



**Innova
Teaching
School**

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**FORMATIVE ASSESSMENT FOR THE DEVELOPMENT OF PRIMARY
EDUCATION COMPETENCIES**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Autores

Jose Saul Palomares Roca
<https://orcid.org/0009-0009-9682-244X>

Edson Ochoa Montano
<https://orcid.org/0009-0006-5960-2382>

Asesora

María del Carmen Llontop Castillo
<https://orcid.org/0000-0003-4110-3025>

Lima, abril, 2025

MONOGRAFIA_OCHOA_PALOMAR ES

4%
Textos
sospechosos



1% Similitudes
0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes
mencionadas
3% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: MONOGRAFIA_OCHOA_PALOMARES.docx
ID del documento: 9675a624ccc2810bc268386528ab391dc706de3c
Tamaño del documento original: 85,34 kB

Depositante: María del Carmen Lloriop
Fecha de depósito: 24/4/2025
Tipo de carga: Interfase
Fecha de fin de análisis: 24/4/2025

Número de palabras: 13.737
Número de caracteres: 94.261

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|--|-------------|-------------|--|
| 1 | Documento de otro usuario #80262 El documento proviene de otro grupo 6 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (81 palabras) |
| 2 | www.doi.org Assuring the quality of standards oriented classroom assessment ... https://www.doi.org/10.1016/j.studuc.2014.02.002 2 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (52 palabras) |
| 3 | accedicri.uilpgc.es Competencias del profesorado de educación musical en pri... https://accedicri.uilpgc.es/jspui/bitstream/10553/41776/1/0746882_0000_0001.pdf 31 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (63 palabras) |
| 4 | uvadoc.uva.es Incorporación de las competencias genéricas en los títulos de gr... http://uvadoc.uva.es/handle/10324/981 25 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (53 palabras) |
| 5 | palade.conocimiento.com La evaluación formativa como herramienta para el a... https://palade.conocimiento.com/ja/index.php/revista/article/view/7218/0#-over 2 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (49 palabras) |

Fuentes con similitudes fortuitas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|--|-------------|-------------|--|
| 1 | www.liceovisano.edu.it https://www.liceovisano.edu.it/system/files/le8_2h_dhe_cosa_e_la_valutazione_per_apprendi... | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (32 palabras) |
| 2 | Lizano.docx Lizano #16020 El documento proviene de mi grupo | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (26 palabras) |
| 3 | hdl.handle.net Configuraciones de la construcción colaborativa docente de reto... http://hdl.handle.net/20.506.12033/2426 | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (28 palabras) |
| 4 | repository.unad.edu.co Uso de la WEB 2.0 como recurso didáctico para potenci... https://repository.unad.edu.co/handle/12356/55888 | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (24 palabras) |
| 5 | centroderecursos.educarchile.cl https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/20.506.12246/56857/1/ORDINACIONES_E... | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (22 palabras) |

DEDICATORIA

A Dios, quien con su gracia y misericordia ha sido mi fortaleza en cada paso de esta aventura académica. Su luz ha iluminado mis decisiones y me ha dado la convicción para seguir adelante aun en los momentos más desafiantes.

Jose Saul Palomares Roca

A mi familia, pilar fundamental de mi vida, cuyo amor, paciencia y confianza me impulsan a perseguir mis metas. Gracias por darme el ejemplo de constancia y mostrarme que la perseverancia hace posible cada sueño.

Edson Ochoa Montano

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de: Explicar cómo la evaluación formativa contribuye al desarrollo de las competencias de la educación primaria. Mientras que los objetivos específicos planteados son: informar sobre las estrategias de la evaluación formativa que se pueden aplicar en primaria para el desarrollo de las competencias y explicar cómo el proceso de evaluación formativa se relaciona con el desarrollo de competencias en educación primaria. Para responder a estos planteamientos, se recurre a un análisis bibliográfico y reflexivo que considera los aportes del enfoque constructivista y las perspectivas más recientes en el campo educativo. En el Capítulo I, se presenta la base teórica de la evaluación formativa, detallando sus momentos fundamentales, como el recojo y análisis de evidencias, además de la toma de decisiones y los ajustes pedagógicos que se derivan de esos hallazgos. El Capítulo II se centra en el enfoque por competencias y su aplicación en la educación primaria, abordando la enseñanza y el aprendizaje bajo esta mirada, así como la relevancia que adquiere la evaluación formativa en la consolidación de habilidades y destrezas. Se expone el rol del docente como mediador y guía en este proceso continuo, considerando la importancia de utilizar herramientas específicas de evaluación formativa para estimular el progreso integral del alumnado. Se concluye que una evaluación formativa bien planificada, basada en la retroalimentación constante y la participación activa de los estudiantes, fortalece el desarrollo de competencias clave y favorece un aprendizaje significativo y sostenible en el tiempo.

Palabras clave: evaluación formativa; competencias; educación primaria; retroalimentación.

ABSTRACT

The present research aims to: Explain how formative assessment contributes to the development of competencies in primary education. While the specific objectives proposed are: to inform about the formative assessment strategies that can be applied in primary education for the development of competencies and to explain how the formative assessment process is related to the development of competencies in primary education. To address these questions, a bibliographic and reflective analysis is employed, considering the contributions of the constructivist approach and the most recent perspectives in the educational field. In Chapter I, the theoretical basis of formative assessment is presented, detailing its fundamental moments, such as the collection and analysis of evidence, as well as the decision-making and pedagogical adjustments that arise from those findings. Chapter II focuses on the competency-based approach and its application in primary education, addressing teaching and learning from this perspective, as well as the relevance that formative assessment acquires in the consolidation of skills and competencies. The role of the teacher as a mediator and guide in this continuous process is presented, considering the importance of using specific formative assessment tools to stimulate the comprehensive progress of the students. It is concluded that a well-planned formative assessment, based on constant feedback and active student participation, strengthens the development of key competencies and fosters meaningful and sustainable learning over time.

Keywords: formative assessment; competencies; primary education; feedback.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| DEDICATORIA..... | iii |
| RESUMEN..... | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN FORMATIVA..... | 11 |
| 1.1 El enfoque constructivista..... | 11 |
| 1.2 Evaluación formativa..... | 15 |
| 1.3 Momentos de la evaluación formativa..... | 20 |
| 1.4 Estrategias de la evaluación formativa..... | 24 |
| CAPÍTULO II: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA..... | 28 |
| 2.1 El enfoque por competencias..... | 28 |
| 2.2 Enseñanza aprendizaje bajo el enfoque por competencias..... | 31 |
| 2.3 Rol de la evaluación formativa en el desarrollo de competencias..... | 33 |
| 2.4 Estrategias y herramientas de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias..... | 35 |
| CONCLUSIONES..... | 42 |
| REFERENCIAS..... | 44 |

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa se ha convertido, en las últimas décadas, en un componente esencial para promover un aprendizaje profundo y significativo en diversos niveles educativos (Black & Wiliam, 1998). Este tipo de evaluación se caracteriza por proveer retroalimentación constante y oportuna, con el fin de que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y debilidades y, a partir de ello, desarrollen competencias que trasciendan el ámbito académico. En el caso de la educación primaria, la evaluación formativa ejerce un rol esencial, pues los niños y niñas se encuentran en una etapa clave de su desarrollo cognitivo, afectivo y social, y la orientación recibida en estos primeros años de escolaridad influye directamente en su desempeño posterior (Hattie & Timperley, 2007). Por ello, es imprescindible analizar la forma en que la evaluación formativa puede contribuir al desarrollo de competencias que, según el enfoque constructivista y los lineamientos actuales de la pedagogía, abarcan un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desenvolverse en diferentes contextos de la vida.

A nivel internacional, múltiples organismos y expertos han resaltado el aporte que la evaluación formativa ejerce sobre la calidad educativa y el rendimiento de los estudiantes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por ejemplo, ha enfatizado la importancia de avanzar hacia sistemas de evaluación que no se limiten al registro cuantitativo de calificaciones, sino que propicien espacios de diálogo y reflexión que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2019). Este enfoque va en sintonía con las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que ha propuesto la adopción de prácticas formativas para fomentar un pensamiento crítico y creativo en el alumnado, considerándolo una vía efectiva para preparar a la población estudiantil frente a los desafíos cambiantes del siglo XXI (OCDE, 2013).

En ese contexto global, se han realizado diversas investigaciones que demuestran la influencia positiva de la evaluación formativa sobre la motivación de los estudiantes y la adquisición de competencias complejas. Un estudio longitudinal realizado en escuelas de Finlandia destacó que la retroalimentación continua y el establecimiento de metas concretas a partir de la evaluación formativa generaron, en el estudiantado, un mayor compromiso con

sus tareas, así como avances evidentes en destrezas de resolución de problemas y comunicación (Rinne & Järvinen, 2019). De igual manera, en países de Asia Oriental se han adoptado prácticas similares, donde los docentes aplican estrategias de autoevaluación y coevaluación para fortalecer la conciencia metacognitiva del alumnado, una habilidad esencial en el desarrollo de competencias en la primera infancia (Chan, 2018). Estos hallazgos evidencian la necesidad de replantear el rol evaluativo del maestro, dotándolo de instrumentos y metodologías que superen la perspectiva meramente sumativa.

En el ámbito nacional —tomando como referencia el caso peruano— se han dado pasos significativos para incorporar la evaluación formativa en las políticas y normativas educativas. El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) ha publicado diversas guías y documentos oficiales que describen la evaluación formativa como una estrategia clave para alcanzar los objetivos del Currículo Nacional, al buscar el desarrollo integral de competencias en el estudiante de primaria (MINEDU, 2017). Asimismo, en los últimos años, se han impulsado programas de capacitación docente que incluyen el uso de rúbricas, portafolios y evaluaciones diagnósticas enfocadas en retroalimentar el proceso de aprendizaje. No obstante, persisten brechas en su implementación, relacionadas con la formación inicial y continua del profesorado, la disponibilidad de materiales didácticos y el acompañamiento sostenido para que la evaluación formativa se consolide como práctica habitual en las instituciones educativas.

