. Se da mucha importancia a

la diferenciación pedagógica y evaluativa. Se alienta el compromiso del estudiante a través de la autoevaluación y coevaluación, donde se confronta las evaluaciones realizadas por el docente y estudiante.

- Evaluación del desarrollo: Se enfatiza la progresión del aprendizaje del estudiante con referencia a un mapa de progreso construido con base en evidencias de aprendizaje con la intención de guiar las experiencias de aprendizaje hacia los niveles siguientes de desarrollo.

Figura 2. Tendencias de la evaluación formativa



Elaboración: MINEDU, 2021.

1.4 Definición de evaluación formativa

En la literatura se encuentra una serie de definiciones sobre la evaluación formativa, entre las que tenemos:

García (1989) señala que la evaluación es un proceso sistemático donde se identifican, recogen o tratan datos sobre hechos educativos con el objetivo de valorarlos para tomar decisiones.

Casanova (2012) también señala que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información de una situación para emitir un juicio de valor, pero añade que debe ser riguroso para obtener datos fiables y válidos, y que se debe tomar decisiones oportunas con el objeto de reforzar lo positivo o mejorar las actuaciones.

Al respecto, en el Currículo Nacional de la Educación Básica se aprecia con mayor precisión la definición de García (1989) y Casanova (2012), al señalar "La evaluación formativa es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje."

Cabe mencionar la definición de evaluación formativa de Shepard (2006) que señala que es la evaluación que se realiza durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar el aprendizaje del estudiante o la enseñanza del docente, que esta evaluación puede implicar utilizar métodos informales (observación y preguntas orales, etc.) o el uso formativo de medidas más formales (exámenes, portafolios y evaluaciones del desempeño, etc.). Para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, se requiere que comprueben constantemente en estos la comprensión que van logrando y que asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje.

A partir de estas definiciones se puede señalar que la evaluación formativa de los aprendizajes se define como un proceso integral, permanente y sistemático que se centra en la retroalimentación de las competencias de los estudiantes para contribuir a su desarrollo. Promueve la toma de decisiones oportuna y pertinente para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, así como a la práctica pedagógica de los docentes, con el fin de alcanzar los propósitos previstos (MINEDU, 2022).

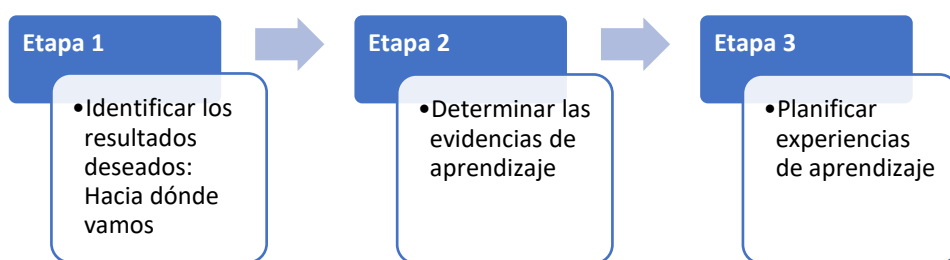
La evaluación formativa de los aprendizajes se caracteriza por:

- Establecer propósitos de aprendizaje, así como criterios de evaluación claros y consistentes a partir de los cuales se establece una comunicación continua entre estudiantes y docentes formadores.
- Recopilar evidencias a partir de distintas formas de participación y utilizando diferentes instrumentos.
- Interpretar la información y emitir un juicio sobre ella.
- Tomar decisiones de acuerdo al juicio emitido, sobre el nivel de desempeño evidenciado por los estudiantes y la propia práctica del docente
- Retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes a partir de la valoración de las evidencias y ajustar la propia práctica docente.

1.5 La evaluación formativa y la planificación centrada en el aprendizaje

Wiggins y McTighe (2005) en “Understanding by Design o backwards-design” también conocida como “diseño en reversa” proponen una planificación vinculada estrechamente con la evaluación, la cual se sustenta en el enfoque de la formación basada en competencias. Estos autores plantean planificar tomando como punto de partida la determinación de lo que se espera lograr con los estudiantes (el aprendizaje) y la forma en que ellos van a demostrar el logro de ese aprendizaje (evidencia) para luego recién plantear las actividades o estrategias de aprendizaje. En la figura 3 se presenta las etapas de la planificación en reversa propuesto por Wiggins y McTighe.

Figura 3. Etapas de la planificación según Wiggins y McTighe



Fuente: Wiggins y McTighe, 2005.

Elaboración: DIFOID, 2021

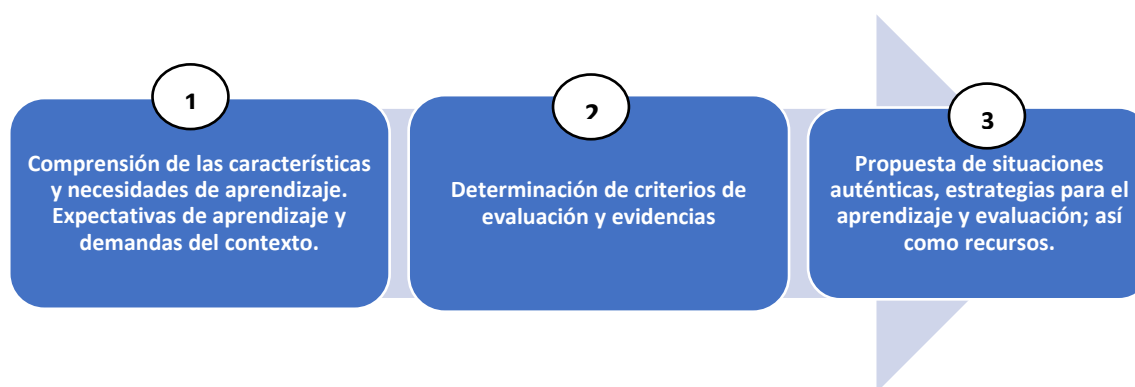
La DIFOID (2021) ha adaptado la propuesta de Wiggins y McTighe (2005), planteando 3 procesos en la planificación centrada en el aprendizaje que se explican a continuación y se sintetizan en la figura 4.

El primer proceso de la planificación “Comprensión de las características y necesidades de aprendizaje. Expectativas de aprendizaje y demandas del contexto” implica conocer a sus estudiantes (saberes previos, necesidades de aprendizaje y potencialidades), reconocer sus diferencias, comprender su identidad cultural para que con esta información pueda planificar situaciones de aprendizaje pertinentes a la realidad de sus estudiantes.

El segundo proceso de la planificación “Determinación de criterios de evaluación y evidencias” tiene en cuenta que los docentes tengan claridad sobre los propósitos de aprendizaje para determinar los criterios de evaluación y plantear las evidencias que permitirán identificar si un estudiante está aprendiendo o no.

Finalmente, en el tercer proceso de la planificación “Propuesta de situaciones auténticas para el aprendizaje” se planifican las acciones a realizar, las estrategias y los recursos que se van a utilizar para el logro de los aprendizajes previstos.

Figura 4. Procesos de la planificación centrada en el aprendizaje



Fuente: Adaptación Wiggins y McTighe, 2005
Elaboración: DIFOID, 2021.

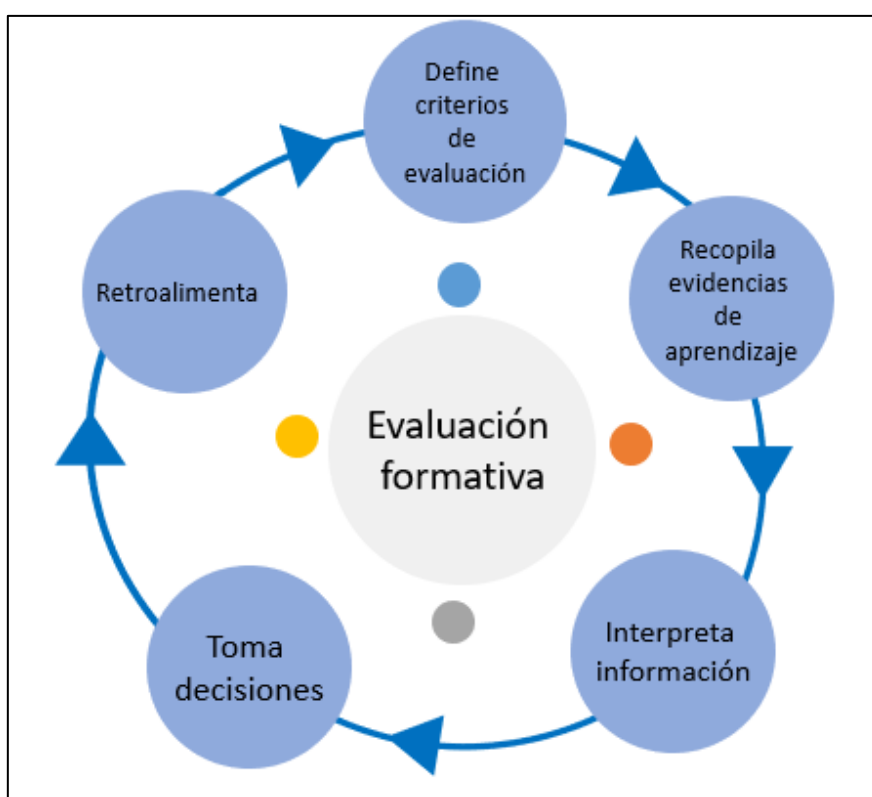
1.6 El ciclo de evaluación formativa

Distintos autores que han abordado la evaluación formativa hablan de que esta se entiende mejor si se propone como un ciclo o proceso, en el cual se debe tener presente la **definición de los criterios de evaluación** que se desprenden de los aprendizajes o competencias a desarrollar declarados en el Perfil de egreso de la formación inicial docente. Otro momento importante es el **diseño de situaciones auténticas** e interacciones de calidad para promover aprendizajes complejos a partir de los cuales se pueden **recopilar las evidencias de aprendizaje**. Una vez que se recopila evidencias de aprendizaje es posible efectuar una **interpretación y análisis de la información** considerando los criterios de evaluación para identificar el nivel alcanzado por el estudiante y, a partir de ahí, **tomar decisiones** sobre los aprendizajes, a nivel de mejoras en la práctica docente y a nivel del desempeño del estudiante. Con la información recogida, se realiza una **retroalimentación** efectiva en base a la evidencia obtenida, cabe resaltar que este es uno de los momentos más importantes de todo el ciclo de evaluación formativa (ver figura 5).

En estas definiciones encontramos los elementos que Drago (2017) señala que está presente en todo proceso de evaluación formativa:

- **Recolección de información**, que es la base del proceso de evaluación. Esta recolección puede asumir múltiples formas, ya sea a través de la aplicación de instrumentos específicos o la creación de situaciones evaluativas de tipo cualitativo;
- **Producción de juicios de valor**, que se generan a partir del recojo sistemático de la información, a la que se le dan valoraciones comparándolo con determinados parámetros, como niveles de logro o desempeño;
- **Toma de decisiones**, que constituye el elemento central del proceso de evaluación para orientar hacia la mejora de los aprendizajes del estudiante y de la práctica docente.

Figura 5. Ciclo de evaluación formativa



Elaboración: MINEDU, 2021.

Ravela (2006) señala que la finalidad de la evaluación formativa es “ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales”. Esto implica:

- Un desarrollo paulatino de la **autonomía del estudiante** y de la confianza que este tiene en su propio desempeño.
- Un **desarrollo progresivo de los aprendizajes** de los estudiantes de acuerdo a las expectativas establecidas y a las necesidades específicas de cada estudiante gracias a la mediación del docente

- Una **mejora de las prácticas de enseñanza de los formadores** en función de las diferentes necesidades de los estudiantes.

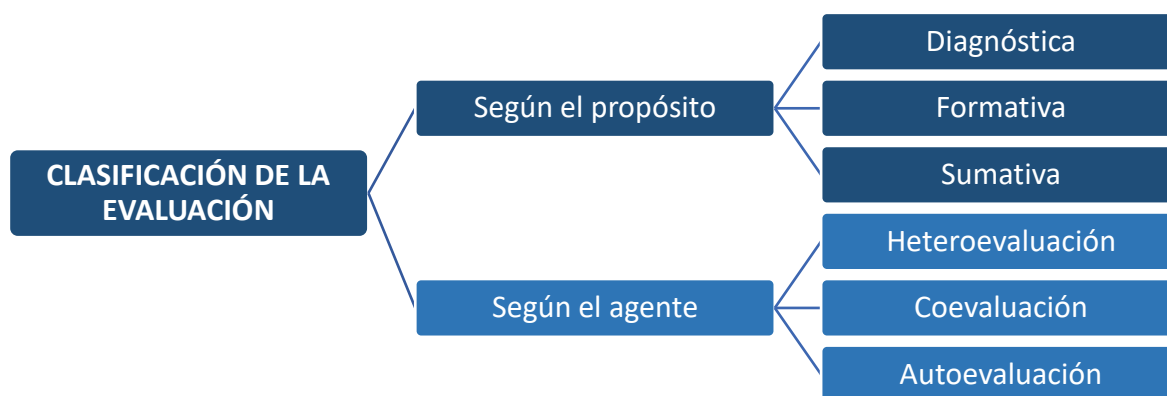
En el caso de la Formación Inicial Docente, el esfuerzo de la evaluación formativa se dirige al desarrollo de competencias profesionales docentes que permitirán que los estudiantes de FID puedan demostrar juicio pedagógico y que el docente formador tenga la oportunidad de mirar críticamente su práctica formativa. En ese sentido la evaluación formativa no solo permite mejorar los aprendizajes, sino que establece concepciones y orienta las prácticas hacia lo que deben ser las formas más pertinentes de desarrollar aprendizajes en los estudiantes.

1.7 Clasificación de la evaluación

La clasificación de la evaluación se presenta para tener claridad sobre su uso con el fin de utilizarla como un recurso para comprender y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el campo educativo las clasificaciones de evaluación más utilizadas son aquellas que diferencian el proceso evaluativo según el propósito y el agente.

Figura 6. Clasificación de la evaluación



Elaboración: MINEDU, 2021.

La evaluación según el Propósito puede ser diagnóstica, formativa o sumativa.

- La **evaluación diagnóstica** comúnmente se aplica al comienzo de un proceso, curso, módulo o unidad con el propósito de identificar los aprendizajes que poseen los estudiantes que son imprescindibles para su desempeño a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, información que permitirá ajustar la labor docente a esta realidad para llevarlos al nivel ideal declarado en los resultados de aprendizaje definidos en el curso.
- La **evaluación formativa** se aplica durante el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de monitorear de forma permanente y continua el aprendizaje de los estudiantes para intervenir de forma oportuna en la mejora de su aprendizaje hacia lo planificado a través de la retroalimentación y ajustando las estrategias utilizadas.
- La **evaluación sumativa** se aplica al final del curso o módulo, semestre o unidad con el propósito de asignar una calificación a cada estudiante que refleje cuánto ha aprendido.

La evaluación según el agente, es decir, considerando a la persona que evalúa, puede ser heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

- La **heteroevaluación** es aquella evaluación aplicada por el docente responsable del curso o módulo, quien previamente lo ha diseñado y planificado.
- La **coevaluación** es la evaluación aplicada por un grupo de estudiantes donde evalúan de forma individual o grupal al resto de sus compañeros. Se recomienda brindar a los estudiantes criterios claros para asegurar una evaluación de forma objetiva.
- La **autoevaluación** es la evaluación aplicada por el propio estudiante a partir de criterios definidos y explícitos.

Cabe destacar que en el Diseño Curricular Básico Nacional se consideran la evaluación formativa y sumativa como parte del sistema de evaluación, son evaluaciones que se realizan en distintos momentos, pero ambas tienen el mismo propósito formativo. La evaluación sumativa proporciona información valiosa para certificar los logros del estudiante y ser usado por el docente formador como insumo para el diseño de los cursos y módulos de los siguientes semestres.

Capítulo 2

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación es uno de los elementos clave en el proceso de evaluación formativa, a partir de ellos se definen los aspectos que se van a considerar para valorar los desempeños de los estudiantes de formación inicial docente.

2.1 Definición e importancia de los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son referentes específicos para la valoración del desarrollo de competencias profesionales docentes. Estos criterios describen las características o cualidades prioritarias de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado.

Los criterios de evaluación son importantes porque permiten interpretar el progreso de los estudiantes en sus aprendizajes, describir sus niveles de desempeño y determinar la idoneidad de sus actuaciones o producciones, así como retroalimentar avances y dificultades.

Los criterios de evaluación de las competencias se elaboran tomando como referencia las capacidades y los estándares de la FID. Por ello, el punto de partida en la evaluación es tener claridad sobre las competencias del Perfil de egreso que se van a desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las capacidades y el nivel del estándar involucrados. Para conocer y comprender las competencias del Perfil de egreso, sus capacidades y estándares de la FID es recomendable que todos los docentes formadores, previo al inicio de cada año y ciclo académico, en coordinación con el personal jerárquico y directivo de la EESP, lo revisen y analicen considerando sus implicancias en el trabajo pedagógico del año académico.

