

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como
práctica democrática según los docentes de primaria en una I.E.
privada de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Primaria que presenta:

Massiel Daleska Yolay Ruiz Guzman

Asesora:

Lileya Manrique Villavicencio


Lima, 2026

Informe de Similitud

Yo, Lileya Manrique Villavicencio, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulado "Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática según los docentes de primaria en una I.E. privada de Lima", de la autora Ruiz Guzmán, Massiel Daleska Yolay , dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 04/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, 16 de marzo 2026

| | |
|---|--|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Manrique Villavicencio, Lileya | |
| DNI: 08697895 | Firma:  |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1044-6298 | |

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada momento. Gracias por darme luz y fuerzas en los momentos más difíciles.

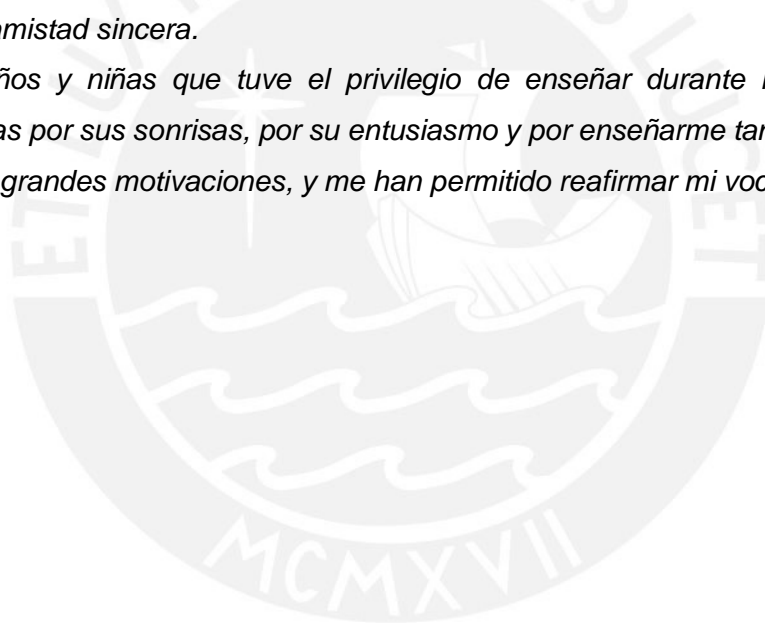
A mis padres, por su amor y apoyo incondicional. Gracias por acompañarme en cada etapa de mi vida y por confiar en mí. Gracias por el esfuerzo y sacrificio que hacen cada día y por ser mi ejemplo a seguir.

A mi asesora Lileya Manrique, por su dedicación, comprensión y paciencia. Gracias por guiarme en toda esta etapa de investigación, así como orientarme en mis prácticas preprofesionales.

A todos mis docentes de la Facultad de Educación, por su entrega, vocación y compromiso con la formación de futuros profesionales. Gracias por aportar conocimientos y experiencias significativas a mi desarrollo personal y profesional.

A mis amistades, por compartir conmigo momentos de alegría, cansancio y motivación. Gracias por su amistad sincera.

A los niños y niñas que tuve el privilegio de enseñar durante mis ayudantías y prácticas. Gracias por sus sonrisas, por su entusiasmo y por enseñarme tanto. Sin duda, han sido una de mis grandes motivaciones, y me han permitido reafirmar mi vocación.



RESUMEN

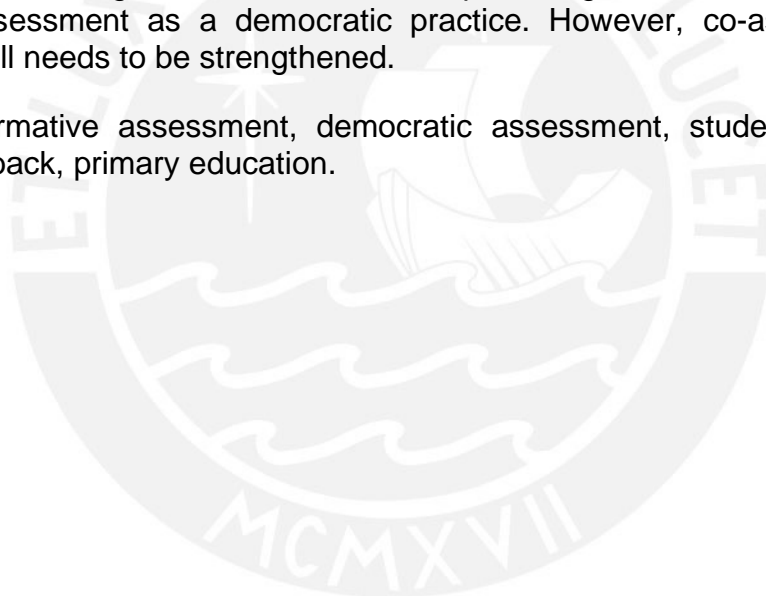
Esta investigación presenta la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática, para destacar el rol protagónico del estudiante en su aprendizaje y evaluación, cuando la evaluación es comprendida como un espacio democrático, en el que docente y estudiante comparten responsabilidades y reflexionan conjuntamente. Este estudio tiene como objetivo general analizar cómo perciben la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática los docentes de primaria en una I.E. privada de Lima. Asimismo, se definen dos objetivos específicos: a) describir como perciben los docentes la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática, y b) describir las prácticas de evaluación formativa que aseguran la participación de los estudiantes según la percepción de los docentes. Esta investigación es de enfoque cualitativo y de nivel descriptivo. Para alcanzar los objetivos se entrevistaron a cuatro docentes de una I.E. de Lima, y se procesó y analizó los datos recogidos a través de matrices comparativas. Considerando ello, se concluye que la participación de los estudiantes en la EF es fundamental, permite a los estudiantes desarrollar un compromiso activo con el propio aprendizaje y el de los demás generando autonomía y autorregulación. También, se evidencia la puesta en práctica de formas y medios de participación que aseguran el involucramiento estudiantil, destacando el feedback como proceso importante en una evaluación como práctica democrática. Sin embargo, la coevaluación es una práctica que aún requiere ser fortalecida.

Palabras clave: evaluación formativa, evaluación democrática, participación estudiantil, retroalimentación formativa, educación primaria.

ABSTRACT

This research presents student participation in formative assessment as a democratic practice, highlighting the leading role of students in their learning and assessment when assessment is understood as a democratic space in which teachers and students share responsibilities and reflect together. The overall objective of this study is to analyze how primary school teachers at a private educational institution in Lima perceive student participation in formative assessment as a democratic practice. It also has two specific objectives: a) to describe how teachers perceive student participation in formative assessment as a democratic practice, and b) to describe the formative assessment practices that ensure student participation according to teachers' perceptions. This research is qualitative and descriptive in nature. To achieve the proposed objectives, four teachers from an educational institution in Lima were interviewed, and the data collected was processed and analyzed using comparative matrices. Considering this, it is concluded that student participation in formative assessment is fundamental, allowing students to develop an active commitment to their own learning and that of others, generating autonomy and self-regulation. It also highlights the implementation of forms and means of participation that ensure student involvement, enhancing various skills and emphasizing feedback as an important process in assessment as a democratic practice. However, co-assessment is a practice that still needs to be strengthened.

Keywords: formative assessment, democratic assessment, student participation, formative feedback, primary education.



Índice

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN..... | 3 |
| ABSTRACT..... | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL | 10 |
| Capítulo 1: Evaluación formativa como práctica democrática..... | 10 |
| 1.1. Sentido de la evaluación formativa como práctica democrática | 10 |
| 1.2. Características de la evaluación formativa como práctica democrática | 13 |
| 1.3. Retroalimentación proceso clave en la evaluación formativa..... | 16 |
| 1.3.1. Feedback..... | 17 |
| 1.3.2. Feedforward..... | 19 |
| 1.4. Evaluación formativa desde la normativa del Ministerio de Educación (MINEDU) para la evaluación..... | 20 |
| Capítulo 2: Participación de los estudiantes en la evaluación formativa | 22 |
| 1. Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa..... | 22 |
| 1.1. Autoevaluación..... | 22 |
| 1.2. Coevaluación | 25 |
| 1.3. Evaluación compartida o dialógica..... | 27 |
| 2. Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa | 28 |
| 2.1. Exposiciones | 28 |
| 2.2. Diario del estudiante | 29 |
| 2.3. Portafolios de aprendizaje | 30 |
| 3. Beneficios de la participación estudiantil en la evaluación formativa como práctica democrática..... | 31 |
| 3.1. Autonomía y empoderamiento del estudiante | 31 |
| 3.2. Autorregulación del aprendizaje | 32 |
| 3.3. Habilidades para el aprendizaje colaborativo | 33 |
| 3.4. Ejercicio del pensamiento crítico y deliberativo | 34 |
| SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 36 |
| Capítulo 1: Diseño metodológico..... | 36 |
| 1.1. Enfoque y tipo de investigación..... | 36 |
| 1.2. Problema, objetivos y categorías..... | 36 |
| 1.3. Selección de los informantes | 38 |
| 1.4. Técnicas e instrumentos para recolección de información | 40 |
| 1.5. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis | 41 |

| | |
|--|-----------|
| 1.6. Principios de la ética de la investigación..... | 42 |
| Capítulo 2: Análisis e interpretación de los resultados | 43 |
| 2.1. Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática..... | 43 |
| 2.2. Prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil | 50 |
| 2.2.1. Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa..... | 50 |
| 2.2.2. Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa | 55 |
| 2.2.3. Momentos en los que se favorece la participación estudiantil en la evaluación formativa | 59 |
| CONCLUSIONES | 60 |
| RECOMENDACIONES..... | 62 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 63 |
| Anexos..... | 69 |



INTRODUCCIÓN

En instituciones públicas y privadas la evaluación ha estado centrada principalmente en la medición de resultados, priorizando medir cuánto sabe el estudiante al final más que acompañar su proceso de aprendizaje; con fines sumativos, en lugar de formativos, ya que el objetivo principal ha sido certificar logros o aprobar; y, mostrando al docente como evaluador único, mientras que el estudiante ha permanecido en una posición pasiva con escasa o nula participación en la evaluación.

Frente a ello, investigaciones recientes muestran el aporte de la evaluación formativa en educación primaria. Portocarrero (2017) ha demostrado que el desarrollo de estrategias para dicha evaluación en instituciones educativas privadas contribuye a mejorar el desempeño estudiantil, así como la práctica docente. Entre estas estrategias se destacan la interrogación, la retroalimentación descriptiva, la coevaluación, la autoevaluación y la creación de un clima de colaboración en el aula. Otros estudios, entre ellos el de Santiago (2022) han explorado cómo estas estrategias se adaptan a entornos educativos a distancia, tal es el caso de una institución estatal de Lima donde se encontró que la evaluación formativa puede ser efectiva incluso en modalidades no presenciales.

De acuerdo con la UNESCO (2021), la evaluación formativa resulta esencial, pues permite identificar el camino que siguió un estudiante para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Ello involucra revisar los momentos en que mostró fortalezas, en cuáles tuvo dificultades, aquellas causas de estas dificultades, que aprendizajes obtuvo sobre sí mismo, cómo puede aplicar esos aprendizajes en su vida cotidiana y qué habilidades adicionales ha desarrollado durante el proceso. En lugar de considerar el resultado final de una tarea, se valora el esfuerzo del estudiante en su aprendizaje, incluso si este no llega a cumplir con el objetivo esperado, su proceso se consideraría exitoso si ve una mejora (UNESCO, 2021).

En general, se comprende que la evaluación formativa es un tipo de evaluación que fomenta el aprendizaje autónomo y la autorregulación, a su vez mejora la calidad educativa en el nivel primario. Esta visión es coherente con lo propuesto por Luna-

Acuña et al. (2023), quienes destacan que la E.F permite a los estudiantes del nivel primaria incrementar su participación, motivación, desarrollo de competencias clave, así como reforzar y orientar hacia el logro de los aprendizajes. Sin embargo, en la revisión de repositorios de la universidad no se encontraron investigaciones recientes que aborden la participación estudiantil en la evaluación formativa, lo que evidencia un vacío en la literatura actual sobre este tema. A partir de ello, se ha investigado ¿Cómo perciben la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática los docentes de primaria en una institución educativa privada de Lima?

Se ha considerado como objetivo general analizar cómo perciben la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática los docentes de primaria en una institución educativa privada de Lima. Además de dos objetivos específicos: a) describir como perciben los docentes la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática, y b) describir las prácticas de evaluación formativa que aseguran la participación de los estudiantes según la percepción de los docentes de primaria.

La investigación, se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, que orienta a comprender la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos, atendiendo al sentido que otorgan a sus vivencias, experiencias y contextos en relación con el fenómeno (Valle et al., 2022). Por otro lado, el nivel de la investigación es descriptivo, al centrarse en caracterizar dicha participación a partir de las percepciones de los docentes de primaria en una institución privada de Lima.

En cuanto a los aportes de este trabajo de investigación, primero, la investigación aporta a la comprensión de las percepciones docentes sobre la participación estudiantil en la EF, permitiendo identificar las concepciones, creencias y valoraciones que los docentes tienen respecto al rol del estudiante dentro de este proceso. Segundo, visibiliza las prácticas evaluativas de carácter formativo que los docentes implementan en el aula para promover la participación estudiantil. Tercero, aporta elementos para la mejora de la práctica docente, al identificar fortalezas, limitaciones y desafíos en la implementación de la EF desde una perspectiva democrática.

Por otro lado, este estudio se enmarca en la línea de investigación de Currículo y Didáctica al centrarse en el análisis de las percepciones y prácticas docentes sobre los procesos de evaluación formativa que promueven la participación del estudiantado. La novedad de este estudio radica en que se da a conocer una mirada renovada y democrática de la evaluación formativa, al resaltar el rol activo del estudiante sobre su aprendizaje, aportando, reflexionando y tomando decisiones a favor de la mejora de su aprendizaje. De este modo, se concibe a la evaluación como un espacio en el que los estudiantes pueden dialogar y desarrollar corresponsabilidad, favoreciendo la práctica democrática en el aula, la cual es importante para la formación de ciudadanos responsables, críticos, reflexivos y capaces de convivir en una sociedad democrática.

El informe de investigación está organizado en dos partes. La primera parte se dedica a desarrollar el marco conceptual sobre el tema de la investigación. En este apartado se conceptualiza, por un lado, la evaluación formativa como práctica democrática, considerando su sentido, características, la retroalimentación como proceso clave en la evaluación formativa, así como lo que establece el Ministerio de Educación (MINEDU) respecto a esta evaluación. Por otro lado, se conceptualiza la participación de los estudiantes en la evaluación formativa, explorando las formas, medios y beneficios. La segunda parte comprende el diseño metodológico y el análisis e interpretación de los resultados. En este apartado se define el enfoque y tipo de investigación, el problema, los objetivos y sus respectivas categorías. Asimismo, se explica el proceso de elaboración, validación, aplicación y análisis del guion de entrevista semiestructurada. Por último, se presentan los hallazgos, que nos conducen a las conclusiones y recomendaciones tanto para la mejora de la práctica investigada, como para futuras investigaciones. Se adjuntan anexos.