Dichas brechas también se observan a nivel regional y local, donde las instituciones educativas enfrentan realidades diversas que incluyen carencias de infraestructura, limitaciones económicas y dificultades para la integración de tecnologías digitales. En muchos casos, el personal docente, aunque reconoce los beneficios de la evaluación formativa, se ve limitado por una carga administrativa elevada, falta de orientación pedagógica actualizada o la presión de padres y directivos que priorizan los resultados cuantitativos de las evaluaciones tradicionales. Aun así, pueden encontrarse iniciativas valiosas a escala local, en zonas urbanas y rurales, donde se están aplicando proyectos piloto de formación y acompañamiento docente para promover metodologías participativas y un uso más activo de la retroalimentación (Flores, 2020). Estas experiencias, si bien fragmentadas, son un indicio de que el cambio de paradigma evaluativo puede concretarse y repercutir positivamente en el desarrollo de competencias de los estudiantes de primaria.

Desde esta perspectiva y análisis se propone la premisa central de la monografía, la cual sostiene que la adopción de estrategias de evaluación formativa en el contexto de la educación primaria posibilita un desarrollo más sólido de las competencias, al proporcionar una retroalimentación constante y fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la pregunta que guía la presente investigación es: ¿Cómo la evaluación formativa contribuye al desarrollo de las competencias de la educación primaria? El objetivo general: Explicar cómo la evaluación formativa contribuye al desarrollo de las competencias de la educación primaria. Mientras que los objetivos específicos planteados son: informar sobre las estrategias de la evaluación formativa que se pueden aplicar en primaria para el desarrollo de las competencias y explicar cómo el proceso de evaluación formativa se relaciona con el desarrollo de competencias en educación primaria.

La evaluación formativa en educación primaria se justifica desde una perspectiva social porque promueve la equidad y la inclusión en las aulas. Al asegurar que cada estudiante reciba retroalimentación constante sobre su progreso, se fortalece la participación de aquellos que suelen quedar rezagados por factores socioeconómicos o culturales. En el ámbito pedagógico, la relevancia de la evaluación formativa reside en su potencial para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera continua y adaptada a las necesidades reales de los estudiantes. Al incorporar mecanismos de observación, análisis de evidencias y retroalimentación, el docente identifica con precisión en qué momento y de qué forma puede intervenir para reforzar las competencias de su alumnado.

Esta monografía se estructura en dos capítulos: el primero se centra en la base teórica de la evaluación formativa, destacando los momentos esenciales como el recojo y el análisis de evidencias, así como la toma de decisiones y los ajustes pedagógicos que se derivan de esos hallazgos. El segundo capítulo profundiza en el enfoque por competencias y su aplicación en la educación primaria, abordando la enseñanza y el aprendizaje bajo esta mirada, además de la relevancia que adquiere la evaluación formativa en la consolidación de habilidades y destrezas. También se examina el rol del docente como mediador y guía en este proceso continuo, enfatizando la importancia de las herramientas específicas de evaluación formativa para impulsar el progreso integral del alumnado. Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se concluye que una evaluación formativa bien

planificada, basada en la retroalimentación constante y la participación activa de los estudiantes, fortalece el desarrollo de competencias clave y favorece un aprendizaje significativo y sostenible en el tiempo.

CAPÍTULO I:

LA EVALUACIÓN FORMATIVA

1.1 El enfoque constructivista

El constructivismo ha sido uno de los pilares teóricos más influyentes en la educación contemporánea, especialmente a la hora de diseñar propuestas pedagógicas que promuevan la actividad cognitiva y la autonomía del estudiante. En sus orígenes, esta corriente teórica se asocia con autores como Jean Piaget, quien sostuvo que la construcción del conocimiento depende de la interacción entre el individuo y el entorno, dando lugar a la reorganización progresiva de estructuras mentales (Piaget, 1970). Bajo esta perspectiva, el aprendizaje no se concibe como la mera transmisión de información, sino como un proceso dinámico que requiere la participación activa de los educandos.

Jean Piaget (1970) planteó que el ser humano desarrolla su conocimiento a través de procesos de asimilación y acomodación, situados en sucesivas etapas de desarrollo cognitivo. Desde su perspectiva, el niño no es un receptor pasivo de contenidos, sino un agente activo que experimenta, manipula y reformula sus esquemas mentales en función de los desafíos que enfrenta. Para Piaget, el desequilibrio cognitivo actúa como un motor de aprendizaje, pues obliga al niño a modificar o ampliar sus esquemas para integrarlos en niveles superiores de complejidad. De esta manera, el constructivismo piagetiano enfatiza la necesidad de proporcionar experiencias de aprendizaje graduales y acordes con el nivel de desarrollo de los escolares, especialmente en la educación primaria, etapa en la que se forman las bases de la lógica y el razonamiento.

La importancia de Piaget radica en que ubica la construcción del conocimiento en la acción, lo que coincide con otras corrientes constructivistas que destacan el rol protagónico del estudiante (Black & Wiliam, 1998). Sin embargo, se ha debatido la rigidez de sus estadios del desarrollo, pues algunos autores señalan que existen variaciones individuales más flexibles de las que Piaget reconocía (Bruner, 1986). Aun así, su contribución es fundamental para comprender cómo la actividad mental evoluciona y por qué la evaluación formativa resulta pertinente: al ajustarse a la etapa cognitiva del niño,

permite un monitoreo constante de su progreso y favorece la progresiva complejidad de sus aprendizajes.

Asimismo, el trabajo de Lev Vigotsky (1978) profundizó en la dimensión social del aprendizaje al subrayar que la construcción de conocimientos se ve fuertemente influenciada por la interacción con otros, un proceso que él denominó “mediación sociocultural”. Vigotsky destacó la importancia del lenguaje y de la colaboración con pares o adultos más experimentados, pues, a través de dichos mecanismos, el estudiante amplía su zona de desarrollo próximo y adquiere competencias que no podría dominar de manera autónoma en un estadio inicial. En este sentido, la evaluación formativa encuentra un sustento sólido en el constructivismo al promover no solo la observación constante del progreso cognitivo de los estudiantes, sino también la regulación pedagógica que facilita su avance paulatino hacia niveles superiores de desempeño.

Lev Vigotsky (1978) propuso que la construcción de conocimientos está intrínsecamente ligada al contexto social y cultural en el que se desenvuelve el individuo. Desde su enfoque, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) representa la distancia entre lo que el niño puede lograr de manera independiente y lo que es capaz de alcanzar con la guía de un adulto o de un par más experimentado. En este sentido, la interacción social se convierte en un elemento esencial para el desarrollo cognitivo, ya que facilita la interiorización progresiva de herramientas y significados culturales. A diferencia de la propuesta piagetiana, Vigotsky otorga un papel central a la mediación del lenguaje y a la cooperación, lo que supone un enfoque más marcadamente social en la concepción del aprendizaje constructivista.

La visión vigotskiana del aprendizaje enfatiza la colaboración y la influencia del entorno sociocultural, en clara sintonía con las prácticas de evaluación formativa que promueven el intercambio y la retroalimentación constante (Heritage, 2010). Cuando se compara con Piaget, resulta evidente que ambos coinciden en señalar la actividad del niño como centro del proceso, aunque Vigotsky hace hincapié en la figura del mediador y la función del lenguaje, elementos que Piaget no consideró con igual profundidad. No obstante, la confluencia de ambas perspectivas confirma la trascendencia de la actividad y la interacción como ejes del desarrollo cognitivo, fundamento que se traduce en la pertinencia de una evaluación continua y dialógica en el aula de primaria.

De acuerdo con estas premisas, el enfoque constructivista impulsa la implementación de estrategias evaluativas que se orientan a la indagación y al descubrimiento (Heritage, 2010). Es decir, el docente asume el rol de guía y facilitador, mientras los alumnos se convierten en los principales gestores de su aprendizaje. Esta posición implica la necesidad de fomentar la reflexión metacognitiva, la formulación de hipótesis y la resolución de problemas contextualizados. Para ello, las prácticas formativas deben propiciar la relación recíproca entre las experiencias previas de los estudiantes y los nuevos conocimientos, de manera que se estimule la reformulación de esquemas mentales y se consolide un proceso de aprendizaje más duradero y significativo (Chan, 2018).

La literatura sobre el constructivismo también resalta que la evaluación, bajo este paradigma, debe ser integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje en lugar de limitarse a una medición final del rendimiento. Esto resulta esencial en la educación primaria, etapa en la que los niños y niñas desarrollan competencias fundamentales a través de la exploración, la curiosidad y el juego. Por consiguiente, la evaluación formativa se establece como el medio ideal para identificar no solo las dificultades de cada estudiante, sino también sus fortalezas y progresos, permitiendo una intervención oportuna que potencie el desarrollo cognitivo y socioemocional (Shavelson & Stern, 1981).

El constructivismo, entonces, ofrece el marco teórico que fundamenta la necesidad de una evaluación continua y participativa, la cual se materializa en la evaluación formativa. De esta manera, se asegura que el proceso evaluativo no sea un ejercicio meramente calificador, sino un componente integral que dé sentido a la práctica docente y que, al mismo tiempo, promueva la conciencia reflexiva en los alumnos. Al situar a los estudiantes en el centro de su propio aprendizaje, el constructivismo provee las bases para que la evaluación formativa se constituya en un pilar esencial del desarrollo de competencias, especialmente en los primeros años de escolaridad.

David Ausubel (1968) introdujo la noción de “aprendizaje significativo”, señalando que el conocimiento nuevo adquiere sentido cuando se relaciona con lo que el estudiante ya sabe. Para ello, los organizadores previos desempeñan un papel fundamental, pues permiten anclar los contenidos en estructuras cognitivas existentes y facilitar la retención a largo plazo. Ausubel situó el aprendizaje verbal y la presentación de información de manera lógica como aspectos prioritarios, al tiempo que valoró la participación activa del estudiante en la

construcción de significados. Si bien su enfoque no se centra tanto en la interacción social como la teoría vigotskiana, coincide en la relevancia de tener en cuenta las ideas previas y la experiencia del alumno.

En relación con Piaget y Vigotsky, la propuesta de Ausubel converge en la idea de que el estudiante no parte de cero al enfrentarse a nuevos aprendizajes, pues ya posee esquemas mentales y concepciones que deben ser consideradas. Al mismo tiempo, introduce la relevancia de la presentación estructurada de la información, un aspecto que en la evaluación formativa se ve reflejado en la necesidad de ofrecer criterios claros y retroalimentación precisa (Hattie & Timperley, 2007). Aunque algunos autores afirman que el planteamiento de Ausubel puede ser más pasivo que el de Piaget o Vigotsky (porque enfatiza la exposición de contenidos), su acento en las ideas previas y la relación lógica de la información complementa la visión constructivista y refuerza la importancia de personalizar la enseñanza según las necesidades y conocimientos previos del alumno.