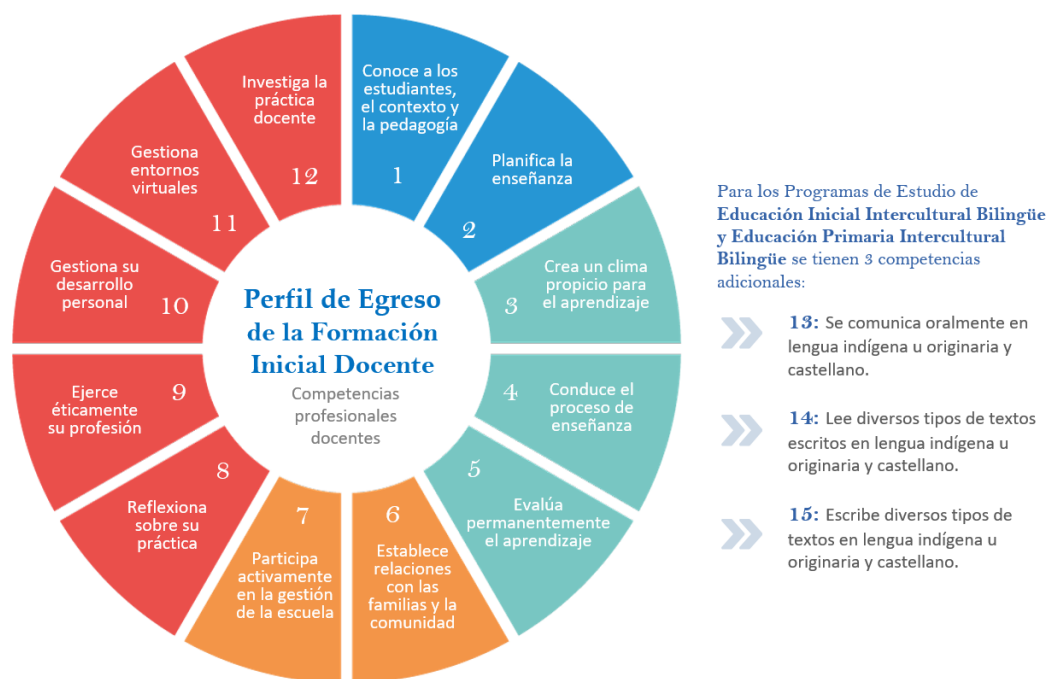
El DCBN de la FID describe el desarrollo de 12 competencias profesionales docentes, cabe resaltar que para los Programas de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe se tienen 3 competencias adicionales, dichas competencias se sintetizan en la figura 7. La competencia se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos (MINEDU, 2019 a).

Cada competencia del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente contiene capacidades que son recursos para actuar de manera competente. Estas son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con aquellas implicadas en las competencias (MINEDU, 2019 a).

Las capacidades permiten definir con claridad cuáles son los aspectos más relevantes de las competencias. En el marco del enfoque por competencias, tales capacidades se convierten en el foco central de aquello que los docentes requieren evaluar en el desempeño de los estudiantes. Un requisito indispensable para el desarrollo integral de las competencias es la articulación y combinación de las capacidades de acuerdo a la necesidad de la situación planteada y el reto, y no un trabajo aislado o fragmentado de cada una de ellas.

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes. Los estándares permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID para reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes.

Figura 7. Competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Para comprender la competencia de la FID se debe asegurar que exista una comprensión de su definición y de los elementos que lo conforman: capacidades y estándar. Para comprender el estándar de la FID se debe analizar revisando con detenimiento el aprendizaje que se espera lograr en cada nivel, comparar las exigencias de cada nivel del estándar para tener claridad y se pueda utilizar como un referente en el momento de evaluar.

En el DCBN se presenta el mapa curricular que permite visibilizar la articulación de los diferentes cursos y módulos del Plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso a lo largo de toda la trayectoria de la formación inicial docente.

En la figura 8 se aprecia el mapa curricular del nivel 1 del estándar, donde se visualizan los cursos y módulos que aportan al desarrollo de cada competencia que se espera sea alcanzado por el estudiante al término del ciclo V y para lograrlo es clave el trabajo colegiado, organizado y planificado que deben realizar los docentes. Por ejemplo, se aprecia que la competencia 5 “Evalúa permanentemente el aprendizaje” es desarrollada por los cursos “Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I y II” (ciclos II y IV) y “Aprendizaje de las matemáticas I y II” (ciclos III y V), esto implica que los docentes de estos cursos determinen los aprendizajes que desarrollarán según lo descrito en dichos cursos y en el nivel 1 del estándar para garantizar que al término del ciclo V el estudiante logre alcanzar el nivel 1 de desarrollo de la competencia. Cabe resaltar que otros cursos pueden contribuir al desarrollo de esta competencia, pero no es exigible que lo califiquen.

Figura 8. Mapa curricular del nivel 1 del estándar del Programa de Estudios de Educación Primaria

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Desarrollo y Aprendizaje I	1		1				1					
Fundamentos para la Educación Primaria	1						1		1			
CICLO II												
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1	
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1					
Práctica e Investigación II			1							1		1
Desarrollo y Aprendizaje II	1		1					1				
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I	1	1			1							
CICLO III												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1
Inglés para Principiantes / Beginner English I A1										1		
Desarrollo Personal II			1						1	1		
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1			
Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía	1	1		1								
Aprendizaje de las Matemáticas I	1	1			1							
CICLO IV												
Ciencia y Epistemologías	1						1					1
Inglés para Principiantes / Beginner English II A1										1		
Deliberación y Participación			1			1	1					
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1
Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía	1	1					1					
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II		1			1	1						
CICLO V												
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1
Inglés para Principiantes / Beginner English III A2										1		
Práctica e Investigación V		1		1			1	1		1		
Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje I	1	1					1					
Aprendizaje de la Comunicación I			1				1				1	
Aprendizaje de las Matemáticas II	1			1	1							

Leyenda: 1: Nivel 1 de desarrollo de las competencias

Fuente: MINEDU, 2019 a

En la figura 9 se presenta el mapa curricular del nivel 2 del estándar y los cursos y módulos que aportan al desarrollo de cada competencia que debe ser alcanzado al término del ciclo X, en este segundo tramo de desarrollo de la competencia debe continuar el trabajo colegiado de los docentes para asegurar que se sigan desarrollando las competencias en un segundo nivel. Por ejemplo, la competencia 5 “Evalúa permanentemente el aprendizaje” en un nivel más exigente se sigue desarrollando a través de los módulos “Práctica e investigación VI, VII, VIII, IX y X” (ciclos

VI- X) y el curso “Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje III (ciclo VIII), por tanto los docentes de los módulos y cursos mencionados deben organizarse para determinar qué acciones realizarán para el desarrollo de la competencia de forma gradual considerando las descripciones de los módulos y curso señalados y la expectativa de aprendizaje del nivel 2 del estándar.

Figura 9. Mapa curricular del nivel 2 del estándar del Programa de Estudios de Educación Primaria

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO VI												
Alfabetización Científica	2										2	
Inglés para Principiantes / Beginner English IV A2										2		
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2
Aprendizaje de las Ciencias Sociales	2		2					2				
Aprendizaje de las Ciencias I	2	2									2	
Artes Integradas para el Aprendizaje		2	2							2		
CICLO VII												
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2		2	2
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2			2
Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II	2		2							2		
Aprendizaje de las Matemáticas III	2			2				2				
Aprendizaje de la Comunicación II	2	2					2					
CICLO VIII												
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2
Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje		2	2							2		
Aprendizaje de las Ciencias II	2			2							2	
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje III		2			2	2						
CICLO IX												
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2
Políticas y Gestión Educativa						2	2		2			
CICLO X												
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tutoría y Orientación Educativa						2	2		2			

Leyenda: 2: Nivel 2 de desarrollo de las competencias

Fuente: MINEDU, 2019 a

Usando las competencias, capacidades y estándares como punto de partida y considerando la descripción del curso o módulo, se debe decidir qué se desea que los estudiantes aprendan a lo largo del curso, ello se explicita a través de los desempeños que serán observables en el estudiante y que responden a los criterios de evaluación. Cabe resaltar que el desempeño es una actuación observable en el estudiante que pueden ser descrita y evaluada y que expresan

su competencia (MBDD, 2011). Para la formulación de desempeños específicos, es necesario considerar que:

- Haya una actuación observable (expresada mediante un verbo)
- Las actuaciones aludidas sean complejas, es decir, que requieran de la movilización de distintas capacidades (lo que incluye habilidades, conocimientos y actitudes).

Es recomendable que los docentes formadores se organicen y trabajen colegiadamente por programas de estudio para realizar las siguientes acciones:

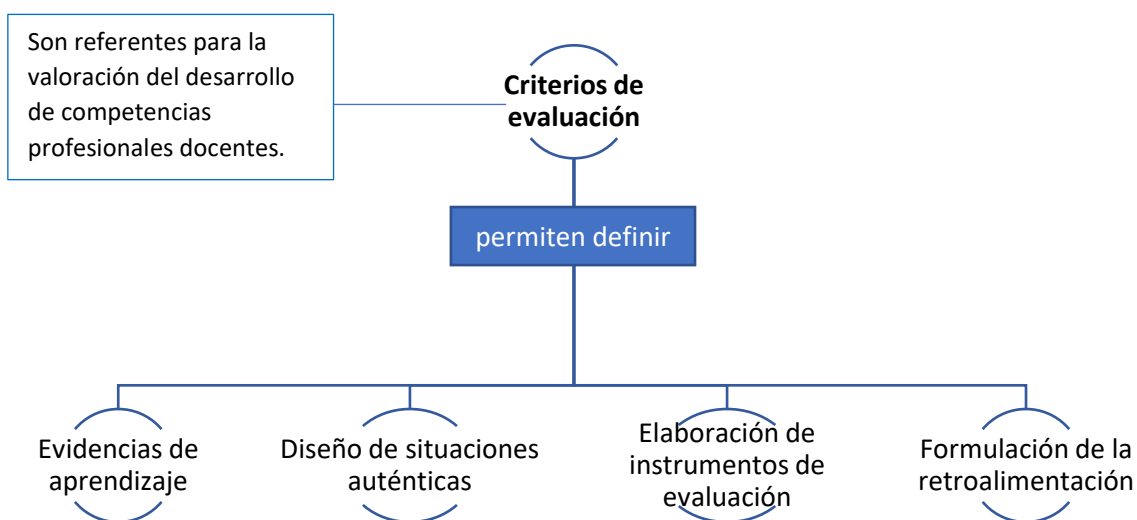
- Garantizar la distribución de competencias de acuerdo al Mapa curricular del DCBN. Esto supone también asegurar la cobertura razonable de las distintas capacidades y su profundización, trabajándolas de forma combinada en los dos ciclos del año académico. Por ejemplo, en el Programa de estudios de educación primaria durante el año 4 se deben desarrollar las 12 competencias en un nivel 2 del estándar en los ciclos VII y VIII, por tanto los docentes deben revisar las competencias que desarrollarán en su curso o módulo, garantizar que las diferentes capacidades de la competencia sean desarrolladas y determinar los aprendizajes mínimos que esperan alcanzar para el logro del nivel 2 del estándar considerando las descripciones del curso o módulo.
- Identificar los intereses y necesidades formativas de los estudiantes. Esta información puede complementarse empleando la “Matriz de información específica de los desempeños de estudiantes”¹ en la cual se presentan los niveles de desempeño y recomendaciones por cada competencia brindada por los docentes, correspondientes a los cursos y módulos de los ciclos previos desarrollados por los estudiantes. La identificación de las necesidades formativas requiere que los docentes identifiquen las barreras educativas que enfrentan los estudiantes para brindar los apoyos educativos necesarios durante la evaluación formativa con el fin de promover aprendizajes desde un enfoque intercultural, de inclusión y atención a la diversidad. Por ejemplo, la “Matriz de información específica de los desempeños de estudiantes” del ciclo II del Programa de Estudios de Educación Primaria proporciona información sobre los niveles de desempeños alcanzados en varias competencias y recomendaciones, lo cual es un insumo para identificar las necesidades formativas del estudiante. Si en esta matriz se encuentra que los estudiantes en la competencia 2 tienen diferentes niveles de desempeño: 10% de estudiantes tienen nivel de desempeño “Destacado”, 60% de estudiantes tienen nivel de desempeño “Logrado” y un 30% de estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño “En proceso” con la recomendación de considerar en la planificación el desarrollo evolutivo de los estudiantes. Esto implicará que en la programación de los cursos del ciclo III, se brinde mayor atención al desarrollo de la competencia 2 atendiendo a las recomendaciones brindadas.
- Consensuar las expectativas generales de aprendizaje de los estudiantes con respecto al desarrollo de sus competencias profesionales docentes, de acuerdo a los estándares de FID, así como también considerando las características y necesidades formativas de los estudiantes de FID, y las demandas del contexto sociocultural.
- Establecer criterios de evaluación consensuados entre los docentes formadores que trabajarán en un determinado Programa de Estudios durante el año académico. Para determinar los criterios de evaluación se recomienda tomar como referencia a las capacidades porque son el foco central de lo que se debe evaluar en el desempeño del estudiante.

¹ Documento que reporta cada EESP al término de cada ciclo según lo dispuesto en la Norma Técnica “Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica”, ver anexo 1 de este documento.

- Ajustar los desempeños específicos incluidos en las descripciones de los cursos o módulos de los DCBN o formular nuevos desempeños específicos de acuerdo a las necesidades formativas de los estudiantes o las demandas del contexto. Se debe considerar las competencias priorizadas en los cursos o módulos declarados en el Mapa curricular del DCBN de cada Programa de estudio.

A partir de los criterios de evaluación se definen las evidencias de aprendizaje que se observarán e interpretarán, el diseño de situaciones auténticas, la elaboración de los instrumentos de evaluación y la formulación de la retroalimentación.

Figura 10. Criterios de evaluación



2.2 Ejemplo de articulación entre las categorías curriculares y los criterios de evaluación

A continuación, a manera de ejemplo se presenta el análisis del curso “Aprendizaje de las Matemáticas I” del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria que ha priorizado el desarrollo de las competencias 1, 2 y 5; a través del cual, se visualiza la articulación que hay entre las diferentes categorías curriculares (competencias, capacidades, estándar, desempeño) y los criterios de evaluación.

Primero se **identifican los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en el curso “Aprendizaje de las Matemáticas I”** analizando la correspondencia entre las competencias, estándar y la descripción del curso. Es recomendable resaltar del mismo color la correspondencia entre los aprendizajes que se buscan alcanzar en el estándar y la descripción del curso (ver figura 11).

En segundo lugar, se **determinan los criterios de evaluación**. Para ello, se recomienda identificar las capacidades de cada una de las competencias que se movilizarán tomando como base los aprendizajes de los estándares de la formación inicial docente que se han identificado que se desarrollarán en el curso “Aprendizaje de las Matemáticas I”. En la figura 12 se ha pintado de plomo las capacidades relacionadas.

En tercer lugar, se **determina los desempeños específicos** que se desarrollarán en el curso, los cuales deben responder a los criterios de evaluación.

Otro aspecto importante a considerar en la planificación y evaluación del curso o módulo es considerar las características de los estudiantes de formación inicial docente (necesidades de aprendizaje e intereses) y del contexto educativo, cultural, social, económica, entre otras, de la región. Se resalta que los desempeños específicos publicados en el DCBN pueden ser ajustados por otros desempeños específicos que sean más acordes a la realidad de la EESP.

A manera de ejemplo, en la figura 13 se han colocado desempeños específicos, tomando como referencia los desempeños específicos brindados en la descripción del curso “Aprendizaje de las Matemáticas I” y considerando las necesidades de aprendizaje a través de los resultados de la “Matriz de información específica de los desempeños de estudiantes” del ciclo anterior (ciclo II).

Figura 11. Análisis de aprendizajes que deben lograr los estudiantes en el curso “Aprendizaje de las matemáticas

	Competencia	Estándar (nivel 1)
1 ¿Qué aprendizajes deben lograr mis estudiantes?	Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos , afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente , y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas .
	Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje , es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones , estrategias y recursos de aprendizaje . Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje .
	Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciben como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados .



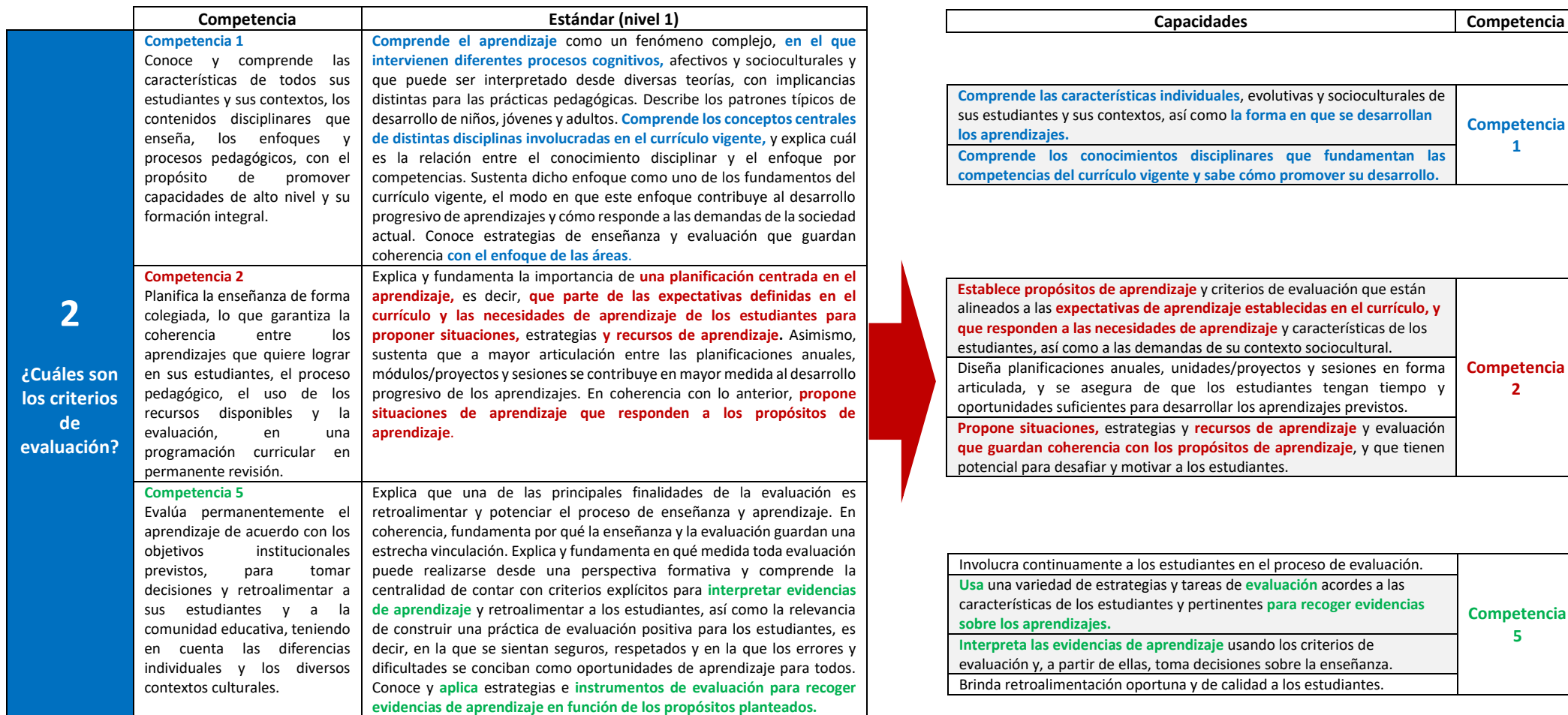
Aspectos de las competencias identificados en el curso

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	Aprendizaje de las Matemáticas I									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)					Créditos			3	
Competencias	1,2,5									
El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda los aspectos disciplinares y didácticos de la matemática que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes del ciclo III de EB. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, el estudiante de FID genera situaciones del contexto que permitan al estudiante de educación primaria construir nociones matemáticas, y reflexiona sobre los procesos que intervienen al plantear y resolver problemas. El curso está diseñado para comprender los procesos que se llevan a cabo cuando los estudiantes de educación primaria construyen las nociones y significado de número, operaciones aditivas, equivalencia, patrones, formas geométricas y propiedades, organización espacial, lo posible o imposible de un suceso y manejo de datos, como también utilizar diversas representaciones de las nociones matemáticas. Se proponen actividades que propician dicha construcción, especialmente aquellas que emplean materiales concretos o tienen carácter lúdico, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, en correspondencia al currículo vigente y a contextos sociales y culturales diversos. Se aplican instrumentos para recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria para identificar principales logros y dificultades en las nociones matemáticas. En ese proceso, el estudiante del curso profundiza en los contenidos disciplinares asociados a los temas abordados durante su desarrollo.										