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1: Evaluación formativa como práctica democrática

Este primer capítulo tiene como finalidad entender el sentido de la evaluación formativa como práctica democrática. Para ello, se definen la evaluación formativa y la evaluación democrática, y se presentan sus principales características, asumiendo que la evaluación formativa como una práctica conlleva un sentido de evaluación democrática. Además, se enfatiza la importancia de la retroalimentación como proceso clave en la evaluación formativa, reconociendo el valor tanto del feedback como del feedforward. Finalmente, se presenta las ideas centrales desde normativa del Ministerio de Educación (MINEDU) acerca de la evaluación formativa.

1.1. Sentido de la evaluación formativa como práctica democrática

En educación, la evaluación no es un concepto nuevo, desde siempre ha sido una parte esencial del trabajo docente en el aula, permitiendo conocer los avances y resultados en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Förster (2017) su concepción ha evolucionado en tres etapas: primero, antes de los noventa, se enfocó en la medición y evaluación sumativa; luego, entre los 90 y principios del siglo XXI, se priorizó la evaluación para el aprendizaje, buscando equilibrar lo formativo y sumativo, aunque con cierta resistencia hacia las pruebas estandarizadas; y finalmente, en la etapa actual, los docentes integran ambas visiones, valorando la evaluación del y la evaluación para el aprendizaje, e incorporando la evaluación formativa como relevante para la mejora oportuna de los aprendizajes.

Diversos autores han definido y destacado el papel relevante de la evaluación formativa. Scriven (1967) distingue el papel de evaluación sumativa y formativa, siendo esta última importante en la mejora de determinados procesos educativos, pero comprendida aún desde un enfoque de evaluación del aprendizaje. Bloom, Hastings y Madaus (1971) afirman que la evaluación formativa tiene como propósito contribuir a la mejora del proceso de construcción curricular, enseñanza y aprendizaje. Black y William (2009), autores más influyentes en la comprensión y práctica de la evaluación

formativa, definen a la evaluación formativa como práctica en el aula en la se recopila e interpreta evidencia del desempeño del estudiante. En este proceso, tanto docentes como estudiantes utilizan dicha información para decidir los siguientes pasos, decisiones que probablemente no habrían sido tan efectivas sin esa información.

Con el paso del tiempo, las concepciones sobre la evaluación formativa han evolucionado, Ravela et al. (2017) señalan que la evaluación formativa es parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y tiene como fin movilizar el aprendizaje. En esta misma línea, Mendoza (2020) señala que la evaluación formativa es crucial, porque permite a los docentes realizar un seguimiento continuo del aprendizaje, desafíos y logros de los estudiantes para implementar intervenciones y sugerir los cambios y ajustes necesarios. Asimismo, les brinda la oportunidad de evaluar sus propios métodos y la pertinencia de las actividades planificadas. En ese sentido, se destaca que la evaluación formativa, ayuda a los docentes a modificar sus estrategias y métodos de enseñanza para que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje y mejorar su aprendizaje.

Por su parte, Anijovich (2017) afirma que la evaluación formativa es una oportunidad “para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes” (p. 32). Se coincide con Ravela y Anijovich, puesto que la evaluación formativa busca que el estudiante no solo reconozca sus debilidades, sino que reflexione sobre lo aprendido y ponga en práctica estrategias que le permitan mejorar, fortaleciendo su capacidad de autorregulación. Al desarrollar esta capacidad de autorregulación, el estudiante avanza en sus aprendizajes, comprendiendo cómo puede asumir un rol más activo en favor de su aprendizaje, considerando reflexionar sobre lo aprendido y cómo lo aprendió; tomando decisiones fundamentadas sobre que necesita mejorar; poniendo en práctica estrategias que le permitan avanzar; y evaluando su propio desempeño. De esta manera, en lugar de esperar la información del docente, es el estudiante quien se involucra, piensa, decide y actúa sobre su aprendizaje.

En esta línea, Muñoz et al. (2022) aseguran que con esta evaluación los estudiantes pueden regular su aprendizaje, lo que implica que pueden producir evaluaciones que les permitan comprender de manera directa dónde se encuentran

sus fortalezas y áreas potenciales de mejora. Por tanto, la evaluación formativa resulta importante para comprender qué y cómo están aprendiendo los estudiantes, reflexionar y comprender lo que han aprendido y realizar un seguimiento de su proceso de aprendizaje, con ello lograrán alcanzar los objetivos de aprendizaje y desarrollar habilidades metacognitivas y de autorregulación.

Estos beneficios que brinda la evaluación formativa a los estudiantes contribuyen a sentar las bases para una participación activa y democrática, primero como estudiantes y luego como ciudadanos. Por ello, la evaluación asume un enfoque desde la justicia social y la promoción de principios democráticos, conocida como evaluación democrática.

Este enfoque, en primer lugar, ayuda a que los sujetos que participan en el proceso evaluativo, docentes y estudiantes, recopilen información sobre la planificación de la evaluación, los criterios, las actividades y procesos que se desarrollarán, favoreciendo su comprensión y participación de acuerdo con el nivel de edad de los estudiantes. Asimismo, permite reflexionar de manera conjunta sobre las acciones pedagógicas implementadas y sobre los resultados del aprendizaje, facilitando la comprensión de cómo y por qué se proponen ajustes o cambios en las prácticas educativas. En segundo lugar, este enfoque permite el desarrollo y la definición de proceso y producto asociados al avance de la justicia social en el ámbito educativo, en tanto permite valorar cómo se desarrollan las prácticas evaluativas y los resultados que estas generan en términos de equidad, inclusión y mejora del aprendizaje. En tercer lugar, promueve la implementación de estrategias de evaluación que impulsan el cambio y construyen procesos críticos necesarios para la mejora y el avance de la equidad en las aulas e instituciones educativas (Murillo y Hernández, 2011).

El enfoque de la evaluación democrática tiene como fin promover la democracia en la sociedad asegurándose de que todos los estudiantes participen en la evaluación y que sus opiniones se consideren al tomar decisiones, en la medida de lo posible, incorporando los principios democráticos (House y Howe, 1999, 2000, como se citó en Murillo e Hidalgo, 2015). De igual manera, Ríos-Muñoz y Herrera-Araya (2021) revelan que una evaluación democrática renueva la forma de enseñar del docente y

reconsideran el rol que desempeña el estudiante en el proceso educativo. Por lo que, se orienta en la formación de sujetos críticos y comprometidos con la participación activa en sociedad dado que se promueve desde la escuela.

Como resultado, la evaluación ya no se ve como un proceso unidireccional, sino como un esfuerzo democrático que considera los pensamientos, reflexiones, necesidades y puntos de vista de los estudiantes, así como la búsqueda de soluciones y toma de decisiones de forma conjunta. De esta manera se empodera a los estudiantes, y desarrollan el sentido de responsabilidad y autonomía en su propio aprendizaje (Murillo e Hidalgo, 2015).

Por ello, se asume la evaluación formativa como una práctica que conlleva un sentido de evaluación democrática, al encontrar puntos de convergencia donde ambas buscan favorecer el aprendizaje, tanto desde una perspectiva que prioriza el seguimiento y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje como desde un enfoque participativo y humanista-transformador que reconoce al estudiante como sujeto activo. Por lo tanto, la evaluación formativa respalda los principios de la evaluación democrática, que buscan una mayor equidad, transparencia y participación en el proceso evaluativo, consolidando prácticas que reconocen al estudiante como corresponsable de su aprendizaje.

1.2. Características de la evaluación formativa como práctica democrática

La evaluación formativa como práctica democrática posee características que ayudan al docente a crear un proceso que beneficia al estudiante, promoviendo el desarrollo de sus habilidades en diversas áreas. Además, la evaluación formativa como práctica democrática le permite al docente perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes e involucrarlos más activamente. Popham (2013) expone características de la evaluación formativa, a estas se añade una perspectiva que la concibe como práctica democrática, resaltando la importancia de fomentar la participación de los estudiantes en su aprendizaje, como se ve a continuación:

- 1) Proceso planificado: La evaluación formativa como práctica democrática comprende una variedad de acciones que han sido pensadas cuidadosamente tanto por el docente como por el estudiante, o incluso por ambos en conjunto. Por ejemplo, si el objetivo del examen se centra en orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de los resultados encontrados, este examen cumple una función formativa, pues permite identificar fortalezas y dificultades, facilitando al profesorado y al alumnado la toma de decisiones para ajustar estrategias y avanzar a los aprendizajes esperados. Asimismo, este proceso podría entenderse desde una perspectiva democrática si los estudiantes realizan una autoevaluación posterior al examen, dialogan y discuten sobre los aprendizajes adquiridos o si se les brinda la oportunidad para revisar y corregir sus respuestas con base a criterios previamente establecidos.
- 2) Realizar ajustes en el proceso de enseñanza: El propósito de la evaluación formativa como práctica democrática es mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y una de las formas más efectivas de lograrlo es fortaleciendo las prácticas de enseñanza de los docentes, esto implica que se considere las evidencias recogidas a través de la evaluación formativa, incluyendo las percepciones, dificultades y propuestas de los propios estudiantes.
- 3) Realizar ajustes en el proceso de aprendizaje: Desde una perspectiva democrática, la evaluación formativa permite que los estudiantes participen en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. No se trata de que el docente únicamente señale lo que el estudiante debe mejorar, sino que este sea capaz de tomar en cuenta la evidencia, reconocer sus fortalezas y dificultades, reflexionar sobre ellas, y posteriormente, realizar mejoras, por ejemplo, modificando sus estrategias de aprendizaje como parte del proceso de evaluación formativa.
- 4) Sigue unas fases que se complementan: inclusión, diálogo y deliberación. En la fase de inclusión, todos los estudiantes deben sentirse plenamente incluidos en el proceso de evaluación, prestando especial atención a sus opiniones y puntos de vista. Una vez garantizada la inclusión, sigue la fase de diálogo, en la que los estudiantes expresan sus necesidades y perspectivas respecto a la evaluación. Finalmente, la fase de deliberación se alcanza cuando los temas importantes se

examinan colectivamente mediante el uso de procesos democráticos como el debate reflexivo (Murillo e Hidalgo, 2015).

Dentro de estos cuatro aspectos que caracterizan a la evaluación formativa como práctica democrática, se identifican como actores principales al docente, al estudiante, y el grupo de pares como parte activa del proceso (Ravela et al., 2017). El docente cumple la función de guía y facilitador, ya que orienta el aprendizaje, brinda retroalimentación y ajusta su enseñanza en función de las necesidades del estudiante y tomando en cuenta sus percepciones, dificultades y propuestas. El estudiante, por su parte, asume un rol reflexivo y participativo, ya que analiza su propio desempeño, identifica sus avances, reconoce aquello que necesita mejorar y, por tanto, realiza ajustes en su aprendizaje. Finalmente, el grupo de pares se incorpora como un agente de colaboración, ofreciendo observaciones, apoyo mutuo y retroalimentación que enriquecen el aprendizaje colectivo. La colaboración de estos tres actores favorece el desarrollo de conocimientos significativos, así como el desarrollo de diversas habilidades.

También, existen tres procedimientos esenciales en la evaluación formativa que, concebidos desde una práctica democrática, fortalecen la participación y autonomía de los estudiantes. El primer procedimiento consiste en hacer que las intenciones educativas sean claras y comprensibles para los estudiantes, esto implica que estas sean dialogadas, con el fin de que puedan apropiarse de ellas y comprender a donde deberían llegar. El segundo procedimiento es generar evidencia del aprendizaje de los estudiantes, ello requiere que el estudiante reflexione sobre su propio desempeño, identifique cuales han sido sus avances y dificultades. Por último, el tercer procedimiento consiste en proporcionar retroalimentación y orientación que permitan a cada estudiante modificar su desempeño y continuar aprendiendo, así avanzar hacia el “lugar” deseado (Ravela et al., 2017).

Por su parte, Brenes (1989, como se citó en Quintana, 2018) manifiesta funciones importantes en la evaluación formativa como práctica democrática entre ellas se encuentran las siguientes:

- a) Detectar los errores que se producen durante los procedimientos que se llevan a cabo en el entorno educativo.
- b) Proporcionar retroalimentación tanto a docentes como a estudiantes.
- c) Permitir que ambos actores modifiquen y ajusten sus acciones.
- d) Facilitar el alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos.
- e) Fomentar la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.
- f) Asistir y motivar al alumnado para que mejore, brindándole información continua sobre su progreso mediante ciclos de seguimiento.

Entonces, la evaluación formativa como práctica democrática será realmente compartida si el docente crea las condiciones adecuadas en el aula que permitan empoderar a los estudiantes, tales como permitirles dialogar y discutir sobre sus aprendizajes y el de sus pares, brindarles los espacios para revisar y realizar ajustes, así como guiarlos a reflexionar constantemente sobre sus avances. De esta manera, se permite empoderar a los estudiantes, haciéndolos partícipes activos de su propia evaluación. Por lo que, se evidencia la importancia de pasar de una práctica evaluativa unidireccional a una dinámica democrática, comprometida con valorar lo que cada estudiante puede aportar desde sus propias capacidades y experiencias como sujeto que aprende.

1.3. Retroalimentación proceso clave en la evaluación formativa

La retroalimentación forma parte del proceso de evaluación formativa, en el cual los estudiantes reciben información clara y oportuna que les permita avanzar y fortalecer sus habilidades según el objetivo esperado. Mediante este proceso, los estudiantes aprenden a realizar actividades en las diversas áreas del desarrollo (cognitivo, físico, socioafectivo y comunicativo) y a reconocer posibles aspectos a mejorar durante su ejecución (Osorio y López, 2014).

De igual modo, Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que la retroalimentación busca mejorar el aprendizaje mediante el fortalecimiento de habilidades metacognitivas y la conciencia sobre cómo se aprende, proporcionando al estudiante orientaciones sobre los pasos a seguir y las acciones necesarias para lograrlo. Por

tanto, se hace necesario no ver a la retroalimentación como la entrega de comentarios, sino como una oportunidad de encuentro entre docente y estudiante que impulsa la mejora del aprendizaje desde la comprensión, la escucha y el acompañamiento.

Además, la retroalimentación se relaciona con las características de una evaluación democrática en tanto genera oportunidades para que tanto el profesorado y estudiando tomen decisiones fundamentadas. Desde esta mirada, la retroalimentación posibilita que el profesorado ajuste sus estrategias de enseñanza a partir de las evidencias obtenidas mediante la evaluación formativa, que incluyen la voz del estudiante, es decir, la consideración de sus percepciones, dificultades y propuestas (Popham, 2013). A la vez, permite al estudiantado interpretar dichas evidencias, identificar aspectos que requieren mejora y modificar sus acciones de aprendizaje. De este modo, la retroalimentación promueve un proceso evaluativo más equitativo, dialogado y coherente con las características propias de una evaluación democrática. A partir de ello, es importante reconocer que existen dos tipos de retroalimentación, el feedback y el feedforward.

