

SERIE:
Evaluación formativa

EDUCACIÓN | 30 de setiembre 2025

FASCÍCULO 1

Evaluación formativa: Hablan los maestros

Evaluación formativa: hablan los maestros

*Análisis, opiniones y
testimonios desde el aula*

© Instituto Educación
Telf. 995 555 486 | educaccion.peru@gmail.com



Primera edición
Lima, setiembre de 2025

La revista virtual **Educación** reúne a un grupo multidisciplinario de educadores convencidos del poder de la educación para forjar un mejor país, comprometido con su reforma y con la promoción de un diálogo ciudadano más informado, que convierta en sentido común las claves del cambio y la calidad como derecho de todos.

Las opiniones vertidas en esta y otras publicaciones del instituto son responsabilidad de sus autores y no representan siempre y necesariamente el punto de vista institucional del Comité Editorial de la revista EDUCACIÓN.

Cuidado de edición: Luis Guerrero Ortiz.
Contenidos: Varios autores.
Diseño: Nicole Sáenz.
Foto de carátula: © Andina



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Se autoriza a citar o reproducir parte o todo el contenido del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

CRÉDITOS

Contenido

PRÓLOGO	5
ANÁLISIS Y PROPUESTAS	7
Errores frecuentes en la evaluación formativa de los estudiantes	8
La evaluación formativa: un enfoque pedagógico aún por consolidar	13
Errores frecuentes de los docentes en la evaluación formativa de competencias	16
Errores comunes de los docentes en la evaluación formativa: ¿por qué ocurren?.....	21
Evaluación formativa, tarea pendiente	24
Evaluación formativa: errores comunes y estrategias para mejorar.....	28
Opiniones y testimonios.....	32
Cambiar nuestra visión de la evaluación.....	33
Errores frecuentes en la evaluación de competencias en la escuela.....	36
La evaluación, una oportunidad para mejorar	38
La evaluación formativa y sus verdaderos detractores.....	39
Una mirada hacia la evaluación formativa.....	40
La evaluación formativa me cambió la vida.....	43
Cada error nos da oportunidad de construir algo mejor	45
¿Cómo la evaluación formativa enriquece los aprendizajes?.....	47
Educar desde otra mirada, para transformar vidas	49
Más allá de la nota: repensar la evaluación formativa de competencias	51
Autores.....	53

PRÓLOGO

Evaluar para transformar, una conversación pendiente

La evaluación de los aprendizajes en la educación básica ha devenido hoy es una de las fibras más sensibles y determinantes en el ámbito de la pedagogía. Desde siempre, la palabra *evaluación* ha estado ligada al control, la calificación y, con demasiada frecuencia, a la ansiedad, al miedo. Sin embargo, el cambio de paradigma que se viene intentando desde el 2016, indispensable y profundo, no ha encontrado un camino libre de obstáculos y resistencias, lo que nos invita a repensar su propósito fundamental. Los artículos que publicamos aquí llegan en un momento crucial para avivar esa conversación, proponiendo una mirada centrada en la evaluación formativa no como un simple procedimiento de verificación de logros, sino como una herramienta esencialmente pedagógica y una filosofía de enseñanza comprometida con el aprendizaje profundo.

La importancia de este concierto de voces radica en su capacidad para tender un puente sobre la brecha que a menudo separa el discurso normativo de la realidad del aula. Los autores y autoras aquí reunidos, docentes participantes de programas de posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Innova Teaching School, abordan con lucidez y valentía una de las tareas más complejas de la docencia actual: superar la inercia de una cultura evaluativa formalista y punitiva para avanzar hacia una que acompaña, dialoga y construye. No es una tarea menor, y este fascículo se convierte en una herramienta indispensable para quienes buscan transformar su práctica para poder ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender lo que el mundo de hoy les demanda con apremio.

Una de las mayores riquezas de estas contribuciones es, sin duda, la diversidad de sus perspectivas. En sus páginas convergen el análisis académico riguroso, la reflexión anclada en la política educativa y, lo que es más valioso, la voz auténtica de la experiencia docente. Desde ensayos estructurados con sólida base teórica hasta lúcidos testimonios personales cargados emotividad, cada artículo aporta una pieza única al mosaico. Esta pluralidad de estilos y enfoques no solo enriquece la lectura, sino que refleja la complejidad misma del acto de educar, permitiendo que cada lector encuentre en estas páginas un eco de sus propias inquietudes, dudas y desafíos.

Al sumergirnos en estos textos, emergen aportes de una claridad, solidez, autenticidad y actualidad notables. Con claridad, varios autores desentrañan la confusión conceptual que es el origen de muchas malas prácticas, distinguiendo con precisión el acto de *evaluar para mejorar* del de *calificar para certificar*. Esta distinción es el punto de partida para cualquier transformación real.

Encontramos también solidez en el diálogo constante que los artículos establecen con referentes teóricos clave como Astolfi, Anijovich, Ravela o Perrenoud, y en su anclaje a la realidad normativa peruana, analizando reflexivamente el Currículo Nacional y las resoluciones ministeriales o viceministeriales posteriores que han buscado marcar el rumbo de su implementación. Es constante la referencia a las presiones administrativas y

psicométricas del sistema que han distorsionado históricamente el propósito pedagógico de la evaluación formativa.

Resuena hondo la autenticidad de los relatos personales, pues nos recuerdan el impacto humano de la evaluación. La evocación de una sentencia como ¡los errores se pagan! o la historia de un poema creativo sofocado por no seguir el formato, son testimonios estremecedores y absurdos de una cultura que debemos dejar atrás. Del mismo modo, la reflexión honesta de docentes sobre su propia transformación nos inspira y demuestra que el cambio es posible.

Finalmente, la actualidad de este compendio es inobjetable. La evaluación formativa, objeto de numerosas distorsiones, reduccionismo y malentendidos, tiene una conexión directa con los dilemas contemporáneos del magisterio peruano, presionado sistemáticamente a reportar calificaciones a corto plazo. Las contradicciones y desafíos que impone el sistema aparecen al lado de estrategias concretas y pertinentes para superarlos en el aquí y el ahora.

Esta publicación es, en esencia, una invitación a la reflexión y a la acción. Nos exhorta a ver el error no como un fracaso, sino como una invaluable oportunidad de aprendizaje; a entender la retroalimentación no como un juicio, sino como el andamio más potente para la autorregulación; y a concebir la evaluación, en su sentido más profundo, como un acto de cuidado y un impulso al crecimiento personal.

Quienes hemos hecho de la educación no una simple ocupación como cualquier otra, sino un proyecto de vida y un compromiso con el país, encontraremos en estas páginas no solo un diagnóstico lúcido de los errores comunes —que nadie comete de mala fe, pero que tienen consecuencias— sino, y más importante aún, una luz de esperanza y un conjunto de herramientas prácticas para hacer de la evaluación formativa un factor que transforme vidas en nuestras aulas.

Lima, 30 de setiembre de 2025

Luis Guerrero Ortiz

Director

1

Análisis y propuestas

Errores frecuentes en la evaluación formativa de los estudiantes

Liliana Marlene Quispe Rojas

Resumen

La evaluación formativa es una herramienta clave para el aprendizaje, ya que permite monitorear los avances de los estudiantes y retroalimentar oportunamente sus procesos. Con todo, en la práctica, se suelen cometer errores que limitan su efectividad. Este artículo tiene como propósito identificar y analizar los errores más frecuentes en la aplicación de la evaluación formativa en el aula. A partir de una revisión bibliográfica y experiencias docentes, se identificaron fallas recurrentes como la confusión entre evaluar para calificar, la retroalimentación poco clara, el exceso de instrumentos rígidos y la falta de participación del estudiante en su autoevaluación. Los resultados muestran que estos errores obstaculizan el desarrollo de aprendizajes significativos y el protagonismo del estudiante. Finalmente, se concluye que reconocer estas dificultades es el primer paso para mejorar las prácticas evaluativas y que una evaluación formativa efectiva requiere claridad, flexibilidad y una comunicación constante entre docente y estudiante.

Palabras clave: Evaluación formativa, retroalimentación, errores comunes, aprendizaje, prácticas pedagógicas.

Introducción

La evaluación formativa se concibe como un proceso orientado a mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación constante y la toma de decisiones pedagógicas (Black & Wiliam, 1998). A diferencia de la evaluación sumativa, cuyo fin es certificar o calificar, la evaluación formativa busca acompañar al estudiante en su proceso de construcción de conocimientos, permitiendo identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora.

Con todo, su implementación no siempre logra el propósito de promover aprendizajes significativos, pues persisten prácticas que la desvirtúan. En muchos contextos educativos, la evaluación sigue siendo entendida solo como un medio para asignar notas, dejando de lado su carácter formativo y regulador del aprendizaje (Sanmartí, 2007). Esta visión reduccionista afecta la motivación del estudiante y limita la capacidad del docente de ajustar sus estrategias de enseñanza (Perrenoud, 2008).

El problema central que se plantea en este artículo es: ¿Cuáles son los errores más frecuentes en la evaluación formativa de los estudiantes y cómo afectan su aprendizaje? A partir de esta interrogante, el objetivo es describir y analizar dichos errores, identificando sus implicancias en la práctica pedagógica y proponiendo reflexiones que contribuyan a fortalecer las prácticas docentes.



Este tema resulta de gran relevancia porque la evaluación formativa, correctamente aplicada, no solo mejora los resultados académicos, sino que también promueve la autonomía, la autorregulación y el compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2013). Por ello, analizar los errores más comunes permite abrir un espacio de reflexión y generar propuestas que conduzcan a una evaluación más justa, pertinente y transformadora.

Marco teórico / Antecedentes

Diversos autores han señalado la importancia de la evaluación formativa. Black y Wiliam (1998) destacan que esta debe estar orientada a generar información continua que retroalimente al estudiante. Shepard (2000) subraya que la retroalimentación efectiva requiere claridad, especificidad y oportunidad. Con todo, investigaciones recientes (Popham, 2017) evidencian que los docentes aún confunden la evaluación formativa con pruebas sumativas aplicadas en menor escala, lo que limita su función reguladora del aprendizaje.

En este contexto, es necesario comprender algunos conceptos clave. La evaluación formativa la estamos entendiendo como un proceso continuo que busca mejorar el aprendizaje, no solo medirlo. Definimos la retroalimentación como información que se brinda al estudiante sobre sus avances para orientar mejoras. Y concebimos la participación activa del estudiante como un elemento central para que la evaluación cumpla su función formadora.

Confusión entre evaluar y calificar

Uno de los errores más comunes es reducir la evaluación formativa a la asignación de calificaciones. Esto ocurre cuando el docente entiende la evaluación como un fin en sí mismo y no como un proceso para mejorar los aprendizajes.

Black y Wiliam (1998) señalan que la evaluación formativa debe centrarse en generar información útil para retroalimentar al estudiante, no en otorgar una nota. Stiggins (2005) afirma que cuando la evaluación se confunde con la calificación, se limita su capacidad de guiar la enseñanza y motivar al alumno, transformándola en un simple mecanismo de control.

En este sentido, la confusión entre evaluar y calificar impide que el docente detecte dificultades a tiempo y brinde apoyos oportunos.

Retroalimentación superficial o tardía

Un segundo error se relaciona con la calidad de la retroalimentación. Con frecuencia, los docentes ofrecen comentarios generales, poco específicos o los entregan demasiado tarde, cuando ya no es posible que el estudiante los use para mejorar.

Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación debe ser clara, específica y oportuna para tener un impacto positivo en el aprendizaje. Sadler (1989) destaca que los estudiantes necesitan conocer qué hicieron bien, qué deben mejorar y cómo hacerlo, de lo contrario, la retroalimentación pierde sentido.

Por lo tanto, una retroalimentación vaga como 'bien hecho' no contribuye a la autorregulación del aprendizaje.

Uso excesivo de instrumentos rígidos

Muchos docentes dependen únicamente de listas de cotejo o rúbricas, aplicadas de forma mecánica y sin adaptarlas a las necesidades reales del contexto o del estudiante. Esto convierte la evaluación en un trámite burocrático más que en una herramienta pedagógica.

Popham (2017) sostiene que los instrumentos de evaluación deben ser flexibles y diseñados para servir a los objetivos de aprendizaje, no como fines en sí mismos. Brookhart (2013) explica que las rúbricas deben ser comprensibles, específicas y útiles tanto para el docente como para el estudiante; de lo contrario, pierden su valor formativo.

El problema no es el uso de instrumentos, sino su aplicación rígida y descontextualizada.

Falta de participación del estudiante

Un error adicional es que los estudiantes no participen activamente en su proceso evaluativo. La ausencia de autoevaluación y coevaluación refuerza un modelo pasivo en el que el estudiante depende exclusivamente del docente.

Andrade y Du (2007) afirman que la autoevaluación permite que los estudiantes se apropien de

sus aprendizajes y desarrollen autonomía. Black y Wiliam (2009) sostienen que la coevaluación favorece la construcción de aprendizajes colaborativos y fortalece la capacidad de reflexión.

Sin la participación activa del estudiante, la evaluación formativa pierde su carácter de proceso compartido y de construcción conjunta.

Escasa articulación con la planificación

La evaluación formativa no siempre está integrada en la planificación curricular. En algunos casos, los docentes diseñan actividades sin prever los momentos de evaluación, generando procesos aislados y poco coherentes.

Heritage (2010) enfatiza que la evaluación formativa debe estar alineada con los objetivos de aprendizaje y las actividades planificadas, de modo que la retroalimentación sea pertinente y accionable. McMillan (2014) señala que la falta de articulación entre planificación y evaluación genera incoherencias, ya que lo que se evalúa no siempre corresponde con lo que se enseñó.

Esto provoca que la evaluación formativa se perciba como un añadido, en lugar de un componente esencial del proceso pedagógico.

Discusión / Análisis

Los errores identificados evidencian que la evaluación formativa, aunque valorada en el discurso pedagógico, enfrenta serias limitaciones en su aplicación práctica. Al confundirla con la calificación, se pierde su función reguladora y orientadora del aprendizaje (Stiggins, 2005). Asimismo, la falta de retroalimentación oportuna y clara afecta la motivación y las posibilidades de mejora del estudiante, en concordancia con lo planteado por Hattie y Timperley (2007), quienes subrayan que la retroalimentación efectiva es uno de los factores de mayor impacto en el rendimiento académico.

Desde otra perspectiva, la ausencia de protagonismo del estudiante en la evaluación refuerza un modelo pasivo de aprendizaje, en lugar de promover la autorregulación y el compromiso activo con su propio proceso formativo (Andrade & Du, 2007). Contrastar estas prácticas con lo planteado por Black y Wiliam (1998) permite reconocer que el verdadero potencial de la evaluación formativa

radica en su capacidad para transformar la enseñanza en un proceso dinámico, flexible y centrado en el alumno.

Conclusiones

La evaluación formativa constituye un recurso fundamental para el aprendizaje, pero su efectividad depende de cómo se aplica. Entre los errores más comunes destacan: la confusión con la evaluación sumativa, la retroalimentación poco efectiva, el uso mecánico de instrumentos y la falta de participación del estudiante. Estos problemas limitan su verdadero propósito: mejorar el aprendizaje de manera continua (Black & Wiliam, 1998; Popham, 2017).

Se recomienda que los docentes fortalezcan sus prácticas evaluativas mediante una retroalimentación más clara, específica y oportuna, tal como sugieren Hattie y Timperley (2007), pues ello tiene un impacto directo en la mejora del rendimiento académico. Asimismo, el uso flexible y contextualizado de los instrumentos de evaluación es clave para evitar prácticas mecánicas, como advierte Brookhart (2013).

