

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ESPECIAL (CEBE)

GUÍA DE ORIENTACIONES



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
DEL PERÚ
2021 - 2024



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL (CEBE). GUÍA DE ORIENTACIONES

Ministra de Educación:

Magnet Carmen Márquez Ramírez

Viceministro de Gestión Pedagógica:

Miriam Janette Ponce Vertiz

Directora de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados:

Elvira Pacherras Mendives de Severino

Directora de Educación Básica Especial:

Ausmenia Valencia Olivera

Coordinadora de Gestión de Programas y Servicios de la Educación Básica Especial e Inclusivas:

Rocío Linda Colca Almonacid

Elaboración de contenidos:

Paola Alessandra Zeppilli Pinglo

Revisión y aportes:

Jimena Rodríguez Gabai

Rocío Linda Colca Almonacid

Corrección de estilo:

Raúl Martín Ruiz

Diseño y diagramación:

Jhovanna Patricia Espinoza Toribio

Ministerio de Educación

Av. de la Arqueología, cuadra 2, San Borja

Lima, Perú

Teléfono 615-5800

www.minedu.gob.pe

©Ministerio de Educación - 2023

Todos los derechos reservados. Está prohibida la comercialización, modificación, transformación, alteración o reproducción total o parcial del presente documento, con cualquier medio gráfico, electrónico, digital, mecánico u otro disponible sin la autorización previa y por escrito del Ministerio de Educación.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ESPECIAL · CEBE ·

GUÍA DE ORIENTACIONES



CONTENIDO

¿QUÉ ENCONTRARÁN EN ESTA GUÍA?	7
GLOSARIO: TÉRMINOS CLAVE QUE DEBEN CONOCER	9
SITUACIÓN PRÁCTICA	18
Capítulo 1	
Aspectos generales de la evaluación de aprendizajes	20
1.1. ¿Qué entendemos por evaluación de aprendizajes en el CEBE en el marco del enfoque formativo?	21
1.2. ¿Qué elementos curriculares del CNEB debemos conocer y analizar para evaluar a las y los estudiantes del CEBE?	22
1.2.1. ¿Qué es una competencia?	23
1.2.2. ¿Qué son las capacidades?	28
1.2.3. ¿Qué son los estándares de aprendizaje?	29
1.2.4. ¿Qué son los desempeños?	33
1.2.5. ¿Qué son los criterios de evaluación?	34
1.2.6. ¿Qué son las evidencias de aprendizaje?	40
1.3. ¿Por qué son importantes los procesos durante la evaluación de aprendizajes?	41
1.4. ¿Cómo evaluar a las y los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje asociadas a discapacidad?	55
1.5. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan en el CEBE?	60
1.5.1. La observación	60
1.5.2. La entrevista	62
1.5.3. El portafolio de evidencias	65

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 1?

66

Capítulo 2

La evaluación de entrada en el CEBE

68

- 2.1. ¿Qué entendemos por evaluación de entrada? **70**
- 2.2. La evaluación psicopedagógica (EPP) **70**
 - 2.2.1. Aspectos que se deben considerar durante la EPP **71**
 - 2.2.2. La planificación de la unidad de aprendizaje n.º 1 como parte del proceso de la EPP en el CEBE **82**
 - 2.2.3. La EPP: Entrevistas a las familias **83**
 - 2.2.4. La EPP: Uso de listas de cotejo **86**
- 2.3. El informe psicopedagógico **90**
- 2.4. El Plan Educativo Personalizado (PEP) **100**

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 2?

106

Capítulo 3

La evaluación de progreso en el CEBE

108

- 3.1. ¿Qué entendemos por evaluación de progreso en el CEBE? **109**
 - 3.1.1. ¿Para qué se realiza la evaluación de progreso? **109**
 - 3.1.2. ¿Cuándo se realiza la evaluación de progreso? **110**
- 3.2. La evaluación de las unidades de aprendizaje **110**

3.3. La evaluación de los talleres	115
3.4. Revisión y análisis de los PEP durante la evaluación de progreso	117
3.5. El informe de progreso	122
3.6. La entrevista con las familias para la entrega del informe de progreso	126

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 3?	129
--------------------------------------	-----

Capítulo 4

La evaluación final en el CEBE

131

4.1. ¿Qué entendemos por evaluación final en el CEBE?	132
4.2. Revisión final del PEP	133
4.3. El informe final	134
4.4. El registro en el sistema de información de apoyo a la gestión de la institución educativa (SIAGIE)	140
4.4.1 Condiciones para la promoción y permanencia en el CEBE	142

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 4?	144
--------------------------------------	-----

ANEXOS

146

ANEXO 1: Lista de cotejo para la identificación de fortalezas

147

ANEXO 2: Lista de cotejo para la identificación de barreras

152

REFERENCIAS

158

¿QUÉ ENCONTRARÁN EN ESTA GUÍA?

Estimadas y estimados profesionales docentes y no docentes de los CEBE:

La presente guía de orientaciones que ponemos a su disposición se ha elaborado con la finalidad de brindarles una ruta pedagógica que deberían seguir, así como herramientas que les serán de utilidad durante el proceso de evaluación de los aprendizajes que desarrollarán sus estudiantes durante el año escolar, en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

Las y los invitamos a leer esta guía detenidamente y a poner en práctica las orientaciones que les presentamos y a enriquecerla con sus propios saberes y experiencias, en pro de la mejora constante de los procesos de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, ya que sabemos que ello repercutirá favorablemente en el desarrollo de aprendizajes de calidad en cada niña, niño, adolescente y joven de los CEBE de nuestro país.

El documento inicia con un glosario de términos clave, el cual es necesario para ampliar sus conocimientos sobre el tema y facilitar la comprensión de estas orientaciones. La guía continúa con una situación práctica que nos invita a iniciar la lectura con las reflexiones de la docente Antonia. Seguidamente, se presentan las orientaciones en cuatro capítulos, a lo largo de los cuales encontrarán fundamentos teóricos, casos prácticos y estrategias metodológicas que podrán implementar en su práctica profesional.

En el primer capítulo se analizan aspectos generales de la evaluación de aprendizajes y los elementos curriculares más importantes que intervienen en este proceso, como las competencias, las capacidades, los estándares de aprendizaje, los desempeños, los criterios de evaluación y las evidencias de aprendizaje. Además, se explica por qué son más importantes los procesos que los resultados durante la evaluación de aprendizajes y se brindan orientaciones acerca de cómo evaluar a las y los estudiantes que afrontan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad.

Asimismo, en este primer capítulo se abordan técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan en el CEBE, como la observación, la entrevista y el portafolio de evidencias.

En el segundo capítulo se trata el tema de la evaluación de entrada en el CEBE, es decir, la evaluación psicopedagógica (EPP). Se analizan los aspectos que se deben considerar durante esta evaluación y se explica cómo la planificación de la unidad de aprendizaje (UdA) n.º 1 forma parte del proceso de evaluación psicopedagógica en el CEBE. Del mismo modo, se describe el uso de instrumentos de evaluación, como las entrevistas a las familias y las listas de cotejo, para el recojo de la información durante esta evaluación. Asimismo, se aborda la elaboración de documentos como el informe psicopedagógico y el Plan Educativo Personalizado (PEP).

En el tercer capítulo se analiza el tema de la evaluación de progreso en el CEBE, considerando procesos como la evaluación de las UdA y la evaluación de los talleres, además de aspectos como la revisión y actualización de los PEP durante la evaluación de progreso, la elaboración del informe de progreso y la entrevista con las familias para entregarles dicho informe.

El cuarto capítulo se refiere a aspectos relacionados con la evaluación final en el CEBE, la revisión final del PEP, el informe final, el registro en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) y las condiciones para la permanencia en el grado o promoción de las y los estudiantes del CEBE.

En la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) estamos seguras/os de que las y los estudiantes mejorarán en el desarrollo de aprendizajes de calidad si cada profesional docente y no docente de los CEBE realiza la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes desde un enfoque transdisciplinario y como un trabajo sistemático, constante, creativo y colaborativo. Estos aprendizajes de calidad contribuirán a mejorar su calidad de vida e impulsarán su plena inclusión social.

GLOSARIO: TÉRMINOS CLAVE QUE DEBEN CONOCER

ALTAS EXPECTATIVAS

Es la confianza depositada en que cada estudiante, adecuadamente motivado, es capaz de aprender y de poner todo de su parte para continuar aprendiendo. Esto supone la convicción de que las habilidades básicas pueden desarrollarse a través de la dedicación y el esfuerzo. Por lo tanto, implica la confianza de que vale la pena plantear retos, la conciencia de que los errores forman parte del aprendizaje y la preocupación por dar recomendaciones pertinentes. Son una premisa indispensable para la evaluación formativa y sus procesos de retroalimentación.¹

APOYOS EDUCATIVOS

Son el conjunto de medidas, acciones y recursos que favorecen a que las instituciones educativas atiendan la diversidad de demandas educativas de las y los estudiantes. Estos apoyos permiten aumentar la capacidad de las escuelas para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso a cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación, su aprendizaje y el logro de competencias, de manera que se valore a todas y todos por igual.

BARRERAS EDUCATIVAS

Son los obstáculos temporales o permanentes que puede experimentar una/un estudiante a lo largo de su trayectoria educativa y que impiden o limitan su acceso y permanencia en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación y desarrollo de competencias hasta lograr la culminación del proceso formativo, más aún cuando se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad por género, pobreza, discapacidad u otra condición. Estas barreras surgen como resultado de la interacción entre las características de cada estudiante y el contexto socioeducativo,

¹ Esta definición toma como referencia a lo que señala el Ministerio de Educación del Perú en la Resolución Vice-ministerial N.º 094-2020-MINEDU.

por lo que se deben atender oportunamente para garantizar su acceso y permanencia en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación y desarrollo de competencias a lo largo de su trayectoria escolar.

CAPACIDADES

Son recursos que las personas utilizan para actuar de manera competente. Estos recursos son conocimientos, habilidades y actitudes que se emplean para afrontar situaciones determinadas. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, las cuales son operaciones más complejas².

CARPETA INDIVIDUAL DE LA/EL ESTUDIANTE

Es un espacio físico o virtual que reúne toda la información relevante de la/el estudiante. Además de copia simple del DNI, cada carpeta puede contener, dependiendo de las características y la trayectoria de la/el estudiante, certificado de discapacidad, diagnóstico, informe médico o cualquier otro documento que acredite la condición de discapacidad emitido por una o un profesional de la salud acreditado; estos documentos no son obligatorios —solo se adjuntarán si la familia los tiene—. Además, puede incluir un informe psicopedagógico, instrumentos de evaluación (listas de cotejo, entrevistas, fichas de observación u otros), el PEP, informes de progreso, entre otros. También comprende algunas producciones muy significativas y relevantes del portafolio de evidencias, las cuales demuestran los aprendizajes logrados.

COMPETENCIA

Es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, pero actuando de manera pertinente y con sentido ético.

² Las definiciones de "barreras educativas" y "apoyos educativos" toman como referencia lo que señala el Ministerio de Educación en el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU.

COMPETENCIAS PRIORIZADAS PARA CEBE

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) refiere la posibilidad de adecuar o incorporar competencias o capacidades para responder de manera pertinente a las y los estudiantes con discapacidad. Con respecto a las competencias, es necesario analizar su pertinencia considerando las que son más relevantes para focalizar el trabajo pedagógico con prevalencia de los aprendizajes funcionales que requieren las y los estudiantes. No se trata de disminuir expectativas sobre sus logros, sino de que los aprendizajes sean significativos para su realidad y que las competencias contemplen las necesidades de aprendizaje de esta población. Por ello, en esta guía de orientaciones se han priorizado competencias para los niveles de inicial y primaria de CEBE, incluyendo la etapa de tránsito a la vida adulta, que es parte del nivel primario.

CONCLUSIÓN DESCRIPTIVA

Es el juicio docente, basado en evidencias de aprendizaje, sobre el desempeño complejo demostrado por la/el estudiante respecto a una competencia en un periodo de aprendizaje. En esta conclusión se señalan avances, dificultades y recomendaciones.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias, ya que describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar, las cuales deben demostrar las y los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado.

DESEMPEÑOS

Son descripciones específicas de lo que hacen las y los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son actuaciones observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, sino que más bien ilustran ciertas actuaciones que las y los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia

o cuando han logrado este nivel. Pueden ser desempeños complejos (como las descripciones de los estándares de aprendizaje) o desempeños más acotados (como los que se encuentran, a modo de ejemplo, en los programas curriculares de cada nivel o modalidad).

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad desde el inicio hasta el fin de la educación básica, de acuerdo con la secuencia que sigue la mayoría de las y los estudiantes que progresan en una competencia determinada. Estos estándares definen el nivel que se espera que alcance cada estudiante al finalizar los ciclos de la educación básica.

EVALUACIÓN FORMATIVA

En el CNEB, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2016a) plantea el enfoque formativo para la evaluación de los aprendizajes. Desde este enfoque, la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Es un proceso sistemático de análisis de información pedagógica relevante que permite conocer, de manera integral, a las y los estudiantes con discapacidad o con otras demandas educativas, a partir de sus fortalezas, de las barreras educativas que afrontan, de los apoyos educativos que requieren y del nivel de desarrollo de competencias. Tiene el objetivo de desarrollar la respuesta educativa más apropiada según cada caso y en el marco de una educación integral de calidad³.

³ La definición de evaluación psicopedagógica toma como referencia lo que señala el Ministerio de Educación (2023) en *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) - Guía de orientaciones*.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Se caracterizan por ser producciones o actuaciones que dan cuenta de qué sabe o de qué puede hacer la/el estudiante ante una situación en un contexto determinado en relación con los criterios de evaluación establecidos para evaluar el aprendizaje. Las producciones o actuaciones que realizan las y los estudiantes en situaciones definidas y como parte integral de su proceso de aprendizaje constituyen la evidencia de aprendizaje, pues a través de ellas se puede interpretar e identificar lo que han aprendido —y cómo lo han aprendido— y el nivel de logro de la competencia que han alcanzado con relación a los propósitos establecidos.

PRODUCCIONES

Tienen una forma de existencia permanente, por lo que se pueden analizar varias veces; además, denotan un carácter material concreto, por lo cual son tangibles, es decir, se pueden tocar y son resultado de un proceso. A partir de ellas, entonces, se pueden inferir el proceso y los recursos utilizados por la/el estudiante al poner en juego una o más competencias.

ACTUACIONES

Requieren la ejecución de las acciones frente a la situación para observar una o más competencias. Se puede observar, por ejemplo, una presentación, un trabajo en equipo, una actuación o dramatización, una actividad física, una danza típica o una actividad de la vida diaria. Luego se puede registrar a través de fotografía, video o audio. La evaluación que tiene como evidencia una actuación se tiene que realizar en el momento o de forma inmediata, salvo que se utilice el recurso técnico de registrar el desempeño en foto, video o audio.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Permite identificar los componentes básicos de la planificación por competencias: situación significativa, propósito de aprendizaje, criterios de evaluación, secuencia de actividades, producciones y actuaciones. Las UdA, proyectos y talleres son formas de abordar las experiencias de aprendizaje, en las cuales se incorporan métodos o modelos didácticos específicos. En los CEBE, las experiencias de aprendizaje tomarán la forma de UdA y talleres.

FORTALEZAS

Son el conjunto de habilidades y capacidades actitudinales, cognitivas, emocionales, afectivas y físicas que las y los estudiantes poseen. Para el logro de aprendizajes, es prioritario centrar la mirada pedagógica en las fortalezas que ellas o ellos puedan tener en diferentes ámbitos de su vida para potenciar su desarrollo, fortalecer sus capacidades, motivar su participación y reconocerlos como personas únicas.

INFORME DE PROGRESO

Es el documento pedagógico mediante el cual la/el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, comunica, al término de cada bloque de semanas lectivas, el nivel de logro alcanzado por la/el estudiante en cada competencia desarrollada. Este informe incluye conclusiones descriptivas de cada competencia. Su entrega se realiza durante una entrevista con la familia de la/el estudiante, en la cual se dialoga sobre los avances y las dificultades encontradas, se brindan recomendaciones y se toman acuerdos para apoyar el desarrollo de sus aprendizajes.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Son los medios o herramientas en los que se registra información acerca del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes a partir de criterios de evaluación previamente establecidos. Las y los profesionales docentes o no docentes pueden crear sus instrumentos de evaluación según sus propias necesidades. Ejemplos: lista de cotejo, registro anecdótico o anecdotario.

NECESIDADES DE APRENDIZAJE

Son los requerimientos de las y los estudiantes para alcanzar los niveles esperados de las competencias, los cuales han sido identificados por las y los docentes. Las necesidades, individuales o grupales, pueden ser cognitivas, actitudinales o motrices.

NIVEL DE LOGRO

Es la descripción de la situación en que demuestra estar una/un estudiante en relación con los propósitos de aprendizaje. Permite dar información a la/el docente y a la/el estudiante y su familia sobre el estado de desarrollo de las competencias.

PLAN EDUCATIVO PERSONALIZADO (PEP)

Es el documento flexible que elabora la/el docente y que permite dar una respuesta educativa individual a las y los estudiantes que afrontan barreras para su aprendizaje y que requieren un nivel de concreción curricular individualizado. El PEP contempla las características, capacidades, potencialidades, fortalezas y demandas educativas de las y los estudiantes, así como las barreras educativas que dificultan o impiden su aprendizaje y participación y los apoyos educativos que requieren.

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Es la colección de producciones realizadas por las y los estudiantes, la cual sirve de base para examinar los logros, las dificultades, los progresos y los procesos en relación con el desarrollo de las competencias. La/el docente debe organizar y archivar las evidencias de sus estudiantes y privilegiar aquellas que representen un mayor acercamiento respecto al desarrollo de las competencias que viene trabajando. El portafolio podrá contener producciones o evidencias de las actuaciones realizadas por la/el estudiante durante su atención educativa en el CEBE u otro servicio educativo, a través de las cuales se observen sus logros y progresos durante el proceso de aprendizaje.

PROCESO DE APRENDIZAJE

Es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimila e interioriza nueva información (hechos, conceptos, procedimientos, valores) y se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos) que luego se pueden

aplicar en situaciones diferentes a los contextos en los que se aprendieron. Aprender no solamente consiste en memorizar información, sino que son necesarias también otras operaciones cognitivas que implican conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar (Monereo, 1990).

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

Se refiere a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar a partir de una UdA o de un taller planificados. Se relaciona tanto con la situación significativa que se debe enfrentar como con las competencias que se van a movilizar de manera explícita para responder al reto planteado en la situación significativa. El propósito de aprendizaje, por lo tanto, responde a la pregunta "¿qué van a aprender las y los estudiantes?"

RETROALIMENTACIÓN

Consiste en devolver a la persona información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación. Una retroalimentación es eficaz cuando se observan las actuaciones y/o producciones de la persona evaluada y se identifican sus aciertos, sus errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren; a partir de ello, se brinda información oportuna que la lleve a reflexionar sobre dichos aspectos y se buscan estrategias que le permitan mejorar sus aprendizajes.

SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

Pueden ser experiencias reales o simuladas —pero factibles— seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que las y los estudiantes se enfrentan en su vida diaria. Aunque estas situaciones no serán exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, les proveerán esquemas de actuación, de selección y de puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que pueden ser generalizables.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Son estrategias o procedimientos que utilizan las y los profesionales docentes o no docentes para recoger información acerca del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Existen diferentes técnicas de evaluación y cada una de ellas tiene sus propios instrumentos; por ejemplo, la observación, la entrevista y el análisis de evidencias.

TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA (TVA)

Es el proceso individual que vive todo adolescente y que le permite desarrollarse hacia la etapa adulta con autonomía y autodeterminación con el fin de que defina su propio proyecto de vida, elija los apoyos que requiere y logre su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad (Buceta *et al.*, 2014).

TRÀNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL CEBE

Es una etapa del nivel de primaria del CEBE, en la cual las y los estudiantes de la institución educativa, entre los 12 y los 20 años aprox., viven una serie de experiencias personales, sociales, educativas, familiares, entre otras, así como un proceso de aprendizaje que les permite desarrollarse hacia la etapa adulta mientras van adquiriendo mayores niveles de independencia, protagonismo y autonomía con el fin de definir su propio proyecto de vida, elegir los apoyos que requiere, lograr su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad y tener una buena calidad de vida.

SITUACIÓN PRÁCTICA



Antonia es docente del aula de primer grado del CEBE La Casa Azul. Al iniciarse el año escolar, ella se pregunta: “¿Cuáles serán las mejores estrategias y herramientas para evaluar a mis niñas y niños?”.

Lo primero que decide es conocer, de manera integral, a sus nuevas/os estudiantes y su entorno familiar. Es por ello que se pone manos a la obra para planificar la primera unidad didáctica (conformada por UdA y talleres), que incluirá la evaluación de entrada, es decir, la EPP. Mediante esta evaluación, podrá observar y evaluar a las niñas y los niños en situaciones reales de aprendizaje para recoger información sobre cuáles son sus fortalezas, las barreras educativas que afrontan, los apoyos educativos que requieren y el nivel o estándar de aprendizaje que han alcanzado en cuanto al desarrollo de cada competencia; además, podrá entrevistar a las familias para que le den información sobre cada niña o niño.

Con esta información, la docente Antonia realizará los informes psicopedagógicos y los planes educativos personalizados (PEP) y planificará las siguientes unidades didácticas en el marco del CNEB y las orientaciones para la planificación curricular de aula en el CEBE.

El director del CEBE le ha comentado a Antonia que algunas familias no cuentan con certificados de discapacidad, informes médicos o diagnósticos clínicos de la condición de cada niña o niño, ya que no saben a dónde acudir para obtenerlos; por ello, la docente apoyará a estas familias para que puedan acceder a una buena atención en el sector salud u otro sector que corresponda.





A Antonia le ha tomado unas cinco semanas, pero finalmente ya cuenta con la información necesaria de sus estudiantes y de sus contextos familiares; todo está registrado en los informes psicopedagógicos y en los PEP.

Después llega el momento de planificar las siguientes unidades didácticas. Antonia tiene claro que las UdA y talleres que planificará para las siguientes semanas deben contar con propósitos de aprendizaje pertinentes y claros (¿qué aprenderán sus estudiantes?) adecuados a los intereses y demandas educativas de sus niñas y niños, así como con criterios de evaluación que le permitan definir lo que espera que aprendan. De esa manera podrá evaluar eficazmente las competencias desarrolladas.

Ya que Antonia sabe que la planificación debe ser flexible, es decir, que puede reajustarse según los resultados de aprendizaje (de las evaluaciones) y según los intereses y necesidades de sus estudiantes, en las siguientes unidades didácticas planificará UdA y talleres cuyos componentes curriculares, incluyendo los criterios de evaluación, sean adecuados para desarrollar aprendizajes de calidad y para evaluar continuamente dichos aprendizajes. Así podrá plantear mejoras en las estrategias y metodologías que empleará en el futuro.

Además, la docente retroalimentará tanto a sus niñas y niños como a sus familias y aprovechará sus logros o fortalezas para superar dificultades o barreras mediante la facilitación de apoyos educativos.



Capítulo 1

ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

1.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EL CEBE EN EL MARCO DEL ENFOQUE FORMATIVO?

En el CNEB, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2016a) plantea el **enfoque formativo** para la evaluación de los aprendizajes. Desde este enfoque, la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje.

La evaluación permite tomar decisiones oportunas y pertinentes para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo su finalidad la de contribuir al desarrollo de competencias y, por ende, al logro de los aprendizajes del perfil de egreso de la educación básica.

Durante el proceso de evaluación, se debe recoger información y comparar los aprendizajes que las y los estudiantes han logrado desarrollar en el momento en que son evaluados con los aprendizajes que se espera que logren desarrollar a futuro por cada competencia.

El CNEB plantea niveles esperados de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje) para evaluar cada una de dichas competencias. A través de la evaluación formativa se podrá determinar cuán cerca o cuán lejos de estos niveles esperados (estándares) se encuentran las y los estudiantes. Para ello, se deberá identificar el nivel en el que se encuentran cuando se les evalúa con respecto a las competencias que se espera que desarrollen, siempre con el fin de ayudarlas/os a avanzar hacia niveles más altos de desarrollo de dichas competencias.

Es importante recordar que la evaluación formativa, a diferencia de la evaluación tradicional, pone el énfasis en la mejora continua del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, por lo que no solo se concentra en la calificación, nota final o resultado. Por ello, durante el proceso de evaluación se deberá buscar información que permita conocer qué han logrado aprender las y los estudiantes, pero también se deberá identificar cuáles son las dificultades o barreras que enfrentan y los apoyos que requerirán para seguir desarrollando las competencias evaluadas.

Desde el enfoque de evaluación formativa, los resultados de la evaluación se deberán utilizar también para plantear mejoras en las estrategias y metodologías que utilizan las y los profesionales del CEBE para facilitar el aprendizaje. Además, la evaluación permitirá retroalimentar a las y los estudiantes y a sus familias, con lo que se podrán aprovechar sus logros, superar dificultades o barreras y permitir que tengan una relación positiva con su propio aprendizaje.

Recuerden que, tanto en los CEBE como en todas las instituciones educativas de la educación básica, se evalúan **logros de aprendizaje** de las y los estudiantes, es decir, el desarrollo de competencias del CNEB.



El CEBE no evalúa los tipos o grados de discapacidad que pudieran tener las y los estudiantes, ya que ello le compete al sector salud (evaluación clínica), sino que busca recoger información acerca de las fortalezas de las y los estudiantes, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren (enfoque social de la discapacidad) para desarrollar aprendizajes, es decir, para desarrollar competencias del CNEB.

1.2 ¿QUÉ ELEMENTOS CURRICULARES DEL CNEB DEBEMOS CONOCER Y ANALIZAR PARA EVALUAR A LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS CEBE?

Los CEBE desarrollan y evalúan competencias del CNEB, las cuales constituyen lo que aprenderán las y los estudiantes. Considerando que las competencias son los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades y que toman como referente los estándares de aprendizaje que describen el desarrollo de una competencia, a continuación analizaremos los elementos curriculares que forman parte del proceso de evaluación de los aprendizajes que desarrollan las y los estudiantes de los CEBE.

1.2.1 ¿QUÉ ES UNA COMPETENCIA?

Es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, pero actuando de manera pertinente y con sentido ético.

Para desarrollar una competencia, las y los estudiantes deberán comprender la situación que afrontan y evaluar las posibilidades que tienen para resolverla; es decir, deberán identificar los conocimientos y habilidades que poseen o que están disponibles en su entorno, analizar las combinaciones más pertinentes para afrontar la situación y, luego, tomar decisiones y ejecutar la combinación seleccionada. Además, deberán combinar determinadas características personales con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros. Veamos cómo se aplica lo mencionado a través de una situación práctica.

SITUACIÓN PRÁCTICA



La docente Paula, que tiene un grupo de estudiantes del nivel inicial en su CEBE, ha planificado desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” durante el taller de psicomotricidad que lleva a cabo tres veces por semana.

Para ello, le ha pedido apoyo al terapeuta físico Julio y, juntos, han preparado un circuito motriz considerando las barreras que enfrenta el grupo de estudiantes, en el cual las niñas y los niños puedan desempeñarse realizando acciones, movimientos y desplazamientos como caminar, trepar, deslizarse y saltar desde cierta altura. Esto lo hacen mientras juegan, exploran las posibilidades de su cuerpo y expresan sus emociones.

Uno de sus estudiantes, Facundo, se ha propuesto saltar desde cierta altura, pero al principio no se atreve y duda antes de realizar el salto. La docente y el terapeuta físico lo animan y le brindan los apoyos necesarios para que lo logre; ellos saben que, para realizar el salto, Facundo deberá hacer lo siguiente:

1) Comprender la situación que afronta: Facundo comprende que quiere realizar un salto desde cierta altura

2) Evaluar las posibilidades que tiene para resolver la situación: ¿Cómo hará Facundo para saltar sin caerse? ¿se tirará, se impulsará hacia arriba, se agachará primero...?

3) Identificar los conocimientos y habilidades que posee: Facundo conoce su cuerpo y el espacio, sabe caminar y mover los brazos, no es muy ágil, pero tiene buen equilibrio...

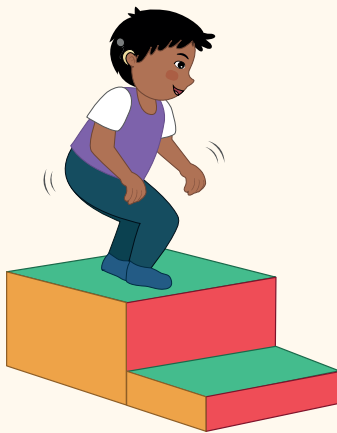
4) Identificar lo que está disponible en su entorno: Si Facundo coge la mano de Paula o Julio, le será más fácil saltar sin caerse

5) Analizar las combinaciones más pertinentes para afrontar la situación: Facundo combinará sus habilidades físicas (equilibrio), emocionales (decisión y persistencia) y apoyos (acompañamiento de Paula y Julio) para realizar el salto.

6) Combinar determinadas características personales con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros: ¿Facundo será respetuoso y tendrá cuidado de no empujar o golpear a otros al saltar?

7) Tomar decisiones y poner en acción la combinación seleccionada: Facundo saltará impulsando el cuerpo hacia arriba, levantando las piernas y aprovechando su equilibrio al caer; lo hará sin empujar a sus compañeros y con el apoyo de Paula y Julio.