1.3.1. Feedback

El feedback es un proceso, dentro de la evaluación formativa, que proporciona información esencial para dirigir y mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante (Espinoza, 2021; Ruz, 2018). Shute (2008) utiliza el término *formative feedback*, que define como la información que se brinda al estudiante con el propósito de influir en sus ideas o conductas, con el fin de favorecer la mejora de su aprendizaje. Por su parte, Arrieta (2017) añade que este proceso requiere una orientación adecuada, que le permita al estudiante reconocer su propio progreso, identificar las áreas de debilidad, así como las áreas de dificultad en términos de creación de nuevos conocimientos y los próximos pasos.

En lugar de centrarse en señalar lo que el estudiante hizo bien o mal, la retroalimentación debe orientarse hacia los pasos a seguir, brindando orientaciones claras sobre cómo avanzar y en qué aspectos mejorar. Como señala Wiliam (2009), cuando la retroalimentación se limita a los errores del pasado, los estudiantes tienden

a no tomar acciones concretas para corregirlos. En esta línea, Heritage (2010) afirma que el propósito fundamental del feedback es ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre tres preguntas clave: ¿A dónde voy?, ¿Dónde estoy ahora? y ¿A dónde vamos ahora? De esta manera, se permite que los estudiantes reflexionen, identifiquen y determinen su estado de aprendizaje actual y reciban orientación para lograr los objetivos planteados. Además, este proceso permitirá al estudiante autoevaluarse para que pueda mejorar su desempeño en el futuro de la mejor manera posible.

Ello se vincula con la participación del estudiantado, puesto que la autoevaluación le ofrece la posibilidad de involucrarse con el análisis y reflexión de sus propios avances, dificultades y fortalezas. Esta participación refleja un enfoque democrático que toma en cuenta la voz del estudiante y reconoce su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje.

Además, es importante que al momento de realizar la retroalimentación se consideren las dimensiones propuestas por Anijovich (2019), entre ellas se encuentran: el tiempo, que puede ser inmediato o diferido, siendo este último el más adecuado para situaciones de aprendizaje complejas; la cantidad, recomendándose centrar la retroalimentación en dos o tres aspectos clave del aprendizaje; el modo, que puede ser oral, escrito o visual; y la audiencia, ya que la retroalimentación puede dirigirse de manera individual, grupal o entre pares. Una vez que se toma en cuenta estas dimensiones, los docentes pueden proporcionar una retroalimentación más efectiva, pertinente y adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Otro aspecto crucial es que el docente antes de proporcionar retroalimentación puede formularse las siguientes preguntas: ¿Cuál es el propósito de la retroalimentación? ¿Qué deseo alcanzar al proporcionar esta retroalimentación? Después de proporcionar retroalimentación, el docente puede reflexionar en base a las siguientes preguntas: ¿Qué considero que he conseguido? ¿Qué creo que harán los estudiantes con la información recibida? (Anijovich y Cappelletti, 2017). Esto permitirá que el docente no solo proporcione retroalimentación de manera reflexiva y estratégica, sino que también evalúe de manera efectiva el impacto de su retroalimentación, y sea una oportunidad de participación y de compromiso del estudiante.

1.3.2. Feedforward

A diferencia del feedback que proporciona información de manera retrospectiva, el feedforward guía el progreso hacia el futuro al ofrecer orientación específica para las próximas tareas o desafíos (Harro-Loit, 2019, citado en Hernández, 2024). En la misma línea, Faulconer et al. (2021) consideran que ofrecer feedforward es una forma de centrarse en el desarrollo de metas futuras, permitiendo a los estudiantes centrarse en áreas de mejora en lugar de errores, brindándoles la oportunidad de lograr un mayor éxito en su aprendizaje en actividades posteriores. Por tanto, el feedforward se centra en proporcionar información prospectiva encaminada a que el estudiante tome decisiones que le sean de beneficio para mejorar su desempeño y logros futuros.

El feedforward, al formar parte de una interacción relacional y dialógica, permite a todos los participantes de la evaluación desarrollar conjuntamente planes de mejora. Sin embargo, es importante tener precaución al proporcionar información, ya que la interpretación del estudiante puede ser muy importante en este intercambio (Hernández, 2024). En este sentido, la información proporcionada en el feedforward debe ser constructiva, para que el estudiante pueda comprender qué aspectos debe mejorar en el futuro y que, por tanto, permita una mejora de su aprendizaje, así como se motive por seguir mejorando su desempeño en ocasiones futuras.

Al implementar el feedforward, los docentes deben considerar cinco aspectos esenciales. Primero, es importante ofrecerlo en el momento oportuno, es decir, cuando los estudiantes estén preparados para aprovechar y aplicar la información recibida. Segundo, debe brindarse de manera continua, de modo que los alumnos mantengan un proceso de aprendizaje y mejora sin interrupciones, además de sostener su motivación. Tercero, es fundamental animar a los estudiantes a participar activamente en su propio aprendizaje, reflexionando sobre la retroalimentación y utilizando esa información para orientar sus acciones y metas futuras, promoviendo espacios donde puedan expresar sus ideas, asumir responsabilidades y tomar decisiones informadas sobre cómo avanzar en su aprendizaje. Cuarto, el diseño del

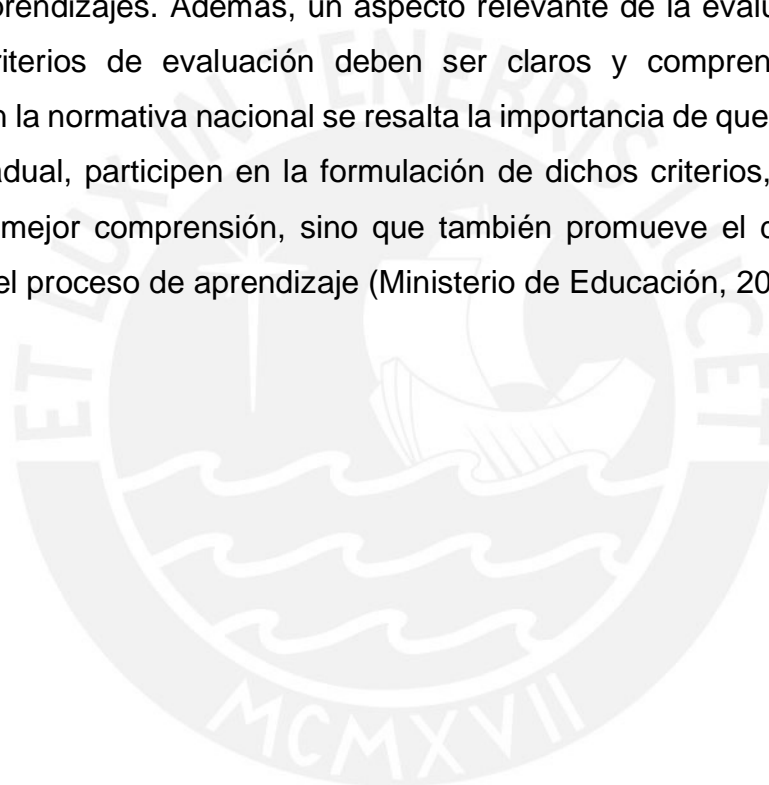
feedforward debe incentivar a los alumnos a involucrarse más en su aprendizaje. Quinto, la personalización resulta fundamental para atender las necesidades particulares de cada alumno. Esto podría implicar ajustar el lenguaje, el tono y el contenido de la retroalimentación para que sea más pertinente y útil para cada alumno (Saeed y Mohamedali, 2022).

1.4. Evaluación formativa desde la normativa del Ministerio de Educación (MINEDU) para la evaluación

El Ministerio de Educación (MINEDU), sostiene en el Currículo Nacional de la Educación Básica, que la evaluación no solo cumple una función certificadora sobre lo que un estudiante ha aprendido, sino que también tiene como propósito promover avances en la práctica pedagógica y en los resultados educativos (Ministerio de Educación, 2016). Según la normativa nacional, el principal propósito de la evaluación en la Educación Básica es promover de manera continua el desarrollo de competencias y la mejora de los procesos de aprendizaje, tal como se establece en la Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU, que aprueba la Norma sobre la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes (Ministerio de Educación, 2020).

En dicha norma, se enfatiza el valor de la retroalimentación, que brinda al estudiante información valiosa para reconocer aquello que hace bien, las dificultades que enfrenta y las necesidades que debe atender, fomentando así una gestión más autónoma de su aprendizaje. En coherencia con su propósito formativo, la evaluación se desarrolla de manera continua y considera cualquier evidencia que permita apreciar el avance en la competencia: los recursos que utiliza el estudiante, la forma en que los articula, sus capacidades y la competencia en su totalidad (Ministerio de Educación, 2020). Por ello, es fundamental que la evaluación formativa se realice de forma conjunta entre todo el profesorado de la institución para garantizar un proceso de evaluación equitativo a lo largo de los distintos ciclos de primaria y secundaria. De esta manera, se facilita que los estudiantes continúen desarrollando su aprendizaje con base en los mismos principios formativos a medida que avanzan de grado, construyendo de mejor manera su aprendizaje.

Asimismo, la participación activa del estudiantado en el proceso evaluativo se enfatiza en la norma sobre evaluación antes mencionada, indicando que debe involucrarse en la autoevaluación y en la evaluación entre pares, proporcionando retroalimentación tanto sobre sus propias producciones como sobre las de sus compañeros desde el nivel primaria y secundaria. En cuanto al rol del docente, se enfatiza la necesidad de generar un ambiente propicio para la evaluación, promoviendo espacios de diálogo, reflexión e interacción donde los estudiantes puedan evidenciar lo aprendido, reconocer sus logros, dificultades y errores, y plantear estrategias para superarlos, convirtiendo así a la evaluación en una oportunidad para mejorar sus aprendizajes. Además, un aspecto relevante de la evaluación formativa es que los criterios de evaluación deben ser claros y comprensibles para los estudiantes. En la normativa nacional se resalta la importancia de que los estudiantes, de manera gradual, participen en la formulación de dichos criterios, lo cual no solo garantiza una mejor comprensión, sino que también promueve el desarrollo de su autonomía en el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2020).



Capítulo 2: Participación de los estudiantes en la evaluación formativa

En este segundo capítulo se exploran las formas y medios de participación estudiantil en la evaluación formativa, asimismo se revelan cuáles son los principales beneficios en la evaluación formativa como práctica democrática.

1. Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa

Dentro de la evaluación formativa, asegurar la participación del alumnado conlleva a atender no solo a su aprendizaje, sino también evaluar si sus aportes promueven su bienestar, fortalecen su desarrollo personal e intelectual y lo ayudan a prepararse para actuar de manera positiva y responsable en sociedad (McArthur, 2020). Según Torres y Torres (2005), la evaluación puede considerar formas de participación como la autoevaluación y la coevaluación mediante el uso de estrategias que van más allá de solo evaluar el dominio de contenidos. Estas contemplan cómo se comporta el estudiante en lo personal y en lo social, tanto dentro como fuera del aula, y toman en cuenta sus hábitos, actitudes, intereses, expectativas, necesidades, las actividades que prefiere, así como su ritmo de aprendizaje.

1.1. Autoevaluación

La autoevaluación se entiende al proceso de evaluación formativa durante el cual el estudiante realiza una valoración de su propio aprendizaje, y reflexiona sobre la calidad de su trabajo utilizando objetivos o criterios previamente establecidos (Andrade, 2010; Quintana, 2018; Moreno, 2016). Por lo tanto, la autoevaluación es una forma importante de participación en la evaluación formativa, pues permite al estudiante reflexionar sobre su propio proceso y resultados de aprendizaje. Para que sea efectiva, es fundamental que el estudiantado identifique desde el comienzo de la tarea o actividad cuáles son los objetivos o criterios que se tomarán en cuenta para poder evaluar su propio trabajo.

Moreno (2016) afirma que los docentes deben enseñar a los estudiantes a evaluar su propio aprendizaje. El uso de estrategias de autoevaluación, como plantear preguntas que animen a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido, como:

“¿Crees que tu respuesta demostró comprensión? Si es así, ¿qué te hace creerlo? Si no, ¿qué crees que te impidió demostrar que comprendiste?”, puede ser muy efectivo para enseñar a los estudiantes a autoevaluarse. A través de estas reflexiones, los estudiantes pueden aprender a ser más independientes y a reconocer cuándo no comprenden algo, cuándo necesitan hacer algo más y qué acciones pueden tomar para mejorar. Otra estrategia útil es la del semáforo del aprendizaje, que consiste en que los estudiantes evalúen su trabajo utilizando los colores del semáforo como referencia. El verde indica que el estudiante considera que tiene un buen entendimiento respecto a la tarea, el amarillo refleja que tiene un entendimiento parcial y el rojo muestra que tiene un entendimiento bajo (Moreno, 2016).

Entonces, los docentes pueden ofrecer a los estudiantes estrategias de autoevaluación, como el uso de preguntas o el semáforo del aprendizaje, con el fin de que conozcan y entiendan diferentes maneras de autoevaluar su trabajo, reflexionar sobre este, y evaluar si han cumplido con los criterios previamente establecidos, para próximamente mejorarlo. En esta línea, no se busca que el estudiante mejore el producto, sino que sea capaz de mejorar el proceso de aprendizaje que siguió y trasladar este aprendizaje a otras situaciones. De este modo, el estudiante desarrolla y fortalece su capacidad metacognitiva.

De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2013), reconocidos expertos en investigaciones de evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje, existen tres condiciones necesarias para fomentar la autoevaluación con miras a que los estudiantes se involucren en ella, incluyen primero que los estudiantes reconozcan la importancia de esta práctica, ya que de lo contrario podrían no realizarla al considerarla laboriosa. Segundo, es indispensable que tengan acceso a los criterios de evaluación que se utilizarán, estos deben estar disponibles desde el inicio de la tarea o actividad. Por último, para facilitar el proceso de autoevaluación, la tarea a evaluar debe ser clara y detallada, si es muy amplia sería complicado realizar el proceso de autoevaluación.

Asimismo, Panadero y Alonso-Tapia (2013) destacan la importancia de las ayudas instruccionales para facilitar el proceso de autoevaluación en los estudiantes. Una primera ayuda instruccional es el modelado del proceso, donde los estudiantes

observan a un modelo, como su docente o un compañero, realizar una autoevaluación en voz alta. Esto les permite ver cómo se aplica el proceso en la práctica, siguiendo cada paso y comprendiendo cada uno. Posteriormente, los estudiantes repiten el proceso por sí mismos, expresando en voz alta sus pensamientos y acciones. Luego, esta práctica se consolida cuando los estudiantes reciben retroalimentación del docente o de sus compañeros, permitiéndoles ajustar su proceso de autoevaluación.

