

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE COMPETENCIAS, A TRAVÉS DEL USO DE RÚBRICAS APLICADAS POR LOS DOCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar por el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria, con la especialidad en Filosofía y Ciencias Histórico-Sociales.

Presenta el Bachiller:

ANDERSON JOWEL CRUZ RUIZ

Presidenta : Jenny Canales Peña
Asesor : Rafael Egusquiza Loayza
Lector : Uriel Montes Serrano

Lima – Perú
Abril de 2019

RESUMEN

El presente proyecto de innovación educativa denominado “La evaluación formativa de competencias, a través del uso de rúbricas aplicadas por los docentes de primaria y secundaria del área de Ciencias Sociales de un colegio privado de Lima” responde a una de las dificultades que existe en esta institución, así como en el sistema educativo actual, “La evaluación formativa”. ¿Qué es? ¿Cómo se desarrolla? ¿Qué instrumentos son los más pertinentes para llevarla a cabo? Ante esta situación se pretende que los docentes, de primaria y secundaria del área de Ciencias Sociales, gestionen, en su práctica, un modelo de evaluación formativa de competencias, a partir del uso de rúbricas de tal forma que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje y permita a los estudiantes el logro de competencias, según los lineamientos y principios establecidos por esta institución y el Currículo Nacional de Educación Básica 2017. Para lograr este objetivo se implementará talleres de Evaluación Formativa para los docentes, así como el diseño y validación de rúbricas; además, de un acompañamiento y reflexión pedagógica de los mismos docentes, de tal manera que este proyecto pueda sostenerse y mejorarse en el tiempo, a través de la formación de comunidades pedagógicas.

Palabras clave: Modelo de competencias, evaluación formativa, rúbrica y retroalimentación.

ABSTRACT

The following educational innovative project called ‘formative evaluation of competencies and skills’, through the used of rubrics by elementary and high school teachers in social studies of a private school Lima, where has a difficulty about it, as well as the current educational system, ‘formative evaluation’. What is it? How is it develop? What assessment tools are useful to make this possible? Against this background, the aim is to include these assessment tools in classes in where elementary and high school teachers use them in social studies to evaluate students following the model formative evaluation of competencies and skills, through the use of rubrics the teaching – learning process will permit the achievement of competencies according to the standards and values established by the school and the National Curriculum of Basic Education 2017. Thus, this project attempts to implement workshops about formative evaluation for teachers, as well as the creation and validation of them, besides, the teachers receive ongoing training and continuos pedagogical support and follow-up in these topics. Therefore, this project will sustain and improve as time goes by, thanks to pedagogical performance through learning communities.

Keywords: Model of competences, formative assessment, rubric and feedback.

TABLA DE CONTENIDOS

I. DATOS INFORMATIVOS.....	07
II. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	07
III. JUSTIFICACION DEL PROBLEMA.....	09
IV. FUNDAMENTO TEÓRICO.....	10
V. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INNOVADOR.....	23
VI. EVALUACIÓN Y MONITOREO.....	25
VII. ACTORES INVOLUCRADOS.....	27
VIII. COMPONENTE INNOVADOR.....	28
IX. RECURSOS DEL PROYECTO.....	30
X. CRONOGRAMA DEL PROYECTO.....	31
XI. PRESUPUESTO.....	33
Referencias bibliográficas.....	36
Anexos.....	39

I. Datos informativos

- 1.1 Título: La evaluación formativa de competencias, a través del uso de rúbricas aplicadas por los docentes de primaria y secundaria del área de Ciencias Sociales de un colegio privado de Lima.
- 1.2 Institución educativa: Privada de Lima
- 1.3 Ámbito de innovación: Didáctica
- 1.4 Responsable: Anderson Cruz Ruiz
- 1.5 Nivel / grado: Primaria y Secundaria
- 1.6 Beneficiarios / Destinatarios: Docentes
- 1.7 Duración: 12 meses

II. Descripción del Contexto

La institución educativa privada se encuentra ubicado en el distrito de San Miguel, en Lima. Fue fundada en 1926 y actualmente tiene tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria.

Según el Proyecto Educativo Institucional -PEI- (2018), el estilo de gestión y liderazgo que se ejerce en este colegio es transformacional. Este liderazgo se caracteriza por crear un cambio valioso y positivo en las demás personas. De la misma forma, crea una visión de conjunto dándole sentido a las metas; además de promover confianza y soluciones innovadoras a los problemas.

Se podría decir que este estilo de liderazgo promueve un trabajo colaborativo y de apertura a la innovación educativa. Esta misma se encuentra liderada por dirección del colegio y el Departamento de Calidad Educativa y se llevan a cabo, a través de las coordinaciones de cada nivel -inicial, primaria y secundaria- y asesores de cada área académica.

En la práctica educativa también se evidencia mucha apertura a la innovación institucional, curricular y didáctica. No obstante, consideramos que el liderazgo que se ejerce desde la dirección del colegio carece de conocimiento respecto a algunos proyectos de innovación que se realizan, sobre todo en el ámbito curricular y didáctico. A pesar de ello, los proyectos de innovación a nivel institucional, curricular y didáctico si se ejecutan e intentan involucrar a todo el personal del colegio, según el ámbito que corresponda.

Por otro lado, esta institución educativa declara, en su misión y visión, brindar una educación de calidad, formando “líderes solidarios, defensores de la vida, comprometidos con la preservación del entorno y la transformación de la sociedad hacia una cultura de paz” (Colegio privado de Lima, 2018, p.36 y 37). Sin lugar a duda, esta frase es una invitación a formar estudiantes competentes, comprometidos y críticos con las problemáticas de su entorno.

Sin embargo, para formar estudiantes competentes y críticos es necesario analizar la relación que existe entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el enfoque evaluación. No podemos promover un modelo basado en competencias sin considerar qué y para qué estamos evaluando.

Como sabemos, en el Perú existen muchas problemáticas pedagógicas a nivel de recursos educativos, metodologías de enseñanza y, además, en la forma cómo se evalúa el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación – MINEDU- y el colegio privado de Lima, promueven una evaluación formativa, en sus documentos curriculares e institucionales.

Es por ello que consideramos trascendental establecer un modelo claro de evaluación, no solo en los documentos curriculares del colegio privado de Lima, sino, sobre todo, que este modelo se vislumbre en la práctica docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Cabe indicar que, en el presente año, esta institución educativa privada ha logrado obtener la actualización de su acreditación internacional, con el Sistema de Acreditación Internacional de Calidad Educativa SACE, Perú – México.

Esta acreditación internacional estuvo conformada por nueve núcleos o equipos de trabajo los cuales debían demostrar la calidad de la enseñanza y aprendizaje, a través de las distintas áreas, como docentes, estudiantes, proceso de aprendizaje, materiales educativos, entre otros. Esta exigencia en la calidad educativa también se evidenció en el sistema de evaluación, ya que se hizo énfasis en aplicar una evaluación que considere todo el proceso de aprendizaje, aunque en la práctica sería más complejo de realizar.

No obstante, este reconocimiento internacional es un compromiso por mantener la calidad educativa y fortalecer aquellos aspectos pedagógicos que permitan al estudiante, y docentes, cumplir con la misión y visión, anteriormente mencionada.

III. Justificación del Problema

El colegio privado de Lima declara en el Proyecto Curricular Institucional - PCI- (2017), que su acción formadora se fundamenta en la propuesta pedagógica basada en el modelo sociocognitivo humanista y el enfoque constructivista, desarrollando competencias, capacidades, desempeños y enfoques transversales (sustentado en valores y actitudes).

Este modelo pedagógico se lleva a cabo a través de una evaluación formativa y sumativa, donde se recoge información de forma permanente para el logro de las competencias planteadas, considerando, en los instrumentos de evaluación, el saber conocer, saber hacer y saber ser –conocimiento, procedimiento y actitud, respectivamente-. Sin embargo, no todos los docentes de los niveles de primaria y secundaria, del área de Ciencias Sociales, emplean de forma pertinente la evaluación formativa, puesto que algunos de ellos solo evalúan la evidencia final en cada sesión, según lo observado en las sesiones de clase.