Entonces, Facundo se decide a saltar. La docente Paula y el terapeuta físico Julio lo animan y lo acompañan de cerca para que se sienta seguro. El niño salta con dificultad y cae hacia adelante, pero apoya los brazos y, gracias a eso, no se golpea a pesar de haber caído de rodillas; además, se han colocado colchonetas en el piso para amortiguar la caída (apoyos). Paula y Julio le aplauden y le dicen: “¡Muy bien, Facundo!”.

Este es un logro importante para Facundo en su proceso de desarrollo de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”. Deberá seguir practicando y desarrollando este logro de aprendizaje y otros más que le permitan avanzar hacia niveles cada vez más complejos de desarrollo de la competencia mencionada. Para ello, la docente Paula planificará otras actividades y juegos motivadores y, mediante diversas estrategias, logrará que Facundo sea cada vez más competente y autónomo en aquellos aprendizajes psicomotrices que poco a poco está logrando.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL CEBE

El CNEB refiere la posibilidad de adecuar o incorporar competencias o capacidades para responder de manera pertinente a las y los estudiantes que presentan discapacidad. Con respecto a las competencias, es necesario analizar su pertinencia considerando las que son más relevantes para focalizar el trabajo pedagógico de los CEBE con prevalencia de los aprendizajes funcionales que requieren las y los estudiantes.

No se trata de disminuir expectativas sobre los logros de las y los estudiantes de los CEBE, sino de que estos aprendizajes sean significativos para su realidad y que las competencias enunciadas contemplen las particularidades de las necesidades de esta población.

Por ello, se han priorizado competencias que se deben desarrollar para los niveles de inicial y primaria de los CEBE. Es importante considerar que, dentro del nivel primario de los CEBE (de cuarto a sexto grado de primaria), las y los estudiantes desarrollan la etapa de tránsito a la vida adulta (TVA)⁴, la cual tiene tres subetapas:

- TVA básico - cuarto grado de primaria (12 a 14 años): tiene una duración de tres años lectivos.
- TVA intermedio - quinto grado de primaria (15 a 17 años): tiene una duración de tres años lectivos.
- TVA avanzado - sexto grado de primaria (18 a 20 años): tiene una duración de tres años lectivos.

A continuación se presentan las competencias que se desarrollan en el nivel de inicial y de primaria del CEBE (este último incluye la etapa de TVA de 4° a 6° grado):

Tabla 1
Competencias para el nivel inicial del CEBE

NIVEL	ÁREAS	COMPETENCIAS
INICIAL	PERSONAL SOCIAL	• Construye su identidad.
		• Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
	PSICOMOTRIZ	• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
	COMUNICACIÓN	• Se comunica oralmente en su lengua materna.
		• Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.
		• Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
	MATEMÁTICA	• Resuelve problemas de cantidad.
		• Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO	• Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.	
5 ÁREAS	9 COMPETENCIAS	

⁴ Revisen el documento *El tránsito a la vida adulta (TVA) en el CEBE - Guía de orientaciones* (Minedu - DEBE, 2023).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	• Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.
	• Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.

Tabla 2
Competencias para el nivel de primaria del CEBE y la etapa de tránsito a la vida adulta

NIVEL/ETAPA	ÁREAS	COMPETENCIAS
PRIMARIA Y TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA	PERSONAL SOCIAL	• Construye su identidad.
		• Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
	EDUCACIÓN FÍSICA	• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
		• Asume una vida saludable.
		• Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
	COMUNICACIÓN	• Se comunica oralmente en su lengua materna.
		• Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.
		• Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.
	ARTE Y CULTURA	• Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
		• Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales.
	MATEMÁTICA	• Resuelve problemas de cantidad.
		• Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	• Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
	6 ÁREAS	13 COMPETENCIAS

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	• Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.
	• Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.

Recuerden que, para evaluar adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias en las y los estudiantes, es necesario que las/los profesionales docentes y no docentes del CEBE se aseguren de haber comprendido muy bien dichas competencias, incluyendo su definición, su significado, las capacidades que la componen, su progresión a lo largo de la educación básica (estándares de aprendizaje) y sus implicancias pedagógicas.

Por ello, se sugiere analizar las competencias de forma colegiada, de manera que las y los profesionales que atienden cada nivel y etapa (inicial, primaria y TVA) logren un consenso en relación con las estrategias pedagógicas más pertinentes para el desarrollo de cada competencia.

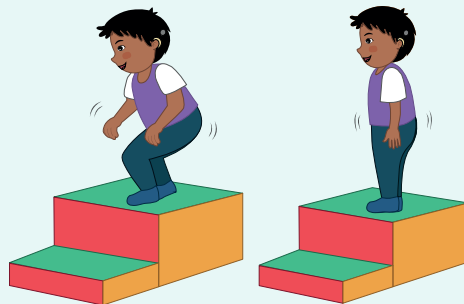
1.2.2 ¿QUÉ SON LAS CAPACIDADES?

Son recursos que las personas utilizan para actuar de manera competente. Estos recursos son conocimientos, habilidades y actitudes que se emplean para afrontar situaciones determinadas. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, las cuales son operaciones más complejas.

Retomando el ejemplo anterior de la docente Paula, recordemos que, para que Facundo pueda desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, él deberá combinar las siguientes capacidades:

- Comprende su cuerpo.
- Se expresa corporalmente.

Para que Facundo pueda saltar desde cierta altura, será necesario que comprenda su propio cuerpo (cómo impulsarlo, cómo equilibrarlo, cómo colocar las piernas y los brazos al caer, etc.) y que se exprese corporalmente con este mediante diversas acciones, movimientos, desplazamientos y posturas.



1.2.3 ¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE?

Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad desde el inicio hasta el fin de la educación básica, de acuerdo con la secuencia que sigue la mayoría de las y los estudiantes que progresan en una competencia determinada.

Sin embargo, deben considerar que sus estudiantes del CEBE, que presentan una condición de discapacidad y que enfrentan diversas barreras para el desarrollo de competencias, probablemente no lograrán los estándares de aprendizaje en el periodo de tiempo o ciclo que indica el CNEB ni de la misma forma que están descritos en dicho documento, ya que requerirán mucho más tiempo y múltiples apoyos para avanzar hacia niveles (estándares de aprendizaje) cada vez más altos o complejos de desarrollo de las competencias.

Incluso si a sus estudiantes les permiten tomarse más tiempo y les brindan múltiples apoyos, debido a su discapacidad severa, podrían alcanzar solo los primeros estándares o niveles de cada competencia del CNEB, ya que el desarrollo de estándares o niveles superiores implican procesos y demandas cognitivas cada vez más complejas; sin embargo, no es posible anticipar qué niveles de desarrollo o aprendizajes podrán alcanzar las y los estudiantes del CEBE, ello dependerá de sus características personales, de una adecuada intervención educativa, de las oportunidades de aprendizaje que se les brinde, etc.; no obstante, se deben mantener altas expectativas sin dejar de ser realistas con relación a sus logros de aprendizaje.

Veamos de manera gráfica los estándares de aprendizaje que el CNEB señala que le corresponden a los CEBE. Se han resaltado los niveles 1, 2 y 3, ya que son los que se espera que desarrollen con mayor frecuencia las y los estudiantes de los CEBE.

Tabla 3
Estándares de aprendizaje en los Centros de Educación
Básica Especial (CEBE)

Estándares	EBR/EBE
Nivel 5	Nivel esperado al final del ciclo V
Nivel 4	Nivel esperado al final del ciclo IV
Nivel 3	Nivel esperado al final del ciclo III
Nivel 2	Nivel esperado al final del ciclo II
Nivel 1	Nivel esperado al final del ciclo I

Los estándares o niveles 1, 2 y 3 son aquellos que desarrollan las y los estudiantes de los CEBE con mayor frecuencia.

Retomando el ejemplo de la docente Paula, quien ha planificado desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, veamos cuáles son las capacidades y estándares de aprendizaje de esta competencia.

Tabla 4
Estándares de aprendizaje de la competencia psicomotriz

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Psicomotriz	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> Comprende su cuerpo. Se expresa corporalmente. 	<p>NIVEL 3</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprende cómo usar el cuerpo en las diferentes acciones que realiza utilizando su lado dominante y realiza movimientos coordinados que le ayudan a sentirse seguro en la práctica de actividades físicas. Se orienta espacialmente en relación con sí mismo y con otros puntos de referencia. Se expresa corporalmente con sus pares de diferentes maneras, utilizando el ritmo, los gestos y los movimientos como recursos para comunicar.
			<p>NIVEL 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación con estos objetos, con las personas, con el espacio y con el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, del gesto, de las posturas, del ritmo y del movimiento en situaciones de juego.
			<p>NIVEL 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Explora y descubre sus posibilidades de movimiento y las partes del cuerpo. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse y para manipular objetos. Expresa corporalmente —a través del gesto, el tono, las posturas y los movimientos— sus sensaciones y emociones en situaciones cotidianas.



La docente Paula, que revisa frecuentemente el CNEB y, en especial, el Programa Curricular de Educación Inicial para planificar sus actividades de aprendizaje, analizó la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, así como las capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños que la conforman.

Previamente, identificó, mediante la evaluación de entrada (es decir, la EPP), que Facundo se ubica en el estándar de aprendizaje nivel 2 de la mencionada competencia y que, por lo tanto, la descripción referencial de cómo deberá desarrollar esta competencia en relación con la actividad que ha planificado (recorrido en un circuito motriz) es la siguiente:

Facundo deberá realizar acciones motrices básicas en las que coordine movimientos para desplazarse con seguridad y utilice objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación con los objetos, con las personas, con el espacio y con el tiempo (estándar de aprendizaje nivel 2).

Saltar desde cierta altura es una acción motriz básica. Para desarrollarla, Facundo deberá coordinar sus movimientos para desplazarse con la mayor seguridad que le sea posible (según las barreras que enfrente). Además, será necesario que utilice objetos (el escalón del circuito motriz y las colchonetas), que se regule y se oriente en relación con estos objetos y con el espacio (aula de psicomotricidad y organización del circuito motriz) y con las personas (sus compañeras/os, la docente Paula y el terapeuta Julio), siempre haciendo uso de sus fortalezas y de los apoyos que le brindan en el CEBE.

1.2.4 ¿QUÉ SON LOS DESEMPEÑOS?

Son descripciones específicas de lo que hacen las y los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Ilustran ciertas actuaciones que las y los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel.

Es importante que consideren que, si bien los desempeños ilustran o describen ciertas actuaciones que las y los estudiantes con un desarrollo regular o normativo suelen demostrar, para el caso de sus estudiantes con discapacidad, que suelen presentar alteraciones o retrasos en el desarrollo de las distintas áreas evolutivas (motriz, sensorial, de lenguaje, cognitiva, socioemocional), es probable que no actúen o se desempeñen exactamente como lo describe el CNEB, ya que enfrentan múltiples barreras y requieren de diversos apoyos para desarrollar competencias y, por ende, para lograr los aprendizajes esperados.

Retomando el ejemplo de la docente Paula y suponiendo que Facundo presente alteraciones motrices asociadas a su discapacidad, es probable que suceda lo siguiente:

Cuando Facundo realiza acciones motrices básicas y movimientos (como saltar desde cierta altura), es posible que se enfrente a barreras como tener poca coordinación de movimientos, desplazarse sin mucha seguridad, tener escasa agilidad, utilizar objetos sin demasiada precisión y mostrar poca orientación y regulación de sus acciones en relación con los objetos, las personas, el espacio y el tiempo, entre otras.



Es probable también que Facundo requiera apoyos para minimizar dichas barreras, como contar con más tiempo para lograr el salto y un mayor número de repeticiones, tener el acompañamiento de personas adultas, disponer de una colchoneta para que no se golpee si se cae, recibir un refuerzo positivo a pesar de que el salto no haya sido perfecto, entre otros.

Esto no significa que Facundo no esté logrando desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” en el estándar de aprendizaje nivel 2; más bien, significa que, por sus características, por las barreras que afronta y por los apoyos que requiere, no va a actuar o no se va a desempeñar exactamente como se describe en el CNEB. Sin embargo, es importante que se reconozcan sus fortalezas, sus logros de aprendizaje (aunque sean mínimos) y darle la posibilidad de ir mejorando sus desempeños y habilidades con la práctica hasta donde sus fortalezas se lo permitan.

Para el ejemplo anterior, el desempeño que se ha tomado como referencia es el de inicial 3 años: “Realiza acciones y movimientos como correr, saltar desde cierta altura, trepar, rodar y deslizarse, en los que expresa sus emociones explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos. Por ejemplo: un niño juega a trepar un pequeño muro, camina intentando mantener el equilibrio y salta desde cierta altura”.

1.2.5 ¿QUÉ SON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN?

Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias, ya que describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar, las cuales deben demostrar las y los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado. Su finalidad es determinar el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de una competencia.

¿CÓMO SE FORMULAN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN?

Antes de formular los criterios de evaluación, deben analizar las competencias que van a desarrollar y sus capacidades, así como los estándares de aprendizaje y desempeños de dichas competencias, los cuales están descritos en el CNEB. Además, deberán establecer el propósito de aprendizaje de la UdA o taller que han planificado.

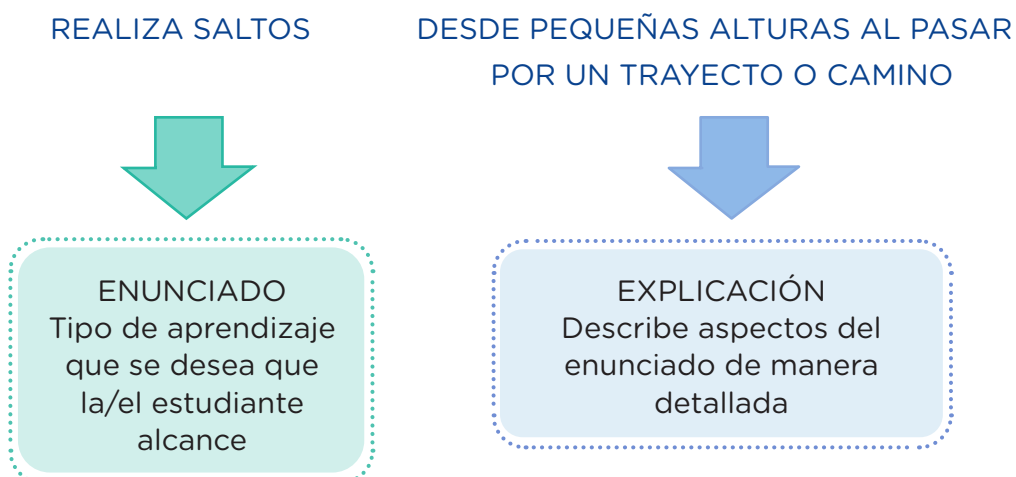


Recuerden que **el propósito de aprendizaje** se refiere a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar a partir de una UdA o taller planificados. Se relaciona tanto con la situación significativa que se va a enfrentar como con las competencias que se van a movilizar de manera explícita para responder al reto planteado en la situación significativa. El propósito de aprendizaje, por lo tanto, responde a la pregunta "¿que van a aprender las y los estudiantes?"

Aunque no hay una única forma de redactar los criterios de evaluación, les será de mucha utilidad considerar dos elementos clave: un **enunciado**, en el que se establece el tipo de aprendizaje que se desea que la/el estudiante alcance, y una **explicación**, la cual describa, de manera más detallada, los aspectos del enunciado. Se debe evitar cualquier subjetividad con respecto a lo que se va a evaluar.

Veamos cómo podríamos formular un criterio de evaluación para evaluar la acción o desempeño que realiza Facundo como parte del desarrollo de la competencia "Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad".

Figura 1
Ejemplo de criterio de evaluación



SITUACIÓN PRÁCTICA



Retomando el ejemplo de la docente Paula, veamos cómo ella podría establecer criterios de evaluación para desarrollar en sus estudiantes la competencia del área psicomotriz “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”.

Ya que la competencia del área psicomotriz se puede desarrollar durante los talleres de psicomotricidad, veamos cómo Paula podría formular criterios de evaluación durante la planificación de dicho taller.

La docente Paula, antes de planificar el taller de psicomotricidad y para tener claros los elementos curriculares que va a utilizar del CNEB, analiza lo siguiente:

- **LA COMPETENCIA (“Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”)**

Paula revisa el Programa Curricular de Educación Inicial y recuerda que, en ese documento, el Minedu (2016b) señala que esta competencia se visualiza cuando las niñas y los niños se desarrollan motrizmente al ir tomando conciencia de su cuerpo y de sus posibilidades de acción y expresión; ello ocurre a partir de la exploración y experimentación de sus movimientos, posturas, desplazamientos y juegos de manera autónoma (p. 99).

- **LAS CAPACIDADES**

En el citado programa curricular también se refiere que, cuando la niña o el niño se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, combina las siguientes capacidades:

- Comprende su cuerpo.
- Se expresa corporalmente (Minedu, 2016b, p. 102).

- **LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE**

Como Paula identificó, mediante la EPP, que la mayoría de sus estudiantes se ubican en el estándar de aprendizaje nivel 1 (nivel de desarrollo de la competencia), se ha propuesto que avancen hacia el nivel 2. Por lo tanto, la docente analiza dicho nivel de la competencia en el referido programa curricular, en el que el Minedu (2016b) indica que para que una/un estudiante desarrolle el estándar de aprendizaje nivel 2 de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” deberá realizar acciones motrices básicas en las que coordine movimientos para desplazarse con seguridad y utilizar objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones en relación con los objetos, con las personas, con el espacio y con el tiempo. Además, deberá expresar corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, el gesto, las posturas, el ritmo y el movimiento en situaciones de juego (p. 101).

- **LOS DESEMPEÑOS**

La docente Paula analiza los desempeños del aula de inicial de 3 años descritos en el Programa Curricular de Educación Inicial, ya que el estándar nivel 2 es el nivel esperado al final del ciclo II. Si bien es cierto que podría revisar también desempeños de 4 y 5 años (que igualmente corresponden al ciclo II), ha decidido que, por las características de sus estudiantes, lo más apropiado por ahora será desarrollar desempeños de 3 años. Es así que, de los tres desempeños que encuentra, el siguiente le parece el más apropiado para el taller que va a desarrollar:

Realiza acciones y movimientos como correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse —en los que expresa sus emociones— explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos. Ejemplo: Un niño juega a trepar un pequeño muro, camina intentando mantener el equilibrio y **salta desde cierta altura** (Minedu, 2016b, p. 104).

Finalmente, la docente Paula planifica el taller de psicomotricidad, con el formato que se indica en la *Guía de orientaciones para la planificación curricular de aula en el CEBE* y define así el propósito de aprendizaje, la competencia y los criterios de evaluación del taller.

TALLER DE PSICOMOTRICIDAD⁵

Fecha: 15 de agosto de 2022

Nivel, ciclo y grado: Inicial (ciclo II), aula de 5 años

Propósito de aprendizaje:

Las acciones motrices son importantes para el desarrollo de varias funciones. Por ello, debemos ofrecer a las niñas y a los niños diversos espacios de movimiento y desplazamiento que pongan a prueba su equilibrio, estabilidad, fuerza, agilidad, entre otras destrezas. Los circuitos motores son trayectos con diferentes desafíos que se deben recorrer siguiendo un orden: hay un punto de partida y una meta final. En esta actividad, las niñas y los niños se convertirán en exploradores de la selva y podrán recorrer un trayecto, creado por la/el docente, en el cual podrán saltar, gatear y caminar intentando mantener el equilibrio.

COMPETENCIA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none">• Realiza saltos desde cierta altura (por ejemplo, escalones bajos) al pasar por un trayecto o camino.• Gatea o se arrastra desplazándose por debajo de sillas.• Camina sobre una marca ancha en el piso intentando mantener el equilibrio.

Organización del espacio, los recursos y los materiales

Secuencia metodológica:

- Inicio
- Desarrollo
- Cierre

⁵ En *La psicomotricidad en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) - Guía de orientaciones* (Minedu - DEBE, 2023) encontrarán talleres de psicomotricidad desarrollados que son similares a este.

1.2.6 ¿QUÉ SON LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE?

Las evidencias de aprendizaje se caracterizan por ser producciones o actuaciones que dan cuenta de qué sabe o de qué puede hacer la/el estudiante ante una situación en un contexto determinado en relación con los criterios de evaluación establecidos para evaluar el aprendizaje.

Las producciones o actuaciones que realizan las y los estudiantes en situaciones definidas y como parte integral de su proceso de aprendizaje constituyen las evidencias de aprendizaje, pues a través de ellas se puede interpretar e identificar lo que han aprendido —y cómo lo han aprendido— y el nivel de logro de la competencia que han alcanzado en relación con los propósitos establecidos.

Figura 3
Evidencias de aprendizaje



PRODUCCIONES: Tienen una forma de existencia permanente, por lo que se pueden analizar varias veces después de haberlas recogido; además, denotan un carácter material concreto, por lo que son tangibles, es decir, se pueden tocar y son el resultado de un proceso. A partir de ellas se puede inferir el proceso y los recursos utilizados por la/el estudiante al poner en juego una o más competencias. Ejemplos: dibujos, maquetas.

ACTUACIONES: Requieren la ejecución de las acciones frente a la situación para observar una o más competencias. Se puede observar, por ejemplo, una presentación, un trabajo en equipo, una actuación o dramatización, una actividad física, una danza típica o una actividad de la vida diaria. Luego se puede registrar a través de fotografía, video o audio. La evaluación que tiene como evidencia una actuación se tiene que realizar en el momento o de forma inmediata, salvo que se utilice el recurso técnico de registrar el desempeño en foto, video o audio.



SITUACIÓN PRÁCTICA

Si retomamos el ejemplo de la docente Paula y del niño Facundo, la evidencia de que el estudiante logró el aprendizaje (criterio de evaluación) sería su actuación de saltar desde cierta altura (por ejemplo, un escalón bajo) al recorrer un trayecto (c circuito motriz).

Paula podría únicamente observar y registrar la actuación de Facundo (como evidencia de su logro de aprendizaje) o podría tomar una foto o video para archivarlo en su portafolio de evidencias (físico o virtual) y así revisarlo después o mostrárselo a su familia en alguna entrevista.

En ambos casos, esta evidencia le servirá a la docente para identificar lo que ha aprendido Facundo, el nivel de logro que ha alcanzado al desarrollar la competencia en relación con el propósito de aprendizaje establecido y de qué forma o con qué estrategias lo ha logrado (cuál ha sido el proceso de aprendizaje).

1.3 ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LOS PROCESOS DURANTE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

La evaluación, además de que permite recoger información sobre los resultados en relación con los logros de aprendizaje de las/los estudiantes, debe permitir también valorar **procesos**, lo cual supone que se recoja información útil y significativa con el objetivo de mejorar el **proceso de aprendizaje** que se está evaluando.

Durante la evaluación —es decir, durante el recojo de información— es necesario que se esté atenta/o no solo a los resultados (lo que la/el estudiante sabe o no sabe, conoce o no conoce, hace o no hace, etc.), sino también al proceso de aprendizaje que se está evaluando.



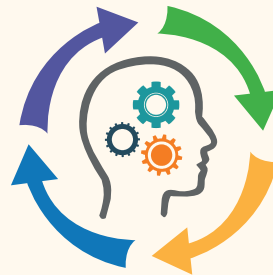
El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimila e interioriza nueva información (hechos, conceptos, procedimientos, valores) y se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos) que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos en los que se aprendieron. Aprender no solamente consiste en memorizar información; son necesarias también otras operaciones cognitivas que implican conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar (Monereo, 1990).

Al evaluar en qué momento o en qué parte del proceso aparecen dificultades o barreras, así como al detectar qué situaciones, estrategias o apoyos favorecen el proceso de aprendizaje, podrán actuar según lo que sus estudiantes requieren para lograr dichos aprendizajes. Evaluar procesos es particularmente importante en estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a discapacidad.

En resumen, los procesos de aprendizaje (¿cómo aprenden las y los estudiantes?) y los resultados de aprendizaje (¿qué aprenden las y los estudiantes?) están estrechamente vinculados; sin embargo, como profesionales que laboran en los CEBE, es necesario que le presten más atención a los procesos —es decir, a cómo aprenden las/los estudiantes— que a los resultados.



Es importante que identifiquen cada parte del proceso de aprendizaje para evaluarlo en su totalidad



SITUACIÓN PRÁCTICA



Antonio, docente del CEBE La Casa Azul, requiere evaluar la competencia “Resuelve problemas de cantidad” en sus estudiantes de tercer grado de primaria.

Antonio necesita recoger información referida al uso de estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. Específicamente, requiere saber si sus estudiantes comprenden de forma adecuada el peso de los objetos en situaciones cotidianas; para ello, al planificar una actividad de aprendizaje (como parte de una UdA), formula el criterio de evaluación que analizaremos a continuación.

Tabla 5
Formulación de criterios de evaluación

ÁREA	COMPETENCIA - CAPACIDAD	CRITERIO DE EVALUACIÓN
MATEMÁTICA	<p><u>Competencia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Resuelve problemas de cantidad. <p>Cuando la/el estudiante resuelve problemas de cantidad, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Traduce cantidades a expresiones numéricas. Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. 	<p>La o el estudiante usa ciertas expresiones (palabras, señas, sonrisas, miradas, gestos, movimientos) que demuestran su comprensión acerca del peso de algunos objetos en situaciones cotidianas. Por ejemplo: “pesa mucho”, “pesa poco”.</p>

Antonio revisa el Programa Curricular de Educación Inicial —y no el de educación primaria—, ya que sus estudiantes están desarrollando el estándar nivel 2 (que pertenece al ciclo II) de la competencia “Resuelve problemas de cantidad”. En este documento, el Minedu (2016b) señala que esta competencia se visualiza cuando las niñas y los niños muestran interés por explorar los objetos de su entorno y descubren las características perceptuales de estos, es decir, reconocen su forma, color, tamaño, **peso**, etc. Es a partir de ello que las niñas y los niños empiezan a establecer relaciones, lo que las/los lleva a comparar, agrupar, ordenar, quitar, agregar y contar utilizando sus propios criterios y de acuerdo con sus necesidades e intereses. Todas estas acciones les permiten resolver problemas cotidianos relacionados con la noción de cantidad (p. 171).

En el citado programa curricular, Antonio revisa también las capacidades y el estándar de aprendizaje (nivel 2) de esta competencia. Con respecto al proceso de aprendizaje que el docente requiere evaluar, el Minedu (2016b) indica que, en el estándar nivel 2, la niña o el niño resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales. Por tanto, es capaz de agrupar y ordenar hasta el quinto lugar, de seriar hasta 5 objetos, de comparar cantidades de objetos y pesos, así como de agregar y quitar hasta 5 elementos; todo ello lo consigue realizando representaciones con el cuerpo, con material concreto o con dibujos. Asimismo, expresa la cantidad de hasta 10 objetos usando estrategias como el conteo. En ese sentido, usa cuantificadores como “muchos”, “pocos” o “ninguno”, además de expresiones como “más que...”, “menos que...”. Además, el **peso de los objetos** lo expresa con **“pesa más” o “pesa menos”** y el tiempo lo mide con nociones temporales como “antes”, “después”, “ayer”, “hoy” o “mañana” (p. 174).

Antonio revisa también los desempeños del ciclo II (3, 4 y 5 años) en el mencionado programa curricular, considerando que los desempeños describen actuaciones que las y los estudiantes demuestran cuando han logrado alcanzar el nivel esperado de la competencia, aunque, en el caso de estudiantes con discapacidad, es probable que no actúen o se desempeñen exactamente como lo describe el CNEB, ya que enfrentan barreras y requieren apoyos para lograr los aprendizajes. Entonces, el docente decide que el desempeño de 3 años es el que más se adecúa a sus estudiantes:

Usa algunas expresiones que muestran su comprensión acerca de la cantidad, el **peso** y el tiempo —“muchos”, “pocos”, **“pesa mucho”**, **“pesa poco”**, “un ratito”— en situaciones cotidianas. Ejemplo: Un niño trata de cargar una caja grande llena de juguetes y dice: “Uhhh..., no puedo, pesa mucho” (Minedu, 2016b, pp. 174-175).

Entonces, Antonio reflexiona acerca de que ciertas/os estudiantes no se expresan de manera verbal y, por ello, decide que tomará en cuenta, además de las palabras, expresiones como señas, sonrisas, miradas, gestos y movimientos corporales; además, les brindará apoyos gráficos (pictogramas, por ejemplo) para que puedan señalar imágenes en caso de que no logren verbalizar la respuesta.



PESA MUCHO



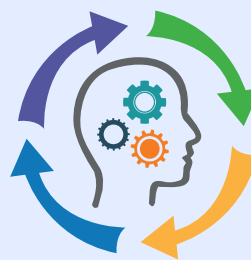
PESA POCO

Una vez que Antonio tiene claros todos los elementos curriculares de la evaluación que va a realizar (área, competencia, capacidades, estándar de aprendizaje, desempeño, criterio de evaluación), las fortalezas de sus estudiantes, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren, se detiene a pensar en el proceso de aprendizaje que va a evaluar y se pregunta: “¿Cuál es el proceso que las y los estudiantes suelen transitar para comprender el peso de los objetos?”



Antonio reflexiona y decide que, para mostrar su comprensión acerca del peso de objetos, sus estudiantes deberán:

- Estar motivados.
- Experimentar con el cuerpo.
- Manipular objetos concretos.
- Explorar - comparar - descubrir.
- Comunicar sus descubrimientos.



