

¿Qué significa evaluar competencias formativamente?





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Fascículo 3: ¿Qué significa evaluar competencias formativamente?

Editado por:

Ministerio de Educación
Calle del Comercio N° 193, San Borja
Lima 41, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

© Ministerio de Educación del Perú

Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre que se cite la fuente y no se utilice con fines lucrativos.

Primera edición digital: febrero 2026

Lima - Perú



JUGAR

RECUERDA
Todas las palabras que expresan
acción se llaman verbo.

Preposición:
Que los niños y niñas aprendan y
sean capaces de identificar las
palabras que expresan acción.

SEGUIR LAS
INDICACIONES

ESCUCHAR

La **evaluación formativa** es uno de los conceptos más difundidos en el ámbito pedagógico. La mayoría de docentes hemos escuchado o leído sobre ella: que debe ser continua, **centrada en el aprendizaje**, orientada a la mejora. Sin embargo, conocer estas ideas no garantiza que logremos ponerlas en práctica en el día a día del aula.

A este desafío se suma otro: en nuestro caso, la evaluación formativa está orientada al desarrollo de competencias, lo cual añade una capa de complejidad a su implementación.

Frente a esta complejidad, las orientaciones metodológicas, aunque necesarias, son insuficientes. **No basta con saber qué hacer; necesitamos comprender por qué lo hacemos.**

Por ello, en este fascículo queremos compartir contigo algunas ideas clave que te ayuden a darle sentido a esta forma de concebir la evaluación, de modo que pueda integrarse de manera natural a tu práctica docente.



Idea **Clave** 1

Amalia es docente de cuarto grado de primaria y en los últimos días viene diseñando una unidad didáctica que involucra el concepto de fracción. Dado que sus estudiantes ya tuvieron un primer acercamiento a este concepto en el grado anterior, al conversar con la docente del año pasado, esta le informa **“hasta dónde llegaron”** y qué porcentaje del grupo logró alcanzar los aprendizajes esperados.

Para Amalia esta información, aunque valiosa, necesita ser complementada. Más allá del avance curricular o del desempeño general del grupo, a **Amalia le interesa comprender cómo piensan sus estudiantes**: qué estrategias y recursos ponen en juego para enfrentar situaciones que involucran fracciones, qué ideas han construido y cuáles aún están en proceso.

Para Amalia, **su misión no es que la mayoría de sus estudiantes aprenda o cumpla con su programación**, sino que cada uno de sus estudiantes experimente mejoras en sus aprendizajes y desarrollen sus competencias desde el punto en el que se encuentran.

Amalia concibe su rol como **docente desde una perspectiva centrada en el estudiante y su aprendizaje**. Este enfoque es el fundamento de lo que denominamos evaluación formativa.

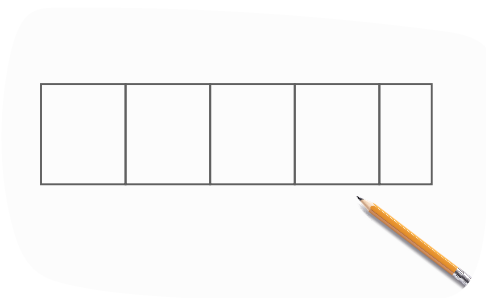


Más que una metodología que incorporar a nuestra práctica, **la evaluación formativa** es la consecuencia de centrar nuestras acciones en el aprendizaje de **nuestros estudiantes**.

Idea **Clave** 2

Como parte de su unidad, Amalia plantea a sus estudiantes la siguiente tarea: entrega a cada uno una hoja bond con un rectángulo dibujado en el centro y les explica **que representa una barra de chocolate** que deben dividir en cinco partes iguales para repartir entre sus amigos. Los estudiantes toman sus lápices y comienzan a trabajar.

Mientras se desplaza por el aula, Amalia observa que Matías ha dividido el rectángulo dejando una de las partes claramente más pequeña que las otras. En lugar de señalarle el error y pedirle que lo corrija, se acerca y le dice suavemente: “Si cada amigo recibe una de esas partes, ¿crees que todos estarían contentos?”. Matías mira su dibujo y niega con la cabeza, sonriente. Amalia continúa: “¿Cómo podrías mejorar este reparto?”.



En términos generales, **evaluar implica recoger información para valorar un proceso y tomar decisiones**. Lo que acaba de ocurrir es un ejemplo de evaluación. Amalia recoge información sobre el aprendizaje de Matías y actúa en consecuencia para ayudarlo a reflexionar sobre su trabajo y mejorarlo por sí mismo. No es la evaluación que asociamos con fechas, instrumentos y calificaciones, sino una que ocurre día a día en el aula: la evaluación formativa.



Evaluar formativamente no ocurre solo en momentos específicos del año, ni involucra necesariamente el uso de instrumentos ni debe conducir siempre a una calificación.

Cuando un docente pone el aprendizaje de sus estudiantes en el centro, cada acción cotidiana — una pregunta, una observación, una conversación breve, una actividad — se convierte en una oportunidad para conocer el estado de sus aprendizajes, cómo vienen movilizando sus competencias y **tomar decisiones que los ayuden a progresar**.



Idea **Clave** 3

Consideremos la interacción anterior. Frente a la evidencia del error, Amalia no opta por señalarlo e indicar cómo corregirlo. En lugar de decir “esta parte es muy pequeña, tienes que hacer las otras más delgadas”, le plantea a Matías preguntas que gradualmente le permiten darse cuenta por sí solo de su error y de cómo podría solucionarlo. Este tipo de interacción es un ejemplo de **retroalimentación**, un elemento clave en la evaluación formativa.