Finalmente, la integración de la autoevaluación y coevaluación resulta fundamental para que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje (Andrade & Du, 2007; Black & Wiliam, 2009). Reconocer y superar estos errores permitirá consolidar una evaluación más justa, pertinente y transformadora, en coherencia con una enseñanza centrada en el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Respuestas de los estudiantes a la autoevaluación referida a criterios. *Evaluación y Calificación en la Educación Superior*, 32(2), 159–181.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Dentro de la caja negra: Elevar los estándares mediante la evaluación en el aula. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Desarrollando la teoría de la evaluación formativa. *Evaluación y Rendición de Cuentas Educativas*, 21(1), 5–31.
- Brookhart, S. M. (2013). *Cómo crear y usar rúbricas para la evaluación formativa y la calificación*. ASCD.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). El poder de la re-
troalimentación. Revisión de la Investigación Edu-
cativa, 77(1), 81–112.

Heritage, M. (2010). La evaluación formativa:
Cómo hacerla realidad en el aula. Corwin Press.

McMillan, J. H. (2014). Evaluación en el aula: Princi-
pios y práctica para una instrucción eficaz basada
en estándares (6.ª ed.). Pearson.

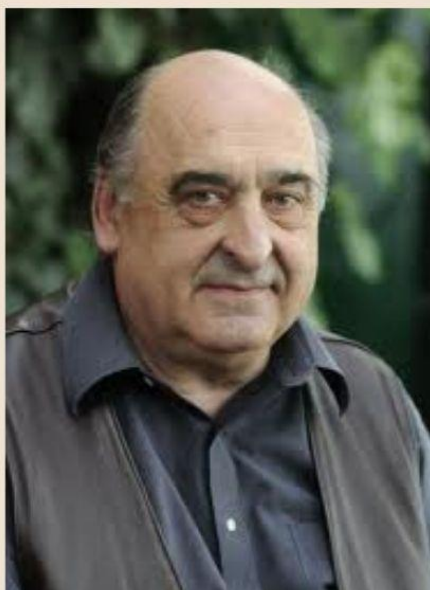
Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alum-
nos: De la producción de la excelencia a la regula-
ción de los aprendizajes. Graó.

Popham, W. J. (2017). Evaluación en el aula: Lo que
los docentes necesitan saber (8.ª ed.). Pearson.

Sadler, D. R. (1989). Evaluación formativa y diseño
de sistemas de instrucción. Ciencia Instruccional,
18(2)

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave: Evaluar para
aprender. Graó.

Stiggins, R. (2005). De la evaluación formativa a la
evaluación para el aprendizaje: Un camino hacia el
éxito en las escuelas basadas en estándares. Phi
Delta Kappan, 87(4), 324–328.



Los errores como “fallos” del aprendizaje

El problema de error en el aprendizaje es seguramente tan antiguo como la enseñanza misma. Sin embargo, nos encontramos continuamente con el error en la vida diaria, y el sentido común no deja de repetirnos que sólo dejan de equivocarse los que no hacen nada...

En la mayoría de las actividades que practican los jóvenes, desde el deporte a los videojuegos, lo consideran como un desafío, objeto de apasionadas competiciones entre amigos, como una ocasión más de superación. Sin duda porque sienten que aprenden algo más en cada ocasión en que intentan algo en lo que pueden equivocarse.

En la escuela todo cambia. El error es fuente de angustia y de estrés. Hasta los alumnos que se consideran buenos tienen miedo de errar, y todos hemos conservado la fuerte impresión de esos incómodos y torpes momentos pasados frente a la pizarra... Según esta representación los errores sólo pueden ser “fallos” de un sistema que no ha funcionado correctamente, fallos que hay que castigar. Y esto se traduce de muchas maneras convergentes.

La primera es el “síndrome del rotulador rojo”. En el mismo momento en que se percibe un error, el reflejo casi pavloviano es subrayar, tachar, materializar la falta en el cuaderno o en el control. Antes de pararse a pensar en si tendrá alguna utilidad en términos didácticos, se siente la incapacidad de actuar de otro modo.

Fuente: Astolfi, J. P. (1999). El error, un medio para enseñar.

La evaluación formativa: un enfoque pedagógico aún por consolidar

Elena Pilar Quinto Trillo

Resumen

Este artículo analiza los retos y errores frecuentes en la implementación de la evaluación formativa en la educación básica peruana, destacando que, aunque se reconoce su valor pedagógico, aún no se consolida como una práctica extendida y efectiva. Se exploran las causas de esta problemática, incluyendo la confusión conceptual entre calificación y evaluación, la influencia de enfoques psicométricos y administrativos, y la falta de formación docente y compromiso profesional. Además, se discuten recientes normativas educativas y cómo, en la práctica, la evaluación formativa tiende a desvirtuarse, convirtiéndose en una herramienta cuantificadora y administrativa, en lugar de potenciar el aprendizaje autónomo y significativo. El artículo concluye que es imprescindible transformar la mirada pedagógica y la cultura institucional para que la evaluación formativa cumpla verdaderamente su función de acompañar y mejorar el proceso educativo.

Palabras clave: Evaluación formativa, competencias, retroalimentación, errores pedagógicos, práctica docente, aprendizaje autónomo, cultura institucional.

La evaluación formativa es una de las herramientas más valiosas con las que cuenta un docente. Le permite acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, identificar sus avances y apoyarlos en aquello que aún necesitan mejorar. A diferencia de una nota o un examen final, la evaluación formativa busca orientar, dar retroalimentación y motivar a que cada estudiante se sienta protagonista de su propio aprendizaje. Con todo, en la práctica, no siempre se aplica correctamente. A menudo, los docentes cometen ciertos errores que terminan desviando el verdadero propósito de la evaluación formativa: desde convertirla en una calificación con apariencia formativa, hasta excluir el involucramiento activo de los estudiantes en sus propios aprendizajes.

¿Qué conlleva a cometer estos errores? Según Díaz Barriga (2011), las calificaciones han pervertido los procesos de adquisición de aprendizajes, los han reducido a lo cuantificable y a procesos administrativos. Señala que esta distorsión se debe a la confluencia de tres enfoques. Uno de ellos es el enfoque psicométrico, fundamentada en la teoría de la medición en psicología, que utiliza la estadística para medir atributos del aprendizaje.

Ejemplo son las evaluaciones estandarizadas. El otro enfoque es el de gestión y administración, centrado en el control y verificación del cumplimiento organizacional de una institución, con el objetivo de garantizar una supuesta “calidad educativa”. Finalmente,

está el enfoque de carácter pedagógico y didáctico, orientado al proceso formativo, que lamentablemente ha sido desplazado por la falta de claridad en los propósitos que guía cada uno de estos enfoques.

Lejos de enriquecer la práctica educativa, esta concurrencia ha generado una confusión conceptual que conduce a los docentes a priorizar lo medible sobre lo significativo; como consecuencia, se ha establecido una cultura de evaluación centrada en cuantificar toda actividad que realizan los estudiantes relegando el sentido formativo de la enseñanza.

Los errores cometidos por los docentes pueden deberse, en parte, a la falta de compromiso con la lectura e investigación sobre el tema, lo que limita su preparación profesional. A ello también hay que sumarle la responsabilidad del sistema educativo, que impone y empuja a priorizar lo cuantificable, lo estandarizado y lo administrativo por encima de lo formativo.

En este contexto, resulta pertinente revisar la RVM N°094, emitido por el Minedu en 2020. En él, basándose en las “Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en aula” (CNEB, cap. VII), establece que el enfoque utilizado para la evaluación de competencias debe ser siempre formativo, tanto si se trata de evaluación para el aprendizaje como del aprendizaje. Ambas deben integrarse a las experiencias educativas y alinearse con los propósitos de aprendizaje.

Con todo, la Resolución Viceministerial N°048-2024, que modifica la anterior, señala que al término de cada periodo (bimestre, trimestre o semestre), el docente debe realizar un corte para informar el nivel de logro alcanzado en las competencias desarrolladas y evaluadas, registrando estos logros en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE).

Esta exigencia, aunque busca ordenar y dar seguimiento al progreso estudiantil, desvirtúa el sentido formativo de la evaluación, convirtiéndola en una práctica de carácter administrativo. En lugar de favorecer la reflexión pedagógica, se corre el riesgo de reducir el proceso evaluativo a la emisión de calificativos, limitando la posibilidad de acompañar el aprendizaje de manera genuina y progresiva.

Otro aspecto crucial para una evaluación formativa efectiva es promover metodologías activas que permita a los estudiantes desarrollar sus aprendizajes de manera autónoma, ser los protagonistas de lo que aprenderán. Con todo, en la práctica pedagógica, ocurre todo lo contrario: el docente asume el rol del experto y protagonista, proponiendo todas las actividades, mientras los estudiantes se limitan a ejecutarlas. Entonces, ¿en qué momento se promueve el aprendizaje autónomo y la reflexión docente lo realiza todo?

Es lamentable reconocer que, en cuestión de la práctica pedagógica, aún permanecemos anclados al siglo XX. Cuesta investigar, cuesta invertir en nuestra propia formación profesional, cuesta abandonar las viejas formas de enseñar que se ha arraigado como tradiciones difíciles de romper. Esta resistencia al cambio no solo limita el desarrollo profesional del docente, sino que también afecta directamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes, quienes necesitan metodologías activas, inclusivas y contextualizadas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Si no se transforma nuestra mirada pedagógica, seguiremos reproduciendo modelos obsoletos que ya no responden a las necesidades reales del aula ni a los ritmos de una sociedad en constante evolución. La evaluación formativa no debe ser una etiqueta, sino una práctica real que acompañe, inspire y transforme.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz-Barriga, Á. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 98–115.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de La Educación Básica*.

Ministerio de Educación. (2020). Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU: Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>

Ministerio de Educación del Perú. (2024). Resolución Viceministerial N.º 048-2024-MINEDU: Modifican la norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica.



Foto UNICEF

Errores frecuentes de los docentes en la evaluación formativa de competencias

Daysi Julissa García Cuéllar

Resumen

El presente artículo analiza los errores más frecuentes que cometen los docentes al intentar aplicar la evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. Se examinan prácticas pedagógicas observadas en distintos niveles educativos y contrastadas con la normativa nacional y aportes teóricos recientes. Los resultados muestran que persisten concepciones reduccionistas que confunden evaluación con calificación, lo que limita su carácter pedagógico. Asimismo, se identifica la ausencia de criterios claros y compartidos, el uso punitivo del error, la retroalimentación deficiente y la falta de coherencia entre actividades propuestas y competencias evaluadas. Estas dificultades generan una cultura de control más que de acompañamiento, debilitando el propósito formativo de la evaluación. El artículo concluye que superar tales limitaciones requiere transformar las prácticas docentes, fortalecer la reflexión profesional y consolidar una cultura escolar que conciba la evaluación como proceso continuo de mejora y de construcción de aprendizajes significativos.

Palabras clave: Evaluación formativa, competencias, retroalimentación errores pedagógicos, práctica docente.

Introducción

La evaluación formativa se ha consolidado en las últimas décadas como una de las estrategias pedagógicas más relevantes para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y favorecer su desarrollo integral. El enfoque por competencias adoptado por diversos sistemas educativos, incluido el peruano, plantea que la evaluación debe trascender la mera calificación de resultados y convertirse en un proceso continuo de retroalimentación y mejora. Con todo, la práctica escolar muestra que existe una brecha significativa entre los postulados normativos y teóricos, y las prácticas reales de las y los docentes en el aula.

El propósito de este artículo es visibilizar los errores más frecuentes que cometen los profesores cuando intentan evaluar formativamente a sus alumnos. El análisis parte tanto de la normativa oficial (Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU), como de aportes teóricos clave (Astolfi, 2003; Anijovich, 2010) y de experiencias recogidas en la práctica docente.

Se argumentará que los errores cometidos no son simplemente fallas individuales, sino que responden a concepciones arraigadas sobre la enseñanza y el aprendizaje, a limitaciones institucionales y a tensiones propias de los sistemas educativos. El presente artículo se organiza en varios apartados

que analizan, los problemas más recurrentes: i) la confusión entre calificar y evaluar, ii) la falta de coherencia entre propósitos y criterios, iii) el manejo inadecuado del error, iv) las dificultades para retroalimentar, y v) la ausencia de una cultura de reflexión pedagógica.

La confusión entre evaluar y calificar

Uno de los errores más persistentes en la práctica docente es la confusión entre evaluación y calificación. Muchos profesores asocian la evaluación formativa exclusivamente con la asignación de notas, lo que limita la posibilidad de comprenderla como un proceso pedagógico orientado a la mejora de los aprendizajes.

Como señala el Ministerio de Educación del Perú en la RVM N.º 094-2020-MINEDU, la evaluación en Educación Básica debe ser “permanente, continua, formativa y flexible”, con el fin de identificar logros, avances y dificultades, para tomar decisiones que permitan la mejora de los aprendizajes. Con todo, en la práctica, gran parte de los docentes continúan concibiendo la evaluación como una acción administrativa vinculada a la promoción escolar.

Astolfi (2003) advierte que esta confusión genera en los estudiantes una percepción negativa de la evaluación, asociada al temor al error y a la sanción, en lugar de verla como una oportunidad para aprender. Esta visión se transmite a través de prácticas como la corrección con “lapicero rojo” que subraya los fallos, sin ofrecer explicaciones o caminos para que los estudiantes puedan mejorar sus procesos.

En la experiencia de aula, este error se pone de manifiesto en profesores que creen estar aplicando evaluación formativa porque registran observaciones o asignan calificaciones frecuentes, pero que en realidad no generan espacios de análisis ni de retroalimentación con los estudiantes. El énfasis se pone en cumplir con el registro en el SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa) o en el cuaderno de control, antes que en promover aprendizajes significativos.

La ausencia de criterios claros y compartidos

Un error adicional es la falta de claridad y transparencia en los criterios de evaluación. La evaluación

formativa, de acuerdo con la normativa peruana, se basa en criterios que permiten emitir juicios sobre el nivel de desarrollo de las competencias. Dichos criterios deben ser conocidos tanto por los docentes como por los estudiantes, para orientar las actividades y dar sentido a la retroalimentación.

Con todo, en la práctica, los criterios suelen ser ambiguos, demasiado generales o desconocidos para los alumnos. Anijovich (2010) señala que uno de los principios de la evaluación formativa es formular objetivos y criterios específicos y compartidos, de manera que los estudiantes puedan comprender qué se espera de ellos y cómo autorregular su aprendizaje.

Cuando los docentes omiten explicitar estos criterios, los estudiantes no logran identificar las metas de aprendizaje y perciben la evaluación como arbitraria. Este error es particularmente evidente en situaciones donde los alumnos manifiestan no entender por qué reciben determinadas calificaciones o retroalimentaciones, ya que no cuentan con un referente objetivo que les permita comparar su desempeño con lo esperado.

El manejo inadecuado del error

Astolfi (2003) desarrolla ampliamente la idea de que el error, lejos de ser un obstáculo, constituye un recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Con todo, en la práctica, muchos docentes tienden a considerar el error como una falta que debe ser corregida o castigada, en lugar de interpretarlo como un indicador de los procesos cognitivos de los estudiantes.

El error de concebir los desaciertos como fracasos genera en los estudiantes actitudes de miedo y resistencia hacia la evaluación. En lugar de aprovechar los errores para indagar en los conceptos previos y en las dificultades de los alumnos, los docentes suelen limitarse a señalarlos superficialmente, sin generar procesos de análisis conjunto.