Una segunda ayuda instruccional para realizar una efectiva autoevaluación es la orientación y el apoyo directo por medio de instrucciones. Es necesario dar instrucciones precisas a los estudiantes hasta que comprendan el procedimiento y sean capaces de trabajar por su cuenta. Esto es especialmente crucial cuando la actividad a autoevaluar les resulta nueva, ya que desconocerán los criterios de evaluación y la forma de aplicarlos. Para determinar si están haciendo correctamente la autoevaluación y, de no ser así, qué áreas necesitan mejorar, necesitan recibir retroalimentación sobre su propia autoevaluación. Por lo tanto, es crucial que los docentes comprendan cómo autoevaluar su trabajo para poder enseñarlo correctamente (Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

Una tercera ayuda instruccional son las oportunidades para revisar y mejorar tanto el procedimiento como el resultado final. Una manera de fomentar la autoevaluación es brindar a los estudiantes la oportunidad de volver a enviar sus tareas si descubren errores. Si no se les brinda esta oportunidad, la autoevaluación pierde su valor, ya que su objetivo es facilitar la identificación y rectificación de errores, además de mejorar el trabajo. Si la autoevaluación no cumple su objetivo, la motivación de los estudiantes para autoevaluarse se reduce (Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

Por ello, es importante que los docentes generen en el aula las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan participar en el proceso de autoevaluación. Estas condiciones incluyen, en primer lugar, ayudarlos a reconocer la importancia de practicarla, comprendiendo que este proceso los ayuda a identificar sus avances y dificultades a mejorar. En segundo lugar, ofrecerles criterios de evaluación claros y comprensibles, que orienten su reflexión sobre el propio

desempeño. Y, por último, asegurar que la tarea a evaluar esté explicada y detallada, de manera que los estudiantes tengan comprensión de lo que se espera de ellos.

Además, es esencial que los docentes brinden ayudas instruccionales para facilitar la práctica de la autoevaluación, que incluyen el modelado del proceso, la orientación y el apoyo directo por medio de instrucciones, así como oportunidades para revisar y mejorar tanto el procedimiento como el resultado final. De esta forma, los estudiantes estarán preparados para participar de manera efectiva en la autoevaluación y podrán obtener beneficios de esta práctica.

1.2. Coevaluación

La coevaluación es un proceso en el cual los estudiantes proporcionan retroalimentación a sus compañeros sobre la calidad de su trabajo, basándose en criterios de evaluación (Spiller, 2012; Boud y Falchikov, 2007). De acuerdo con Spiller (2012) en la práctica de la coevaluación los estudiantes fortalecen la capacidad de emitir juicios sobre su propio trabajo y el de otros, y pueden tomar decisiones intelectuales. En esta misma línea, Morales y Restrepo (2015) afirman que en la coevaluación se benefician tanto el estudiante que evalúa como el estudiante que ha sido evaluado. El evaluador pone a prueba sus conocimientos, fortaleciendo sus habilidades críticas y de evaluación. Tener el punto de vista de un compañero pondrá al estudiante evaluado en igualdad de condiciones y le brindará la oportunidad de compartir ideas y aprender de los demás.

Hall (1995, como se citó en Filgueira y Gherab, 2020) considera que el proceso de coevaluación integra tres propósitos que se complementan: 1) el estudiante adquiere una mejor comprensión de la función evaluadora que desarrolla el docente, 2) el estudiante desarrolla habilidades relacionadas con el proceso de evaluación, y 3) el estudiante adquiere la capacidad de evaluar los resultados y autoevaluarse.

Por lo tanto, la coevaluación va más allá de ser simplemente un ejercicio académico, es una forma importante de participación en la EF, donde el alumnado participa tanto en la evaluación de su propio aprendizaje como la del aprendizaje de

sus compañeros a partir de criterios de evaluación previamente establecidos, desarrollando y fortaleciendo diversas habilidades.

Para lograr que el estudiante participe de manera efectiva en la coevaluación es necesario que se establezcan condiciones para su implementación en el aula. Spiller (2012) nos propone dos condiciones, la primera, asegurarse de que los criterios para cualquier evaluación entre pares sean claros y se discutan y se negocien, si las circunstancias lo permiten, con los estudiantes. La segunda condición es asegurar un ambiente de confianza en el aula, incorporando la colaboración entre pares de diversas maneras. Una manera de incorporar esta colaboración es mediante el intercambio de apuntes. La retroalimentación entre pares se presenta aquí de forma sencilla. Al finalizar la clase, los estudiantes comparten sus apuntes y discuten sobre diferencias que perciben en su comprensión (Spiller, 2012).

Para orientar la coevaluación entre estudiantes es importante considerar algunas normas, que previamente deben ser comunicadas y dialogadas para compartir una forma de actuación. Entre estas normas destacan a) ser consciente de las responsabilidades, esfuerzos, necesidades e intereses de aprendizaje de los compañeros, b) manejar los datos, la información y los procedimientos con discreción, y c) cumplir con la función del evaluador y las normas establecidas en el aula de clases (Peterson, Kelly y Caskey, 2002, como se citó en Moreno, 2016).

También se puede orientar la coevaluación por medio de preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son los puntos positivos que identificas en el trabajo de tu compañero?, ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre tu trabajo y el suyo?, ¿Qué aspectos del trabajo de tu compañero te resultan nuevos e interesantes, y considerarías incorporar en tu propio trabajo? (Anijovich y Cappelletti, 2017). De esta manera, se establece un marco estructurado para la coevaluación, donde se facilitan la identificación de los puntos fuertes del trabajo del compañero, el análisis de las diferencias y similitudes con respecto al propio trabajo, y la exploración de aspectos interesantes que podrían ser incorporados por los estudiantes evaluadores.

A partir de ello, se reconoce que el rol del docente es fundamental en la coevaluación, pues debe acompañar la dinámica del grupo, facilitar la resolución de

posibles desacuerdos y orientar a los estudiantes en la expresión y argumentación de sus juicios, asegurando que el proceso se desarrolle de manera respetuosa, constructiva y formativa.

1.3. Evaluación compartida o dialógica

La evaluación compartida o dialógica hace referencia a los diálogos, que mantiene el docente con el estudiante sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula de clases. Estos diálogos pueden vincularse con la autoevaluación, la coevaluación, la autocalificación y la calificación dialogada, y se desarrollan en diferentes momentos del proceso evaluativo.

En un momento previo a la calificación, los estudiantes participan en la lectura, discusión y acuerdo sobre los criterios que se aplicarán para evaluar sus productos o actividades, ya sea de manera individual, en grupos de trabajo o con toda la clase reunida (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017a; Pascual-Arias et al., 2022). Este proceso fomenta el compromiso de los estudiantes con la construcción de criterios y les permite comprender claramente cómo se evaluará su trabajo (Moreno, 2016). En un momento posterior a la calificación, tras recibir los resultados y la retroalimentación, se revisan los criterios, se aclaran dudas, se amplía la información y se proponen apoyos o estrategias de mejora, fortaleciendo la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y promoviendo una relación de colaboración y confianza entre docente y alumnado.

En el contexto de las formas de participación estudiantil en evaluación formativa, el término "evaluación compartida" se refiere a la dinámica dialógica que los docentes establecen con el alumnado respecto a sus procesos de aprendizaje y evaluación (López-Pastor, 2006, 2009, 2012, como se citó en López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017b). En ella, el docente presenta a los estudiantes los criterios de evaluación y el sistema de calificación, permitiendo que sean revisados, ajustados o modificados de manera conjunta. Así, docentes y estudiantes alcanzan un consenso sobre la forma de evaluar los trabajos, considerando la participación estudiantil.

2. Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa

La evaluación formativa requiere que sea un proceso compartido, donde se priorice la participación del alumnado en el proceso de evaluación, por lo que, ahora se dispone de medios de participación en la evaluación, aludiendo las diversas evidencias y acciones que permiten reconocer cómo el estudiante interviene en el proceso evaluativo, ya sea reflexionando sobre su aprendizaje, tomando decisiones o valorando su propio desempeño. Estos medios pueden manifestarse a través de producciones escritas, intervenciones orales o actividades prácticas (Hamodi et al., 2015).

2.1. Exposiciones

Las exposiciones son una manera de demostrar destreza y competencia en el uso del conocimiento con un propósito específico en una tarea determinada. Generalmente, implican demostraciones en vivo de habilidades técnicas o artísticas, competencias entre estudiantes (como debates públicos), o presentaciones de proyectos desarrollados durante un periodo de tiempo. Se pretende que el estudiantado haga visible aquello que ha logrado aprender y que demuestre, tanto a sí mismo como a los demás, su capacidad para aplicar sus conocimientos (Moreno, 2016).

De acuerdo con Moreno (2016) los estudiantes pueden tener la posibilidad de decidir la naturaleza de su exposición y exponer sus evidencias de lo aprendido, así pueden demostrar, tanto a sus docentes como a sus otros interlocutores, el uso efectivo de sus conocimientos y otros recursos adquiridos en la escuela. Por su parte Barba-Martín y Hotigüela-Alcalá (2022) nos sugieren el uso de una exposición en formato Pecha Kucha, con un tiempo acotado de 5 a 15 minutos dependiendo de la temática y edad de los estudiantes. Este tipo de formato en las exposiciones les permite centrarse en lo esencial del trabajo, adaptarse al tiempo y finalizar las transiciones en todo momento, autoevaluándose según unos criterios definidos.

2.2. Diario del estudiante

El diario del estudiante puede ser una herramienta útil para acceder a la visión subjetiva que el alumnado tiene sobre su experiencia escolar y su proceso de aprendizaje, recogiendo sus pensamientos, dudas y reflexiones sobre su aprendizaje, por tanto, permite involucrar a los estudiantes en el proceso de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2016; Sicilia, 1999; Salgado et al. 2019).

Como recomendaciones, primero se sugiere que en el aula se creen espacios donde el docente y los estudiantes dialoguen en torno a lo plasmado en el diario del estudiante, evaluando las actividades o tareas, expresando su opinión sobre las decisiones tomadas, y estableciendo una relación directa entre estudiante-docente, mientras que a este último el estudiante le ayuda a ver que aprendizajes está teniendo, para ajustar su enseñanza si es necesario (Moreno, 2016).

Segundo, resulta importante que los estudiantes mantengan un registro en su diario cuando trabajan en grupo. Se sugiere que lleven un diario en el que documenten las contribuciones de cada miembro del equipo, así como la asistencia y la participación activa. Posteriormente, este registro permitirá al grupo analizar los datos recopilados y tomar decisiones informadas para mejorar el progreso del equipo y de cada uno de sus miembros (Pérez-Pueyo, 2010, como se citó en Barba-Martín y Hotigüela-Alcalá, 2022). Por último, se recomienda que el docente pueda disponer de un tiempo para revisar los diarios para ir teniendo una visión de lo que piensan los estudiantes (Moreno, 2016), así como comprendan que están aprendiendo, cómo están aprendiendo, qué dificultades están teniendo y qué pueden hacer para superarlas.

Autores como Salgado et al. (2019), demuestran las ventajas de usar el diario del estudiante. Una de ellas es el desarrollo de la metacognición, que permite a los estudiantes identificar cómo aprenden y las dificultades que enfrentan durante su aprendizaje. Los docentes pueden usarlo para comprobar que sus estudiantes están desarrollando habilidades como la síntesis, la evaluación, la creación y el razonamiento creativo, así como para evaluar su progreso.

Otra ventaja es la retroalimentación que cada docente proporciona al estudiante, destacando tanto los avances alcanzados como los aspectos que aún puede potenciar. De esta manera, los estudiantes pueden destacar sus fortalezas y crecimiento al contrastar su punto de vista con el del docente. Esto favorece su participación en la evaluación, ya que los impulsa a interpretar la retroalimentación, tomar decisiones y asumir un rol más consciente en la mejora de su propio aprendizaje. Una tercera ventaja es la posibilidad de mejorar la práctica docente, ya que este puede reconocer qué estrategias resultan poco efectivas en el proceso de aprendizaje y cuáles podría aplicar para fortalecer las habilidades propias de cada estudiante.

2.3. Portafolios de aprendizaje

Los portafolios de aprendizaje consisten en la recopilación de documentos y trabajos que reflejan el rendimiento y desempeño del estudiante a lo largo de un ciclo educativo (Quintana, 2018; Moreno 2016). Asimismo, se puede añadir un componente reflexivo en el que el estudiante valore la elaboración de cada trabajo y otorgue significado a cada experiencia (Bozu e Imbernon, 2012).

El estudiante participa seleccionando aquellos productos más importantes y significativos que integrarán su portafolio. También, participa comentando sobre los productos seleccionados y discutiendo su relevancia con el docente (Moreno, 2016) e incluso con sus compañeros. Esto permite al estudiante demostrar y comprender su aprendizaje de forma significativa. Asimismo, fomenta la autorreflexión y la autorregulación (Quintana, 2018). Al permitir a los estudiantes tomar decisiones sobre qué incluir en su portafolio y reflexionar sobre su progreso se potencia su capacidad para evaluar críticamente su propio trabajo y establecer metas para mejorar continuamente.

Por otro lado, el profesorado puede exponer y evidenciar los aprendizajes de sus estudiantes a los miembros de la comunidad educativa, ya sea padres de familia, autoridades educativas, etc. (Quintana, 2018). Se observa, que tanto el docente como los estudiantes pueden valorar el progreso de sus aprendizajes, pero otros miembros

de la comunidad educativa también pueden hacerlo, reconociendo el esfuerzo del estudiante y fortaleciendo los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Ahora con la tecnología se pueden implementar los portafolios electrónicos o los llamados e-portafolios. Estos son una herramienta importante en la educación moderna, especialmente en contextos en línea. Al permitir la organización cronológica de trabajos, proporcionan a los estudiantes una manera fácil de ver lo lejos que han llegado. Esta característica no sólo motiva a los estudiantes al mostrarles evidencias tangibles de su crecimiento, sino que también les ayuda a identificar áreas específicas en las que pueden mejorar (Ministerio de Educación, s.f.).

3. Beneficios de la participación estudiantil en la evaluación formativa como práctica democrática

Como se mencionó anteriormente, la evaluación formativa se concibe como una práctica democrática que crea oportunidades para la convergencia entre un enfoque participativo, humanista y transformador que reconoce al estudiante como sujeto activo, que prioriza el seguimiento y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la EF, al ser vista como un proceso democrático, promueve diversos beneficios que incentivan a los estudiantes a desempeñar un papel más activo e involucrado, tomando en cuenta sus ideas, opiniones, necesidades y reflexiones, además de fomentar la resolución de problemas de modo colaborativo y la toma de decisiones compartida (Murillo e Hidalgo, 2015).

3.1. Autonomía y empoderamiento del estudiante

Durante la pandemia, cuando la educación tuvo que adaptarse a entornos remotos, se hizo evidente que los estudiantes necesitaban desarrollar su propia autonomía, es decir necesitaban aprender a gestionar su tiempo, planificar sus actividades y tomar decisiones de manera independiente. Por lo tanto, es esencial que los estudiantes puedan aprender de forma independiente y continuar aprendiendo en diversos entornos. La participación estudiantil en la evaluación formativa como práctica democrática puede contribuir a lograrlo, pues permite que el estudiante como

sujeto activo en su aprendizaje obtenga, interprete y utilice evidencia sobre su desempeño para tomar decisiones más informadas como mejorar su proceso de aprender (Black y William, 2009). De esta manera, se permite que sean más autónomos para tomar decisiones y seguir mejorando.