Antonio piensa que es necesario que motive a sus estudiantes para que quieran experimentar con su propio cuerpo lo que significa cargar o sostener (manipular) objetos que pesan mucho y objetos que pesan poco; así, podrán explorar (sentir y estimar) y descubrir el peso de los objetos y compararlos. También piensa que les hará diferentes tipos de preguntas (p. ej., preguntas abiertas, preguntas cerradas) acerca del peso de los objetos que exploran, de tal manera que puedan comunicar lo que van descubriendo. Además, considerará como respuestas válidas expresiones como señas, sonrisas, miradas, gestos y movimientos corporales. Del mismo modo, les brindará apoyos gráficos (pictogramas) para que algunas/os de sus estudiantes señalen allí sus respuestas y, de esa manera, se minimicen las barreras que afrontan.

Es así que Antonio le dice a su grupo de estudiantes que necesita que lo ayuden a cargar unas bolsas de materiales que ha dejado fuera del salón para llevarlas a su escritorio. En algunas de esas bolsas ha puesto objetos poco pesados (cojines, telas livianas, ropa ligera, pelotas de plástico, etc.) y en otras ha colocado objetos más pesados (libros, juguetes de madera, botellas con agua, etc.).



Mientras las niñas y los niños van cargando las bolsas, Antonio les observa y, mediante preguntas, indaga si logran o cumplen el criterio de evaluación (usa ciertas expresiones [palabras, señas, sonrisas, miradas, gestos y movimientos] que demuestran su comprensión acerca del peso de algunos objetos en situaciones cotidianas; por ejemplo, “pesa mucho” o “pesa poco”) para el desarrollo de la competencia “Resuelve problemas de cantidad”. Algunas de sus preguntas son las siguientes:

- “Maite, ¿esa bolsa que estás llevando pesa mucho o pesa poco?”.
- “Juan, ¿qué te parece si primero cargas una bolsa que pese poco?”.
- “Laura, ¿cuánto pesa la bolsa que estás llevando?”, “¿la bolsa que estás cargando pesa mucho o pesa poco?”.
- “Marco, ¿quieres ayudarme a cargar las bolsas?”.

Luego, Antonio realiza anotaciones en un cuaderno acerca del proceso de aprendizaje que está evaluando. Por ejemplo:



MAITE: Ayuda con entusiasmo a cargar las bolsas (está motivada) y coge varias bolsas (experimenta con el cuerpo). Cuando quiso llevar dos bolsas al mismo tiempo, se dio cuenta de que una pesaba demasiado; entonces, dejó en el piso la bolsa más liviana y se concentró en cargar con ambos brazos la bolsa más pesada (manipuló objetos concretos, exploró, comparó, descubrió).

Como Maite logra verbalizar palabras, cuando le pregunté si la bolsa de libros que estaba llevando pesaba mucho o pesaba poco, me respondió "mucho" sin dudar y haciendo un gesto de cansancio.

Cuando cargó la bolsa liviana, le pregunté "¿cuánto pesa esa bolsa?", a lo que ella, sin dudar y con expresión de alegría, me respondió "poco" (comunicó sus descubrimientos). Por lo tanto, Maite logró expresar (con palabras) su comprensión acerca del peso de objetos ("pesa mucho", "pesa poco") en situaciones cotidianas.

Calificación (nivel de logro): AD - LOGRO DESTACADO

JUAN: Ayuda contento a cargar las bolsas (está motivado) y coge unas cuantas bolsas (experimenta con el cuerpo). Cuando llevó bolsas pesadas, hizo gestos de cansancio; en cambio, al llevar bolsas livianas, mostró gestos de alivio (manipuló objetos concretos, exploró, comparó, descubrió). Aunque no logra verbalizar las expresiones “mucho” y “poco” porque carece de lenguaje oral, usa otras expresiones para comunicar sus descubrimientos (señas, sonrisas, miradas, gestos, movimientos).



Cuando le propuse que cargara una bolsa que pesaba poco, escogió la bolsa que tenía un cojín liviano. Luego le propuse que cargara una bolsa que pesaba mucho y escogió la bolsa con rompecabezas. Además, señaló en pictogramas sus respuestas. Por lo tanto, Juan logró expresar, con movimientos y apoyos gráficos, su comprensión acerca del peso de objetos (“pesa mucho”, “pesa poco”) en situaciones cotidianas.

Calificación (nivel de logro): A - LOGRO ESPERADO



LAURA: Colabora con alegría (está motivada) y carga varias bolsas (experimenta con el cuerpo y manipula); sin embargo, cuando explora y compara las bolsas, no evidencia su comprensión acerca del peso de estas ni comunica sus descubrimientos. Le hice preguntas y me di cuenta de que siempre repite letras de la última palabra de mi pregunta. Por ejemplo, mientras estaba cargando una bolsa liviana, le pregunté “¿la bolsa que estás cargando pesa mucho o pesa poco?”, a lo que ella respondió: “oco”;

inmediatamente, le pregunté “¿pesa poco o pesa mucho?”, a lo que me respondió: “ucho”.

Será necesario que ayude a Laura a seguir experimentando el peso de objetos concretos en diferentes situaciones, como al cargar su mochila, al jugar en la tienda del aula, al ir al mercado a comprar, etc., para que pueda comparar objetos que pesen mucho o poco y para que comunique sus descubrimientos.

Por lo tanto, Laura logró motivarse, experimentar con el cuerpo y manipular objetos concretos; sin embargo, al explorar y comparar el peso de las bolsas, no logró descubrir cuáles pesaban mucho o poco y, por ello, no logró comunicar sus descubrimientos, lo cual no le permitió expresar su comprensión acerca del peso de objetos (“pesa mucho”, “pesa poco”) en situaciones cotidianas.

Calificación (nivel de logro): B - EN PROCESO

MARCO: Se niega a cargar las bolsas (no está motivado). Le ayudo guiándole la mano para que intente cargar una bolsa, pero se resiste y me dice “¡no!”; por ello, no experimenta con su propio cuerpo el peso de objetos concretos. Cuando le insisto y le digo “Marco, ¿quieres ayudarme a cargar las bolsas?”, se tira al piso y mueve la cabeza de un lado a otro. Por lo tanto, Marco, al no estar motivado, no inicia el proceso de aprendizaje.



Será necesario que le proponga otras actividades que sí le agraden para que, al sentirse motivado, inicie el proceso y lo culmine, pasando así por las etapas de experimentar con el cuerpo, manipular objetos concretos, explorar, comparar, descubrir y comunicar sus descubrimientos.

Calificación (nivel de logro): C - EN INICIO

Recuerden que el nivel de logro es una descripción de la situación en que demuestra estar una/un estudiante en relación con los propósitos de aprendizaje; además, el nivel de logro aporta información a la/el docente, así como a la/el estudiante y a su familia sobre el estado de desarrollo de las competencias.

Según el CNEB (2016a), la escala de calificación (AD, A, B, C) es común a todas las modalidades y niveles de la educación básica —incluida la Educación Básica Especial— y su descripción es la siguiente:

Tabla 6
Escala de calificación

AD	<p>LOGRO DESTACADO</p> <p>Cuando la/el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia; esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.</p>
A	<p>LOGRO ESPERADO</p> <p>Cuando la/el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.</p>
B	<p>EN PROCESO</p> <p>Cuando la/el estudiante está cerca del nivel esperado respecto a la competencia; para lograrlo requiere acompañamiento durante un tiempo razonable.</p>
D	<p>EN INICIO</p> <p>Cuando la/el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado; además, frecuentemente evidencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención de la/el docente.</p>

Nota. Adaptado de *Currículo Nacional de la Educación Básica* (p. 181), por Minedu, 2016 (<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>).

Sobre la base de la evaluación realizada por Antonio y los criterios que ha establecido, veamos ahora ejemplos de situaciones o prácticas referidas a poner atención o énfasis en el proceso (de aprendizaje) versus otras referidas a poner atención o énfasis en el resultado (de aprendizaje) al momento de evaluar.

SI ANTONIO HUBIERA PUESTO ATENCIÓN ÚNICAMENTE EN EL RESULTADO DE APRENDIZAJE:

- Se hubiera enfocado solo en que sus estudiantes respondan a las preguntas correctamente con palabras o frases, sin considerar que los que no pueden expresarse mediante el lenguaje verbal para evidenciar su aprendizaje pueden hacerlo con señas, sonrisas, miradas, gestos o movimientos corporales, así como señalando pictogramas.
- No hubiera facilitado que sus estudiantes exploren y experimenten con el cuerpo el peso de los objetos. Se hubiera conformado con hablarles y pedirles que señalen las bolsas y que repitan después de él las respuestas correctas: “esta bolsa pesa mucho” o “esta bolsa pesa poco”.
- Se hubiera centrado en fichas de aplicación que, por ejemplo, tengan dibujos de objetos pesados y livianos, además de darles una consigna como “marca, encierra o pinta el objeto que pesa mucho/poco”, todo ello sin facilitar que sus estudiantes experimenten con el cuerpo y sin considerar que a las y los estudiantes con discapacidad intelectual les cuesta mucho aprender utilizando únicamente material gráfico o impreso (no concreto) debido a sus deficiencias cognitivas y perceptivas —teniendo en cuenta que necesitan siempre experimentar con el cuerpo y manipular objetos concretos—.
- Les hubiera hecho las mismas preguntas a todos, sin considerar que sus estudiantes tienen diferentes características y necesidades educativas, por lo que comunican sus descubrimientos de distintas maneras según sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren.

ANTONIO PUSO ATENCIÓN AL PROCESO DE APRENDIZAJE:

- Lo primero que hizo Antonio fue motivar a sus estudiantes diciéndoles: “Necesito su ayuda. Me han traído unas bolsas con materiales muy importantes y, como ustedes son muy amables, les quiero pedir que las lleven a mi escritorio. ¿Me ayudan?”. Al decirles eso, en lugar de simplemente darles una orden, las y los estudiantes supieron que su docente los toma en cuenta y que no solo les ordena qué hacer.
- Simuló una situación real, funcional y cotidiana, como es la de cargar bolsas para trasladar objetos. Así, esta situación de aprendizaje — que aporta a su autonomía— la podrán replicar en el futuro las y los estudiantes en su hogar, en su trabajo o en su día a día. En ese sentido, se debe considerar la importancia de la repetición (la práctica) y la funcionalidad de los aprendizajes que se logran en el CEBE, los cuales deben aportar a su proyecto de vida; de lo contrario estos aprendizajes serán olvidados.
- Permitió que experimentaran con el cuerpo, ya que la actividad motriz, el movimiento, el desplazamiento y el juego favorecen el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes y, por ende, el desarrollo del pensamiento.
- Puso al alcance de sus estudiantes una amplia diversidad de material concreto (cojines, telas, ropa, juguetes, botellas con agua, etc.) y les dejó manipularlo, sentirlo, explorarlo, descubrirlo, compararlo. De esta manera, Antonio favoreció sus aprendizajes mediante la estimulación sensorial recibida (observaron, escucharon, olieron, tocaron y sintieron el peso, las formas, los tamaños, las texturas, etc.).
- Al indicar la calificación (nivel de logro) de cada estudiante (AD, A, B o C), anotó en qué parte del proceso de aprendizaje se encontraban (en un inicio, cerca del nivel esperado, con un manejo satisfactorio, en un nivel superior a lo esperado) y por qué razón consideraba que estaban en ese nivel con respecto al criterio de evaluación que formuló. Además, también anotó qué tenía que hacer en adelante para que las o los estudiantes que aún no lograban el aprendizaje sí lo hicieran.

1.4 ¿CÓMO EVALUAR A LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE AFRONTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD?

A) DESARROLLEN SU CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN

Una de las habilidades más importantes que deben desarrollar al momento de evaluar a sus estudiantes del CEBE es la capacidad de observación. Con ella, podrán conocerlos desde su mirada objetiva (y no desde la mirada de otros que pueden haberlas/os etiquetado de manera errónea). Observen y registren frecuentemente sus observaciones, pongan atención a los procesos que observan, compárenlos a lo largo del tiempo y no olviden centrarse en la observación de fortalezas, de barreras que afrontan y de apoyos que requieren sus estudiantes. No se centren solo en una respuesta verbal, sino que observen todo el proceso de aprendizaje; a veces creemos que la/el estudiante no aprendió porque no escuchamos la respuesta que esperamos, pero hay progresos que debemos valorar.

Retomemos el ejemplo del docente Antonio y su estudiante Marco, quien, al momento de que lo evaluaran, se negó a cargar las bolsas; por lo tanto, obtuvo una calificación de C (en inicio) para el criterio de evaluación “Usa ciertas expresiones que muestran su comprensión acerca del peso de objetos (‘pesa mucho’, ‘pesa poco’) en situaciones cotidianas”.



Después de la actividad, Antonio observó que Marco estaba fastidiado; al parecer, se sentía mal de salud y por eso no quiso participar. Un par de días después, al verlo más animado, le pidió que lo ayudase a cargar un par de mochilas (una pesada y la otra más liviana) y Marco lo hizo de buena gana. Si bien es cierto que aún no logró demostrar claramente su comprensión acerca del peso de las mochilas, el estudiante aceptó cargarlas y así experimentó con el cuerpo, las exploró, las manipuló y las comparó, aunque no pudo comunicar sus descubrimientos. Por lo tanto, Antonio anotó lo observado y cambió la calificación de C (en inicio) a B (en proceso).

B) NO EVALÚEN A SUS ESTUDIANTES POR SEPARADO

Al evaluar a sus estudiantes del CEBE, deben hacerlo en el marco de actividades de aprendizaje grupales, integrales, motivadoras y flexibles. No evalúen a sus estudiantes por separado y faciliten espacios y actividades que despierten su interés, las cuales estén enmarcadas en UdA y talleres que les permitan observar su desempeño, el desarrollo de competencias y el logro de aprendizajes en situaciones significativas. Es importante recordar que las niñas y los niños y las/los adolescentes aprenden de sus pares y de las relaciones que establecen con los demás. La escuela es un espacio social por excelencia, por lo que separar a sus estudiantes y atenderlos o evaluarlos individualmente no es adecuado.



Recuerden que las **situaciones significativas** pueden ser experiencias reales o simuladas —pero factibles— seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que las y los estudiantes se enfrentan en su vida diaria. Por ejemplo: jugar (al mercado, a la familia, al doctor, etc.), preparar alimentos, ejercitarse, hacer experimentos, organizar espacios del hogar, expresarse artísticamente, etcétera.

C) APROVECHEN TODOS LOS MOMENTOS DE LA JORNADA ESCOLAR

Las y los estudiantes demuestran sus aprendizajes en todo momento, no solo mientras las/los están evaluando formal o explícitamente. Aprovechen espacios como el recreo, el refrigerio, el aseo en el baño, etc., para evaluar el desarrollo de competencias; tal vez cuando esperaban una respuesta correcta no la obtengan, pero después pueden darse cuenta de que

sus estudiantes sí adquirieron el aprendizaje esperado —sino que demoraron un tiempo en demostrarlo—.



Recuerden que los aprendizajes se demuestran de manera cotidiana —y no solo en espacios formales de clase— y que, muchas veces, para incorporar un aprendizaje se requiere descansar previamente (dormir por la noche);

por ello, en ocasiones se evidenciarán o consolidarán los aprendizajes al día siguiente o días después de haberlos adquirido. Por otro lado, ciertas/os estudiantes podrían demostrar sus logros de aprendizaje en casa y no en la escuela (o viceversa), por lo que será importante la comunicación constante con la familia.

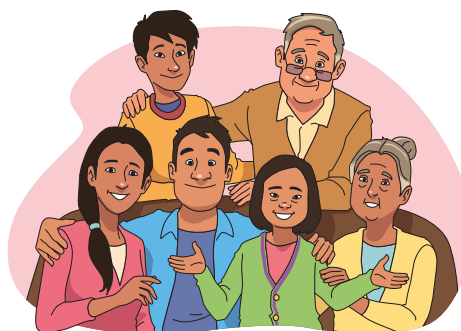
D) PERMITAN QUE SUS ESTUDIANTES PRACTIQUEN Y REPITAN LO APRENDIDO

No esperen que sus estudiantes respondan correctamente desde la primera vez que desarrollan una competencia. Las personas en general y, más aún, las personas con discapacidad necesitan repetir muchas veces los aprendizajes que están desarrollando para lograr incorporarlos y demostrarlos, por lo que necesitan practicar mucho y utilizar en su día a día lo que aprenden; recuerden que lo que no se usa se olvida.

Si al evaluar una actividad de aprendizaje no obtienen las respuestas o evidencias esperadas, permitan que sus estudiantes sigan practicando y desarrollando lo aprendido en otro momento. Utilicen diferentes estrategias de motivación, materiales, recursos, apoyos, etc., y vuelvan a hacer la evaluación observando los progresos que evidencian en su proceso de aprendizaje.

E) REALIZEN UN TRABAJO COLABORATIVO CON EL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO

Las y los profesionales no docentes del CEBE, quienes conforman los equipos interdisciplinarios (EID) con enfoque transdisciplinario, deberán tener una participación activa en la evaluación de las y los estudiantes. Si bien la responsabilidad de la evaluación recae en la/el docente del aula, estos equipos pueden compartir esta responsabilidad apoyando dichos procesos de evaluación.



Es importante considerar que las evaluaciones de los EID deben realizarse en el marco de experiencias de aprendizaje grupales y que no se debe retirar a las y los estudiantes del aula para evaluaciones individuales tipo consultas o terapias, sino que más bien deben ingresar a las aulas u otros espacios educativos para colaborar con la/el docente observando y evaluando a las y los estudiantes. De esa manera, los EID aplicarán sus saberes disciplinares y experiencia profesional en espacios reales y grupales de aprendizaje y a partir de situaciones significativas.

F) ORGANICEN SUS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Elaboren un portafolio de evidencias para cada estudiante, en el cual organicen las evidencias que demuestren lo que están aprendiendo. Recuerden que las evidencias de aprendizaje pueden ser producciones o actuaciones.



En el caso de que las evidencias sean producciones, (por ejemplo: dibujos, trabajos gráfico- plásticos, maquetas, modelados), pueden organizarlas en sobres de cartulina o cajas. Recuerden no hacer demasiado hincapié en el uso de fichas de trabajo o fichas de aprendizaje; no siempre una actividad de aprendizaje debe concluir con una ficha.

Por las características de las y los estudiantes de los CEBE, se deben priorizar procesos de aprendizaje como el descrito en el ejemplo del docente Antonio, en el cual sus estudiantes experimentaron con el cuerpo, exploraron, manipularon, compararon y trataron de comunicar sus descubrimientos de diversas maneras (con palabras, señas, sonrisas, miradas, gestos, movimientos). Antonio no necesitó desarrollar una ficha de trabajo para evaluar este aprendizaje.

En el caso de que las evidencias sean actuaciones, pueden registrarlas en fotos, videos o, audios, así como organizarlas en un portafolio de evidencias virtual.

G) CONSIDEREN LAS CARACTERÍSTICAS MÁS FRECUENTES DE SUS ESTUDIANTES

Al evaluar a estudiantes de los CEBE que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a discapacidad, es necesario considerar algunas de sus características más frecuentes con el fin de poder establecer el tipo de apoyos que requieren durante este proceso. Estas características son las siguientes:

Atención: Las y los estudiantes con discapacidad intelectual severa (DIS) tienen tendencia a distraerse fácilmente ante estímulos externos, por lo que deben evitarlos en lo posible. Es importante que les miren a la cara cuando les hablan y que les envíen mensajes y estímulos repetitivos, de tal manera que les faciliten permanecer atentos a indicaciones y explicaciones durante la evaluación.

Percepción: Las y los estudiantes con DIS perciben mejor la información si les apoyan con elementos visuales. Bríndenles información también por esta vía visual y de manera multisensorial basándose en imágenes, pictogramas, dibujos, gráficos, etc.; utilicen también sonidos y material de exploración táctil. Estos estudiantes son buenos observadores y responden muy bien al modelamiento (por ejemplo, docente dice "mira cómo yo lo hago, ahora hazlo tú").



Memoria: Recuerden que muchas/os estudiantes con DIS presentan dificultades con la memoria a corto plazo y la memoria explícita o declarativa. Al momento de evaluarlas/os, proporcionen estrategias memorísticas como relacionar objetos y agruparlos en categorías, utilizar fotos o pictogramas, cantar y bailar lo aprendido, etc.; al igual que ocurre con la percepción, es mejor su memoria visual que la auditiva, así que aprovechen esta fortaleza.

Motivación: Está ligada a la atención. Si la/el estudiante no tiene interés en aprender, no le agradan las actividades y no se motiva para explorar, tampoco logrará centrar su atención. Al momento de la evaluación,

ofrezcan a sus estudiantes actividades llamativas, variadas y amenas, eliminen distractores, denles tiempo para responder y bríndenles apoyos, ya que muchas/os necesitan materiales concretos y más tiempo para pensar y se angustian ante la presión, lo que genera que pierdan el interés.

1.5 ¿CUÁLES SON LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE SE UTILIZAN EN EL CEBE?

Las técnicas de evaluación son estrategias o procedimientos que utilizan las y los profesionales docentes o no docentes para recoger información acerca del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Existen diferentes técnicas de evaluación, y cada una de ellas tiene sus propios instrumentos.

Los instrumentos de evaluación son los medios o herramientas en las que se registra información acerca del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes a partir de criterios de evaluación previamente establecidos. Las y los profesionales docentes o no docentes pueden crear sus instrumentos de evaluación según sus propias necesidades.

Para el caso de la evaluación de aprendizajes en el CEBE, utilizaremos principalmente técnicas de evaluación como la observación, la entrevista y el portafolio de evidencias.

1.5.1 LA OBSERVACIÓN



Como profesionales de los CEBE, deben desarrollar permanentemente su capacidad de observación para recoger información sobre cómo desarrollan competencias y se desempeñan sus estudiantes en diversas situaciones de aprendizaje a lo largo de toda la jornada escolar. Es importante que, de manera constante, intenten identificar aquellas particularidades de sus estudiantes que les hagan saber lo que están aprendiendo, cómo lo están aprendiendo (proceso de aprendizaje), qué les causa

curiosidad e interés por aprender (motivación), las dificultades que enfrentan para aprender (barreras educativas) y los apoyos que requieren para superar la dificultades o barreras.

Los instrumentos más utilizados para el registro de la observación que se hace a las y los estudiantes son las listas de cotejo y el registro anecdótico o anecdotario.

Retomando el ejemplo del taller de psicomotricidad que planificó la docente Paula (p. 39), los instrumentos que podría utilizar para evaluar a sus estudiantes, mediante la técnica de observación, serían los siguientes:

LISTA DE COTEJO

Es un instrumento que sirve para comprobar la presencia o ausencia de una serie de características definidas en el desarrollo de los aprendizajes; de esta forma se pueden evaluar aprendizajes, preferentemente, del saber hacer, es decir, de cómo se desempeña la/el estudiante. La docente Paula podría haber utilizado la siguiente lista de cotejo para evaluar a sus estudiantes:

Taller:	Psicomotricidad						
Fecha:	15 de agosto de 2022						
Competencia:	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad						
Criterios de evaluación:		Facu	Ana	Zoe	Nilo	Ema	José
1	Realiza saltos desde pequeñas alturas (por ejemplo, escalones) al pasar por un trayecto o camino.						
2	Mantiene el equilibrio al recorrer un camino ondulado dibujado en el piso.						
3	Se agacha o gatea al pasar por debajo de un camino de sillas.						

Un ejemplo de escala de calificación para esta lista de cotejo podría ser:
 2 = Lo hace por sí sola/o
 1 = Lo hace con ayuda
 0 = Todavía no lo hace

REGISTRO ANECDÓTICO O ANECDOTARIO

Es un instrumento en el cual, de manera descriptiva, se registran hechos, sucesos o situaciones concretas sobre las y los estudiantes que la persona evaluadora considere importantes en la marco del proceso de aprendizaje. La docente Paula podría haber utilizado el siguiente registro anecdótico para evaluar a sus estudiantes:

Nombre:	Facundo
Fecha:	15 de agosto 2022
Actividad:	Taller de psicomotricidad
Observación:	<p>Facundo está motivado por realizar las actividades del circuito motor.</p> <p>Siente temor de saltar, pero finalmente lo hace y, al caer, pone los brazos para no golpearse.</p> <p>Ha mejorado su equilibrio y lo mantiene al recorrer el camino ondulado dibujado en el piso.</p> <p>Al agacharse y gatear para pasar por debajo del camino de sillas, esperó su turno. Antes quería ser siempre el primero, y ahora logra esperar y respetar el turno de su compañera/o.</p>

1.5.2 LA ENTREVISTA

La entrevista educativa es una conversación entre la/el profesional docente o no docente del CEBE y su familia (padre, madre, persona cuidadora, etc.), la cual se desarrolla con el objetivo de ayudar a conocer mejor a la/el estudiante y de orientar a las familias en la educación de estas/os o en cualquier duda o conflicto que puedan tener.

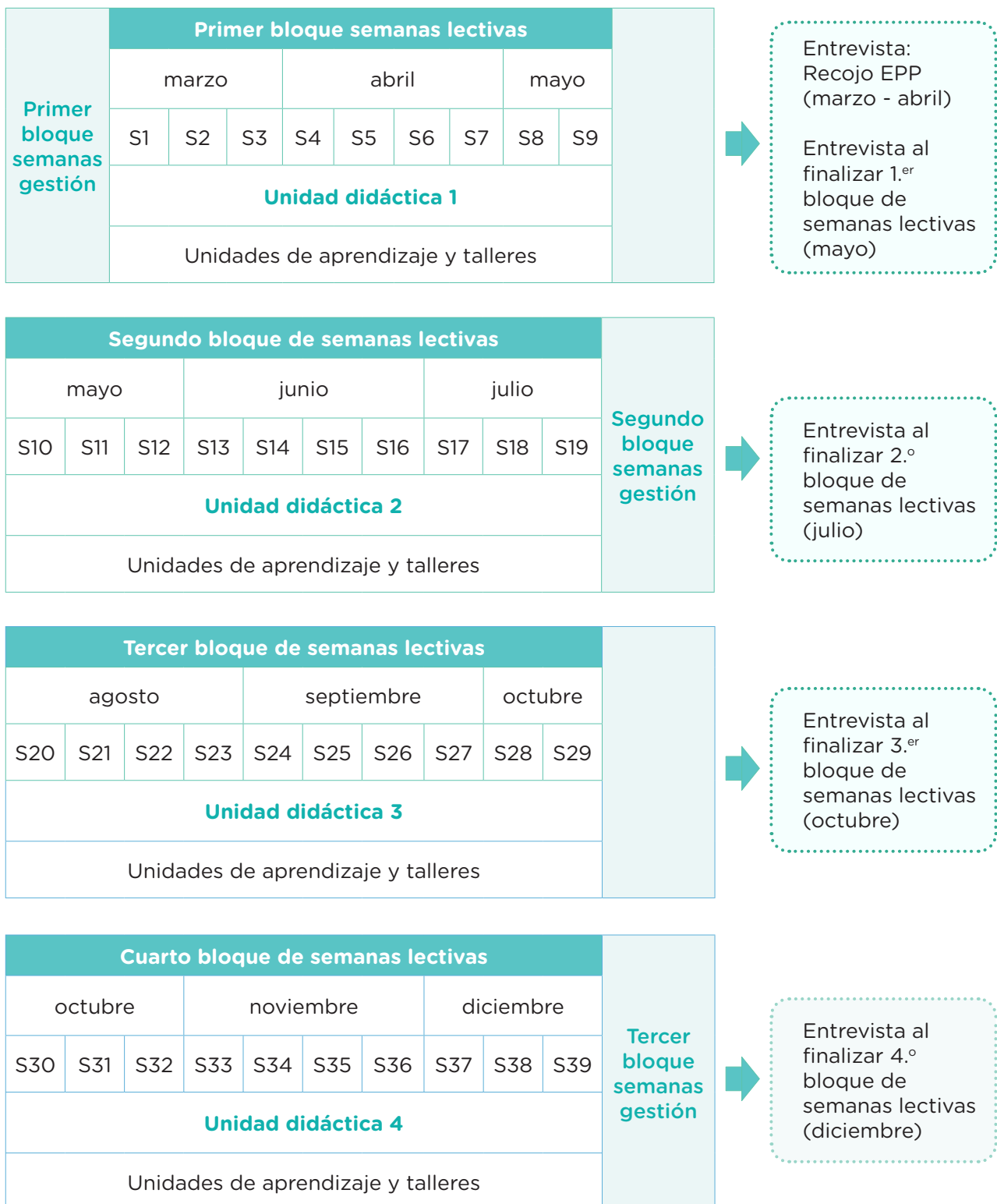
La primera entrevista que se realiza en el CEBE es la que está enmarcada en la EPP, la cual servirá de insumo para elaborar el informe psicopedagógico de la/el estudiante. Esta entrevista se realiza a partir de preguntas preestablecidas en un cuestionario.

Las siguientes entrevistas o reuniones con las familias serán las que se planifiquen en el marco de la entrega de los informes de progreso correspondientes al término de cada bloque de semanas lectivas. La última entrevista o reunión será al finalizar el año escolar, en el marco de la entrega del informe final de la/el estudiante. Estas entrevistas o reuniones no tendrán un guion preestablecido, sino que estarán pauteadas por los resultados de los informes (de progreso o final).