Leyenda

	Aprendizajes relacionados con la competencia 1
	Aprendizajes relacionados con la Competencia 2
	Aprendizajes relacionados con la Competencia 5

Figura 12. Determinación de criterios de evaluación del curso “Aprendizaje de las Matemáticas I”



Leyenda

	Capacidades relacionadas
--	--------------------------

Criterios de evaluación

Figura 13. Determinación de desempeños específicos del curso “Aprendizaje de las Matemáticas I” (ejemplo)

	Competencia	Estándar (nivel 1)	Criterios de evaluación	Desempeños específicos
<p>3</p> <p>¿Qué desempeños específicos lograré en el curso?</p>	<p>Competencia 1</p> <p>Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p>	<p>Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica los procesos que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes del ciclo III de EB sustentado en el enfoque del área y las expectativas (estándares) descritos en el currículo vigente.
	<p>Competencia 2</p> <p>Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<p>Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantea situaciones de evaluación del contexto que respondan a determinados propósitos de aprendizaje que permitan al estudiante del ciclo III de EB movilizar las diferentes competencias del área de matemática.
	<p>Competencia 5</p> <p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</p>	<p>Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciben como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes. Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplica instrumentos de evaluación en espacios de prácticas reales para identificar los aprendizajes matemáticos de los estudiantes del ciclo III de EB.

Capítulo 3

RECOJO E INTERPRETACIÓN DE EVIDENCIAS

Teniendo claridad sobre los criterios de evaluación se procede a determinar cuáles serían las evidencias de aprendizaje que brindarán información más completa acerca del despliegue de capacidades de los estudiantes, ellas se recogen en situaciones de evaluación y aplicando una serie de instrumentos de evaluación, las cuales deben ser previamente diseñadas por el docente o por el equipo docente que estarán a cargo del curso o módulo. El delicado equilibrio entre la combinación de diferentes instrumentos recogidas en diferentes momentos, el análisis e interpretación de la evidencia de aprendizaje, contribuyen a tener información necesaria para la toma de decisiones que favorecerán para retroalimentar al estudiante y mejorar la práctica pedagógica del docente.

3.1 Evidencias de aprendizaje

En la evaluación se debe determinar los desafíos que se plantearán al estudiante en las cuales se pueda observar el despliegue de capacidades que den cuenta del desarrollo de la competencia.

Las evidencias de aprendizaje son las actuaciones y/o productos realizados por los estudiantes en situaciones auténticas vinculadas al ejercicio docente. En tales situaciones se puede interpretar e identificar lo que han aprendido y el nivel de logro de la competencia que han alcanzado con relación a los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos (MINEDU, 2022).

Las evidencias de aprendizaje permiten comprobar si el estudiante alcanza el nivel esperado de la competencia de acuerdo a lo descrito en los estándares de la FID. El docente debe seleccionar evidencias de aprendizaje que brinden información más completa acerca del despliegue de capacidades de los estudiantes para resolver los desafíos planteados. Por ello, las evidencias no deben ser superficiales y enfocarse en datos sino recoger la comprensión de los estudiantes.

Existe la necesidad de utilizar una variedad de evidencias y que la planificación de la evaluación se base en tareas de desempeño en situaciones auténticas.

Las evidencias deben reunir dos características:

a. Validez

Se trata de obtener la evidencia más apropiada según los criterios de evaluación que se han planteado. Uno puede plantearse la siguiente pregunta: ¿Qué situaciones deberíamos observar para obtener la evidencia más descriptiva que moviliza las diferentes capacidades de la(s) competencia(s)?

La validez trata sobre las inferencias que tratamos de hacer de los resultados particulares de una evaluación.

b. Fiabilidad

La evidencia debe ser confiable, debe promover el cumplimiento de un patrón, al respecto Grant Wiggins y Jay McTighe (2005) señalan: “las evaluaciones fiables revelan un patrón creíble, una tendencia clara”. Por ejemplo, si el docente espera como aprendizaje del estudiante de FID, que aplique diferentes instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje de acuerdo a determinados propósitos, entonces el estudiante de FID en diferentes tareas que le brinde referidas a este aprendizaje mostrará una actuación con cierto grado de sistematicidad que permitirá que el docente pueda señalar si el aprendizaje fue alcanzado o no por el estudiante.

Para garantizar la fiabilidad de los resultados de la evaluación se recomienda utilizar una mezcla de diversos tipos de evidencia a lo largo del tiempo que respondan a un criterio determinado de esa forma tenemos varias fotografías del desempeño del estudiante que nos permite inferir el nivel alcanzado en el aprendizaje.

De acuerdo a la naturaleza del curso o módulo, el docente determina el uso de un conjunto de evidencias a lo largo del proceso formativo o utiliza una evidencia final que va a ser monitoreada durante todo el proceso formativo. Es decir, se puede optar en el curso o módulo por utilizar una evidencia final porque esta evidencia responde a una situación auténtica compleja y exige monitorear el desarrollo de diferentes competencias a lo largo del proceso formativo. Pero, también se puede optar por considerar un conjunto de evidencias en el curso o módulo porque la naturaleza del curso no responde al uso de una sola situación auténtica compleja sino a varias situaciones para el desarrollo de las competencias durante el proceso formativo.

Las evidencias formuladas a partir de criterios de evaluación permiten acompañar el proceso formativo, reconocer los avances y dificultades de los estudiantes en su aprendizaje, y brindar una retroalimentación oportuna y pertinente a lo largo de todo el proceso formativo.

3.2 Diseño de situaciones auténticas

Es aquella situación que se diseña a partir de los criterios de evaluación para el despliegue de las competencias del Perfil de egreso. Tiene la característica de ser compleja e intelectualmente desafiante con un propósito definido, ser real o simulada respondiendo al contexto e intereses de los estudiantes de FID, e incluir actividades que admitan más de un camino o forma de solución. La situación auténtica puede ser diseñada como una situación de aprendizaje o una situación de evaluación.

Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente sus capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) para poder resolverlas.

Las situaciones auténticas, experiencias, tareas o actividades permiten recoger la evidencia a partir del desempeño del estudiante, por lo que deben tener correspondencia directa con los criterios de evaluación.

Las situaciones auténticas pueden diseñarse considerando las características propuestas por Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) que se describen a continuación y se sintetizan en la figura 14.

- Son **realistas y plausibles**. De manera que las actividades propuestas representan a la realidad de la forma más cercana posible, de manera que tienden un puente entre la institución formadora y la vida fuera de ella. Así, las actividades de evaluación adquieren significado porque permiten ser percibidas como relevantes para su quehacer profesional y para la vida en los diferentes ámbitos (social, familiar, científico, laboral, etc.).
- Son **complejas e intelectualmente desafiantes**. Se deben proponer preguntas o plantear situaciones donde los estudiantes deben dar respuesta con un trabajo de creación, valoración y/o investigación. Se trata de hacer uso de tareas de alta demanda cognitiva, que sean relevantes y tengan significado para el estudiante, haciendo que sean interesantes y motivadoras para él.
- Tienen un **propósito definido**, es decir, plantear una finalidad que requiera buscar soluciones a situaciones novedosas. Se recomienda alcanzar en una situación concreta (real o simulada) un producto que alguien lo necesite o puede necesitar. Por ejemplo, elaborar una guía turística para un paseo escolar, escribir un artículo para un blog escolar, realizar una encuesta en la comunidad, escribir una solicitud de empleo, organizar un evento, entre otros.
- El producto final va dirigido a un público determinado, a **destinatarios o audiencias reales**, que van más allá de solo considerar al docente. Son productos para ser presentados a otros: a una institución social, a una instancia del Gobierno (DRE, UGEL), a una institución educativa, a un grupo de padres, etc.
- Los estudiantes **desempeñan determinados roles**, similares a los que realizan las personas en la vida real: pueden asumir el rol de periodista, abogado, guía turístico, empleado de una tienda, moderador de un debate, científico, arqueólogo o geógrafo, entre otros.
- Los contextos de las tareas incluyen **restricciones e incertidumbres** para tener similitud con las actividades propias de la vida real. De esta manera, los problemas propuestos deben incluir dificultades, limitaciones o aspectos restrictivos para que los estudiantes pongan en práctica su creatividad, conocimientos y habilidades para afrontarlos. También se debe considerar que las actividades **admitan más de un camino o forma de realizarlo**, así los estudiantes valoran alternativas de solución y toman decisiones.
- Los estudiantes deben poner en juego un **variado repertorio de estrategias**: investigar, probar distintas soluciones, usar diferentes recursos, practicar, realizar ajustes y volver sobre sus producciones para mejorarlas. A lo largo del proceso, es importante la retroalimentación del docente para orientar y reorientar la tarea.
- Debido a la complejidad de la situación, es recomendable que los estudiantes las desarrollen durante un **periodo de tiempo más o menos extenso**. Ello supone el desarrollo de un proceso de trabajo que se puede dividir en etapas a las que se les asignan determinados tiempos para su ejecución y que concluyen con la entrega de un producto final o la resolución de un problema.
- Se recomienda trabajar en **contextos colaborativos**, tal como ocurre en la vida real. Puesto que, normalmente las personas, científicos, trabajadores y profesionales realizan su trabajo en colaboración e intercambio con otros. Sin embargo, se debe considerar que no siempre

se podrá trabajar de forma colaborativa porque hay situaciones en la vida real que demandan el trabajo de forma individual y de esa manera también deberán ser propuestas a los estudiantes.

- La **autoevaluación y coevaluación** son aspectos fundamentales de la evaluación auténtica porque son procesos propios del trabajo individual y colectivo en situaciones reales. Mientras la autoevaluación ayuda a mejorar los procesos de autorregulación del aprendizaje, la coevaluación favorece al desarrollo de un papel activo y de ayuda recíproca entre los estudiantes que permite recibir aportes y contribuir con nuevas ideas.

Figura 14. Características de las situaciones auténticas



Elaboración: Difoid, 2022

Referencia: Ravela, Picaroni y Loureiro (2017)

3.3 Ejemplo de formulación de evidencias y situaciones auténticas

Tomando como base el ejemplo trabajado para el curso “Aprendizaje de las Matemáticas I” del capítulo anterior, en la figura 15 se plantea como ejemplo, una propuesta de evidencia y situación auténtica para evaluar el desarrollo de las competencias 1, 2 y 5 del Perfil de egreso de la FID. Cabe resaltar que un curso o módulo se pueden plantear más de una evidencia.

Figura 15. Ejemplo de evidencia y situación auténtica para el curso Aprendizaje de las Matemáticas I

	Criterios de evaluación	Desempeños específicos	Evidencia	Situación auténtica
¿Qué evidencias y situaciones auténticas de aprendizaje plantearé en el curso?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. ▪ Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica los procesos que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes del ciclo III de EB sustentado en el enfoque del área y las expectativas (estándares) descritos en el currículo vigente. 	<p>Elaboración de informe de resultados de la aplicación de cuestionario de matemática a un grupo de estudiantes del ciclo III de EB en una I.E. de la localidad. El informe incluye orientaciones sobre los procesos matemáticos que intervienen en la construcción del número, la evolución del conocimiento del espacio, la evolución del razonamiento geométrico (modelo Van Hiele), la evolución del razonamiento algebraico y niveles de comprensión de gráficos estadísticos (Batanero); en el marco del enfoque del área.</p>	<p>Informe de resultados de evaluación de los estudiantes del ciclo III de EB de una I.E. cercana a la EESP, que incluye orientaciones sobre el aprendizaje de la matemática en 4 secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué saben los estudiantes del ciclo III de EB de mi I.E. sobre la resolución de problemas de cantidad? ▪ ¿Qué saben los estudiantes del ciclo III de EB de mi I.E. sobre la resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio? ▪ ¿Qué saben los estudiantes del ciclo III de EB de mi I.E. sobre la resolución de problemas de forma, movimiento y localización? ▪ ¿Qué saben los estudiantes del ciclo III de EB de mi I.E. sobre la resolución de problemas de gestión de datos e incertidumbre?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes. ▪ Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica instrumentos de evaluación en espacios de prácticas reales para identificar los aprendizajes matemáticos de los estudiantes del ciclo III de EB. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. ▪ Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantea situaciones de evaluación del contexto que respondan a determinados propósitos de aprendizaje que permitan al estudiante del ciclo III de EB movilizar las diferentes competencias del área de matemática. 		

Teniendo como base los criterios de evaluación, los desempeños específicos, la evidencia y la descripción del curso se procede a la planificación del curso determinando las unidades de aprendizaje que se abordarán vinculándolas con las competencias. En la figura 16, se presenta una propuesta de unidades de aprendizaje que toma como referencia los bloques temáticos descritos en el curso (ver subrayado) y que para alcanzar los desempeños específicos y la evidencia es recomendable que en cada unidad de aprendizaje se avance con productos que aporten al logro de la evidencia.

Figura 16. Propuesta de unidades de aprendizaje para el curso “Aprendizaje de las Matemáticas I”

	Criterios de evaluación	Desempeños específicos	Evidencia	Unidades de aprendizaje
¿Qué unidades de aprendizaje trabajaré en el curso?	<ul style="list-style-type: none"> Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica los procesos que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes del ciclo III de EB sustentado en el enfoque del área y las expectativas (estándares) descritos en el currículo vigente. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de informe de resultados de la aplicación de cuestionario de matemática a un grupo de estudiantes del ciclo III de EB en una I.E. de la localidad. El informe incluye orientaciones sobre los procesos matemáticos que intervienen en la construcción del número, la evolución del conocimiento del espacio, la evolución del razonamiento geométrico (modelo Van Hiele), la evolución del razonamiento algebraico y niveles de comprensión de gráficos estadísticos (Batadero); en el marco del enfoque del área. 	<ul style="list-style-type: none"> Unidad I: Nociones y significado de número. Operaciones aditivas Unidad II: Equivalencia y patrones Unidad III: Formas geométricas y organización espacial Unidad IV: Suceso y manejo de datos
	<ul style="list-style-type: none"> Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Plantea situaciones de evaluación del contexto que respondan a determinados propósitos de aprendizaje que permitan al estudiante del ciclo III de EB movilizar las diferentes competencias del área de matemática. 		<ul style="list-style-type: none"> Unidad I: Nociones y significado de número. Operaciones aditivas Unidad II: Equivalencia y patrones Unidad III: Formas geométricas y organización espacial Unidad IV: Suceso y manejo de datos
	<ul style="list-style-type: none"> Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes. Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplica instrumentos de evaluación en espacios de prácticas reales para identificar los aprendizajes matemáticos de los estudiantes del ciclo III de EB. 		<ul style="list-style-type: none"> Unidad V: ¿Qué aprendizajes matemáticos tienen los estudiantes del ciclo III?

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	Aprendizaje de las Matemáticas I									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4						Créditos		3	
Competencias	1,2,5									
<p>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda los aspectos disciplinares y didácticos de la matemática que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes del ciclo III de EB. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, el estudiante de FID genera situaciones del contexto que permitan al estudiante de educación primaria construir nociones matemáticas, y reflexiona sobre los procesos que intervienen al plantear y resolver problemas. El curso está diseñado para comprender los procesos que se llevan a cabo cuando los estudiantes de educación primaria construyen las nociones y significado de número, operaciones aditivas, equivalencia, patrones, formas geométricas y propiedades, organización espacial, lo posible o imposible de un suceso y manejo de datos, como también utilizar diversas representaciones de las nociones matemáticas. Se proponen actividades que propician dicha construcción, especialmente aquellas que emplean materiales concretos o tienen carácter lúdico, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, en correspondencia al currículo vigente y a contextos sociales y culturales diversos. Se aplican instrumentos para recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria para identificar principales logros y dificultades en las nociones matemáticas. En ese proceso, el estudiante del curso profundiza en los contenidos disciplinares asociados a los temas abordados durante su desarrollo.</p>										

3.4 Diseño de instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son todos aquellos dispositivos seleccionados o contruidos para recoger evidencia empírica en forma sistemática sobre los aspectos relevantes de la realidad a evaluar (Ravela, P. 2006) para luego valorar la evidencia y emitir un juicio que ayudará a la retroalimentación. Los instrumentos responden a los criterios de evaluación y pueden recopilar información del proceso sobre actuaciones o productos.

Ravela (2006) señala que los instrumentos para la recolección de evidencia en las evaluaciones educativas pueden ser muy variados:

- Pruebas escritas de diverso tipo (de ensayo, de respuesta contruida, de opción múltiple, etc.).
- Pruebas prácticas de desempeño como, por ejemplo, dar una clase o conducir una reunión de docentes.
- Registros de observación de diverso tipo, por ejemplo, registro de las actividades de los estudiantes.
- Portafolios producidos por los estudiantes o los docentes.
- Encuestas de opinión de padres, estudiantes o docentes.