En la experiencia cotidiana, este error se traduce en frases como “eso está mal”, sin acompañarlas de explicaciones sobre el porqué, ni de orientaciones para la mejora. Así, se pierde la oportunidad de transformar el error en una oportunidad para

profundizar en el aprendizaje, tal como proponen los enfoques constructivistas.

Retroalimentación deficiente o inexistente

Uno de los pilares de la evaluación formativa es la retroalimentación. Con todo, las investigaciones muestran que los docentes suelen cometer errores importantes en esta práctica.

Anijovich (2010) distingue entre retroalimentaciones centradas en la autoestima (“hiciste un buen trabajo”) y aquellas centradas en la tarea (“justifica tu respuesta con la bibliografía”). Si bien las primeras pueden tener un efecto motivador, tienden a ser superficiales; en cambio, las segundas promueven una mejora real en los aprendizajes. El problema es que muchos profesores se quedan en comentarios generales o emotivos, sin ofrecer orientaciones concretas para mejorar.

En la práctica escolar, este error se refleja en retroalimentaciones que son tardías, vagas o irrelevantes. Por ejemplo, cuando el docente devuelve un trabajo corregido semanas después de su entrega, sin posibilidad de que el alumno lo mejore. También ocurre cuando se brinda una retroalimentación excesivamente negativa, que genera frustración en lugar de orientar al estudiante hacia nuevas estrategias.

La RVM N° 094-2020-MINEDU establece que la evaluación debe permitir la retroalimentación inmediata y contextualizada, pero en muchos casos los docentes, por sobrecarga laboral, no logran implementarlo adecuadamente.

La falta de coherencia entre actividades y evaluación

Otro error común es la incongruencia entre las actividades que se plantean y los criterios de evaluación. Muchas veces, los docentes diseñan tareas que no se corresponden con las competencias que pretenden evaluar, o aplican instrumentos de evaluación que no capturan la complejidad de los aprendizajes esperados.

Por ejemplo, se busca evaluar la competencia de resuelve problemas de cantidad, pero se proponen ejercicios mecánicos de aplicación de fórmulas. O se pretende evaluar la competencia

comunicativa, pero se limita a un examen escrito de preguntas cerradas.

El Minedu enfatiza que la evaluación debe ajustarse a las características y necesidades de los estudiantes, y que debe recoger evidencias auténticas de aprendizaje. Con todo, el error radica en que muchos docentes mantienen prácticas tradicionales que no dialogan con los enfoques curriculares actuales.

La visión punitiva de la evaluación

La evaluación se utiliza con frecuencia como un mecanismo de control o sanción, más que como un proceso de apoyo al aprendizaje. Astolfi (2003) señala que, en la escuela, el error se convierte en fuente de angustia y estrés, porque se asocia a la desaprobación y a la estigmatización.

En la experiencia docente, es común observar prácticas como el uso de evaluaciones sorpresivas para “atrapar” a los estudiantes desprevenidos, o la amenaza de las calificaciones bajas como castigo por la falta de disciplina. Estas prácticas refuerzan una cultura del miedo que dificulta la construcción de aprendizajes significativos.

La retroalimentación, en este marco, pierde su sentido pedagógico y se convierte en un instrumento de poder. En lugar de dialogar con el estudiante para mejorar, se le etiqueta con juicios definitivos que limitan su motivación y autoestima.

Conclusiones

Los errores que los docentes cometen al intentar evaluar formativamente no son simples descuidos, sino reflejo de concepciones pedagógicas arraigadas, de tensiones entre exigencias administrativas y enfoques pedagógicos, y de la falta de una cultura profesional que valore la reflexión sobre la práctica.

Entre los errores más recurrentes se destacan: confundir calificación con evaluación, no explicitar criterios claros, manejar de manera inadecuada el error, ofrecer retroalimentación deficiente, diseñar actividades incongruentes con las competencias y utilizar la evaluación con fines punitivos.

Superar estas dificultades exige no solo formación docente continua, sino también un cambio

cultural en las instituciones educativas. La evaluación formativa requiere tiempo, diálogo y apertura a la incertidumbre. Implica que los docentes asuman el error como parte del aprendizaje, que utilicen la retroalimentación como un proceso de acompañamiento y que reconozcan a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Como señala Minedu, la evaluación debe contribuir al desarrollo integral del estudiante y a la mejora continua de la enseñanza. Para ello, es fundamental que los docentes revisen crítica y reflexivamente sus prácticas y reconozcan que evaluar formativamente no es simplemente aplicar instrumentos o registrar calificaciones, sino crear oportunidades para aprender en comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich & A. R. W. de Camilloni (Comps.), *La evaluación significativa* (pp. 145-178). Paidós.

Astolfi, J. P. (2003). *El error, un medio para enseñar*. Diada Editora.

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU. Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica. MINEDU.



La evaluación ¿una instancia para aprender?

Paul Black y Dylan William (1998), profesores en el King's College London, definen la evaluación formativa como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar.

La información que se busca tiene relación con las representaciones mentales del alumno y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado. Lo averiguado incluye los errores porque estos dan cuenta de las comprensiones, de las confusiones, de lo incompleto tanto de las representaciones como de las estrategias que el alumno emplea.

Identificar y comprender las ideas previas, sean ingenuas, correctas, incompletas, etc., como también los errores que los alumnos traen al aula es una valiosa información para los docentes. Por medio de ella, reconocen aquello que aparece como un obstáculo para que los alumnos realicen sus tareas y, al mismo tiempo, los docentes pueden diseñar las estrategias más adecuadas que ayudarán a superarlo. El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso.

Fuente: Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*.



Foto UNICEF

Errores comunes de los docentes en la evaluación formativa: ¿por qué ocurren?

Veronikha Gomero Pretel

Resumen

Este artículo analiza los errores más frecuentes cometidos por docentes al aplicar la evaluación formativa en el aula, y explora los factores estructurales, pedagógicos y culturales que explican su persistencia. A partir del marco normativo del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y aportes teóricos de Astolfi y Ajinovich, se identifican prácticas como confundir calificación con evaluación, ofrecer retroalimentación deficiente, no explicitar criterios claros y priorizar la sumativa sobre la formativa. Se destaca la importancia del acompañamiento directivo, la formación continua y el cambio cultural institucional para superar estos obstáculos. Finalmente, se concluye que la evaluación formativa, lejos de ser un añadido, debe constituirse en un pilar fundamental para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias, requiriendo un compromiso sistémico y nuevas prácticas pedagógicas centradas en la mejora continua.

Palabras clave: Evaluación formativa, práctica docente, retroalimentación, Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), errores docentes, sumativa vs. Formativa, criterios de evaluación.

Introducción

La evaluación formativa es una de las estrategias más poderosas en la educación moderna, centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante y no solo en el resultado final. Con todo, su correcta aplicación en el aula es un desafío.

A menudo, los docentes cometen errores que desvirtúan su propósito. Este artículo explora estos errores y los factores subyacentes que los explican, basándose en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del Minedu y en las ideas de autores como Astolfi y Ajinovich.

La evaluación formativa en la práctica docente se manifiesta en el aula a través de la observación y diálogo, donde el docente observa continuamente el desempeño de los estudiantes mientras trabajan. A través de preguntas y diálogos, indaga en sus procesos de pensamiento, identifica sus dificultades y fortalezas. Por ejemplo, en una clase de matemáticas, pregunta a un estudiante: "¿Cómo llegaste a esa respuesta? ¿Puedes explicarme tu razonamiento?".

También se evidencia en el uso de instrumentos no calificadores. En lugar de pruebas tradicionales, el docente utiliza listas de cotejo, anecdotalios, rúbricas descriptivas y portafolios para recopilar evidencias de los avances de los estudiantes. Estos instrumentos se centran en los criterios de logro de las competencias, no en un puntaje final.

La retroalimentación oportuna y descriptiva, no se da solo al final de una unidad, sino durante y después de cada actividad. Es cuando el docente describe el desempeño del estudiante, resalta sus logros y le ofrece sugerencias claras para mejorar. Un buen ejemplo es decirle a un estudiante: "La estructura de tu texto está bien organizada, pero podrías usar conectores más variados para que tus ideas fluyan mejor". Además, mediante la autoevaluación y la coevaluación, el docente fomenta que los estudiantes sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Las rúbricas y las preguntas reflexivas ayudan a los estudiantes a valorar su propio trabajo y el de sus compañeros.

La responsabilidad de los directivos

En ese marco, el acompañamiento del director para la mejora de la evaluación formativa es determinante y crucial para que la evaluación formativa se implemente de manera efectiva. Ya que el director no solo supervisa, sino que actúa como un líder pedagógico que acompaña y guía a sus docentes. En ese sentido, es el directivo, quien debiera:

Fortalecer la práctica pedagógica de los docentes mediante la capacitación y formación continua; identificando las necesidades de su equipo y organizando talleres, círculos de estudio y sesiones de formación sobre evaluación formativa. Esto asegura que los docentes comprendan los conceptos teóricos y, más importante aún, desarrollen las habilidades prácticas necesarias para aplicarlos.

Realizar el monitoreo y retroalimentación constructiva de la práctica pedagógica del docente, observar las clases de los docentes y, a través de una retroalimentación dialogada, brindarles apoyo y sugerencias para mejorar sus prácticas de evaluación. En lugar de una supervisión punitiva, es un acompañamiento que valora el esfuerzo del docente.

Generar, además, una cultura de colaboración, promover el trabajo en equipo, donde los docentes pueden compartir experiencias, planificar juntos y analizar las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes. Esto fomenta el aprendizaje entre pares y la mejora colectiva.

Asegurar, también, que los docentes tengan acceso a materiales, guías, tecnología, y darles la

flexibilidad para adaptar el currículo y usar métodos de evaluación que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes.

Los errores de la práctica docente

Con todo, en este proceso surgen errores frecuentes en la práctica docente, que parte desde confundir evaluación formativa con sumativa. Este es el error más común. Pero hay más.

Muchos docentes aplican pruebas o exámenes (instrumentos de evaluación sumativa) y luego los usan para "retroalimentar", creyendo que están haciendo evaluación formativa. Con todo, el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016) es claro al establecer que la evaluación formativa se centra en la mejora continua y no en la calificación. Su principal objetivo es proporcionar información para la toma de decisiones pedagógicas, no para certificar el aprendizaje.

Astolfi (1997) critica la "pedagogía del error" cuando esta se limita a señalar lo incorrecto sin ofrecer pistas sobre cómo corregirlo. Los docentes a menudo se limitan a marcar con una "X" o a escribir "mal" en las tareas, lo que no ayuda al estudiante a comprender su error ni a saber cómo avanzar. Una retroalimentación formativa efectiva debe ser descriptiva, oportuna y orientada a la acción.

Se observa también falta de criterios claros al evaluar un trabajo o una exposición, muchos docentes no comunican a los estudiantes los criterios o las rúbricas que usarán. Esto impide que los estudiantes se autoevalúen y coevalúen de manera efectiva. El Currículo Nacional enfatiza que la evaluación debe ser transparente, con criterios de evaluación claros y conocidos por todos los involucrados.

Por otro lado, la esencia de la evaluación formativa es que la información recopilada se utilice para reajustar la práctica pedagógica. Si un docente identifica que varios estudiantes no comprenden un concepto, pero sigue con el siguiente tema, la evaluación formativa pierde su sentido. Este error convierte la evaluación en un simple acto administrativo en lugar de una herramienta de mejora del aprendizaje.

Los otros factores

Los docentes suelen verse abrumados por la cantidad de estudiantes y la exigencia de registrar cada actividad, lo que dificulta una retroalimentación personalizada y profunda. Ajinovich (2009) advierte sobre este problema, señalando que la evaluación formativa no debe ser una carga, sino una herramienta para gestionar el aprendizaje. La recurrencia de estos errores no es casual, sino que se explica por diversos factores:

Falta de formación específica: Muchos docentes han sido formados en un modelo de educación tradicional, donde la evaluación es sinónimo de medición y calificación. A pesar de los nuevos enfoques del Minedu, la capacitación continua en evaluación formativa a menudo es insuficiente o teórica.

Influencia del modelo sumativo: El sistema educativo en su conjunto sigue priorizando las calificaciones y los resultados finales. La presión por "cumplir con el programa" o por que los estudiantes obtengan buenas notas en exámenes estandarizados, lleva a los docentes a priorizar la evaluación sumativa sobre la formativa.

Cultura de la evaluación: En muchas instituciones, la evaluación es vista como un acto de control y poder, en lugar de un proceso de acompañamiento. Esta cultura institucional dificulta que los docentes se sientan cómodos experimentando con nuevas metodologías de evaluación.

Falta de tiempo y recursos: El tiempo es un recurso limitado para los docentes. La retroalimentación

efectiva y personalizada requiere tiempo para analizar los trabajos de los estudiantes y dialogar con ellos. La falta de este tiempo y de herramientas adecuadas (como rúbricas o plataformas digitales) hace que la evaluación formativa sea un reto.

A manera de conclusión, se afirma que, la evaluación formativa no es un añadido a la labor docente, sino un pilar fundamental para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo establece el CNEB. Los errores frecuentes en su aplicación se deben a una combinación de falta de formación, presiones del sistema y una cultura institucional que aún no ha abrazado completamente el cambio. Superar estos obstáculos requiere un compromiso sistémico: desde la formación docente inicial y continua, hasta un cambio cultural en las instituciones educativas que valore la mejora sobre la calificación, permitiendo así que la evaluación sea verdaderamente una herramienta para aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajinovich, J. (2009). La evaluación en los nuevos escenarios: Un modelo de evaluación para el aprendizaje. Editorial Aique.

Astolfi, J. P. (1997). El "error", un instrumento para enseñar. Editorial Díada.

Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Evaluación formativa, tarea pendiente

Dina H. Román Ramos

Resumen

Este artículo analiza los retos y oportunidades de la evaluación formativa en el contexto educativo actual, destacando su papel esencial como motor de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de una reflexión crítica y experiencias personales, se argumenta que la evaluación formativa debe superar el enfoque tradicional de control y certificación, convirtiéndose en una herramienta para el desarrollo de habilidades, la retroalimentación continua y el acompañamiento pedagógico. El texto subraya la importancia de transformar la cultura institucional, fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente, e implementar recursos y estrategias que permitan que la evaluación sea verdaderamente formativa. Finalmente, se enfatiza que el compromiso de toda la comunidad educativa es indispensable para lograr una educación centrada en el aprendizaje y la mejora constante.

Palabras clave: Evaluación formativa, retroalimentación, mejora continua, desarrollo profesional docente, cambio cultural educativo, acompañamiento pedagógico, herramientas y recursos, error como oportunidad.

Agosto del 2025

Estimados(as) colegas:

Hoy en día, se ha vuelto muy común hablar de evaluación formativa, en el escenario educativo. Término acuñado por el inglés Michael Scriven (1967). Pero ¿qué significa? ¿Es una práctica cotidiana en las aulas? ¿Ayuda a mejorar el aprendizaje de los estudiantes? ¿Con qué y cómo se evalúa formativamente?

Analicemos lo que significa evaluación formativa. Para ello, dividamos esta expresión en sus dos partes constitutivas: Evaluación y Formativa. Evaluación hace alusión a la acción de recoger información, analizarla, sistematizarla y valorarla. Mientras que el término formativo connota ideas desarrollo de habilidades, de mejoramiento continuo.