Es importante considerar que siempre que se entrevisten o se reúnan con las familias deben iniciar el diálogo haciendo hincapié en las fortalezas de la/el estudiante; luego ya pueden comentar las áreas o aspectos que desean mejorar o desarrollar, mientras que, al finalizar la entrevista, deben mencionar nuevamente aspectos positivos de la niña, el niño o la/el adolescente.

Figura 4
Cronograma de entrevistas y reuniones con las familias del
CEBE



1.5.3 EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Es la colección de producciones realizadas por las y los estudiantes, la cual sirve de base para examinar los logros, las dificultades, los progresos y los procesos en relación con el desarrollo de las competencias. La/el docente debe organizar y archivar las evidencias de sus estudiantes y privilegiar aquellas que representen un mayor acercamiento respecto al desarrollo de las competencias que viene trabajando.

El portafolio podrá contener producciones o evidencias de las actuaciones realizadas por la/el estudiante durante su atención educativa en el CEBE u otro servicio educativo, a través de los cuales se observen sus logros y progresos durante el proceso de aprendizaje. Al culminar cada bloque de semanas lectivas del año escolar, el portafolio de evidencias se le debe entregar a la familia de la/el estudiante, junto con su informe de progreso y su informe final.

Es importante que las evidencias que se organicen en el portafolio cuenten siempre con la fecha en que se recogió la evidencia, el nombre de la/el estudiante y una breve descripción de la actividad de aprendizaje o del criterio que están evaluando. Por ejemplo:



Dependiendo de si las evidencias son físicas o virtuales contamos con dos tipos de portafolios:

PORTAFOLIOS FÍSICOS: Incluyen producciones de las y los estudiantes, como dibujos, trabajos gráfico- plásticos, maquetas, modelados, etcétera.

PORTAFOLIOS VIRTUALES: Incluyen fotos, videos y audios que evidencien actuaciones de las y los estudiantes.

IDEAS FUERZA DEL CAPÍTULO 1:



- En los CEBE se evalúan **logros de aprendizaje** de las y los estudiantes, es decir, el desarrollo de competencias del CNEB. En el CEBE no se evalúan tipos o grados de discapacidad (ya que eso le compete al sector salud [evaluación clínica]), sino que se busca recoger información acerca de las fortalezas de las y los estudiantes, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren (enfoque social) para desarrollar aprendizajes (es decir, competencias).
- Para evaluar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en sus estudiantes, es necesario que se aseguren de haber comprendido muy bien dichas competencias; así como su definición, su significado, las capacidades que la componen, su progresión a lo largo de la educación básica (estándares de aprendizaje) y sus implicancias pedagógicas.
- Los procesos de aprendizaje (¿cómo se aprende?) y los resultados de aprendizaje (¿qué se aprende?) están estrechamente vinculados; sin embargo, como profesionales que laboran en los CEBE, es necesario que les presten más atención a los procesos —es decir, a cómo aprenden sus estudiantes— que a los resultados.
- Observen y registren frecuentemente sus observaciones, pongan atención a los procesos que observan, compárenlos a lo largo del tiempo y no olviden centrarse en la observación de fortalezas, barreras que afrontan y apoyos que requieren sus estudiantes.

- No evalúen a sus estudiantes por separado y faciliten espacios y actividades que despierten su interés, las cuales estén enmarcadas en UdA y talleres que les permitan observar su desempeño, el desarrollo de competencias y el logro de aprendizajes en situaciones significativas.
- Realicen un trabajo colaborativo con el equipo interdisciplinario. Planifiquen y evalúen a sus estudiantes con su apoyo. Si bien la responsabilidad de la evaluación de las y los estudiantes de CEBE recae en la/el docente del aula, estos equipos pueden intercambiar responsabilidades brindándoles apoyo profesional durante los procesos de evaluación.
- Elaboren un portafolio para cada estudiante, en el que puedan organizar las evidencias que demuestren lo que están aprendiendo. Recuerden que las evidencias de aprendizaje pueden ser producciones o actuaciones. Eviten abusar de fichas de trabajo o fichas de aplicación, ya que no siempre son adecuadas o necesarias para las actividades de aprendizaje del CEBE.
- Utilicen las técnicas e instrumentos de evaluación sugeridas para los CEBE. Existen técnicas como la observación, la entrevista y el análisis de evidencias, cuyos instrumentos son las listas de cotejo, los registros anecdóticos o anecdotarios, los cuestionarios, los portafolios de evidencias, entre otros.



Capítulo 2

LA EVALUACIÓN DE ENTRADA EN EL CEBE

Figura 5

Evaluación de entrada, de progreso y final en el CEBE en el marco de la evaluación con enfoque formativo

EVALUACIÓN DE ENTRADA

Evaluación de competencias del CNEB que ha desarrollado la o el estudiante al inicio del año escolar

- Evaluación psicopedagógica (EPP).
- Informe psicopedagógico.
- Plan Educativo Personalizado (PEP), con las competencias que se deben desarrollar durante el año escolar.
- Marzo y abril.

EVALUACIÓN DE PROGRESO

Evaluación de competencias del CNEB que viene desarrollando la o el estudiante durante el año escolar

- Evaluación de competencias desarrolladas durante unidades de aprendizaje (actividades) y talleres (criterios de evaluación).
- Revisión y actualización de cada PEP al finalizar cada bloque de semanas lectivas (mayo, julio y octubre).
- Informes de progreso.
- Mayo a octubre.

EVALUACIÓN FINAL

Evaluación de competencias del CNEB que logró desarrollar la o el estudiante al finalizar el año escolar

- Revisión de los PEP para identificar si se desarrollaron las competencias como se planificó en cada plan educativo.
- Informe final.
- Noviembre y diciembre.

E
V
A
L
U
A
C
I
Ó
N

F
O
R
M
A
T
I
V
A

2.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN DE ENTRADA?

Según el Minedu (2021), la evaluación de entrada se implementa al inicio del año escolar y permite determinar las necesidades reales de aprendizaje de las y los estudiantes. El objetivo de esta evaluación es elaborar una planificación curricular anual orientada a la consolidación y al progreso continuo de los aprendizajes. Entonces, evaluar implica recoger información y analizar todas las evidencias con las que se cuenta para aproximarse lo más posible a los niveles de progreso de las competencias de las y los estudiantes e identificar sus necesidades reales para seguir promoviendo su desarrollo.

Recuerden que, en el CEBE, la evaluación de entrada se denomina evaluación psicopedagógica.

2.2 LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (EPP)

La EPP es un proceso sistemático de análisis de información pedagógica relevante que permite conocer, de manera integral, a las y los estudiantes con discapacidad o con otras demandas educativas, a partir de sus fortalezas, de las barreras educativas que afrontan, de los apoyos educativos que requieren y del nivel de desarrollo de sus competencias. Tiene el objetivo de desarrollar la respuesta educativa más apropiada según cada caso y en el marco de una educación integral de calidad.

La EPP permite conocer a las y los estudiantes y su contexto familiar para comprender aspectos que pueden estar contribuyendo a generar brechas en su proceso de aprendizaje e introducir estrategias que permitan mejorar su calidad de vida. También busca conocer el nivel de desarrollo de las competencias y el nivel de logro de los aprendizajes esperados para cada estudiante. Esta información será la base para elaborar los PEP y para la planificación de las UdA y los talleres.



La EPP debe ser un instrumento ágil y útil para la labor pedagógica cotidiana y no debe centrarse en las limitaciones, dificultades o diagnósticos clínicos de sus estudiantes, sino en contextos, recursos, medios, estrategias, instrumentos, etc., para encontrar, con estas herramientas, las barreras existentes que no favorecen el aprendizaje; de esa manera, se pueden establecer con anticipación los apoyos más pertinentes para eliminar o reducir estas barreras y, así, favorecer una educación de calidad.

2.2.1 ASPECTOS QUE SE DEBEN CONSIDERAR DURANTE LA EPP



FORTALEZAS



BARRERAS



APOYOS

A) LAS FORTALEZAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Es prioritario centrar la mirada pedagógica en las fortalezas de las y los estudiantes en diferentes ámbitos de su vida para potenciar su desarrollo, para fortalecer sus capacidades, para motivar su participación y para que se reconozcan como personas únicas. La identificación de fortalezas se puede dar desde cinco dimensiones:

- 1 Sus motivaciones e intereses.
- 2 Su acceso a la información y cómo la comprenden.
- 3 Su expresión.
- 4 Las actividades de la vida diaria que realizan.
- 5 La interacción con su entorno.

1) DESDE LAS MOTIVACIONES E INTERESES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

1

Es importante conocer qué desafíos e intereses motivan a sus estudiantes a aprender y a hacer su trabajo lo mejor posible, así como cuáles son sus motivaciones en relación con aspectos como espacios, rutinas, actividades, materiales, etc. De esta manera, podrán brindarles una variedad de actividades significativas con diferentes niveles de dificultad, con las cuales podrán lograr los propósitos de aprendizaje. Recuerden que, sin motivación, una/un estudiante no logra aprendizajes duraderos.



PREGUNTAS CLAVE: Con relación a esta dimensión y a sus estudiantes, háganse las siguientes preguntas:

- ¿Qué actividades son sus favoritas?
- ¿Cuáles son sus intereses?
- ¿Tienen algún pasatiempo?
- ¿Cuáles son sus habilidades o qué hacen con mayor facilidad?
- ¿Qué actividades no les gustan o rechazan?
- ¿Qué juegos prefieren?
- ¿Qué situaciones las y los desafían?
- ¿En qué son capaces de mantener su esfuerzo o perseverar?
- ¿Qué rutinas les resultan placenteras?
- ¿Qué materiales prefieren?

2) DESDE EL ACCESO A LA INFORMACIÓN Y CÓMO LA COMPRENDEN LAS Y LOS ESTUDIANTES



2

Las personas son distintas en cuanto a cómo perciben y comprenden la información. Por ello, es importante que identifiquen las fortalezas de sus estudiantes con relación a cómo acceden de manera eficiente a la información y de qué forma y con qué formatos y recursos la perciben mejor (con imágenes, ilustraciones, señas, gestos, palabras, entre otros). Las y los estudiantes de los CEBE, por sus características y demandas educativas, suelen requerir material concreto y medios visuales (pictogramas por ejemplo), necesitan espacios de juego y movimiento; de esa manera comprenden más fácilmente la información y los aprendizajes que deben desarrollar.



PREGUNTAS CLAVE: Con relación a esta dimensión y a sus estudiantes, háganse las siguientes preguntas:

- ¿Cómo comprenden mejor: con palabras, con juegos, por medio del arte, a través del movimiento, explorando, manipulando?
- ¿Les favorece el uso de imágenes o pictogramas?
- ¿Les gusta la música (las canciones)?
- ¿Cómo perciben mejor la información: por vía auditiva, por vía visual, por vía táctil, por vía olfativa o por vía cinestésica (moviéndose)?
- ¿Qué formatos les permiten percibir mejor la información: infografías, fotos, pictogramas, videos, audios o material concreto?
- ¿Les gustan los cuentos, las historias familiares, las anécdotas o los chistes?

3) DESDE LA EXPRESIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

3

Las personas son distintas en las formas de explorar el ambiente de aprendizaje y de expresar lo que saben. Es importante que identifiquen las fortalezas de sus estudiantes, considerando sus características personales, con relación a cómo expresan y comunican de manera efectiva sus aprendizajes, ideas y pensamientos. Se trata de averiguar mediante qué formas y con qué formatos y recursos logran comunicarse (con imágenes, ilustraciones, señas, gestos, palabras, entre otros). Por ejemplo, las y los estudiantes pueden ser capaces de expresarse bien a través del arte, pero no con el habla. Recuerden que las palabras no son la única forma de expresión, sino que también existen las señas, las sonrisas, las miradas, los gestos, los movimientos, los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC), etcétera.



PREGUNTAS CLAVE: Con relación a esta dimensión y a sus estudiantes, háganse las siguientes preguntas:

- ¿Qué recursos usan para comunicarse?
- ¿Se comunican mediante el habla (incluyendo oraciones o palabras)?
- ¿No hablan para comunicarse, pero sí usan sonrisas, miradas, gestos, movimientos o señas?
- ¿Mejora su comunicación si les proporcionan imágenes, infografías, fotos o pictogramas?
- ¿Se comunican mejor a través del arte, el juego o el movimiento?
- Cuando se quieren comunicar, ¿todos los entienden o solo lo logran las personas cercanas?
- ¿Suelen comunicarse frecuentemente, de vez en cuando o casi nunca?
- Normalmente, ¿qué es lo que quieren comunicar?

- ¿A través de qué medios logran expresar mejor sus ideas e intereses?
- ¿Prefieren hablar aunque tengan dificultades para hacerlo?
- ¿Se expresan mediante dibujos o algún instrumento?
- ¿Se expresan mediante lengua de señas o con algún movimiento en particular?

4) DESDE LAS ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA QUE REALIZAN LAS Y LOS ESTUDIANTES



Las y los estudiantes tienen muchas habilidades que les sirven para enfrentar la vida diaria en los diferentes espacios en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad), como, por ejemplo, habilidades para el aseo, la limpieza, la alimentación, la organización, etc. Reconocer fortalezas en esta dimensión permitirá planificar actividades de aprendizaje que favorezcan la autonomía y el desempeño independiente de sus estudiantes.

4



PREGUNTAS CLAVE: Con relación a esta dimensión y a sus estudiantes, háganse las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacen por sí solas/os?
- ¿Se alimentan, se asean, se visten o desvisten, se preocupan por su apariencia?
- ¿Tienen responsabilidades en casa o en el aula?
- ¿Cuáles son esas responsabilidades?, ¿en qué ayudan a los demás?
- ¿Arreglan su dormitorio, lavan los platos, ponen la mesa, lavan su ropa, barren, preparan sus alimentos?
- ¿Se encargan de algún animal doméstico?
- ¿Saben manejar el dinero?

Al final de esta guía de orientaciones, en el Anexo 1, encontrarán una lista de cotejo para la identificación de **fortalezas** en las y los estudiantes de los CEBE.

B) LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE QUE AFRONTAN LAS Y LOS ESTUDIANTES

Las barreras para el aprendizaje son restricciones u obstáculos que limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Pueden ser temporales o permanentes y las puede experimentar una/un estudiante a lo largo de su trayectoria educativa como resultado de la interacción de sus características con el contexto socioeducativo. Estas barreras que impiden o limitan su acceso y permanencia en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación y desarrollo de competencias hasta lograr la culminación del proceso formativo, son aún más notorias cuando la/el estudiante se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad por género, pobreza, discapacidad u otra condición. Entre las barreras más comunes tenemos las siguientes:

- 1 Físicas
- 2 Actitudinales o sociales
- 3 Pedagógicas o metodológicas
- 4 Organizativas

1) BARRERAS FÍSICAS



Son aquellos aspectos de la infraestructura que generan impedimentos u obstáculos en la participación de las y los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo: espacios físicos con escaleras en lugar de rampas, veredas desconectadas, patios sin accesos ni rampas, servicios higiénicos poco accesibles, entre otros elementos que impiden el libre desplazamiento de las personas que utilizan silla de ruedas, muletas, andadores, bastones, etcétera.



2) BARRERAS ACTITUDINALES O SOCIALES

2

Se refieren a actitudes de rechazo, menosprecio, discriminación o sobreprotección por parte de docentes, directivos y familias de las y los estudiantes con discapacidad y de la sociedad en general. También alude a tener bajas expectativas, a considerar que no se puede trabajar con ellas y ellos en clase, a no reconocer lo valiosa que es la diversidad, a destacar lo que no pueden hacer por sobre sus fortalezas, etc. Esta es una de las barreras que más dificultan la inclusión social de las personas con discapacidad.



3) BARRERAS PEDAGÓGICAS O METODOLÓGICAS



3

Son conceptos que tienen algunas/os docentes sobre su forma de enseñar y sobre sus prácticas pedagógicas, las cuales no corresponden a los ritmos, estrategias y procesos de aprendizaje que requieren y desarrollan las y los estudiantes con discapacidad. Estos conceptos se centran en una enseñanza homogénea, es decir, se piensa que todas/os las/los estudiantes aprenden de la misma manera y al mismo tiempo y se presentan las actividades de aprendizaje de una sola forma y utilizando siempre las mismas estrategias, materiales, evaluaciones, etc., sin apoyos educativos. A veces se separa a la/el estudiante con discapacidad del grupo del aula o se brindan actividades poco motivadoras y escasamente funcionales; por ejemplo, si está en silla de ruedas o tiene conductas disruptivas, no se le incluye en las actividades.

4) BARRERAS ORGANIZATIVAS

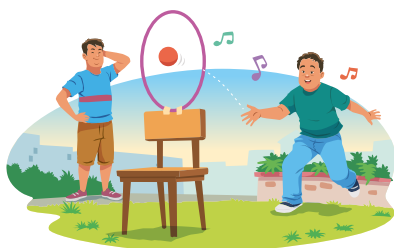
4

Se refieren al orden y a las rutinas de trabajo que se implementan en las instituciones educativas, así como a la aplicación de normas o a la distribución del tiempo y el espacio. Los cambios abruptos de actividades, el desorden de materiales didácticos o la indisciplina agudizan la condición de la/el estudiante con discapacidad. Las barreras organizativas también se dan cuando el enfoque es el trabajo individualista de las y los estudiantes, dejándose de lado el trabajo entre pares o grupos; además, no promover el trabajo colaborativo entre docentes y no generar redes de apoyo que permitan contar con espacios de reflexión generan también barreras organizativas.



Al final de esta Guía de orientaciones, en el anexo 2, se ha colocado una lista de cotejo para la identificación de **barreras** que afrontan las y los estudiantes de CEBE.

C) LOS APOYOS EDUCATIVOS QUE REQUIEREN LAS Y LOS ESTUDIANTES



Los apoyos educativos son el conjunto de medidas, acciones y recursos que favorecen que las instituciones educativas atiendan a la diversidad de demandas educativas de la población estudiantil. Estos apoyos son variados y, según el caso, pueden ser pedagógicos (currículo, metodología, tiempo, evaluación, acompañamiento, entre otros), organizacionales, socioemocionales, de acondicionamiento de espacios físicos, de materiales y mobiliario o de sistemas de comunicación (aumentativos y alternativos), entre otros.

También se consideran apoyos a los agentes educativos necesarios en el proceso de aprendizaje: directivos, docentes, psicólogos, promotores comunitarios, trabajadores sociales, terapeutas, tecnólogos médicos, auxiliares de educación, familias, comunidad, mediadores educativos (intérpretes en lengua de señas, modelos lingüísticos, guías intérpretes para sordoceguera, mediadores comunicativos, mediadores para personas ciegas), entre otros.

Del mismo modo, apoyos educativos también son todas las acciones que aumentan la capacidad de la institución educativa para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso a cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como la participación, el aprendizaje y el logro de competencias. Estas acciones permiten responder a la diversidad de estudiantes, de tal forma que se les valore a todas y todos por igual. Los apoyos pueden clasificarse de diversas formas:

- 1 Según la fuente de donde provienen
- 2 Según su intensidad y duración
- 3 Según sus funciones

1) APOYOS EDUCATIVOS SEGÚN LA FUENTE DE DONDE PROVIENEN

- De la/el propia/o estudiante (de las habilidades o el conocimiento que posee).
- De otras personas (familiares, amigas/os, docentes).
- De los SAAC (por ejemplo: tableros de comunicación con pictogramas, sintetizadores de voz, lengua de señas).
- De servicios puntuales (terapias, talleres, etc.).

2) APOYOS EDUCATIVOS SEGÚN SU INTENSIDAD Y DURACIÓN

La/el estudiante puede requerir apoyos de varios tipos:

- **Generalizados:** Precisa apoyos en todo momento y en diferentes ambientes o contextos (hogar, escuela, comunidad).



Suelen ser el tipo de apoyos que requieren las y los estudiantes con discapacidad severa.

- **Extensos:** Necesita apoyos regularmente, pero solo en algunos contextos específicos.
- **Limitados:** Precisa apoyos solo durante un tiempo específico y ante demandas puntuales mientras se apropia del aprendizaje.
- **Intermitentes:** Requiere apoyos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración.

3) APOYOS EDUCATIVOS SEGÚN SUS FUNCIONES

- Para la regulación del comportamiento: En este caso tenemos, por ejemplo, las estrategias para la autorregulación de la conducta o de las emociones.
- Para el acceso a la información: Se refiere, por ejemplo, a imágenes, fotos, pictogramas, lectores de pantalla, intérpretes de lengua de señas, audios.
- Para la adquisición de conocimientos específicos: En este caso se encuentran, por ejemplo, los teclados para estudiantes con dificultades motoras.
- Para el aprendizaje de habilidades de la vida diaria: Se refiere, por ejemplo, al uso de hogares simulados o de pictogramas que facilitan el aprendizaje de rutinas y hábitos del día a día.
- En forma de acompañamiento y apoyo especializado: Se trata de apoyos provenientes de los servicios de salud, como son las terapias de lenguaje, las terapias físicas, las terapias ocupacionales o las terapias psicológicas.



Al final de esta guía de orientaciones, en el anexo 2, se explica cómo analizar la información recogida sobre cada barrera identificada para así poder precisar los **apoyos** que requiere la o el estudiante del CEBE.

2.2.2 LA PLANIFICACIÓN DE LA UdA N.º 1 COMO PARTE DEL PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CEBE

El proceso de EPP forma parte de la planificación curricular de aula. En la primera unidad didáctica se diseñarán las primeras dos UdA y los primeros talleres del año escolar. La primera UdA tendrá una duración de cinco semanas e incluirá el proceso de EPP. Recuerden que deben hacer esta evaluación en el marco de actividades de aprendizaje grupales, integrales, motivadoras y flexibles. No evalúen a sus estudiantes por separado y faciliten espacios y actividades que despierten su interés, todo ello enmarcado en actividades de aprendizaje y en talleres; esto les permitirá observar su desempeño, su desarrollo de competencias y su logro de aprendizajes en situaciones significativas.

La unidad didáctica n.º 1 tiene una duración de nueve semanas lectivas, de las cuales las primeras cinco estarán dedicadas a la primera UdA. En el interior de esta UdA estará la siguiente planificación:

- Semana 1: Actividades de bienvenida y adaptación al CEBE.
- Semanas 2, 3 y 4: Actividades para realizar las EPP y los informes psicopedagógicos.
- Semana 5: Elaboración de los PEP a partir de los informes psicopedagógicos.

Al finalizar la primera UdA (cuya duración recuerden que es de cinco semanas), deberán concluirse las EPP, los informes psicopedagógicos y los PEP de cada estudiante, tal como se detalla en la Tabla 7.

Tabla 7
Planificación de la Uda n.º 1 como parte del proceso de EPP en el CEBE

ÁREAS	COMPETENCIAS	Primer bloque de semanas lectivas									
		Unidad didáctica 1									
		Unidad de aprendizaje 1 P. ej.: “Regresamos a la escuela”					Unidad de aprendizaje 2				
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	
		Adaptación	Evaluación e informe psicopedagógicos			PEP					

2.2.3 LA EPP: ENTREVISTAS A LAS FAMILIAS

La familia es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida. Al decir *entorno* o *contexto familiar*, nos referimos fundamentalmente a la madre y al padre de la/el estudiante; sin embargo, debemos considerar aportes de otros integrantes de la familia, como abuelas/os, hermanas/os y demás cuidadoras/es.



El conocimiento del contexto familiar es vital, ya que la/el estudiante es reflejo de su realidad familiar, su cultura, sus creencias y sus expectativas. Es fundamental prevenir los factores de riesgo que conllevan un inadecuado desarrollo de la/el estudiante, sobre todo si presenta algún tipo de discapacidad; también es preciso potenciar oportunidades y fortalezas del entorno familiar que contribuirán a tener mejoras en la calidad de los aprendizajes.

Las entrevistas a las familias deben realizarse de manera presencial. Si la familia no puede asistir por motivos de fuerza mayor, se puede optar por una videollamada. Antes de entrevistar a las familias, les sugerimos que les expliquen lo siguiente:

- El motivo de las preguntas y la importancia de las respuestas para la mejor atención educativa de sus niñas y niños.
- Que la información es confidencial y se compartirá solo con profesionales involucrados en la atención educativa de sus niñas y niños.
- Que se valorará su honestidad al responder las preguntas y que deben sentirse libres de no responder alguna si les incomoda.
- Que las preguntas están relacionadas con la vida cotidiana de la familia y que, si no entienden alguna, se sientan en la confianza de decirlo para que puedan reformulársela.

Para efectuar las entrevistas, les sugerimos un formato con una serie de preguntas. Estas pueden adecuarlas o incrementar o disminuir la cantidad según las características de su grupo de familias y el contexto en el que se desenvuelven.

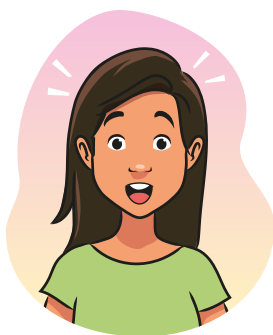
Tabla 8
Formato sugerido para realizar la entrevista a las familias de los CEBE

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE	
Apellidos y nombres de la/el estudiante:	
Nivel y grado:	
Fecha de la entrevista:	
Nombres y apellidos del familiar o de los familiares que responden la entrevista:	
Teléfono de contacto:	
2. FORTALEZAS DEL ESTUDIANTE:	
A) En relación con su motivación e intereses:	
¿Qué actividades son sus favoritas?	
¿Qué intereses tiene?, ¿qué le motiva? ¿tiene algún pasatiempo?	
¿Cuáles son sus habilidades o para qué tiene mayor facilidad?	
¿Qué actividades no le gusta realizar?	
Otras (a sugerencia de la persona entrevistadora):	

B) En relación con el acceso y la comprensión de la información:	
¿Le gusta que le relaten cuentos, historias, anécdotas, chistes, etc.?	
¿Le gusta ver la TV u otras pantallas (computadora, tableta, celular)?	
¿Cuál es la mejor forma de que comprenda lo que le quieren enseñar: con palabras, con imágenes, con juegos, a través del arte, moviéndose?	
¿En casa utilizan pictogramas para comunicarse?	
¿Cuál diría que es su nivel de comprensión:, entiende casi todo lo que le dicen, solo un poco, casi nada?	
Otras (a sugerencia de la persona entrevistadora):	
C) En relación con la expresión:	
¿Qué recursos usa para comunicarse: el habla (empleando oraciones, palabras)?, ¿no habla y usa señas, gestos o pictogramas?	
¿Le gusta expresarse a través del arte, del movimiento o, del juego?	
Cuando se quiere comunicar, ¿todos le pueden entender, solo las personas cercanas le entienden, nadie le entiende?	
¿Suele comunicarse frecuentemente, de vez en cuando o casi nunca?, ¿qué suele querer comunicar?	
¿Cuando se quiere comunicar, ¿la familia le presta atención?, ¿cómo?	
Otros (a sugerencia de la persona entrevistadora):	
D) En relación con las actividades de la vida diaria	
Generalmente, ¿con quién pasa todo el día?	
¿Con quién toma los alimentos: solo, en familia?	
¿Cuánto tiempo del día ve TV o juega en el celular, en caso de que lo haga?	
¿Qué le disgusta hacer y qué le gusta hacer?, ¿le tiene miedo a algo?	
¿Tiene responsabilidades en casa?, ¿cuáles son?, ¿en qué ayuda?	
¿Realiza con autonomía actividades como comer, asearse, vestirse, etc.?	
Otros (a sugerencia de la persona entrevistadora):	
E) En relación con su interacción con el entorno:	
¿Se lleva bien con sus familiares?, ¿con quién se lleva mejor?	
¿Qué familiar tiene un vínculo positivo con la/el estudiante?	
¿Qué familiar tiene un vínculo negativo con la/el estudiante?	
¿Tiene preferencia por algunos espacios, lugares?	
Otras (a sugerencia de la persona entrevistadora):	

3. DESARROLLO DE LA/EL ESTUDIANTE	
A) Historia personal:	
Número de hermanas o hermanos:	
Lugar que ocupa:	
Personas que integran su familia:	
Personas con las que vive:	
¿Utiliza algún apoyo: lentes, audífonos, silla de ruedas, andador?	
¿Tiene alguna alergia?	
¿Presenta dificultades emocionales como estrés, ansiedad, tristeza, etc.?, ¿cómo se manifiestan?	
Otra información que pueda ser significativa:	
B) Historia escolar:	
¿Desde cuándo inició su escolaridad: en qué año, a qué edad, en qué institución educativa, en qué modalidad (regular o especial)?	
¿Cursó el nivel inicial o primario?, ¿a qué grado ingresó?, ¿cuánto tiempo permaneció en cada grado?	
¿Ha recibido o recibe atención adicional (terapias, clases particulares)?	
¿Recibe el servicio de apoyo educativo virtual a familias SAEV-familias?	
¿Tuvo dificultades para adaptarse a la escuela?	
¿Qué áreas o actividades disfruta más en la escuela?	
Cuenten experiencias positivas o negativas que haya vivido en la escolaridad:	

2.2.4 LA EPP: USO DE LISTAS DE COTEJO



Las listas de cotejo son instrumentos que se utilizan para registrar la información que se recoge a partir de la observación planificada de las y los estudiantes durante la EPP. Como se señaló en el capítulo anterior, estas listas sirven para comprobar si están presentes o no una serie de características durante el desarrollo de competencias, de manera que sea posible evaluar, sobre todo, aprendizajes relacionados

con lo funcional, con el saber hacer, es decir, que demuestren que las y los estudiantes se desempeñan según lo esperado en los criterios de evaluación establecidos para cada competencia.