El docente diseña instrumentos para obtener evidencias sobre el desempeño de los estudiantes (como portafolios, registros anecdóticos, listas de cotejo, pruebas, entre otros) y rúbricas para valorar los niveles que estos han alcanzado en el desarrollo de sus competencias profesionales docentes.

Para garantizar la calidad de la evaluación formativa para articular los aprendizajes esperados de los estudiantes de FID (expresados a través de los criterios de evaluación) con la evidencia de aprendizajes que se recogerá a través de diferentes instrumentos, se considera en la evaluación los criterios de validez y confiabilidad, estos criterios asumen una nueva conceptualización como lo señala Lorrie Shepard (2006).

En una evaluación formativa entendemos que los **instrumentos son válidos** cuando hay coherencia entre el criterio de evaluación y el instrumento para la recolección de evidencia de aprendizaje. El instrumento de evaluación debe permitir recoger evidencias de aprendizaje sobre el criterio que se ha establecido evaluar.

Una evaluación es **confiable** cuando seleccionamos los instrumentos de evaluación que permitan recoger evidencias sobre el criterio de evaluación en un número suficiente que permitan emitir un juicio de valor. Los instrumentos de evaluación no pueden ser usados excesivamente porque no permitirán al docente evaluar la evidencia en tiempo oportuno, ni tampoco podrán ser muy pocos porque no permitirán al docente recoger información suficiente para la toma de decisiones. Además se debe considerar el recoger las evidencias en los momentos más adecuados.

Anijovich propone los siguientes criterios para la selección de los instrumentos de evaluación:

- Que el estudiante sea protagonista activo de sus aprendizajes.
- Que sean instrumentos prácticos para su administración.
- Que sean sencillos y desafiantes para los estudiantes.
- Que favorezcan el desarrollo de habilidades metacognitivas, que propicien aprender a aprender, distinguiendo lo que están logrando y lo que tienen que mejorar.
- Que orienten acerca de cómo mejorar.

Los instrumentos pueden presentar diversas formas de registrar la información y de contribuir al acompañamiento del progreso de los aprendizajes. A continuación, se presenta algunos instrumentos de evaluación que favorecen la evaluación formativa:

a. Lista de cotejo

Son un listado de aspectos, características, cualidades y acciones observables sobre un proceso, un procedimiento o un producto dividido en partes (Anijovich, R.; 2019) que se considera importante que el estudiante logre para alcanzar el aprendizaje propuesto (Fiore, E y Leymonié, J.; 2007).

En la construcción de una lista de cotejo se diseña un cuadro de doble entrada donde en la primera columna se escribe preguntas o afirmaciones cerradas referidas a los aprendizajes esperados, junto a un par de columnas en las cuales únicamente se marca la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica (sí o no), la frecuencia (siempre, a veces, nunca) o la cantidad (mucho, poco, nada). Para recoger información cualitativa se puede incluir columnas para justificar la valoración de cada afirmación o pregunta (ver figura 17).

Figura 17. Modelo de una lista de cotejo

Preguntas o afirmaciones	Sí	No	Observación
1.			
2.			
3.			
4.			

Preguntas o afirmaciones
Valoración
Información cualitativa

- . Escala dicotómica
- . Frecuencia
- . Cantidad



En las figuras 18 y 19 se presentan ejemplos de listas de cotejo; en la primera para observar una actividad de aprendizaje y en la segunda para monitorear su propio proceso de aprendizaje para retroalimentar.

Figura 18. Lista de cotejo para observación de una actividad de aprendizaje

Preguntas o afirmaciones	SÍ	NO	Observación
1. Sigue las indicaciones de la actividad.			
2. Inicia la actividad puntualmente.			
3. Participa activamente.			
4. Sus participaciones están acordes a la temática planteada.			
5. Interactúa con los demás.			
6. Es respetuoso en sus intervenciones.			
7. Utiliza un vocabulario pertinente.			
8. Concluye la actividad.			

Fuente: Drago C., 2017.

Figura 19. Lista de cotejo para monitorear su propio proceso de aprendizaje para retroalimentar

ACERCA DE LAS ACTUACIONES Y PRODUCCIONES DEL ESTUDIANTE	 EVIDENCIAS	 COMENTARIOS
Identifico y comunico fortalezas y logros.		
Identifico y comunico aspectos a mejorar.		
Selecciono lo que voy a comunicar.		
Ofrezco andamiaje a lo largo del proceso.		
Ofrezco preguntas para que reflexionen sobre sus producciones y desempeños.		
Ofrezco preguntas para que busquen las respuestas.		
Ofrezco sugerencias específicas.		
Ofrezco sugerencias a través de mostrar ejemplos.		
Utilizo un tono cálido y respetuoso para comunicar.		
Escucho cuidadosamente.		
Muestro disponibilidad para ofrecer retroalimentación.		
Muestro confianza en las capacidades de aprendizaje del estudiante.		
Transmito orientaciones posibles de ser interpretadas y utilizadas.		
Favorezco instancias de diálogo.		
Favorezco prácticas de autoevaluación.		
Favorezco prácticas de coevaluación.		
Reviso mis acciones para mejorarlas.		

Una reflexión final después de completar la lista de cotejo:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mis mayores fortalezas para ofrecer retroalimentación son ... ▪ ¿Qué preguntas o dudas todavía tengo sobre cómo ofrecer retroalimentación formativa?

Tomado de Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa (p.112-113), por SUMMA, 2019.

En la figura 20 se presenta una lista de cotejo para evaluar la formulación de situaciones auténticas por parte de los estudiantes de FID, para su elaboración se ha considerado las características que esta debe tener según lo señalado por Ravela, Picaroni y Loureiro (2017).

Figura 20. Lista de cotejo para evaluar la formulación de una situación auténtica

Característica de la situación auténtica	SÍ	NO	Observación al estudiante de FID
1. Realista			
2. Compleja y desafiante			
3. Propósito definido			
4. Destinatarios			
5. Desempeño de roles			
6. Restricciones e incertidumbres			
7. Uso de variadas estrategias			
8. Tiempo más o menos extenso			
9. Uso de contextos colaborativos			
10. Autoevaluación y coevaluación			

Para el planteamiento de la situación auténtica del apartado 2.3 “Informe de resultados de evaluación de los estudiantes del ciclo III de EB de una I.E. cercana a la EESP, que incluye orientaciones sobre el aprendizaje de la matemática” se consideraron las diferentes características planteadas en la figura 20, la justificación de cada una de ellas se presenta en la figura 21.

Figura 21. Análisis del planteamiento de una situación auténtica

Característica de la situación auténtica	SÍ	NO	Justificación
1. Realista	✓		Es realista porque la situación implica aplicar un cuestionario de matemática a un grupo de estudiantes del ciclo III de EB en una I.E. de su localidad.
2. Compleja y desafiante	✓		La elaboración de un informe de resultados de evaluación con orientaciones implica activar diferentes capacidades de los estudiantes. Por lo altamente compleja implicará que se elabore en equipo.
3. Propósito definido	✓		Tiene un propósito claro que es elaborar un informe para una I.E. de EB (cercana a la EESP) sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes del III ciclo que será muy provechoso para la I.E.
4. Destinatarios	✓		El informe va dirigido a una I.E. de EB que se encuentra cerca de la EESP.
5. Desempeño de roles	✓		Los estudiantes desempeñarán el rol de evaluador de aprendizajes de los estudiantes de EB.
6. Restricciones e incertidumbres	✓		Por ser una actividad real que se pondrá en práctica, los estudiantes deberán enfrentar diferentes dificultades como coordinar la evaluación de los estudiantes del III ciclo con las autoridades de la I.E., aplicación de cuestionario a estudiantes en el horario programado por la I.E, inasistencia de estudiantes del III ciclo a la evaluación, tiempo de duración del cuestionario, etc.
7. Uso de variadas estrategias	✓		Los estudiantes de FID harán uso de variadas estrategias para el logro del propósito planteado.
8. Tiempo más o menos extenso	✓		La situación planteada se desarrollará en un tiempo extenso que podría abarcar todo el ciclo, será imposible hacerlo en un solo día. Requerirá de un monitoreo permanente por parte del docente de entregas parciales del informe, por ejemplo 1) Elaboración del cuestionario 2) Aplicación de cuestionario a estudiantes del III ciclo de EB 3) Análisis de resultados del cuestionario 4) Orientaciones sobre el aprendizaje 5) Elaboración de informe
9. Uso de contextos colaborativos	✓		El trabajo demanda una gran colaboración de los estudiantes de FID, por lo que tendrán que trabajar en equipos para lograr el propósito planteado. El docente formador podría decidir que los estudiantes de FID trabajen en 4 equipos, encargando a cada uno de ellos la evaluación de una determinada competencia matemática siguiendo el procedimiento de trabajo dado por el docente formador.
10. Autoevaluación y coevaluación	✓		La situación auténtica planteada es propicia para realizar una autoevaluación y una coevaluación a lo largo del proceso para que el estudiante con la supervisión del docente formador mejore el informe que está elaborando. De esta manera se garantizará que la entrega final de este producto tenga una adecuada valoración por parte del docente formador.

Las listas de cotejo son sencillas de completar, razón por la cual la pueden utilizar los estudiantes para autoevaluarse y evaluar a sus pares, así como ser utilizada por el docente formador.

b. Portafolios

Se define como una carpeta que puede ser física o electrónica que contiene la recolección de evidencias del trabajo realizado por un estudiante o un grupo de estudiantes durante un curso, módulo o unidad. A través de los documentos seleccionados por el estudiante, el docente formador puede monitorear su avance y determinar la evolución de su aprendizaje (SINEACE, 2017).

Un portafolio puede incluir apuntes de clases, borradores de textos, corrección de evaluaciones, registros de observaciones y entrevistas, guías y fichas (y su resolución), artículos acerca de los contenidos del curso, entre otros. La decisión de lo que se incluye en el portafolio está definido por el propósito del portafolio, de manera que en algunos casos los estudiantes pueden seleccionar las evidencias, mientras que en otros es realizado por el docente de forma individual o en colaboración con los estudiantes; incluso la EESP puede decidir que sus autoridades establezcan las evidencias que contendrá el portafolio con el propósito de monitorear los aprendizajes de los estudiantes tomando como base los estándares de FID.

Los diferentes tipos de portafolios brindan diferentes tipos de evidencias que el docente puede utilizar para determinar el aprendizaje logrado por el estudiante en el curso. Los portafolios pueden ser: Portafolios de trabajo, portafolio documental y portafolios de muestra (SINEACE, 2017).

Los **portafolios de trabajo** son recopilaciones de los trabajos que van desarrollando los estudiantes, el éxito de este instrumento dependerá de la capacidad para recolectar evidencias relevantes sobre el progreso del estudiante en el curso o módulo y en cantidad suficiente para monitorear adecuadamente el crecimiento del estudiante.

El **portafolio documental** es la recopilación de trabajos seleccionados específicamente para la evaluación. Este portafolio contiene la selección de los mejores trabajos del estudiante pudiendo contener productos finales o evidencias de los procesos que se realizan para elaborar dichos productos. Para el portafolio, el docente debe brindar tareas abiertas para que den cuenta de las fortalezas y debilidades del estudiante en el curso que está siendo evaluado. La evidencia del portafolio documental puede provenir de un portafolio de trabajo de un estudiante y/o de los registros del docente.

El **portafolio de muestra** tiene por propósito reflejar lo mejor del trabajo del estudiante en un curso o módulo, se incluyen productos terminados, no se incluyen evidencias de procesos del desarrollo del producto.

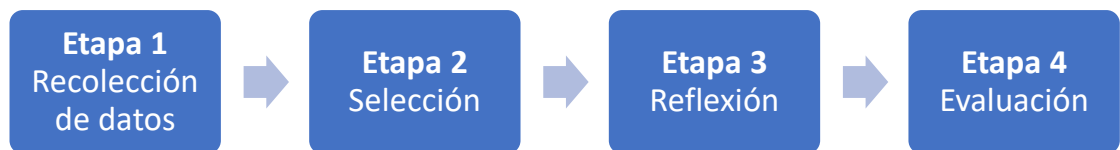
SINEACE (2017) realiza una analogía entre el trabajo de un artista y la evidencia que se coloca en los diferentes tipos de portafolios:

“Un portafolio de trabajo ... fue comparado con el estudio de un artista, con anotaciones de trabajo, ideas, bosquejos y trabajos en desarrollo. Un portafolio documental, en cambio, es una selección de los mejores productos de un artista, acompañado de la evidencia del proceso realizado en su elaboración. Un portafolio de muestra ... es comparable con la selección de los mejores trabajos terminados de un artista.” (p. 50-51)

Vega y Cárdenas (2019), señalan que en la realización de un portafolio se presentan cuatro etapas que se describen a continuación y se muestra gráficamente en la figura 22. Cabe resaltar que según los tipos de portafolios mencionados estas etapas están más relacionadas con el portafolio documental.

- **Etapa 1: Recolección de datos.**
Se definen los propósitos del portafolio, es decir se indica la progresión de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes. Además, se señala la estructura y el tiempo en el que se debe desarrollar el portafolio.
- **Etapa 2: Selección.**
Los estudiantes guiados por el docente seleccionan los trabajos significativos y pertinentes que deben tener relación con los propósitos definidos.
- **Etapa 3: Reflexión.**
El estudiante tiene la posibilidad de autoevaluarse en función de criterios previamente establecidos por el grupo o beneficiarse de la retroalimentación dada por sus compañeros en la coevaluación.
- **Etapa 4: Evaluación.**
Se requiere de un instrumento (se recomienda la rúbrica) para evaluar el portafolio, la cual es entregada con anticipación a los estudiantes para que tengan claridad de los criterios que deben considerar en la recolección de evidencias.

Figura 22. Etapas en la elaboración de un portafolio



Elaboración: Difoid, 2022

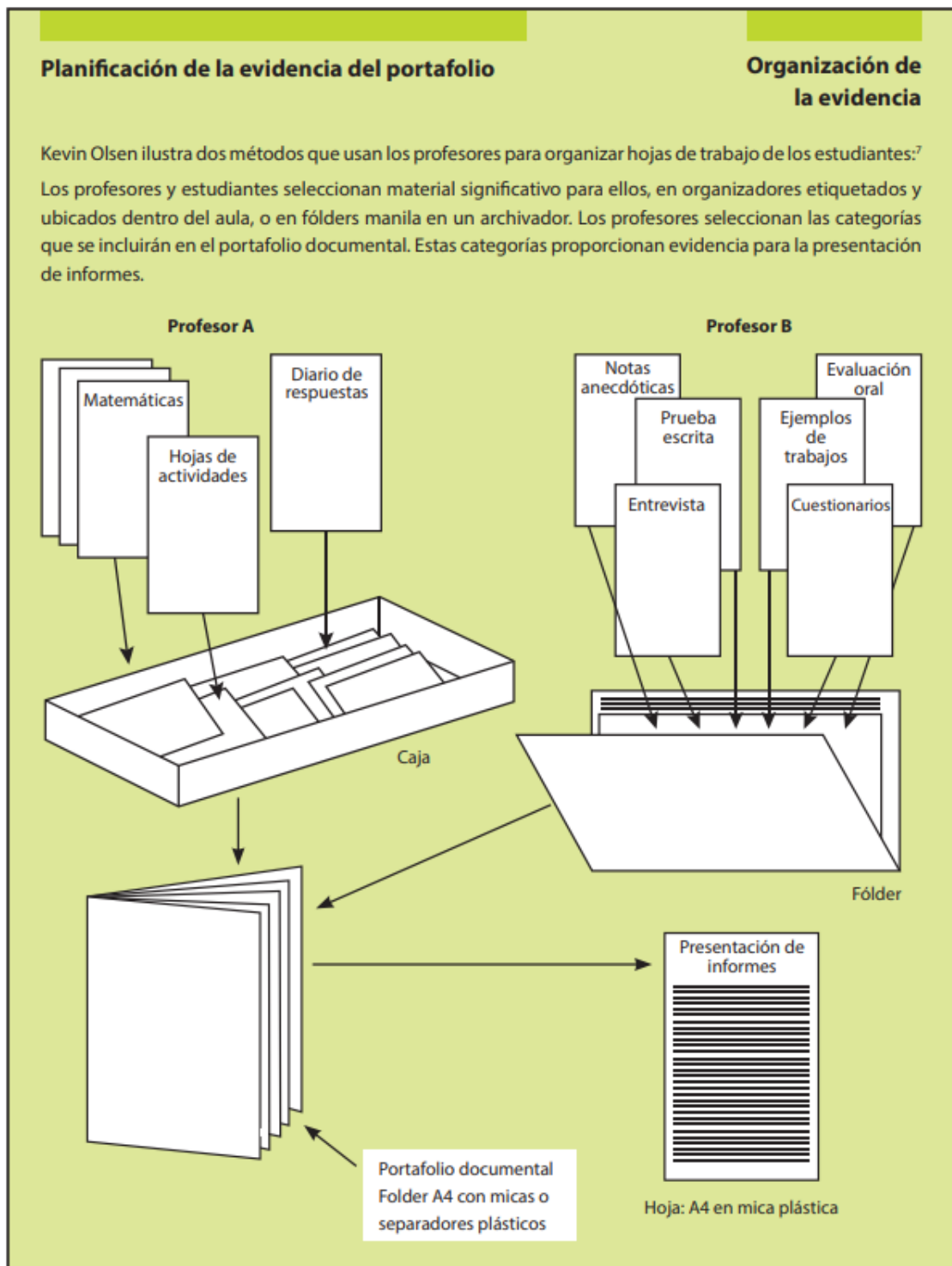
Referencia: Vega y Cárdenas (2019)

Además, es recomendable establecer etapas intermedias de revisión y evaluación del proceso de avance del portafolio para garantizar la posibilidad de realizar rectificaciones y superar errores o deficiencias por parte del estudiante.