Ahora bien, en el campo educativo hablamos de evaluación formativa cuando hacemos referencia al proceso sistemático de recojo de información con la finalidad de conocer cómo se encuentran nuestros estudiantes en sus aprendizajes. En este punto es preciso distinguir aquella evaluación formativa que realizamos con fines formativos de la que se realiza con fines certificadores. La primera busca que ayudemos los estudiantes a darse cuenta en qué tienen que mejorar, qué tienen que fortalecer, mientras que, la segunda es aquella certifica, informa sobre el nivel de logro alcanzado en tal o cual competencia.



Foto Andina

de evaluación en la que hemos tenido la condición de estudiantes, seguro muchas de ellas vendrán a nuestra memoria. Permítanme compartirles una en particular; que me dejó una profunda interrogante que solo años más tarde pude despejarla.

Era el tiempo de la universidad, el curso Gramática y ortografía. Teníamos que dar una prueba de conocimientos. Esta constaba de 20 ítems de respuesta múltiple; y tenía como objetivo comprobar “la cantidad y calidad” de lo aprendido. No era una prueba más, era una definitoria. Yo estaba segura que obtendría una excelente calificación. Al leer las preguntas, rápidamente me di cuenta que todas me encajaban como anillo al dedo. Muy emocionada marqué las respuestas “correctas”, todas de un tirón. Volví a dar un vistazo para cerciorarme que todo estuviera marcado; pero cuán grande sería mi decepción al cerciorarme que había marcado mal, muy mal. Donde correspondía la alternativa A marqué la B; y así sucesivamente. Sin titubear me acerqué al maestro; le puse al tanto de la situación; quien ceremoniosamente y con aires de elocuencia me dijo: ¡LO SIENTO, ROMÁN! ¡LOS ERRORES SE PAGAN! Esas palabras helaron mi corazón y también mis ganas de aprender Gramática y Ortografía.

Solo años más tarde; me di cuenta que equivocarse no es sinónimo de fracaso sino una oportunidad de aprendizaje y crecimiento; y que el error es inevitable cuando se quiere aprender. Tal como lo señala Astolfi (2003:7), “el problema del error en el aprendizaje es seguramente tan antiguo como la enseñanza misma. Con todo, nos encontramos continuamente con el error en la vida diaria, y el sentido común no deja de repetirnos que solo dejan de equivocarse los que no hacen nada...”.

Les invito a observarnos y darnos cuenta, si aún en nuestro quehacer pedagógico, persisten prácticas evaluativas como aquellas que privilegian la reproducción de información, en lugar de las que orientan el uso de esa información en diferentes contextos y/o situaciones. O quizá, nos hayamos vuelto expertos en calificar, en resaltar dónde está el error y en todo momento poner una nota, asumiendo muchas veces una postura rígida e inflexible, similar a la de quien da un veredicto de manera implacable. Sería pertinente que seamos diligentes y observemos nuestra práctica evaluativa porque tal vez sin darnos cuenta, sigamos

prolongando esa cultura evaluativa donde el miedo, la tensión y la angustia son pan de cada día. O peor aún, estemos usando la evaluación como un mecanismo de control, donde expresiones como: “si no terminas la tarea no saldrás a recreo, si no te esfuerzas obtendrás B o C, si no aprendes la tabla de multiplicar puedes repetir de grado”, etc.

Necesitamos fortalecernos colegiadamente y desterrar prácticas muy arraigadas como las de creer que un estudiante, al inicio de un ciclo de aprendizaje, siempre debe iniciar con una C para poder visualizar su progreso, a lo largo de un tiempo.

Los hechos mencionados líneas arriba alertan la necesidad de revisar constantemente nuestra práctica evaluativa, desterrando prácticas que tienen connotaciones negativas. La evaluación debería ser considerada como un regalo. Sí, un regalo, porque gracias a ella somos conscientes de nuestros logros, pero también de nuestros aspectos de mejora. Estoy segura que, si encaminamos nuestra misión a ayudar a desarrollar los talentos, habilidades, aprendizajes de nuestros estudiantes, podremos convertirnos en esos maestros que nos hubiera gustado tener.

La pregunta es por dónde empezar. Quizá las investigaciones educativas nos ayuden a dar respuesta a esta interrogante. Ellas dicen que es el maestro el agente determinante, crucial en la mejora de los aprendizajes. Es por ello que, fortalecer nuestras competencias profesionales será una garantía para desarrollar nuestras competencias reflexivas que nos permitan ser conscientes de los sesgos cognitivos que pudieran estar limitándonos e induciéndonos a decisiones erróneas. El desarrollar nuestra práctica reflexiva es una tarea titánica debido a que muchas veces no solemos responsabilizarnos por los resultados del aprendizaje de nuestros estudiantes, tal como lo expresa Guerrero (2012) “... el fracaso en los aprendizajes tiende a explicarse socialmente como el fracaso del estudiante o de su familia, casi nunca de la intervención del docente, de su diseño, de su falta de pertinencia, de su inadecuación a la situación, de su inflexibilidad o su incapacidad para la autocorrección...”.

Pero, considero que compete a todas las instancias del sistema educativo hacerse cargo de la

mejora profesional del maestro, porque donde hay maestros con una buena práctica pedagógica hay resultados favorables en los aprendizajes de los estudiantes. Necesitamos herramientas, recursos y acompañamiento pedagógico para fortalecer nuestro saber pedagógico y así brindar un servicio de calidad. Ulloa & Gajardo (2016), consideran que los docentes no se desarrollan solos y que son las organizaciones las que juegan un rol relevante en su desarrollo profesional.

Asimismo, Ravela et al. (2020) en su libro ¿Cómo mejorar la educación en el aula?, nos advierten que mientras se sigan invirtiendo grandes cantidades de tiempo y dinero en la realización de evaluaciones a gran escala, y no haya recursos ni atención a mejorar la evaluación que cotidianamente realizamos en el aula los resultados seguirán siendo desalentadores.

Definitivamente, estimados colegas mejorar la tan ansiada calidad educativa nos atañe a todos, porque todos somos parte de la solución del problema.

Con el cariño y el aprecio de siempre.

Dina H. Román Ramos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad.

Guerrero, L. (2012) ¿Ha muerto la pedagogía? La pedagogía en el contexto de los desafíos actuales a los aprendizajes y las escuelas en el Perú. Ponencia en la Conferencia Nacional Marco Curricular y Aprendizajes Fundamentales. Ministerio de Educación del Perú.

Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Liderazgo Escolar En Los Distintos Niveles Del Sistema: Notas Técnicas Para Orientar Sus Acciones, 83-95.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2020). ¿CÓMO MEJORAR LA EVALUACIÓN EN EL AULA?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro.

Evaluación formativa: errores comunes y estrategias para mejorar

Vladimir Gregorio Torres Samaniego

Resumen

La evaluación formativa de competencias se ha consolidado como un pilar fundamental en la transformación educativa peruana, respaldada por la normativa vigente del Ministerio de Educación. Este enfoque abandona la visión tradicional de la evaluación como mera medición final, para centrarse en acompañar y retroalimentar el aprendizaje durante todo el proceso. El artículo analiza los principales errores en la implementación docente, como la confusión entre evaluación formativa y sumativa, la falta de rúbricas claras, y actividades poco contextualizadas. Se propone superarlos a través de estrategias como el uso de rúbricas bien diseñadas, tareas auténticas, retroalimentación oportuna y la promoción de la autorregulación del estudiante. En suma, la evaluación formativa de competencias es presentada como una práctica ética y pedagógica, orientada al desarrollo integral y autónomo de la persona, contribuyendo a una educación más equitativa, pertinente y de calidad.

Palabras clave: Evaluación formativa, competencias, retroalimentación, rúbricas, autorregulación, normativa.

La evaluación formativa de competencias es un proceso pedagógico centrado en mejorar el aprendizaje durante su desarrollo, no solo medirlo al final. En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (Minedu) ha consolidado este enfoque mediante normativas como la RVM N.º 1832020 (y su modificación RVM N.º 1232022), dirigidas a Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP).

La presente propuesta articula este enfoque con los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN 2019/2020), enmarcando la evaluación formativa como un eje de retroalimentación y desarrollo de competencias.

¿Qué es la evaluación formativa de competencias?

La evaluación formativa es un proceso sistemático, continuo y contextualizado que busca acompañar el aprendizaje del estudiante, brindando retroalimentación para regular la enseñanza y promover la autorregulación del alumno.

En el enfoque basado en competencias, se privilegia evaluar no solo lo que el estudiante sabe, sino lo que es capaz de hacer en contextos reales, articulando procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Normativa Minedu: principios y estructura

La RVM N.º 1832020 establece disposiciones claras para la evaluación formativa en la Formación Inicial Docente (FID), proponiendo un sistema cualitativo y descriptivo basado en rúbricas con cuatro niveles de desempeño: 1 (en proceso), 2 (aceptable), 3 (logrado) y 4 (destacado).

La modificación con la RVM N.º 123-2022 reafirma estos criterios y brinda orientaciones sobre la planificación, recolección de evidencias, retroalimentación y calificación en esta modalidad.

Errores frecuentes en la práctica docente

En la implementación de la evaluación formativa de competencias, se observan errores recurrentes que afectan su efectividad.

- Confundir evaluación formativa con sumativa: Se tiende a calificar todas las tareas e interpretarlas como evaluaciones auténticas, sin diferenciar el propósito formativo, lo cual convierte la retroalimentación en mera suma de puntos o juicios subjetivos.
- Actividades descontextualizadas o simples: Se diseñan tareas que solo promueven la memorización y rutinas, sin promover la reflexión ni el uso significativo del conocimiento, lo que limita la retroalimentación formativa.
- Ausencia de criterios claros: Sin rúbricas o descriptores bien definidos, las calificaciones pierden validez y no orientan el aprendizaje.
- Falta de autorregulación: No se promueve la autoevaluación ni la participación del estudiante en el proceso evaluativo, lo cual reduce su capacidad de reflexión sobre su propio aprendizaje.

Estrategias pertinentes para superarlos

A continuación, se proponen estrategias clave, fundamentadas en normativa vigente y literatura educativa reciente:

- Utilizar rúbricas bien construidas: Diseñar rúbricas con criterios claros y descriptores específicos para cada nivel de desempeño mejora la transparencia, guía la retroalimentación y facilita la autoevaluación del estudiante.
- Incorporar actividades auténticas y relevantes: Planificar tareas contextualizadas que demanden pensamiento crítico, resolución de

problemas y aplicación de conocimientos en situaciones reales favorece el desarrollo de competencias y permite retroalimentaciones profundas.

- Asegurar retroalimentación formativa oportuna: Brindar comentarios descriptivos durante el proceso, centrados en fortalezas y oportunidades de mejora, protege el propósito formativo de la evaluación, alineándose con la normativa.
- Promover autorregulación del estudiante: Implementar estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, aportadas en literatura pedagógica, fomenta la metacognición y competencia reflexiva del estudiante.
- Establecer un ciclo evaluativo dinámico: Adoptar un ciclo sistemático con definición de objetivos claros, establecimiento de indicadores, recolección de evidencias, análisis, retroalimentación y ajustes en la enseñanza, como se sugiere en la evaluación continua

Formación y sensibilización docente: Fortalecer la capacidad de los formadores mediante talleres y videoconferencias (como promueve la RVM N.º 1232022) permite desarrollar experticia en retroalimentación, rúbricas y evaluación formativa efectiva.

Reflexión final

La evaluación formativa de competencias, respaldada por normativa Minedu y enfoques contemporáneos, se fundamenta en una pedagogía reflexiva, contextualizada y centrada en el estudiante. Superar los errores comunes —como la confusión con evaluación sumativa o la ausencia de rúbricas claras— es posible mediante la implementación de estrategias pedagógicas deliberadas: rúbricas bien formuladas, actividades auténticas, retroalimentación cualitativa, autorregulación estudiantil, ciclo evaluativo iterativo y formación docente fortalecida.

Al adoptar este enfoque, los docentes no solo cumplen con las orientaciones oficiales, sino que también contribuyen a un aprendizaje más profundo, significativo y centrado en el desarrollo de competencias esenciales para el estudiante del siglo XXI.

La evaluación formativa de competencias representa un pilar esencial en la transformación de las prácticas pedagógicas hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje profundo, contextualizado y autónomo del estudiante. A través de este enfoque, se supera la visión tradicional de la evaluación como un simple instrumento de medición para dar paso a una práctica formativa, reflexiva y procesual, que reconoce al error como parte del aprendizaje y coloca al estudiante como protagonista activo de su propio proceso formativo.

En el marco de la normativa del Ministerio de Educación del Perú, particularmente la RVM N.º 1832020 y su modificatoria N.º 1232022, se establece con claridad que la evaluación debe ser continua, flexible y centrada en el desarrollo progresivo de las competencias.

Esto implica no solo recolectar evidencias del aprendizaje, sino también analizarlas y usarlas estratégicamente para retroalimentar tanto al estudiante como al docente. La evaluación, entendida así, se convierte en una oportunidad para ajustar la enseñanza, promover la autorregulación y fomentar la mejora continua.

Con todo, en la práctica docente aún persisten errores que obstaculizan la implementación efectiva de este enfoque: la confusión entre evaluación formativa y sumativa, la ausencia de rúbricas claras, la aplicación de tareas descontextualizadas y la escasa promoción de la autoevaluación. Superar estos obstáculos no es tarea sencilla, pero es posible mediante la adopción de estrategias pedagógicas pertinentes y coherentes con el enfoque por competencias. La planificación de actividades auténticas, el uso de rúbricas bien diseñadas, la

retroalimentación cualitativa oportuna, y la formación continua del docente son componentes clave en este proceso de mejora.

Finalmente, es fundamental entender que la evaluación formativa de competencias no se limita a un conjunto de técnicas o instrumentos, sino que constituye una postura ética y pedagógica comprometida con el desarrollo integral del estudiante. Al implementar una evaluación con sentido formativo, los docentes no solo cumplen con una exigencia normativa, sino que asumen un rol transformador en la construcción de una educación más equitativa, pertinente y de calidad. Así, se fortalece una cultura de evaluación para el aprendizaje, donde cada estudiante tiene la oportunidad de mejorar, avanzar y construir conocimiento desde sus propios procesos y realidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Perú. Ministerio de Educación. (2020). Resolución Viceministerial N° 1832020/MINEDU: Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente.

Perú. Ministerio de Educación. (2022). Resolución Viceministerial N° 1232022/MINEDU: Norma técnica sobre evaluación formativa.

Perú. Ministerio de Educación. (2024). Evaluación de competencias de los estudiantes: preguntas frecuentes.

Cowie, B., & Bell, B. (1999). Evaluación formativa como procedimiento para reforzar el aprendizaje durante el proceso.





2

Opiniones y testimonios



Cambiar nuestra visión de la evaluación

Ana María Narváez Mueras

Algunas de las preguntas frecuentes de los docentes son: ¿en qué momento de la unidad utilizo la evaluación formativa? ¿cuántas veces debo aplicar la evaluación formativa en la unidad?

Para responder estas preguntas es necesario reconocer cómo determinamos los procesos de aprendizaje, solemos planificar en función del tiempo calendario, una unidad un mes, una sesión corresponde a dos o tres horas pedagógicas. El tiempo va marcando la pauta, pero ¿estamos seguros de que en ese tiempo los estudiantes avanzan en el desarrollo de sus capacidades? ¿se acercan a los estándares que propone el Currículo Nacional? ¿se trata de atender tiempos cronológicos o de atender al tiempo que se requiere para que los estudiantes vayan desarrollando sus capacidades?