Asimismo, este colegio menciona en su PCI (2017) y programas anuales, que todos los docentes de esta institución educativa utilizan cinco instrumentos de evaluación para verificar el logro de las competencias planteadas, tales como: pruebas escritas, escalas de estimación, listas de cotejo, guía de observación y rúbricas. Estos instrumentos han sido aceptados e institucionalizados por el colegio.

Pero, al observar las clases de algunos docentes de primaria y secundaria, del área de Ciencias Sociales, se evidenció que muy pocos evaluaban y retroalimentaban conforme a las características de una evaluación formativa. Pero ¿cuáles son esas características? Según Shepard (2006) la “evaluación formativa requiere que los maestros y los estudiantes tengan una comprensión y apropiación compartida del objetivo de aprendizaje y, por último, que los estudiantes sean capaces de supervisar su propio mejoramiento” (p.20). Esta autoevaluación de su propio proceso de aprendizaje, por parte del estudiante, fue una de las características de la evaluación formativa que menos se evidenció en las sesiones observadas.

En consecuencia, queremos desarrollar el proyecto *La evaluación formativa de competencias, a través del uso de rúbricas aplicadas por los docentes de primaria y secundaria del área de Ciencias Sociales de un colegio privado de Lima*. Pero ¿Por qué desarrollar este enfoque? Porque “la finalidad de la evaluación formativa es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (docente-estudiante)” (Shepard 2006, p.16), además

de promover estudiantes autónomos y conscientes de su propia dificultad, de tal forma, que puedan lograr una mejora continua en sus aprendizajes.

Con este proyecto se pretende mejorar una realidad educativa existente, pero con poca claridad en la praxis. Los documentos curriculares de la institución educativa y la propuesta del MINEDU (2017) respaldan dicho enfoque formativo; sin embargo, falta evidenciar algunos ejemplos pertinentes en el ámbito de la Educación Básica Regular (EBR), específicamente, en los niveles de primaria y secundaria.

IV. Fundamento teórico

Uno de los mayores retos en el sistema educativo peruano actual es el desarrollo de competencias en los estudiantes. García (2016), en su artículo *Retos a la Educación Peruana del siglo XXI*, menciona que una de nuestras finalidades como docentes es formar estudiantes competentes, críticos y comprometidos con las problemáticas de su contexto local, regional y nacional. Justamente, el modelo de competencias permite desarrollar estudiantes críticos y comprometidos con los problemas de su contexto.

A continuación, revisaremos algunos antecedentes y experiencias nacionales e internaciones sobre el desarrollo de competencias y enfoque de evaluación formativa en la EBR.

A nivel internacional, encontramos que la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) realizó una investigación donde analizó la práctica de la evaluación formativa en las aulas y en los centros de ocho sistemas de enseñanza: Australia (Queensland), Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda y Escocia. Además, este estudio presentó el concepto de evaluación formativa tal como se practica en estos países, además de sugerir distintas maneras de desarrollar este enfoque de evaluación.

Es así que la OECD (2005) nos indica que la evaluación formativa es una de las estrategias de aprendizaje más pertinentes para promover una mejora sustancial en los aprendizajes de los estudiantes; además de desarrollar habilidades superiores como el aprender aprender.

Según esta organización internacional la evaluación formativa si puede aplicarse en el ámbito de EBR -y no solo en el superior, como algunas veces se ha considerado-, ya que promueve una mejora sustancial en el rendimiento de los

estudiantes, por la estrecha relación que existe con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la OECD (2005) también señala la contraposición que existe entre la evaluación formativa y sumativa, siendo esta última la más utilizada por los docentes de la EBR.

Asimismo, Rosenthal (2015), menciona que la evaluación formativa demanda el uso de distintos tipos de estrategias durante el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, desarrolla el *aprender aprender* haciendo que el estudiante sea más autónomo, autorregulando su propio aprendizaje, a través del uso de las estrategias más idóneas para lograr la competencia propuesta.

No obstante, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018) refiere que una evaluación formativa debe ser un proceso justo, válido y fiable para que genere efectos positivos en el proceso de aprendizaje.

Esta validez, fiabilidad y justicia la debe generar el docente, a través del recojo oportuno de información e interpretación, durante todo el proceso de aprendizaje de tal forma que permita alcanzar los propósitos establecidos. Es indispensable que el estudiante comprenda y sea consciente de los propósitos a lograr en su aprendizaje. Solo de esta manera se podrá garantizar una verdadera evaluación formativa.

Por otro lado, a nivel nacional también se ha realizado algunos proyectos sobre evaluación formativa. Entre ellos encontramos el *“Desarrollo de la evaluación formativa en el nivel secundario”* de Fernández (2018), quien realiza un plan de acción en la Institución Educativa Rosa Flores de Oliva. A través de este plan intenta fortalecer la evaluación formativa de los docentes, de tal forma que este enfoque logre tener un impacto real en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello los docentes diseñan y aplican técnicas e instrumentos de evaluación, siguiendo el enfoque formativo. Además, elaboran y ejecutan una planificación curricular vinculada con el modelo de competencias, propuesto por el Ministerio de Educación. Es por ello que el autor considera que la evaluación debe estar presente en todo el proceso de aprendizaje, ya que de esta forma se puede realizar ajustes a la propia práctica docente, con la finalidad de mejorar y lograr estudiantes competentes.

Este plan de acción es relevante para el proyecto que deseamos llevar a cabo, porque, tanto la propuesta de Fernández como nuestro proyecto de innovación están dirigidos al desarrollo de la evaluación formativa y el uso de instrumentos de

evaluación, por parte de los docentes. Además, Fernández propone una mejora en una institución educativa de Educación Básica Regular, empleando el enfoque de evaluación formativa.

El segundo plan de acción encontrado *-La comunidad profesional de aprendizaje permite la aplicación de evaluación formativa en Historia, Geografía y Economía del VII ciclo de la I.E N° 151 Micaela Bastidas S.J.L.-*, se relaciona con nuestro proyecto de innovación desde el uso de técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes para el logro de competencias, por parte de los estudiantes.

El autor de este plan de acción es Roca y, a través de este, intenta fortalecer la práctica docente en la elaboración y uso de instrumentos, según el enfoque evaluación formativa. A diferencia del autor anterior, Roca (2018) prioriza el monitoreo y acompañamiento pedagógico de los docentes de forma eficiente y mediante la asesoría grupal e individual. De esta forma, se genera espacios de reflexión, crítica y autoaprendizaje para transformar la práctica pedagógica, dentro de una comunidad de docentes. Es decir, para Roca no solo basta con realizar y aplicar instrumentos de evaluación confiables y pertinentes, sino que estos deben ser potenciados y sostenidos por medio de comunidades educativas que permitan un mejor acompañamiento y monitoreo de este enfoque en la práctica docente.

Como se puede evidenciar, tanto a nivel internacional como nacional, existen claros ejemplos de proyectos e investigaciones sobre el diseño, planificación y ejecución del enfoque de la evaluación formativa, empleando distintas estrategias (comunidades de aprendizaje, monitoreo y acompañamiento docente, distintos instrumentos y técnicas de evaluación, entre otros) en el ámbito de la EBR.

4.1 Modelo de Competencias

La palabra “competencia” ha pasado por distintas etapas históricas desde hace muchos años atrás. Sin embargo, revisaremos las más importantes y aquellas que se vinculan con nuestro proyecto de innovación.

Desde esta manera, podemos decir que Noam Chomsky, según Tobón (2012), en los años sesenta, emplea esta palabra por primera vez en el ámbito académico para describir el desempeño que logra una persona en relación al dominio de su lengua. Esta perspectiva de competencia fue comprendida desde el punto de vista lingüístico. Pero, sirvió como antecedente para luego ser utilizado en otros ámbitos.

Más adelante (entre los setenta y ochenta) este mismo término será considerado en el ámbito técnico-profesional. Su finalidad era conocer qué tan calificado se encontraba un trabajador respecto a la labor que realizaba. Para ello, cada profesional debía cumplir ciertas competencias establecidas que garantizaban que su trabajo y desempeño profesional sea de calidad.

Es así que, a principios de los años noventa, la palabra “competencia” se incorpora en el lenguaje educativo, generándose, como diría Tobón (2012), distintos modelos en relación al currículo, didáctica y evaluación, en contraposición, con los modelos tradicionales que hasta ese momento se conocían.