Las listas de cotejo poseen criterios de evaluación que deben elaborar según las competencias que requieren evaluar y según la realidad o las características de su grupo de estudiantes, siempre teniendo en cuenta las siguientes pautas para su elaboración:

- Deben basarse en el análisis de las competencias, en los estándares de aprendizaje y en los desempeños del CNEB.
- Deben evidenciar acciones sencillas, directas y observables.
- Deben ser objetivos y estar basados en observaciones directas y no en subjetividades u opiniones.
- Deben facilitar que obtengan información de manera rápida y clara. En ese sentido, las listas de cotejo deben ser de fácil manejo, es decir, deben permitir marcar lo observado con algún número o símbolo y agregar observaciones si es conveniente.



Las listas de cotejo para evaluar las competencias desarrolladas por las y los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y de la etapa de TVA en el CEBE deben elaborarlas la/el docente de aula (con apoyo de su equipo interdisciplinario si así lo requiere). No son formatos únicos, ya que su construcción o elaboración dependerá de las características de las y los estudiantes de cada grupo de aula o grado.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS LISTAS DE COTEJO

Los resultados de las listas de cotejo brindan información cualitativa (numérica) del nivel de desarrollo de las competencias y permiten obtener una evidencia cuantitativa (descriptiva), ya que presentan un puntaje y observaciones por cada criterio de evaluación.



Veamos el ejemplo de una lista de cotejo del nivel inicial, que tiene como objetivo evaluar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” (área psicomotriz). La escala de calificación para esta lista de cotejo es de dos puntos si la/el estudiante logra el criterio de evaluación por sí sola/o, un punto si lo logra con ayuda y cero puntos si no lo logra. También pueden elaborar listas dicotómicas, es decir, solo de “sí” o “no”, “lo logra” o “no lo logra”, entre otras escalas.

Veamos cómo aplicar las escalas de 0, 1 y 2 puntos en este ejemplo:

Nivel:		Inicial					
Área:		Psicomotricidad					
Competencia:		Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad					
Criterios de evaluación		FACU	ANA	ZOE	NILO	EMA	JOSÉ
1	Realiza saltos desde pequeñas alturas (por ejemplo, escalones) al pasar por un trayecto o camino.	1	0	1	2	2	0
2	Mantiene el equilibrio al recorrer un camino en el piso.	0	0	1	1	2	1
3	Se agacha o gatea al pasar por debajo de sillas.	2	0	1	2	2	1
4	Expresa sus emociones mientras realiza las acciones y movimientos antes mencionados.	0	1	1	1	2	1
5	Practica su coordinación oculomanual al desenroscar la tapa de una botella.	0	1	1	2	0	0
6	Pela frutas de cáscara gruesa, como mandarinas o plátanos.	2	1	1	2	0	1
7	Abre y cierra envases de su lonchera colocándoles las tapas.	2	1	1	1	0	2
8	Realiza movimientos de coordinación oculopodal, como patear una pelota.	1	0	1	2	2	1
9	Reconoce sensaciones corporales (como la respiración) después de una actividad física.	0	1	1	2	1	0
10	Reconoce las partes gruesas del cuerpo y las nombra en situaciones cotidianas.	0	1	1	1	1	2
PUNTAJE TOTAL		8	6	10	16	12	9

Los resultados obtenidos serán de uso interno o compartido con las y los profesionales no docentes que apoyan a cada docente y servirán para tomar decisiones acerca de la planificación curricular de aula. En ningún caso servirán para descalificar a la/el estudiante, sino que lo que se busca es establecer una línea base para determinar de dónde se parte y hacia dónde se quiere llegar en relación con el desarrollo de competencias para cada grupo de estudiantes.

Una vez establecida esta línea base o punto de partida (evaluación de entrada), las mismas listas de cotejo serán útiles para evaluar a las y los estudiantes durante el año escolar (evaluaciones de progreso) y al final de este (evaluación de salida). Así se podrán comparar los logros de las y los estudiantes al inicio del año, durante el transcurso de este y al finalizarlo; de esa manera, se podrá determinar cuánto avanzaron y qué criterios de evaluación lograron en relación con cada competencia. Con todo ello, se podrán efectuar los ajustes necesarios en la planificación, de manera que se mejoren los resultados futuros en cuanto al logro de aprendizajes.

Figura 6
Comparación de resultados entre evaluaciones de entrada, de progreso y final



2.3 EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO



El objetivo del informe pedagógico es registrar la información valiosa que se recogió durante la EPP, sobre todo las fortalezas y potencialidades de las y los estudiantes, así como las barreras que afrontan y los apoyos que requieren para lograr desarrollar competencias y aprendizajes de calidad.

Para ello, las listas de cotejo pueden ser útiles para evaluar las competencias, mientras que las entrevistas a las familias servirán para evaluar el contexto familiar y conocer mejor a cada estudiante. Si la/el docente responsable requiere más información sobre su grupo de estudiantes, puede solicitársela a la/el docente del año escolar anterior o a profesionales no docentes que conozcan a las y los estudiantes.

A continuación analizaremos cada parte del formato del informe psicopedagógico con un ejemplo.

PRIMERA PARTE: DATOS GENERALES DE LA/EL ESTUDIANTE

En esta primera parte del informe psicopedagógico se deberá precisar información general de la/el estudiante, como nombres y apellidos, fecha de nacimiento, edad, número de DNI y dirección. Si las familias cuentan con información sobre la condición de discapacidad (diagnóstico clínico), esta se registrará; de lo contrario, se dejará en blanco, ya que la información clínica de la/el estudiante es deseable pero no indispensable para el llenado del informe psicopedagógico. También se incluirán los datos de la madre, el padre o las personas responsables de la/el estudiante, así como los datos del CEBE al que asiste. La/el docente a cargo del aula es el responsable de completar el documento.



Este es el formato sugerido para registrar los datos generales de la/el estudiante:

DATOS GENERALES					
Nombres y apellidos:	Catalina Paredes Risco				
Fecha de nacimiento:	21-7-2017	Edad:	5 años	DNI:	778*****
Dirección:	Jr. Colombia n.º 213 – Región Apurímac				
Condición o discapacidad:	Aún no se tiene diagnóstico				
Cuenta con:	Carné del CONADIS	<input type="checkbox"/>	Certificado discapacidad	<input type="checkbox"/>	Ninguno <input checked="" type="checkbox"/>
Nombres y apellidos de la madre:	Rina Isabel Risco Alva			DNI:	470*****
Ocupación:	Ama de casa				
Teléfono/celular:	988*****				
Nombres y apellidos del padre:	Edward Paredes Ruiz			DNI:	540*****
Ocupación:	Comerciante				
Teléfono/celular:	977*****				
Nombres y apellidos de la persona apoderada, si no son la madre o el padre:	-----			DNI:	360*****
Teléfono/celular:	-----				
IE:	CEBE Felicidad				
Grado:	Inicial 5 años				
Docente de aula:	Vilma Alegría Salas				
Correo electrónico y teléfono:	s*****@gmail.com 9920*****				
Fecha de emisión del informe:	08-4-2022				

SEGUNDA PARTE: FORTALEZAS DEL ESTUDIANTE



Se espera que esta parte propicie la reflexión y la identificación de fortalezas de la/el estudiante en relación con sus intereses, con las formas en las que accede a la información y la comprende, con los medios que utiliza para su expresión y comunicación, así como con cómo interactúa con su entorno, con su madre, con su padre o con las personas cuidadoras. Para completar este apartado, serán de utilidad tanto la entrevista realizada a las familias como la observación de cada estudiante. Este es el formato sugerido para registrar las fortalezas de la/el estudiante.

A continuación les mostraremos un ejemplo del llenado de esta segunda parte del informe psicopedagógico.

A) EN RELACIÓN CON SUS MOTIVACIONES E INTERESES

Catalina tiene interés en manipular y explorar materiales que producen sonidos como, por ejemplo, las onomatopeyas de los animales. Catalina aplasta el teclado de su juguete de sonidos una y otra vez para escuchar el sonido de la vaca. Asimismo, le motiva observar en la TV series animadas y musicales para niñas/os. Tiene interés en jugar con su madre; frente a las muestras de cariño de su mamá, responde con pequeños pellizcos, como si le estuviera llamando la atención. A Catalina le gusta realizar las actividades de dactilopintura utilizando témperas. Además, encaja aros lógicos en su palote con ayuda verbal y física de su madre.



B) EN RELACIÓN CON EL ACCESO A LA INFORMACIÓN Y CÓMO LA COMPRENDE



Catalina atiende, con concentración, los contenidos de videos infantiles, siempre y cuando sean musicales (vía auditiva). Además, es muy visual: le gusta aprender con imágenes reales (fotos) y llamativas. También le gusta tocar y manipular objetos (vía táctil). Cuando se le habla, la persona que lo hace necesita mirarla a los ojos para que atienda y pueda comprender lo que se le dice.

C) EN RELACIÓN CON LA EXPRESIÓN

Catalina comunica sus necesidades de hambre y sed a través de gritos y chillidos. Levanta las manos en señal de que quiere lavarse (lo hace con apoyo físico) antes de consumir sus alimentos. Cuando le hablan las personas conocidas de su entorno familiar, ella responde con señas, gestos, sonrisas, miradas o movimientos corporales.



D) EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA

Catalina realiza algunas actividades por sí sola (con supervisión física y verbal). Por ejemplo: bebe un vaso de agua, come un plátano ya pelado y disfruta su comida favorita utilizando una cuchara. La familia refiere que está aprendiendo rápidamente actividades de la vida diaria como lavarse las manos y los dientes con la técnica de mano sobre mano.

E) EN RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN CON SU ENTORNO

En relación con la interacción con su **familia**, Catalina cuenta con una familia acogedora, conformada por la madre, el padre y dos hermanas. Son papá y mamá quienes están más pendientes de ella y de sus actividades. La niña identifica, de acuerdo con sus posibilidades, a los integrantes de su familia con miradas y sonrisas y les demuestra afecto y cariño mediante gestos, movimientos, balbuceos y una postura relajada. Además, participa en juegos guiados, como encajar aros y formar torres.



En relación con la interacción con su **escuela**, el CEBE al que asiste Catalina está fomentando en ella la cooperación a través de ayudas mutuas entre compañeras/os de aula, así como el juego grupal; esto le está permitiendo integrarse al aula de niñas y niños de su edad. Catalina asiste a la institución educativa por periodos cortos, los cuales se irán incrementando en la medida en que sienta mayor seguridad de quedarse en un lugar que aún no conoce bien. Un integrante de su familia se queda a diario en el CEBE para acompañarla mientras se completa su proceso de adaptación.

En relación con la interacción con su **comunidad**, cuando llevan a Catalina a la calle (por ejemplo, al parque o al mercado), suele demostrar una buena interacción con las personas que le sonríen o que le hablan amablemente. Será necesario que la lleven a jugar al parque más a menudo para que interactúe con otras niñas y niños de su edad fuera de la institución educativa.

3

En este apartado deberán describir el desarrollo de la/el estudiante en relación con su historia personal, como, por ejemplo, el número de hermanas/os que tiene, el lugar que ocupa en la familia con relación a su fecha de nacimiento (hermana/o mayor o menor, hija/o única/o, etc.), las personas que integran su familia y aquellas con las que vive, si utiliza algún apoyo (lentes, audífonos, silla de ruedas, andador, etc.), si tiene alguna alergia o enfermedad crónica, si presenta dificultades emocionales (estrés, ansiedad, tristeza u otra) y cómo se manifiestan, entre otros datos.



También deberán referir la trayectoria o historia escolar de la/el estudiante, como, por ejemplo, desde cuándo inició su escolaridad, en qué año y a qué edad lo hizo, a qué institución educativa ingresó, en qué modalidad lo hizo (regular o especial), si cursó el nivel inicial o primario, a qué grado ingresó, cuánto tiempo permaneció en cada grado, si ha recibido o recibe atención adicional (terapias, clases particulares), si tuvo dificultades para adaptarse a la escuela, qué áreas y actividades prefiere realizar en la escuela, qué experiencias positivas o negativas tuvo durante su escolaridad, entre otros.

Este es el formato sugerido para registrar el desarrollo de la/el estudiante. A continuación les mostramos un ejemplo del llenado de esta tercera parte del informe psicopedagógico.

A) HISTORIA PERSONAL

Aquí se describe brevemente el desarrollo personal de la/el estudiante (revisar los resultados de las entrevistas a las familias). Catalina proviene de un hogar conformado por su mamá, su papá, ella y sus dos hermanas. Ella es la segunda de las tres hermanas. La madre es ama de casa



y el padre tiene un trabajo independiente como comerciante. La madre refirió que todo el embarazo fue normal y no tuvo ninguna complicación, pero, al momento del parto, tuvo problemas en la atención oportuna de los médicos y, debido a esa negligencia, su bebé tuvo sufrimiento fetal. Asimismo, la mamá contó que, durante el desarrollo de la bebé, observó que estaba pasiva y callada la mayor parte del tiempo y que exigía poca o ninguna atención. No existen antecedentes familiares de discapacidad.

B) HISTORIA ESCOLAR

Aquí se describe brevemente la trayectoria escolar de la/el estudiante (revisar los resultados de las entrevistas a las familias). Catalina inició su escolaridad a los tres años en el CEBE Armonía y, después de dos años, continuó su escolaridad en el CEBE Felicidad, en el que está actualmente. Recibe terapia física, terapia del lenguaje y terapia ocupacional desde los ocho meses en los sectores privado y público.

CUARTA PARTE: DESCRIPCIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

En este apartado se deberá explicar en qué nivel de desarrollo de las competencias (estándar de aprendizaje) se encuentra Catalina al momento de su EPP. Este es el formato sugerido para registrar la descripción del nivel de desarrollo de las competencias de la/el estudiante.



A continuación les mostramos un ejemplo del llenado de esta cuarta parte referida a las competencias del nivel inicial.

ÁREA	COMPETENCIAS	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE (Nivel de desarrollo de las competencias)
Personal Social	Construye su identidad	Catalina ha logrado desarrollar aprendizajes del nivel 1 de esta competencia y desempeños correspondientes a 24 y 36 meses, como, por ejemplo, los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce necesidades y sensaciones que percibe del cuerpo y las expresa con llantos, gestos o movimientos. • Realiza ciertas acciones por sí sola (toma la cuchara y come fruta y otras comidas) y se siente cómoda en compañía de su familia, a la cual reconoce. • Realiza actividades de exploración y juego desde sus intereses y posibilidades motrices (por ejemplo: encaja aros lógicos en su palote). • Comunica sus emociones y responde a las de otras personas a través de risas, llantos, gestos o movimientos.
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	Catalina ha logrado desarrollar aprendizajes del nivel 1 de esta competencia y el siguiente desempeño de 24 meses: <ul style="list-style-type: none"> • Por momentos, se relaciona e interactúa con personas adultas significativas y colabora, con apoyo, en el cuidado y orden de los materiales y espacios que utiliza.
Psicomotricidad	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	Catalina ha logrado desarrollar aprendizajes del nivel 1 de esta competencia y desempeños de 18 meses, como, por ejemplo, los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Realiza ciertas acciones y movimientos con autonomía, lo que le permite adquirir posturas, desplazarse en el espacio, explorar su cuerpo e interactuar con su entorno: se sienta, se arrastra, se para y da algunos pasos apoyándose en un elemento fijo, manipula objetos que son de su interés y, al hacerlo, demuestra cada vez mayor precisión en los movimientos de la mano.
Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna	Catalina ha logrado desarrollar aprendizajes del nivel 1 de esta competencia y desempeños de 24 meses, como, por ejemplo, los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Expresa necesidades, emociones, intereses y experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar. • Utiliza sonrisas, miradas, gestos y movimientos corporales para comunicarse.
	Crea proyectos desde los lenguajes del arte	Catalina está iniciando el desarrollo de aprendizajes del nivel 2 de esta competencia y desempeños como los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte, como el sonido y los colores. • Disfruta realizando actividades, como, por ejemplo, la dactilopintura (usando témperas).



Matemática	Resuelve problemas de cantidad	<p>Catalina ha logrado desarrollar aprendizajes del nivel 1 de esta competencia y desempeños de 24 meses, como, por ejemplo, los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones mientras explora con los sentidos según sus intereses; junta objetos que le gustan y, los encaja o los guarda en una bolsa o caja después de jugar.
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	<p>Catalina ha logrado desarrollar aprendizajes del nivel 1 de esta competencia y desempeños de 18 meses, como, por ejemplo, los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones de espacio y medida, se organiza ella misma y organiza los objetos a partir de la exploración con el cuerpo y con todos los sentidos en su entorno inmediato, siempre según sus intereses y posibilidades de movimiento y desplazamiento. Por ejemplo: introduce objetos pequeños dentro de otros más grandes para jugar.
Descubrimiento del Mundo	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos	<p>Catalina ha logrado desarrollar aprendizajes del nivel 1 de esta competencia y desempeños de 24 meses, como, por ejemplo, los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora hechos que suceden en su entorno y observa los objetos que hay en este y los manipula con todos los sentidos para obtener información sobre sus características y uso. Además, experimenta y observa los efectos que sus acciones causan sobre ellos (por ejemplo: aplasta el teclado de su juguete de sonidos una y otra vez para escuchar el sonido que hace la vaca).

QUINTA PARTE: BARRERAS Y APOYOS

5 En este apartado se deberán señalar las barreras que la/el estudiante enfrenta y los apoyos que requiere para el desarrollo de las competencias descritas en el apartado anterior sobre la base de las cinco dimensiones señaladas para identificar fortalezas. Este es el formato sugerido para registrar las barreras que afronta y los apoyos que requiere la/el estudiante.



A continuación les mostramos un ejemplo del llenado de esta quinta parte del informe psicopedagógico:

DIMENSIÓN	BARRERAS 	APOYOS 
En relación con la motivación	<ul style="list-style-type: none"> Catalina no tiene la oportunidad de experimentar con una adecuada variedad y cantidad de actividades significativas, ya que en casa siempre juega con pocos juguetes o ve la televisión mucho tiempo. Existen bajas expectativas por parte de la familia, por lo que no le dan a Catalina la oportunidad de experimentar nuevas experiencias. Existe escaso uso de apoyos motivacionales para despertar el interés de Catalina en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar actividades de diversos grados de demanda cognitiva y nivel de dificultad para ponerlas a disposición de Catalina. Elevar las expectativas de la madre y el padre de Catalina en relación con sus actuales y futuros logros de aprendizaje. Desarrollar en Catalina la confianza en sí misma a través de la gratificación y el estímulo verbal o afectivo cada vez que realice una determinada acción positiva o demuestre un progreso en su ejecución.
En relación con la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> No se le viene proporcionando a Catalina sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (como los pictogramas) que mejoren su comprensión de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentar la información a través de diferentes vías: pictogramas, imágenes reales y llamativas, canciones y música, objetos concretos, así como otros medios visuales, auditivos y táctiles.
En relación con la expresión	<ul style="list-style-type: none"> No se viene estimulando a Catalina para que utilice un lenguaje funcional ni para que use frases cortas y expresiones sencillas como “sí” y “no”. 	<ul style="list-style-type: none"> Partir de las iniciativas comunicativas de Catalina, situándose a su nivel. Si balbucea o emite sonidos cercanos a las palabras, se deben imitar y repetir para hacer eco de sus palabras.
En relación con las habilidades de la vida diaria	<ul style="list-style-type: none"> Catalina tiene pocas posibilidades de poner en práctica su autonomía en actividades de la vida diaria por el poco tiempo que le dedican su madre y su padre a esas tareas, así como por las bajas expectativas de la familia en relación con los aprendizajes de la niña. 	<ul style="list-style-type: none"> Estimular su participación permanente en actividades de la vida diaria tanto en la escuela como en el hogar, brindándole los apoyos que requiera, para contrarrestar su pasividad y sedentarismo. Reforzar habilidades básicas de aseo, vestido y alimentación que posibiliten su adecuado desempeño en la vida cotidiana.
En relación con la interacción con el entorno	<ul style="list-style-type: none"> Catalina tiene pocas oportunidades de interactuar con su entorno social ya que pasa mucho tiempo sola y frente al televisor. Además, sale poco de casa, solo va con cierta regularidad al CEBE 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la cooperación a través de las ayudas mutuas entre compañeras/os de aula, las cuales le ayuden en la comprensión y en la ejecución de reglas de convivencia. Llevarla de paseo (por ejemplo, al parque) para integrarla con su entorno comunitario.

SEXTA PARTE: CONCLUSIONES



A partir de la información recogida, en este apartado se deben registrar las conclusiones del informe psicopedagógico, así como resaltar las ideas más



importantes y los aprendizajes más urgentes, los cuales se deberán desarrollar y lograr con prioridad.

A continuación les brindamos un ejemplo de esta quinta parte del informe:

Catalina es una estudiante con motivaciones específicas, como la visualización de dibujos animados y musicales y el juego con bloques lógicos. Además, realiza ciertas actividades por sí sola, aunque con supervisión, como, por ejemplo, tomar un vaso de agua, comer un plátano ya pelado comer su alimento favorito. A partir de estas fortalezas, se puede iniciar la adquisición de habilidades básicas y funcionales de aseo, higiene, vestido y alimentación que posibiliten su adecuado desempeño en la vida cotidiana.

Por otro lado, se deberán desarrollar en Catalina habilidades comunicativas alternativas en diversas situaciones, priorizando la superación de problemas de articulación y pobreza de vocabulario; además, se tendrá que fomentar la producción frecuente y espontánea de conductas comunicativas, valorando la importancia de que las emisiones lingüísticas estén relacionadas significativamente y que cualquier intento comunicativo sea estimulado y reforzado.

Con relación a su contexto familiar, será necesario llevar a cabo talleres con su familia con la finalidad de que la madre y el padre aumenten sus expectativas con respecto a los logros de aprendizaje que esperan que alcance, le brinden mayor estimulación y la incluyan más socialmente, entre otras acciones; por ello, el desarrollo de competencias parentales será lo más adecuado para superar esta barrera.

2.4 EL PLAN EDUCATIVO PERSONALIZADO (PEP)



Es un documento flexible que elabora la/el docente y que permite dar una respuesta educativa individual a las y los estudiantes que afrontan barreras para su aprendizaje y que requieren un nivel de concreción curricular individualizado, pero en el marco de experiencias de aprendizaje grupales.

El PEP contempla las características, capacidades, potencialidades, fortalezas y demandas educativas de cada estudiante, así como las barreras educativas que dificultan o impiden su aprendizaje y participación; también contempla los apoyos educativos que requieren para afrontar las barreras. En ese sentido, este documento tiene como referente las competencias establecidas en el CNEB para cada nivel (inicial y primaria) de la modalidad de EBE y se diseña a partir de la información recogida durante la EPP y registrada en el informe psicopedagógico.

Una vez concluido el informe psicopedagógico, la/el docente contará con la información necesaria para elaborar el PEP de cada estudiante. Recuerden que este plan educativo deberá ser claro, alcanzable y observable; además, sobre todo, debe servir como insumo para la planificación curricular de aula.

A continuación analizamos cada parte del PEP mientras ejemplificamos cómo completarlo.

PRIMERA PARTE: DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE



Este es el formato sugerido para registrar los datos generales de la/el estudiante. Aquí les mostramos un ejemplo del llenado de esta primera parte del PEP.

Nombres y apellidos:	Catalina Paredes Risco		
Fecha de nacimiento:	21-7-2017	Edad:	5 años
Nombre de la IE:	CEBE Felicidad	Modalidad:	EBE
Edad/grado y sección:	Inicial 5 años	Tipo de discapacidad:	Aún no se tiene diagnóstico
Docente a cargo:	Vilma Alegría Salas		
Fecha de emisión del PEP:	15-4-2022		

SEGUNDA PARTE: PROVISIÓN DE APOYOS

En este apartado deberán precisar los tipos de apoyos que requiere la/el estudiante por cada espacio de intervención. Los apoyos se deben determinar a partir de las barreras identificadas, las cuales están plasmadas en el informe psicopedagógico.



Al término del primer, segundo y tercer bloque de semanas lectivas, será importante revisar los PEP de cada estudiante y verificar si los tipos de apoyos que se indicó que requería por cada espacio de intervención (escuela, familia) siguen siendo los adecuados o si se deberán actualizar en función de las barreras que enfrenta cada estudiante a lo largo del año escolar, como veremos más adelante en el capítulo 3.

Este es el formato sugerido para registrar la provisión de apoyos. Aquí les mostramos un ejemplo del llenado de esta segunda parte del PEP.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN	RESPONSABLE	APOYOS Según resultados de la EPP	APOYOS Al finalizar el 1.º bloque de semanas lectivas	APOYOS Al finalizar el 2.º bloque de semanas lectivas	APOYOS Al finalizar el 3.º bloque de semanas lectivas
AULA	<p>Docente de aula</p> <p>Equipo interdisciplinario del CEBE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades de diversos grados de demanda cognitiva y niveles de dificultad y proporcionárselos a Catalina. • Presentarle la información a través de fotos, pictogramas, imágenes reales y llamativas, canciones, música o material concreto, entre otros medios visuales, auditivos y táctiles. • Fomentar la cooperación a través de ayudas mutuas entre compañeras/os de aula, las cuales le ayuden en la comprensión y la ejecución de reglas de convivencia. 			
FAMILIA	Papá y mamá	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar las expectativas que la madre y el padre tienen de Catalina en relación con los logros de aprendizaje que puede alcanzar. Se les debe invitar a participar en talleres para el desarrollo de competencias parentales. • Desarrollar en Catalina la confianza en sí misma a través de la gratificación y el estímulo verbal o afectivo cada vez que realice una acción positiva o que demuestre un progreso en su ejecución. • Estimular todas las iniciativas comunicativas de Catalina situándonos a su nivel. Si ella balbucea o emite sonidos cercanos a las palabras, hay que repetirlos. • Estimular su participación permanente en actividades de la vida diaria brindándole los apoyos que requiera, de tal manera que contrarrestemos su pasividad y sedentarismo. • Reforzar habilidades de autocuidado como el aseo, vestirse, la alimentación, etc., que posibiliten su adecuado desempeño cotidiano. 			

TERCERA PARTE: NIVEL QUE SE DEBE DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA

3

En este apartado se espera que determinen el nivel que se debe desarrollar de las competencias en el año escolar en curso; esto se dará a partir de la EPP, la cual brinda información sobre las fortalezas de las y los estudiantes, de las barreras que afrontan, de los apoyos que requieren y del nivel de logro de las competencias que alcanzaron previamente. Es importante que le dediquen una atención especial a este apartado, pues les servirá como insumo para su planificación curricular de aula.⁶

Al término del primer, segundo y tercer bloque de semanas lectivas, será importante revisar los PEP de cada estudiante y verificar si están desarrollando las competencias en los niveles o estándares de aprendizaje planificados para cada una/o. Si en uno o más PEP encontramos variaciones en relación con lo que planificamos que desarrollaría cada estudiante por cada competencia (estándares de aprendizaje) versus lo que está desarrollando, es decir, si una o un estudiante desarrolla la o las competencias en niveles (estándares) superiores o inferiores a lo que planificamos, deberemos actualizar dichos PEP, como veremos más adelante en el capítulo 3.

Es importante que le dediquen una atención especial a este apartado, pues les servirá como insumo para su planificación curricular de aula. Este es el formato sugerido para registrar los niveles que se deben desarrollar de las competencias (ejemplo del llenado de la tercera parte)⁷

6 Revisen la Tabla 9, denominada “Matriz de criterios de evaluación del aula”, del documento *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) - Guía de orientaciones*. (Minedu - DEBE, 2023, p. 73).

7 En el ejemplo solo se ha llenado lo que corresponde a la competencia “Construye su identidad”, pero se deberán llenar los niveles que se deben desarrollar de todas las competencias priorizadas para la/el estudiante.

ÁREA CURRICULAR	COMPETENCIAS	Nivel que se debe desarrollar de la competencia	Avances en el PEP al término del 1.º bloque de semanas lectivas	Avances en el PEP al término del 2.º bloque de semanas lectivas	Avances en el PEP al término del 3.º bloque de semanas lectivas
Personal Social	Construye su identidad	<p>Nivel 1 (nivel esperado al final del ciclo I). Esperamos que Catalina pueda ser cada vez más competente al construir su identidad y, para ello, buscamos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que se sienta parte de su familia y reconozca a sus integrantes y a otras personas conocidas. b) Que tome la iniciativa para realizar actividades cotidianas de juego y ciertas acciones de cuidado personal de acuerdo con sus intereses y posibilidades motrices; además, que muestre alegría y orgullo por hacerlo. c) Que solicite la ayuda de la persona adulta cuando lo necesite. d) Que tolere la espera de tiempos cortos y maneje la frustración de ciertos deseos (por ejemplo: que espere su turno para lavarse las manos después o antes de una actividad). e) Que reconozca sus necesidades y las diferencie de las de las y los demás a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. f) Que haga algunas cosas por sí sola (con apoyo) y haga valer sus decisiones. Por ejemplo: que elija, entre alternativas de ropa, lo que se quiere poner y que participe en el cambio de su ropa. g) Que exprese sus emociones a través de gestos, movimientos o palabras y reconozca emociones en las y los demás cuando la persona adulta se lo menciona. Por ejemplo: si ve a un compañero llorando, se acerca y lo acaricia para consolarlo. h) Que busque consuelo y atención de la persona adulta para sentirse segura y regular una emoción intensa. 			