Por otro lado, Jerome Bruner (1966) propuso el “aprendizaje por descubrimiento”, planteando que los educandos debían enfrentarse a situaciones donde pudieran explorar y resolver problemas de manera autónoma. De acuerdo con este autor, el docente debe orquestar estos ambientes de aprendizaje, estableciendo retos graduales que estimulen el pensamiento y la creatividad. Bruner también acuñó la idea de “andamiaje”, entendida como el apoyo que el maestro ofrece al estudiante, disminuyéndolo de forma progresiva a medida que el alumno gana competencia y confianza. Así, la teoría de Bruner se alinea con la concepción de la evaluación formativa, ya que esta busca identificar necesidades, ofrecer apoyo oportuno y permitir que el alumnado avance de forma creciente hacia la autonomía.

La propuesta de Bruner refuerza el carácter activo del estudiante, en coincidencia con Piaget, Vigotsky y Ausubel, pero se distingue por el énfasis en la estructuración progresiva de los contenidos y el valor de la curiosidad como motor de aprendizaje (Chan, 2018). Además, la noción de andamiaje mantiene un fuerte paralelismo con la ZDP de Vigotsky, lo que evidencia la confluencia de visiones constructivistas que subrayan la importancia de la mediación y el acompañamiento sensible a las necesidades del niño. Esto corrobora el sustento teórico de la evaluación formativa, en la cual el docente diseña estrategias flexibles y ajusta su apoyo de acuerdo con los avances del estudiante, validando la interrelación entre cada uno de los aportes constructivistas.

Desde una mirada integradora el constructivismo es una corriente pedagógica que percibe al aprendizaje como un proceso activo donde el aprendiz construye conocimientos y habilidades a partir de sus vivencias previas, su interacción con el entorno y su participación social. Desde la perspectiva de Piaget (1970) se destaca la asimilación, acomodación y etapas de desarrollo enfatizando la construcción del conocimiento a partir de la acción. Por otro lado, Vigotsky (1978) enfatiza la importancia de la interacción social, la mediación y el lenguaje en el aprendizaje, mediante la zona de desarrollo próximo. Así mismo, Ausubel (1968) introduce el aprendizaje significativo apoyándose en organizadores previos y en la conexión entre conocimientos ya existentes y nuevos contenidos. A su vez, Bruner (1966) resalta la importancia del aprendizaje por descubrimiento y el andamiaje, posicionando al docente como facilitador que estimula la curiosidad y la exploración. En ese sentido, en conjunto, el constructivismo no se reduce a una sola visión, sino que se apoya en diversos enfoques que coinciden en otorgar el protagonismo al estudiante en su aprendizaje.

1.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa se entiende como un proceso continuo y sistemático cuyo principal propósito es recopilar información de manera constante acerca de cómo los estudiantes están aprendiendo, de modo que el docente pueda ajustar su enseñanza y apoyar el progreso de cada alumno. Desde este enfoque, la retroalimentación cobra un papel central, pues suministra datos acerca de las áreas de fortaleza y debilidad, permitiendo al educando reconocer sus avances, identificar sus retos y planificar estrategias de mejora (Black & Wiliam, 1998). Así, el propósito de la evaluación formativa trasciende la idea de asignar una calificación, para enfocarse en el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes que conforman las competencias educativas.

En la educación primaria, la evaluación formativa responde de manera precisa a la necesidad de adaptar los contenidos, las metodologías y los ritmos de aprendizaje a las características individuales de los estudiantes. Diferentes investigaciones internacionales señalan que este tipo de evaluación incide positivamente en la motivación y en la autopercepción de la capacidad de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). Cuando los alumnos saben en qué aspecto deben focalizar sus esfuerzos y reciben apoyos específicos,

se incrementa su compromiso con la tarea, mejorando su rendimiento y su disposición hacia la exploración de nuevos desafíos académicos.

En este punto, los planteamientos de Black y Wiliam (1998) confluyen con los de Hattie y Timperley (2007) al afirmar que la retroalimentación oportunamente entregada genera un impacto significativo en los resultados de aprendizaje. A diferencia de evaluaciones exclusivamente sumativas —que suelen aportar información tardía o centrada únicamente en la calificación—, la evaluación formativa ofrece al docente la posibilidad de intervenir mientras el proceso aún está en marcha (Heritage, 2010). Así, aunque todos estos autores coinciden en resaltar la importancia de la retroalimentación para mejorar el rendimiento, difieren en la intensidad con que se debe aplicar y en los métodos para implementarla. No obstante, subrayan la urgencia de priorizarla si se busca un aprendizaje más profundo y significativo.

Uno de los rasgos distintivos de la evaluación formativa es la capacidad que le otorga al docente para reformular la instrucción a partir de la información obtenida (Stiggins, 2005). Cuando se evidencian dificultades o ritmos de aprendizaje divergentes, el profesor puede adaptar las metodologías, los recursos y las actividades para atender las necesidades específicas de cada alumno. Este ajuste continuo se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no es lineal, sino que avanza de forma dinámica, con avances y retrocesos que deben ser reconocidos y abordados.

La noción de ajuste continuo se vincula con el enfoque constructivista al que alude Vigotsky (1978), pues el docente actúa como mediador que regula el nivel de exigencia y apoyo de acuerdo con el progreso observado. Black y Wiliam (1998) también subrayan que, sin este ajuste, la evaluación pierde su sentido formativo y se convierte en una herramienta estática, incapaz de guiar el proceso de aprendizaje. De igual modo, Heritage (2010) respalda la idea de que la recopilación constante de evidencias brinda la oportunidad de “enseñar en tiempo real”, ofreciendo respuestas inmediatas a las necesidades que emergen en el aula. A pesar de que algunos autores matizan que la carga de trabajo docente puede elevarse (OCDE, 2013), la evidencia sugiere que los beneficios superan con creces los desafíos logísticos.

La evaluación formativa incentiva un intercambio fluido de ideas y percepciones, en el que tanto el maestro como el alumno comparten la responsabilidad de analizar los progresos y dificultades. De acuerdo con Heritage (2010), la conversación formativa entre docente y estudiante permite clarificar metas de aprendizaje y promover la conciencia metacognitiva, al propiciar que el estudiante verbalice lo que entiende y lo que necesita reforzar. Este diálogo fomenta la construcción conjunta de criterios de evaluación, un aspecto que fortalece el sentido de pertenencia y la motivación del educando.

En este tercer aspecto, se hace evidente la influencia del enfoque sociocultural de Vigotsky (1978), que otorga al lenguaje y la interacción social un papel protagónico. A la vez, Piaget (1970) concibe el aprendizaje desde la perspectiva interna del niño, haciendo hincapié en la reestructuración individual de esquemas cognitivos. Sin embargo, la evaluación formativa concilia ambas posturas: por un lado, reconoce el rol del diálogo social en la construcción de significados y, por otro, valida la importancia de los procesos internos de asimilación y acomodación. Diferentes autores concuerdan en señalar esta dimensión dialógica como un factor clave de la efectividad de la evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998; Chan, 2018), aunque difieren en la importancia que conceden a la explicitación de estrategias metacognitivas. No obstante, todos coinciden en que la comunicación abierta facilita la comprensión de las dificultades y enriquece el aprendizaje.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), la evaluación formativa constituye una herramienta estratégica para la mejora de la calidad educativa y la promoción de la equidad en el aula, ya que posibilita la diferenciación de la enseñanza y la intervención temprana en situaciones de rezago escolar. Este mecanismo también favorece la comunicación efectiva entre maestros, estudiantes y familias, al ofrecer evidencias claras y oportunas sobre el desempeño de los aprendices y los avances logrados en el cumplimiento de objetivos curriculares.

La apreciación de la UNESCO (2019) acerca de la evaluación formativa como vía para mejorar la calidad educativa y promover la equidad coincide con estudios como los de Black y Wiliam (1998), quienes destacan el impacto positivo de la retroalimentación continua en el rendimiento de los estudiantes. Esta afirmación también se alinea con la perspectiva sociocultural de Vigotsky (1978), al subrayar la relevancia de la interacción y la mediación docente para atender las diversas necesidades presentes en el aula. Si bien

organismos como la OCDE (2013) resaltan la complejidad de implementar estrategias diferenciadas en contextos con recursos limitados, la propuesta de la UNESCO enfatiza la intervención temprana en situaciones de rezago escolar, lo que refuerza la idea de que la evaluación formativa es un puente para la comunicación efectiva entre maestros, estudiantes y familias. Así, se observa cómo la convergencia de múltiples fuentes apunta a la evaluación formativa como un instrumento central para detectar dificultades a tiempo, adaptar la enseñanza a diversos ritmos de aprendizaje y favorecer la cohesión escolar a través de evidencias claras sobre el progreso de los educandos.

Además, la evaluación formativa se ve reforzada por un andamiaje teórico que va más allá de la simple recolección de datos. Tal como explica Heritage (2010), esta forma de evaluación requiere un proceso reflexivo en el que el docente diseñe actividades que faciliten la recogida de información pertinente y utilice dicha información para tomar decisiones instruccionales basadas en necesidades concretas de aprendizaje. Así, el profesor no se limita a examinar la ejecución de los estudiantes, sino que se convierte en un investigador de su propio quehacer pedagógico, analizando cómo adaptar los contenidos y las estrategias de enseñanza para optimizar el logro de competencias.

Este énfasis en la reflexión que subraya Heritage (2010) se enlaza con la visión constructivista de Vigotsky (1978), en la cual el educador actúa como mediador que adapta la instrucción a las necesidades emergentes de los estudiantes. Asimismo, Black y Wiliam (1998) apuntan que la eficacia de la evaluación formativa se incrementa cuando el docente asume un rol de investigador, utilizando las evidencias como una guía para ajustar métodos y contenidos. Al comparar estas perspectivas con las de Hattie y Timperley (2007), se aprecia un consenso respecto a la importancia de convertir la información recogida en un catalizador para la toma de decisiones pedagógicas. De esta forma, el maestro deja de ser un mero evaluador para transformarse en un agente dinámico que interpreta, cuestiona y reestructura su práctica con el fin de potenciar el logro de competencias.

En este apartado, es esencial reconocer que la evaluación formativa no anula la existencia de evaluaciones sumativas o estandarizadas, pero sí reconfigura la forma en que se interpretan los resultados. Mientras las evaluaciones de tipo sumativo suelen servir para asignar calificaciones o comparar rendimientos, la evaluación formativa se orienta a promover la mejora continua (Stiggins, 2005). Este matiz resulta determinante para el

desarrollo de competencias, puesto que enfatiza la idea de que el aprendizaje es un proceso progresivo y dinámico, y no un producto estático que se mide en un único momento.