Finalmente, a inicios del 2000, este término comienza a tener protagonismo en las políticas educativas internacionales como en el proyecto Tuning en Europa o DeSeCo de OECD, anteriormente citada.

Pero ¿Por qué la palabra “competencia” genera nuevos modelos pedagógicos? Porque, como lo indica Tobón (2012):

(...) el término de competencia tiene una larga historia porque siempre la humanidad se ha preocupado porque las personas sean capaces de hacer las cosas que les corresponde hacer con calidad. (...) Esto se hace a la par que se posicionan una serie de cambios educativos por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia. (p.57)

Hablar de un modelo de competencias es hablar de calidad educativa, porque engloba diversos aprendizajes, desde la perspectiva del estudiante (autónomo, significativo, metacognición) y nuevas formas de entender el rol que desempeña el docente (constructivismo, nuevas teorías de inteligencia) en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

El mismo Tobón (2010) nos dice que este modelo se vincula con la formación humana en su totalidad¹. Por ello, es indispensable que el mismo sea desarrollado de forma colaborativa y responda a los problemas que se viven en la sociedad. Por ejemplo, ¿Cómo podemos desarrollar competencias siendo ajenos a la explosión tecnológica que vivimos hoy en día? Sería anacrónico pensar que desarrollamos competencias si no consideramos el uso de la tecnología, como un medio, para promover este modelo.

¹ Véase el Anexo 1: Principios con mayor consenso en el modelo de competencias

Sin embargo, ¿Qué elementos implica una competencia? Desde la perspectiva de Díaz (2005) las competencias comprenden la combinación de tres elementos básicos: información, el desarrollo de una habilidad y puestos en acción en una situación inédita. En otras palabras, el uso de competencias, en el ámbito educativo, supone la práctica del saber conocer, saber hacer y saber ser, por parte del estudiante. Sin embargo, este mismo autor menciona que una de las grandes dificultades de la escuela es generar experiencias reales o simuladas (muy cercanas a la realidad), de manera tal que se ponga en evidencia el uso de estos tres elementos a la vez. Por el contrario, la escuela suele proponer ejercicios muy rutinarios que se alejan de la formación de una competencia.

De la misma forma, es necesario que el modelo de competencias se desarrolle sobre la base de situaciones concretas y que, a su vez, respondan a problemáticas y necesidades de personas concretas en un determinado lugar. Es por ello que García (2011) menciona que:

“Por su naturaleza, las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto.
(p.5)

El desarrollo de estos saberes en situaciones y espacios concretos hace que este modelo tenga sentido, no solo en el sistema educativo, sino sobre todo en la vida de los estudiantes. Desde esta perspectiva “El modelo educativo, basado en Competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda (...)” (García 2011, p.5) Establecer un modelo basado en Competencias implica romper con lo cotidiano para dar paso a lo nuevo, a lo innovador. Este es uno de los retos más grandes que tiene la escuela y el sistema educativo en sus distintos niveles.

Ahora bien, sería oportuno analizar en nuestro país la propuesta que desarrolla el MINEDU en el Currículo Nacional de Educación Básica –CNEB- 2017, en relación al modelo por competencias y, a su vez, identificar los elementos que se encuentran implícitos en su desarrollo. Antes de iniciar este análisis, es relevante mencionar que el colegio privado de Lima emplea, en su planificación y práctica pedagógica, el Currículo Nacional de Educación Básica 2017. El MINEDU menciona en este documento que:

La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada. (Ministerio de Educación, 2017, p.29)

Para el Ministerio de Educación no basta que el estudiante responda y solucione determinado problema existente en su realidad. Este debe actuar de forma ética -saber ser-, reconociendo los conocimientos -saber conocer- y habilidades adquiridas -saber hacer- para que, finalmente, asuma la solución más viable y sostenible.

En consecuencia, podemos decir que las competencias son actuaciones complejas del ser humano que implican el uso de conocimientos, actitudes y habilidades, según el contexto y las necesidades que se presenten, para asumir la mejor alternativa ante un problema. No obstante, el Ministerio de Educación (2017) indica que una competencia es “la combinación de un conjunto de capacidades”, pero ¿qué son las capacidades? Son recursos tales como conocimientos, habilidades y actitudes que le ayudan al estudiante enfrentar determinada situación. Desde esta perspectiva, consideramos que una competencia se lleva a cabo solo cuando se utilizan las capacidades de forma combinada ante nuevas situaciones. Cuando un estudiante demuestra que tiene conocimiento de un tema, además de ciertas habilidades para enfrentar el reto que se le asigna, pero no actúa de forma ética, podemos decir que aquel estudiante aún no es competente, ya que solo ha empleado algunas capacidades que conforman una determinada competencia. Es necesario recordar que, como señaló Tobón (2010) en líneas anteriores, el Modelo de Competencias se vincula con la formación humana en su totalidad y ello también implica la formación ética. Desde este punto de vista, vale la pena preguntarnos ¿los docentes desarrollamos competencias combinando todas las capacidades que le corresponden a las mismas? O quizás creemos que desarrollamos, en nuestras clases, competencias cuando en realidad solo empleamos algunas capacidades por separado.

Si resulta complejo formar estudiantes competentes ¿será más complejo evaluar competencias? ¿Qué enfoque permitirá evaluar, de forma pertinente, el desarrollo de competencias? Estamos seguros que no solo existe un solo enfoque; pero,

en esta oportunidad, ahondaremos en la evaluación formativa, ya que el colegio privado de Lima también declara, en sus documentos curriculares, emplear la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa para el logro de competencias. Como lo habíamos presentado en la justificación, el enfoque de evaluación sumativa se evidenció con mayor claridad en la práctica de los docentes de primaria y secundaria. Es por ello que será importante definir qué involucra una verdadera *evaluación formativa*.

4.2 Evaluación Formativa

La evaluación es uno de los temas más relevantes del sistema educativo nacional e internacional y uno de los que se ha escrito muchos documentos en los últimos años. Sin embargo, desde la perspectiva del docente siempre ha resultado complejo evaluar de forma pertinente, pero ¿por qué es tan difícil evaluar con pertinencia?

El Ministerio de Educación, en el CNEB (2017), señala que:

(...) la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar. (p.196)

Esta acepción sobre la palabra evaluar podría remitirnos a múltiples preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo saber si el docente está evaluando de forma pertinente los aprendizajes de los estudiantes? ¿Solo el docente participa del proceso de evaluación? ¿Qué debe considerar el docente al evaluar competencias? ¿Qué enfoques son los más pertinentes para evaluar el logro de una competencia?

Antes de responder a estas preguntas es necesario precisar, como lo indican Pérez, Enrique, Carbó y Gonzáles (2017), que existen diversos tipos y/o enfoques de evaluación según su finalidad, momento o actores involucrados. Nosotros consideramos que el enfoque de evaluación formativa es el que mejor se adecua al desarrollo de competencias,

Según William y Lealhy, en López (2010), mencionan que una verdadera evaluación formativa ofrece información relevante tanto al estudiante como al docente respecto al proceso de aprendizaje y los propósitos que se desean lograr. Es así que este enfoque te permite preguntarte ¿Dónde estás? ¿En qué estás fallando? Y ¿Qué necesitas mejorar para llegar a los propósitos establecidos?

Lo interesante de este enfoque es que no se evalúa un resultado o una evidencia final, por el contrario, como lo indica Talanquer (2015), se considera todo el proceso de aprendizaje, ya que su finalidad es mejorar el desempeño del estudiante, así como las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes.

Otro aspecto importante de la evaluación formativa es la participación activa del estudiante y docente. Ambos deben ser conscientes en qué parte del proceso de aprendizaje se necesita mejorar y, a partir de allí, realizar las modificaciones necesarias. Es por ello que Black y Wilian, citado por el Ministerio de Educación de Chile, (2018) indican que:

(...) las prácticas que se realizan en un aula son formativas cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia. (p.13)

En la cita anterior podemos identificar algunas características propias de este enfoque: interpretación y uso de la información obtenida para tomar decisiones de mejora en el proceso de aprendizaje. Por un lado, las decisiones que asumirá el estudiante estarán vinculadas a su (auto) aprendizaje; mientras que las del docente estarán dirigidas al proceso de enseñanza.