Los tiempos no están en función de la enseñanza, es decir de lo que demoramos en desarrollar una clase, sino en relación con los procesos que viven los estudiantes para lograr un aprendizaje. Desarrollar competencias implica dar a los estudiantes la posibilidad de indagar, cuestionar, proponer, desarrollar, probar, equivocarse, cambiar, volver a intentar para construir aprendizajes. El tiempo, los recursos, los materiales, las estrategias, todo está en función de los procesos de aprendizaje.

¿Cómo estar atentos a los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿cómo saber lo que necesitan para lograrlos?

Aquí, es donde la evaluación formativa cobra importancia, pues ella nos proporciona la información que necesitamos para saber qué se requiere para desarrollar y fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, no hay un tiempo exacto para la evaluación formativa ni tampoco hay una determinada cantidad de veces para realizarla, dependerá del tipo de aprendizaje y de las características de los estudiantes. Recordemos que el objetivo de la evaluación formativa es tener información de cómo los niños y las niñas están desarrollando sus capacidades, esta información retroalimenta el proceso de aprendizaje, procurando que las estrategias que desarrollemos sean pertinentes a las necesidades de los estudiantes.

¿Realizar evaluaciones formativas puede ser demasiado trabajo?

No lo es si consideramos que la evaluación formativa no es necesariamente una evaluación escrita que requiere ser revisada, a veces lo puede ser, pero otras pueden ser actividades de diverso tipo, pero que guarden relación con el aprendizaje que se evaluará. Por ejemplo, para saber si los niños discriminan derecha de izquierda pueden jugar Al pueblo manda; si el propósito de

aprendizaje es producir una rima, esta puede ser leída por un compañero para reconocer si tiene ritmo, si el propósito es seguir un proceso de indagación, los estudiantes pueden elaborar un esquema que explique el experimento que realizaron. Hay muchas posibilidades para recoger información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, solo hay que asegurar la pertinencia en relación al aprendizaje.

¿Qué necesitamos para realizar una evaluación formativa pertinente?

- El principio será conocer bien las capacidades que deben desarrollar los estudiantes y cómo se articulan estas capacidades conformando las competencias. Esto es básico y para diseñar los propósitos de aprendizaje, sino tenemos claro el puerto no podremos dirigir el barco.
- Lo segundo será reconocer qué tan cerca o lejos están nuestros estudiantes de los propósitos de aprendizaje. Ubicar al barco en relación al puerto es clave para saber cuál es la ruta a seguir.
- El tercer paso será diseñar la ruta, es decir, diseñar las estrategias pedagógicas que desarrollaremos en clase para que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje.

Como vemos, la evaluación no cierra el proceso de enseñanza aprendizaje, más bien, acompaña cada uno de los procesos que planificamos. Al iniciar el diseño del aprendizaje, identificamos los propósitos de aprendizaje y cómo evidenciamos su logro, es decir, que criterios de evaluación consideraremos. Luego, al diseñar las actividades de aprendizaje, la evaluación de entrada o la evaluación formativa nos indican cuáles son las necesidades de los estudiantes. Esto podemos visualizarlo en el siguiente esquema:

- Diseño los propósitos de aprendizaje → Diseño criterios de evaluación
- Diseño las actividades de aprendizaje → En función de los resultados de la evaluación de entrada o evaluación formativa.

Si bien la evaluación formativa es esencial para retroalimentar al docente, también lo es para retroalimentar al estudiante. Los resultados de la evaluación formativa no quedan en la carpeta pedagógica del docente, sino son comunicados a los estudiantes.

Incluso, son los mismos estudiantes quienes pueden realizar una evaluación a sus compañeros (coevaluación) o evaluarse a sí mismos (autoevaluación). Según Perrenoud, la tarea de evaluar no es exclusiva del profesor ya que el estudiante tiene una función activa.

La participación de los estudiantes fomenta que desarrollen actitudes y capacidades como las siguientes:

- Asumir su responsabilidad respecto a su propio aprendizaje.
- Definir metas para sí mismo.
- Desarrollar objetividad frente a sus producciones.
- Ser honesto en sus opiniones hacia sí mismo y hacia sus compañeros.
- Estructurar la evaluación usando criterios organizados y claros.
- Acompañar a sus compañeros y dejarse acompañar en función a metas de aprendizaje.
- Asumir el error como parte del aprendizaje.
- Evitar la comparación con otros compañeros.
- Aceptar la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
- Disminuir el impacto de la autoridad que evalúa y sanciona, de modo que se crean aulas más democráticas.

El desarrollo de actitudes y capacidades evaluativas constituye no solo un propósito a desarrollar en la escuela, sino que revierte en un mejor clima de aula, en que disminuye la tensión generada por una autoridad que evalúa, y que puede generar tensión, ansiedad y preocupación en los estudiantes.

¿Cuál será el primer reto como docentes en evaluación formativa?

Hasta el momento hemos acumulado argumentos sobre la conveniencia para los docentes como para los estudiantes de desarrollar la evaluación formativa, pero, entonces ¿por qué sigue siendo un reto que se concrete en las aulas?

Aznar (2001) citado por Anijovich y Cappelletti caracteriza bien como se entiende la evaluación tradicionalmente, tal como un instrumento de control a partir del cual se obtiene información lo más objetiva posible, considerando las respuestas correctas y la comprobación

de aprendizajes conceptuales principalmente a través de pruebas escritas. Esta es la experiencia que tenemos no solo como docentes sino también como estudiantes, por eso cambiar la visión de la evaluación no es solo un proceso cognitivo sino también emocional, por lo que no es necesario solo argumentos sino también reconocer las propias emociones respecto a la evaluación (poder, temor, ansiedad, etc.) y construir nuevas emociones positivas como satisfacción por la propia creatividad o al ver a los estudiantes comprometidos con sus aprendizajes, estas nuevas experiencias nos motivarán a implementar la evaluación formativa.



Enseñar y evaluar: una práctica cultural

La mayoría de los docentes intentamos, a lo largo de los años, ir cambiando y mejorando nuestras formas de enseñar y de evaluar. Algunas cosas logramos, pero muchas prácticas y rutinas permanecen incambiadas. Cuando participamos en un taller o leemos algo nuevo, muchas veces nos entusiasmos con la idea de intentar nuevas propuestas de enseñanza y/o de evaluación. Pero la mayoría de las veces el entusiasmo queda rápidamente por el camino. El ambiente de trabajo, las dificultades, el aislamiento en el que trabajamos, las demandas de los propios estudiantes, nos retrotraen a las prácticas habituales y nos ganan las rutinas que tenemos construidas. Cambiar los modos de trabajar en el aula es complejo. ¿Por qué es tan difícil?

La falta de tiempo para la preparación de clases y el aislamiento en que se desarrolla la labor docente son dos limitaciones centrales para la innovación en la educación y para la creación y acumulación de conocimiento desde y sobre el trabajo de la propia profesión. La consecuencia principal es que cada docente va construyendo, a lo largo de los años, un conjunto de prácticas y modos de hacer las cosas, que le permite llevar el día a día y "sobrevivir" a las demandas cotidianas del aula, que se van consolidando y que son muy difíciles de modificar.

Fuente: Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2020). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas. Grupo Magro.



Errores frecuentes en la evaluación de competencias en la escuela

Belén Huaccha Toledo

La evaluación de los aprendizajes es un proceso clave en el desarrollo de competencias, pero en la práctica se cometen errores que limitan su sentido formativo. Astolfi (2004) señala que en la escuela el error suele vivirse con angustia y se asocia al fracaso, cuando en realidad puede ser una oportunidad para comprender los procesos de razonamiento del estudiante y ayudarlo a avanzar.

Un error recurrente es que se confunde evaluar competencias con medir únicamente contenidos. Al centrarse en la memorización o en pruebas escritas tradicionales, dejan de lado los desempeños que evidencian cómo el estudiante aplica lo aprendido en contextos reales.

Hay estudiantes que, pese a tener calificaciones bajas, muestran un gran potencial para resolver problemas, argumentar ideas o trabajar en equipo; sin embargo, sus capacidades no siempre se reflejan en las notas porque no se diseñan situaciones de evaluación auténticas.

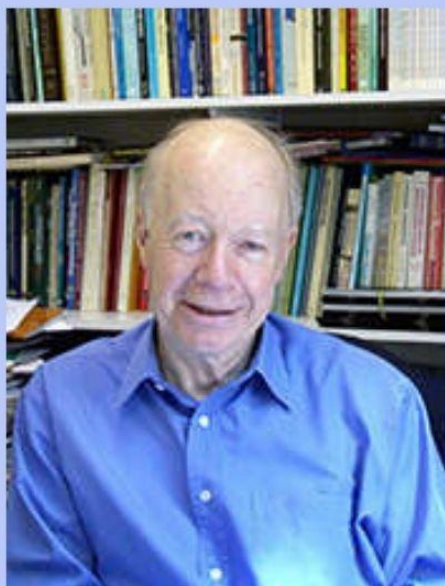
También suele ocurrir que concebir el error del alumno únicamente como falta. Astolfi describe esto como el “síndrome del rotulador rojo”, que consiste en subrayar equivocaciones sin analizarlas. Con todo, cuando los estudiantes entienden por qué se equivocaron y descubren la lógica detrás de su error, no solo aprenden más, sino que se sienten validados y con mayor confianza en sí mismos. Por el contrario, cuando el error se sanciona sin explicación, lo que predomina es la frustración y la idea de “no soy capaz”.

Asimismo, es común que la evaluación se realice de manera descontextualizada, a partir de ejercicios repetitivos que poco se relacionan con la vida de los estudiantes. En el Currículo Nacional se señala que el aprendizaje debe demostrarse en situaciones significativas, vinculadas a la realidad social y cultural. Cuando el estudiante percibe que lo que se le pide no tiene sentido en su vida, su motivación disminuye y el aprendizaje pierde valor.

Un error adicional es poner el énfasis en asignar una nota más que en brindar retroalimentación clara y específica. La retroalimentación es esencial para la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca. No se trata solo de decir “está bien” o “está mal”, sino de dar pistas sobre qué mejorar y cómo hacerlo. Cuando esta orientación está ausente, el estudiante no encuentra un camino para progresar y la evaluación se convierte en un trámite más que en una oportunidad de mejora.

Reconocer los errores en la evaluación formativa no debe entenderse

únicamente como una limitación de la práctica docente, sino como una oportunidad de aprendizaje. Así como pedimos a los estudiantes que comprendan sus equivocaciones para avanzar, también los actores educativos necesitamos analizar nuestros propios errores al evaluar, pues este ejercicio de reflexión es lo que nos permite mejorar continuamente. Lo importante es no ver el error como un fracaso, sino como una ocasión para comprender y reorientar la práctica. De esta manera, contribuimos a construir experiencias pedagógicas más justas y coherentes, y a su vez ayudamos a los estudiantes a relacionarse con el aprendizaje de un modo más saludable: con confianza, resiliencia y la certeza de que equivocarse es parte de todo proceso de desarrollo.



La evaluación como un agente de cambio

La característica distintiva de la evaluación formativa es el uso de la información para modificar el programa a fin de que sea más efectivo (no sirve de mucho recoger información si no se hace ningún uso de ella). Debido a que la información a partir de la evaluación revela las heterogéneas necesidades de aprendizaje, las acciones a tomar deben incluir algunas formas diferenciadas de enseñanza. La afirmación de Perrenoud (1991): "Nadie quiere conocer las cosas sobre las que no puede hacer nada", sugiere que una razón por la que no se adopta esta dirección en la evaluación es porque puede suponer para el docente abrir un nuevo abanico de problemas en las aulas.

La retroalimentación formativa implica mucho más que la simple corrección de errores. Hay que comprender las causas... Además, la principal fuente de autocorrección del estudiante es el modelo ofrecido por el profesor. Los estudiantes deben adaptarse al marco de referencia del profesor para compartir el modelo de aprendizaje que da sentido a los criterios que la evaluación refleja. Así pues, el desarrollo de la evaluación formativa implica cambio de roles, tanto para profesores como para estudiantes (Perrenoud 1991, Bonniol 1991)... Estudios revelan que la evaluación formativa ayuda especialmente a los llamados estudiantes de bajo rendimiento y, por tanto, hace que se reduzca la dispersión de los resultados, aunque también eleva los aprendizajes del aula en su conjunto.

Fuente: Black, P. J. (1997). L'avaluació al servei de l'aprenentatge. Temps d'educació, 85-101..



La evaluación, una oportunidad para mejorar

Rosa Vanessa Ulloque Delgado

La educación implica una serie de procesos y uno de los más importantes es la evaluación formativa, según Anijovich (2017) “En los últimos diez años se amplía el concepto de evaluación formativa con el de evaluación para el aprendizaje que orienta a pensar en la evaluación como un proceso continuo y de avance”, sin embargo, en la práctica pedagógica se evidencian errores en el proceso de evaluación.

Uno de los errores más frecuentes es concebir la educación como una acción punitiva, en donde el estudiante no ve oportunidades para mejorar, por el contrario, las evaluaciones le recuerdan “lo regular” o “malos que son en una materia” perdiéndose en esta práctica, una oportunidad para mejorar.

Otro de los errores frecuentes es etiquetar a los estudiantes en cuanto a su rendimiento por la nota de un examen o

increparle a un estudiante que siempre “saca buenas notas” por qué falló en un determinado examen. En la actualidad se trabaja a través de un enfoque por competencias, sin embargo, en la evaluación es donde hay mucho por reaprender ya que no se le da valor al proceso, por lo general el foco de atención está puesto en el resultado.

Con respecto al aprendizaje memorístico, considero que no es del todo malo, lo incorrecto sería que un estudiante solo aprenda de forma memorística o que un maestro solo evalúe el aprendizaje memorístico, ahí sí considero que sería un grave error porque se aplicaría una forma de evaluar propia de una metodología tradicional.

Según Anijovich y Capelletti (2018) las “creencias” de los docentes sobre la enseñanza aprendizaje y evaluación, valoran, definen su sentido y determinan lo que debería ser. En tal sentido, la reflexión sobre la evaluación es una práctica que debería estar presente a lo largo del todo proceso educativo y centrar la atención en el proceso, por ejemplo, a través de actividades auténticas que no se realizarán en una sesión de clase y que no se limitan a desarrollar un examen, sino que permiten al estudiante, ejecutar una serie de acciones en equipo e individuales para desarrollar competencias, capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. Voces de la educación. 2 (1) pp. 31-38

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós, Voces de la Educación, 2017, 157 pgs. Praxis Educativa, 21(1), 67-69.



Foto Freepik

La evaluación formativa y sus verdaderos detractores

Lorenza Noemí Rentería Guerra

La evaluación formativa es una acción que requiere análisis y trabajo previo para su ejecución. Los docentes necesitan preparar los instrumentos y/o guías y/o etapas para realizar una evaluación sincera y constructiva. Con todo, muchas veces, la enseñanza se ve compartida con los deberes que realiza el docente dentro y fuera del aula (además de impartir clases realizan funciones administrativas) lo que, acortan sus tiempos y esta premura, los lleva a realizar actividades desfasadas las cuales se actualizan solo para cerrar el ciclo escolar y contar con una nota que colocar y dar tranquilidad a los padres de familia. Esta brecha, no es de ahora, el no saber evaluar y no aceptar una evaluación que no sea cuantitativa (medible numéricamente) es una bola de nieve que se desliza desde años atrás y aún no podemos domar y mucho menos reintegrar.