Al revisar de manera conjunta los seis aspectos fundamentales de la evaluación formativa, se constata que este enfoque se sustenta en la retroalimentación continua, el ajuste de la enseñanza, la interacción dialógica, la centralidad del alumno, la promoción de la autorregulación y el empleo de herramientas diversificadas (Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Stiggins, 2005). Estas dimensiones, aunque diferentes entre sí, se complementan y configuran un marco coherente que favorece el desarrollo de competencias en la educación primaria. En cada punto, autores como Piaget (1970), Vigotsky (1978), Ausubel (1968) o Bruner (1966) aportan visiones que consolidan el carácter constructivista de la evaluación formativa, al situar al estudiante como agente activo y consciente de su propia formación (Chan, 2018).

A pesar de las divergencias en la forma de implementarla o en la intensidad de su aplicación, el hilo conductor radica en reconocer que el proceso de aprendizaje es dinámico y requiere de un monitoreo permanente. Mientras la evaluación sumativa proporciona un balance puntual de logros, la evaluación formativa se inmiscuye en el día a día del aula, identificando oportunidades de mejora y reforzando la implicación del alumno (OCDE, 2013). Por ello, se reafirma que la evaluación formativa no solo aporta un sistema de recolección de datos más profundo, sino que transforma la cultura evaluativa en un mecanismo para el crecimiento personal y académico, dando respuestas concretas y contextualizadas a los retos que enfrentan los niños y niñas en su camino hacia la consolidación de competencias (MINEDU, 2017).

La evaluación formativa ha sido estudiada desde diversas perspectivas que coinciden en asignarle el valor de una herramienta indispensable para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Para este proceso Black y Wiliam (1998) destacan la importancia de la constante recopilación e interpretación de información de las evidencias para reorganizar el proceso de enseñanza y responder a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, Heritage (2010) enfatiza que este proceso se debe de dar durante el proceso de enseñanza aprendizaje en constante diálogo con el estudiante y no ser una actividad aislada. Para complementar esta idea, Hattie y Timperley (2007) afirman que la importancia reside al percibir la capacidad de aprendizaje buscando responder a preguntas como ¿hacia dónde voy?, ¿cómo lo estoy

haciendo? y ¿qué sigue? Por su parte, Stiggins (2005) resalta la importancia del rol del docente para reestructurar el nivel de complejidad en la enseñanza. De esta forma la evaluación formativa se constituye como una herramienta indispensable para generar aprendizajes significativos que se sustenta con múltiples aportes.

1.3 Momentos de la evaluación formativa

La evaluación formativa se articula en un ciclo que comprende diversos momentos, los cuales garantizan la sistematización de la información recabada y la aplicación de ajustes pedagógicos oportunos. Aunque existen múltiples modelos que describen este proceso, para fines de la presente monografía se considerarán tres momentos esenciales: (1) el recojo de evidencias, (2) el análisis de las evidencias y (3) la toma de decisiones y cambios. Estas fases permiten al docente y a los estudiantes contar con un mapa claro de sus progresos y dificultades, lo que facilita la implementación de estrategias de mejora en tiempo real. Los momentos a seguir son los siguientes:

a) Recojo de evidencias

El primer momento consiste en la recopilación de información sobre el desempeño y la comprensión de los estudiantes respecto a los contenidos y habilidades trabajados en el aula. Este paso es fundamental, ya que brinda un panorama inicial acerca de qué tan efectivas han sido las estrategias de enseñanza y cómo los alumnos están asimilando los aprendizajes. Para ello, se pueden emplear diferentes técnicas, como la observación directa, la revisión de cuadernos, los cuestionarios, las rúbricas, la coevaluación y la autoevaluación (MINEDU, 2017).

La manera en que el docente organice la recogida de evidencias dependerá de los objetivos de aprendizaje previstos y de las características del grupo de estudiantes. Por ejemplo, en un contexto en el que se busca promover la competencia comunicativa, se pueden diseñar debates o exposiciones orales para observar el uso del lenguaje y la capacidad de argumentación. En cambio, si se trabaja la competencia matemática, el profesor podría plantear situaciones problemáticas de la vida cotidiana y registrar la forma en que los alumnos razonan y aplican conceptos numéricos. Este momento también implica

un acercamiento a los intereses y estilos de aprendizaje de los niños y niñas, de modo que la evaluación sea pertinente y motivadora (Anderson & Krathwohl, 2001).

La literatura indica que el uso de evidencias variadas enriquece la precisión de la evaluación (Black & Wiliam, 1998). Así, combinar métodos cuantitativos y cualitativos permite obtener una visión más completa del progreso del estudiante. La observación participante, por ejemplo, posibilita al docente registrar la interacción de los estudiantes durante actividades colaborativas, mientras que la aplicación de instrumentos escritos ofrece datos sobre la capacidad de estructurar ideas de forma individual. En cualquier caso, el propósito del recojo de evidencias radica en detectar fortalezas, debilidades y patrones de aprendizaje que servirán de base para las fases posteriores de la evaluación formativa.

La recopilación de información sobre el desempeño estudiantil, definida por Stiggins (2005) como el primer paso de la evaluación formativa, entabla un diálogo directo con la postura constructivista de Piaget (1970), pues ambos subrayan la relevancia de observar las acciones y producciones del alumno para comprender cómo asimila y acomoda los contenidos. Por su parte, Black y Wiliam (1998) enfatizan que el uso de estrategias variadas —como la observación directa, los cuestionarios o las rúbricas— enriquece la visión que el docente obtiene de sus alumnos, revelando fortalezas y dificultades que pueden pasar inadvertidas con métodos puramente cuantitativos. A su vez, la propuesta sociocultural de Vigotsky (1978) refuerza la idea de que el recojo de evidencias no se limita a constatar el rendimiento individual, sino que debe considerar las interacciones en el aula y las mediaciones que ofrece el contexto. El consenso radica, pues, en que una fase inicial de recolección exhaustiva y plural de datos es esencial para delinear acciones pedagógicas oportunas, consolidando la evaluación formativa como un proceso riguroso y centrado en la realidad de cada niño.

b) Análisis de las evidencias

Una vez reunidos los datos, es indispensable llevar a cabo un análisis sistemático de la información obtenida. Este segundo momento tiene como objetivo interpretar las evidencias de aprendizaje para identificar brechas, carencias y logros en relación con los criterios de desempeño establecidos (OCDE, 2013). Dicho análisis involucra contrastar lo que el estudiante ha demostrado saber o ser capaz de hacer con respecto a los objetivos curriculares y los indicadores de logro propuestos en el plan de clases o en el currículo oficial.

En este proceso, es aconsejable que el docente aplique herramientas como listas de cotejo, guías de observación y rúbricas, ya que permiten objetivar la evaluación y mantener un criterio unificado a lo largo del tiempo (Stiggins, 2005). Tales instrumentos, al estar previamente consensuados o diseñados con claridad, facilitan la interpretación de resultados y evitan la subjetividad excesiva que puede presentarse en la observación naturalista. Además, el análisis de las evidencias no solo compete al profesor, sino que también puede involucrar a los estudiantes a través de la autoevaluación y la coevaluación, instancias que les permiten contrastar sus producciones con los parámetros acordados y reflexionar sobre sus propias oportunidades de mejora.

Un elemento relevante en esta fase es la metacognición, es decir, la capacidad de los estudiantes para tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje y tomar decisiones en consecuencia (Vigotsky, 1978). Cuando el docente promueve la reflexión y el diálogo sobre las evidencias, fomenta la autonomía y el desarrollo de competencias asociadas a la autorregulación. La metacognición se convierte, entonces, en una habilidad transversal que se fortalece a partir de la evaluación formativa, ya que enseña al alumno a identificar los obstáculos que enfrenta, a planificar estrategias de afrontamiento y a consolidar nuevos aprendizajes de manera consciente y organizada (Chan, 2018).

En la etapa de análisis de la información recabada, se hace palpable la influencia de modelos de evaluación basados en la sistematización y el rigor interpretativo (OCDE, 2013). Este enfoque coincide con la visión de Heritage (2010), quien resalta la necesidad de estructurar los datos de manera que el docente y los estudiantes comprendan no solo los resultados, sino también las causas subyacentes de sus logros y dificultades. La metacognición propuesta por Vigotsky (1978) se ve fortalecida cuando el análisis de evidencias involucra a los alumnos, ya sea mediante la autoevaluación o la coevaluación, impulsando la autorregulación que describe Zimmerman (2008). Sin embargo, autores como Hattie y Timperley (2007) advierten que, para que este análisis sea efectivo, debe propiciarse un ambiente de confianza y apertura, evitando la simple clasificación que engendre ansiedad o competitividad. Todos estos planteamientos confluyen en la idea de que el análisis de evidencias no puede concebirse como un mero ejercicio numérico, sino como un acto reflexivo que ilumina la ruta hacia el perfeccionamiento de la práctica docente.

c) **Toma de decisión y cambios**

La tercera fase del ciclo formativo implica la toma de decisiones pedagógicas y la implementación de ajustes o cambios en la enseñanza, basados en los hallazgos del análisis de las evidencias (Hattie & Timperley, 2007). Durante este momento, el docente reflexiona sobre la eficacia de sus métodos de instrucción y determina en qué medida las actividades propuestas han generado los aprendizajes esperados. Si se detectan dificultades específicas —por ejemplo, estudiantes con bajo rendimiento en áreas clave como la comprensión lectora o el razonamiento lógico—, se diseñan estrategias focalizadas que contribuyan a fortalecer dichas competencias.

En la educación primaria, esta etapa cobra especial importancia, pues se trata de la base formativa de niños y niñas que comienzan a estructurar sus habilidades cognitivas y sociales. La toma de decisiones oportunas puede traducirse en el replanteamiento de metodologías, la diversificación de recursos didácticos, la reorganización de grupos de trabajo e, incluso, la búsqueda de acompañamiento especializado cuando sea necesario (MINEDU, 2017). Con ello, la evaluación formativa asume la función de guía, orientando de manera constante la labor docente e impidiendo que se consoliden brechas de aprendizaje que, con el tiempo, resulten difíciles de subsanar.