La misma OECD (2005) considera que a través de la evaluación formativa se puede reconocer las dificultades en el proceso de aprendizaje y, a partir de ello, establecer mejoras durante el mismo proceso, y no esperar hasta el final cuando se califica. Asimismo, esta organización señala que este enfoque permite generar una estrecha relación entre el sistema de evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de promover la autorregulación y responsabilidad del estudiante.

Otro elemento importante de la evaluación formativa es la retroalimentación. Una evaluación es formativa si el estudiante reconoce, con ayuda del docente, qué aspectos necesita mejorar. Por ende, la retroalimentación debe llevarse a cabo durante el mismo proceso de aprendizaje siguiendo algunos aspectos determinados, que más adelante mencionaremos.

En consecuencia, podemos decir que la evaluación formativa aporta un cambio de paradigma a partir de la relación intrínseca entre la enseñanza-evaluación-aprendizaje. Además, fomenta la coherencia entre los objetivos que se planifican y las evidencias de aprendizaje (¿Qué, para qué y con qué evalúo?). También genera la

participación activa del docente y estudiante en la evaluación y, por último, no existiría este enfoque de evaluación sin la retroalimentación, ya que esta desarrolla habilidades de autorregulación y metacognitivas en los estudiantes.

4.3 Rúbrica

Como se había indicado anteriormente, en el colegio privado de Lima se ha institucionalizado el uso de cinco instrumentos de evaluación: escala de estimación, guía de observación, lista de cotejo, rúbrica y prueba escrita. De estos cinco instrumentos el más idóneo, para la realización del presente proyecto de innovación, es la rúbrica. Por esta razón, es necesario comprender qué es y cuáles son las partes de este instrumento.

Por un lado, Blanco (2011) señala que las rúbricas son guías de puntuación que permiten valorar el nivel de desempeño de los estudiantes, respecto a un producto, tarea o actividad realizada. Además, este instrumento facilita la retroalimentación y mejora el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que su finalidad es brindar información precisa del nivel de desempeño en la que se encuentra. Por ello, la rúbrica puede ser de gran utilidad tanto para el estudiante como para el docente.

Por otro lado, Cebrián, citado por Hernández, Tobón y Guerrero (2016), considera que la rúbrica de evaluación es una:

(...) herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos; por lo tanto, el estudiante puede observar sus avances en términos de competencias, para saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo. (p. 366)

Desde esta perspectiva, la rúbrica también es un medio pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, esta herramienta cumple una doble función formativa, al evaluar y mejorar el aprendizaje del estudiante. Para ello, es necesario que el estudiante conozca qué ha logrado, qué necesita lograr y cómo lo hará.

En consecuencia, nosotros consideramos que la rúbrica es un instrumento de evaluación que está en relación con el modelo de competencias al considerarse el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ende, la finalidad de la rúbrica es mejorar el nivel de desempeño actual del estudiante, a partir de la retroalimentación que se da durante todo el proceso de aprendizaje.

Respecto a la estructura interna de la rúbrica podemos decir posee ciertos elementos propios que la caracterizan. Entre ellos tenemos los niveles de desempeño, aspectos o dimensiones y los descriptores.

Para Blanco (2011) los niveles de desempeño siempre muestran una descripción cualitativa y van en la parte superior de la rúbrica de forma horizontal. Estos niveles están ordenados de forma ascendente y permite vislumbrar la progresión entre un nivel y otro.

Los aspectos o dimensiones van al lado izquierdo de la rúbrica de forma vertical e indican aquellos criterios generales que se considerarán para establecer los descriptores, según el nivel de desempeño.

Por último, los descriptores muestran el contenido, propiamente, de lo que se desea evaluar y están ordenados según los niveles de desempeño, de forma ascendente. Siempre se debe evidenciar una progresión y diferencia entre un descriptor y otro. Su descripción es cualitativa y nunca se escribe en negativo.

De este modo, podemos decir que la estructura interna de una rúbrica² tiene la funcionalidad de un cuadro de doble entrada entre los niveles de desempeño y los aspectos o dimensiones, dando así origen a los descriptores ubicados en el parte central de toda rúbrica.

Por otra parte, se debe señalar que existe dos tipos de rúbricas que se utilizan de forma constante en el ámbito educativo: “holísticas y analíticas”.

“En las rúbricas analíticas cada criterio o dimensión (...) se considera separadamente y se enjuicia sobre la base de una escala descriptiva propia (...) El esquema de una rúbrica analítica toma la forma de una tabla de doble entrada (...) Por otro lado, las rúbricas holísticas (...) proporcionan un juicio más global sobre la calidad de los procesos y/o productos evaluados, ya que los criterios de la tarea son considerados sobre una escala descriptiva única” (Blanco, 2011, p.60 y 61)

Desde nuestra perspectiva, consideramos que las rúbricas analíticas serían idóneas para evaluar tareas o productos más específicos, pero, a su vez, deben apuntar al desarrollo de una competencia. Por otro lado, las rúbricas holísticas serían pertinentes para evaluar el logro de una competencia, a partir de los estándares de aprendizaje propuestos en el Currículo Nacional de Educación Básica 2017.

² Véase el Anexo 2

No obstante, para la ejecución de este proyecto de innovación trabajaremos con la rúbrica analítica, ya que esta nos permite evaluar y mejorar el proceso de aprendizaje a partir de actividades o tareas específicas dirigidas al logro de una competencia. Estas rúbricas permitirán al estudiante identificar en qué nivel y qué aspectos necesita mejorar para alcanzar la competencia deseada.

A través del uso de las rúbricas se puede generar una evaluación formativa que promueva una evaluación más justa y transparente; además de permitirle al estudiante que evalúe su desempeño, participando de manera activa en el proceso de evaluación.

Asimismo, Picón (2013) menciona que la aplicación de rúbricas nos permite lograr diversos objetivos relacionados con el modelo de competencias y el enfoque de evaluación formativa, porque:

(c) incrementa la transparencia en la evaluación al ofrecer instrucciones detalladas de la tarea evaluativa y una escala de valoración analítica; (d) permite llevar a cabo evaluación formativa debido a la calidad de realimentación que facilita; y (e) proporciona espacios para la participación de los estudiantes en el proceso. (p.88)

Desde esta perspectiva, es importante que el estudiante conozca y tenga acceso a las rúbricas con las que será evaluado, porque solo de esta forma podrá vislumbrar los aspectos específicos que debe lograr. Del mismo modo, es relevante que el estudiante identifique los criterios que necesita mejorar del producto, proyecto o tarea asignada por el docente.

Finalmente, podemos decir que la rúbrica es el instrumento más apropiado para evaluar una competencia formativamente, ya que la participación del estudiante es activa y constante durante todo el proceso de aprendizaje. La finalidad de rúbrica no solo es calificar sino mejorar niveles de desempeño y generar una consciencia crítica en el estudiante, respecto al nivel real en el que se encuentra, reconociendo aquellos aspectos que le falta mejorar y permitiendo así que este instrumento pueda ser empleado por él mismo (autoevaluación), por uno de sus compañeros (coevaluación) o por el docente (heteroevaluación).

4.4 Retroalimentación

Nuestra finalidad como docentes es formar estudiantes autónomos y metacognitivos de su propio aprendizaje. Que logren desarrollar una consciencia crítica del contexto en el que se desenvuelven. Para alcanzar este objetivo es necesario

acompañarlos durante todo este proceso, brindándoles una información precisa y clara de cómo mejorar.

Desde esta mirada, la retroalimentación es imprescindible en este proceso, pues, según el Ministerio de Educación de Chile (2018), orienta al estudiante a mejorar aquellos aspectos aún no logra en su aprendizaje. Si la retroalimentación es clara y precisa puede fomentar el pensamiento crítico y metacognitivo que deseamos alcanzar en los estudiantes.

Como lo señala Canabal y Margalef (2017) existen diversos tipos de retroalimentación dirigidas y centradas en la persona, el contenido, el proceso, la autorregulación o en la tarea. Sin embargo, para la ejecución de este proyecto innovador será necesario implementar una retroalimentación formativa o efectiva. Es decir, aquella que considere al estudiante parte fundamental del proceso de aprendizaje y convirtiendo al docente en el estratega que brinde información relevante de aquellos aspectos que aún necesite mejorar.