Muchos docentes minimizamos el valor y la ventaja de realizar una evaluación formativa, no reconocemos que es un instrumento que observa la trayectoria del alumnado (fortalezas y debilidades) y lo que ocurre en ese proceso. No somos conscientes que al finalizar una evaluación formativa podemos trabajar una evaluación continua formativa lo que nos permite realizar un seguimiento a cada alumno, detectar los errores en la enseñanza y tras ello, emplear estrategias tomando en cuenta el nivel real de los estudiantes y su funcionamiento cognitivo. Gracias a ello, los docentes, decidiremos qué técnicas, metodologías y didácticas son las más adecuadas para repotenciar las capacidades de los alumnos sincerando sus habilidades según su perfil.

Uno de los verdaderos problemas que se perciben en la educación peruana es que los docentes no tienen claridad hacia dónde y cómo quieren dirigirse para cerrar la diferencia entre el conocimiento actual y las metas esperadas. Esto se debe, a que no desarrollan logros tangibles, medibles y visibles donde podamos apreciar y calificar los avances de los alumnos.

Debemos entender que la evaluación formativa ayuda a los alumnos a aprender con supervisión y seguimiento, leamos este ejemplo: imaginemos una clase de investigación donde el docente espera hasta el final del ciclo académico (con la entrega de un artículo, informe, proyecto, etc.) saber si sus alumnos comprendieron qué es la investigación, cómo se realiza y cuáles son sus beneficios; ¿Creen que podrá cerrar las brechas que encuentre en los instrumentos entregados?, la respuesta es clara: no.

En lugar de eso, si cada semana pregunta, aborda inquietudes, las resuelve, ejemplifica, facilita información y valida los avances de los alumnos,

esto es un aporte oportuno en la mejora, comprensión y asimilación de los conocimientos tanto de los estudiantes como del docente.

Los docentes peruanos debemos saber que una evaluación es más que una calificación, es un enfoque dinámico, estudiado y sostenible que genera un impacto transformador en el estudiante y, por ende, en la educación. Difundamos la evaluación formativa y eso nos ayudará a fomentar una educación trascendente.



Una mirada hacia la evaluación formativa

Flor Ysabel Saavedra Amaringo

La evaluación en las escuelas de estos tiempos enfrenta muchos desafíos debido a la brecha existente entre lo que indica la normativa y las formas reales de implementar en las aulas. Esto se debe muchas veces a la falta de manejo de las formas adecuadas para aplicarlo, el desconocimiento de la realidad estudiantil, el poco conocimiento o

falta de capacitación docente en las formas adecuadas de implementarlas o, simplemente, la falta de capacidad de adecuarse a los cambios sumado a la falta de acompañamiento efectivo a los docentes para ir reflexionando en el camino sobre cómo se están determinando las acciones evaluativas.

Según el Currículo Nacional se propone un enfoque formativo y por competencias, centrado en el estudiante y la atención a sus procesos para el logro de sus aprendizajes, y cuando se trata de evaluar esta tiene una mirada hacia el cómo aprenden y cómo pueden mejorar lo que aprenden.

La evaluación formativa se entiende como un proceso efectivo y además significativo para estudiantes y docentes, que debe darse durante todo el proceso de aprendizaje. Para ello es importante tener en cuenta que este tipo de evaluación persigue características muy puntuales.

De acuerdo con Anijovich y Gonzales 2011, la evaluación formativa se caracteriza por la continuidad en el proceso de mejora que debe verificarse en lo que van aprendiendo los estudiantes y que además genera el aumento de las probabilidades de que estos logren dichos aprendizajes. Este tipo de evaluación, también, indagará sobre lo que los estudiantes ya conocen y lo que quieren aprender en distintas situaciones ofreciéndoles diversidad en sus posibilidades de aprendizaje.

En ese sentido ponemos al aprendizaje como el fin objetivo, ya que la evaluación formativa no solo busca medir lo que los estudiantes aprenden, sino también mejora lo que van aprendiendo. En ese camino el estudiante va reconociendo de manera consciente sus aciertos y también sus oportunidades de mejora. En este proceso es importante el papel que cumple el

docente como acompañante y guía para el logro de sus aprendizajes.

La evaluación formativa también considera el proceso de retroalimentación, en la que se motiva a los estudiantes y se le brinda herramientas que les permitan identificar lo que debe mejorar y reflexionar sobre ello para implementar sus mejoras. Ésta puede realizarse de diversas formas: entre pares, con el docente o inclinarse por el modo autorreflexivo.

Para Anijovich, la retroalimentación resulta ser un factor importante en la motivación porque tiene un impacto directo sobre la autoestima de los actores involucrados resaltándola en su calidad formativa. Un aspecto más que refuerza su importancia.

Por otro lado, la evaluación formativa contempla la generación de compromisos genuinos por parte del estudiante hacia sus propios procesos de aprendizaje, convirtiéndolo en un agente activo en su evaluación; es decir, el estudiante debe ser capaz de promover sus procesos de autoevaluación y coevaluación, debe ser consciente del cómo aprende y para qué aprende y debe ser parte de las decisiones y maneje sus procesos de evaluación, desde el conocimiento de lo que se le va a evaluar hasta las decisiones a tomar o acciones a realizar sobre la base de sus resultados de evaluación. Esto conllevará a la gestión de sus propios compromisos.

En concordancia con el CNEB, la evaluación formativa, además de lo mencionado, contempla el proceso evaluativo de manera continua que debe aterrizar en toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Toma en cuenta, además, el protagonismo del estudiante en dicho proceso, ya que se adecúa a los ritmos, estilos y niveles de estos. Ello es clave en el enfoque por competencias ya que promueve la autonomía del estudiante, el docente acompaña procesos y se orienta a aprendizajes que van más allá de los contenidos que se memorizan.

Ante esta reflexión sobre la evaluación formativa, nos surge una gran interrogante. ¿Como docentes, cuáles son esos errores más frecuentes que podemos estar cometiendo al momento de evaluar?

Podemos ver que muchos docentes, quizás ante la falta de conocimiento o por interpretación propia, incurren en algunos errores respecto a la evaluación en el aula; esto también debido a la comprensión limitada del enfoque por competencias o simplemente la resistencia a su implementación. Podemos ejemplificar dichos errores en las siguientes situaciones:

- Usar la evaluación solo para calificar, es decir para llenar una nota.

- Aplicar una sola herramienta para recoger evidencias, caso de los exámenes escritos, dejando de lado otros que pueden ayudar a explorar los talentos y capacidades de los estudiantes, y sobre todo que ellos mismos se den cuenta de ello.
- La ausencia de una retroalimentación efectiva donde el docente solo puede mencionar una frase que no lleva a nada al estudiante.
- El no involucrar a los estudiantes en su evaluación, lo que hace que se muestren muchas veces temerosos y estresados ante estos procesos.
- Aplicar instrumentos de evaluación que no se han socializado con los estudiantes, ellos deben analizar, interpretar, comprender los criterios y el objetivo de estos.

Es importante mirar estos errores una de manera reflexiva. Tomar en cuenta el porqué de este. Por qué, a pesar de tener en nuestras manos la oportunidad de apropiarnos de los nuevos enfoques y nuevas teorías, además de tener el acceso a la información, aún están arraigados estos errores al momento de evaluar.

Es necesario que, como docentes, desde nuestro ser profesional, nos sentemos a reflexionar sobre nuestra propia práctica, para reconocerla y repensarla y por ende asumir los errores que podamos estar cometiendo, convirtiéndolos en oportunidades de mejora

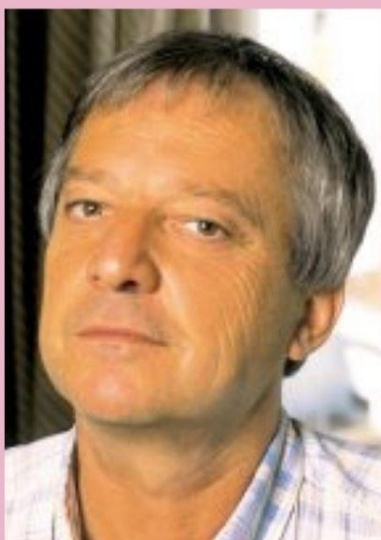
Por otro lado, se puede:

- Promover la observación de nuestras acciones en el aula, vernos en acción nos permitirá mirarnos críticamente y tomar decisiones.
- Dejar de lado, la idea de que evaluamos solo por una nota, aunque eso implique romper esquemas o ir en contra del sistema, tarea difícil, definitivamente.
- Impulsar un real trabajo colegiado donde podamos compartir las

buenas prácticas sin celos profesionales y dejar el individualismo.

- Brindar una retroalimentación respetuosa y constructiva ante los colegas.
- Comprometernos como profesionales en nuestra formación continua.

Finalmente, como docentes, debemos estar conscientes de que toda acción que ejecutemos para nuestros estudiantes debe conllevar a la construcción de seres competentes y preparados para afrontar los retos de la sociedad en la que viven y es nuestra responsabilidad brindarles lo mejor de nuestro trabajo, ese trabajo que debe ser fruto de una constante reflexión de lo que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos. Y sin darnos cuenta, al final terminamos dando el fruto de lo que se ha constituido también para nosotros en aprendizajes significativos, que vamos adquiriendo en ese camino y que debe convertirse en nuestra motivación para seguir aprendiendo y mejorando por nuestros estudiantes.



¿Trabajar bajo amenaza es aprender?

Si los alumnos trabajan para la nota, ¿eso quiere decir que trabajan! Tanto los padres como los docentes utilizan las notas, a veces de manera inescrupulosa, para obtener un mínimo, a veces un máximo, de inversión en el trabajo escolar. Eso no tiene nada de sorprendente: en todos los grupos en que la adhesión a las normas no es libremente consentida, un juego de sanciones y recompensas incita a los actores a conducirse con corrección y a trabajar normalmente. Es lo que caracteriza muchas situaciones de trabajo, en las empresas y las administraciones. "El palo y la zanahoria", el orgullo de ser distinguido o el temor al gendarme son motores que no ha inventado la escuela, aunque ella los hace funcionar a plena máquina.

Cuando la libertad de niños y adolescentes depende de sus notas, cuando su dinero de bolsillo varía al alza o a la baja en función de sus resultados escolares, cuando se les retira el amor y la estima si tienen malos rendimientos y se los ama y ensalza en caso contrario, se ejerce una fuerte presión sobre su comportamiento en la escuela. Los docentes no tienen exactamente los mismos recursos que los padres, pero también pueden, como recompensa por los buenos resultados escolares, otorgar ciertos privilegios, comenzando por su confianza y consideración. A la inversa, los malos alumnos pueden temer, según los casos, las ironías, la hostilidad, la separación o la pesada derivación a un psicopedagogo. Finalmente, detrás de las notas, padres y docentes evocan el éxito o el fracaso escolares, continuamente en el horizonte.

Fuente: Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. Ediciones Colihue SRL.



La evaluación formativa me cambió la vida

María Maura Meléndez

Evaluación formativa debe ser uno de los constructos que cambió, definitivamente, mi forma de ejercer la docencia. Tiempo atrás, la vocación me decía que no era necesarias tantas actividades ni fundamentos para consolidar el aprendizaje; me era más que suficiente generar un buen ambiente en el aula, seleccionar textos interesantes y diseñar fichas de trabajo atractivas, eso sí la exigencia siempre estuvo presente, disfrutaba de la horizontalidad en la relación alumno-docente y, bueno, quizás todo esto en su momento funcionó. Los tiempos, el contexto, la tecnología, la enseñanza, las formas de aprender y los chicos cambiaron, el mundo es otro; y el rol del profesor ya no puede, ni debe ser el mismo.

Intentando parafrasear a Paul Black, dejar de ser el comensal que prueba la sopa para ser más consciente que, como docente, debo ser la cocinera que debe probar si la sopa está “en su punto” sigue siendo un reto constante en mi cotidiano profesional. He dejado atrás mi preocupación por el producto final para estar más pendiente del proceso, del diseño de actividades que me den suficiente información para alcanzar al estudiante una retroalimentación que le permita darse cuenta de aquello que debe mejorar. Y es ahí donde Perrenoud termina siendo un referente que cambia mi forma de ver la evaluación, observando con detenimiento “los errores, (para) aceptarlos como etapas estimables del esfuerzo de comprender” (2004: 25).

A pesar de la casi nula experiencia en el sector educativo público, estos meses me han servido para caer en la cuenta de que poner en práctica la evaluación formativa en escuelas rurales como la I.E. No. 601014 “República del Perú” (ubicada en el recientemente creado distrito de Santa Rosa de Loreto) contribuirá a que el estudiante sea más consciente de su aprendizaje, podrán comprender sus errores y sus aciertos, fomentará un verdadero trabajo colaborativo gracias al diálogo entre sus miembros; como profesora podré saber si las estrategias que estoy aplicando son efectivas o no sino para cambiar la ruta, etc.

Sé que me costará porque debo desaprender muchas cosas y también cometeré (y, de hecho, ya los cometí) muchos errores en mi práctica docente. Durante muchos años me aseguraba de comunicar, con suficiente anticipación y expresa comunicación a los padres de familia, la fecha de entrega del producto final o del control de lectura a aplicar, concentrándome en explicar la información sin que mis estudiantes sepan qué se espera que aprendan y

cómo serán evaluados. Ahora es imperativo que conozca estos detalles porque, de esta manera, comprenderá cómo mejorar su desempeño.

Reconozco haber sido de aquellas profesoras que consideraba la autoevaluación y la coevaluación como los instrumentos perfectos para que los estudiantes se “suban la nota” o terminen ayudando a sus compañeros, por lo que me negaba a ponerlos en práctica. Considero ahora, más bien, que ambas herramientas permitirán una reflexión continua de lo trabajado, se harán más responsables de su aprendizaje. Incluso asumirán que su participación debe ser realmente activa, brindando propuestas e ideas que le permita ir construyendo sino procesando ese conjunto de actividades que lo llevará a lograr el aprendizaje requerido. Podría asegurar que sus compañeros valorarán más aportes y su autoconcepto mejorará notablemente. Como diría Perrenoud, enseñar es reforzar la decisión de aprender como también estimular el deseo de saber (2004: 50) y lo traigo a colación porque si se dan estas condiciones el estudiante mismo querrá aprender y saber más.

Como era de las profesoras que se centraba en el producto entregado, me quedaba claro que los estudiantes solo querían saber la nota final obtenida, por ahí uno que otro “reclamo para subir un punto o dos” y así “cerraba el bimestre”. Ningún espacio para la discusión a partir de lo encontrado al momento de la calificación, ni en lo bueno mucho menos en lo malo.

La retroalimentación no existía para mí. Con todo, las cosas han cambiado. Ahora no podría proponer y desarrollar una actividad sin que de por medio haya una retroalimentación. Me pregunto constantemente en qué momento el estudiante se entera de aquello en lo que debe mejorar (¿está caminando a ciegas!), no le estoy brindando ninguna oportunidad para corregir. Reconozco que cuando lo hago (además de sentirme bien conmigo misma), estoy diciéndole a mis alumnos el mejor camino que deben seguir (aunque no el único) para llegar a buen puerto.

Surge en ellos más preguntas, y más dudas también, lo cual es absolutamente válido en este camino tan complejo como es el del aprendizaje.