Es recomendable que el portafolio se centre tanto en los productos como en los procesos de elaboración por parte del estudiante. El centrarse en los procesos de elaboración permite que los estudiantes monitoreen sus progresos cotidianos y reflexionen sobre su propio aprendizaje. En este caso, cada estudiante incluirá en su portafolio de trabajo, borradores de los trabajos realizados y todo lo que le sea representativo de la evolución de sus pensamientos, ideas, crecimiento, logros y realizaciones (Drago C.; 2017).

Kevin Olsen, citado por (SINEACE, 2017) ilustra dos formas para que se organice la evidencia de los estudiantes para el portafolio documental que se presentan en la figura 23.

Figura 23. Organización de la evidencia del portafolio



Tomado de Portafolios recursos de evaluación del Consejo Australiano para la Investigación Educativa 7 (p.58), por SINEACE, 2017.

Drago, C, (2017) señala que el portafolio tiene las siguientes ventajas:

- Permite evaluar tanto el proceso como el producto.
- Motiva a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación.

- Es un hilo conductor de todos los aprendizajes y competencias que se van desarrollando a lo largo de un curso, semestre, etc.
- Promueven la elaboración y el aprendizaje a través de la experiencia.
- Favorece la reflexión sobre el desarrollo de un proceso largo.
- Permite la autoevaluación.
- Es un instrumento de evaluación auténtica. Permite la retroalimentación focalizada y en diversos momentos.

c. Rúbricas

Son matrices que contienen un conjunto de descripciones en varios niveles de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre el desempeño del estudiante frente a una actividad compleja.

Las rúbricas de evaluación pueden ser holísticas o analíticas (ver figura 24). Una rúbrica holística permite analizar, interpretar y valorar de forma integrada el desempeño del estudiante; mientras que una rúbrica analítica, permite evaluar con descripciones precisas cada criterio de evaluación.

Las rúbricas analíticas se organizan en una matriz de doble entrada. Por un lado, presenta los criterios considerados para valorar los desempeños observados, y por otro, presenta niveles de desempeño de creciente complejidad que describen lo que se espera que un estudiante haya alcanzado de forma progresiva. La rúbrica permite comunicar con claridad los propósitos y niveles de aprendizaje, y por su nivel de detalle es de utilidad para realizar retroalimentaciones eficientes y oportunas en diversas situaciones.

Figura 24. Modelos de rúbricas holística y analítica

NIVEL	DESCRIPCIÓN
1	
2	
3	

Rúbrica holística

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES			
	1	2	3	4
A				
B				
C				

Rúbrica analítica

A continuación, se presentan ejemplos de rúbrica holística (figura 25) y analítica (figura 26 y 27).

Figura 25. Rúbrica holística para la comprensión de un problema

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad.
4	Se evidencia comprensión del problema. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad.
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad.
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye elementos requeridos en la actividad.
1	No se comprendió la actividad planteada.
0	No se realizó nada.

Fuente: Fuente: Drago C., 2017.

Figura 26. Rúbrica analítica genérica para la evaluación de portafolios

Criterios	Niveles de desempeño			
	Necesita mejorar	Bien	Muy bien	Excelente
Relevancia <i>Todos los materiales incluidos están directamente vinculados con los objetivos de aprendizaje</i>	Los distintos componentes están marginalmente relacionados con los objetivos.	Los distintos componentes están bastante relacionados con los objetivos de aprendizaje.	Los distintos componentes están directamente vinculados con los objetivos de aprendizaje.	Incluye materiales de una relevancia ejemplar en relación con los objetivos de aprendizaje.
Cobertura <i>Están cubiertos todos los objetivos propuestos y todas las tareas indicadas</i>	Refleja el tratamiento solo de algunos de los objetivos y tareas.	La mayor parte de los elementos de los objetivos de aprendizaje y de las tareas están cubiertos.	Todos los aspectos de los objetivos y todas las tareas han sido tratados en el portafolio.	Incorpora el tratamiento de elementos más allá de lo cubierto en el curso y de las referencias recomendadas.
Precisión <i>Se usan correctamente y con claridad conceptos, términos, principios y convenciones</i>	Sólo en algunas ocasiones se usan correctamente conceptos, términos, principios y convenciones.	Muestra frecuentemente precisión en el uso de conceptos, términos y principios, aunque se identifican algunos errores.	Refleja sistemáticamente un uso claro y correcto de términos, conceptos, principios y convenciones, con escasas excepciones.	Refleja sin excepciones un uso claro, correcto, preciso y conciso de términos, conceptos, principios y convenciones.
Coherencia <i>Los distintos elementos están lógicamente vinculados y estructurados, mostrando interconexiones consistentes</i>	Elementos e ideas se presentan desconectados, más que como formando parte de un todo organizado.	Se presentan vínculos y conexiones entre componentes e ideas, aunque se detecten algunas inconsistencias.	Se evidencia una consistencia interna y estructural que se mantiene a lo largo del trabajo.	Altamente organizado y estructurado, vinculando sin excepción todos los materiales y elementos de modo muy efectivo.
Profundidad <i>Refleja una posición personal basada en un análisis serio de referencias relevantes y de alta calidad</i>	Presenta una posición altamente dependiente de un análisis superficial de las referencias.	Presenta una posición basada en el análisis de algunas referencias relevantes.	Refleja una posición personal basada en un análisis profundo y reflexivo de referencias relevantes.	Presenta una posición personal basada en la integración de referencias de alta calidad y relevancia.

Fuente: Blanco A., 2008.

Figura 27. Ejemplo de rúbrica de evaluación para la publicación de una situación de aprendizaje para la construcción de aprendizajes de regularidad, equivalencia y cambio para estudiantes del III ciclo de EB.

Evidencia	Publicación digital de una situación de aprendizaje para la construcción de aprendizajes de regularidad, equivalencia y cambio para estudiantes del III ciclo de EB, explicitando los propósitos de aprendizaje.
Desempeño específico (Competencia 2)	Plantea situaciones de aprendizaje del contexto que respondan a determinados propósitos de aprendizaje que permitan al estudiante del ciclo III de EB construir sus nociones matemáticas referidas a regularidad, equivalencia y cambio.

Criterios de evaluación	Niveles				
	Previo al inicio	Inicio	En proceso	Logrado	Destacado
Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.	No logra demostrar lo descrito en el nivel Inicio.	Los propósitos de aprendizaje de la situación planteada considera un desempeño o estándar de aprendizaje que no corresponde a la competencia Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.	Los propósitos de aprendizaje de la situación planteada están alineados a los estándares de aprendizaje de la competencia Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio del III ciclo de EB.	Los propósitos de aprendizaje de la situación planteada están alineados a los estándares de aprendizaje de la competencia Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio del III ciclo de EB y a las demandas del contexto.	Los propósitos de aprendizaje de la situación planteada están alineados a: 1) los estándares de aprendizaje de la competencia Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio del III ciclo de EB 2) las necesidades de aprendizaje y características que presentan los estudiantes del III ciclo de EB 3) la demanda del contexto sociocultural de la región
Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.	No logra demostrar lo descrito en el nivel Inicio.	Las situaciones de aprendizaje o los recursos guardan relación con los propósitos de aprendizaje ² .	Las situaciones de aprendizaje o los recursos guardan relación con los propósitos de aprendizaje. La situación de aprendizaje planteada es desafiante o motivadora.	Las situaciones de aprendizaje y los recursos guardan relación con los propósitos de aprendizaje. La situación de aprendizaje planteada es desafiante y motivadora. Plantea recursos pertinentes.	Las situaciones de aprendizaje, las estrategias y los recursos guardan relación con los propósitos de aprendizaje. La situación de aprendizaje planteada tiene todas las características de una situación auténtica. Plantea recursos y estrategias pertinentes.

En la figura 27 se presenta un ejemplo de rúbrica analítica para evaluar una evidencia relacionada con la publicación digital de una situación de aprendizaje en la que se prioriza el desarrollo de la “Competencia 2: Planifica la enseñanza” del Perfil de egreso de la FID. Para ello, se ha seleccionado trabajar y evaluar 2 capacidades de dicha competencia que

² Que no corresponde a la competencia Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.

en la rúbrica se ha considerado que sean los criterios de evaluación. En la rúbrica se ha considerado 5 niveles que se alinean a lo señalado en la RVM N° 123-2022-MINEDU donde se describen los desempeños de los estudiantes desde el nivel “Previo al inicio” hasta el “Destacado”. Los desempeños descritos en el nivel “Destacado” corresponden a aprendizajes superior a lo esperado en el curso, por ello, en la descripción se ha colocado elementos considerados en el nivel 2 del estándar. Los desempeños descritos en el nivel “Logrado” corresponden con los aprendizajes esperados en el estudiante en el curso o módulo. Los desempeños descritos en el nivel “En proceso” corresponden a aprendizajes próximos o cerca a lo esperado en el curso o módulo. Los desempeños descritos en el nivel “Inicio” muestran un progreso mínimo de los aprendizajes esperados en el curso o módulo.

En la figura 28 se señalan las condiciones de uso más habitual de las rúbricas holísticas y analíticas proporcionadas por Blanco (2008).

Figura 28. Uso diferencial de rúbricas

Rúbricas holísticas	Rúbricas analíticas
<p>Suelen emplearse cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pueden admitir errores en alguna parte del proceso /producto sin que afecte de modo definitivo a la calidad global. ▪ Se desea una inversión de tiempo menor, pero compatible con la proporción de cierta información global del estudiante y de una radiografía general del grupo. ▪ Se desea una evaluación de corte más sumativo que formativo. 	<p>Suelen emplearse cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es importante evaluar los distintos procedimientos, fases, elementos, componentes que constituyen el proceso/producto. ▪ Se pretende un alto grado de retroalimentación: que los estudiantes reciban feedback para cada uno de los criterios individuales de puntuación. ▪ Se quieren establecer perfiles diagnósticos (puntos fuertes y débiles) a nivel individual y/o grupal. ▪ Se desea otorgar pesos distintos a distintos componentes del trabajo o tarea.

Fuente: Blanco A., 2008.

A continuación, se señalan las razones propuestas por Blanco (2008) sobre la utilidad de las rúbricas antes, durante y al término de una unidad didáctica o en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados con las actividades del curso. El diseño de la rúbrica exige definir de forma precisa lo que se espera y los criterios de calidad de los procesos y productos de aprendizaje antes de la realización del trabajo.
- Facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizajes esperados. La rúbrica es un referente para el docente y principalmente para los estudiantes, a estos últimos se le presenta la rúbrica y aclara de forma anticipada para que dirijan adecuadamente sus esfuerzos.
- Permiten proporcionar a los estudiantes feedback descriptivo y a tiempo tanto en contextos formativos como sumativos. Las rúbricas brindan información clara y

específica a los estudiantes sobre el trabajo realizado, de modo que puedan identificar sus logros y deficiencias, sus fortalezas y debilidades y reorientar el futuro aprendizaje para mejorar en las áreas débiles.

- Disponen un escenario positivo para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. El uso de las rúbricas por parte de los estudiantes permite el desarrollo de hábitos y estrategias de revisión, seguimiento y evaluación del propio trabajo sobre la base de criterios compartidos.

Existen en internet diferentes herramientas gratuitas para elaborar rápidamente rúbricas de evaluación.

3.5 Análisis e interpretación de evidencias

Ante un conjunto de evidencias de aprendizaje que se han recogido y en base a criterios compartidos que permitan constatar que el estudiante está movilizando distintas capacidades de las competencias en una o en diversas situaciones complejas, el paso siguiente es el análisis de los resultados, luego su interpretación y finalmente su valoración. A continuación, en la figura 29, se esquematiza la secuencia en el análisis e interpretación de evidencias.

Figura 29. Análisis e interpretación de evidencias



Cada una de las evidencias recogidas debe ser revisada cuidadosamente tomando como referencia los criterios de evaluación que señalan el aprendizaje deseable. El análisis de los resultados debe darse tanto de tipo global como particular (Drago C.; 2017), esto implica tener una visión general de cómo está el estudiante en el desarrollo de la competencia evaluada, así como determinar aspectos específicos de aprendizaje de la competencia (figura 30).

Figura 30. Análisis de evidencia



En la medida que se recopile información clara, específica y registrada en diferentes oportunidades, se contará con una mejor aproximación al desarrollo del aprendizaje global y particular de cada estudiante.

La interpretación de la evidencia de aprendizaje permite determinar el avance del estudiante en relación con los aprendizajes planteados a través de los criterios de evaluación. La información que brindan las evidencias se interpreta para definir qué han comprendido, cuáles son sus errores comunes, qué conocimientos previos tienen o no y qué habilidades están o no adquiridas (Agencia de Calidad de la Educación; 2017) de acuerdo a lo planteado en los criterios de evaluación.

Para la interpretación de evidencias es recomendable hacer uso de rúbricas de evaluación donde se considerará los descriptores de cada criterio de evaluación y nivel especificado en dichas rúbricas.

La interpretación de evidencia llevará a que se determine un juicio de valor en base a los criterios de evaluación.

El docente, al interpretar la evidencia determinará hasta dónde llegó un estudiante con respecto de lo que se esperaba de él; qué le falta por aprender y cómo puede hacer para seguir aprendiendo. La evaluación realizada por el docente se denomina **heteroevaluación**.

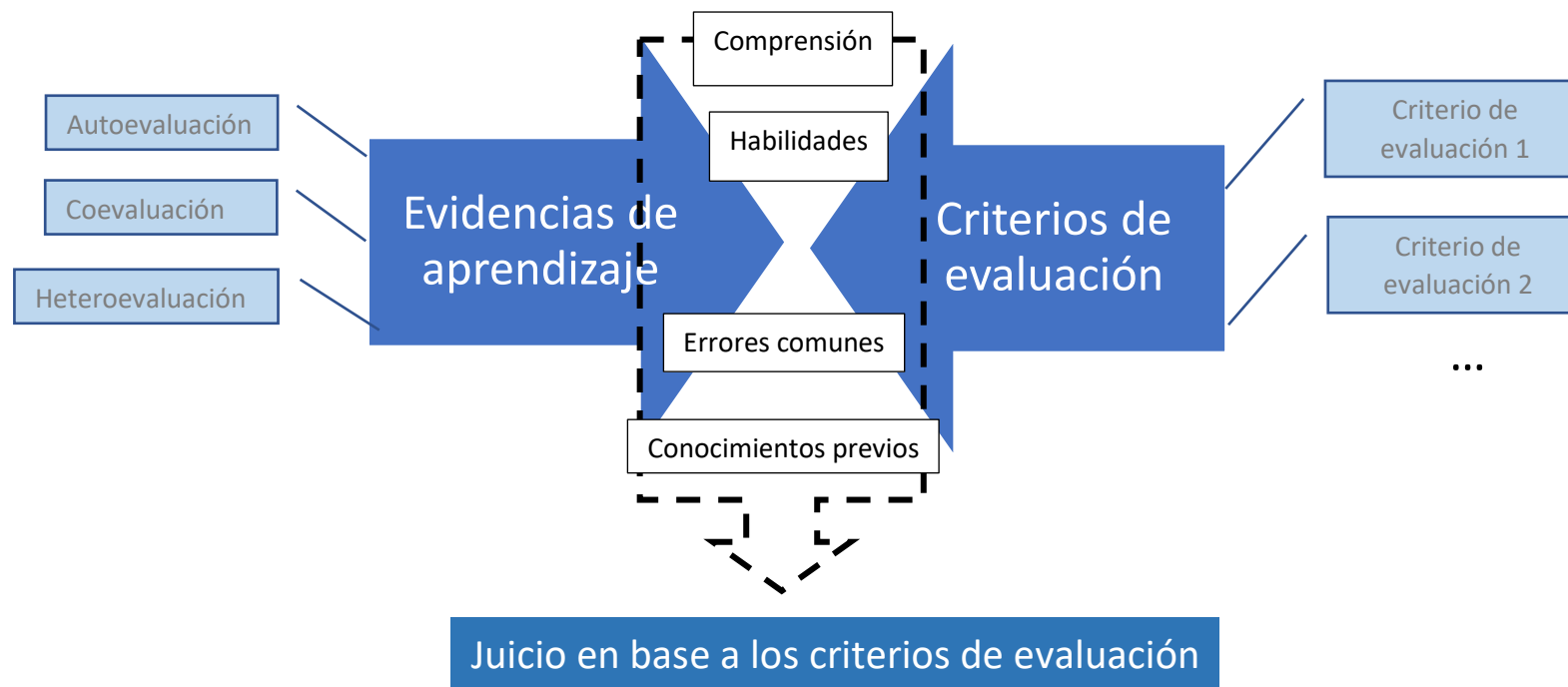
Los estudiantes también pueden interpretar la evidencia de su aprendizaje a través de la **autoevaluación**, utilizando los criterios de evaluación para automonitorear su aprendizaje y de ser necesario ajustar sus estrategias empleadas. Cabe resaltar que los criterios de evaluación deben ser comunicados previamente por el docente de FID y comprendidos por el estudiante para así poder encaminar su aprendizaje hacia el logro previsto.

La interpretación de la evidencia también puede ser realizada entre pares a través de la **coevaluación** usando los criterios de evaluación, entregándose mutuamente información sobre cómo se puede mejorar el aprendizaje. Para esto, los estudiantes deben entender los criterios de evaluación y qué deben hacer para alcanzar los aprendizajes propuestos, fortaleciendo de este modo el aprendizaje colaborativo, la construcción de consensos y refuerza la visión democrática de la evaluación (Ministerio de Educación; 2016).

Lo señalado en la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación es una acción crucial de la evaluación formativa que permite ir cerrando la brecha o distancia respecto del aprendizaje que se desea alcanzar (Agencia de Calidad de la Educación; 2017).

En la figura 31 se presentan los diferentes aspectos que pueden estar presentes en la interpretación de evidencia.

Figura 31. Interpretación de las evidencias de aprendizaje



La **valoración del desempeño** o aprendizaje que evidencia el estudiante significa describir lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida: qué saberes pone en juego para organizar su respuesta, las relaciones que establece, cuáles son los aciertos y los errores principales cometidos y sus razones probables. Este análisis implica, además, comparar el estado actual del desempeño del estudiante con el nivel esperado de la competencia al final del ciclo y establecer la distancia existente. Esta información le sirve al docente para realizar una retroalimentación efectiva al estudiante y también para corregir o ajustar la enseñanza misma (Ministerio de Educación; 2016).