La retroalimentación que el docente ofrece en este momento es esencial. Tal y como señala Heritage (2010), una retroalimentación eficaz debe ser específica, constructiva y enfocada en la tarea, no en la persona. De esta manera, los estudiantes reciben indicaciones claras acerca de qué han hecho bien y qué aspectos deben mejorar, al tiempo que se les invita a reflexionar sobre posibles soluciones o estrategias de aprendizaje. Este tipo de retroalimentación ayuda a cultivar la confianza y la motivación en el alumnado, evitando la frustración que a menudo acompaña las evaluaciones meramente punitivas o descontextualizadas.

En lo referente a la toma de decisiones pedagógicas, Hattie y Timperley (2007) señalan que la eficacia de la evaluación formativa se materializa cuando el maestro traduce las conclusiones en ajustes tangibles, replanteando los recursos y las estrategias de enseñanza. Bajo la luz del constructivismo, este momento se funde con la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1978), porque la intención final es situar al estudiante ante

desafíos adecuados a su nivel de competencia actual, al tiempo que se le brinda el andamiaje necesario para avanzar. De igual forma, Black y Wiliam (1998) insisten en que la toma de decisiones no se reduce a la labor del docente, sino que requiere la participación activa del alumno, volviéndolo un actor clave para definir objetivos de mejora y establecer rutas de acción. A pesar de que este paso conlleva un aumento en la planificación y una mayor exigencia profesional, el consenso de diversos autores radica en que solo a través de la realimentación y la modificación de las prácticas se logra una evaluación verdaderamente formativa, capaz de impactar de forma profunda y sostenida en la construcción de competencias.

En conclusión, los tres momentos de la evaluación formativa interaccionan entre sí, logrando el desarrollo de competencias en los estudiantes mediante el accionar informado del docente con la aplicación de las técnicas y herramientas adecuadas de acuerdo a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El partir del recojo y análisis de las evidencias permite la identificación de brechas y oportunidades de mejora, teniendo como referencia los criterios de desempeño establecidos para dicha actividad de aprendizaje. En este paso, es clave involucrar al estudiante en el análisis de evidencia a fin de lograr una metacognición que despierte su autonomía, al reconocer sus logros y oportunidades de mejora para, partiendo de ello, diseñar junto al docente estrategias que le ayuden a superar los desafíos. Finalmente, en el tercer momento, se enfatizan los cambios y decisiones pedagógicas, en base a los hallazgos del análisis de evidencias, con el objetivo de obtener nuevas rutas para el proceso de formación de competencias, ello por supuesto, con la inherente participación del estudiante.

1.4 Estrategias de la evaluación formativa

La puesta en práctica de la evaluación formativa requiere de un conjunto de estrategias que facilitan el recojo y el análisis de evidencias, así como la toma de decisiones y los cambios pedagógicos necesarios para el logro de las competencias. A continuación, se presentan algunas de las estrategias más utilizadas en el contexto de la educación primaria, respaldadas por la literatura especializada y por organismos internacionales que promueven la innovación educativa (UNESCO, 2019; OCDE, 2013):

a) Rúbricas y listas de cotejo

El uso de rúbricas y listas de cotejo permite establecer criterios claros y compartidos acerca del desempeño esperado en distintas tareas (Stiggins, 2005). Estas herramientas brindan transparencia al proceso evaluativo y ayudan a los estudiantes a entender qué se espera de ellos. En el contexto de la educación primaria, las rúbricas suelen diseñarse con un lenguaje accesible y acompañado de ejemplos concretos que ilustren cada nivel de dominio. De este modo, el alumnado puede autoevaluar su progreso y comprender cómo mejorar su trabajo.

b) Autoevaluación y coevaluación

La participación activa de los estudiantes en la evaluación es un elemento distintivo de la evaluación formativa (Heritage, 2010). A través de la autoevaluación, el niño reflexiona sobre su propio desempeño, lo que favorece la metacognición y la autorregulación de los aprendizajes (Vigotsky, 1978). Por su parte, la coevaluación fomenta la colaboración y el diálogo entre pares, ya que los alumnos pueden intercambiar perspectivas sobre sus producciones y brindar retroalimentación mutua. Estas prácticas resultan especialmente valiosas en la educación primaria, puesto que promueven el respeto, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales.

c) Portafolios de evidencias

Un portafolio es un recopilatorio de los trabajos más significativos del estudiante en un período determinado, y constituye una forma de evidenciar el progreso a lo largo del tiempo (Anderson & Krathwohl, 2001). Mediante este recurso, tanto el docente como el propio alumno pueden observar la evolución en áreas específicas, así como las dificultades y los logros alcanzados. Los portafolios ofrecen una visión longitudinal del aprendizaje, lo que facilita la identificación de patrones de mejora y la planificación de acciones correctivas basadas en evidencias concretas.

d) Preguntas y discusiones guiadas

Otra estrategia valiosa en la evaluación formativa consiste en el uso de preguntas abiertas y discusiones guiadas, que impulsan a los estudiantes a expresar sus ideas, argumentar y resolver dudas colectivamente (Chan, 2018). El docente, al formular preguntas centradas en el razonamiento y la reflexión, recopila información sobre la comprensión de los alumnos

y, al mismo tiempo, genera un ambiente participativo. Esta interacción promueve la construcción conjunta de conocimientos y beneficia el desarrollo de competencias como la comunicación oral y el pensamiento crítico.

e) Evaluaciones diagnósticas y formativas continuas

Aunque la evaluación formativa no se limita a pruebas escritas, diseñar pequeñas pruebas diagnósticas de manera periódica puede proporcionar datos cuantitativos que complementen el resto de técnicas cualitativas (Black & Wiliam, 1998). Estas pruebas deben estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y, sobre todo, con la intención de retroalimentar y mejorar los procesos. Por ejemplo, en la educación primaria, podrían aplicarse cuestionarios breves al inicio y al final de una unidad didáctica, y aprovechar los resultados para determinar el grado de asimilación de contenidos y reajustar la programación.

f) Retroalimentación descriptiva

La retroalimentación descriptiva se enfoca en ofrecer comentarios específicos sobre el desempeño del estudiante, en lugar de limitarse a una nota o calificación (Hattie & Timperley, 2007). El docente comunica qué se ha logrado, qué aspectos deben mejorarse y cómo hacerlo, brindando sugerencias prácticas. En la educación primaria, resulta fundamental mantener un lenguaje claro y constructivo, de manera que los alumnos entiendan las indicaciones y las perciban como oportunidades de crecimiento.

g) Observación participante y registro anecdótico

La observación directa en el aula, acompañada de notas anecdóticas, permite al docente reunir evidencias sobre la forma en que los niños participan en las actividades, colaboran con sus compañeros y afrontan desafíos académicos (Vigotsky, 1978). Al registrar situaciones específicas, se obtiene una perspectiva cercana de los estilos de aprendizaje y las dinámicas grupales, lo que resulta muy valioso para tomar decisiones instruccionales precisas.

h) Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En los últimos años, el empleo de plataformas digitales, aplicaciones interactivas y herramientas virtuales se ha convertido en un aliado para la evaluación formativa

(UNESCO, 2019). Estos recursos facilitan la recolección, el almacenamiento y el análisis de datos, y proporcionan retroalimentación inmediata a los estudiantes. Además, las TIC pueden adaptarse a distintas modalidades de enseñanza, ya sea en entornos presenciales, semipresenciales o a distancia, y permiten personalizar los entornos de aprendizaje según las necesidades individuales de cada niño.

En resumen, las estrategias de evaluación formativa son esenciales para el trabajo con evidencias concretas que ayuden a identificar los patrones de mejora y con ello esclarecer el rumbo que debe tomar la planificación de las nuevas acciones que ayuden a superar las dificultades identificadas, para este proceso las estrategias como el portafolio de evidencias, la lista de cotejo, el registro anecdótico, dotan al docente de información clara que esclarece la condición en que se encuentran el estudiante. Para esto es fundamental la participación activa del estudiante que toma conciencia de sus logros y oportunidades de mejora, para lo cual, estrategias como la autoevaluación inducen al estudiante a la autonomía y conciencia de su propio proceso de aprendizaje, mediante el conocimiento pleno de los criterios de evaluación, permitiendo que el propio estudiante reconozca en qué está siendo evaluado.

CAPÍTULO II:

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1 El enfoque por competencias

El desarrollo de competencias en la educación primaria constituye un tema de creciente interés en el ámbito pedagógico internacional, pues se orienta a formar estudiantes capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad actual con autonomía, pensamiento crítico y actitudes colaborativas (OCDE, 2013). Desde una perspectiva integral, el enfoque por competencias se concibe como un marco curricular y metodológico que trasciende la simple transmisión de contenidos, focalizándose en la articulación de conocimientos, habilidades y valores para la resolución de problemas en diferentes contextos (Tobón, 2009).

En correspondencia con esta visión, la evaluación formativa se erige como una herramienta estratégica para promover el desarrollo de competencias, especialmente en la etapa primaria, cuando los niños y niñas comienzan a construir las bases de su futura formación académica, social y emocional (MINEDU, 2017). En este segundo capítulo se abordan cuatro secciones relacionadas con la temática: el enfoque por competencias, la enseñanza-aprendizaje bajo dicho enfoque, el rol de la evaluación formativa en la promoción de competencias y las estrategias e instrumentos formativos que pueden implementarse en el aula para fortalecer dicho proceso.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) sitúa la formación de competencias en la educación primaria como un pilar esencial para afrontar las exigencias sociales y laborales del siglo XXI, hecho que coincide con las apreciaciones de Tobón (2009), quien subraya la integración de conocimientos, habilidades y valores como el núcleo de un aprendizaje significativo. Este planteamiento se distancia de modelos instructivos centrados únicamente en la transmisión de contenidos, ya que privilegia la capacidad del estudiante de aplicar lo aprendido en diversos contextos reales. Si bien algunos enfoques tradicionales pueden cuestionar la complejidad de articular aspectos cognitivos y socioemocionales desde edades tempranas, la evidencia aportada por la OCDE (2013) respalda la idea de que, al priorizar la resolución de problemas y el

pensamiento crítico, se fortalece la autonomía y la participación activa del alumnado. De esta forma, las competencias no se conciben como un listado de destrezas aisladas, sino como un entramado integrado de actitudes y saberes, susceptible de desarrollarse progresivamente a lo largo de la trayectoria escolar.