Asimismo, Anijovich (2015), especialista en aprendizaje constructivo y evaluación formativa, menciona que el docente cumple un rol fundamental en el proceso de aprendizaje, porque permite y muestra al estudiante cómo autoevaluarse, a través del uso de rúbricas, promoviendo su autonomía y metacognición. Además, el estudiante puede controlar su propio proceso de aprendizaje y, en una etapa más avanzada, realizar coevaluaciones con otros estudiantes.

Siguiendo esta misma línea de acción, Shepard (2006) indica que una retroalimentación efectiva es una estrategia pertinente para promover la metacognición y autorregulación del estudiante, respecto a su proceso de aprendizaje. En consecuencia, la retroalimentación es un aspecto fundamental en un modelo por competencias, ya que en este modelo se quiere lograr estudiantes autónomos y metacognitivos.

Por otro lado, Sadler, como lo citaron Méndez y Tirado (2016), nos indica la estrecha relación que existe entre la evaluación formativa y la retroalimentación:

(...) la evaluación formativa reúne evidencia y provee información acerca del aprendizaje cuando la instrucción está en progreso, por lo que en ella es indispensable la retroalimentación sistemática, la cual identifica la distancia que hay entre el nivel actual del aprendizaje del estudiante y la meta de aprendizaje deseada. (p.66)

También para Shepard (2006) la retroalimentación debe efectuarse durante el proceso de aprendizaje y no al final cuando, probablemente, ya se haya realizado una

evaluación sumativa. Igualmente, el docente debe invitar al estudiante a plantearse algunas preguntas como, por ejemplo, ¿A dónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí?

Para el Ministerio de Educación (2017) una retroalimentación bien ejecutada no solo brinda beneficios al estudiante, sino también causa un cambio importante en la metodología y la manera cómo el docente se relaciona con los estudiantes. Es deber de todo docente generar retroalimentaciones oportunas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que todos los actores involucrados puedan mejorar dicho proceso desde la función y rol que le corresponde.

En síntesis, la retroalimentación es una estrategia adecuada para fortalecer y mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante. Puede realizarse de distintas formas y maneras, pero siempre debe llevarse a cabo durante el mismo proceso de aprendizaje, pues solo de esta manera podrá ser formativa y tener un impacto real en el aprendizaje del estudiante.

En conclusión, creemos que los cuatro conceptos explicados en este proyecto se relacionan y complementan entre sí. No podemos decir que formamos estudiantes competentes si estos son evaluados solo de forma tradicional. De la misma manera, la evaluación debería ser un proceso donde el estudiante tenga una participación activa y decisiva, de tal forma que ellos mismos logren autoevaluarse y puedan, también, evaluar a otros compañeros, retroalimentando constantemente su aprendizaje. Promover un currículo y una evaluación formativa por competencias no es sencillo, puesto que requiere la participación y compromiso de docentes, estudiantes y otros actores indirectos -padres de familia, directivos, autoridades locales, entre otros-. El CNEB 2017 implica todo un desafío y un cambio de paradigma (que algunos colegios están dispuestos a asumir), trabajando colaborativamente y formando comunidades pedagógicas que ayuden a sostener en el tiempo proyectos de innovación como el presente.

V. Planificación del Proyecto Innovador

El siguiente cuadro de planificación presenta el objetivo general del proyecto, así como los tres resultados que se pretenden alcanzar al finalizar el mismo. Además, cada resultado se encuentra vinculado con las actividades a llevarse a cabo, como por ejemplo, talleres para docentes, observaciones de clase, acompañamiento docente, entre otras. Finalmente, se establecen metas específicas para cada una de las actividades, las mismas que se vinculan con el cuadro de evaluación y monitoreo.

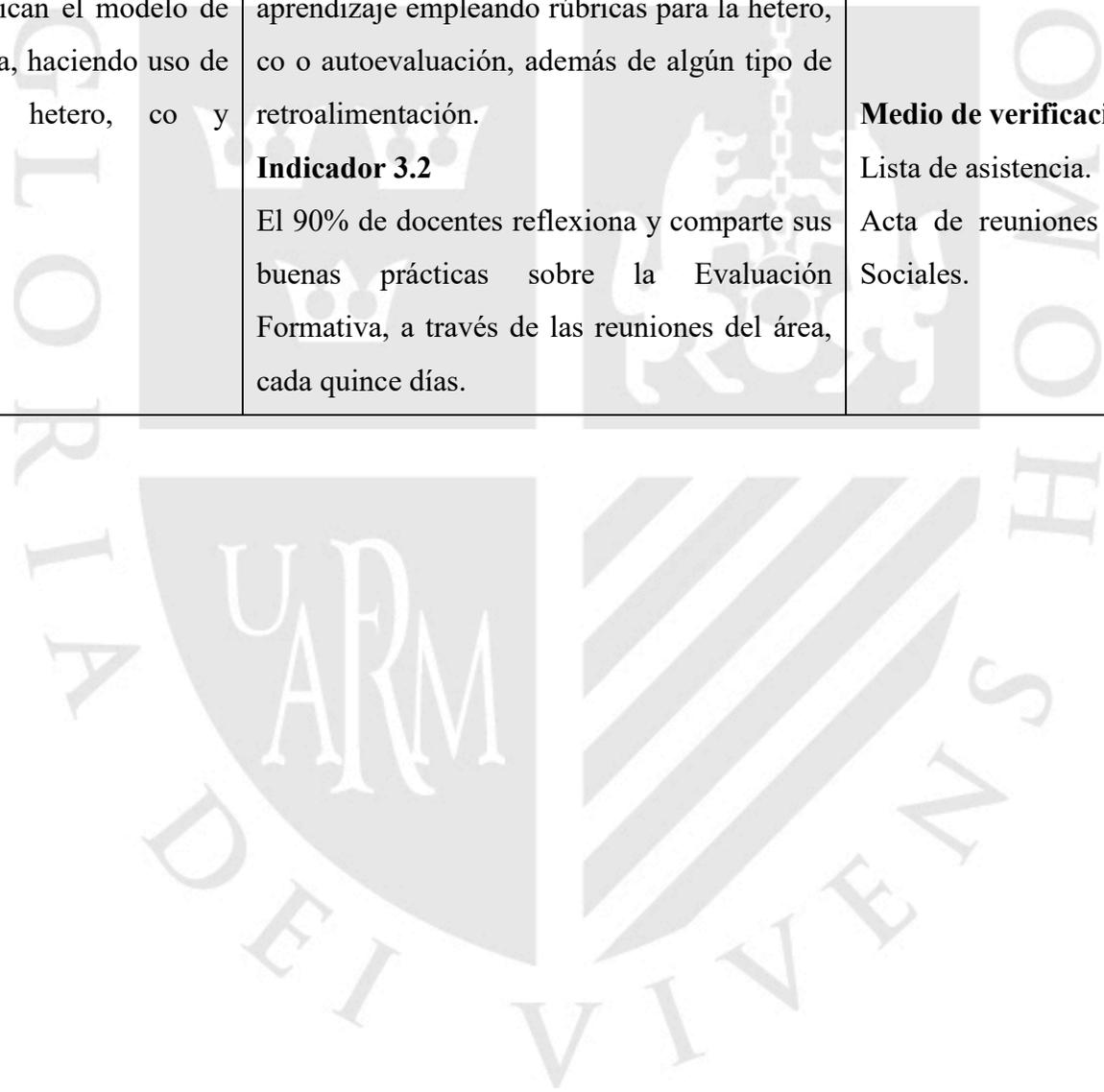
<i>Objetivo General</i>	<i>Resultados</i>	<i>Actividades</i>	<i>Metas</i>
Gestionar el enfoque de evaluación formativa de competencias, en el área de Ciencias Sociales, a partir del uso de rúbricas por parte de docentes primaria y secundaria del colegio privado de Lima.	1. Los docentes implementan el enfoque evaluación formativa en sus documentos de planificación curricular del área de Ciencias Sociales.	<p>1.1 Elaboración e implementación del proyecto “Evaluación Formativa de Competencias”.</p> <p>1.2 Talleres de planificación curricular sobre evaluación formativa, para el área de Ciencias Sociales.</p>	<p>Meta 1.1.1 Un proyecto de innovación educativa sobre la Evaluación Formativa de Competencias.</p> <p>Meta 1.1.2 Once docentes del área incorporan en sus programas anuales y unidades el enfoque de evaluación formativa.</p>
	2. Los docentes diseñan y validan rúbricas desde el enfoque de evaluación	<p>2.1 Talleres de diseño y validación de rúbricas, para el área de Ciencias Sociales.</p>	<p>Meta 2.2.1 Once docentes del área diseñan y validan las rúbricas, a nivel de juicio de expertos, y siguiendo el enfoque de evaluación formativa.</p>