Cuando en una evaluación, que es considerada un proceso participativo, se tienen en cuenta las opiniones, pensamientos, necesidades e ideas de los estudiantes, el empoderamiento del alumnado se fortalece (Murillo e Hidalgo, 2015). Es decir, el estudiante desarrolla empoderamiento cuando se siente escuchado, valorado y participe activo del proceso educativo. Además, la autoevaluación resulta un proceso fundamental, ya que a través de esta el estudiante es capaz de realizar una valoración de su propio aprendizaje y reflexionar sobre la calidad de su trabajo utilizando objetivos o criterios previamente establecidos (Andrade, 2010; Quintana, 2018; Moreno, 2016).

Por tanto, cuando utiliza estos criterios de forma consciente, el estudiante pone en práctica procesos de autorregulación, que le permiten tomar decisiones informadas para mejorar, corregir errores y planificar nuevos objetivos. Al hacerlo, actúa de manera autónoma, pues no depende del juicio del docente, sino que asume un rol activo y responsable en su aprendizaje.

3.2. Autorregulación del aprendizaje

La evaluación formativa como práctica democrática promueve la autorregulación del aprendizaje, donde el estudiante reconoce cuáles son sus dificultades y emplea estrategias orientadas para superarlas. Fraile et al. (2020) señalan que la autorregulación del aprendizaje conlleva que los estudiantes desempeñen un rol activo en la guía de su propio aprendizaje, empleando estrategias como la planificación, el seguimiento de su progreso y la reflexión sobre su trabajo para lograr objetivos específicos y realizar mejoras continuas. En coherencia con ello, Panadero y Tapia (2014) señalan que la autorregulación se refiere a las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes cuando persiguen objetivos propuestos por ellos mismos. Con ello, se entiende que la autorregulación implica un proceso activo

y consciente en el que el estudiante analiza su desempeño y ajusta sus estrategias ante una tarea de aprendizaje, así aprende a desarrollar estrategias más efectivas para lograr los objetivos propuestos.

Asimismo, la autorregulación también se relaciona con la forma en que el estudiante se posiciona frente a una tarea de aprendizaje. Además de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas, la autorregulación refleja el nivel de compromiso, interés y disposición que el estudiante muestra hacia dicha tarea (Kaplan, 2008, citado en Álvarez, 2009). Entonces, cuando un estudiante se involucra de manera autorregulada, está demostrando no solo que sabe cómo aprender, sino que quiere aprender y está dispuesto a esforzarse para lograrlo. Por lo tanto, además de regular procesos cognitivos, también regula sus emociones para alcanzar las metas propuestas y, desde este proceso autorregulativo se encuentra participando de forma activa en su proceso de aprendizaje y evaluación.

Un proceso importante para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes es la retroalimentación que reciben tanto del docente como de los pares, lo que les permite ser más conscientes de los objetivos y del proceso de aprendizaje (Förster, 2017). A través de esta retroalimentación, se les brinda información que promueve la reflexión y les permite tomar decisiones fundamentadas, como ajustar sus estrategias de aprendizaje para avanzar hacia las metas establecidas. De esta manera se fortalece una evaluación dialógica o compartida entre los sujetos que participan en el acto de aprender.

3.3. Habilidades para el aprendizaje colaborativo

La evaluación formativa como práctica democrática también promueve el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje colaborativo, tales como habilidades comunicativas, emocionales, sociales, cognitivas, organizativas, de metacognición y autorregulación. A continuación, exploraremos las más importantes:

- **Compromiso activo con el aprendizaje de los demás:** Esta habilidad social se desarrolla cuando los estudiantes asumen una responsabilidad compartida

por el progreso propio y del grupo, fomentando un sentido positivo de apoyo mutuo e interdependencia positiva. Según Revelo et al. (2018, como se citó en Torres et al., 2023), este compromiso no surge espontáneamente, sino que requiere un proceso gradual y un sistema de interacciones planificado. La coevaluación y la retroalimentación entre estudiantes son dos procesos que ayudan a los estudiantes a comprender su papel en el avance del grupo y a aprender a valorar las contribuciones de los demás. De esta forma se fomenta la corresponsabilidad y fortalece relaciones basadas en el respeto y la equidad.

- **Corregulación del aprendizaje:** Durante el trabajo en grupo puede desarrollarse la corregulación del aprendizaje, la cual se manifiesta a través de la cooperación, la orientación compartida y la ayuda mutua entre los integrantes del equipo (Häkkinen et al., 2017, como se citó en Fraile et al., 2020). Esto permite que los estudiantes regulen colectivamente su comprensión y ajusten sus estrategias ante una tarea común, fomentando así un sentido de responsabilidad compartida.
- **Dar y recibir retroalimentación constructiva:** La evaluación se convierte en una experiencia de aprendizaje compartida cuando los compañeros dan y reciben retroalimentación. Los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico, reflexionan sobre su propio desempeño y fortalecen su autonomía al expresar sus observaciones con respeto y según los criterios establecidos. Además, tanto el evaluado como el evaluador se benefician, ya que uno amplía sus conocimientos previos, mientras que el otro adquiere nuevas perspectivas para mejorar. Este intercambio fomenta la autorregulación y refuerza el carácter democrático de la evaluación (Morales y Restrepo, 2015).

3.4. Ejercicio del pensamiento crítico y deliberativo

En el siglo XXI, la sociedad requiere ciudadanos capaces de pensar críticamente, dialogar de manera constructiva y tomar decisiones responsables en contextos diversos y cambiantes. En este marco, la evaluación formativa, que se ejerce como una práctica democrática, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y deliberativo al generar espacios sociodemocráticos que se construyen desde la reflexión sobre la experiencia, la argumentación y el diálogo (Bonhomme et al., 2015,

como se citó en Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021). Por tanto, esta forma de evaluar prepara a los estudiantes para participar activamente en la vida democrática.

A través de formas de participación exploradas anteriormente se fomenta la autonomía, la toma de decisiones responsables y el desarrollo de una conciencia ética. Estos procesos fortalecen no solo las capacidades cognitivas, sino también el compromiso social de los estudiantes, preparándolos para una participación crítica y propositiva en la vida comunitaria (Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021). Así, la evaluación formativa se convierte en un medio para transformar las relaciones de poder en el aula y construir sujetos reflexivos, comprometidos y capaces de contribuir activamente a una sociedad más justa e inclusiva.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Diseño metodológico

1.1. Enfoque y tipo de investigación

El enfoque de investigación que se asume es cualitativo, porque se orienta a comprender la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos, atendiendo al sentido que otorgan a sus vivencias, experiencias y contextos en relación con el fenómeno (Valle et al., 2022). Además, esta investigación es descriptiva, ya que se centra en recoger y describir las características relevantes del fenómeno a partir de las percepciones de los docentes. Esto permite aproximarse a la realidad desde la perspectiva de los docentes, considerando los sentidos que construyen en torno a sus experiencias sobre la participación estudiantil en la evaluación formativa.

Este tipo de investigación promueve la apropiación recíproca del conocimiento (Iño, 2018). De esta manera, los hallazgos pueden ser útiles para la investigadora, ya que le ayudan a comprender mejor cómo los estudiantes viven y experimentan su participación en la evaluación, según las percepciones de los docentes en un contexto determinado. Por otro lado, son útiles para el profesorado, ya que les permite mejorar la participación estudiantil en la evaluación formativa y así sentar las bases para una participación activa y democrática.

1.2. Problema, objetivos y categorías

Investigaciones como las de Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022), Bizarro et al. (2019) y Moreno (2016) han abordado la evaluación formativa en educación básica regular como un tipo de evaluación que fomenta el aprendizaje autónomo y la autorregulación, a su vez mejora la calidad educativa en el nivel primario. Asimismo, se han desarrollado tesis de posgrado que abordan la importancia de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica regular, como las tesis realizadas por Arrieta (2017), Quintana (2018) y Salazar (2024). Sin

embargo, no se han encontrado investigaciones en el repositorio de tesis PUCP que aborden la evaluación formativa como práctica democrática, lo que evidencia un vacío en la literatura actual sobre este tema. En este sentido, resulta necesario indagar cómo los docentes perciben la participación estudiantil en la evaluación formativa. Por ello, la pregunta general de la investigación es: ¿Cómo perciben la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática los docentes de primaria en una institución educativa privada de Lima? Para dar respuesta a esta interrogante, se han definido los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar cómo perciben la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática los docentes de primaria en una institución educativa privada de Lima.

Además, se establecieron dos objetivos específicos:

- Describir cómo perciben los docentes la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática
- Describir las prácticas de evaluación formativa que aseguran la participación de los estudiantes según la percepción de los docentes de primaria.

Para realizar la investigación, se plantean dos categorías. La primera categoría, participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática. En esta categoría se explora la participación de los estudiantes en la evaluación, a partir de cómo los docentes la perciben, haciendo énfasis en su importancia, finalidad y los beneficios que esta conlleva. La segunda categoría, prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil. Se comprende a las prácticas evaluativas como herramientas que favorecen el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes (Murillo y Hidalgo, 2016) y se hace posible construir una sociedad más justa y democrática. En esta categoría se indaga sobre las prácticas, en tanto que formas y medios según la percepción de los docentes se generan o promueven en el aula para asegurar la participación de los estudiantes, así como los momentos en los que se favorece dicha participación. En la Tabla 1 se presenta la relación entre las categorías y subcategorías con los objetivos de la investigación y en el Anexo 1 se presenta la matriz de consistencia interna.

Tabla 1*Categorías y subcategorías de la investigación*

| Objetivo específico | Categorías | Subcategorías |
|--|--|---|
| Describir como perciben los docentes la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa • Importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática • Finalidad de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática • Beneficios que conlleva la participación de los estudiantes en la evaluación formativa |
| Describir las prácticas de evaluación formativa que aseguran la participación de los estudiantes según la percepción de los docentes de primaria | Prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil | <ul style="list-style-type: none"> • Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa dentro del aula • Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa en el aula • Momentos en los que se favorece la participación estudiantil en la evaluación formativa |

Elaboración propia

1.3. Selección de los informantes

Los informantes en la investigación fueron cuatro docentes del nivel de Educación Primaria que pertenecen a los grados: primero, tercero y quinto. Se ha considerado pertinente incluir docentes de estos tres grados, porque, de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016), estos grados marcan momentos importantes en el desarrollo de competencias y consolidación de aprendizajes en el ciclo primario. Primer grado representa el inicio

formal de la educación primaria, etapa en la que los estudiantes comienzan el desarrollo sistemático de competencias fundamentales como la comprensión lectora, la producción de textos y la resolución de problemas matemáticos. Esta etapa es crucial para establecer las bases del aprendizaje autónomo, la formación de hábitos, así como para iniciar a los estudiantes en formas tempranas de participación estudiantil, de manera guiada y con apoyo constante del docente.

Tercer grado corresponde al inicio del cuarto ciclo de la educación primaria. De acuerdo con el CNEB, en este grado se espera que los estudiantes consoliden aprendizajes básicos y demuestren mayor autonomía, permitiendo al docente hacer una evaluación formativa sobre el progreso de las competencias de los estudiantes e incluir momentos en que los estudiantes participen en su evaluación. Además, es un momento de transición hacia mayores niveles de complejidad cognitiva. Por otro lado, quinto grado forma parte del quinto ciclo de primaria y se considera una etapa intermedia hacia la culminación de este nivel educativo. Según el CNEB, en este grado los estudiantes enfrentan desafíos cognitivos más complejos y se espera una participación más activa, reflexiva y crítica en su aprendizaje, permitiendo que los docentes puedan promover una mayor participación estudiantil en la evaluación.

Para elegir a los informantes, se determinó tres criterios: pertenencia a uno de los grados elegidos, que ejerza función como docente a cargo y que tenga experiencia docente 2 años como mínimo en el nivel.

Tabla 2

Datos de los docentes entrevistados

| Docente | Grado | Sección | Años de experiencia |
|----------------|--------------|----------------|----------------------------|
| D1 | Primero | A | 24 años |
| D2 | Tercero | A | 8 años |
| D3 | Quinto | A | 30 años |
| D4 | Quinto | B | Más de 20 años |

Elaboración propia

Por otro lado, como criterio de exclusión, se determinó no considerar en la investigación a aquellos docentes que cuenten con menos de un año de experiencia en el grado asignado, dado que se considera que este tiempo podría no ser suficiente

para ofrecer una perspectiva consolidada sobre las prácticas de evaluación y la participación estudiantil, asimismo se ha decidido no considerar a aquellos docentes que no tengan licencia en Educación Primaria.

1.4. Técnicas e instrumentos para recolección de información

Para el recojo de la información se utilizó como técnica a la entrevista y un guion de entrevista semiestructurada que incluyó preguntas abiertas. Se optó por emplear la entrevista semiestructurada, porque permite al entrevistador formular preguntas adicionales que, aunque no hayan sido diseñadas anteriormente, resultan relevantes para profundizar en los temas abordados. Además, este tipo de entrevista le ofrece al entrevistador la posibilidad de profundizar en las respuestas, pedir aclaraciones y adaptar el lenguaje de las preguntas sin modificar su significado, asegurando que los entrevistados comprendan lo que se les está preguntando (Naz, Gulab, Aslam, 2022).

Para el diseño del guion de entrevista semiestructurada se consideró las dos categorías: prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil y participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática. A partir de estas se definieron las subcategorías y preguntas vinculadas a estas. Según Báez (2007), el guion de entrevista cumple un papel fundamental en el proceso de recolección de información, ya que en él se reflejan los objetivos de la investigación. Asimismo, funciona como una guía para el entrevistador, recordándole los temas que debe abordar con los entrevistados. Por tanto, el guion de entrevista semiestructurada orienta la interacción que se llevará a cabo entre el entrevistador y el entrevistado, permitiendo obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación.

El guion de entrevista semiestructurada (Anexo 3) fue diseñado a partir de los objetivos, categorías y subcategorías del estudio, buscando indagar sobre las percepciones, experiencias y prácticas que realizan los docentes en cuanto a la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática, a través de preguntas abiertas.

El instrumento fue validado con la colaboración de dos especialistas que revisaron el guion de la entrevista. A cada uno se le entregó una carta de solicitud para la validación (Anexo 2) y una guía destinada a orientar dicho proceso (Anexo 4). En el documento se incluían las preguntas del guion, con los criterios establecidos para la validación, los cuales eran claridad, si consideraba que la pregunta es directa y fácil de entender; pertinencia, si la pregunta está alineada a la categoría; profundidad, si la pregunta permite obtener información detallada y significativa; significado unívoco, si la pregunta tiene un solo sentido, es decir, no da lugar a múltiples interpretaciones; y coherencia, si las preguntas formuladas son coherentes con la categoría.

De las 16 preguntas formuladas, el primer experto observó que 3 no cumplían con el criterio de claridad, mientras que la segunda experta señaló otras 3 que requerían ajustes para obtener información más detallada y significativa, sugiriendo mantener algunas preguntas abiertas. En total, se reformularon 6 preguntas.