La evaluación formativa es un reto para mí porque supone una mayor inversión de tiempo para diseñar actividades y materiales de acuerdo a las características de mis estudiantes. Hacer materiales propios siempre fue mi sello personal, sin embargo, ahora hay un propósito mayor y conforme veo los resultados procuro que no perder de vista hacia donde quiero llegar con mis estudiantes. Es cierto que también voy

generando evidencias de su avance o no y este es un punto particularmente importante cuando se trata de conversar con los padres de familia. Si en algún momento dudan del trabajo del docente, mostrar evidencias se convierte en ese elemento que los convence del progreso de sus hijos, del apoyo que necesitan no solo en el aula sino también en casa. Se puede hacer, entonces, un trabajo más coordinado, donde la comunicación entre ambos actores es fundamental.

Es cierto que mi práctica docente cambió y mucho. A pesar de los años de “experiencia” que tengo, los últimos años han significado una mejora notable en mi desempeño en el aula, pero, sobre todo, tengo la seguridad de haber contribuido con esa pregunta, con ese comentario, con esa palabra que provocó en mis estudiantes esa reflexión, ese cuestionamiento, ese cambio que le permitió mejorar e ir alcanzando sus sueños poco a poco.



Foto Freepik

Cada error nos da oportunidad de construir algo mejor

Sergio Pasco Carmona

Cuando recuerdo mi paso por la primaria, me vienen imágenes de una época en la que el error pesaba más que el intento. Como muchos niños, fui inquieto, curioso, y con una imaginación que a veces no cabía en el aula. Una vez, una profesora nos pidió escribir un poema. Entusiasmado, creé uno sobre el mar, con metáforas que había inventado en casa con ayuda de mi mamá. Pensé que recibiría una felicitación. Pero cuando me lo devolvieron, tenía una nota baja y un comentario que me marcó: “No sigue el formato indicado”. Ese día no aprendí sobre poesía. Aprendí que, si no seguía exactamente lo que pedían, no valía la pena intentarlo. Dejé de escribir por un tiempo. Años después, ya como docente y estudiante de especialización, entendí que lo que faltó en ese momento no fue talento ni

esfuerzo. Faltó una mirada distinta. Faltó una evaluación formativa.

En nuestras aulas, todavía se confunde evaluar con poner notas. Pero evaluar, en esencia, es acompañar. Es mirar al estudiante como alguien en construcción, no como un producto terminado. La evaluación formativa es ese proceso que ocurre durante el aprendizaje, no al final. No busca emitir un veredicto, sino recoger evidencias, analizarlas, y actuar sobre ellas para mejorar. Es una conversación continua entre docente y estudiante.

No se trata solo de saber si “aprendió”, sino de ayudarlo a comprender cómo está aprendiendo y qué necesita para seguir avanzando. Este enfoque, además, tiene sentido pleno cuando se trabaja por competencias. Porque enseñar por competencias implica que nuestros estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que sepan movilizarlos en contextos reales, resolver problemas, tomar decisiones, comunicar ideas. Y eso no se puede medir con un examen.

Haber estado en ambos lados (como alumno y como profesor) me permite identificar ciertos errores comunes que cometemos con buena intención, pero que limitan el verdadero impacto de la evaluación como evaluar solo al final. Muchas veces dejamos la evaluación para el cierre de la unidad, cuando ya es tarde para corregir el rumbo. Es como esperar a llegar al destino para ver si tomamos el camino correcto. La evaluación formativa nos invita a observar, escuchar y ajustar desde el primer paso. Evaluar no debería ser un momento aislado, sino parte del viaje.

Uno de los mayores aprendizajes que me ha dado trabajar con estudiantes diversos es entender que no hay una sola forma válida de demostrar lo que se sabe. En una ocasión, en un taller de programación, pedí a los chicos escribir

cómo habían resuelto un desafío. Uno de ellos, Tomás, muy hábil con la tecnología, pero con dificultades en la escritura, se bloqueó. Pero cuando le pedí que me lo contara oralmente, lo explicó con claridad y detalle. Fue un golpe de realidad: yo estaba evaluando la forma, no la competencia. Estaba confundiendo habilidades.

También suele ocurrir que usar una retroalimentación que solo señala lo que está mal, sin orientar, es como decirle a alguien que se ha perdido sin darle un mapa. Decir “tu trabajo está incompleto” no es lo mismo que decir “veo que desarrollaste la introducción con claridad, ¿cómo podrías ampliar la conclusión para cerrar tus ideas?”. Lo primero frustra; lo segundo guía. Durante años fui el único que hablaba durante la evaluación. Yo entregaba las rúbricas, explicaba los criterios, ponía las notas. Pero no les preguntaba a los estudiantes qué pensaban de su propio trabajo. Hoy intento involucrarlos más. Les pido que se autoevalúen, que me digan en qué creen que mejoraron, qué sienten que les falta. Y me sorprende la madurez con la que lo hacen cuando les damos ese espacio.

No todo el que entrega a tiempo ha comprendido. Ni todo el que se atrasa está perdido. Evaluar desde las competencias nos exige mirar más allá del cumplimiento. Hay que observar la calidad de las ideas, el proceso detrás del producto, la reflexión que hay en el camino. Afortunadamente, así como hay errores, también hay prácticas que pueden transformarlo todo. Intento aplicar algunas como observar con intención. Observar no es solo mirar. Es estar presente. Es notar quién duda antes de hablar, quién explica con gestos, quién necesita una segunda oportunidad. La observación estructurada me ha ayudado a identificar momentos clave para intervenir, para preguntar, para alentar.

Preguntar y no solo decir. En lugar de decir “te equivocaste aquí”, pregunto, “¿cómo llegaste a esta respuesta?”, “¿hay otra manera de resolverlo?”, “¿qué opinas tú del resultado?”. Las preguntas abren puertas, despiertan la reflexión. Y muchas veces, el estudiante descubre su error por sí mismo, sin necesidad de que se lo diga. Una estrategia que me ha dado buenos resultados es construir las rúbricas con los estudiantes. Les muestro ejemplos, analizamos qué hace que un trabajo sea básico, satisfactorio o destacado. Esto no solo clarifica las expectativas, sino que les da sentido de pertenencia. Evalúan sabiendo qué están buscando. Ahora, cuando entrego un trabajo, doy espacio para conversar. No es solo “toma tu nota”. Les pregunto cómo se sintieron haciéndolo, qué cambiarían, qué les costó más. Y les doy la oportunidad de rehacer, mejorar. Porque aprender no es hacer bien a la primera, es tener la oportunidad de seguir intentando.

Incorporar portafolios y reflexiones ha sido otra clave. Les pido que guarden evidencia de lo que hacen y escriban sobre ello: “¿qué aprendí?”, “¿qué me sorprendió?”, “¿cómo lo aplicaría en otro contexto?”. Así, la evaluación se vuelve más significativa y personal. Todo este recorrido me ha llevado a reconciliarme con el niño que alguna vez fui.

El que escribía con ilusión y recibía solo correcciones. Hoy, como adulto, intento ser ese docente que no tuve. El que no solo ve errores, sino posibilidades. El que no se centra en la perfección, sino en el crecimiento. He aprendido que todos los estudiantes pueden aprender, solo que no al mismo tiempo, ni de la misma forma. Y la evaluación formativa, bien usada, es el puente entre el error y el aprendizaje. En un mundo educativo cada vez más presionado por resultados, estándares y cifras, es fácil olvidar que enseñamos a personas, no a porcentajes. La evaluación formativa nos recuerda eso: que estamos ahí para ayudar a crecer, no solo para medir.

Evaluar no es castigar. Es cuidar. Es conversar. Es creer que detrás de cada trabajo hay una historia, una lucha, un intento. Y que detrás de cada error, hay una oportunidad de construir algo mejor.



Foto Freepik

¿Cómo la evaluación formativa enriquece los aprendizajes?

Patricia Carranza Burga

Empiezo recordando mis primeras experiencias en aula, con mis 22 estudiantes de 2do grado de primaria, todos muy inquietos y deseosos de aprender más, yo aplicando un enfoque tradicional con una calificación cuantitativa con exámenes mensuales y bimestrales.

Después de algunos años en una escuela nueva me presentan una propuesta educativa con un enfoque por competencias y la evaluación formativa donde no existen los exámenes y las calificaciones son cualitativas. Fue un momento de incertidumbre ya que no conocía que era el enfoque por

competencias y por ende la evaluación formativa y pienso que esa misma incertidumbre la viven muchos maestros en las escuelas públicas y privadas.

Lo primero que debemos conocer es el Currículo Nacional y el enfoque por competencias, es importante que todo docente tenga muy claro qué nos dice.

Para iniciar a evaluar de manera formativa primero debemos de diferenciar lo que es calificar y evaluar. Calificar es colocar una valoración al desempeño del estudiante ante una actividad, en cambio evaluar es la observación y el análisis del proceso de aprendizaje según las metas propuestas.

Una evaluación formativa es el acompañamiento continuo del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, utilizando instrumentos como la rúbrica, lista de cotejo, entre otros. Esta evaluación tiene como propósitos la mejora de los aprendizajes, durante este acompañamiento es vital la retroalimentación.

Recordemos que la evaluación debe estar planificada desde la elaboración de la sesión de clase. Según el Currículo Nacional la evaluación formativa busca evaluar por competencias, integrando todas las capacidades mirando siempre los estándares.

Finalmente, la evaluación formativa toma en cuenta la diversidad en el aula.

¿Qué errores frecuentes que se cometen en la práctica docente sobre la evaluación formativa?

Recuerdo los errores que cometí al iniciar a aplicar la evaluación formativa y muchos colegas quizás se identifiquen conmigo:

- Desconocer el propósito del Currículo Nacional, eso conlleva a desconocer también qué

importancia tiene la evaluación formativa.

- Confundir lo que es evaluar y calificar, después promediar las letras en la calificación cualitativa. La evaluación formativa busca entender el proceso.
- Confundir que el evaluar es la aplicación de exámenes.
- No tengo claro que voy a evaluar y qué estrategias retadoras puedo aplicar.
- Pensar que la evaluación es igual para todos sin tener en cuenta la diversidad y las necesidades de mis estudiantes.
- No realizamos una retroalimentación clara y precisa, no damos la oportunidad de la reflexión de los estudiantes frente a la retroalimentación dada.
- Muchas veces olvidamos que los estudiantes pueden autoevaluarse y coevaluarse.

¿Cómo enfrentar estos errores?, ¿qué estrategias son más pertinentes para superarlos?

Recordemos lo que nos dice el Currículo sobre la evaluación formativa: “la evaluación formativa se entiende como un proceso continuo que busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante la retroalimentación oportuna y la identificación de sus avances y dificultades en el desarrollo de las competencias. No se enfoca en calificar, sino en ofrecer información valiosa para que tanto estudiantes como docentes puedan ajustar sus estrategias y acciones.

Lo primero es tomar conciencia que todos nuestros estudiantes tienen derecho a aprender, como docentes debemos de velar que este derecho se cumpla desde las aulas clarificando los objetivos o metas de aprendizaje. Debemos de asegurarnos que estos objetivos deben ser claros para evitar errores en la evaluación formativa ¿Qué van a aprender mis estudiantes? ¿Qué voy a evaluar?

Planificar estrategias potentes que ayuden a nuestros estudiantes a lograr un pensamiento crítico de análisis, que sean creativos y eso nos permitirá acompañarlos en este proceso.

Aplicar instrumentos de evaluación confiables así mismo que sean válidos eso aportará a disminuir los errores en la aplicación de la evaluación.

Lo más importante proporcionar una retroalimentación efectiva como sabemos es fundamental en nuestra evaluación esto nos asegurará reflexión a través de la autoevaluación y aprendizajes significativos en nuestros estudiantes.

Como docentes debemos estar en constantes capacitaciones para mejorar nuestra práctica docente, así como nuestra formación continua, ahora tenemos recursos en línea que nos

ofrece el MINEDU como Perueduca, Si-fods donde ofrecen de manera gratuita cursos y herramientas sobre currículo y evaluación formativa.

Otra manera de superar estos errores es el trabajo colegiado, en las escuelas se debe crear las comunidades de aprendizaje para conocer lo que hace mi colega y aprender entre todos, compartir información, estrategias, recursos sobre evaluación formativa.

Rebeca Anijovich nos dice sobre la evaluación (2023): “Debemos cambiar la mirada de la evaluación y que no sea ese espacio de temor, inquietud, ansiedad y nervios que ha caracterizado tradicionalmente el campo de la evaluación y entender a la evaluación desde el sentido de oportunidad que tiene un estudiante para que muestre lo que sabe”.

Finalmente entiendo que la práctica docente es un proceso continuo que requiere de compromiso y dedicación.



Educar desde otra mirada, para transformar vidas

Gabriela Chunga Saavedra

Educar no es solo transmitir conocimientos, es un acto de amor capaz de transformar vidas. El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), junto con la evaluación formativa, nos invitan a mirar con nuevos ojos el verdadero sentido de la educación: abrir puertas a nuestros estudiantes y acompañarlos en la construcción de aprendizajes basados en experiencias retadoras y significativas.

A lo largo de esta experiencia formativa, he comprendido que el CNEB debe ser, para todo docente, como el corazón que da vida a nuestra enseñanza, mientras que la evaluación formativa es el pulso que nos permite sentir cómo ese aprendizaje crece, se fortalece y se orienta.

A. Aprendizajes clave: el corazón del currículo El CNEB no es un simple documento lleno de contenidos; es una propuesta centrada en la formación integral del estudiante, quien es y será siempre la razón de nuestra profesión. Su propósito es desarrollar competencias, entendidas como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores

para actuar de manera pertinente en distintas situaciones que les presente la vida.

Lo dicho anteriormente no se enseña como una receta, ni se memoriza: se construye paso a paso, desde la experiencia, la reflexión, el error, pero sobre todo desde el descubrimiento. Por eso hablamos de aprendizajes clave: aquellos que permitirán a cada estudiante vivir con dignidad, convivir con otros y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Nuestra misión no es formar repetidores de información, sino personas capaces de pensar, decidir y actuar con sentido y responsabilidad.

B. Bienestar del estudiante: el centro de todo. Uno de los pilares fundamentales del CNEB es bienestar del estudiante. Enseñar no es solo transmitir conocimiento: es cuidar, acompañar y escuchar. Cada estudiante es único, con una historia y una forma de aprender distinta. Para mí, una pregunta que guía mi labor es: “¿Cómo me gustaría que le enseñen a mi hija?” Esta pregunta me invita a mirar a cada estudiante con empatía, sin etiquetas ni prejuicios, y a construir espacios seguros y significativos para su desarrollo, enseñar con amor. El bienestar emocional y social es tan importante como el aprendizaje académico, porque un estudiante que se siente valorado y respetado aprende con mayor motivación y confianza.

C. Competencias y evaluación formativa: aprender de manera significativa. Muchas veces me he preguntado: “¿Cómo sé si mis estudiantes están aprendiendo?”. La respuesta la encontré en la evaluación formativa, que no consiste en poner una nota, sino en acompañar y guiar el proceso de aprendizaje. Significa observar, escuchar, dialogar y ofrecer retroalimentación pertinente, oportuna y significativa. Evaluar formativamente es como cuidar una

planta: no se mide su tamaño todos los días para juzgarla, sino que se le da agua, luz y paciencia, celebrando cada brote. De igual forma, debemos celebrar cada logro de nuestros estudiantes, por pequeño que parezca.

Aquí, el error no es un fracaso, sino una oportunidad para aprender. Permite que el estudiante reflexione, tome conciencia de lo que sabe, identifique lo que le falta y vea la forma de cómo puede avanzar. Y, del mismo modo, nos invita a los docentes a reflexionar sobre nuestra propia práctica y a ajustar lo necesario para que todos aprendan considerando los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades de nuestros estudiantes.