La valoración de los aprendizajes debe darse a dos niveles: pedagógica y social. La valoración de los aprendizajes con **finalidad pedagógica** contribuye a una retroalimentación pertinente para el desarrollo de los aprendizajes estipulados en el curso y, de forma gradual al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso. La **valoración con finalidad social** se orienta a certificar e informar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante en el curso y módulo; implica un sistema de calificación para los cursos y módulos que certifiquen el nivel de desempeño de los estudiantes. En la figura 32 se esquematiza la valoración de los aprendizajes.

Figura 32. Valoración de los aprendizajes



Elaboración: DIFOID, 2021.

De lo anterior se desprende que **la evaluación siempre valora**, aunque no siempre se expresa en una calificación. No todas las evidencias necesitan calificarse. Más bien, **todas las valoraciones requieren basarse en criterios** y, si se comunican al estudiante, convertirse en devoluciones significativas para potenciar el progreso de los estudiantes. De ello depende una retroalimentación de calidad (MINEDU, 2020).

Cabe destacar que en una evaluación lo más importante no son los datos en sí mismos o la evidencia recogida, sino la valoración de la realidad que se está evaluando, valoración que se construye contrastando los datos con el referente (Ravela, 2006).

Anijovich (2018) plantea que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes, tanto individual como grupal, debe proporcionar información para tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe permitir dar una comprensión de lo que sucede y que pasos uno debe seguir para mejorar. Pedro Ravela (2006) señala que el principal aporte de una evaluación es ayudar a reflexionar y comprender mejor la realidad, con el fin de enriquecer la toma de decisiones. Así también, es sumamente importante considerar los progresos de cada estudiante a través de su trayectoria.

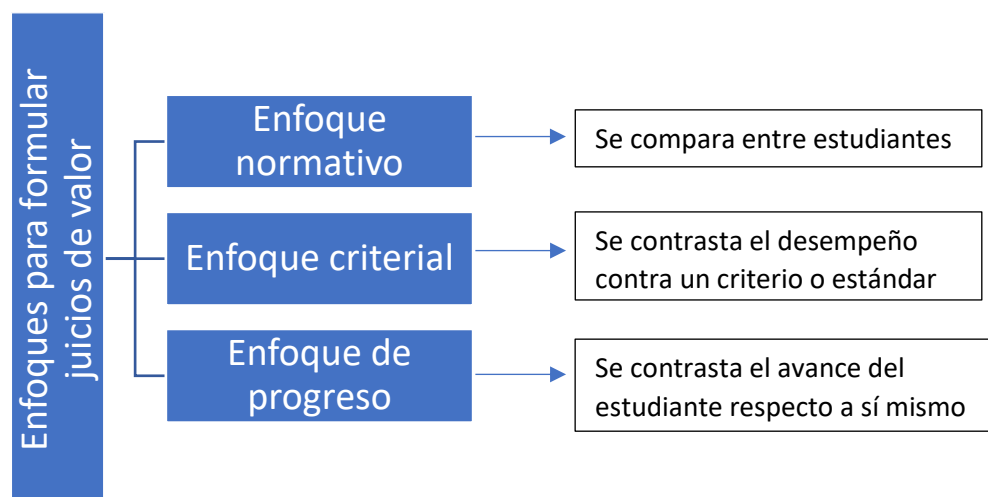
Clinton Golding y Lee Adam (2016) proponen algunas preguntas que los docentes pueden utilizar para analizar los resultados de las evaluaciones:

- ¿Cómo recoge usted información sobre las evaluaciones?
- ¿Qué preguntas formula?
- ¿Cómo interpreta o analiza las evaluaciones?
- ¿Cómo decide qué hacer en base a las informaciones recogidas?
- ¿Cómo decide qué cambios promover en sus clases en base a las evaluaciones?
- ¿Cómo planea sus clases con la información recogida?

Los docentes que trabajan con un enfoque reflexivo sistemático entienden la enseñanza como una actividad dinámica, de manera que todas las informaciones que recogen los ayudan a pensar en cómo mejorar sus prácticas (Anijovich, R. y Cappelletti, G.; 2018).

Pedro Ravela (2006) señala que en las evaluaciones educativas hay tres maneras principales de formular juicios de valor que se sintetiza en la figura 33 y se describen a continuación.

Figura 33. Enfoques para la formulación de juicios de valor



Fuente: Ravela, P. (2006)
Elaboración: DIFOID, 2021.

- Enfoque “normativo” que pone el foco de atención en ordenar a los individuos, instituciones o subsistemas –regiones, provincias– evaluados con el fin de compararlos entre sí. Este enfoque está fuertemente relacionado con pruebas cuyo propósito es la selección. En estas pruebas no importa tanto qué es lo que un individuo específicamente “sabe” o domina, sino si “sabe” más o menos que los otros. El centro de la preocupación no está puesto en describir los conocimientos y competencias de los individuos, sino en conocer en qué lugar del conjunto se encuentra cada individuo –entre los primeros, en el medio, entre los últimos–, justamente porque el propósito es seleccionar a los mejores candidatos. Los juicios de valor que se formula en este enfoque son del tipo “Juan es mejor que José”, “Juan está ubicado dentro del 10% mejor”.
- Enfoque “criterial” consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio (por ejemplo, comprensión de textos escritos). Muchas veces se define distintos niveles de logro en ese dominio (unos más básicos, otros más avanzados) y se busca establecer en qué nivel se encuentra cada individuo.

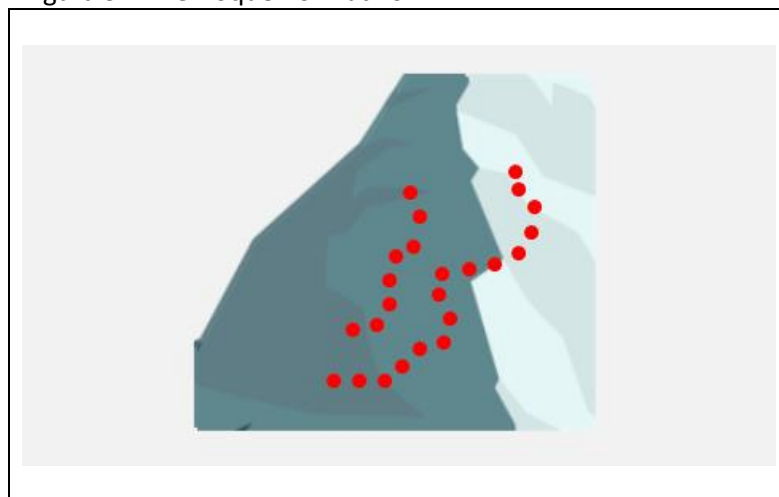
Los juicios de valor que se formula en este enfoque son del tipo “Raúl se encuentra en un nivel avanzado de desempeño en la planificación de la enseñanza” o “Mario no alcanza un nivel mínimamente aceptable de desempeño en la planificación de la enseñanza”.

- Enfoque de “progreso”, también denominado de “crecimiento” o “aprendizaje”. Este pone el foco en analizar cuánto ha cambiado un individuo, institución o subsistema en relación a un punto de partida o línea de base anterior. En este caso, lo que interesa comparar es la situación de un individuo o institución con respecto a un momento anterior en el tiempo. Los juicios de valor que se formula, en este enfoque son del tipo “Ana avanzó –o retrocedió– tanto desde la evaluación anterior”; “José no cambió desde la evaluación anterior”. Es importante notar que el enfoque de “progreso” generalmente opera dentro de un enfoque criterial, es decir, que normalmente lo que se hace es valorar el crecimiento o progreso del estudiante dentro de la competencia evaluada: “Juan estaba por debajo del nivel aceptable y ahora está en un nivel destacado en Planifica la enseñanza”. Sin embargo, puede analizarse el progreso dentro de un enfoque normativo. En estos casos se valora el cambio de posiciones relativas: “Juan antes estaba entre los peores estudiantes del grupo y ahora está en el promedio”.

Para comprender mejor los tres enfoques, como Pedro Ravela (2006) señala, resulta útil recurrir a la metáfora de una montaña: Imaginemos a un grupo de jóvenes escalando una montaña. La evaluación consiste en formular un juicio de valor acerca de qué tan bien lo hacen.

En la figura 34 los puntos representan a los estudiantes. Con el enfoque normativo podemos saber quiénes han llegado más alto y quiénes han quedado más abajo, pero no sabemos nada acerca de qué tan cerca están de llegar a la cima de la montaña. Puede ser que todos estén muy abajo o que todos estén muy cerca de la cima. Lo único que sabemos es que unos están más altos que otros, pero no qué tan lejos o qué tan cerca de la cima o del pie de la montaña están.

Figura 34. El enfoque normativo



Un docente que utiliza un enfoque exclusivamente normativo solamente se preocuparía por calificar a sus estudiantes en función de quiénes son mejores y quiénes peores, pero no se preocupan sobre qué tanto han logrado de los aprendizajes esperados para el curso o qué tanto han progresado desde su situación al inicio del curso.

La figura 35 representa el enfoque “criterial”. En este enfoque podemos ver la montaña completa, ya que lo que define a este enfoque es una descripción completa y detallada de los desempeños en la competencia que será evaluada. El foco de atención está puesto en la altura a la que logró llegar cada estudiante. Además, es posible trazar metas a diferentes alturas, representadas por líneas, que equivalen a los denominados “niveles de desarrollo de la competencia”. Como sabemos que no todos llegarán hasta las zonas más altas, se puede establecer una zona a la que se espera que todos los estudiantes lleguen (la línea intermedia) y otra zona que indica que quien no ha llegado allí está en serias dificultades (la línea más baja), por lo que necesita apoyo adicional o especial.

Figura 35. El enfoque criterial

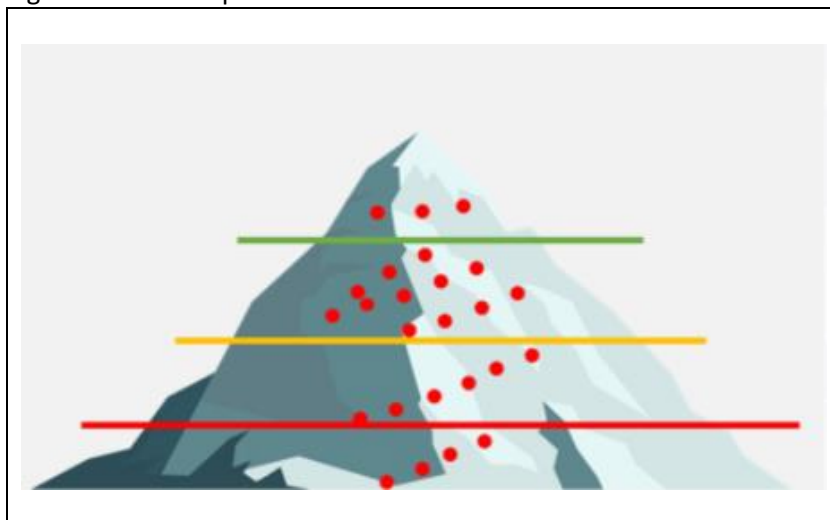
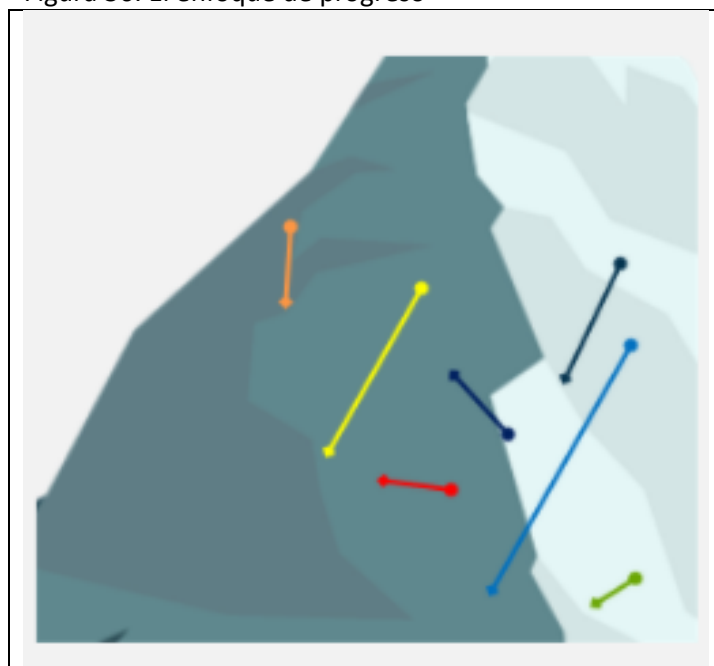


Figura 36. El enfoque de progreso

La figura 36 representa el enfoque de “progreso” o “crecimiento”.

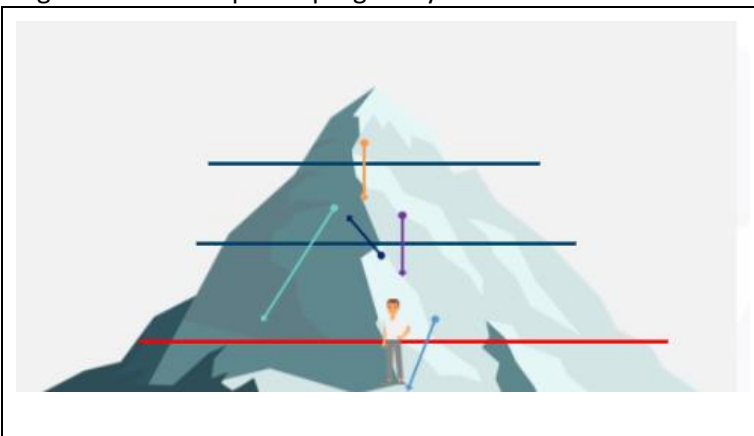
El foco de atención en este caso está puesto en cuánto ha avanzado o retrocedido cada estudiante desde donde estaba en un momento anterior. En la figura 30, el rombo representa la situación inicial, y el círculo, la situación final de cada estudiante. La línea representa el cambio en el tiempo. Con el enfoque de progreso por sí mismo sabemos cuánto avanzó o retrocedió cada estudiante, pero seguimos sin saber a qué zona de la montaña ha llegado cada uno.



Puede ser utilizado dentro de un enfoque normativo: la preocupación se centra en observar los cambios de posiciones relativas. Juan, que estaba último, ahora está entre los primeros.

El enfoque de progreso también puede emplearse dentro de un enfoque criterial. Observe la figura 37, en este caso, podemos saber, por ejemplo, si Juan pasó de estar en un nivel no aceptable a estar en un nivel aceptable. El riesgo de utilizar el enfoque de progreso de manera aislada es que dos estudiantes pueden haber avanzado lo mismo, pero uno puede estar mucho más cerca

Figura 37. El enfoque de progreso y criterial



de la cima que el otro. Si bien es muy importante tener en cuenta cuánto se ha esforzado cada estudiante y cuánto ha progresado desde el punto de partida, se corre el riesgo de que un estudiante haya progresado mucho, pero que, sin embargo, se encuentre aún muy lejos de lo esperado.

En la educación superior se hace necesario hacer uso de los tres enfoques:

- El **enfoque normativo** cuando el docente de FID compara el avance de los estudiantes entre sí e identifica quienes están mejor que otros, con lo cual proporcionará apoyo adicional a los que se encuentran en última posición.
- El **enfoque criterial** cuando el docente o estudiante de FID analiza los resultados de la evidencia comparando el desempeño del estudiante con respecto a los aprendizajes planteados en los criterios de evaluación.
- El **enfoque de progreso** cuando el docente de FID analiza cuánto ha progresado un estudiante con respecto a un criterio de evaluación, comparando cómo estaba el estudiante al inicio del curso y cómo está a mitad de ciclo.

Cabe resaltar que, a partir de la valoración de las evidencias, el docente formador cuenta con información que le permite reflexionar, de forma individual o colectiva con otros docentes del mismo programa de estudios, sobre su propia práctica e introducir ajustes y modificaciones en el diseño y el desarrollo de los procesos de aprendizaje, determinando en qué, cuándo y cómo debe enfatizar algún aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que brinde oportunidades diferenciadas a los estudiantes para acortar la brecha entre el nivel de progreso actual y el nivel esperado.

En coordinación con el personal jerárquico y directivo de la EESP se organizan espacios de reflexión que permitan a los docentes formadores compartir experiencias, identificar nudos críticos comunes y establecer posibles respuestas a ellos. Asimismo, estos pueden considerarse como insumos para la realización de investigaciones orientadas a la mejora del desempeño docente.

El principal aporte de una evaluación es ayudar a reflexionar y comprender mejor la realidad, con el fin de enriquecer la toma de decisiones. Por el contrario, tomar una decisión simplista sin realizar un análisis profundo de la evidencia puede hacer que la evaluación pierda su potencial y conduzca a tomar decisiones inapropiadas.

Capítulo 4

RETROALIMENTACIÓN

La retroalimentación es el centro de la evaluación formativa que involucra la participación activa de los estudiantes de Formación Inicial Docente y fomenta su autonomía de forma progresiva. Por ello, se hace necesario que el docente realice una retroalimentación efectiva que permita al estudiante de FID identificar sus fortalezas, dificultades y necesidades de aprendizaje para alcanzar las competencias del Perfil de egreso de la formación inicial docente.

4.1 Conceptualización

La retroalimentación es la información, basada en evidencia, que se brinda a un estudiante sobre su desempeño para que identifique sus logros, así como aquellos aspectos en los que necesita mejorar en relación a un determinado propósito (Valdivia S.; 2014). Información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el desempeño esperado.

Para que una retroalimentación sea efectiva debe reunir las siguientes características propuestas por Anijovich (2019):

- Contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los estudiantes.
- Ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y las expectativas de aprendizaje y colaborar en ese recorrido.
- Se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que siempre impacta sobre la autoestima de estudiantes, docentes, directivos.
- Favorece la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, focalizado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje, no receptores pasivos.
- Articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con las expectativas de logro.
- Utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes.
- Es específica y contiene informaciones que toda la comunidad educativa puede poner en juego para alcanzar sus metas.
- Favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza.