1.5. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis

Durante cada entrevista se realizaron grabaciones de audio con el fin de asegurar una recolección precisa de la información y posibilitar un análisis crítico de los discursos obtenidos (Schettini y Cortazzo, 2016). Una vez aplicadas las entrevistas semiestructuradas a las cuatro docentes de Educación Primaria, se procedió a transcribir cada una de ellas. Posteriormente, la información fue organizada en dos matrices elaboradas según las subcategorías establecidas en el estudio (Anexo 5). Por cada subcategoría se colocaron fragmentos de las ideas más relevantes de las docentes, códigos clave y memos analíticos que facilitaron la interpretación de los datos.

Por ejemplo: sobre la subcategoría importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática se hallaron fragmentos que se relacionaban a dicha subcategoría. Una docente mencionó “Toman conciencia de que hacen un alto en un momento dado para ver cómo están, qué necesitan y cuáles son las dificultades que están presentando, es decir se hacen conscientes de su propio aprendizaje. Ellos mismo se dan cuenta, van a ser conscientes de no solo sus dificultades, sino también las fortalezas que puedan tener”

(D1), en la columna de código se colocó “permite la autorreflexión (ver cómo están, qué necesitan y cuáles son las dificultades)” y “tomar conciencia sobre sus dificultades y fortalezas”.

A partir de esta matriz se compararon las respuestas de las docentes, identificando patrones, coincidencias y diferencias que facilitaron la interpretación de sus percepciones y la construcción de hallazgos en función de los objetivos del estudio. Cabe destacar que en esta matriz se empleó la codificación abierta. Tal como señalan Vives y Hamui (2021), “la codificación abierta agrupa la gran cantidad de códigos en categorías acordes con los descubrimientos relevantes para la pregunta de investigación” (p. 102). En este caso, los docentes fueron caracterizados y codificados como D1, D2, D3 y D4.

1.6. Principios de la ética de la investigación

La investigación estuvo orientada por los principios éticos del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP (2021). En este sentido, se vio necesario incluir un protocolo de consentimiento informado, comunicando a los docentes, de manera clara y precisa, los objetivos del estudio. Asimismo, se garantizó en todo momento el respeto a la decisión voluntaria de participar en la entrevista, así como el derecho a retirarse en cualquier fase del proceso, ya sea antes, durante o después de la entrevista. Una vez comprendida esta información, los docentes completaron sus datos personales y firmaron la carta de consentimiento informado. Además, en concordancia con el principio de integridad científica, se ha actuado con honestidad en todo momento, comunicando de manera transparente la información obtenida y los resultados, sin distorsionar ni omitir ningún dato.

Capítulo 2: Análisis e interpretación de los resultados

Este capítulo presenta los resultados de la investigación ordenados según las categorías de estudio, participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática y prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil. Asimismo, los resultados se analizan y presentan estableciendo una relación entre los hallazgos obtenidos y el marco teórico, incorporando además citas relevantes extraídas de las entrevistas que respaldan el análisis y nos permiten comprender el objeto de estudio.

2.1. Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática

En la evaluación formativa como práctica democrática, el estudiante asume un rol reflexivo y participativo al analizar su propio desempeño, identificar sus avances, reconocer aquello que necesita mejorar, lo que le permite realizar ajustes en su aprendizaje (Ravela et al., 2017). En esta línea, la Norma sobre la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes dada por el Ministerio de Educación (2020), enfatiza la participación del estudiantado del nivel primaria en procesos evaluativos como la autoevaluación y evaluación entre pares. Ello implica un rol activo del docente en la promoción de prácticas evaluativas coherentes con este enfoque.

Ante ello, los resultados del estudio muestran que las docentes comprenden la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como una práctica constante donde los estudiantes resuelven las actividades evaluativas; comunican cómo se sienten, qué les pareció la actividad, qué aprendieron; y, se involucran en el aprendizaje de sus pares. A su vez, las docentes mencionan que existen condicionantes que favorecen o limitan la participación de los estudiantes. Entre ellos se encuentran: el curso a trabajar, las docentes priorizan el involucramiento de los estudiantes en cursos de Comunicación y Matemática; el número de niños, al ser un grupo numeroso se opta por organizar turnos de participación que rotan por día, ya sea al exponer y/o participar resolviendo actividades en la pizarra, y otro grupo de niños participa al siguiente día; el tema a tratar, se enfoca en que el estudiante participe en temas que requieren mayor refuerzo o presentan mayor demanda; y, el

tipo de actividad según la competencia a desarrollar, si la actividad les resulta significativa la participación de los estudiantes aumenta, así como su motivación.

También, el estudio muestra que las docentes entrevistadas identifican y valoran la importancia de involucrar al estudiante en la evaluación formativa. Una de las docentes hace una comparación entre la evaluación sumativa con la actual, reconociendo que antes el docente se posicionaba como evaluador único mientras que el estudiante asumía una escasa o nula participación en su evaluación, sin embargo, con la evaluación formativa, el estudiante asume un rol activo, logrando aportar saberes e ideas en las actividades de aprendizaje.

“Antes el profesor imponía, pero ahora no podemos imponer, los estudiantes deben aportar sus saberes y sus ideas. Yo ya les di una pista, una idea, ahora completen ustedes, ¿qué más pueden hacer?” (D2)

Asimismo, se cumple una de las características de la evaluación formativa señaladas por Popham (2013), incorporando además una perspectiva que la concibe como práctica democrática, esta es poder realizar ajustes en el proceso de aprendizaje. No se trata de que el docente únicamente señale lo que el estudiante debe mejorar, sino que este sea capaz de tomar en cuenta la evidencia, reconocer sus fortalezas y dificultades, así como reflexionar sobre ellas. Las siguientes citas de la entrevista a la D1 dan cuenta de ello:

“Toman conciencia de que hacen un alto en un momento dado para ver cómo están, qué necesitan y cuáles son las dificultades que están presentando, es decir se hacen conscientes de su propio aprendizaje. Ellos mismos se dan cuenta, van a ser conscientes de no solo sus dificultades, sino también de las fortalezas que puedan tener...Ellos tienen que ser capaces de autorregularse, autoevaluarse, mirarse, ser personas conscientes” (D1).

De esta manera, se observa que una de las docentes considera importante la participación del estudiante en la evaluación, ya que le permite la autorreflexión (ver cómo está, qué necesita y cuáles son sus dificultades), así como desarrollar la capacidad de autoevaluarse y comprender cómo va aprendiendo. Asimismo, esto

puede permitir al estudiante que le ponga más empeño al estudio y tenga más ganas de estudiar, tal como señala una de las docentes:

“Yo les pregunto: ¿cómo te podría evaluar? ellos se involucran, y como han formado parte, le ponen más empeño al estudio, le ponen más ganas al estudiar. Entonces ellos se sienten actores principales de su aprendizaje” (D3).

Además de que las docentes reconozcan la importancia de que el estudiante participe en su evaluación, también identifican cuál es la finalidad de que este se involucre. La investigación ha dado cuenta de que las docentes atribuyen tres finalidades a la participación del estudiante en su evaluación. En esa línea, las docentes señalan lo siguiente:

“La finalidad es que ellos aprendan” (D2).

“Queremos que los estudiantes logren aprender, avancen por igual, que nadie se quede, que todos logren los objetivos” (D4).

“Reconocen en qué fallaron, “uy falle en esto”, pregunto ¿entonces qué podrías hacer para mejorar?” (D4).

“Mientras más consciente sea una persona de ello va a poder mejorar, mientras más mecánica sea la evaluación menos capacidad de mejora va a tener la persona, porque siempre va a ser un externo el que se lo diga. En cambio, cuando ellos se dan cuenta de sus propios resultados son ellos los que están conscientes y van a poder mejorar” (D1).

Estas respuestas reflejan que las docentes hacen énfasis en tres finalidades que se relacionan, en tanto no apuntan a obtener una mejor calificación sino a la centralidad en el aprendizaje. La primera finalidad considera la evaluación como un medio para aprender, porque se les brinda la oportunidad de recuperar saberes previos, aprender unos de otros y aprender sobre su propio aprendizaje. La segunda finalidad, apunta a la mejora del aprendizaje, porque les permite ser más conscientes de cómo aprenden y que pueden hacer para mejorar. Por tanto, se coincide con lo señalado por Popham (2013), quien señala que el objetivo de la evaluación formativa como práctica democrática es mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La tercera

finalidad, está encaminada a la acción del sujeto, es decir, el estudiante que identifica y potencia sus habilidades, transforma sus debilidades en fortalezas, reflexiona a partir de preguntas reflexivas y metacognitivas, así como hace ajustes en sus estrategias de aprendizaje.

Estos aspectos mencionados caracterizan a la evaluación formativa, en palabras de Anijovich (2017) esta evaluación brinda al estudiante la posibilidad de demostrar lo que sabe, tomar conciencia de sus progresos, reconocer tanto sus puntos fuertes como sus aspectos a mejorar, y fortalecer continuamente su aprendizaje. Esto se evidencia en los siguientes extractos:

“Yo exploto lo que sabe, y vamos manejando para que esa debilidad se convierta en fortaleza” (D3).

“(no señalar al estudiante) que hizo mal o que no supo, sino preguntar, ¿por qué crees que sucedió? ¿tú qué hubieras hecho? ¿y si lo hubieras hecho de esta manera? Si tú les enseñas a hacer una crítica constructiva ellos podrán darte una evaluación positiva y reflexiva” (D3).

“Si una estrategia no funcionó, usar otra estrategia” (D3).

Además, los resultados evidencian el vínculo entre la evaluación y lo socioemocional, considerando que cuando se permite a los estudiantes participar en su evaluación se contribuye a que se sientan seguros al evaluarse y evaluar a sus compañeros. Esta finalidad podría apuntar a favorecer formas de participación como la autoevaluación y coevaluación, al propiciar un clima de confianza donde los estudiantes puedan evaluarse y evaluar a otros sin temor. Coincidiendo con lo señalado por Stiggins (2008), quien revela que si queremos una educación en la que todos los estudiantes alcancen buenos resultados es necesario ayudar a que cada uno desarrolle autoconfianza, confiar en que puede lograr aprender y no tener miedo a equivocarse, sino disposición de superar sus dificultades. Ello se evidencia en el siguiente extracto:

“Mi alumno participa, si se equivocó, se equivocó, no importa. No les hago sentir mal, eso les da seguridad, y eso les da seguridad cuando tengan que evaluar a un compañero lo hagan igual, no hagan sentir mal a nadie” (D3).

En síntesis, las docentes comprenden la participación del estudiantado en la evaluación como una práctica constante, que está influida por condicionantes, como el curso, número de estudiantes, tema a tratar y el tipo de actividad. También, coinciden en reconocer la importancia de la participación del estudiante en su evaluación, aunque difieren en su finalidad. Por otro lado, la evaluación formativa, al ser vista como un proceso democrático, promueve diversos beneficios que incentivan a los estudiantes a desempeñar un papel más activo e involucrado (Murillo e Hidalgo, 2015).

Un beneficio que destacan dos de las docentes es poder desarrollar un compromiso activo con el aprendizaje de los demás. Según Revelo et al. (2018, como se citó en Torres et al., 2023), este compromiso requiere un proceso gradual, de acercar a los estudiantes a experiencias evaluativas de manera guiada y luego pasar a más autonomía. La coevaluación y la retroalimentación entre estudiantes como formas de evaluación los ayuda a comprender su papel en el avance del grupo y aprender a valorar las contribuciones de los demás. De esta forma, se fomenta la corresponsabilidad y se fortalecen relaciones basadas en el respeto y la equidad. Como indican las docentes:

“(El beneficio es) que ellos aprenden, refuerzan, retroalimentan, ellos mismos participando de (su evaluación). Cuando los estudiantes trabajan en grupos, se enseña empatía y asertividad...También, se van trabajando hasta los valores. Tiene que ser completa la evaluación, no solamente la parte académica” (D3).

“Entre los pares, a veces la profesora puede explicar una clase, pero cuando es uno de sus compañeros quien lo hace, el aprendizaje resulta más significativo. Por ejemplo, un niño con TEA explicó a un niño regular y este logró entender el tema. Que un estudiante con diagnóstico llegue a ese nivel es un gran logro” (D3).

“El que no sabe aprende del que sabe. Entre ellos se ayudan, si alguien no domina la potencia el que sí domina lo ayuda” (D4).

Un segundo beneficio que es mencionado por las docentes es el feedback como medio para dirigir el proceso de aprendizaje del estudiante. Considerando las dimensiones para realizar la retroalimentación propuestas por Anijovich (2019), el tiempo en que la realizan es de inmediato; el modo, se realiza sobre todo de forma

oral; y, la audiencia, la retroalimentación es dirigida, por un lado, de manera grupal, las docentes proporcionan retroalimentación a todo el aula cuando comparten dificultades similares, y por otro lado, de modo individual, en el caso de estudiantes que presentan dificultades específicas y, por tanto, necesitan de un apoyo más individualizado. De esta manera, se muestra que las docentes emplean un tipo de retroalimentación, el feedback, proceso que proporciona una orientación adecuada al estudiante, permitiendo reconocer su propio progreso (Arrieta, 2017). En esta línea, no se recogió información sobre el uso del forward, por lo que se recomienda que las docentes puedan explorar el uso de este tipo de retroalimentación para poder dirigir y mejorar el proceso de aprendizaje, ya que todos los estudiantes tienen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Otro beneficio que es subrayado por la docente del primer grado es el fomento de la autonomía del estudiante. Según Black y William (2009) la participación estudiantil en la evaluación formativa como práctica democrática puede contribuir a lograr que los estudiantes puedan aprender de forma independiente, pues permite que como sujetos activos en su aprendizaje obtengan, interpreten y utilicen evidencia sobre su desempeño para tomar decisiones más informadas sobre los siguientes pasos. De esta manera, se evidencia que desde pequeños se busca que ellos participen de su evaluación con el fin de generar autonomía, que ellos mismos sean capaces de aprender por sí mismos, disminuyendo así la dependencia y aprobación de externos. La D1 lo refleja en el siguiente extracto:

“La autonomía. Yo tengo que fomentar que ellos sean autónomos, porque si yo les hago, les doy, terminamos mal, y se generan personas dependientes... Los niños logran ser autónomos cuando hacen suyo el aprendizaje, haciéndose preguntas como ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo lo puedo hacer?” (D1).

También, dos docentes resaltan como beneficio que los estudiantes puedan aprender, reconociendo en qué se equivocaron y realizando correcciones.

“El darse cuenta en que se equivocaron, poder corregir” (D4).

“Se benefician en que ellos aprenden...que se dan cuenta en qué están fallando, que les ha faltado” (D2)

Además de los múltiples beneficios hacia los estudiantes, las docentes reconocen que promover esta participación en la evaluación también enriquece la práctica docente, ya que les permite identificar y reflexionar sobre las estrategias utilizadas y ajustarlas en función de las necesidades del grupo.

“Se puede observar, no punitivamente, cómo se está avanzando, cuáles son las dificultades, si los instrumentos que se están utilizando son los óptimos, si las actividades que se están haciendo están rindiendo el fruto que uno quiere” (D1).