	<p>formativa, empleando la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.</p>	<p>2.2 Taller sobre los tipos de retroalimentación, a partir del uso de rúbricas.</p>	<p>Meta 2.2.2 Once docentes emplean diferentes tipos de retroalimentación en sus sesiones de aprendizaje.</p>
	<p>3. Los docentes y estudiantes de secundaria aplican el enfoque de evaluación formativa, haciendo uso de rúbricas para la hetero, co y autoevaluación.</p>	<p>3.1 Observación del desempeño docente en aula donde se evidencie la evaluación formativa.</p> <p>3.2 Reuniones de reflexión, donde comparten buenas prácticas docentes y/o dificultades respecto a la aplicación de la evaluación formativa en las sesiones de clase.</p>	<p>Meta 3.1.1 El 90% de los docentes evidencian en sus clases la aplicación de rúbricas para la hetero, co y autoevaluación, además de algún tipo de retroalimentación.</p> <p>Meta 3.2.1 El 90% de docentes participa activamente de las reuniones de reflexión y buenas prácticas docentes.</p>

VI. Evaluación y monitoreo

<i>Resultados</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Evidencias o medios de verificación</i>
<p>1. Los docentes implementan el enfoque de evaluación formativa en sus documentos de planificación curricular.</p>	<p>Indicador 1.1 El 90% del equipo directivo aprueba la realización del proyecto innovador.</p> <p>Indicador 1.2 El 90% de docentes del área incorporan en sus documentos curriculares una evaluación formativa en sus documentos curriculares.</p>	<p>Medio de verificación 1.1.1 Proyecto de Innovación Educativa “Evaluación Formativa de Competencias”</p> <p>Medio de verificación 1.2.1 Programas anuales, unidades y sesiones.</p>
<p>2. Los docentes diseñan y validan rúbricas para el desarrollo de un modelo de evaluación formativa.</p>	<p>Indicador 2.1 El 90% de docentes diseñan y elaboran rúbricas de evaluación, desde un enfoque formativo.</p> <p>Indicador 2.2 El 90% de docentes aplica la retroalimentación en sus sesiones de clase.</p>	<p>Medio de verificación 2.1.1 Instrumentos de evaluación: Rúbricas.</p> <p>Medio de verificación 2.2.1 Sesiones de aprendizaje Guía de observación de sesión de clase.</p>
	<p>Indicador 3.1 El 90% de docentes ejecutan sesiones</p>	<p>Medio de verificación 3.1.1 Guía de observación de sesión de clase.</p>

<p>3. Los docentes aplican el modelo de evaluación formativa, haciendo uso de rúbricas para la hetero, co y autoevaluación.</p>	<p>aprendizaje empleando rúbricas para la hetero, co o autoevaluación, además de algún tipo de retroalimentación.</p> <p>Indicador 3.2</p> <p>El 90% de docentes reflexiona y comparte sus buenas prácticas sobre la Evaluación Formativa, a través de las reuniones del área, cada quince días.</p>	<p>Medio de verificación 3.2.1</p> <p>Lista de asistencia.</p> <p>Acta de reuniones del área de Ciencias Sociales.</p>
---	---	---



VII. Actores involucrados

El colegio privado de Lima, declara en su misión y visión ser una institución educativa “católica que forma personas a ejemplo de la familia de Santa Ana: líderes solidarios, autónomos, íntegros y competentes, preparados para enfrentar a una sociedad globalizada” (PEI, 2018, p.36 y 37). Es decir, su finalidad, como institución educativa es formar personas íntegras, competentes y líderes, comprometidas con los problemas de su sociedad teniendo en cuenta el modelo de la Familia de Santa Ana. En consecuencia, consideramos que las siguientes personas son los actores directos e indirectos de este proyecto educativo innovador, según lo que se evidencia en los perfiles de cada uno de estos grupos, establecidos en el PEI (2018):

TIPO	META	CARCATERÍSTICAS
BENEFICIARIOS DIERCTOS	11 docentes	Los docentes de primaria y secundaria del colegio privado de Lima poseen principios éticos sólidos expresados en una auténtica y coherente vivencia de valores, identificándose con la misión y visión de la institución. Tienen una sólida formación pedagógica y académica y se actualizan permanentemente en metodología, programación y evaluación educativa. Son competentes, innovadores, críticos y saben trabajar en equipo para lograr objetivos comunes. Profesan la fe católica y dan testimonio de vida, reconociendo a Jesús como modelo de vida.
	650 estudiantes	Los estudiantes del colegio privado de Lima son conscientes de su aprendizaje como un proceso activo, evaluando por sí mismo sus avances y dificultades y haciendo uso de estrategias que potencien su vida académica. Valorán, practican y promueven un estilo de vida saludable, siendo autónomos y reflexivos en distintas situaciones de su vida. Asimismo, ejercen una ciudadanía crítica y comprometida con las problemáticas de su

		contexto, fomentando la interculturalidad, inclusión y equidad de género. De la misma manera, son líderes solidarios que defienden y protegen la vida y el medio ambiente;
BENEFICIARIOS INDIRECTOS	Padres de Familia	Los padres de familia del colegio privado de Lima son personas que creen en Dios y conocen la doctrina cristiana, dando testimonio de vida. Se identifican con su institución y propuesta educativa, participando activamente en las actividades formativas, pastorales, deportivas, entre otras. Brindan apoyo y refuerzo a sus hijos en su desempeño académico y desarrollo personal.

No obstante, consideramos que una de las principales contingencias que se podría presentar en este proceso de innovación es la burocracia institucional, sobre todo cuando los proyectos generan un costo importante para el colegio. Por ejemplo, la iniciativa de un área para trasladar a los estudiantes a algún museo o lugar para que adquieran otro tipo de aprendizajes (movilidad, costo de entrada, entre otros).

Otra de las contingencias a presentarse es la falta de apoyo de algunas personas que laboran en el colegio. Por ejemplo, si el área de CTA propone un proyecto de innovación (Reciclaje) que involucra a gran parte de, o casi todo, del personal, no todos se comprometen la iniciativa, porque consideran que dicho proyecto solo le corresponde solo a un área específica.

VIII. Componente innovador

Según el PCI (2017) El modelo pedagógico, del colegio privado de Lima, evalúa el logro de los aprendizajes a través de una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, recogiendo información de forma permanente para el logro de las competencias planteadas, considerando, en los instrumentos de evaluación, el saber conocer (conocimiento), saber hacer (procedimiento) y saber ser (actitud).

Igualmente, se puede notar que el primer objetivo estratégico³ guarda una estrecha relación con el proyecto de innovación propuesto, ya que este responde directamente al enfoque y uso de instrumentos de evaluación:

Formular el enfoque de evaluación por competencias bajo el modelo pedagógico sociocognitivo humanista que propone la Institución Educativa para la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, mediante acciones de trabajo colegiado por áreas y niveles, para lograr una evaluación formativa y calidad. (PEI, 2018, p.129)

Por último, existe un documento institucional que surge a partir del proceso de acreditación. Este documento se llama “Respuesta Institucional” y, como su mismo nombre lo indica, es una respuesta que comunica el Colegio privado de Lima, comprometiéndose a potenciar, aún más, dos objetivos estratégicos, entre los cuales hace referencia al enfoque de evaluación mencionado anteriormente. Entre las metas más importantes están las siguientes:

Potenciar talleres para la elaboración de nuevas estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes; mantener el monitoreo de la aplicación de estrategias e instrumentos de evaluación, acorde con la didáctica de cada área; continuar socializando las buenas prácticas docentes sobre las estrategias de evaluación de los aprendizajes. (PEI. 2018, p.19)

Este proyecto innovador puede tener un impacto institucional si se logra replicar a otros niveles y áreas académicas, ya que, al ser una propuesta que aborda la evaluación de la enseñanza y aprendizaje, a través del uso de un instrumento de evaluación (rúbrica), también se podría adaptar a cualquier realidad educativa que desee promover el enfoque de competencias y evaluación formativa en los aprendizajes. Más aún, surge la necesidad de desarrollar estos enfoques porque existen documentos curriculares (PEI y PCI) de la institución educativa y la propuesta del MINEDU (Diseño Curricular) que respaldan dichos enfoques; sin embargo, falta evidenciar ejemplos pertinentes en el ámbito de la EBR, específicamente, en los niveles de primaria y secundaria.