CUARTA PARTE: RECOMENDACIONES PARA LA FAMILIA



En este último apartado se brindarán recomendaciones adicionales a las familias que contribuyan al refuerzo de los logros de aprendizajes de las y los estudiantes desde su contexto familiar. Es importante que estas contribuyan al fortalecimiento del vínculo familiar y el desarrollo de competencias parentales. Les sugerimos que ajusten o actualicen estas recomendaciones luego de cada entrevista con las familias conforme sus estudiantes vayan demostrando logros y avances.

4

A continuación les brindamos ejemplos de recomendaciones para las familias:

- Es importante tener altas expectativas con respecto a los logros de aprendizaje de Catalina: ella tiene muchas fortalezas que se deben desarrollar.
- Se recomienda reforzar la autonomía de Catalina en casa permitiéndole participar permanente en actividades de la vida diaria, brindándole los apoyos que requiera y evitando la pasividad y sedentarismo.
- Se sugiere reforzar habilidades básicas de autocuidado (como el aseo, vestirse, la alimentación) que posibiliten su adecuado desempeño cotidiano.
- Se recomienda reforzar los vínculos afectivos familiares: mirarla a los ojos, hablarle mientras están con ella, demostrarle cariño e incluirla en las actividades familiares (paseos, comidas, reuniones, etc.).
- Se sugiere estimularla mediante experiencias diversas y enriquecedoras, como llevarla al parque a que comparta con otras/os niñas/os, jugar con ella, leerle cuentos o cantarle. Se debe evitar que pase mucho tiempo frente al televisor o realizando actividades repetitivas.

Finalmente, cabe recordar que el PEP es un documento flexible y dinámico que debe ser revisado periódicamente por la /el docente y por los equipos interdisciplinarios, durante el año escolar, con el propósito de actualizar lo planificado y de que este plan responda realmente a los aprendizajes que esperamos que logre o que viene logrando cada estudiante durante

IDEAS FUERZA DEL CAPÍTULO 2:



- La evaluación psicopedagógica (EPP) debe ser un instrumento ágil y útil para su labor pedagógica cotidiana, por lo que no debe centrarse en las limitaciones, dificultades o diagnósticos clínicos de sus estudiantes, sino en los contextos, los recursos, los medios, las estrategias, los instrumentos, etc., para encontrar en estos las barreras existentes que no favorecen el aprendizaje y establecer con anticipación los apoyos más pertinentes para disminuir o eliminar estas barreras, todo ello para favorecer una educación de calidad.
- Los tres conceptos más importantes que deben considerar durante la EPP son los siguientes:
 - ✓ Fortalezas de sus estudiantes.
 - ✓ Barreras educativas que afrontan.
 - ✓ Apoyos educativos que requieren.
- Es prioritario que centren su mirada pedagógica en las fortalezas que sus estudiantes tienen en diferentes ámbitos de su vida para así potenciar su desarrollo, fortalecer sus capacidades, motivar su participación y reconocerlas/os como personas únicas.
- El proceso de EPP forma parte de la planificación curricular de aula. En la primera unidad didáctica se planificarán las primeras dos UdA y los primeros talleres del año escolar. La primera unidad de aprendizaje tendrá una duración de cinco semanas e incluirá el proceso de EPP.

- El conocimiento del contexto familiar es vital: la/el estudiante, en muchos aspectos, es reflejo de su realidad familiar, de su cultura, de sus creencias y de sus expectativas. Es fundamental prevenir los factores de riesgo que conllevan un inadecuado desarrollo de la/el estudiante, sobre todo si presenta algún tipo de discapacidad; también es preciso potenciar las oportunidades y fortalezas del entorno familiar que permitirán mejoras en la calidad de los aprendizajes.
- Las listas de cotejo son instrumentos que se utilizan para registrar la información recogida a partir de la observación planificada de las y los estudiantes durante la EPP. Sirven para comprobar la presencia o ausencia de características definidas en el desarrollo de los aprendizajes; de esta forma se pueden evaluar, sobre todo, aprendizajes del saber hacer, es decir, de cómo se desempeñan las y los estudiantes.
- El objetivo del informe psicopedagógico es registrar la información valiosa que se ha recogido durante la EPP sobre las fortalezas y potencialidades de sus estudiantes, así como sobre las barreras del entorno que afrontan y los apoyos que requieren para lograr el desarrollo de competencias y los aprendizajes de calidad.
- Una vez realizado el informe psicopedagógico, contarán con la información necesaria para elaborar o ajustar el Plan Educativo Personalizado (PEP) de cada estudiante. Recuerden que este plan deberá ser claro, alcanzable, observable y, sobre todo, deberá servir de insumo para la planificación curricular.



Capítulo 3

LA EVALUACIÓN DE PROGRESO EN EL CEBE

3.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN DE PROGRESO EN EL CEBE?



Al concebir la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque formativo, las evaluaciones de progreso dejan de ser evaluaciones intermedias entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final para transformarse en un medio que retroalimenta, de forma permanente, el proceso de aprendizaje y que permite introducir cambios en la propuesta y en las prácticas pedagógicas en función del análisis y la comprensión de este proceso.

Es importante que recuerden que no se trata solo de evaluar lo que les falta a las y los estudiantes para alcanzar un determinado aprendizaje esperado, sino también de obtener información que les permita conocer o detectar las causas que originan las dificultades que presentan, lo cual posibilita establecer las estrategias adecuadas para lograr los aprendizajes esperados.

3.1.1 ¿PARA QUÉ SE REALIZA LA EVALUACIÓN DE PROGRESO?

Para monitorear el nivel de desarrollo de las competencias e identificar si las y los estudiantes están alcanzando los logros de aprendizaje esperados. Además, evaluar constantemente el progreso de las y los estudiantes nos permite identificar las necesidades o dificultades que se puedan estar generando para así aplicar soluciones oportunas en lo referente a la metodología y las estrategias empleadas. Cabe resaltar que evaluar implica analizar si el proceso de enseñanza y aprendizaje se está desarrollando de manera adecuada o si requiere de algún cambio o ajuste.

3.1.2 ¿CUÁNDO SE REALIZA LA EVALUACIÓN DE PROGRESO?

Una vez que han concluido las EPP (evaluación de entrada) de cada estudiante y han elaborado sus respectivos informes psicopedagógicos y PEP, tendrán información valiosa para planificar las siguientes UdA y talleres, los cuales deberán evaluar de manera continua para conocer el progreso y los logros de aprendizaje que sus estudiantes van teniendo a lo largo del año escolar.



3.2 LA EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE

Al planificar las UdA y las actividades que la componen, se elaboran criterios de evaluación a partir de los cuales podrán observar si sus estudiantes desarrollan los aprendizajes esperados para dicha UdA.

Ahora veamos cómo evaluar la UdA “1, 2, 3, ¿cómo lo resuelvo esta vez?”. Esta unidad, que se ha elaborado a partir del formato de planificación de UdA de la *Guía de orientaciones para la planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023), cuenta con elementos curriculares como la situación significativa, el propósito de aprendizaje, las competencias, los enfoques transversales y los criterios de evaluación.

UNIDAD DE APRENDIZAJE N.º 9: “1, 2, 3, ¿CÓMO LO RESUELVO ESTA VEZ?”

FECHA: Del 8 al 26 de agosto del 2022

DURACIÓN: 3 semanas

NIVEL, CICLO Y GRADO: Inicial (ciclo II), aula de 5 años

SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

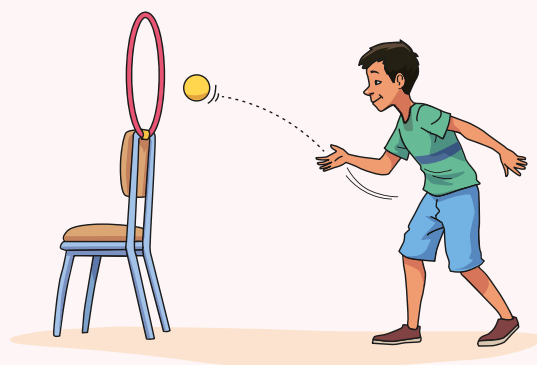
Las situaciones de exploración, construcción y juego permiten a las y los estudiantes resolver, a través de distintas estrategias, pequeños y grandes problemas. Por ello, esta unidad de aprendizaje busca que las y los estudiantes tengan la posibilidad de resolver diferentes situaciones, desafíos o retos cotidianos haciendo uso de la matemática, de acuerdo al contexto en el que viven, para promover su colaboración en el entorno escolar y familiar.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE (¿qué aprendizajes promoveremos?):

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	<ul style="list-style-type: none">Coloca los materiales educativos y útiles escolares del aula en el lugar que les corresponde manteniendo el orden del salón de clases.Participa en situaciones de juego junto con sus compañeros/as y muestra cuidado por los recursos, los materiales y el espacio en donde se encuentra.
Resuelve problemas de cantidad.	<ul style="list-style-type: none">Explora y reconoce objetos del aula y los relaciona según su funcionalidad (para qué sirven).Agrupar y ordena elementos libremente según sus propios criterios.Comprende expresiones sencillas relacionadas con la cantidad.
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	<ul style="list-style-type: none">Explora diferentes formas de solucionar una situación problemática sencilla relacionada con la construcción de objetos.Comprende la relación entre su cuerpo, el espacio y los desplazamientos que realiza durante el juego. Por ejemplo: “está cerca de...” y “está lejos de...”.
ENFOQUES TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none">Enfoque de derechosEnfoque de orientación al bien común

ACTIVIDADES:

- 1 La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar
- 2 Creo una granja con materiales naturales
- 3 Construyo mi lugar favorito con materiales reciclables
- 4 Preparo una mesa especial para comer con mis amigas y amigos
- 5 ¡A lanzar!



Como pueden apreciar, la UdA n.º 9 cuenta con criterios de evaluación para evaluar si las y los estudiantes logran los aprendizajes esperados. Para desarrollar la UdA deberán proponer actividades y cada actividad tendrá sus propios criterios de evaluación.

A continuación veremos un ejemplo, elaborado a partir del formato de planificación de actividades de la *Guía de orientaciones para la planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023). La actividad desarrollada será la número 1, denominada “La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar”, la cual cuenta con elementos curriculares como el propósito de aprendizaje, las competencias y los criterios de evaluación.

ACTIVIDAD 1

“LA CAJA MISTERIOSA: DESCUBRO OBJETOS Y LOS PONGO EN SU LUGAR”

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

Colaborar con el orden es un hábito importante que las niñas y los niños pueden adquirir desde pequeños. Involucrarse en la limpieza y en la organización de sus cosas y de las que comparten con otras/os hace que se vuelvan seres activos y autónomos; además, si convertimos esta experiencia en algo divertido, puede ser más significativa. En esta actividad, las niñas y los niños descubrirán, a través de los sentidos, objetos del aula (cuentos, juguetes, crayolas, etc.) que están en la caja misteriosa; luego los agruparán y los ubicarán, de forma ordenada, en el lugar que les corresponde dentro del aula.

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	<ul style="list-style-type: none"> Coloca los materiales educativos y útiles escolares del aula en el lugar que les corresponde manteniendo el orden del salón de clases. Ejemplo: coloca los cuentos en su estante, los juguetes en la caja grande y las crayolas en sus recipientes
Resuelve problemas de cantidad.	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce, entre los objetos del aula, lo que le servirá para, por ejemplo, leer cuentos, pintar, jugar, y los coloca en su lugar Selecciona lo que le piden (cuentos, juguetes, crayolas, etc.) y deja de lado otros elementos del aula que no le sirven para leer, jugar o pintar
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	<ul style="list-style-type: none"> Introduce su mano en una “caja misteriosa”, explora y siente los objetos que están dentro, sin mirarlos, percibiendo su forma, textura, tamaño, etc., para tratar de adivinar (con ayuda del docente) qué objetos son

Recursos y materiales:
(Aquí se colocan o enumeran los materiales y recursos que la/el docente utilizará para desarrollar la actividad).

Descripción de la actividad:

- Inicio
- Desarrollo
- Cierre



Una vez que quedan establecidos los criterios de evaluación de las UdA y de las actividades que las componen, deberán utilizar las técnicas e instrumentos adecuados para evaluar y registrar los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

En esta ocasión, la técnica que se utilizará es la observación, mientras que los instrumentos serán la lista de cotejo y el registro anecdótico o anecdotario.

EJEMPLO DE LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR A LAS Y LOS ESTUDIANTES DURANTE LA ACTIVIDAD “LA CAJA MISTERIOSA: DESCUBRO OBJETOS Y LOS PONGO EN SU LUGAR”

Actividad	La caja misteriosa, descubro objetos y los pongo en su lugar					
Fecha	15 de agosto 2022					
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común • Resuelve problemas de cantidad • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización 					
Criterios de evaluación	Facu	Ana	Zoe	Nilo	Ema	José
Coloca materiales educativos y útiles escolares en el lugar que les corresponde manteniendo el orden del salón de clases. Ejemplo: coloca cuentos en un estante, juguetes en una caja grande y crayolas en recipientes	2	2	1	1	1	0
Reconoce, entre los objetos del aula, lo que le servirá para, por ejemplo, leer cuentos, pintar, jugar; luego los coloca en su lugar	2	1	0	1	1	0
Selecciona lo que le piden (cuentos, juguetes, crayolas, etc.) y deja otros elementos que no le sirven para leer, jugar o pintar	2	2	1	2	2	0
Introduce la mano en la caja misteriosa y explora y siente los objetos que están dentro (sin mirarlos); con esas acciones percibe su forma, textura, tamaño, etc., para adivinar qué objetos está tocando.	1	1	0	0	1	0
	7	6	2	4	5	0

2 = Lo hace por si solo(a), 1 = Lo hace con ayuda, 0 = Todavía no lo hace

EJEMPLO DE REGISTRO ANECDÓTICO PARA LA ACTIVIDAD “LA CAJA MISTERIOSA: DESCUBRO OBJETOS Y LOS PONGO EN SU LUGAR”

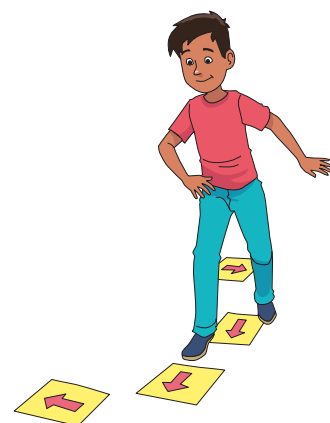
Nombre:	Facundo
Fecha:	15 de agosto 2022
Actividad:	La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar
Observación:	Facundo participó con agrado de las actividades, pero le dio temor introducir su mano en la caja misteriosa. Sus compañeras/os lo alentaron a hacerlo y, finalmente, se animó con mi ayuda (docente). Poco a poco está venciendo sus temores.

En caso tengan evidencias (producciones o actuaciones) como resultado de las actividades planificadas, deberán organizarlas en los portafolios de evidencias.

3.3 LA EVALUACIÓN DE LOS TALLERES

Al planificar los talleres, se elaboran criterios de evaluación a partir de los cuales podrán observar si sus estudiantes logran desarrollar los aprendizajes esperados para dicho taller.

Ahora veamos cómo evaluar el taller de psicomotricidad “Soy un explorador y recorro caminos en la selva”. Este taller, que ha sido elaborado a partir del formato de planificación de talleres de la *Guía de orientaciones para la planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023), cuenta con elementos curriculares como el propósito de aprendizaje, las competencias y los criterios de evaluación.



TALLER DE PSICOMOTRICIDAD

“SOY UN EXPLORADOR Y RECORRO CAMINOS EN LA SELVA”

FECHA: 15 de agosto de 2022

NIVEL, CICLO Y GRADO: Inicial (ciclo II), aula de 5 años

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

La psicomotricidad gruesa es importante para el desarrollo de varias funciones; por ello, debemos ofrecer a las niñas y los niños diversos espacios de movimiento que pongan a prueba el equilibrio, la estabilidad, la fuerza, entre otras destrezas. Los circuitos motores son trayectos con diferentes desafíos que se deben recorrer siguiendo un orden; hay un punto de partida y una meta final. En esta actividad, las niñas y los niños se convertirán en exploradores de la selva y podrán recorrer un trayecto, creado por la/el docente.

COMPETENCIA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> Recorre circuitos cortos creados con materiales simples. Realiza saltos cortos sobre el mismo lugar al pasar por un trayecto o camino que tiene pequeñas alturas (por ejemplo, escalones bajos). Mantiene el equilibrio al recorrer un camino ondulado dibujado en el piso. Se agacha o gatea al pasar por debajo de un camino de sillas.

Organización del espacio, recursos y materiales:
(Aquí se colocan o enumeran los materiales y recursos que la/el docente utilizará para desarrollar la actividad).

Secuencia metodológica

- Inicio
- Desarrollo
- Cierre



Una vez que quedan establecidos los criterios de evaluación del taller, deberán utilizar las técnicas e instrumentos adecuados para evaluar y registrar los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

3.4 REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PEP DURANTE LA EVALUACIÓN DE PROGRESO



Recordemos que el PEP es un documento flexible y dinámico que elabora la/el docente y que le permite dar una respuesta educativa a nivel individual a sus estudiantes, quienes afrontan barreras para el aprendizaje y requieren un nivel de concreción curricular individualizado, pero en el marco de experiencias de aprendizaje grupales.

En el PEP se precisan los tipos de apoyos que requiere cada estudiante por cada espacio de intervención (escuela, familia). Estos apoyos se deben determinar a partir de las barreras identificadas que cada estudiante afronta, las cuales están plasmadas en el informe psicopedagógico.

En el PEP también se determinan los niveles que se deben desarrollar en cada competencia (estándares de aprendizaje de cada competencia), considerando las competencias priorizadas para el nivel (inicial, primaria o etapa de TVA) que cursa la/el estudiante.

Por lo tanto, al término del primer, segundo y tercer bloque de semanas lectivas, será importante revisar los PEP de cada estudiante y verificar si los tipos de apoyos que se precisaron que requería por cada espacio de intervención (escuela, familia) siguen siendo los adecuados o si se deberán actualizar en función de las barreras que enfrenta cada estudiante a lo largo el año escolar, además de corroborar si están desarrollando las competencias en los niveles o estándares de aprendizaje planificados para cada una/o.

Veamos un ejemplo de cómo podríamos revisar y analizar los apoyos:



PEP: SEGUNDA PARTE - PROVISIÓN DE APOYOS

ESPACIO DE INTERVENCIÓN	RESPONSABLE	APOYOS Según resultados de la EPP	APOYOS Al finalizar el 1.º bloque de semanas lectivas	APOYOS Al finalizar el 2.º bloque de semanas lectivas	APOYOS Al finalizar el 3.º bloque de semanas lectivas
AULA	Docente de aula Equipo inter disciplinario del CEBE	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar y proporcionar a Catalina actividades de diversos grados de demanda cognitiva y niveles de dificultad. Presentarle información a través de fotos, pictogramas, imágenes rezales y llamativas, canciones, música o material concreto, entre otros medios visuales, auditivos y táctiles. Fomentar la cooperación a través de ayudas mutuas entre compañeras/os de aula que contribuyan en la comprensión y ejecución de acuerdos de convivencia. 	<p>Continuar con los apoyos descritos y, además, aplicar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a la psicóloga su apoyo para trabajar estrategias de autorregulación. Estimular el lenguaje de Catalina con diversas estrategias, ya que en estas primeras 9 semanas lectivas ha logrado incorporar palabras a su vocabulario. 	<p>Catalina ya no necesita el siguiente apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fomentar la cooperación a través de ayudas mutuas entre compañeras/os de aula, las cuales contribuyan en la comprensión y ejecución de acuerdos de convivencia... (ya que se ha integrado bien a su grupo de aula y sigue los acuerdos de convivencia). <p>Continuar con los demás apoyos descritos y, además, aplicar el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Permitirle ir al espacio de la calma cuando se sienta ansiosa; esto la ayudará en su autorregulación. 	<p>Catalina ya no necesita el siguiente apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicitar a la psicóloga su apoyo para trabajar estrategias de autorregulación (ya que se logra autorregular sola yendo al rincón de la calma cuando se siente ansiosa). <p>Continuar con los demás apoyos descritos y, además, aplicar el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incrementar las actividades de juego, movimiento y arte, ya que la ayudan mucho a motivarse y relajarse.

FAMILIA	Mamá y papá	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar las expectativas que los padres tienen de Catalina en relación con los logros de aprendizaje que puede alcanzar. Invitarlos a participar en talleres de competencias parentales. • Desarrollar la confianza en sí misma a través de la gratificación y el estímulo verbal o afectivo cada vez que desarrolle una acción positiva o demuestre un progreso. • Estimular sus iniciativas comunicativas. Por ejemplo, si ella balbucea o emite sonidos cercanos a las palabras, deben repetirlos. • Estimular su participación en actividades de la vida diaria brindándole los apoyos que requiera para contrarrestar su pasividad y sedentarismo. • Reforzar habilidades de autocuidado como el aseo, vestirse, la alimentación, etc., que posibiliten su adecuado desempeño. 	<p>Continuar con los apoyos descritos y, además, aplicar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a los padres de Catalina que la incluyan a menudo en espacios sociales fuera del CEBE (visitar primos, ir a cumpleaños, llevarla al parque, etc.). • Establecer horarios y rutinas más claras y ordenadas en casa, así como organizar sus horas de comida, sueño, higiene, etc., ya que esto le dará estructura y seguridad a Catalina 	<p>Catalina ya no necesita los siguientes apoyos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevar las expectativas que los padres tienen de Catalina en relación con los logros de aprendizaje que puede alcanzar... (ya que lo han logrado a través de los talleres de competencias parentales). Continuar invitándolos a dichos talleres para desarrollar otras competencias. • Desarrollar la confianza en sí misma a través de la gratificación y el estímulo verbal o afectivo cada vez que desarrolle una acción positiva o demuestre un progreso (ya que los padres ya lo hacen). <p>Continuar con los apoyos descritos y, además, aplicar el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dejar que Catalina, con un mínimo de apoyo, se lave las manos y los dientes y se lleve la cuchara a la boca. 	<p>Catalina ya no necesita los siguientes apoyos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular su participación en actividades de la vida diaria brindándole los apoyos que requiera para contrarrestar su pasividad y sedentarismo... (ya que los padres la están estimulando para que realice tareas en el hogar como alimentar a las mascotas, regar las plantas, etc.; ya no está tan sedentaria ni mira tanta televisión). <p>Continuar con los apoyos descritos y, además, aplicar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dejar que escoja su ropa a diario y se ponga prendas sencillas, como medias, falda o <i>short</i>. • Dejar que se desvista sola, apoyándola cuando tenga dificultades.
---------	-------------	--	--	--	---

Si en uno o más PEP encontramos variaciones con relación a lo que hemos planificamos que desarrollaría cada estudiante por cada competencia (estándares de aprendizaje) versus lo que está desarrollando, es decir, si una/un estudiante desarrolla la o las competencias en niveles (estándares) superiores o inferiores a lo que planificamos, deberemos actualizar dichos PEP. Esta actualización se puede realizar en el mismo PEP. Veamos un ejemplo:



PEP: TERCERA PARTE - NIVEL QUE SE DEBE DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA

Área curricular	Competencias	Nivel que se debe desarrollar de la competencia	Avances del PEP al término del 1.º bloque de semanas lectivas	Avances del PEP al término del 2.º bloque de semanas lectivas	Avances del PEP al término del 3.º bloque de semanas lectivas
PERSONAL SOCIAL	Construye su identidad	<p>Nivel 1 (nivel esperado al final del ciclo I). Esperamos que Catalina pueda ser cada vez más competente al construir su identidad; para ello, buscamos lo siguiente:</p> <p>a) Que se sienta parte de su familia y reconozca a sus integrantes y a otras personas conocidas.</p> <p>b) Que tome la iniciativa para realizar actividades cotidianas de juego y acciones de cuidado personal de acuerdo con sus intereses y posibilidades motrices; además, que muestre alegría y orgullo por hacerlo.</p> <p>c) Que solicite la ayuda de la persona adulta cuando lo necesite</p>	<p>Catalina ya ha logrado desarrollar ciertas competencias (desempeños) del nivel 1; por ello, se actualizarán a un nivel 2 de desarrollo. En los desempeños a), b), c) y d) se buscará lo siguiente en Catalina:</p> <p>a) Que se reconozca como integrante de su familia y de su grupo de aula, identificando a los integrantes de ambos grupos.</p> <p>b) Que realice, con apoyo, acciones de cuidado personal y hábitos de alimentación e higiene.</p> <p>c) Que busque a la/el docente para que la ayude y la consuele.</p>	<p>Catalina ha logrado desarrollar más competencias (desempeños) del nivel 1; por ello, se actualizarán a un nivel 2 de desarrollo. En los desempeños d), e) y f) se buscará lo siguiente en Catalina:</p> <p>d) Que tolere ciertos tiempos de espera anticipados por la persona adulta (de mayor duración que antes).</p> <p>e) Que reconozca sus necesidades, sensaciones e intereses y que las diferencie de las de los demás a través de palabras, acciones, gestos o movimientos.</p>	<p>Catalina ha logrado desarrollar más competencias (desempeños) del nivel 1; por ello, se actualizarán a un nivel 2 de desarrollo. En los desempeños g) y h) se buscará lo siguiente en Catalina:</p> <p>g) Que exprese sus emociones a través de gestos, movimientos o palabras y que reconozca emociones en los demás cuando la persona adulta se lo menciona.</p> <p>Por ejemplo: que exprese cómo se siente (alegre o triste) mediante las paletas de emociones.</p>

		<p>d) Que tolere la espera de tiempos cortos y maneje la frustración de ciertos deseos (por ejemplo: que espere su turno para lavarse las manos después o antes de una actividad).</p> <p>e) Que reconozca sus necesidades y las diferencie de las de los demás a través de palabras, acciones, gestos o movimientos.</p> <p>f) Que haga cosas por sí sola (con apoyo) y haga valer sus decisiones. Por ejemplo: que elija, entre alternativas de ropa, lo que se quiere poner y que participe en el cambio de su ropa.</p> <p>g) Que exprese sus emociones a través de gestos, movimientos o palabras y que reconozca emociones en los demás cuando la persona adulta se lo menciona. Por ejemplo, si ve a un compañero llorando, se acerca y lo acaricia para consolarlo.</p> <p>h) Que busque consuelo y atención de la persona adulta para sentirse segura y regular una emoción intensa.</p>	<p>Los demás desempeños se mantendrán en el nivel 1, pues Catalina aún no los ha logrado desarrollar.</p>	<p>f) Que haga cosas por sí sola (con apoyo) y haga valer sus decisiones. Por ejemplo: que elija, entre alternativas de ropa, lo que se quiere poner y que participe en el cambio de su ropa, o que elija las frutas y verduras que quiere comer y se lleve la cuchara a la boca.</p> <p>Los demás desempeños se mantendrán en el nivel 1, pues Catalina aún no los ha logrado desarrollar.</p>	<p>h) Que busque consuelo y atención de la persona adulta para sentirse segura y para regular una emoción intensa.</p> <p>Por ejemplo: que busque a su docente cuando se sienta triste e intente comunicarle con gestos lo que siente.</p> <p>Además, se ha agregado el siguiente desempeño del nivel 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneja la frustración de ciertos deseos, excepto cuando se trata de sus necesidades (alimentación, aseo y sueño).
--	--	---	---	--	---



Recuerden que el PEP es un documento flexible, dinámico y vivo que requiere ser revisado periódicamente para constatar si se está cumpliendo lo que se habíamos planificado o si se requieren ajustes, cambios o incorporaciones que respondan a los logros de aprendizaje y a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares) que se están trabajando con cada estudiante.