De igual manera, se reconoce que para que los estudiantes puedan participar en las diversas actividades, que incluyen las evaluativas, estas deben ser dinámicas, lúdicas y generar motivación. En consecuencia, se requiere que el docente busque y emplee estrategias y recursos atractivos, de modo que se promueva el involucramiento activo de los estudiantes en su aprendizaje.

De este modo, se concreta una de las funciones esenciales de la evaluación formativa entendida como práctica democrática al posibilitar que tanto estudiantes como docentes ajusten y transformen sus acciones (Brenes, 1989, como se citó en Quintana, 2018). En ese sentido, los estudiantes dejan de asumir un rol pasivo y receptivo para mostrar un compromiso más activo con el aprendizaje de los demás, comprendiendo su aporte en el aprendizaje del otro, así como aprendiendo a valorar sus contribuciones, y, por tanto, logrando corresponsabilidad; desarrollan autonomía, pudiendo tomar decisiones más informadas a partir de evidencias de aprendizaje; y, pueden aprender, reconociendo en qué se equivocaron y realizando correcciones.

Por su lado, con la información y práctica de una evaluación formativa como práctica democrática las docentes pueden identificar la efectividad de sus estrategias de enseñanza e instrumentos empleados, y poder hacer ajustes en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes, además de poder hacer una búsqueda de recursos que los inviten y motiven a participar. En esta línea, resulta indispensable que las docentes implementen estrategias de evaluación que impulsen el cambio y construyan procesos reflexivos y críticos necesarios para la mejora y avance de la equidad, tomando en cuenta su nivel de desarrollo e intereses (Murillo y Hernandez, 2011). Además de implementar dichas estrategias, resulta valioso que las docentes puedan compartirlas con otras docentes, la D1 destaca la importancia de la participación

colegiada docente en torno a la evaluación, permitiendo comprender cómo se realiza la preparación de las docentes sobre las propuestas evaluativas, así como compartir experiencias que tienen en cuanto a sus prácticas evaluativas.

2.2. Prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil

La evaluación entendida como práctica democrática asegura que todos los estudiantes participen en la evaluación y que sus opiniones se consideren al tomar decisiones (Murillo e Hidalgo, 2015). Esta participación se evidencia en las diversas formas y medios de participación estudiantil. En este contexto, resulta importante que se reconozcan qué prácticas evaluativas de carácter formativo emplean las docentes para promover dicha participación, así como identificar los momentos en que esta se favorece dentro del proceso educativo. Además, se tomará en cuenta lo señalado por las docentes respecto a la importancia, la finalidad y los beneficios de la participación estudiantil en la evaluación formativa como práctica democrática.

2.2.1. Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa

Dentro de la evaluación formativa, asegurar la participación del alumnado en la evaluación formativa conlleva a atender no solo a su aprendizaje, sino también evaluar si sus aportes promueven su bienestar, fortalecen su desarrollo personal e intelectual y lo ayudan a prepararse para actuar de manera positiva y responsable en sociedad (McArthur, 2020). La evaluación puede considerar formas de participación entre ellas la autoevaluación, quien es resaltada por las docentes del primer, tercer y quinto grado, como una forma de práctica para asegurar la participación de los estudiantes en la evaluación. Por un lado, se hace énfasis en la autoevaluación del aprendizaje. Así lo expresan las docentes entrevistadas:

“La autoevaluación, cómo lo has hecho tú, cómo te has sentido, que te parece, eso es trabajar con ellos esa parte, que también se puedan percibir en cuanto a su aprendizaje” (D1).

“Menciono: “A ver fíjate si algo está fallando, si has hecho bien o has hecho mal, a ver piensa” o “Está bien, pero algo está faltando, a ver piensa de nuevo y reflexiona”. Ellos tienen que autoevaluarse, tiene que revisar en qué se equivocaron y pensar en cómo lo deben corregir” (D2).

“Prefiero que se autoevalúen ellos mismos y yo evaluarlos también haciéndoles ver en qué han fallado y en que pueden mejorar. Doy espacios para evaluarse a sí mismos, yo les pregunto: ¿En qué crees que te fue mejor? ¿En qué crees que estás fallando? ¿Qué puedes hacer para mejorarlo?” (D4).

Los extractos presentados por las docentes apuntan a ciertas diferencias en relación a grados inferiores (primer grado) y los siguientes grados que se detallan. La autoevaluación en primer grado es comprendida como una forma de participación estudiantil donde el estudiante puede percibir su aprendizaje, por ejemplo, el percibir cómo ha realizado su trabajo, cómo se ha sentido al realizarlo y que le ha parecido una vez terminado. Con esta percepción, se observa que desde un primer grado el estudiante es capaz de realizar una valoración de su propio aprendizaje, pero, se debe promover también que reflexione sobre su trabajo (Andrade, 2010; Quintana, 2018; Moreno, 2016).

Para reflexionar sobre esto, con los estudiantes de primer grado las docentes pueden emplear estrategias visuales como el semáforo del aprendizaje, donde los estudiantes evalúan su trabajo empleando los colores del semáforo. Emplean el verde para indicar que tienen buen entendimiento, amarillo para señalar que tienen un entendimiento parcial y rojo para demostrar que tienen un entendimiento bajo (Moreno, 2016) y por lo tanto necesitan ayuda para mejorar.

En el caso de estudiantes de tercer y quinto grado, pueden reflexionar a partir de preguntas. Heritage (2010) plantea tres preguntas clave: ¿A dónde voy?, ¿Dónde estoy ahora? y ¿A dónde vamos ahora? De esta manera, se permite que el estudiante reflexione, identifique y determine su estado de aprendizaje actual y reciba orientación para lograr los objetivos planteados, así como mejorar su aprendizaje.

De esta manera, la autoevaluación en tercer y quinto grado es entendida por las docentes entrevistadas como una forma donde el estudiante puede reconocer en qué está fallando y posteriormente, pensar en cómo mejorar. Al reconocer en qué está fallando el estudiante puede tomar conciencia de sus dificultades. De igual modo, se recomienda que puedan identificar las áreas de mejora brindándoles la oportunidad de lograr un mayor éxito en su aprendizaje en actividades posteriores (Faulconer et al., 2021). De esta forma, se promueve que el estudiante reflexione de manera constructiva, identificando oportunidades de aprendizaje y tomando decisiones que le sean de beneficio para mejorar.

Por otro lado, las docentes hacen énfasis en la autoevaluación de la conducta. Por lo que, además de la evaluación del aprendizaje, resulta igualmente relevante la autoevaluación de la conducta, ya que permite al estudiante reconocer cómo sus actitudes, comportamientos y formas de relacionarse influyen en su proceso formativo. Frente a esto, las docentes indican lo siguiente:

“Yo estilo decirles que se hagan su propia autoevaluación, por ejemplo, cómo están en su conducta, yo pregunto: ¿Tú crees que has hecho bien? Autoevalúate si has hecho bien o no” (D2).

“Y en lo conductual también se aplica eso (la autoevaluación) ¿Cuáles son tus compromisos? “Son 3 compromisos que vamos a establecer, recuerda tú me has dado tu palabra” Y siempre les hago recordar sus compromisos para que se vayan autorregulando” (D4).

Se observa que la autoevaluación de la conducta permite a los estudiantes reflexionar sobre su comportamiento dentro del aula, reconociendo sus actitudes e invitándolos a asumir una mayor responsabilidad en la regulación de sus acciones. Esta forma de autoevaluación puede beneficiar a los estudiantes a desarrollar mayor responsabilidad, autorregulación y disposición para participar en las actividades, coincidiendo con lo señalado por Torres y Torres (2005), la evaluación puede considerar formas de participación como la autoevaluación mediante el uso de estrategias que consideran no solo la acumulación de conocimientos, sino también el comportamiento individual y social. En el caso de la D4, la estrategia que emplea

consiste en promover que los estudiantes, a partir de la reflexión sobre sus propias conductas, establezcan compromisos personales de mejora. Posteriormente, la docente se encarga de recordarles y acompañar el cumplimiento de dichos compromisos.

Adicionalmente, se ha encontrado que dos de las docentes de quinto grado hacen mención y valoran la importancia de la coevaluación, señalando:

“Hago preguntas: “¿Cuánto tienes tú? ¿Y cuánto tienes tú? A ver, ¿qué le falta a él?”. Entonces, así voy haciendo que el estudiante evalúe: “Ah, miss, le faltó la tilde”. Entonces, lo evalúa así a su compañero, el estudiante se da cuenta de lo que se ha equivocado su compañero. De esa manera corrigen e involucro [...] A mí me ayuda mucho esa evaluación entre ellos, porque trabajan el completo, como estudiantes y como personas” (D3).

“He realizado un juego de conjugación en grupo, en el que los estudiantes tenían sus fichas. Durante la actividad les digo: “Cambien, corríjense, fíjense bien”. Uno de los niños notó que su compañero no había colocado tilde en un verbo en pasado y le dijo que lo corrigiera. Así, juegan, se divierten y aprenden, también se evalúan entre ellos” (D3).

“Cuando salen a la pizarra y no me doy cuenta de algún error de algún ejercicio que resolvió algún niño y sus compañeros si, entonces lo ayudan y el niño lo corrige” (D4).

Se evidencia que la coevaluación es entendida como un proceso en el cual el estudiante evaluador identifica y señala los errores del compañero evaluado, quien luego corrige su trabajo. Estos errores son detectados especialmente en áreas como Comunicación, cuando corrigen temas de acentuación y Matemática, cuando hacen correcciones en ejercicios de resolución de operaciones básicas. Sin embargo, la coevaluación va más allá, es un proceso que integra propósitos claros, como los que plantea Hall (1995, como se citó en Filgueira y Gherab, 2020). El primer propósito, el estudiante adquiere una mejor comprensión de la función evaluadora y formativa que realiza el docente, si el estudiante únicamente se centra en detectar errores del trabajo de su compañero, el proceso pierde su sentido formativo, en cambio, cuando analiza, argumenta y propone mejoras, posiciona a la evaluación como una oportunidad para

aprender y avanzar en su aprendizaje, comprendiendo el papel del docente como guía y acompañante.

El segundo propósito, el estudiante desarrolla habilidades relacionadas con el proceso de evaluación. Una de estas habilidades es poder brindar retroalimentación, es en la coevaluación donde se pone en juego la retroalimentación entre pares, en la cual ambos estudiantes comparten y discuten sobre sus diferencias que perciben en su comprensión (Spiller, 2012). Por lo tanto, sería recomendable que las docentes hagan un énfasis en la práctica de la retroalimentación entre pares, esta se puede orientar por medio de preguntas como: ¿Cuáles son los puntos positivos que identificas en el trabajo de tu compañero?, ¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre tu trabajo y el suyo?, ¿Qué aspectos del trabajo de tu compañero te resultan nuevos e interesantes, y considerarías incorporar en tu propio trabajo? (Anijovich y Cappelletti, 2017). De esta manera, las docentes, por medio de la coevaluación pueden fortalecer habilidades sociales y comunicativas, ya que implica que los estudiantes puedan brindar y recibir retroalimentación con respeto, aprendiendo a argumentar sus opiniones y valorar los puntos fuertes del trabajo del compañero.

El tercer propósito, el estudiante adquiere la capacidad de evaluar los resultados y autoevaluarse. En la coevaluación, el evaluador debe poner a prueba sus conocimientos, fortaleciendo habilidades críticas y de evaluación (Morales y Restrepo, 2015). En este sentido, no debe reducirse a que identifique los errores del trabajo del compañero, sino más bien se busca que adquiera una postura crítica, y argumente qué aspectos de aprendizaje puede mejorar. De esta manera, el estudiante evaluado, puede reflexionar a partir de los aspectos de mejora señalados por su compañero, a su vez, permite que autorregule su aprendizaje, es decir pueda analizar su desempeño y ajustar sus estrategias ante una tarea de aprendizaje, desarrollando estrategias más efectivas para lograr los objetivos planteados (Panadero y Tapia, 2014).

Por otro lado, a pesar de que los docentes comuniquen los criterios de evaluación cuando los estudiantes trabajan en grupo, puede que estos no se estén proporcionando de manera clara. Como señala Spiller (2012) una condición necesaria que encamina a lograr que el estudiante participe de manera efectiva en la coevaluación es asegurarse de que los criterios para cualquier evaluación entre pares

sean claros y se discutan y se negocien, si las circunstancias lo permiten, con los estudiantes. Por ello, sería necesario definir de manera clara dichos criterios, de modo que no sea únicamente la docente quien formule las preguntas, sino que el propio estudiante evaluador pueda identificar los errores en el trabajo del compañero y guiarlo en la mejora de su aprendizaje.

2.2.2. Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa

Cuando se habla de medios de participación en la evaluación se refiere a todos los resultados de los estudiantes que los docentes pueden recopilar, ver o escuchar, y que sirven para ilustrar lo que los estudiantes han aprendido. Estos medios pueden ser escritos, orales y prácticos (Hamodi et al., 2015). Un primer medio a través del cual se evidencia la participación del estudiantado en su propia evaluación, según lo señalado por las docentes, son las actividades prácticas. Entre ellas se mencionan los círculos de aprendizaje, las asambleas, juegos (con casinos, dados, cartas, crucigramas, etc.), dinámicas prácticas, intercambio de cuadernos entre compañeros, elaboración de material para evidenciar su aprendizaje como una pizza literaria y salir a la pizarra a resolver ejercicios. Esta última actividad es la que ha sido mencionada y empleada con mayor frecuencia por las docentes, como se ha identificado en los siguientes extractos de sus respuestas:

“Ellos salen a la pizarra, y así veo a quienes les cuesta, cuando les cuenta yo les explico primero, y luego ya los dejo que lo hagan solos, y que ellos se den cuenta en que se equivocaron y volver a hacerlo” (D2).

“Voy sacando a la pizarra y ellos lo resuelven, yo simplemente miro. En mi clase, ellos son los actores principales, yo formo parte de. Entonces, ellos resuelven y ellos explican: “Primero hago esto, luego hago tal operación” ... Entonces, ellos explican, yo pregunto: “¿Por qué sale tanto?, ¿Cómo te salió?”” (D3).

“También cuando salen a la pizarra y no me doy cuenta de algún error de algún ejercicio que resolvió algún niño y sus compañeros si, entonces lo ayudan y el niño lo corrige” (D4).

A partir de lo expresado se revela que dos de las docentes coinciden en señalar que uno de los medios que más emplean para favorecer la participación del estudiante en su evaluación es invitarlo a pasar a la pizarra, resolver un ejercicio, identificar en qué se equivocó y corregirlo. No obstante, este medio no garantiza necesariamente que el estudiante haga una reflexión sobre su proceso de aprendizaje, ya que se centra principalmente en la identificación del error, sin promover una reflexión más profunda acerca de los motivos de sus dificultades, tal como lo realiza la D3 al hacer preguntas cómo: ¿Por qué sale tanto? ¿Cómo te salió? Con estas preguntas, el estudiante puede darse el tiempo de volver a ver el ejercicio que resolvió, explicar su procedimiento y poder emprender otra estrategia para poder resolverlo. De igual manera, si el estudiante presenta mucha dificultad, resulta fundamental el feedback que le pueda proporcionar la docente, esta debe proporcionar una orientación adecuada, que le permita al estudiante reconocer su propio progreso, identificar las áreas de debilidad, así como las áreas de dificultad en términos de creación de nuevos conocimientos y los próximos pasos (Arrieta, 2017).