El enfoque por competencias, entendido como un paradigma educativo que vincula saberes teóricos, destrezas prácticas y actitudes, tiene sus raíces en diversas corrientes pedagógicas que buscan adaptar la formación a las demandas cambiantes del mundo contemporáneo (Perrenoud, 1999). Bajo este enfoque, las instituciones educativas ya no se limitan a impartir contenidos de manera descontextualizada, sino que promueven el aprendizaje significativo orientado a la resolución de situaciones reales. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), una competencia involucra la capacidad de movilizar conocimientos en la práctica cotidiana, combinando elementos cognitivos, afectivos y sociales que permiten actuar y responder ante los retos del entorno.

Las competencias no se restringen a áreas académicas específicas, sino que abarcan dimensiones transversales y transdisciplinarias, tales como la comunicación, la resolución de conflictos, la colaboración y la creatividad (Tobón, 2009). En la educación primaria, esto implica introducir actividades que incentiven a los estudiantes a participar activamente, reflexionar sobre los problemas que encuentran y proponer soluciones fundamentadas en la interacción con sus pares y su profesor. De esta manera, se consolida un modelo educativo basado en la formación integral, el fomento de la autonomía y el estímulo de la curiosidad (Pozo & Monereo, 1999).

La propuesta de Perrenoud (1999) sobre el vínculo entre saberes teóricos, destrezas prácticas y actitudes se sostiene en la premisa de que las demandas del mundo contemporáneo exigen una preparación educativa flexible, capaz de articular múltiples dimensiones del aprendizaje. En consonancia con la UNESCO (2019), se vislumbra que una competencia no se limita a un conjunto de conocimientos aislados, sino que integra factores cognitivos, afectivos y sociales, permitiendo responder de manera creativa y asertiva a los desafíos cotidianos. Si bien algunos críticos plantean la dificultad de operacionalizar esta visión en planes de estudios muy estructurados, la experiencia de distintas instituciones evidencia que cuando la educación trasciende la simple transmisión de información y

favorece la resolución de problemas, se logra un aprendizaje significativo en el que el estudiante desarrolla un sentido de responsabilidad y autonomía. Esta perspectiva, al reconocer la complejidad del acto educativo, abre el debate sobre la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la interacción y la cooperación como ejes centrales del proceso formativo.

Para que el enfoque por competencias cobre sentido, es necesario un replanteamiento de la evaluación, toda vez que la valoración del aprendizaje no puede centrarse exclusivamente en mediciones finales de rendimiento (OCDE, 2013). Es aquí donde la evaluación formativa ocupa un lugar preponderante, ya que, al situarse como un proceso continuo y participativo, ofrece al docente la oportunidad de analizar el progreso de los estudiantes en la adquisición de competencias y, simultáneamente, ajustar las estrategias didácticas de acuerdo con las necesidades que surjan (Black & Wiliam, 1998). Así, la evaluación se convierte en un recurso para el aprendizaje y deja de ser percibida como un mero instrumento de control escolar.

En relación con las dimensiones transversales y transdisciplinarias señaladas por Tobón (2009), destaca la relevancia de la comunicación, la resolución de conflictos, la colaboración y la creatividad como pilares de un currículo que persiga la formación integral (Pozo & Monereo, 1999). Tal énfasis en la transversalidad marca un contraste con ciertos enfoques tradicionales, que suelen segmentar el aprendizaje en asignaturas estancas sin establecer conexiones claras entre ellas. Sin embargo, el enfoque por competencias insta a los docentes a diseñar actividades que propicien la participación activa y la reflexión en torno a problemas contextualizados, lo que coincide con el planteamiento de la UNESCO (2019) acerca de la movilización de recursos cognitivos y socioemocionales. De esta manera, la educación primaria se concibe como un escenario ideal para cultivar la autonomía, potenciar la curiosidad y formar individuos dispuestos a colaborar en la búsqueda de soluciones creativas a los retos que cada contexto educativo presenta.

En síntesis, el fin del enfoque por competencias, radica en la formación de estudiantes con habilidades capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad actual de manera autónoma, para este objetivo en el proceso de formación bajo el enfoque por competencias se desliga de manera categórica de la mera transmisión de contenidos, pasando a una formación que agrupa la formación del actuar competente con criterio y conciencia

humanista, basado en valores, sustentados en un conocimiento fundamentado, que busca el desarrollo integral a nivel personal, social y del entorno.

2.2 Enseñanza aprendizaje bajo el enfoque por competencias

El enfoque por competencias involucra una transformación de la enseñanza y el aprendizaje, pasando de un modelo centrado en la exposición magistral y la memorización de contenidos, a otro en el que el estudiante es el principal agente de su formación (Pozo & Monereo, 1999). En la educación primaria, esto se traduce en la construcción de entornos activos, lúdicos y colaborativos, donde los niños y niñas experimentan, dialogan, intercambian ideas y reflexionan sobre su propio quehacer (UNESCO, 2019). El propósito radica en que los escolares no solo asimilen información, sino que aprendan a transferirla y aplicarla creativamente en situaciones escolares y extraescolares.

Para concretar este cambio, el docente asume un rol de facilitador, diseñando propuestas didácticas que promuevan la participación constante de los estudiantes y la elaboración de proyectos conectados con la realidad (Bruner, 1966). Según Vigotsky (1978), el aprendizaje ocurre en un marco de interacción social donde el profesor y los compañeros más experimentados pueden actuar como mediadores que acompañan y estimulan el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. Desde este punto de vista, el aula se concibe como un espacio de construcción compartida, en el que la evaluación deja de ser un acto estático para convertirse en un proceso articulado con la enseñanza.

La perspectiva de Pozo y Monereo (1999) que sitúa al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje encaja con la tesis de la UNESCO (2019), la cual plantea la necesidad de entornos interactivos y lúdicos en la educación primaria, orientados no solo a la asimilación de contenidos, sino también a la aplicación creativa de lo aprendido. Este cambio conceptual se contrapone a enfoques tradicionales, caracterizados por la memorización y la pasividad del alumno, resaltando la urgencia de diseñar experiencias significativas donde los niños y niñas ejerciten la resolución de problemas y la reflexión crítica. Al mismo tiempo, esta visión cuestiona la rigidez de los métodos de enseñanza expositivos, promoviendo una transformación pedagógica que se fundamente en la actividad práctica y colaborativa como sustento para el desarrollo de competencias útiles en múltiples contextos.

Bajo el enfoque por competencias, se requiere establecer metas claras y criterios de desempeño que orienten a los estudiantes hacia la autorregulación de su aprendizaje (Zimmerman, 2008). A través de la discusión de ejemplos y la reflexión colectiva, los niños se habitúan a reconocer qué se espera de ellos en términos de habilidades y actitudes, lo cual refuerza la motivación y el sentido de responsabilidad (Hattie & Timperley, 2007). Dichos objetivos se fundamentan en el currículo nacional, pero se adaptan a la realidad de la clase, atendiendo a la diversidad cultural, lingüística y cognitiva de los educandos. La evaluación formativa, en este contexto, posibilita la retroalimentación de tipo descriptivo y constructivo, reforzando la cooperación entre el maestro y el estudiante para delinear estrategias de mejora.

La propuesta de Bruner (1966), al destacar el rol del docente como facilitador, coincide con la visión sociocultural de Vigotsky (1978) en lo referente a la mediación y la interacción social como factores clave para el aprendizaje. Ambas teorías reconocen que el conocimiento se construye a través de la participación activa del estudiante en escenarios que reproduzcan o simulen problemas reales, abriendo así el camino a la co-construcción de saberes. Mientras que Bruner subraya el descubrimiento guiado, Vigotsky enfatiza la colaboración y el lenguaje como puentes entre el niño y las experiencias que nutren su desarrollo cognitivo. De esta manera, el aula se redefine como un espacio flexible en el que la evaluación adopta un carácter dinámico y continuo, alineado con el crecimiento constante de las habilidades, los valores y las actitudes que exige el enfoque por competencias.

En un sentido más amplio, la enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque por competencias abarca no solo lo cognitivo, sino también la dimensión socioemocional. En el nivel primario, la adquisición de competencias como la empatía, la regulación emocional o el asertividad implica el diseño de actividades que consideren la interacción grupal, la resolución de conflictos y el estímulo de la curiosidad por el entorno (Chan, 2018). En esa línea, la evaluación formativa hace visible el progreso de los estudiantes en dichas competencias y, en caso de identificar carencias o dificultades, facilita la implementación de acciones de mejora oportunas.

2.3 Rol de la evaluación formativa en el desarrollo de competencias

La evaluación formativa se erige como un componente neurálgico en la consolidación del enfoque por competencias, dado que no solo brinda información respecto a lo que el estudiante ha aprendido, sino que también revela cómo y por qué lo ha logrado (Heritage, 2010). Esta aproximación supera el simple registro cuantitativo de calificaciones, al ofrecer datos cualitativos que orientan la toma de decisiones pedagógicas (Black & Wiliam, 1998). En la educación primaria, el rol de la evaluación formativa adquiere especial relevancia, pues las capacidades básicas —tanto cognitivas como emocionales— se hallan en plena etapa de configuración.

La evaluación formativa, además, incentiva el compromiso activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, lo cual contribuye al desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la comunicación y la autorregulación (Stiggins, 2005). Al invitar al alumno a reflexionar sobre su desempeño, proponer metas de mejora y monitorear sus avances, se le confiere autonomía y se promueve una visión del aprendizaje como experiencia dinámica. Por su parte, el docente se convierte en un guía que observa, registra y analiza los logros y dificultades de cada niño y niña, ajustando la metodología de enseñanza para responder a los hallazgos detectados (Hattie & Timperley, 2007).

La visión de Heritage (2010), que destaca cómo la evaluación formativa trasciende el registro de calificaciones y se convierte en un proceso que indaga el “cómo” y el “por qué” de los aprendizajes, converge con la postura de Black y Wiliam (1998) al enfatizar la necesidad de recopilar evidencias cualitativas capaces de orientar la planificación docente. Ambas perspectivas se contraponen a la práctica de evaluaciones estrictamente sumativas, en las cuales se ignoran las motivaciones y dificultades que experimentan los estudiantes durante su formación. En la educación primaria, este enfoque adquiere una relevancia adicional, pues las habilidades cognitivas y emocionales se encuentran en pleno proceso de maduración, lo que hace imperativo adaptar la instrucción y la retroalimentación con base en las necesidades individuales que vayan emergiendo.