³ Véase Anexo 3: Objetivos Estratégicos Institucionales.

IX. Recursos del Proyecto

MATRIZ DE RECURSOS		
Actividades	Responsables	Equipos, Materiales y Servicios
1.1 Dos talleres de planificación curricular sobre evaluación formativa, para el área de Ciencias Sociales.	Departamento de calidad educativa Especialista externo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un salón o espacio para la realización de los talleres. ✓ Equipo multimedia ✓ Computadoras ✓ PEI, PCI, Matrices de competencia, capacidades y desempeños. ✓ Formatos de programas anuales y unidades de aprendizaje. ✓ Lista de asistencia. ✓ Coffee break.
2.1 Tres talleres de diseño y validación de rúbricas, para el área de Ciencias Sociales.	Departamento de calidad educativa Especialista externo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un salón o espacio para los talleres. ✓ Equipo multimedia ✓ Computadoras ✓ Programas anuales y unidades de aprendizaje. ✓ Lista de asistencia. ✓ Coffee break.

3.1 Tres observaciones de desempeño docente en aula donde se aplica una evaluación formativa.	<p style="text-align: center;">Directora</p> <p style="text-align: center;">Coordinación académica</p> <p style="text-align: center;">Asesor (a) del área</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programas anuales, unidades, sesiones e instrumento de evaluación. ✓ Plan de acompañamiento y monitoreo. ✓ Guía de observación de sesión de clase⁴.
3.2 Dos talleres de retroalimentación, individuales y en pares.	<p style="text-align: center;">Departamento de calidad educativa</p> <p style="text-align: center;">Especialista externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un salón o espacio para los talleres. ✓ Equipo multimedia ✓ Computadoras ✓ Rúbricas

X. Cronograma

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES			
“Evaluación formativa de competencias, a través del uso de rúbricas”			
Fecha de inicio del proyecto	Setiembre de 2018		
Fecha de finalización del proyecto	Setiembre de 2019		
Actividad	Tiempo (días, meses y años)		
	Fecha de inicio	Meses / años	Fecha de término
Elaboración e implementación del proyecto “Evaluación Formativa de Competencias”.	03/09/2018	Setiembre - Febrero	08/02/2019

⁴ Véase Anexo 3: Guía de observación de sesión de clase

1er taller: “Enfoque de evaluación formativa y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje”	11/02/2019	Febrero	11/02/2019
2do taller: “Implementación del enfoque de evaluación formativa en los documentos curriculares”	12/02/2019	Febrero	12/02/2019
1er taller: “Instrumentos de evaluación, desde un enfoque formativo”	13/02/2019	Febrero	13/02/2019
2do taller: “Diseño, elaboración y validación de rúbricas”	14/02/2019	Febrero	14/02/2019
1er taller: “La importancia de la retroalimentación en el Enfoque de Evaluación Formativa”	15/02/2019	Febrero	15/07/2019
Observaciones de desempeño docente en aula donde se aplica una evaluación formativa.	18/03/2019	Marzo - Julio	11/07/2019
Reuniones de reflexión, donde comparten buenas prácticas docentes y/o dificultades respecto a la aplicación de la evaluación formativa en las sesiones de clase.	05/04/2019	Abril - Agosto	09/08/2019
Evaluación final del Proyecto de innovación (aspectos a mejorar).	02/09/2019	Setiembre	02/09/2019

XI. Presupuesto

PRESUPUESTO							
ACTIVIDADES	Rubros de Gastos	Unidad de Medida	Cantidad	Costo Unitario (S/.)	Total Rubro (S/.)	Total Actividad (S/.)	Total Resultado (S/.)
RESULTADO 1							906.00
Actividad 1.1. Dos talleres de planificación curricular sobre evaluación formativa, para el área de Ciencias Sociales.						906.00	
	Materiales	Papel bond	Millar	1/2	25.00	13.00	
		Plumones	Caja	2	10.00	20.00	
		Papelógrafos	Pliegos	30	0.50	15.00	
	Servicios	Impresión	Hojas	20	0.20	4.00	
		Fotocopias	Hojas	100	0.10	10.00	
		Agua envasada	Botella	24	1.00	26.00	
		Galletas	Paquete	6	3.00	18.00	
	Bienes						
Personal	Capacitador	Días	2	400.00	800.00		
RESULTADO 2							1272.00
Actividad 2.1. Tres talleres de diseño y						1272.00	
	Materiales						

validación de rúbricas, para el área de Ciencias Sociales.	Servicios	Impresión	Hojas	30	0.20	6.00		
		Fotocopias	Hojas	120	0.10	12.00		
		Agua envasada	Botella	36	1.00	36.00		
		Galletas	Paquete	8	3.00	18.00		
	Bienes							
	Personal	Capacitador	Días	3	400.00	1200.00		
RESULTADO 3								904.00
Actividad 3.1. Tres observaciones de desempeño docente en aula donde se aplica una evaluación formativa.	Materiales						20.00	
	Servicios	Fotocopias	Hojas	200	0.10	20.00		
	Bienes							
	Personal	Asesores de área y coordinadores de nivel	Mes	5	—	—		
Actividad 3.2. Dos talleres de retroalimentación, individuales y en pares.							884.00	
	Materiales	Papel bond	Millar	1/2	25.00	13.00		
		Papelógrafos	Pliegos	30	0.50	15.00		
	Servicios	Impresión	Hojas	20	0.20	4.00		

	Fotocopias	Hojas	100	0.10	10.00		
	Agua envasada	Botella	24	1.00	24.00		
	Galletas	Paquete	6	3.00	18.00		
	Bienes						
	Personal	Capacitador	Días	2	400.00	800.00	



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajinovich, R. [CIPPEC] (2015/09/10). *El valor formativo de la retroalimentación* [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ShlEPX6_NUM
- Bujan, K., Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumentos de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454/36166>
- Colegio Privado de Lima (2017). *Proyecto Curricular Institucional*. Lima: Colegio privado de Lima.
- Colegio Privado de Lima (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Colegio privado de Lima.
- Colegio Privado de Lima (2018). *Respuesta Institucional*. Lima: Colegio privado de Lima.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de: http://www.eps-salud.com.ar/Pdfs/Enfoque_De_Competiciones.pdf
- Ministerio de Educación Chile (2018) *Evaluación formativa en el aula orientaciones para directivos gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases*. Santiago: Ministerio de Educación Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0041/files/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DIRECTIVOS.pdf
- Fernández, A. (2018). Plan de acción: *Desarrollo de la Evaluación formativa en el nivel secundario*. Lima: PUPC.