Mi experiencia: del error al cambio

Antes de comprender la importancia del CNEB y de la evaluación formativa, yo era una docente que llegaba al aula, explicaba un tema o enseñaba una melodía o técnica artística, porque si soy docente de arte y cultura, y esperaba al final de la experiencia y/o unidad para calificar. Me interesaba más el producto terminado que el proceso. Esto provocaba que muchos estudiantes no entendieran por qué recibían determinada calificación y que sus dudas quedaran sin resolver. Con el tiempo, gracias a capacitaciones, lecturas y espacios de reflexión, comprendí que estaba evaluando para cumplir, no para acompañar el aprendizaje. Hoy entiendo que la evaluación debe formar parte del aprendizaje, no ser solo una consecuencia final. Mis estudiantes necesitan retroalimentación que puedan comprender y que los motive a mejorar.

Observar, escuchar, dialogar y ajustar mi enseñanza según sus avances y dificultades es ahora parte esencial de mi labor.

Educar también implica reconocer que siempre podemos mejorar. El CNEB y la evaluación formativa han transformado mi manera de enseñar y, sobre todo, la forma en que miro a mis estudiantes. Ahora sé que no son recipientes vacíos que debo llenar, sino personas llenas de potencial que requieren acompañamiento, respeto y oportunidades para desplegar sus capacidades. En este camino, cometeremos errores, sí, pero el verdadero valor está en reconocerlos y transformarlos en aprendizajes que nos permitan brindar una educación más justa, más humana y más significativa.



Foto Freepik

Más allá de la nota: repensar la evaluación formativa de competencias

Shirley Stephany Berru Flores

Hace poco, revisando las orientaciones del Currículo Nacional de Educación Básica y algunas de las lecturas propuestas en el curso de Docencia y Currículo Escolar facilitado por el maestro Luis Guerrero, pensé en lo mucho que hemos hablado sobre evaluación y lo poco que, en la práctica, llegamos a experimentar su sentido pleno. No deja de sorprenderme que, a pesar de las reformas y de los cambios normativos, la evaluación formativa siga siendo para muchos docentes una idea lejana, algo que “suena bien” en las capacitaciones pero que no termina de encontrar un lugar genuino en nuestras aulas. Quizá, parte del problema sea que todavía la miramos con los lentes de la evaluación tradicional, la que se centra en calificar y clasificar, más que en acompañar y transformar el aprendizaje.

La evaluación formativa, entendida en el marco de las competencias, es mucho más que un momento para verificar si un estudiante “sabe” o “no sabe”. Como bien señalan Anijovich y Cappelletti, se trata de un proceso constante, que acompaña el aprendizaje y que busca ofrecer información útil para que el estudiante pueda mejorar. No se limita a “medir” algo; implica observar, interpretar, dialogar y

orientar. En esta coherencia, cobra sentido la idea de que evaluar es también enseñar cada retroalimentación, cada comentario, cada oportunidad para revisar y rehacer una tarea es, en sí misma, una instancia de aprendizaje.

Con todo, entre lo que plantea la teoría y lo que ocurre en la realidad hay un trecho difícil de acortar. En mi experiencia, uno de los errores más frecuentes es confundir la evaluación formativa con un control mecánico de tareas o con una revisión superficial de cuadernos. He visto cómo se llena una libreta de “cumplió” o “no cumplió”, como si eso dijera algo real sobre el desarrollo de una competencia. Este enfoque burocrático vacía de sentido la retroalimentación, el estudiante no sabe qué hizo bien ni cómo puede mejorar, y el docente no obtiene información suficiente para ajustar su enseñanza.

Otro error, quizá más sutil pero igual de dañino, es centrar la retroalimentación únicamente en el error. Decirle a un estudiante que “esto está mal” o “no es así” sin ofrecer un camino de mejora es como señalar una puerta cerrada sin mostrar la llave. Briceño y Milagros ya advertían que el error puede ser un aliado poderoso en el aprendizaje, pero solo si se analiza, se comprende y se transforma en un punto de partida. En cambio, cuando el error se convierte en motivo de sanción o de etiqueta negativa, se levanta una barrera emocional que bloquea el aprendizaje.

También es habitual encontrar instrumentos de evaluación diseñados sin atender al contexto. Una rúbrica puede ser impecable en su redacción y, sin embargo, inútil para un grupo que no ha trabajado las habilidades que esa rúbrica describe. La evaluación formativa requiere instrumentos vivos, flexibles, que dialoguen con la realidad del aula. De lo contrario, se convierten en un filtro que excluye a quienes más necesitan aprender.

A esto se suma otro problema que arrastramos desde hace décadas la obsesión por la calificación. Aunque la RVM N° 094-2020-MINEDU deja claro que, en la evaluación formativa, la nota no es lo esencial, muchos docentes —por presión institucional o por hábito— siguen reduciendo todo a un número. Esto provoca que la atención de estudiantes y familias se centre en aprobar más que en aprender. En ese contexto, la retroalimentación pasa a segundo plano y la autoevaluación, una de las herramientas más potentes para la autorregulación, apenas se practica.

Frente a este panorama, la pregunta inevitable es: ¿cómo hacemos para que la evaluación formativa deje de ser un ideal y se convierta en una práctica cotidiana? Creo que la respuesta no está en una receta única, sino en un conjunto de decisiones y compromisos que podemos asumir desde nuestra realidad. La primera de ellas es resignificar la evaluación en nuestra cultura escolar. Evaluar formativamente no es un trámite previo a la nota, es un proceso que busca responder, con honestidad y rigor, a la pregunta “¿qué necesita este estudiante para seguir aprendiendo?”. Cambiar esta perspectiva requiere espacios de diálogo docente, reflexión conjunta y una mirada crítica sobre nuestras propias prácticas.

Otra decisión clave es mejorar la calidad de la retroalimentación. Vives-Varela y Varela-Ruiz nos recuerdan que una buena retroalimentación es específica, comprensible, orientada a la acción y oportuna. No basta con decir “hazlo mejor”; hay que explicar qué y cómo hacerlo, y hacerlo mientras el aprendizaje está en curso, no semanas después. Si un estudiante presenta un texto argumentativo con ideas vagas, puedo decirle: “Tu argumento no incluye evidencia. Vuelve al texto fuente y elige una cita que lo respalde”. Ese nivel de detalle marca la diferencia.

Además, necesitamos diseñar instrumentos contextualizados, que partan de los desempeños del CNEB, pero se adapten a las características del grupo. Involucrar a los estudiantes en la construcción de criterios no solo aumenta la transparencia, sino que les permite apropiarse de su propio proceso de aprendizaje. Del mismo modo, integrar la autoevaluación y la coevaluación de manera habitual fomenta la metacognición y la responsabilidad compartida.

La tecnología también puede ser una aliada si se usa con sentido pedagógico. Herramientas como Google Classroom, Padlet o formularios digitales facilitan la recopilación de evidencias, la retroalimentación asincrónica y el seguimiento del progreso. No se trata de digitalizar la evaluación tradicional, sino de aprovechar las posibilidades para personalizar y enriquecer el acompañamiento.

Por último, y quizá más importante, debemos planificar tiempos específicos para la retroalimentación. La evaluación formativa no puede improvisarse en los últimos minutos de la clase. Necesita espacio en la secuencia didáctica para que el estudiante procese la información, la aplique y vuelva a intentarlo. Esa es la esencia del ciclo formativo: observar, interpretar, retroalimentar, ajustar y volver a actuar.

La evaluación formativa de competencias, bien entendida y aplicada no solo mejora el aprendizaje; también fortalece el vínculo entre docente y estudiante. Envía un mensaje claro: “me importa tu proceso, no solo tu resultado”. Y ese mensaje, repetido y coherente, construye confianza, motivación y una cultura de mejora continua.

Pienso que el reto no es menor, porque supone un cambio cultural y ético. Perrenoud lo resume bien: “Evaluar es ayudar a aprender”. Y ayudar a aprender implica renunciar a la comodidad de la enseñanza uniforme para atender a las necesidades reales de cada estudiante. Significa aceptar que no todos avanzan al mismo ritmo y que el éxito de la evaluación no está en detectar fallas, sino en abrir caminos para que puedan superarse.

En un mundo que cambia rápido y en un país como el nuestro que aún lucha contra brechas educativas profundas, la evaluación formativa debe ser entendida como más que una técnica es una postura profesional. Adoptarla de verdad es comprometernos a mirar el aprendizaje con ojos de acompañantes, no de jueces; es reconocer que cada retroalimentación puede ser la llave que abra una nueva puerta para nuestros estudiantes.

Autores



Shirley Stephany Berru Flores

Maestra en Gestión Educativa con énfasis en la implementación de proyectos innovadores. Profesional en Educación Secundaria, con especialidad en Lengua Española e Inglés. Se ha desempeñado como especialista en acompañamiento pedagógico, con enfoque en lectoescritura y oralidad, brindando apoyo a docentes para fortalecer sus prácticas pedagógicas.

Ha liderado y gestionado proyectos de innovación educativa y cultural, entre ellos iniciativas ganadoras que han impactado positivamente en los procesos de aprendizaje y en la promoción del derecho a la lectura. Además, cuenta con amplia experiencia como mediadora de lectura, desarrollando espacios inclusivos y comunitarios que articulan prácticas lectoras, escritura creativa y participación intergeneracional.

Actualmente es mediadora de lectura en la Sala de Literatura Infantil Cota Carvallo de la Casa de la Literatura Peruana, institución cultural y educativa que constituye un órgano de línea del Ministerio de Educación del Perú.



Sergio Pasco Carmona

Educador y coach de innovación en aprendizaje. Mi formación combina arquitectura, administración y educación, lo que me ha permitido desarrollar una mirada integral sobre cómo el conocimiento puede transformarse en experiencias significativas. Trabajo en el ámbito escolar acompañando a docentes y estudiantes en la integración de la tecnología, la creatividad y la cultura, siempre con la meta de generar aprendizajes relevantes y cercanos a la vida real.

Me apasiona el mundo de la robótica, el diseño y la exploración de nuevas metodologías, así como la construcción de comunidad a través de proyectos culturales y colaborativos. Creo en la educación como motor de cambio, y en el poder de guiar a otros para descubrir su propio potencial.



María Meléndez Paredes

Licenciada en Educación Secundaria, en la especialidad de Historia y Geografía. Mi trayectoria incluye responsabilidades en la tutoría, planificación y organización de actividades académicas, artísticas y culturales y trabajo en equipo. Profesional con iniciativa, responsable y perseverante para alcanzar los objetivos de los trabajos encomendados.

En este momento, estoy cursando el Programa de Especialización en Acompañamiento Pedagógico en el Innova Teaching School. He culminado la Maestría en Dificultades del aprendizaje en CPAL-PUCP y estoy preparada para ejecutar adaptaciones curriculares y aprendizaje autorregulado en grupos adolescentes.



Rosa Ulloque Delgado

Educadora, consultora independiente, docente universitaria con experiencia en el trabajo de campus virtual y presencial; y docente en diferentes niveles y modalidades educativas.

Soy magíster en informática y tecnología Educativa, con Segunda Especialidad en TICs aplicadas al proceso enseñanza y aprendizaje.

Estoy capacitada en el uso de Inteligencia Artificial aplicada a la educación. Soy coaching pedagógico con experiencia en el trabajo y configuración de entornos virtuales. Soy capacitadora pedagógica en TICs aplicadas al proceso de enseñanza - aprendizaje y uso de TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento). Tengo además experiencia en elaboración de textos escolares,



Vladimir Torres Samaniego

Docente nombrado en Colegio Emblemático González Vigil. Director en I.E. José Carlos Mariátegui, mentor PID en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Fue director de la I.E. Arístides Guillén Valdivia; de la I.E. 17 de mayo; y de la I.E. Virgen del Rosario.

Fue también Coordinador de Ciencias en I.E. José Santos Figueroa. Estudió Administración de la Educación en Universidad César Vallejo; y Didáctica de las Matemáticas en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH).



Ana María Narváez Mueras

Docente por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Editora y Capacitadora de docentes en Editorial María Trinidad.

Desde 1999 realiza actividades de elaboración y edición de textos para docentes y estudiantes, de investigación, evaluación de capacidades y capacitación de docentes.

Es especialista en Currículo en el área de Matemática en el Ministerio de Educación.



Dina Haydeé Román Ramos

Soy mamá de una hermosa niña llamada Sabrina, mi mejor maestra. Gracias a ella estoy aprendiendo a cultivar la paciencia.

Mi aventura profesional lo inicié hace 23 años; en una I.E. de zona rural en la provincia de Pallasca, departamento de Ancash. Experiencias docentes que transformaron mi visión de la labor del magisterio.

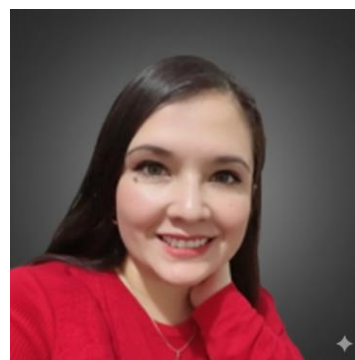
Actualmente me desempeño como especialista en educación. Me interesa los temas vinculados a las competencias reflexivas; porque estoy convencida que ellas son fundamentales para la transformación personal y profesional.



Lorenza Rentería Guerra

Magíster en Recursos Humanos, especialista en Gestión del Talento, Comunicadora, con experiencia en el desarrollo de equipos de alto desempeño, así como en reconocer y desarrollar el talento de las personas. Es actualmente Coordinadora de programas académicos en SENATI.

Ha sido coordinadora de Vice Rectorado y de Gestión Curricular en la Universidad Norbert Wiener; y responsable del Área de Vinculación Internacional en la Universidad Continental. En la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas ha sido Coordinadora Comercial del Campus Monterrico y San Isidro



Daysi Julissa García Cuéllar

Docente por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Doctora en Educación Matemática. Investigadora en temas de didáctica de la Matemática, formación docente, currículo y Tecnología educativa. Docente universitaria pregrado y posgrado, enseña en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Investigadora RENACYT Concytec.

Diplomada en Neuro psicopedagogía y procesos cognitivos; en Gestión de la formación y capacitación; en Didáctica de las matemáticas; y en Tecnologías de la Información y Comunicación en la PUCP; en Enseñanza de la matemática en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; Docencia en Matemática en el Centro de Altos Estudios Universitarios del Centro de la OEI, en Educación STEM en la OEA e Investigación cualitativa aplicada a la educación por la Universidad de Antioquia.



Veronikha Gomero Pretel

Docente por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista en Educación en Ministerio de Educación del Perú. Trabaja en Universidad Antonio Ruiz De Montoya (UARM).



Belén Huaccha Toledo

Psicóloga por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Es docente en la Universidad Marcelino Champagnat, participa en los proyectos con el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Superior (PMESUT), como docente de la Diplomatura de Especialización en Gestión Docente Universitaria para la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNF); y de la Diplomatura de Educación Virtual para la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC).

Flor Saavedra Amaringo

Magister en educación por la Universidad Cesar Vallejo. Docente en la Institución Educativa San Pio X.

Liliana Marlene Quispe Rojas

Magister en educación por la Universidad Cesar Vallejo. Docente en la Institución Educativa de Inicial Condevilla Señor II, en San Martín de Porres, Lima.

Elena Pilar Quinto Trillo

Docente en la Institución Educativa Santiago Antúnez de Mayolo en la ciudad de Lima.



Diálogo informado sobre políticas públicas