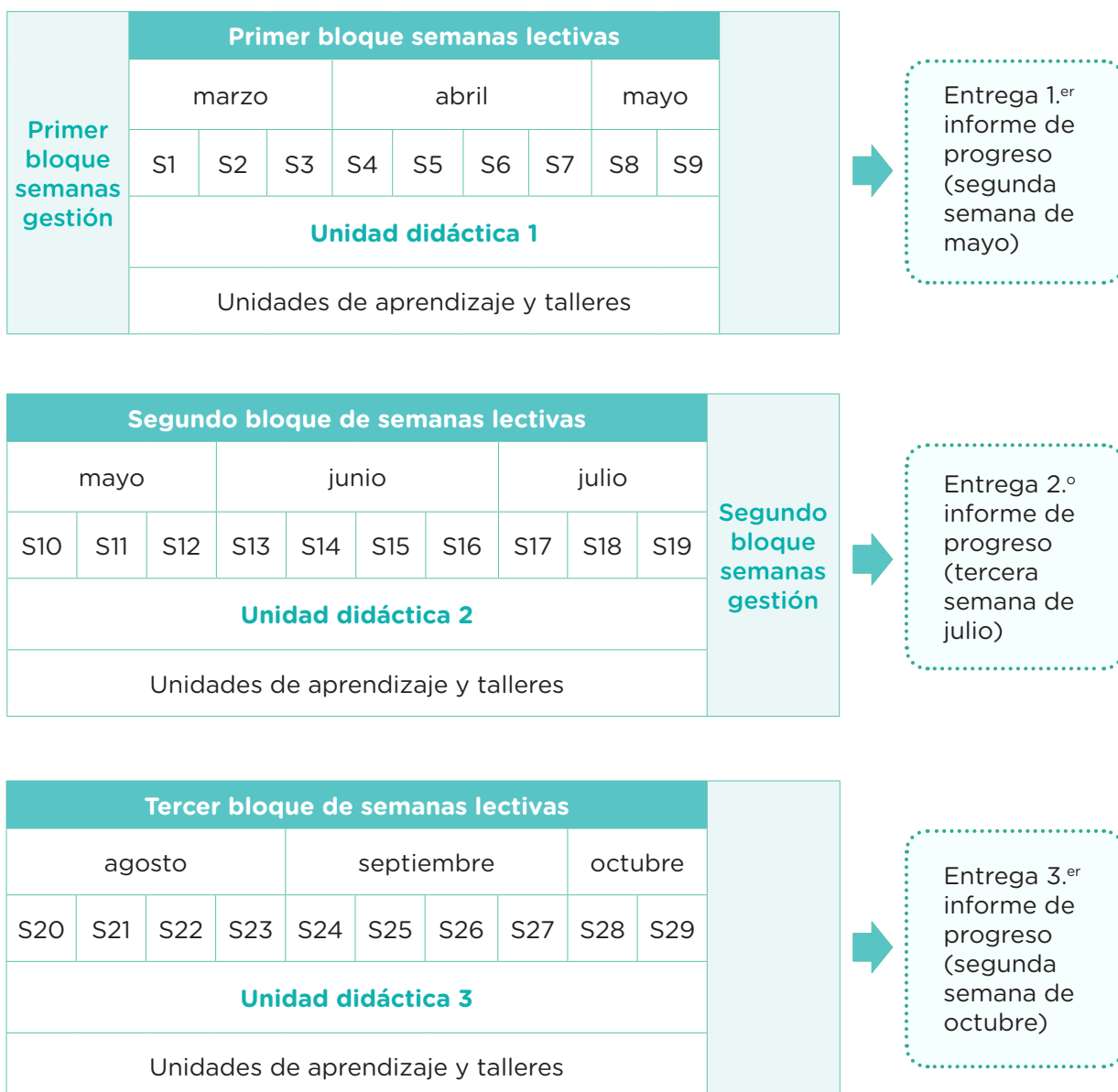
3.5 EL INFORME DE PROGRESO

Es el documento mediante el cual se comunican los niveles de logro (A, B, C y AD) alcanzados por las y los estudiantes y se describe el progreso de sus aprendizajes en relación al desarrollo de las competencias del CNEB. La/el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, es responsable de elaborar el informe de progreso.

Después de culminar cada bloque de semanas lectivas (mayo, julio y octubre), deberán comunicar los progresos o avances de sus estudiantes mediante un informe de progreso.

Aquí les recordamos el gráfico que indica los momentos del año escolar en que se deberá hacer la entrega de los informes de progreso de las y los estudiantes:

Figura 7
Cronograma de entrega de informes de progreso en el CEBE



La entrega del informe de progreso se realizará, de preferencia, en el marco de una entrevista presencial con cada una de las familias de sus estudiantes. Si lo consideran conveniente, pueden acompañar el informe de progreso con la entrega de las evidencias de aprendizaje (producciones o el registro de actuaciones) que sus estudiantes realizaron en ese bloque de semanas lectivas; las evidencias se deben organizar en el portafolio de evidencias.

Ahora veamos el formato sugerido para la elaboración del informe de progreso y un ejemplo de cómo debe llenarse (ejemplo de informe de progreso para el nivel inicial).

INFORME DE PROGRESO

I. DATOS GENERALES

DRE:	Apurímac	UGEL:	Cotabambas
Nivel:	Inicial	Código modular:	76*****
Institución o programa educativo:	CEBE Alegría		
Ciclo:	II	Grado:	5 años
Nombres y apellidos de la/el estudiante:	Catalina Paredes Risco		
Código de la/el estudiante:	84*****	DNI:	778*****
Nombres y apellidos de la/el docente:	Vilma Alegría Salas		
Fecha del informe:	13 de mayo de 2022		

II. ÁREAS, COMPETENCIAS, NIVEL DE LOGRO Y CONCLUSIONES DESCRIPTIVAS

ÁREAS	COMPETENCIAS	NIVEL LOGRO	CONCLUSIONES DESCRIPTIVAS
Personal Social	Construye su identidad.	A	Participa en sus cuidados personales (se lava los dientes después de comer, va al baño con apoyo, se lava las manos) y en diversas actividades desde su iniciativa y posibilidades (juega con sus compañeras/os y participa en las actividades de aprendizaje con entusiasmo).
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	A	Manifiesta, a través de movimientos y gestos, las situaciones que le agradan o le incomodan (se enoja cuando le quitan sus cosas, sonríe cuando le prestan juguetes). Además, colabora en el cuidado de los materiales y espacios comunes (ayuda a ordenar el salón antes de irse a casa).
Psicomotriz	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	B	Está en proceso de realizar acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse y manipular objetos, aunque aún presenta dificultades para mantener el equilibrio y realizar saltos desde pequeñas alturas.
Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna.	A	Se expresa espontáneamente a través del lenguaje no verbal, apoyándose en gestos, movimientos y lenguaje corporal, con el propósito de interactuar con otras personas de su entorno.
	Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.	A	Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos que le leen (cuentos) a partir de su propia experiencia.
	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.	A	Experimenta y manipula libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas (disfruta de utilizar temperas de colores para expresarse de manera gráfica).
Matemática	Resuelve problemas de cantidad.	B	Explora por propia iniciativa los objetos y situaciones de su entorno cotidiano mediante los sentidos (bloques lógicos, semillas, juguetes), pero aún no reconoce sus características ni establece relaciones o agrupaciones.
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	B	Explora el espacio en situaciones cotidianas mediante los sentidos, pero aún no logra reconocer su posición o la ubicación de los objetos.
Descubrimiento del Mundo	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.	A	Explora los objetos, el espacio y los hechos que acontecen en su entorno; luego observa y manipula los objetos con todos los sentidos para obtener información (aprieta el botón de su juguete musical para escuchar los sonidos

III. RECOMENDACIONES Y/O ACUERDOS CON LA FAMILIA

3.6 LA ENTREVISTA CON LAS FAMILIAS PARA LA ENTREGA DEL INFORME DE PROGRESO

¿Cómo debemos comunicar los resultados del informe de progreso a las familias del CEBE?



El informe de progreso deberán comunicarlo a través de los medios que resulten accesibles a sus familias. De preferencia, planifiquen reuniones o entrevistas presenciales e individuales con cada una de sus familias; si ello no es posible, pueden optar por la comunicación a distancia (llamada o videollamada), pero es muy importante que promuevan espacios de diálogo y reflexión sobre

el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, en los cuales comuniquen los logros de aprendizaje (desarrollo de cada competencia), se formulen recomendaciones y se adopten acuerdos.

Siempre que les sea posible, inviten a los integrantes del equipo interdisciplinario del CEBE (profesionales en tecnología médica, psicología, trabajo social) para que estén presentes en la entrevista y hagan aportes a las familias desde la mirada de sus disciplinas; coordinen esta participación previamente para que no se presenten contradicciones durante la entrega del informe de progreso.

Inicien la entrevista siempre mencionando las fortalezas, logros, habilidades y virtudes de sus estudiantes; nunca la inician presentando información negativa, ya que eso ocasionará que la familia se ponga a la defensiva y que el diálogo no fluya como debería.

Si tienen que informar a las familias algo no tan positivo acerca de la/el estudiante, díganlo después de haber informado lo positivo y, al terminar, vuelvan a decirle a la familia de la/el estudiante las fortalezas que tiene; de esa manera, se cerrará la entrevista con buenas noticias. Esta estrategia, llamada técnica del sándwich, nos ayuda a preparar el terreno para comunicar algo negativo sin que sea de desagrado para las familias. Para lograrlo, se utiliza una secuencia precisa:

- Primero: Formular un elogio sincero sobre la/ el estudiante, el cual debe expresarse de forma clara y concisa y ha de ser un halago verdadero.
- Segundo: Comunicar lo negativo. Debemos desarrollar y explicar la información negativa que deseamos transmitir, como, por ejemplo, que la/el estudiante no está logrando algún aprendizaje esperado y por qué.
- Tercero: Terminar con un mensaje o una propuesta positiva.

Es así que la información sensible que puede resultar desagradable para la familia queda encapsulada entre dos mensajes positivos; de esta forma se suaviza el tono negativo y se facilita la predisposición de la familia a escuchar y aceptar nuestra información.

Figura 8
Técnica del sándwich

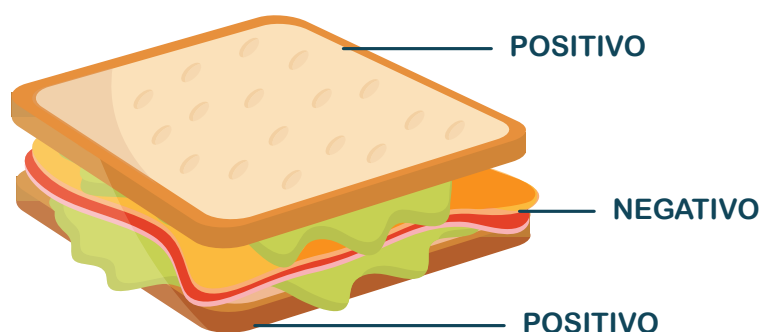




Tabla 9
Sugerencias para la entrega de informes de progreso

 <p>Aspectos que se deben cumplir en la entrevista para la entrega del informe de progreso</p>	 <p>Aspectos que se deben evitar en la entrevista para la entrega del informe de progreso</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la entrevista de manera presencial con la familia de la/el estudiante. • Informar sobre el progreso y el proceso (y no solo sobre los resultados). • Tratar de plantear sugerencias constructivas que aporten cosas positivas y que eleven la motivación de la familia. • Proponer medidas para superar las dificultades o barreras identificadas. • Favorecer la colaboración entre profesionales docentes y no docentes del CEBE y las familias para una educación conjunta. • Pedir apoyos concretos y claros. • Guardar, en lo posible, la confidencialidad de la información que se comparte. • Enfocarse en el desarrollo de competencias parentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la entrevista por llamada telefónica o videollamada. • Reservar información y no comunicar a la familia todo lo que necesita saber. • Dificultar el dialogo con actitudes de queja o agresivas. • Atribuir responsabilidades de manera innecesaria. • Generar falsas expectativas o tener expectativas muy bajas con relación a las y los estudiantes. • Alarmar para llamar la atención sin un fundamento concreto. • Hacer excesivos reclamos y comentarios negativos a la familia que puedan disminuir sus expectativas con respecto a la o el estudiante. • Condicionar a las familias con respecto a desarrollar apoyos pedagógicos o muy especializados en casa.

IDEAS FUERZA DEL CAPÍTULO 3:



- La evaluación de progreso les servirá para modificar o reajustar su planificación curricular cada vez que lo crean conveniente en función de los resultados que recojan sobre los logros de aprendizaje, intereses y necesidades de sus estudiantes.
- Al planificar las UdA y las actividades que la componen, se elaboran criterios de evaluación a partir de los cuales podrán observar si sus estudiantes logran desarrollar los aprendizajes esperados para dicha UdA.
- Una vez que quedan establecidos los criterios de evaluación de las UdA y de las actividades que las componen, deberán utilizar las técnicas e instrumentos adecuados para evaluar y registrar los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo:
 - ✓ Técnica: Observación.
 - ✓ Instrumentos para la observación: Lista de cotejo, ficha de observación, registro anecdótico.
- Al planificar los talleres, se elaboran criterios de evaluación a partir de los cuales podrán observar si sus estudiantes logran desarrollar los aprendizajes esperados para dicho taller.
- El informe de progreso es el documento mediante el cual se comunican los niveles de logro (A, B, C y AD) alcanzados por las y los estudiantes

y se describe el progreso de sus aprendizajes en relación al desarrollo de las competencias del CNEB. La/el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, es responsable de elaborar este informe.

- La entrega del informe de progreso la realizarán, de preferencia, en el marco de una entrevista presencial con cada una de las familias de sus estudiantes. Si lo consideran conveniente, pueden acompañar el informe de progreso con la entrega de las evidencias de aprendizaje (producciones o registro de actuaciones) que sus estudiantes realizaron en ese bloque de semanas lectivas; dichas evidencias se deben organizar en el portafolio de evidencias.
- Siempre que les sea posible, inviten a las y los integrantes del equipo interdisciplinario del CEBE (profesionales en tecnología médica, psicología, trabajo social) a que estén presentes en la entrevista de entrega del informe de progreso y a que hagan aportes a las familias desde la mirada de sus disciplinas; coordinen esta participación previamente para que no se den contradicciones durante la entrega del informe de progreso.
- Inicien la entrevista siempre mencionando las fortalezas, logros, habilidades y virtudes de sus estudiantes. Nunca inicien presentando información negativa, ya que eso ocasionará que la familia se ponga a la defensiva y que el diálogo no fluya como debería.

Capítulo 4

LA EVALUACIÓN FINAL EN EL CEBE

4.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN FINAL EN EL CEBE?



La evaluación final en el CEBE es aquella que se realiza al finalizar el año escolar para recoger información precisa sobre los resultados de aprendizaje en relación con el desarrollo de competencias de las y los estudiantes. Su finalidad es conocer y entregar información

sobre los logros de aprendizaje alcanzados por las niñas, los niños y las/ los adolescentes de cada aula o grado una vez finalizado el año escolar o lectivo.

Con esta evaluación se comprueba en qué medida las y los estudiantes alcanzaron los objetivos propuestos por las y los profesionales del CEBE en sus respectivas planificaciones curriculares de aula.

Recordemos que, desde el enfoque de evaluación formativa que propone el CNEB, las y los estudiantes son evaluados constantemente durante todo el año escolar para reconocer sus aprendizajes y responder a estos con el fin de reforzarlos durante el propio proceso de aprendizaje, ya que uno de los propósitos de la evaluación es brindar retroalimentación a la/ el estudiante y a su familia durante este proceso para que reconozcan sus fortalezas, las barreras que afronta y los apoyos que requiere y para que, en consecuencia, gestionen su aprendizaje de la manera más autónoma posible.

Los resultados de la evaluación inicial o de entrada (EPP realizada en los meses de marzo y abril) permitirán establecer una línea base, es decir, conocer los aprendizajes que han logrado las y los estudiantes al inicio del año escolar. De esta manera, al momento de realizarse la evaluación final (durante los meses de noviembre y diciembre aproximadamente) se pueden comparar aquellos resultados iniciales con los resultados finales, lo que permitirá conocer con precisión los aprendizajes logrados por las y los estudiantes en el desarrollo de cada competencia y los que aún no han podido alcanzar o se encuentran en proceso de lograr.

Figura 9
Comparación de resultados entre evaluación de entrada y evaluación final



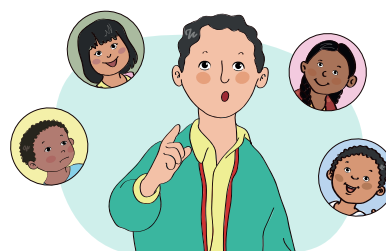
Los mismos instrumentos (como las listas de cotejo) elaborados para efectuar la evaluación de entrada (EPP), los cuales contienen criterios de evaluación para evaluar cada competencia, se podrán utilizar nuevamente para la evaluación final o de salida y, de esta manera, será posible comparar los resultados de ambas evaluaciones e identificar los aprendizajes que lograron las y los estudiantes durante el año escolar.



Lo importante de la evaluación final es sintetizar lo más relevante de la información recogida para realizar una estimación global del avance de cada estudiante en cuanto al desarrollo de competencias del CNEB, expresadas en criterios de evaluación, lo que permita tomar las decisiones más pertinentes y adecuadas para el futuro. Los resultados de la evaluación final se registran en el informe final.

4.2 REVISIÓN FINAL DEL PEP

Una vez que hemos recogido información sobre los aprendizajes logrados por las y los estudiantes en el marco de la evaluación final del año escolar, será importante



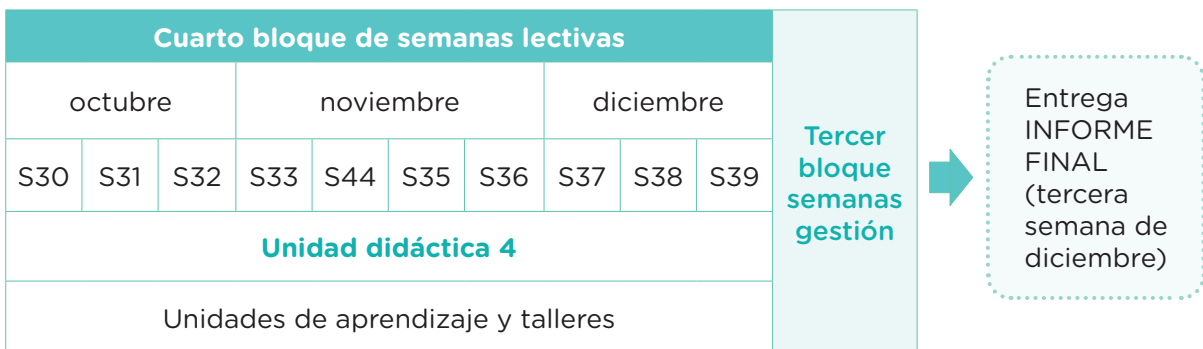
también realizar una revisión final de los PEP y de sus actualizaciones con el propósito de corroborar si lo planificado se cumplió o si al siguiente año escolar se deberán retomar ciertos aprendizajes.

Además, el PEP servirá como insumo para informar a las familias acerca de los resultados de aprendizaje (lo planificado versus lo logrado) y sugerirles o indicarles qué competencias ya logradas se deberán reforzar y practicar en casa o en la comunidad durante las vacaciones de fin de año; así, se evitará que las y los estudiantes olviden los principales aprendizajes ya logrados.

4.3 EL INFORME FINAL

El informe final es un documento pedagógico mediante el cual la/el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, comunica, al término del año escolar, el nivel de logro alcanzado por la/el estudiante en cada competencia desarrollada. Este informe incluye conclusiones descriptivas de cada competencia. Se entrega en diciembre durante una entrevista presencial con la familia de la/el estudiante, junto con el portafolio de evidencias del cuarto bloque de semanas lectivas. Durante la entrevista con la madre, el padre u otro familiar responsable de la/el estudiante, se dialoga sobre sus avances y dificultades, se brindan recomendaciones y se toman acuerdos para apoyar el desarrollo de aprendizajes durante el periodo vacacional.

Figura 10
Cronograma de entrega de informe final



La entrevista final permitirá también realizar una última retroalimentación, es decir, devolver a la familia información que describa los logros o progresos de la/el estudiante en relación con los criterios de evaluación que establecimos para ella o él. Recordemos que una retroalimentación es eficaz cuando se observan las actuaciones y/o producciones de la/el estudiante evaluada/o (con ayuda del portafolio de evidencias) y se identifican sus aciertos, dificultades recurrentes y aspectos que más atención requieren; además, a partir de ello se brinda información oportuna a las familias para que reflexionen sobre dichos aspectos y, con el apoyo de las y los profesionales del CEBE, identifiquen acciones que permitan que la niña, el niño o la/el adolescente mejore o refuerce los aprendizajes logrados.

Para garantizar que las y los estudiantes continúen practicando los aprendizajes logrados durante el año escolar, las familias, en los meses siguientes (periodo vacacional), deben recibir de la/el docente y del equipo interdisciplinario del CEBE una retroalimentación adecuada y oportuna. Ello implica que se establezcan, en forma escalonada y gradual, los próximos pasos que se deben seguir y que se identifiquen avances (fortalezas), dificultades (barreras) y aquello qué podría hacer el entorno familiar (apoyos) para mejorar o reforzar en casa los aprendizajes logrados en la institución educativa.



Recordemos que, ya que la condición de las y los estudiantes de los CEBE es de discapacidad severa, tienden a olvidar con mayor facilidad los aprendizajes que no usan o que no practican; es por ello que será de gran importancia

indicar a las familias, durante la última entrevista del año y en el informe final, sugerencias específicas, claras y puntuales en relación con los aprendizajes que deben seguir reforzando en casa, priorizando aquellos más funcionales y adecuados para un espacio hogareño y no escolar.

Además, para que las vacaciones resulten útiles y provechosas, será importante sugerirles también actividades extracurriculares artísticas, físicas o deportivas, recreativas, lúdicas, etc., para que, durante los meses de enero a marzo, se mantengan motivados, activos y productivos.

El informe final es muy similar al informe de progreso. La diferencia es que en el primer documento pedagógico se incluyen sugerencias o recomendaciones para reforzar los aprendizajes logrados durante el periodo vacacional y se establece la situación de la/el estudiante al finalizar el periodo lectivo. Veamos un ejemplo:

INFORME FINAL

I. DATOS GENERALES

DRE:	Apurímac	UGEL:	Cotabambas
Nivel:	Inicial	Código modular:	76*****
Institución o programa educativo:	CEBE Alegría		
Ciclo:	II	Grado:	5 años
Nombres y apellidos de la/el estudiante:	Catalina Paredes Risco		
Código de la/el estudiante:	84*****	DNI:	778*****
Nombres y apellidos de la/el docente:	Vilma Alegría Salas		
Fecha del informe:	16 de diciembre de 2022		

II. ÁREAS, COMPETENCIAS, NIVEL DE LOGRO, CONCLUSIONES DESCRIPTIVAS Y RECOMENDACIONES PARA EL PERIODO VACACIONAL

ÁREAS	COMPETENCIAS	NIVEL LOGRO	CONCLUSIONES DESCRIPTIVAS	RECOMENDACIONES PARA EL PERIODO VACACIONAL
Personal Social	Construye su identidad.	A	<ul style="list-style-type: none"> Se reconoce en el espejo y ubica los ojos, la nariz y la boca. Expresa algunas de sus preferencias señalando lo que quiere. Se siente contenta estando con su familia y con sus compañeras/os de aula. Practica hábitos saludables: se lava las manos y los dientes (lo hace con apoyo). Apoya a la persona adulta que la viste o desviste y e intenta usar la cuchara para comer (lo hace con apoyo). Está empezando a identificar cuando está alegre y triste. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar juegos en el espejo cantándole para que se señale partes de la cara. Dejar que elija, entre dos opciones, lo que prefiere. Por ejemplo: la ropa que va a vestir o la fruta que quiere comer. Incorporarla a todas las actividades de la familia, organizar paseos con ella, llevarla a fiestas o celebraciones familiares, etcétera. Continuar practicando actividades de autonomía personal (aseo, vestirse, alimentación, etc.). Practicar el reconocimiento de sus emociones en el día a día (alegría, tristeza). Por ejemplo: “Te veo contenta”, “estás sonriendo”.
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	A	<ul style="list-style-type: none"> Interactúa con sus compañeras/os de aula desde su propia iniciativa (juega con ellas/os). La mayoría del tiempo cumple con los pedidos que le hace su docente. Participa en los acuerdos de convivencia del aula. Por ejemplo: guarda los juguetes después de jugar. Hace buen uso de los materiales del aula. Por ejemplo: comparte las crayolas. 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer la interacción con niñas y niños que son aproximadamente de su edad, como, por ejemplo, amigas/os del barrio o primas/os. Darle indicaciones claras para que colabore en casa. Por ejemplo: que ordene sus juguetes o que ayude a poner la mesa. Incluirla en espacios de la comunidad donde pueda interactuar y socializar, como, por ejemplo, en talleres artísticos o en talleres recreativos.

<p>Psicomotriz</p>	<p>Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.</p>	<p>B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explora sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa. Por ejemplo: recorre circuitos motores y juega con materiales como telas, cojines, bloques, etcétera. • Utiliza ciertos objetos con precisión. Por ejemplo: introduce fideos en una botella. • Expresa corporalmente sus sensaciones y emociones en situaciones de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el juego, el movimiento y la actividad diaria en Catalina. Por ejemplo: explorar los juegos del parque, la arena y el mar de la playa. • Permitir que use las manos para manipular objetos pequeños mientras ayuda en casa. Por ejemplo: pelar una mandarina, trozar la lechuga, amasar. • Crear circuitos motores caseros para que juegue con sus hermanas.
<p>Comunicación</p>	<p>Se comunica oralmente en su lengua materna.</p>	<p>A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha lo que otros le dicen y responde con expresiones faciales y gestos, como, por ejemplo, mover la cabeza cuando no quiere algo. • Se expresa espontáneamente apoyándose en gestos y lenguaje corporal, como, por ejemplo, levantar las manos cuando las tiene sucias y quiere lavárselas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablarle siempre mirándola a los ojos, esperar su respuesta (expresiones faciales y gestos) y reforzar esta acción diciéndole: “¿Quieres manzana o plátano?” (cuando señale), “¡muy bien, quieres manzana!”, etcétera. • Atender y estimular todos sus intentos de comunicación y verbalizar lo que creemos que quiere comunicar. Por ejemplo: “Me parece que tienes sueño, ¿quieres dormir?”, “entonces, te voy a llevar a tu cama”.
	<p>Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.</p>	<p>A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus gustos y preferencias en relación con los textos que le leen a partir de su propia experiencia. Por ejemplo: cuando le leen un cuento, señala las imágenes sonriendo. Su comprensión oral ha ido aumentando día a día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecerle textos escritos (cuentos para niñas y niños en diversos formatos, con dibujos grandes y con poco texto) y narrárselos a diario permitiendo que observe y señale las imágenes. • También se le pueden narrar historias simples inventadas, con apoyo de objetos concretos para estimular su comprensión oral

	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.	A	<ul style="list-style-type: none"> Experimenta y manipula libremente diversos materiales, como temperas, arcilla, masas caseras, etcétera. Explora y disfruta elementos del arte, como sonidos (mientras escucha música), colores (mientras pinta) y movimientos (mientras baila). Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones con sus compañeras/os. 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer su exploración de los diferentes lenguajes del arte para que disfrute de la expresión gráfico-plástica (pintar, modelar, recortar, pegar, hacer collages, etc.), la música, el juego, el baile, etc., de preferencia en espacios grupales, como son los talleres artísticos de la comunidad. Mostrar o exhibir sus creaciones a otras personas para reforzar su autoestima. Por ejemplo: colgar sus “pinturas” en un lugar especial de la casa.
Matemática	Resuelve problemas de cantidad.	B	<ul style="list-style-type: none"> Explora objetos de su entorno cotidiano estableciendo relaciones o agrupaciones entre ellos. Por ejemplo: guarda los juguetes en la caja y las crayolas en la lata. Comprende ciertas expresiones sencillas relacionadas con la cantidad y el tiempo. Por ejemplo: cuando se le pide que se apure porque ya es tarde, lo hace. 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer que haga relaciones y agrupaciones con objetos del hogar. Por ejemplo: que ayude a ordenar cajones y clasifique la ropa o que ayude a poner la mesa y coloque cada plato con su taza. Reforzar con expresiones verbales las nociones de cantidad y tiempo. Por ejemplo: “¡Catalina, has comido mucho!”, “¡apúrate, que nos vamos a pasear!”.
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	B	<ul style="list-style-type: none"> Explora el espacio en situaciones cotidianas utilizando los sentidos, se desplaza y reconoce su posición y comprende ciertas expresiones sencillas relacionadas con su ubicación. Por ejemplo: en la sala de psicomotricidad se coloca cerca o lejos de sus compañeros, según se lo indiquen. 	<ul style="list-style-type: none"> Verbalizar las acciones que realiza cuando juega y se desplaza. Por ejemplo: “¡Estás saltando arriba de la cama!”, “tienes que agacharte para pasar por debajo de la mesa”. Pedirle que realice diferentes desplazamientos y se ubique, por ejemplo, lejos de su hermana o dentro del baño.
Ciencia y Tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.	A	<ul style="list-style-type: none"> Explora objetos de su entorno, los observa y los manipula con los sentidos para obtener información sobre su uso y experimentando y observando los efectos que sus acciones causan sobre ellos. Por ejemplo: aprieta el botón del juguete que emite sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Facilitarle juegos, como rompecabezas muy simples, encajes, bloques de madera, etc., que le permitan explorar y descubrir relaciones de causa-efecto Verbalizar las acciones que realiza cuando juega. Por ejemplo: “Mira, Catalina, este círculo va aquí (encaje) porque tienen la misma forma”.