- FONDEP (2011). *Guía de Formulación de Proyectos de Innovación*. Lima: Ministerio de Educación.
- García, J. (2011) Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3) 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- García, A. (2016) Retos a la Educación Peruana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1) 101-115. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2710>
- Hernández, J., Tobón, J. y Guerrero, G. (2016) Hacia una evaluación integral del desempeño: Las rúbricas socioformativas. *Revista Ra Ximhai*, 12(6) 359-376. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (2011) *Evaluación Formativa*. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/escuelas-y-aulas/evaluacion-formativa>
- López, A. (2010) La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Latinoamericana de Educación: Voces y Silencios*. 1(2) 111-124. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54) 849-875. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Méndez, S. M. y Tirado, F. (2015). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>
- Ministerio de Educación (2017) *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Monereo, C. y Lemus, R. (Marzo 2010) Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (a aprender) tus alumnos. *Aula de innovación educativa*, 17(190), 56-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3180591>
- OECD (2005) *Formative Assessment: Improving learning in secondary classroom*. París: OECD. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/formative-assessment_9789264007413-en#page3

- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y Gonzáles, M. (2017) La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017
- Picón, E. (2013) La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Revista de lenguaje y cultura Íkala*, 18(3), 79-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255030038006>
- Roca, C. (2018). Plan de acción: *La comunidad profesional de aprendizaje permite la aplicación de evaluación formativa en Historia, Geografía y Economía del VII ciclo de la I.E. N° 151 Micaela Bastidas S.J.L.* Lima: UPCH.
- Rosenthal, S. (2015) La evaluación formativa en la educación superior. La retroalimentación como eje fundamental en su implementación. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación*, 25(1), 113-115. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=536&id_articulo=11078
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado, Campus Boulder. Educational Measurement. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Talanquer, V. (2015) La importancia de la evaluación formativa. *Revista Educación Química*, 26(3), 177-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v26n3/0187-893X-26-03-00177.pdf>
- Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010) *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias*. D.F. México: Pearson Educación.
- UNESCO Perú. (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>



ANEXOS

**ANEXO N° 1: PRINCIPIOS CON MAYOR CONSENSO EN EL
MODELO DE COMPETENCIAS**

Pertinencia	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
Claridad	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
Formar competencias	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
Papel del docente	Los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.
Generación del cambio	El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
Esencia de las competencias	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
Componentes de una	Lo más acordado es que una competencia se compone de

competencia	conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.
-------------	---

Referencia: Tobón (2009^a, 2010).



ANEXO N° 2: RÚBRICA ANALÍTICA

Competencia	Estándar de aprendizaje del nivel VI			
Construye interpretaciones históricas	<p>Construye interpretaciones históricas sobre hechos o procesos del Perú y el mundo, en los que explica hechos o procesos históricos, a partir de la clasificación de las causas y consecuencias, reconociendo sus cambios y permanencias, y usando términos históricos. Explica su relevancia a partir de los cambios y permanencias que generan en el tiempo, identificando simultaneidades. Emplea distintos referentes y convenciones temporales, así como conceptos relacionados a instituciones sociopolíticas y la economía. Compara e integra información de diversas fuentes, estableciendo diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores de las fuentes.</p>			
Nivel de desempeño	Logro muy satisfactorio	Logro satisfactorio	Logro básico	Logro inicial
Interpreta críticamente fuentes diversas	<p>Deduce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista, contrastando diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva.</p>	<p>Compara e integra información de diversas fuentes, estableciendo diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores de las fuentes.</p>	<p>Utiliza información de diversas fuentes identificando su origen y distinguiendo algunas diferencias entre las versiones que dan sobre los procesos históricos.</p>	<p>Reconoce información de algunas fuentes identificando las más pertinentes.</p>

<p>Comprende el tiempo histórico</p>	<p>Establece relaciones entre los procesos históricos y situaciones o procesos actuales, relacionando los grandes cambios y permanencias de los procesos históricos a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.</p>	<p>Explica la relevancia de los procesos históricos a partir de los cambios y permanencias que se generan en el tiempo, empleando distintos referentes y convenciones temporales, así como conceptos relacionados a instituciones sociopolíticas y la economía.</p>	<p>Ordena cronológicamente procesos históricos peruanos y describe algunos cambios, permanencias y simultaneidades producidos en ellos, empleando algunas categorías temporales.</p>	<p>Nombra un proceso histórico peruano, empleando, por lo menos, una categoría temporal y mencionando o algún cambio o permanencia del mismo.</p>
<p>Elabora explicaciones sobre procesos históricos</p>	<p>Jerarquiza las múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos y explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones.</p>	<p>Explica hechos o procesos históricos, reconociendo sus cambios y permanencia, a partir de la clasificación de las causas y consecuencias.</p>	<p>Describe las causas inmediatas y lejanas que desencadenaron dichos procesos, así como las consecuencias cuyos efectos se ven de inmediato o a largo plazo.</p>	<p>Señala una causa y consecuencia inmediata o a largo plazo de un proceso histórico.</p>

ANEXO N° 3: OBJETIVOS ESTRATÉGICOS INSTITUCIONALES

1. Formular el enfoque de evaluación por competencias bajo el modelo pedagógico sociocognitivo humanista que propone la Institución Educativa para la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, mediante acciones de trabajo colegiado por áreas y niveles, para lograr una evaluación formativa y de calidad.
2. Establecer espacios de trabajo colegiado mediante reuniones planificadas por áreas y niveles que lleven a compartir, reflexionar y concertar buenas prácticas para aplicar metodologías innovadoras que guarden relación con el enfoque sociocognitivo humanista.
3. Institucionalizar una cultura evaluativa de los procesos u operaciones de la Institución Educativa, mediante el monitoreo permanente, para implementar la mejora continua y una adecuada sostenibilidad del servicio educativo de calidad.
4. Planificar las actividades del plan anual del trabajo mediante una calendarización oportuna en reunión con asesores, coordinadoras y demás responsables (pastorales, académicas, formativas, deportivas y administrativas) para su total cumplimiento.
5. Ejecutar el plan de acompañamiento y monitoreo permanente a los docentes de la I.E. mediante visitas periódicas para mejorar la práctica docente.
6. Institucionalizar una cultura inclusiva en la comunidad educativa mediante el plan de inclusión, para implementar las adaptaciones curriculares y el uso adecuado de estrategias de evaluación diferenciada.
7. Afianzar una formación que desarrolle el liderazgo y la autonomía de nuestros estudiantes, mediante acciones canalizadas en la participación u organización de encuentros estudiantiles, tanto internos como externos, para así lograr que afronten las problemáticas que conllevan el ser parte de una sociedad globalizada.

8. Fortalecer la fe de la comunidad educativa a través de actividades vivenciales y pastorales que les permitan acercarse a la imagen de la familia de Santa Ana, y ser miembros activos de la Iglesia.

9. Promover el desarrollo armónico e integral de los estudiantes, atendiendo y respetando las características y necesidades diversas de cada uno, a través del trabajo.



ANEXO N° 4: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE CLASE

Nombre del profesor(a):

Nivel: Grado y sección: Fecha:

Área: Tema de la sesión:

Duración:

1. Regular 2. Bueno 3. Muy Bueno 4. Excelente

I. ESTRATEGIAS DE INICIO		SI	NO	OBSERVACIÓN			
	1. Plantea situación problematizadora, motivando el aprendizaje, generando interés con creatividad y originalidad.						
	2. Recoge conocimientos previos						
	3. Presenta el propósito de la sesión						
	4. Explica la organización de la sesión.						
II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: DOCENTE				OBSERVACIÓN			
ESTÁNDAR				1	2	3	4
54	1. Propone actividades adecuadas de acuerdo al área, nivel y grado						
54	2. Promueve la construcción de los aprendizajes						
55	3. Incluye estrategias de aprender a aprender						
62	4. Utiliza adecuadamente los medios audiovisuales						
55	5. Promueve el trabajo colaborativo						

64	y participativo entre estudiantes				
58	6. Promueve habilidades de expresión oral				
59	7. Promueve habilidades de expresión escrita				
60	8. Promueve lenguaje matemático.				
61	9. Promueve habilidades de investigación				
62	10. Promueven el uso de las tecnologías				
56	11. Relaciona los conocimientos con los de la actualidad y/o la vida práctica.				
57	12. Favorece en los estudiantes habilidades metacognitivas				
57	13. Es mediador del aprendizaje				
54 55 57	14. Explica y/o retroalimenta cuando es necesario				
43 54	15. Demuestra dominio de su área				
54 55	16. Sigue ordenadamente la secuencia pedagógica				
63	17. Tiene manejo de grupo, mantiene el orden y disciplina				
55	18. Cuenta con los materiales y recursos necesarios para la clase				
55 64	19. El mobiliario está distribuido adecuadamente				
III. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: ESTUDIANTES		OBSERVACIÓN			
		1	2	3	4
54	1. Evidencian construcción de sus aprendizajes				
56	2. Muestran creatividad en las actividades que realizan				
55	3. Muestran autonomía al trabajar				
57	4. Evidencian regulación de procesos de aprendizaje y autoaprendizaje				
58	5. Se expresan en forma oral				
59	6. Participan en forma escrita				
60	7. Utilizan lenguaje matemático				
62	8. Utilizan herramientas tecnológicas.				
61	9. Utilizan la investigación.				
63	10. Ponen en práctica los valores				