Retroalimentar es un aspecto clave en la evaluación formativa y no consiste en señalar errores y dar soluciones, sino en crear las condiciones para que sea el mismo estudiante quien descubra cómo mejorar.

Cuando simplemente señalamos el error y damos la solución, el estudiante puede corregir su trabajo, pero no necesariamente comprende el porqué del error ni desarrolla la capacidad de identificarlo en el futuro. En contraste, **cuando retroalimentamos efectivamente, promovemos su razonamiento**, metacognición y autonomía. Para ello, esta necesita ser oportuna (en lo posible mientras el estudiante está trabajando en la tarea), específica (enfocada en aspectos concretos, no en juicios generales) y orientadora (ofrece pistas o preguntas en lugar de dar respuestas directas).

Idea Clave 4

Conforme avanzan las sesiones, Amalia comienza a notar que un grupo importante de estudiantes no está logrando los avances esperados y que las actividades que había previsto con tanto entusiasmo no están generando el involucramiento que ella esperaba.

A partir de estas observaciones, Amalia empieza a revisar lo que ocurre en el aula. Presta atención a quiénes participan y quiénes no, escucha con mayor detenimiento las preguntas y comentarios de sus estudiantes, y analiza en qué momentos la actividad parece perder sentido para ellos. **Este proceso la lleva a cuestionar su propio abordaje**: se pregunta si la situación que diseñó resulta realmente significativa para todos sus estudiantes, si partió adecuadamente de sus saberes previos, y si las formas de apoyo que está ofreciendo son suficientes o necesitan ser ajustadas.



Lejos de concluir que a sus estudiantes “no les gusta aprender”, que son “apáticos” o poco participativos por naturaleza, Amalia opta por un camino distinto: utiliza esta información para repensar su **práctica pedagógica**.

Esta forma de actuar pone de manifiesto otro aspecto central de la evaluación formativa:



La evaluación formativa no solo sirve para conocer y mejorar **el aprendizaje** de los estudiantes, sino también para **repensar nuestras prácticas docentes**.

Un docente que evalúa formativamente asume su responsabilidad en lo que le corresponde. En lugar de atribuir los resultados insatisfactorios únicamente a factores externos o a las características de sus estudiantes, se pregunta qué puede hacer de manera diferente y reflexiona sobre aspectos como: ¿mi planificación consideró adecuadamente sus saberes previos? ¿La situación que diseñé es realmente significativa para ellos? ¿Estoy brindando el tipo de apoyo que mis estudiantes necesitan?

Idea **Clave** **5**

A lo largo de las sesiones, Amalia propone a sus estudiantes diversas situaciones: repartir cantidades de manera equitativa, comparar fracciones en contextos de recetas de cocina o resolver problemas en los que deben identificar qué fracción representa una parte de un todo.

Estas situaciones no aparecen únicamente al final de la unidad como una “**prueba**”, sino que forman parte del trabajo cotidiano en el aula. Mientras los estudiantes se enfrentan a ellas, Amalia circula por el aula, observa sus estrategias, escucha sus razonamientos, formula preguntas, **orienta, retroalimenta, y propone ajustes que permiten ampliar o profundizar los aprendizajes**. De este modo, la evaluación se integra al proceso de enseñanza y aprendizaje, y se convierte en una fuente permanente de información para acompañar el desarrollo de las competencias.

Al mismo tiempo, Amalia es consciente de un aspecto clave: ser competente implica un nivel significativo de autonomía. No basta con que los estudiantes logren resolver situaciones con su apoyo constante; **necesitan ser capaces de enfrentarlas por sí mismos**, tomando decisiones y poniendo en juego los recursos que han venido desarrollando.

Por esta razón, planifica momentos específicos en los que los **estudiantes abordan problemas o desafíos sin su intervención directa**. Estos espacios le permiten observar si realmente están movilizando los conocimientos, habilidades y actitudes trabajados durante las sesiones, y en qué medida pueden hacerlo de manera autónoma.

Desde esta perspectiva:



Enfrentar a los estudiantes a problemas y desafíos complejos cumple una doble función: **permiten desarrollar las competencias** y, al mismo tiempo, valorar en qué medida los estudiantes han logrado desarrollarlas **al nivel esperado**.

Con este propósito en mente, Amalia plantea a sus estudiantes una serie de situaciones auténticas y desafiantes que les permiten evidenciar cómo movilizan sus conocimientos, habilidades y actitudes. Mientras los observa, su atención se centra en aspectos generales: quiénes terminaron lo asignado, quiénes presentaron sus resultados de manera ordenada, quiénes participaron activamente en el proceso. Sin embargo, reconoce que esa información es insuficiente para comprender el desarrollo de sus competencias. Amalia necesita contar con criterios claros que le permitan identificar cuándo sus estudiantes han alcanzado el nivel de competencia esperado y cuándo aún necesitan apoyo adicional.

Definir estos criterios, sin embargo, representa un desafío para muchos docentes. En el próximo fascículo seguiremos acompañando a Amalia en este proceso y aprenderemos juntos cómo formularlos.

Próximo fascículo: ¿Cómo formular y emplear criterios de evaluación?

Esperamos que esta cartilla te motive a seguir reflexionando y fortaleciendo tu práctica docente en beneficio de tus estudiantes. Puedes conocer más herramientas curriculares en: www.perueduca.pe





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