La retroalimentación se enfoca en reflexionar sobre el progreso del estudiante en su aprendizaje a partir de los propósitos planteados, los criterios de evaluación con respecto de los aprendizajes esperados.

A partir de la interpretación de las evidencias y su valoración, el docente formador elabora devoluciones sobre la calidad del desempeño de los estudiantes mediante diferentes estrategias y medios. Estas devoluciones pueden ser formales o informales, orales o escritas, individuales o grupales. Las estrategias y medios forman parte del conjunto de decisiones que debe tomar el docente formador durante el proceso de evaluación.

Los docentes formadores procuran que la retroalimentación propicie espacios de reflexión a lo largo del proceso formativo en los que el estudiante pueda analizar qué se espera de su

desempeño, qué es lo que realmente hizo y qué debe hacer para mejorar. La retroalimentación debe ser oportuna, pertinente y de calidad para brindar a los estudiantes la posibilidad de mejorar su desempeño.

La retroalimentación contribuye a que el estudiante se centre en la revisión y reflexión sobre la actuación o producto en el que trabajó, por lo que el foco de atención del docente es el aprendizaje y la mejora continua del estudiante.

4.2 Dimensiones de la retroalimentación

La retroalimentación puede ser abordada a partir de las siguientes dimensiones propuestos por Anijovich (2019): Estrategias y Contenidos.

Las estrategias para ofrecer retroalimentación consideran cuatro factores: el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia que son descritos en la figura 38.

Figura 38. Dimensiones de la retroalimentación: estrategia

Dimensión: Estrategias	
Tiempo	La retroalimentación puede realizarse de forma inmediata o diferida. Una retroalimentación inmediata se realiza cuando los aprendizajes a regular son sencillos, mientras que una retroalimentación diferida es apropiada para aprendizajes complejos, de ese modo se da tiempo al estudiante de procesar sobre su aprendizaje. Ambas retroalimentaciones son valiosas y dependen de la complejidad del aprendizaje.
Cantidad	La retroalimentación debe focalizar y priorizar dos o tres aspectos, cuya selección está orientada por las expectativas de aprendizaje.
Modo	La retroalimentación puede ser abordada de distintos modos, atendiendo a la diversidad de estudiantes, se puede dar de forma oral, escrita, oral-escrita o mediante otros apoyos que contribuyan a la eliminación de barreras educativas. También es importante considerar la forma como se aborda la retroalimentación pues el uso del tono, el volumen de voz, los gestos influyen en la comunicación.
Audiencia	La retroalimentación puede darse de forma individual a cada estudiante, al grupo completo de estudiantes o a en grupos pequeños de estudiantes.

Los contenidos de las retroalimentaciones refieren a aquellos elementos que selecciona el docente para ofrecer devoluciones a sus estudiantes. En esta dimensión se consideran valoraciones sobre: La persona, los desempeños y las producciones, y los procesos de aprendizaje, que son descritas a continuación (figura 39).

Figura 39. Dimensiones de la retroalimentación: contenidos

Dimensión: Contenidos	
La persona	La retroalimentación tiene como propósito impactar sobre la autoestima de los estudiantes y provocar mejoras en sus aprendizajes.
Los desempeños y las producciones	La retroalimentación tiene como propósito impactar sobre la calidad y la profundidad de las tareas y los modos en que se desempeña el estudiante para lograr sus aprendizajes.
Los procesos de aprendizaje	La retroalimentación tiene como propósito focalizar en las estrategias que utiliza el estudiantado, en la identificación de sus fortalezas y en los obstáculos para reconocerse como estudiante.

4.3 Tipos de retroalimentación

La retroalimentación de acuerdo al aspecto en el que enfatice (Hattie y Timperley 2007), se puede clasificar en:

- Retroalimentación sobre el producto o tarea: se enfoca en la comprensión de lo que se tenía que hacer y qué tan bien realizó el producto el estudiante. Si se trata de evaluar un portafolio, consistirá en dar la información necesaria para que el estudiante identifique aquello que logró, reciba orientaciones respecto al contenido y analice su trabajo en función a lo esperado.
- Retroalimentación sobre el proceso de la tarea: consiste en tener información sobre el proceso de ejecución o desempeño para realizar una tarea. Por ejemplo, en el caso de la elaboración de un portafolio el énfasis está en el análisis de su elaboración, es decir, si el estudiante pudo identificar las principales evidencias, si conectó las evidencias para determinar los avances logrados, entre otros aspectos que le permitan al estudiante reflexionar sobre el proceso de construcción del portafolio.
- Retroalimentación sobre la autorregulación: se enfoca en la información sobre la habilidad de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje. Se orienta a la autoevaluación de los estudiantes y que ellos puedan establecer metas para mejorar en tareas futuras o en estrategias específicas que puedan aplicar a lo largo de su formación superior.

La forma de retroalimentación que se utilice va a depender de la expectativa de aprendizaje y aquello que se considere importante enfatizar.

Tenga en cuenta que el estudiante merece conocer anticipadamente los criterios de evaluación porque en caso contrario, podría percibir que la retroalimentación carece de fundamento.

4.4 La estrategia de diálogos reflexivos

Las interacciones dialogadas formativas se definen como un modo particular de conversación entre docentes y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con las expectativas y los criterios de evaluación, favoreciendo el desarrollo de la autonomía del estudiantado (Anijovich, 2019).

Esta estrategia es provechosa si el estudiante comprende los criterios de evaluación, se apropia del aprendizaje que se desea lograr, se involucra en el diálogo reflexivo tomando decisiones acerca de sus futuros desempeños y lo utiliza para mejorar sus aprendizajes.

Considere en sus diálogos reflexivos las siguientes preguntas propuestas por Hattie y Timperley (2007):

1. ¿Hacia dónde voy?

Al momento de la retroalimentación se debe retomar los criterios de evaluación explicitados cuando se planteó la tarea, de manera que el estudiante identifique y reconozca el propósito de la tarea en relación a los criterios de evaluación con la intención de que pueda dirigir y evaluar sus acciones y esfuerzos hacia el aprendizaje que se espera de él.

2. ¿Cómo lo estoy haciendo?

El estudiantado debe reconocer el modo en que está resolviendo la tarea, de esta manera compara su nivel actual de desempeño con el que se está esperando de él.

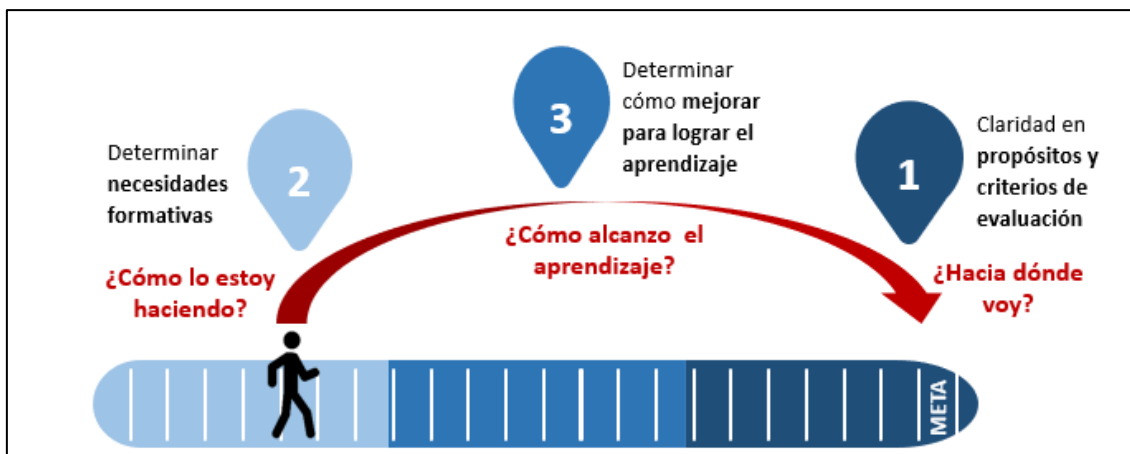
3. ¿Cómo alcanzo el aprendizaje?

En la retroalimentación se debe ayudar a que el estudiante establezca acciones concretas que le permitan alcanzar el nivel de aprendizaje del desempeño planteado. Padilla y Flores (2008) recomiendan que la retroalimentación orientada a la mejora del aprendizaje tenga las siguientes características:

- Apreciación del trabajo del estudiante, donde se reconozca sus logros y lo que le falta desarrollar para alcanzar el aprendizaje previsto.
- Explicación de la valoración anterior, relacionando la retroalimentación con el propósito del trabajo y los criterios de evaluación usados para juzgar su calidad. Para que los estudiantes aprovechen el diálogo reflexivo se requiere que, durante la comunicación, se den oportunidades de clarificación, diálogo y discusión.
- Acción del estudiante basado en lo que ha aprendido, que será revisada en la siguiente tarea o actividad. Es importante que los estudiantes demuestren que progresan, que la retroalimentación se ha convertido en un aprendizaje de mayor calidad.

En la figura 40 se representa esquemáticamente las preguntas reflexivas y los aspectos claves a considerar.

Figura 40. Preguntas reflexivas



Fuente: Hattie J. y Timperley H., 2007.

Elaboración: DIFOID, 2021.

Anijovich y Cappelletti (2018) señalan que para realizar unas buenas prácticas reflexivas se deben identificar los obstáculos y evitar que estos se sigan dando, como por ejemplo:

- Uso de un lenguaje poco familiar.
- Las devoluciones que se ofrecen al estudiante hacen referencia a lo que ocurrió en el pasado que a cómo mejorar en el futuro.
- Las interacciones dialogadas se llevan a cabo en un tiempo bastante distante del momento en que se realizó la actuación o el producto, lo que provoca que el estudiante haga un esfuerzo en recordar lo sucedido.
- Los diálogos reflexivos no siempre satisfacen a los estudiantes porque si bien contribuyen a la mejora de sus producciones, no les ofrece información sobre la aprobación del curso.

Cabe resaltar que la retroalimentación orientada a la ejecución futura tiene mayor poder para estimular el aprendizaje (Padilla y Flores, 2008) porque incluye información que pretende

ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejores tareas similares. Además, los diálogos reflexivos traerían mejores resultados si a los estudiantes se les involucra de forma activa en la toma de decisiones de sus futuras tareas y desempeños (Anijovich y Cappelletti, 2018).

4.5 Estrategia de la escalera de la retroalimentación

Una herramienta que ha sido utilizada para trabajar con maestros en el Proyecto Cero es la “Escalera de la Retroalimentación” que consiste en seguir en forma consecutiva los 4 pasos que se presentan en la figura 41 y se describen a continuación.

Figura 41. La escalera de la retroalimentación



Elaboración: DIFOID, 2021.

1. **Clarificar:** Un primer paso es aclarar la información de aquello que los estudiantes quieren comunicar. Los docentes pueden plantear preguntas que lleven a entender mejor los mensajes que no se han expresado de manera clara. Muchas veces, los errores de los estudiantes se deben al uso de palabras inadecuadas para expresar su pensamiento. Por tanto, es importante tener un acercamiento al razonamiento de los estudiantes.
Por ejemplo:
 - Parafrasear la respuesta del estudiante.
 - Proponer ejemplos para una mejor comprensión.
 - Pedir al estudiante que explique con ejemplos o contraejemplos
2. **Valorar:** Reconocer los avances y logros de los estudiantes. Valorar sus ideas y enfatizar sus fortalezas. Estas acciones de valoración muestran respeto hacia los estudiantes y sus ideas.
Por ejemplo:
 - Expresar palabras de reconocimiento “¡Felicito tu esfuerzo!
 - Mostrar interés por conocer las estrategias que el estudiante realizará para superar sus dificultades, como “Cuéntame cómo estás haciendo para mejorar la pronunciación en el idioma inglés”.
 - Realizar un movimiento de la mano, cuerpo o facial en señal de reconocimiento.
3. **Expresar inquietudes:** Debe identificar dificultades que permitan desencadenar un proceso reflexivo y cuestionamiento por parte del estudiante. Expresa sus inquietudes de manera que no se perciban como acusaciones, amenazas ni críticas agresivas.
Por ejemplo:
 - Realizar preguntas como “¿has considerado ...?”

- Plantear posibles consecuencias si se mantiene el error, como “si fuera así, como dices, entonces, ¿cómo explicas que ...?”
4. **Hacer sugerencias:** Ofrecer sugerencias para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su comprensión, especialmente en aquellos casos en los que la acción correctiva no es tan obvia o la complejidad de la tarea sobrepasa las posibilidades de elección autónoma por parte del estudiante. Brindar sugerencias implica que pueda conectar de forma constructiva las inquietudes, preocupaciones y preguntas que tiene el docente con acciones concretas que lleven a implementar la retroalimentación y que el estudiante pueda devolverla en una nueva actuación o tarea.
- Ejemplo:
- Brindar ideas para mejorar el producto o desempeño del estudiante.
 - Animar al estudiante a buscar nuevas soluciones.
 - Pedir al estudiante que revise el trabajo de otros compañeros para que identifiquen ideas o estrategias que le puedan ser útiles.

4.6 La estrategia SED

Se denomina así por las iniciales de los tres componentes que debe contener la retroalimentación: seguir haciendo, empezar a hacer, dejar de hacer (ver figura 42). Consiste en organizar la retroalimentación sobre la base de estos tres componentes, con la intención de que el estudiante pueda organizar su plan de mejora a corto plazo.

- **Seguir haciendo.** En la retroalimentación se explicita aquello que se valora como positivo en el estudiante: las fortalezas, las buenas ideas, las propuestas novedosas, y también las valoraciones genuinas que el estudiante realiza.
- **Empezar a hacer.** En la retroalimentación, se explicitan las oportunidades de mejora que pueden realizar los estudiantes para lograr los propósitos de aprendizaje y mejorar su desempeño.
- **Dejar de hacer.** En la retroalimentación se consignan los errores, prácticas que no aportan al aprendizaje o actitudes desfavorables hacia el estudiante. Debe señalarse, además, cómo ellos afectan al aprendizaje o cómo repercuten en los procesos formativos. Todo ello con la intención de que el estudiante pueda comprender las razones que sustentan los cambios que se le solicitan.

Figura 42. La estrategia SED





Por ejemplo, en la figura 43 se muestra la tarea realizada por un estudiante de cuarto grado de Educación Básica y la retroalimentación que un estudiante de FID (del último año de formación) realiza a partir de la aplicación de la rúbrica de la figura 44.

Figura 43. Ejemplo de retroalimentación realizada por un estudiante de FID ante la evidencia de una tarea realizada por un estudiante de cuarto grado de Educación Básica

Transformando un robot






Se están realizando grandes avances en la creación de un robot que se transforma. Dichos avances están a cargo de investigadores que trabajan en Estados Unidos. Uno de los avances más llamativos es un papel con circuitos electrónicos, que puede doblarse por sí solo y adoptar distintas formas, como un origami japonés.

Vamos a hacer el molde del Robot Transformer doblando un papel que tiene forma cuadrada


→


Molde del Robot Transformer

1 ¿Cuántas figuras iguales se forman cada vez que doblas por la mitad el cuadrado de papel? Realiza hasta el quinto doblar. Escribe tus respuestas y procedimientos.

CANTIDAD DE DOBLECES	Primer doblar (1)	Segundo doblar (2)	Tercer doblar (3)	Cuarto doblar (4)	Quinto doblar (5)
FIGURA					
FIGURAS IGUALES	2	4	8	16	32

2 Sin usar el cuadrado de papel, ¿cómo podemos saber la cantidad de figuras iguales que se formarán en el doblar siete y en cualquier doblar? Explica cómo llegas a esa conclusión.

Solo 128, lo estube multiplicando 32 x 2 y el resultado lo multiplica por dos otra vez.

$$\begin{array}{r} 32 \times 2 \\ \hline 64 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 64 \times 2 \\ \hline 128 \end{array}$$

RETROALIMENTACIÓN DEL ESTUDIANTE DE FID

Aspectos logrados:

- Relaciona los datos registrados en la tabla con un patrón multiplicativo e indica los primeros términos de la sucesión.
- Explica que el término de la sucesión se forma multiplicando por un valor.
- Justifica su trabajo validándolo con el término seis y siete de la sucesión.

Aspectos por mejorar:

- Hacer uso del término matemático “patrón”.
- Señalar cuál es el valor del patrón.
- Utilizar un procedimiento matemático que permita hallar cualquier término de la sucesión.

A continuación mostramos un ejemplo de aplicación de la estrategia SED en el estudiante de FID a partir de lo presentado en la figura 43 y 44.

- **Seguir haciendo.** Se aprecia como fortaleza que el estudiante de FID analiza adecuadamente las fortalezas y debilidades del estudiante de educación básica con el apoyo de una rúbrica analítica que le da objetividad a sus recomendaciones de mejora.
- **Empezar a hacer.** La tarea presentada al estudiante de educación básica es muy potente para que el estudiante siga desarrollando aprendizajes por lo que se invita al estudiante de FID en pensar en preguntas que logren este objetivo atendiendo al propósito del aprendizaje y a los aspectos por mejorar que señaló en la figura 43.
- **Dejar de hacer.** Se recomienda al estudiante de FID que evite enumerar los aspectos logrados y lo que falta mejorar en su estudiante, sino que fomente espacios reflexivos con preguntas guiadas que permitan al estudiante de básica explicitar por sí mismo cuáles son sus fortalezas y debilidades.