Asimismo, la propuesta de Stiggins (2005) refuerza la idea de que la evaluación formativa fomenta el involucramiento activo del alumno, al instarlo a reflexionar sobre sus avances y establecer metas de mejora, elementos que coinciden con el planteamiento de Hattie y Timperley (2007) acerca de la autorregulación y la retroalimentación. Desde esta

óptica, el docente abandona el rol tradicional de juez para adoptar el papel de facilitador o guía, registrando y analizando los progresos de cada niño para ajustar la enseñanza. Tal enfoque no solo propicia la autonomía, sino que impulsa la conciencia crítica y la disposición para el aprendizaje continuo, lo que afianza la evaluación formativa como un factor clave en el desarrollo de competencias que trascienden el ámbito académico.

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017), la evaluación formativa estimula la participación de los estudiantes en la elaboración de criterios de desempeño, fomentando un ambiente cooperativo y reflexivo que potencia el desarrollo de competencias. Al establecer rúbricas claras y acordadas con los alumnos, se facilita la autoevaluación y la coevaluación, prácticas que promueven la interiorización de los objetivos de aprendizaje y la responsabilidad compartida (Vigotsky, 1978). Tal retroalimentación permanente no solo fortalece la motivación, sino que también permite la detección temprana de rezagos o dificultades, evitándose la cristalización de brechas que podrían perjudicar la progresión en años posteriores.

En este orden de ideas, la evaluación formativa trasciende el simple aspecto técnico, para situarse en el corazón del proceso educativo como un acto de acompañamiento (Heritage, 2010). El maestro que evalúa de forma formativa asume la tarea de retroalimentar, apoyar y reconfigurar su planificación con base en el desempeño y las necesidades de su grupo. Todo ello repercute directamente en el desarrollo de competencias, ya que dichas competencias no se adquieren de un modo lineal o mecánico, sino a través de interacciones y procesos de reflexión que van guiados por un profesional atento a las características individuales de cada estudiante (Bruner, 1966).

El rol de la evaluación formativa en el desarrollo de competencias se ha cimentado por diversas perspectivas teóricas que convergen en la idea de que es una herramienta esencial para orientar el desarrollo de competencias. Heritage (2010) resalta que más allá de brindar información cualitativa sobre los logros de aprendizaje, permite que los estudiantes reflexionen acerca de cómo y para que aprendieron. Por su parte, Stiggins (2005) sostiene que la evaluación formativa incentiva la participación activa de los estudiantes fomentando la motivación y el pensamiento crítico. Por otro lado, el MINEDU (2017) manifiesta que la evaluación formativa impulsa el involucramiento de los estudiantes en la formulación de los criterios de evaluación fomentando y fortaleciendo la autoevaluación y coevaluación. Estas

diversas perspectivas se unifican y destacan que la evaluación formativa sostiene el desarrollo de competencias.

2.4 Estrategias y herramientas de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias

La adopción de estrategias y herramientas específicas de evaluación formativa resulta indispensable para afianzar las competencias de los estudiantes de primaria. La variedad de métodos disponibles permite al docente combinar técnicas tradicionales con propuestas innovadoras, de modo que cada alumno reciba la retroalimentación más adecuada a su estilo de aprendizaje (OCDE, 2013). A continuación, se presentan algunas de las opciones más utilizadas en la práctica educativa, destacando su aportación al fortalecimiento de las competencias.

a) Autoevaluación y coevaluación

La autoevaluación y la coevaluación se han consolidado como métodos altamente efectivos para involucrar a los estudiantes en la toma de conciencia sobre su desempeño (Heritage, 2010). En el enfoque por competencias, ambas estrategias aportan beneficios a la hora de fomentar la autonomía y la responsabilidad. Cuando los niños evalúan su propio trabajo, reflexionan sobre las metas trazadas y reconocen sus fortalezas y debilidades, lo que promueve habilidades metacognitivas (Zimmerman, 2008). La coevaluación, por su parte, favorece la interacción y la colaboración, ya que los compañeros intercambian observaciones constructivas y refuerzan su capacidad de empatía y comunicación.

La importancia de estas prácticas radica en que trascienden la mera calificación para centrarse en procesos de reflexión crítica (Chan, 2018). Al planificar rúbricas claras y criterios comprensibles para el nivel primario, el docente ayuda a los estudiantes a desarrollar mayor capacidad de análisis y juicio. Las competencias en juego abarcan desde la comunicación efectiva hasta la autorregulación, lo que confirma la relevancia de integrar estos procedimientos en la rutina diaria del aula (MINEDU, 2017).

La perspectiva de Chan (2018), que alude a la trascendencia de la reflexión crítica por encima de la simple calificación, resalta la necesidad de una aproximación más profunda

a la evaluación, en consonancia con los planteamientos de otros autores que promueven el aprendizaje centrado en la comprensión y la participación activa del estudiante (Black & Wiliam, 1998). Esta visión desmonta la idea de que las notas cuantitativas son el único indicador de progreso y recalca la importancia de diseñar instrumentos que visibilicen la evolución de habilidades complejas y actitudes indispensables para el desarrollo integral. De este modo, se establece un puente con el enfoque constructivista, al situar la interacción entre el alumnado y la retroalimentación docente como elementos fundamentales para el crecimiento cognitivo y socioemocional.

La planificación de rúbricas claras y criterios adecuados para el nivel primario, tal como propone el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017), se alinea con la idea de fomentar en los escolares capacidades de análisis y juicio. Así, la integración de estos procedimientos en la dinámica cotidiana del aula consolida competencias que abarcan la comunicación, la autorregulación y la reflexión crítica, elementos que coinciden con los objetivos del enfoque por competencias (Tobón, 2009). Aunque algunos contextos educativos pueden enfrentar limitaciones en recursos o formación docente, la evidencia sugiere que la implementación sistemática de rúbricas y la retroalimentación constante contribuyen a un aprendizaje más significativo y sostenible, donde los alumnos se reconocen como agentes activos en su proceso formativo.

b) Rúbricas y listas de cotejo

Las rúbricas y listas de cotejo representan instrumentos de evaluación que clarifican de manera explícita los indicadores de desempeño esperados (Stiggins, 2005). En el enfoque por competencias, dichas herramientas permiten definir con precisión los rasgos que evidencian la adquisición de una competencia, facilitando la observación sistemática del progreso de los alumnos. Este tipo de instrumento es especialmente útil para la evaluación formativa, pues otorga al docente la posibilidad de brindar retroalimentación focalizada en aspectos concretos, ya sea la precisión de un cálculo matemático o la solidez de un argumento en un debate.

Al emplear rúbricas, los estudiantes disponen de una guía tangible para orientar su aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). Por ejemplo, en la educación primaria, se pueden diseñar rúbricas sencillas y visualmente atractivas para que los niños comprendan los niveles

de logro de una competencia específica, tales como la escritura creativa o la solución de problemas cotidianos. Esta transparencia en la comunicación de expectativas motiva el esfuerzo constante y posibilita que cada alumno identifique metas personales de mejora.

Las rúbricas y listas de cotejo, como afirman Stiggins (2005) y Hattie & Timperley (2007), constituyen herramientas esenciales en la evaluación formativa, ya que permiten clarificar los indicadores de desempeño esperados y guiar el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que Stiggins resalta su función en la observación sistemática del progreso, Hattie y Timperley enfatizan su papel en la retroalimentación efectiva, destacando que una rúbrica bien diseñada no solo orienta al alumno, sino que también fomenta su autonomía al permitirle reconocer sus propias áreas de mejora.

En este sentido, ambos enfoques convergen en la idea de que la explicitación de los criterios de evaluación contribuye a un aprendizaje más estructurado y significativo. No obstante, aunque Hattie & Timperley (2007) subrayan la importancia del diseño atractivo y accesible de las rúbricas, especialmente en la educación primaria, Stiggins (2005) parece centrarse más en su función dentro del enfoque por competencias. Así, la complementariedad de sus perspectivas refuerza la idea de que estos instrumentos no solo son valiosos para el docente en la evaluación, sino también para los estudiantes en la autorregulación de su aprendizaje.

c) Portafolios y cuadernos de campo

El portafolio es un recurso valioso para evidenciar la evolución del estudiante a lo largo de un periodo, recopilando trabajos significativos que demuestren el desarrollo progresivo de las competencias (Black & Wiliam, 1998). Su carácter longitudinal permite observar no solo el resultado final, sino también los cambios y ajustes que se dieron en el proceso. De igual manera, el cuaderno de campo brinda la oportunidad de registrar reflexiones personales, hipótesis y observaciones sobre el propio aprendizaje, fomentando la metacognición.

En el enfoque por competencias, la implementación de portafolios y cuadernos de campo adquiere un matiz altamente formativo, pues los docentes pueden valorar la capacidad de los niños para transferir conocimientos y habilidades a diferentes tareas o contextos (Stiggins, 2005). Además, el análisis posterior de estos materiales, en conjunto con los estudiantes, facilita la reflexión y la proyección de nuevas metas, reforzando la

visión de la evaluación como un recurso de mejora continua.

El portafolio y el cuaderno de campo, como destacan Black & Wiliam (1998) y Stiggins (2005), constituyen herramientas esenciales en la evaluación formativa, pues permiten recopilar evidencias del desarrollo de competencias y fomentar la metacognición. Mientras que Black & Wiliam subrayan el valor del portafolio para evidenciar la evolución del estudiante a lo largo del tiempo, Stiggins enfatiza su utilidad en el enfoque por competencias, resaltando la capacidad de los alumnos para transferir conocimientos a distintos contextos. En este punto, ambas posturas convergen en la idea de que estos instrumentos no solo documentan el aprendizaje, sino que también lo potencian mediante la reflexión y la retroalimentación. Sin embargo, el cuaderno de campo introduce un matiz adicional al proceso evaluativo, pues no se limita a la recopilación de productos finales, sino que también permite registrar pensamientos, hipótesis y observaciones personales, fortaleciendo la autorregulación del aprendizaje. Así, la complementariedad de estas herramientas refuerza la visión de la evaluación como un proceso dinámico y enriquecedor, donde el estudiante asume un rol activo en su propio desarrollo.

d) Observación participante y anecdótica

La observación participante, complementada con registros anecdóticos, representa otra estrategia de evaluación formativa que resulta especialmente útil en la educación primaria (Heritage, 2010). A través de la observación directa, el docente identifica comportamientos, reacciones y avances que pueden no ser visibles en un examen escrito. Asimismo, los registros anecdóticos permiten anotar situaciones concretas en las que el estudiante aplica de forma espontánea una competencia, por ejemplo, al resolver un conflicto con un compañero o al exponer con seguridad un tema ante el grupo.