III. RECOMENDACIONES Y/O ACUERDOS CON LA FAMILIA

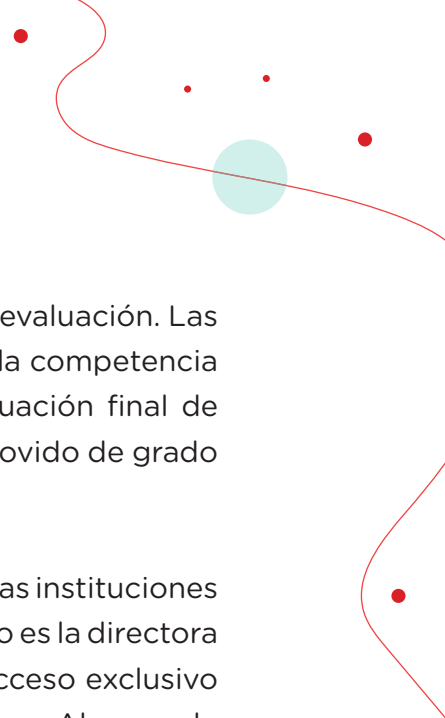
4.4 EL REGISTRO EN EL SISTEMA DE INFORMACIÓN DE APOYO A LA GESTIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (SIAGIE)



El SIAGIE es una herramienta informática mediante la cual se lleva un control y registro de la trayectoria educativa de las y los estudiantes de la educación pública y privada del país; dicha información se registra en nóminas de matrículas y actas de evaluación. El objetivo de este sistema es contar con información oportuna y fiable de los servicios y programas educativos del

Perú. El Minedu, a través de la Unidad de Estadística, es el responsable de la administración del SIAGIE. Es importante conocer ciertas definiciones que permitirán comprender mejor los aspectos relacionado a este sistema:

- **Trayectoria educativa:** Constituye la información que generan las y los estudiantes durante su etapa escolar en la educación básica. Se registra con los datos suministrados por las instituciones o programas educativos.
- **Nómina de matrícula:** Es un documento que emite la institución educativa, cuya finalidad es el registro, la comunicación y la conservación de la relación y los datos personales de las y los estudiantes matriculados en un periodo lectivo específico.
- **Acta de evaluación:** Es un documento oficial que la directora o el director de la institución educativa emite desde el SIAGIE a partir de la información que ingresa sobre la trayectoria educativa de las y los estudiantes. Mediante el acta de evaluación se registra, comunica y conserva la información concerniente al progreso y a los aprendizajes



de las y los estudiantes como resultado del proceso de evaluación. Las actas consignan los niveles de logro alcanzados en cada competencia durante el periodo lectivo y, al final del mismo, la situación final de cada estudiante según las siguientes siglas: PRO (promovido de grado o edad) y PER (permanece en el grado).

El registro de la información es un proceso obligatorio para las instituciones públicas y privadas del país. El responsable de dicho registro es la directora o el director de la institución educativa, quien tendrá el acceso exclusivo al usuario y la contraseña asignados para el ingreso al sistema. Algunas de las responsabilidades del CEBE con respecto al SIAGIE son las siguientes:

- Registrar la información de la matrícula y de la evaluación de las y los estudiantes en el SIAGIE dentro de los plazos establecidos según la normativa vigente.
- Mantener un archivo físico de las nóminas de matrículas y actas de evaluación emitidas por cada periodo con la finalidad de garantizar la consistencia de la información registrada en el SIAGIE.
- Garantizar la veracidad y actualización periódica de los contenidos de los registros de las y los estudiantes, de las nóminas de matrículas y de las actas de evaluación.

A lo largo del periodo lectivo o escolar, se debe consignar el nivel de logro alcanzado por la/el estudiante únicamente en relación con las competencias que se han desarrollado y evaluado de forma explícita en cada bloque de semanas lectivas. Al final de ese periodo lectivo o escolar, se debe consignar el último nivel de logro alcanzado en cada una de las competencias que se han desarrollado y evaluado; este nivel de logro es el que se consignó en el último bloque de semanas lectivas.

4.4.1 CONDICIONES PARA LA PROMOCIÓN Y PERMANENCIA EN EL CEBE

El ingreso de las y los estudiantes al CEBE es a partir de los 3 años de edad y su permanencia se puede extender como máximo hasta los 20.

Si bien es cierto que el CEBE cuenta con 2 niveles educativos (inicial y primaria), 5 ciclos (II, III, IV y V), 3 aulas de inicial (inicial de 3, 4 y 5 años) y 6 grados de primaria (de 1.º a 6.º), las y los estudiantes de la modalidad de EBE realizan una trayectoria educativa que dura más tiempo; por ese motivo, en ciertos grados deberán permanecer más tiempo, sin que esto signifique que no han logrado las competencias planificadas para ese año lectivo, sino que desarrollar dichas competencias les ha de tomar más tiempo.



Es preciso señalar que en el CEBE, como parte del nivel de primaria (de 4.º a 6.º grado), se desarrolla la etapa de tránsito a la vida adulta (TVA)⁸, la cual tiene 3 subetapas (TVA inicial, TVA intermedio y TVA avanzado), cada una de las cuales tiene una duración de 3 años lectivos.

La organización referencial para determinar en qué aula o grado se debe matricular una/un estudiante y durante cuánto tiempo debe permanecer en cada uno es la que se indica en la Tabla 10.

⁸ Todo lo relacionado al TVA se desarrollará en el documento *El tránsito a la vida adulta en el CEBE - Guía de orientaciones* (Minedu - DEBE, 2023)

Tabla 10
Niveles/ciclos, aulas/grados, edades sugeridas y etapas de desarrollo en el CEBE

Niveles y ciclos	Aulas y grados	Edades sugeridas	Etapas de desarrollo
INICIAL (ciclo II)	Inicial 3 años	3 años	Primera infancia
	Inicial 4 años	4 años	
	Inicial 5 años	5 años	
PRIMARIA (ciclos III, IV y V)	Primer grado	6-7 años	Niñez
	Segundo grado	8-9 años	
	Tercer grado	10-11 años	
	Cuarto grado - TVA básico	12-14 años	Adolescencia temprana
	Quinto grado - TVA intermedio	15-17 años	Adolescencia tardía
	Sexto grado - TVA avanzado	18-20 años	

Por ello, al consignarse la situación final de cada estudiante en las actas de evaluación al finalizar cada periodo lectivo, se sugiere promover de grado o edad y hacer permanecer en el grado a las y los estudiantes, según el cuadro anterior, considerando que esta promoción o permanencia no dependerá de los niveles de logro alcanzados en relación con el desarrollo de las competencias, sino que corresponderá a una organización de la atención educativa en el CEBE que responde y guarda coherencia con las edades y etapas de desarrollo que transita cada estudiante.

IDEAS FUERZA DEL CAPÍTULO 4:



- La evaluación final en el CEBE es aquella que se realiza al finalizar el año escolar para recoger información precisa sobre los resultados de aprendizaje en relación con el desarrollo de competencias de las y los estudiantes. Su finalidad es conocer y entregar información sobre los logros de aprendizaje alcanzados por las niñas, los niños y las/los adolescentes de cada aula o grado una vez finalizado el año escolar o lectivo.
- Los resultados de la evaluación de entrada (evaluación psicopedagógica) permitirán establecer una línea base, es decir, conocer los aprendizajes que han logrado las y los estudiantes al inicio del año escolar para que, al momento de llevarse a cabo la evaluación final, se puedan comparar aquellos resultados iniciales con los resultados finales.
- El informe final es un documento pedagógico mediante el cual la/el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, comunica, al término del año escolar, el nivel de logro alcanzado por la/el estudiante en cada competencia desarrollada. Este informe incluye conclusiones descriptivas de cada competencia. Su entrega se realiza durante una entrevista presencial con la familia de la/el estudiante, junto con el portafolio de evidencias del cuarto bloque de semanas lectivas.
- Para garantizar que las y los estudiantes continúen practicando los aprendizajes logrados durante el año escolar, en los meses siguientes (periodo vacacional) las familias deben recibir una retroalimentación adecuada y oportuna de la/el docente y del equipo interdisciplinario del CEBE.

- El informe final es muy similar al informe de progreso. La diferencia es que en el primer caso se incluyen sugerencias o recomendaciones para reforzar los aprendizajes logrados durante el periodo vacacional y se establece la situación de la/el estudiante al finalizar el periodo lectivo.
- El Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) es una herramienta informática mediante la cual se lleva un control y registro de la trayectoria educativa de las y los estudiantes de la educación pública y privada del país; dicha información se registra en nóminas de matrículas y actas de evaluación.
- A lo largo del periodo lectivo o escolar, se debe consignar el nivel de logro alcanzado por la/el estudiante únicamente en relación con las competencias que se han desarrollado y evaluado de forma explícita en cada bloque de semanas lectivas.
- Si bien es cierto que el CEBE cuenta con 2 niveles educativos (inicial y primaria), 5 ciclos (II, III, IV y V), 3 aulas de inicial (inicial de 3, 4 y 5 años) y 6 grados de primaria (de 1.º a 6.º), las y los estudiantes de la modalidad de EBE realizan una trayectoria educativa que dura más tiempo; por ese motivo, en ciertos grados deberán permanecer más tiempo, sin que esto signifique que no han logrado las competencias planificadas para ese año lectivo, sino que desarrollar dichas competencias les ha de tomar más tiempo.

Anexos



ANEXO 1

LISTA DE COTEJO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE

FORTALEZAS



Indicaciones:

- La información se puede recoger a partir de la observación que llevó a cabo la/el docente y/o los integrantes del equipo interdisciplinario a las y los estudiantes del CEBE durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje n.º 1 (semana de adaptación y evaluación psicopedagógica). También se puede recoger a partir de la información obtenida durante la entrevista a la familia.
- Dado que ciertos criterios de evaluación presentan distintas opciones, se podrán precisar en los comentarios aquellas opciones que caracterizan a la/el estudiante y que son relevantes para el desarrollo de sus aprendizajes.
- En caso de que los criterios de evaluación no respondan a las características de la/el estudiante, se puede completar la información en la opción “Otros”.

Con relación a su motivación e interés

Criterio de evaluación	SÍ	NO	Comentarios
Se entusiasma y motiva con actividades u objetos relacionados a lo siguiente:			
La naturaleza (los animales, las plantas, los espacios naturales, el campo, la playa, el río, la chacra, el parque, etc.).			
Las actividades artísticas o manuales (pintar, dibujar, modelar, bailar, cantar, escuchar música, actuar, dramatizar con títeres, etc.).			
Las actividades físicas o motrices que incluyen juegos, deportes, movimientos, desplazamientos, etcétera.			
La tecnología (celular, tableta, computadora).			
Interacción con sus compañeras/os y amigas/os.			
Interacción con las personas adultas de la IE.			

Actividades de la vida diaria (ayudar a cocinar, limpiar, ordenar, poner la mesa, etc.).			
Actividades de autovalimiento (asearse, vestirse, comer, etc.).			
Actividades rutinarias (hábitos cotidianos que implican horarios y espacios determinados).			
Materiales u objetos específicos (un juguete, una textura, un objeto en especial). Especifiquen.			
Escuchar la lectura de cuentos y la narración de historias o la escenificación de estas.			
Otros:			
Los juegos de su preferencia son los siguientes:			
Juego libre o espontáneo sola/o.			
Juego libre o espontáneo con sus compañeras/os.			
Juegos de construcción (bloques de madera, piezas de LEGO, encajes, ensartes, envases de plástico, etc.).			
Juegos físicos (correr, saltar, trepar, deslizarse, etc.).			
Juegos en línea (en el celular, la tableta o la computadora).			
Juegos sensoriales que incluyan la experimentación con diferentes sabores, olores, texturas, sonidos, colores, formas, etcétera.			
Otros:			
Logra mantener su atención, esfuerzo y perseverancia:			
Durante mucho tiempo sin distraerse.			
Durante un tiempo adecuado a su edad si la actividad le motiva.			
No logra mantener la atención en nada ni estar sentado; aún necesita estar en movimiento constantemente.			

Con relación al acceso a la información y a cómo la comprende:

Criterio de evaluación	SÍ	NO	Comentarios
¿A través de qué medios/canales y formatos comprende mejor la información?			
No habla, pero comprende casi todo lo que le dicen.			
Comprende mejor si las palabras se acompañan con gestos, señas y expresión corporal y facial.			
Comprende a través del modelamiento (mostrarle primero lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer).			
Es necesario darle material concreto y dejarle explorar, tocar, descubrir, manipular.			
Es necesario dejar que se mueva y que utilice el cuerpo (juegos, títeres, marionetas, circo, circuitos motrices, etc.).			
Con materiales en formatos tecnológicos (aplicaciones, juegos, videos, audios o imágenes en el celular, la tableta o la PC, etc.).			
Con materiales visuales (fotos reales, infografías, pictogramas, diagramas, dibujos, historietas, carteles, caricaturas, etc.).			
Con herramientas artísticas (pintura, dibujo, modelado, hacer <i>collage</i> , baile, canto, tocar instrumentos musicales, actuar, etc.).			
Es sensorial, por lo que necesita experimentar con los sentidos: vista, oído, tacto, gusto, olfato e incluso vestibular (equilibrio) y propioceptivo (dónde está cada parte de su cuerpo con relación al resto de este).			
Con narración de cuentos, historias, o la escenificación de las mismas, narración de anécdotas, chistes, relatos cotidianos, etc.			
Otros:			

Con relación a la expresión:

Criterio de evaluación	SÍ	NO	Comentarios
Expresa sus ideas e intereses (se comunica) a través de lo siguiente:			
El lenguaje oral (con palabras, frases cortas, oraciones), con el que todos pueden entenderle. Especifiquen.			
El lenguaje oral (con palabras), pero con el cual solo le entiende su familia.			
No tiene la capacidad de emplear el lenguaje oral, sino que utiliza gestos, señas, miradas, expresión corporal y facial, movimientos, etcétera.			

Tiene la capacidad de emplear el lenguaje oral, pero no le gusta relacionarse ni comunicarse con nadie o con muy poca gente.			
El modelamiento (muestra a la otra persona lo que quiere hacer); por ejemplo, le jala la ropa, le toca un brazo, etcétera.			
El cuerpo (mediante juegos, títeres, marionetas, circo, circuitos motrices, etc.).			
Materiales en formatos tecnológicos (aplicaciones, juegos, videos, audios o imágenes en el celular, la tableta o la PC, etc.).			
Materiales visuales (fotos reales, infografías, pictogramas, dibujos, historietas, carteles, caricaturas, etc.).			
Herramientas artísticas (pintura, dibujo, modelado, hacer <i>collage</i> , baile, canto, tocar instrumentos musicales, actuar, etc.).			
Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC). Especifiquen.			
Otros:			

Con relación a las habilidades de la vida diaria:

Criterio de evaluación	Sí		NO	Comentarios
	Con apoyo	Sin apoyo		
¿Qué logra hacer de manera autónoma y de acuerdo a su edad?				
Actividades de autovalimiento (asearse, vestirse, desvestirse, comer, beber, etc.). Especifiquen.				
Arreglarse y mantener una buena apariencia (en su ropa, su peinado, su olor corporal, etc.).				
Mantener ordenados y limpios sus espacios de aprendizaje (mesa o carpeta, aula, baño, comedor, etc.).				
Labores de casa (lavar platos o ropa, barrer, poner la mesa, preparar alimentos, tender la cama, etc.). Especifiquen.				
Cuidar animales domésticos, las plantas de la huerta, el jardín, la chacra, etcétera.				
Comprar en lugares cercanos llevando el dinero exacto.				
Regular su conducta social, modulándola de acuerdo a cómo entiende los momentos, los espacios o a las personas.				
Seguir rutinas y mantener hábitos con la ayuda de indicaciones en carteles o imágenes.				
Otros:				

Con relación a la interacción con su entorno:

Criterio de evaluación	SÍ	NO	Comentarios
¿Se lleva bien con sus compañeras/?, ¿con quiénes se lleva mejor? Precisen quiénes son.			
¿Se lleva bien con sus familiares?, ¿con quiénes se lleva mejor? Precisen quiénes son.			
¿Se lleva bien con las y los profesionales de la IE?, ¿con quiénes se lleva mejor? Precisen quiénes son.			
¿Se lleva bien con personas de su entorno (barrio, comunidad, localidad)?, ¿con quiénes se lleva mejor? Precisen quiénes son.			
¿Tiene familiares que son sus apoyos cercanos con relación a sus actividades escolares? Precisen quiénes son.			
¿Tiene preferencia por ciertos espacios o lugares? Especifiquen cuáles son.			
¿Tiende a aislarse o a sentir ansiedad o miedo?, ¿en qué situaciones? Especifiquen cuáles con.			
¿Le gusta interactuar con personas de su entorno?			
¿Se desplaza por el entorno de manera autónoma (a lugares cercanos como la bodega, el parque, etc.)?			
¿Necesita tener espacios u objetos para la calma y así tranquilizarse cuando está nerviosa/o u ansiosa/o?			
¿Cuenta con espacios y objetos con los que se pueda distraer, jugar, divertirse? Especifiquen cuáles son.			
¿Participa en espacios familiares (fiestas, comidas, etc.) o comunales (encuentros, paseos, talleres u otros)?			
Otros:			

ANEXO 2

LISTA DE COTEJO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE **BARRERAS**

Con relación al proceso de detección de **barreras**, se recomienda aplicar la lista de cotejo que les mostraremos a continuación, cuyo propósito es sistematizar la observación y el análisis de las barreras a las que pueda estar enfrentándose la/el estudiante. Con ello, posteriormente se podrán implementar los apoyos necesarios para reducirlas o eliminarlas.

Las barreras físicas, de acceso, de aprendizaje, de participación, curriculares, metodológicas, actitudinales, organizativas y sociales se han organizado en cinco grandes dimensiones, tomando como marco teórico el DUA:

- 1 Motivación e interés.
- 2 Acceso a la información y cómo se comprende.
- 3 Expresión.
- 4 Actividades de la vida diaria.
- 5 Interacción con el entorno

Dimensión	Criterio de evaluación	SÍ	NO
Con relación a la motivación e interés	La/el estudiante tiene la oportunidad de elegir, desde diversas formas de implicación, sobre su participación en la actividad de aprendizaje.		
	La/el estudiante recibe retroalimentación y acompañamiento para mantener el esfuerzo y la concentración en la meta de aprendizaje aunque aparezcan elementos distractores.		
	La/el estudiante tiene acceso a materiales educativos pertinentes para completar con éxito las actividades de aprendizaje.		
	La/el estudiante tiene acceso a opciones o rutinas que están organizadas de tal manera que favorecen que entienda y sepa cuándo y cómo solicitar ayuda a sus docentes.		
	La/el estudiante recibe apoyo para el aprendizaje de habilidades de autorregulación que le permitan gestionar sus emociones y conductas de forma positiva.		


Con relación al acceso a la información y cómo se comprende	La/el estudiante recibe la información de las actividades de aprendizaje en diversos formatos (texto, voz, dibujo, ilustración, diseño, música, danza, movimiento, arte visual, escultura o video).		
	La/el estudiante accede a una variedad de formas de representación de la información, como textos, gráficos, fotos, diagramas visuales, audios, videos, materiales concretos, narración de descripciones, animaciones, pictogramas, etcétera.		
	Se presenta a la/el estudiante una gama de posibilidades que activan sus saberes previos frente a la nueva información.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de ver o demostrar la aplicación del saber previo que ya tiene.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de generalizar y transferir sus aprendizajes a nuevos contextos (situaciones simuladas o reales).		
	Se desarrollan estrategias que le permitan a la/el estudiante procesar, visualizar o manipular la información que se le presenta.		
Con relación a la expresión	La/el estudiante tiene la oportunidad de acceder a diferentes opciones para interactuar con herramientas digitales (aplicaciones, por ejemplo).		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de plasmar sus ideas por medio de voz, dibujo, ilustración, música, danza/movimiento, arte visual, escultura o video.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de visualizar las metas de aprendizaje organizadas en objetivos, tiempos y resultado (con pictogramas o usando relojes de arena, por ejemplo).		
	La/el estudiante recibe recursos, como guías y listas de verificación, para hacer seguimiento de las metas de aprendizaje.		
Con relación a la interacción con el entorno	La/el estudiante tiene acceso a sistemas que le ofrecen opciones diversas para participar en distintos momentos de la actividad de aprendizaje en igualdad de oportunidades que sus compañeras/os.		
	La/el estudiante recibe la guía y el acompañamiento de sus padres y/o cuidadores primarios en las tareas de aprendizaje.		
	La/el estudiante cuenta con un ambiente de trabajo estructurado y/u organizado de forma segura y libre de distracciones.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de relacionarse con su docente y con sus pares en un clima de respeto y valoración.		

Con relación a las habilidades de la vida diaria	La/el estudiante tiene la oportunidad de vestirse de forma autónoma.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de asearse de forma autónoma.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de alimentarse de forma autónoma.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de utilizar su dinero de manera funcional.		
	La/el estudiante tiene la oportunidad de comunicar sus rutinas y tomar decisiones sobre el desarrollo de estas en el espacio de aprendizaje.		

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA



Las barreras detectadas (criterios de evaluación marcados como “No”) se analizarán y sistematizarán planteándose una breve explicación o precisándose ciertas observaciones o mayores detalles que puedan optimizar su comprensión; esa información se deberá consignar en la quinta parte del formato de informe psicopedagógico.

Imaginemos que en la lista de cotejo para la identificación de barreras se marcó “No” en ciertos criterios de evaluación. Veamos, con un ejemplo, cómo podemos realizar precisiones u observaciones respecto a cómo se manifiesta esta barrera:

Dimensión	Barreras: Consignar los criterios de evaluación en los que se marcó “No”	 Precisiones u observaciones respecto a cómo se manifiesta esta barrera
Con relación a la motivación e interés	La/el estudiante recibe apoyo para el aprendizaje de habilidades de autorregulación que le permitan gestionar sus emociones y conductas positivamente.	<p>Cuando la/el estudiante se desregula emocionalmente, es incapaz de regular la intensidad de sus emociones. Oscila rápidamente de una emoción a otra manifestando ira o pánico repentino o bien una excitación fuera de control que se manifiesta con autoagresiones, gritos y conductas disruptivas. Las personas adultas de su entorno (profesionales de la IE, familiares) no saben cómo ayudar para que recupere la calma y no le han enseñado estrategias para que sea capaz de autorregularse.</p> <p>Las y los profesionales de la IE no han identificado los estímulos sensoriales que disparan o desregulan las emociones de la/el estudiante. No conocen a qué estímulos sensoriales es hiper- o hiposensible ni cómo se debería autorregular para gestionar sus emociones y conductas positivamente.</p> <p>Las y los profesionales de la IE no han analizado si en los espacios educativos del CEBE o en el hogar de la/el estudiante hay una falta, exceso o recarga de estímulos sensoriales que la/lo afectan (exceso de ruido, sobrecarga en la ambientación de espacios, falta de rutinas y hábitos, desorden, colores muy fuertes, luces, olores que le desagradan, uso excesivo de pantallas, estrés, etc.).</p>

APOYOS EDUCATIVOS

Una vez que realizamos las precisiones u observaciones respecto a cómo se manifiestan las barreras que encontramos, ya podemos proceder a identificar apoyos por cada barrera identificada. Veamos un ejemplo:

<p>Precisiones u observaciones respecto a cómo se manifiesta esta barrera</p> 	<p>APOYOS EDUCATIVOS</p> 
<p>Cuando la/el estudiante se desregula emocionalmente, es incapaz de regular la intensidad de sus emociones. Oscila rápidamente de una emoción a otra manifestando ira o pánico repentino o bien con una excitación fuera de control que se manifiesta con autoagresiones, gritos y conductas disruptivas o desafiantes. Las personas adultas de su entorno (profesionales de la IE, familiares) no saben cómo ayudar a que recupere la calma y no le han enseñado estrategias para que sea capaz de autorregularse.</p> <p>Las y los profesionales de la IE no han identificado los estímulos sensoriales que disparan o desregulan las emociones de la/el estudiante. No conocen a qué estímulos sensoriales es hiper- o hiposensible ni cómo se debería autorregular para gestionar sus emociones y conductas positivamente.</p> <p>Las y los profesionales de la IE no han analizado si en los espacios educativos del CEBE o en el hogar de la/el estudiante hay una falta, exceso o recarga de estímulos sensoriales que la/lo afectan (exceso de ruido, sobrecarga en la ambientación de espacios, falta de rutinas y hábitos, desorden, colores muy fuertes, luces, olores que le desagradan, uso excesivo de pantallas, estrés, etc.).</p>	<p>Para apoyar a la/el estudiante y lograr que autorregule sus conductas desafiantes, se deberá identificar la fase en la que se encuentra dicha conducta desafiante (desencadenante, intensificación, explosión y recuperación) y establecer las estrategias que se deben emplear en cada fase:</p> <p>FASE DESENCADENANTE. Si la conducta recién se está desencadenando, se pueden ejecutar las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar la causa: Preguntarse qué desencadena la conducta desafiante y si se puede eliminar esta causa. • Tratar la conducta como una forma de comunicación: Averiguar la intención de la conducta (¿para qué la realizan?) y sustituirla por una conducta positiva. • Desviar su atención con otras actividades que le gusten mucho, que le den calma. • Enseñarle a hacer frente al estrés: identificar en sí misma/o qué le incomoda, le relaja, le altera, le genera ansiedad, etc., y descubrir estrategias para autorregularse y recuperar la calma. Se sugiere que tengan un rincón de la calma y/o un kit con objetos para la calma (objetos para apretar, estirar o morder, masas, pelotas blandas, tapones de oídos, objetos con olores agradables, linternas, una carpita, cojines, etc.). <p>FASE DE INTENSIFICACIÓN. Si la conducta se intensifica, se sugiere lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordarle las recompensas que recibirá si se calma (puede ser con un recordatorio visual). • Recordarle las reglas mediante recordatorios visuales. • Proporcionar oportunidades para relajar la situación. • Hacer un cambio de orientación: distraerla/o. • Modificar la demanda: utilizar instrucciones positivas. • Tranquilizar la situación: no hacer nuevas demandas; dejar pausas para que no se sienta presionada/o. <p>FASE DE EXPLOSIÓN. Si la conducta explota y la situación se torna crítica, se sugiere lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despejar el entorno: mover los objetos con los que pudiera dañarse o retirarlos de su alcance. • Proteger a los otros: intentar que se retiren. • Conseguir ayuda. • Si no hay peligro físico, se debe continuar utilizando estrategias de calma y relax. • Intervención física: solo si hay un peligro inmediato para la/el estudiante.

FASE DE RECUPERACIÓN. Una vez que la explosión o crisis va disminuyendo, se sugiere lo siguiente:

- Proporcionarle espacio: darle una oportunidad para que se calme y recobre su propio autocontrol.
- Regresar a la normalidad: reconstruir puentes.
- Encontrar algo que pueda hacer y por lo cual se le pueda felicitar.
- Realizar de nuevo la demanda: puede ser necesario reimponer la demanda para que no use la conducta desafiante para lograr todo lo que desea.
- Hablar o representar de forma visual la situación.
- Cuidar de uno mismo.

ESTRATEGIAS QUE PUEDEN AYUDAR A LA/EL ESTUDIANTE:

- Caminar presionando bien los pies sobre el suelo.
- Beber agua.
- Abrir mucho los ojos.
- Tocar y percibir diferentes texturas agradables.
- Concentrarse en diferentes sonidos.
- Aplicar técnicas de respiración para desacelerar pensamientos (caja de respiración, circuitos de soplos, bolsas de soplos).
- Hacer masajes suaves y firmes, dar “abrazos de oso”, ya que sentir los límites del cuerpo proporciona una entrada táctil y propioceptiva reconfortante.
- Utilizar botellas sensoriales y otras actividades calmantes visuales.
- Hacer muecas delante del espejo.
- Tener las manos ocupadas con actividades minuciosas (cajas sensoriales, piezas de LEGO, juegos de construcción, etc.).
- Utilizar técnicas de relajación.
- Amasar, apretar, estampar.
- Empujar, tirar y desarrollar otras actividades táctiles y propioceptivas.
- Trasladar peso o sentir peso.
- Escuchar música o dibujar.

REFERENCIAS

Buceta, C., Burgés, H., Ferioli, G., Laynes, M.G., López, R., Romero, S., Rubiolo, P., & Soza, Á.M. *Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera.*

<https://perkingglobalcommunity.org/lac/wp-content/uploads/2021/02/TRANSICION.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica.*

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-laeducacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Programa Curricular de Educación Inicial.*

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curriculareducacioninicial>

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resolución Viceministerial N.º 00094-2020-MINEDU.* Diario El Peruano, 26 de abril de 2020.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf?v=1588088452

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resolución Viceministerial N.º 447-2020-MINEDU.* Diario El Peruano, 4 de noviembre de 2020.

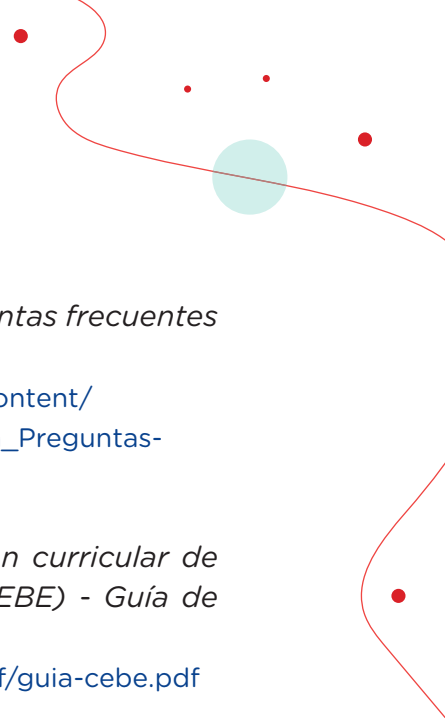
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1438186/RM%20N%20447-2020-MINEDU.pdf.pdf?v=1605112174>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Orientaciones para la evaluación diagnóstica y la planificación anual.*

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7951/Orientaciones%20para%20la%20evaluaci%3%b3n%20diag%3%b3stica%20y%20la%20planificaci%3%b3n%20anual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU.* Diario El Peruano, 11 de mayo de 2021.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf?v=1631056598>



Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Cartilla de preguntas frecuentes sobre la evaluación formativa*.

https://sites.minedu.gob.pe/orientacionesdocentes/wp-content/uploads/sites/29/2022/04/Cartilla_Evaluación-Formativa_Preguntas-Frecuentes_001.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) - Guía de orientaciones*.

<https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-cebe.pdf>

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.



PERÚ

Ministerio
de Educación

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