Figura 44. Rúbrica de evaluación de una tarea de IV ciclo de EB relacionada con la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA TRANSFORMANDO UN ROBOT					
RELACIONADO CON LA COMPETENCIA RESUELVE PROBLEMAS DE REGULARIDAD, EQUIVALENCIA Y CAMBIO DEL CICLO IV de EB					
CRITERIOS	0	1 (en inicio)	2 (en proceso)	3 (esperado)	4 (avanzado)
TRADUCE DATOS Y CONDICIONES A EXPRESIONES ALGEBRAICAS Y GRÁFICAS	No contesta o relaciona datos erróneamente y lo expresa sin considerar el patrón.	Relaciona datos y lo expresa con patrones multiplicativos o como suma repetida para los términos de la sucesión que se observa.	Relaciona datos con patrones multiplicativos o como suma repetida para determinar el primer término de la sucesión que no se observa.	Relaciona datos y lo expresa con patrones multiplicativos o como una suma repetida para determinar el segundo término de la sucesión que no se observa.	Relaciona datos con un patrón multiplicativo y expresa cómo utilizarlo para determinar cualquier elemento de la sucesión.
COMUNICA SU COMPRENSIÓN SOBRE LAS RELACIONES	No contesta o solo emplea tablas para registrar sus hallazgos.	Describe el patrón representándolo como una operación para los términos de la sucesión que se observa.	Describe el patrón representándolo con los símbolos de las operaciones pero no logra expresarlo adecuadamente.	Describe el patrón representándolo con los símbolos de las operaciones adecuadamente.	Describe el patrón para determinar cualquier elemento de la sucesión empleando adecuadamente los símbolos.
USA ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS	No contesta o determina el término en una sucesión sin considerar el patrón.	Determina el término en una sucesión aplicando con error estrategias basadas en la adición o multiplicación.	Determina el término en una sucesión pero se equivoca al operar o halla el primer término de la sucesión que no se observa.	Determina el término en una sucesión multiplicando por el patrón o determinando el doble del número en forma aditiva.	Determina cualquier término en una sucesión multiplicando por el patrón.
ARGUMENTA AFIRMACIONES SOBRE RELACIONES DE CAMBIO Y EQUIVALENCIA	No contesta o elabora conjeturas identificando algunos elementos de la sucesión.	Elabora conjeturas evidenciando el patrón.	Elabora conjeturas evidenciando el patrón y lo justifica validándolo con un caso particular (primer término que no se observa en la sucesión).	Elabora conjeturas evidenciando el patrón y lo justifica validándolo con casos particulares (primer y segundo término que no se observa en la sucesión).	Elabora conjeturas evidenciando el patrón que cumple para determinar cualquier término de la sucesión y lo justifica validándolo con casos particulares.

4.7 Importancia de la retroalimentación efectiva en el estudiante

La retroalimentación adquiere un valor muy importante en la evaluación por las siguientes razones:

- La retroalimentación promueve la autoevaluación en el aprendizaje por parte del estudiante, para ello debe tener claridad sobre los criterios de evaluación y reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades de su aprendizaje y cómo lo está haciendo. Para ello, el docente formador debe generar espacios de diálogos reflexivos para que a través de preguntas que formule al estudiante sea este capaz de explicitar cuáles fueron sus fortalezas y aspectos que requiere mejorar para un mejor desempeño, de esta manera el estudiante de FID adquiere herramientas para autoevaluar su aprendizaje.
- La retroalimentación favorece el aprendizaje autónomo pues el estudiante puede usarlo para monitorear su desempeño, participando así de una manera más activa con su propio proceso de formación. Una de las herramientas adecuadas para el aprendizaje autónomo son las rúbricas de evaluación pues ahí se describen los aprendizajes que se esperan en el estudiante y con ello este puede monitorear su avance.

A partir de estas acciones se hace evidente el papel activo y central del estudiante en el proceso de aprendizaje, permitiendo la formación de un estudiante más autónomo y reflexivo con su propio aprendizaje.

4.8 Sistema de calificación

La evaluación formativa en la FID propone un sistema de calificación centrado en lo cualitativo y descriptivo que tiene como finalidad contribuir al proceso de aprendizaje del estudiante al brindarle lo que es capaz de hacer. Este sistema de calificación parte de los criterios básicos de evaluación que permiten determinar cuán competente es un estudiante y se operativiza mediante el uso de rúbricas de evaluación para valorar las evidencias de aprendizaje (actuaciones y productos del estudiante).

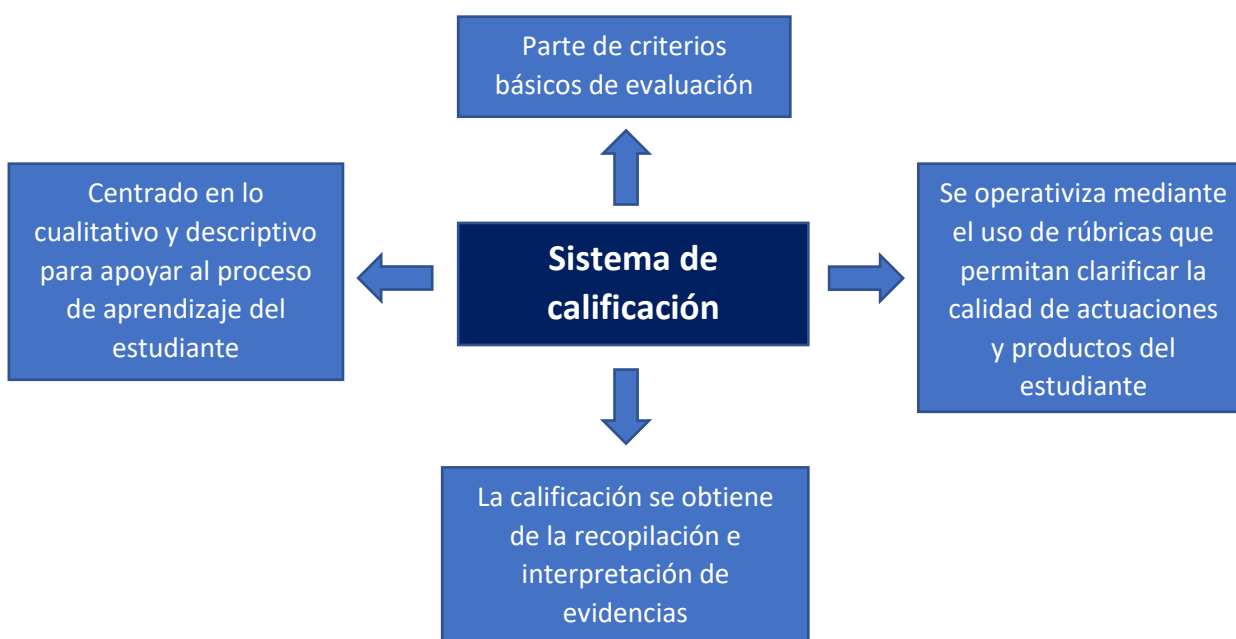
Las competencias en el curso o módulo se califican de forma independiente. Esto permite que el estudiante conozca el nivel de desarrollo que ha alcanzado en cada competencia y, al mismo tiempo, le permite comprender de qué manera se llegó a la calificación del curso o módulo.

La calificación de cada competencia del curso o módulo se determina empleando un conjunto de evidencias calificadas durante el proceso formativo o considerando sólo una evidencia final que permita valorar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante. Cuando se opta por calificar el curso o módulo con una evidencia final es porque esta evidencia responde a una situación auténtica compleja y exige monitorear el desarrollo de las diferentes competencias a lo largo del proceso formativo. Por otro lado, cuando se opta por calificar con un conjunto de evidencias durante el proceso formativo es porque la naturaleza del curso no responde al uso de una sola situación auténtica compleja sino a varias durante el proceso formativo.

La calificación de cada competencia se centra en el progreso de los estudiantes a lo largo de todo el proceso formativo, y no solo al término del ciclo, incluso si se califica una sola evidencia final.

La revisión y uso de las rúbricas de evaluación a lo largo del curso o módulo permite conocer las expectativas y las características del producto o desempeños especificados en los descriptores de cada nivel de desempeño. El docente debe asegurarse que los estudiantes conozcan desde el inicio cuáles son las evidencias e instrumentos del proceso de evaluación y cómo será calificado el estudiante en el curso o módulo. A continuación se sintetizan las ideas fuerza del sistema de calificación (figura 45).

Figura 45. Sistema de calificación



La calificación de las competencias en el curso o módulo se expresa mediante 5 niveles de desempeño y el estudiante podrá obtener la condición de aprobado o desaprobado, tal como se señala en la figura 46.

Figura 46. Niveles de desempeño del estudiante y condición

Nivel de desempeño del estudiante		Condición
Previo al Inicio	No logra demostrar lo descrito en el nivel Inicio	Desaprobado
Inicio	Muestra un progreso mínimo de acuerdo al nivel de desempeño esperado en el curso o módulo respecto a la competencia.	
En proceso	Evidencia el nivel de desempeño próximo o cerca a lo esperado en el curso o módulo respecto a la competencia.	Aprobado
Logrado	Evidencia el nivel de desempeño esperado en el curso o módulo respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.	
Destacado	Evidencia un nivel de desempeño superior a lo esperado en el curso o módulo respecto a la competencia.	

Al término del curso o módulo, el docente formador debe registrar en el Sistema de Información Académica (SIA) el nivel de desempeño de cada competencia alcanzado por cada estudiante en el Registro del curso o módulo³. Adicionalmente, en dicho registro el docente formador incluye una recomendación o comentario en las competencias en las que el estudiante se encuentre “Previo al inicio” o “Inicio”, si el docente formador considera pertinente puede incluir comentarios a los estudiantes que alcanzan otros niveles de desempeño.

En la figura 47 se presenta el registro del curso o módulo dividido en 3 secciones. Los datos informativos del curso y del estudiante son proporcionados por el SIA. El nivel de desempeño y recomendación/comentario para cada competencia debe ser completado por el docente formador.

³ Anexo 2 de la RVM N° 123-2022-MINEDU

Figura 47. Registro del curso o módulo

REGISTRO DEL CURSO O MÓDULO

Programa de estudios			Periodo Académico	
Docente formador			Ciclo - Sección	
Curso/Módulo			Turno	
			Modalidad de estudios	

N°	N° de matrícula	Apellidos y nombres del estudiante (según nóminas)	Competencia A		Competencia B		Competencia C	
			Nivel de desempeño	Recomendación / comentario*	Nivel de desempeño	Recomendación / comentario*	Nivel de desempeño	Recomendación / comentario*
1								
2								
3								

Datos informativos del estudiante

En cada competencia se coloca el nivel de desempeño que puede ser:

- Previo al inicio
- Inicio
- En Proceso
- Logrado
- Destacado

En cada competencia se escribe un comentario a los estudiantes que obtienen nivel de desempeño:

- Previo al inicio
- Inicio

Una vez que el docente formador completa el Registro del curso o módulo, el SIA genera automáticamente:

- Matriz de información específica de los desempeños de estudiantes⁴ que incluye información de las 12 competencias del perfil de egreso. En el caso de los programas de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe la matriz considera las 15 competencias del perfil de egreso.
- Acta de calificación del curso o módulo⁵ que contiene la calificación del curso o módulo y el nivel de desempeño por competencia de cada estudiante.
- Acta consolidada de evaluación del desempeño académico del ciclo⁶ que contiene la calificación para el sistema de educación superior en escala vigesimal, el puntaje de cada estudiante y la recomendación o comentario registrado por el docente formador.
- Boleta de calificaciones de cursos y módulos⁷ que contiene el nivel de desempeño de cada competencia por curso y módulo por estudiante.

En la figura 48 se resume la secuencia del sistema de calificación donde antes y durante el ciclo académico es realizada por el docente formador y al culminar el ciclo es realizado por el SIA.

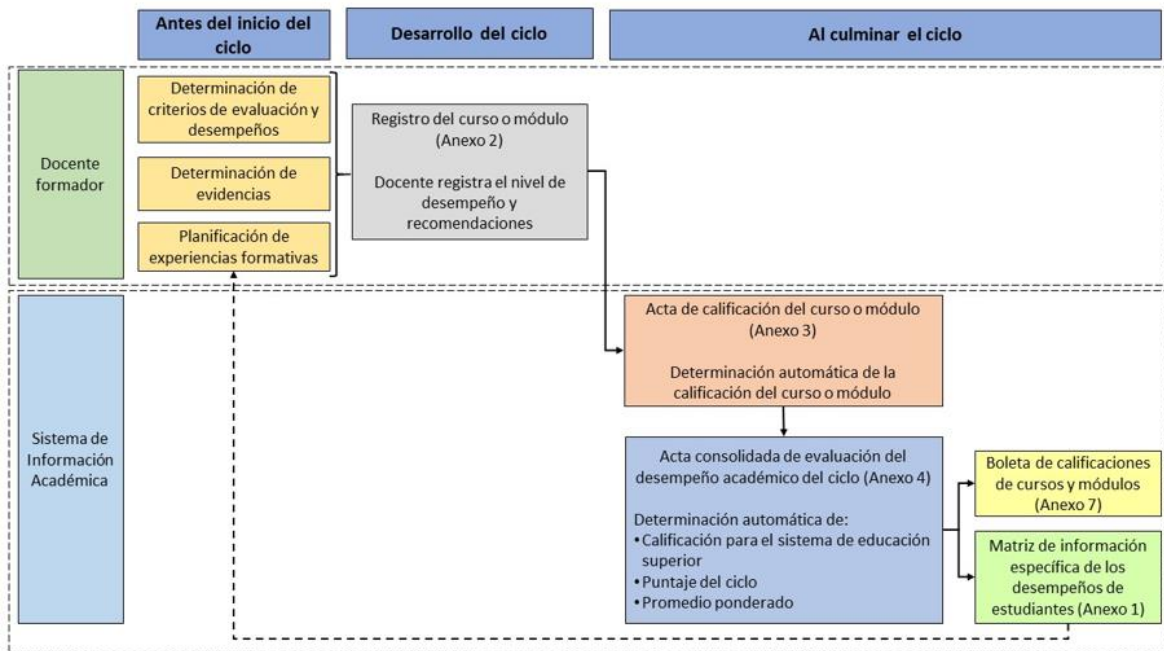
⁴ Anexo 1 de la RVM N° 123-2022-MINEDU

⁵ Anexo 3 de la RVM N° 123-2022-MINEDU

⁶ Anexo 4 de la RVM N° 123-2022-MINEDU

⁷ Anexo 7 de la RVM N° 123-2022-MINEDU

Figura 48. Secuencia del sistema de calificación



Referencia

Agencia de Calidad de la Educación (2017) Guía de Uso: Evaluación Formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Anijovich, R. (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. Chile: SUMMA.

Black, P. y Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, vol. 5, pp. 7-74.

Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje (171-188)*. Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.

Bloom, B.; Hastings T.; Madaus G. et al. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, Nueva York: McGraw-Hill.

Brookhart, S. (2009). "Editorial", *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-2.

Cárdenas Fierro, G. M., y Vega Betancourt, M. de J. (2019). El portafolio como estrategia de autorregulación en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 10(1), 21-37. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191001.03>

Casanova, M. (2012) *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: Editorial La Muralla.

Drago C. (2017) *Manual de Apoyo Docente. Evaluación para el Aprendizaje*. Santiago: Universidad Central de Chile. En: https://www.postgradosucentral.cl/profesores/download/manual_evaluacion.pdf

Ferreya A. (2012) *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Lima: PUCP.

Fiore, E y Leymoní, J. (2007) *Didáctica Práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magrú.

Frola, P., & Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional SC.

García, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.

García-Medina, A. et al. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE.

Golding C. y Adam L. (2016) Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:1, 1-14.

Hattie, J. y Timperley H. (2007). The power of feedback. *Educational Research*. Auckland, volumen 77 pp. 181-112.

- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), pp. 65 – 90
- Knight, P. (2006) The local practices of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 435-452.
- Leymoní, J. (2015). Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. *Páginas De Educación*, 1(1), 19-34. Recuperado de <https://revistas.uca.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/710/700>
- Manrique, A. H. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 61(4), pp. 39-48.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Ministerio de Educación (2011) *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. En: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2019 a) *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente Programa de estudios de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>
- Ministerio de Educación (2019 b) *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. Documento de trabajo*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1TW7CArBqV3D-sdx1I3SrTta0Y_8p8933/view
- Ministerio de Educación (2020) *Resolución Viceministerial N° 183-2020-MINEDU. Documento Normativo “Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica”*. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1321248/RVM%20N%C2%B0%20183-2020-MINEDU.pdf>
- Ministerio de Educación (2021) *Fascículo de evaluación de los aprendizajes de la formación Inicial docente. Material del curso Planificación y evaluación de los aprendizajes de la Dirección de Formación Inicial Docente del MINEDU*.
- Ministerio de Educación (2022) *Resolución Viceministerial N° 123-2022-MINEDU. Documento Normativo “Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica”*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3560535-123-2022-minedu>
- Ministerio de Educación, República de Chile. *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes*. Chile: Educarchile. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-89343_archivo_01.pdf
- Monereo, C. (2013) *La autenticidad de la evaluación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257922429_La_autenticidad_de_la_evaluacion
- Monereo, C. (2009). La veracidad de la evaluación. En *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación en innovación* (1 ed., pp. 15-28).
- OECD (2005). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/cei/35661078.pdf>

Padilla-Carmona, M. Gil, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior. Revista española de pedagogía Vol. 66 Núm. 241 Pág. 467-486. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/2709011>

Pasek de Pinto, E., y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10(1). Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: Lo uno y lo diverso. Educere, 9(31), 473-479.

Ravela, P. (2006) Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas. Montevideo: Editorial San Marino. Recuperado de https://www.academia.edu/1414657/Fichas_did%C3%A1cticas_para_comprender_las_evaluaciones_educativas_PREAL

Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017): ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Montevideo: Magro. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, vol. 18, pp. 119-144.

Salazar, M. L. S. (2002). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Folleto. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>

Samueliwicz, K. y Bain, J. (2002) Identifying academics' orientations to assessment practice. Higher Education, 43, pp. 173 – 201.

Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation", en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.).

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. Educational Measurement, 4, 623-646. México D. F.: INEE.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2017). Portafolios recursos de evaluación del Consejo Australiano para la Investigación Educativa 7. Lima: Autor. Recuperado de <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/2778/Portafolios%20ACER%207.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Stiggins, R. (2008). Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems, Portland: ets-ati.

SUMMA (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. Chile: SUMMA. Recuperado de: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf

Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. En Blanco Y Negro, 5(2). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>

Vega, M. y Cárdenas, G. (2019). El portafolio como estrategia de autorregulación en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes. Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, X (1), pp. 21-37

Wiggins, G. (1998) Rúbricas para la Evaluación (capítulo 7). En: Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco. Jossey-Bass.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005) Understanding by design 2nd Edition.

Wilson, D., Perkins, D., Bonnet, D., Miani, C., y Unger, C. (2005). Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Calle Del Comercio N° 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.minedu.gob.pe