Este tipo de observación es esencial para comprender la dimensión social de las competencias, en sintonía con lo planteado por Vigotsky (1978), quien resaltó la importancia de los procesos de interacción en el desarrollo cognitivo. Al revisar las notas anecdóticas, el maestro puede detectar patrones de conducta, niveles de participación y áreas que requieren mayor atención, lo que le posibilita diseñar actividades o intervenciones focalizadas.

La observación participante y los registros anecdóticos, como destacan Heritage (2010) y Vigotsky (1978), ofrecen una visión más profunda del aprendizaje, al permitir captar aspectos que los métodos tradicionales de evaluación podrían pasar por alto. Mientras que Heritage resalta su utilidad en la educación primaria para identificar avances en tiempo real, Vigotsky subraya la relevancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, aportando un marco teórico que justifica la necesidad de evaluar no solo los productos del aprendizaje, sino también los procesos. En este sentido, ambas perspectivas convergen en la importancia de documentar y analizar las manifestaciones espontáneas de una competencia, ya sea al resolver un problema interpersonal o al participar activamente en una discusión. No obstante, la propuesta de Heritage se centra en el docente como observador, mientras que Vigotsky pone énfasis en el papel de la interacción con otros como motor del aprendizaje. Así, la complementariedad de ambas visiones refuerza la idea de que la observación en contextos auténticos no solo permite valorar el desempeño del estudiante, sino que también orienta estrategias pedagógicas más ajustadas a sus necesidades.

e) Uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC)

La inclusión de herramientas digitales ha potenciado las posibilidades de la evaluación formativa en el entorno escolar, al ofrecer aplicaciones y plataformas que permiten recopilar datos en tiempo real (OCDE, 2013). En la educación primaria, las TIC pueden adaptarse a un formato lúdico que motive a los niños, al tiempo que facilitan la tarea del docente de analizar el rendimiento de cada estudiante de forma más ágil. Por ejemplo, programas que recogen respuestas electrónicas permiten generar informes instantáneos, los cuales resultan útiles para ajustar la enseñanza y diferenciar las actividades.

Al integrar las TIC al enfoque por competencias, se promueve la familiaridad de los alumnos con el uso responsable de la tecnología, una competencia cada vez más demandada en la sociedad actual (UNESCO, 2019). Sin embargo, el aprovechamiento de estos recursos requiere capacitar a los docentes en el ámbito digital y garantizar la infraestructura adecuada. Aun así, los beneficios de las TIC, combinadas con otras técnicas de evaluación formativa, pueden constituir un elemento determinante para impulsar el aprendizaje significativo y la participación activa del estudiantado.

La integración de herramientas digitales en la evaluación formativa, como plantean la OCDE (2013) y la UNESCO (2019), ha ampliado las posibilidades de análisis y retroalimentación en el aula, especialmente en la educación primaria. Mientras la OCDE enfatiza la capacidad de las TIC para recopilar datos en tiempo real y agilizar la labor docente, la UNESCO resalta su papel en el desarrollo de una competencia esencial en la sociedad contemporánea: el uso responsable de la tecnología. En este punto, ambas perspectivas coinciden en que la digitalización de la evaluación no solo optimiza el seguimiento del aprendizaje, sino que también fomenta habilidades clave en los estudiantes. No obstante, el enfoque de la OCDE está orientado principalmente a la eficiencia y adaptabilidad de la enseñanza, mientras que la UNESCO introduce una dimensión ética y formativa en el uso de las TIC. Así, la combinación de estas visiones sugiere que, si bien la tecnología ofrece ventajas indiscutibles en la evaluación, su impacto dependerá de la capacitación docente y la infraestructura disponible, reafirmando la necesidad de un equilibrio entre innovación y accesibilidad para garantizar su efectividad.

En síntesis, el desarrollo de competencias en educación primaria exige un enfoque metodológico y evaluativo que coloque a los estudiantes en el centro de la experiencia, permitiéndoles asumir un rol activo en la construcción de sus aprendizajes (Bruner, 1966). La evaluación formativa, concebida como un ciclo continuo de recogida de evidencias, análisis y retroalimentación, responde de manera idónea a esta necesidad, ya que genera oportunidades de mejora en tiempo real y favorece la relación entre la teoría y la práctica (MINEDU, 2017). De esta manera, el enfoque por competencias y la evaluación formativa se integran de forma natural, orientando la labor docente hacia la adaptación de estrategias que prioricen la reflexión, la creatividad y la colaboración.

La potencialidad de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias no se limita a aspectos académicos, sino que abarca también dimensiones sociales y emocionales, cruciales para la formación integral de los niños (Chan, 2018). En este nivel, el maestro desempeña un papel esencial al seleccionar herramientas y métodos de evaluación adecuados, así como al forjar un clima de confianza y respeto donde los estudiantes se sientan con la libertad de experimentar, equivocarse y aprender de sus errores (Black & Wiliam, 1998). La comunicación constante con las familias y la comunidad

amplía, además, el alcance de estas iniciativas, ya que refuerza la coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en otros contextos.

Las investigaciones que respaldan la relación entre el enfoque por competencias y la evaluación formativa coinciden en señalar mejoras en la motivación, la autonomía y la calidad de los aprendizajes (OCDE, 2013; UNESCO, 2019). No obstante, existen desafíos contextuales relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos materiales y el acompañamiento institucional, que pueden dificultar la implementación sistemática de dichas prácticas. Pese a ello, el consenso internacional sugiere que el fortalecimiento de la evaluación formativa es un camino promisorio para orientar la educación primaria hacia la adquisición de competencias esenciales, tanto para el éxito académico como para el pleno desenvolvimiento en la sociedad del siglo XXI (Hattie & Timperley, 2007).

En conclusión, el enfoque por competencias y la evaluación formativa constituyen los pilares de un paradigma educativo que promueve la formación de estudiantes autónomos, reflexivos y capaces de asumir responsabilidades en su entorno. Al consolidar procedimientos evaluativos centrados en la retroalimentación constante, el diálogo y la adecuación didáctica, se propicia un aula inclusiva y dinámica, donde cada estudiante puede desarrollar sus competencias de manera acorde a sus ritmos y particularidades. Este capítulo ha presentado los fundamentos teóricos y prácticos que vinculan la evaluación formativa con el desarrollo de competencias, sentando las bases para las reflexiones finales de la monografía y las recomendaciones orientadas a mejorar la práctica docente en el nivel primario.

CONCLUSIONES

1. La evaluación formativa fortalece el desarrollo de competencias en la educación primaria. Ya que, la evaluación formativa, al centrarse en la retroalimentación continua y la participación activa del estudiante, permite un aprendizaje más significativo y sostenible. Su implementación en el aula favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, promoviendo la autonomía y la capacidad de resolver problemas en distintos contextos (Black & Wiliam, 1998; MINEDU, 2017).
2. El enfoque constructivista sustenta la pertinencia de la evaluación formativa. Desde la perspectiva de Piaget (1970) y Vigotsky (1978), el aprendizaje es un proceso dinámico en el que la interacción social y la reorganización cognitiva juegan un papel central. En este sentido, la evaluación formativa permite monitorear y ajustar el aprendizaje de acuerdo con el nivel de desarrollo del estudiante, asegurando una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades.
3. La retroalimentación efectiva potencia la autorregulación del aprendizaje. Razón por la cual, la evaluación formativa, al proporcionar retroalimentación descriptiva y específica, permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora (Hattie & Timperley, 2007). Esto contribuye a la autorregulación del aprendizaje, ya que fomenta la toma de conciencia sobre el proceso de adquisición de competencias y la planificación de estrategias de mejora personalizadas.
4. Las herramientas de evaluación formativa diversifican las estrategias pedagógicas. Es por ello que, el uso de rúbricas, listas de cotejo, portafolios y cuadernos de campo facilita la recopilación de evidencias sobre el progreso del estudiante, promoviendo un análisis más detallado de su desempeño (Stiggins, 2005). Además, estas herramientas permiten la coevaluación y autoevaluación, fortaleciendo el aprendizaje colaborativo y la capacidad reflexiva de los alumnos.
5. La observación participante y los registros anecdóticos enriquecen la comprensión del aprendizaje. Ya que, al incluir la observación directa y el registro de evidencias

anecdóticas en el proceso evaluativo, el docente puede captar aspectos del aprendizaje que no siempre son visibles en pruebas escritas (Heritage, 2010). Esto es especialmente relevante en la educación primaria, donde la dimensión social y afectiva influye en la adquisición de competencias, en consonancia con la teoría sociocultural de Vigotsky (1978).

6. Las TIC amplían las oportunidades para una evaluación formativa efectiva. De esta manera, la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la evaluación formativa permite recopilar y analizar datos en tiempo real, facilitando la diferenciación pedagógica y la personalización del aprendizaje (OCDE, 2013). Sin embargo, su implementación requiere capacitación docente y acceso a infraestructura adecuada para garantizar su eficacia en el aula (UNESCO, 2019).
7. La evaluación formativa transforma la enseñanza en un proceso flexible y adaptativo. Razón por la cual, al concebir la evaluación como un proceso dinámico y continuo, se promueve un modelo educativo en el que la enseñanza se ajusta en función de las necesidades de los estudiantes. Esto permite intervenir oportunamente, evitando la consolidación de brechas de aprendizaje y favoreciendo la equidad en el aula (MINEDU, 2017). En este sentido, la evaluación formativa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también impulsa el desarrollo integral de los niños y niñas en educación primaria, logrando el desarrollo de competencias.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Chan, C. (2018). Formative Assessment: Transforming Information into Improvement. *Educational Psychology Review*, 30(2), 477–498. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9411-0>
- Flores, M. (2020). Implementación de la Evaluación Formativa en Escuelas Rurales: Un Estudio de Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 80–95.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin.
- Lee, M., & Ladwig, J. G. (2019). Impact of Formative Assessment on Low-SES Student Engagement: A Comparative Study in Urban and Rural Contexts. *International Journal of Educational Research*, 95, 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.003>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Graó.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Siglo XXI.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículum*. Aique.

- Rinne, R., & Järvinen, T. (2019). Developing Competencies through Continuous Assessment: Lessons from Finnish Primary Schools. *European Journal of Education*, 54(2), 225–238. <https://doi.org/10.1111/ejed.12340>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Tobón, S. (2009). *Formación integral y competencias: Pensar la educación desde el desarrollo humano*. Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*. UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>