Un segundo medio identificado que emplean las docentes para poder conseguir la participación de sus estudiantes son los medios orales, por un lado, está el diálogo a través de preguntas y, por otro lado, las exposiciones. En cuanto al diálogo a través de preguntas, las docentes mencionan lo siguiente:

“Participan comentando cómo se sienten, que sienten, que quieren hacer, qué les parece eso que han hecho. Así también, respondiendo a preguntas como ¿Qué sé? ¿Qué te pareció? ¿Por qué se dio tal cosa?” (D1).

“¿Y para qué crees que has aprendido eso, simplemente para llenar tu portafolio? ¿Para qué?” (D3).

Se observa que el docente actúa como guía y facilitador, ya que orienta el aprendizaje (Ravela et al., 2017), en este caso, a partir de preguntas, las cuales animan a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido, logrando aprender a ser más independientes y a reconocer cuando no comprenden algo, cuando necesitan algo más y qué acciones pueden tomar para mejorar (Moreno, 2016).

En cuanto a las exposiciones es un medio que las docentes suelen emplear para que el estudiante demuestre lo aprendido. Todas coinciden en que, antes de que los estudiantes expongan, se les entrega una rúbrica con los criterios que serán evaluados. En el caso de primer grado, debido a la corta edad de los niños, los criterios se comunican a través de una rúbrica dirigida a los padres y se explican brevemente los aspectos que se trabajarán. En cambio, en tercer y quinto grado, los criterios se presentan directamente a los estudiantes mediante una rúbrica impresa, la cual se lee en conjunto antes de la exposición, y posteriormente se devuelve ya evaluada. Las docentes señalan lo siguiente:

“(en las exposiciones) hay una rúbrica, [...] ahí te vas dando cuenta también de los potenciales que tienen los niños (D1).

“Cuando ellos exponen tienen su rúbrica con sus criterios de evaluación” (D2).

“En una exposición ellos tienen que saber qué es lo que vas a evaluar. Antes, uno se presentaba y exponía, y ahí quedaba. Ahora, en cambio, el estudiante sabe que se le va a evaluar el tono de voz, el conocimiento, los gestos” (D3).

“La participación plena en todo sentido, puede ser una participación mediante una exposición, quinto grado participa mucho en su evaluación” (D3).

De esta forma, los estudiantes pueden potenciar sus habilidades de comunicación y expresión, así como demostrar, tanto a su docente como a sus compañeros el uso efectivo de sus conocimientos (Moreno, 2016). Un aspecto que enriquecería ello, sería realizar previamente una evaluación compartida o dialógica, sobre todo con los estudiantes de tercer y quinto grado, quienes reciben los criterios de evaluación. Para ello, sería recomendable que las docentes además de presentar los criterios en una rúbrica impresa, puedan dialogar con los estudiantes en torno a estos, y darles la oportunidad de que ellos puedan ajustar o proponer criterios más alcanzables, pues así estarían comprometidos con la creación y reconstrucción de criterios para evaluar el trabajo (Moreno, 2016), a su vez, se lograría cumplir con una fase esencial de la evaluación formativa como práctica democrática, la deliberación, en la que los estudiantes expresan sus necesidades y perspectivas respecto a la evaluación (Murillo e Hidalgo, 2015). Por otro lado, con los estudiantes de primer

grado, sería importante poder realizar una autoevaluación posterior a su exposición. Para ello, sería recomendable que reciban una ayuda instruccional, como la del modelado del proceso de autoevaluación, observando cómo el docente realiza una autoevaluación en voz alta (Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

Además, cabe destacar que, todas las docentes consideran importante la participación de todos los estudiantes en la evaluación, involucrando a estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto en las formas como en los medios de participación. Esto es sumamente valioso, ya que cuando se habla de una evaluación formativa como práctica democrática se necesita que todos los estudiantes se sientan y estén plenamente incluidos en el proceso de evaluación, prestando especial atención a sus opiniones y puntos de vista (Murillo e Hidalgo, 2015). Una docente expresa lo siguiente:

“Yo tengo estudiantes con diagnóstico que ellos han podido entender y aprender participando, realizando, por ejemplo, un proyecto de un riñón artificial, entonces para mí el niño hace y me explica, eso es una evaluación” (D3).

“Mis niños con diagnóstico también corrigen. Yo les digo: “Tú puedes, corrige”. Yo no los aíso, hago que trabajen tal cual y voy viendo sus potencialidades. ¿Por qué los voy a limitar si sé que ellos pueden? Yo los involucro también, forma parte de, salen a la pizarra, les pregunto. Entonces, todos participan” (D3).

Por consiguiente, a través de estas formas y medios de participación explorados se busca que todos los estudiantes sean reconocidos como aprendices activos de su aprendizaje y evaluación, y como señalan Rios-Muñoz y Herrera-Araya (2019) se prepara a los estudiantes para una participación propositiva en la vida comunitaria. Entonces, se facilita que todos no solo participen activamente en el aula sino en la vida democrática en la sociedad, construyendo sujetos reflexivos, comprometidos y capaces de contribuir de manera activa a una sociedad justa e inclusiva.

2.2.3. Momentos en los que se favorece la participación estudiantil en la evaluación formativa

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2020), la evaluación formativa es continua y sirve como herramienta de retroalimentación para que el estudiante comprenda su progreso, reconozca áreas de mejora y fortalezca sus competencias. Por ello, es fundamental que el estudiante pueda involucrarse en la EF de manera continua, promoviendo de permanentemente el desarrollo de competencias y mejora de los procesos de aprendizaje, tal como se establece en la Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU, que aprueba la Norma sobre la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes (Ministerio de Educación, 2020).

Las docentes entrevistadas coinciden en señalar que los estudiantes se deben involucrar en todo el proceso de aprendizaje. Esto incluye los momentos donde se recogen saberes previos, en los cuales comparten sus conocimientos, experiencias, creencias y percepciones; cuando participan en procesos de autoevaluación y coevaluación, donde perciben su propio aprendizaje y el de otros, así como cuando participan en actividades prácticas, exposiciones, y en diálogos orales entre la docente y todo el grupo clase, medios que permiten ilustrar lo que los estudiantes han aprendido. Por lo que el grupo de docentes confirma que la participación del estudiante en actividades evaluativas es continua y no solo al final de la sesión de aprendizaje, permitiendo realizar un seguimiento permanente del progreso de los estudiantes, así como tomar decisiones pedagógicas pertinentes orientadas a la mejora de sus aprendizajes.

Las docentes al involucrar de manera continua al estudiante son capaces de realizar un seguimiento continuo del aprendizaje, los desafíos y los logros de los estudiantes para implementar intervenciones y sugerir los cambios y ajustes necesarios (Mendoza, 2020). En esta línea, resulta necesario poder brindar información continua a sus estudiantes sobre su progreso, mediante ciclos de seguimiento (Brenes, 1989, como se citó en Quintana, 2018). Es decir, primero, ofrecer retroalimentación al estudiante sobre cómo va aprendiendo, qué está logrando y qué puede mejorar, y segundo, posterior a la retroalimentación, observar el avance del estudiante, con el fin de percibir si hubo una mejora en su aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. Las docentes de primaria de una institución educativa privada de Lima perciben que la participación de todos los estudiantes es fundamental en la evaluación formativa. Se encuentran características de una evaluación formativa como práctica democrática dado que incluyen a todos los estudiantes, con distintas necesidades educativas; asimismo, consideran que ellos tienen un rol protagónico tanto en el aprendizaje como en la evaluación y, porque destacan que esta práctica participativa les permite aprender y mejorar continuamente. Sin embargo, reconocen que existen condicionantes que favorecen o limitan la participación de los estudiantes, entre ellos se encuentran el área curricular a trabajar, el número de niños y el tipo de actividad de aprendizaje.
2. Desde la percepción de las docentes, la evaluación formativa se ejercita como práctica democrática, puesto que los estudiantes desarrollan un compromiso activo con su aprendizaje y con el aprendizaje de sus compañeros. En relación a ellos, comprenden su aporte en el aprendizaje del otro, así como aprenden a valorar sus contribuciones, y, por tanto, logran corresponsabilidad. Asimismo, en la mejora de su propio aprendizaje identifican sus fortalezas y áreas de mejora, por lo que, desarrollan autonomía y autorregulación; y, pueden aprender, reconociendo en qué se equivocaron y realizando correcciones.
3. En cuanto a prácticas evaluativas, las docentes perciben la autoevaluación y coevaluación como formas importantes para potenciar la participación estudiantil en la evaluación y estas formas corresponden a una evaluación como práctica democrática. Por un lado, la autoevaluación involucra al estudiante al reflexionar sobre su aprendizaje y conducta, asumiendo mayor responsabilidad sobre cómo aprende y que necesita para mejorar. Por otro lado, la coevaluación permite al estudiante identificar aspectos que un compañero puede corregir en su trabajo, aunque se espera que esta práctica pueda ir más allá, poniendo en juego la retroalimentación entre pares, donde estudiantes compartan y discutan sobre las diferencias percibida en la comprensión de un trabajo. De igual modo, resulta indispensable el feedback que puede proporcionar la docente, permitiendo orientar al estudiante en ambas practicas evaluativas, de modo que tenga mayor claridad sobre sus procesos de aprendizaje y evaluación.

4. También, coinciden en impulsar el involucramiento del estudiante en su evaluación a través de actividades prácticas, exposiciones y diálogos orales. Tanto las formas como los medios de participación aseguran que los estudiantes se involucren y que sus opiniones sean consideradas, así como desarrollen y potencien distintas habilidades esenciales para el siglo XXI, tales como la autorregulación, reflexión, toma de decisiones, empatía, autoconfianza, etc.



RECOMENDACIONES

1. Respecto a los resultados presentados se recomienda, pasar de una coevaluación centrada en “detectar errores” hacia una práctica dialógica, donde los estudiantes comenten, argumenten y den sugerencias constructivas a sus compañeros, aprendiendo así de la retroalimentación mutua, con la finalidad de que se establezca una práctica de coevaluación enriquecedora, que fortalezca habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes.
2. Además, se sugiere que las docentes puedan realizar una evaluación compartida o dialógica, con los estudiantes de tercer y quinto grado, con el fin de darles la oportunidad de expresar su opinión sobre los criterios de evaluación planteados, y, por tanto, ajustar y/o proponer criterios de evaluación de acuerdo con los objetivos y sus necesidades, de esta manera, se contribuye a que se comprometan en la creación y reconstrucción de criterios para evaluar sus trabajos.
3. Por otro lado, la investigación muestra que las docentes consideran el feedback como medio para dirigir el proceso de aprendizaje del estudiante, y que este proceso se realiza sobre todo de forma oral, tanto de modo grupal como individual. Con ello, convendría poder explorar otras formas de proporcionar feedback, puesto que actualmente en las aulas, desde primer grado, se observa la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, por lo que para algunos sería beneficioso que se proporcionen feedback de forma escrita y/o visual.
4. Para estudios futuros, resultaría relevante enriquecer la investigación mediante la observación directa en el aula, para contrastar lo que los docentes dicen de lo que hacen en la realidad, así como ver qué otros elementos emergen de la participación estudiantil en la evaluación formativa entendida como una práctica democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(19), 1007-1030.
- Andrade, H. L. (October 20, 2010) *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*. Northeastern Educational Research Association (NERA)
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula Retro-alimentación Formativa*. SUMMA. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327/11586>
- Arrieta Pérez, J. (2017). *Evaluación de y para el aprendizaje: Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria*. [Tesis de maestría]. Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/622663>
- Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. ESIC Editorial. <https://books.google.com.pe/books?id=7IVYmVI96F0C>
- Barba-Martín, R. y Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://research-ebasco.com.ezproxybib.pucp.edu.pe/c/qx532z/viewer/pdf/tn26mvzqn5>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación* 1(2). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21(1), 5.

- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. Kogan Page.
- Bozu, Z. y Imbernon, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257.
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389.pdf>
- Faulconer, E., Griffith, J. C., y Gruss, A. B. (2021). The Impact of Positive Feedback on Student Outcomes and Perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- Filgueira, C. y Gherab, M. (2020). Aprendizaje en trabajo colaborativo: La coevaluación a través de la revisión colaborativa. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review. Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 8(3), 135–141. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2702>
- Förster, C. E. (Ed.). (2017). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Fraille, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 48–65. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin.
- Hernández, Y. C. (2024). El feedforward en la evaluación para el aprendizaje: una revisión de la bibliografía. *Revista Neuronum*, 10(2), 241-258.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>

- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017a). *Buenas prácticas docentes universitarias con apoyo de las TIC: Experiencias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Universidad de León.
- López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, Á. (2017b). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.
- Luna-Acuña, M., Bazán-Linares, M., Peralta-Roncal, L. & Gaona-Portal, M. (2023). Impacto de la Evaluación Formativa en la Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 335-346. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431>
- McArthur, J. (2020). Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *RELIEVE*, 26(1), 1-16. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.170898>
- Mendoza Fajardo, Z. Y. (2020). Calidad de la evaluación formativa en educación básica regular. *Alétheia*, 8(1), 25–27. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2420>
- Ministerio de Educación (s.f.) *TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN* [Archivo PDF]. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-tecnicas-estrategias.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020). *Resolución viceministerial N.º 094-2020-MINEDU: Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica*. https://www.grade.org.pe/creer/archivos/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Morales, M. Y. y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89–100. <https://doi.org/10.14483/udistrital.iour.infimg.2015.2.a06>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958>
- Muñoz, V. A., Figueroa, E. C., & Ortecho, Z. C. (2022). La evaluación formativa: una oportunidad de mejora en los aprendizajes. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(3), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8754067>

- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43–61.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Una Evaluación Justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 3-5.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4466/4892>
- Murillo, J. y Hidalgo, N. (2016). Evaluación democrática y para la democracia. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-7.
- Naz, N., Gulab, F., & Aslam, N. (2022). Development of qualitative semi-structured interview guide for case study research. *Competitive Social Sciences Research Journal (CSSRJ)*, 3(2), 42–52.
<https://cssjournal.com/index.php/cssjournal/article/view/170/72>
- Osorio Sánchez, K., & López Mendoza, A. A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4704214>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1568/1940>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-20.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V., & Sonlleve Velasco, M. (2022). *Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2021). *Reglamento del comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.
<https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Portocarrero Méndez, F. de M. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln* [Tesis de maestría]. Universidad de Piura. <https://hdl.handle.net/11042/2886>

- Quintana Fierro, G. E. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12955>
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro.
- Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-732.pdf>
- Ruz Herrera, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 6, 13-28. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960875009/570960875009.pdf>
- Saeed, N., & Mohamedali, F. (2022). A Study to Evaluate Students' Performance, Engagement, and Progression in Higher Education Based on Feedforward Teaching Approach. *Education Sciences*, 12(1), 56. <https://doi.org/10.3390/educsci12010056>
- Salazar Adauto, A. D. (2024). *La evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje en estudiantes de quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1ec7d964-ffd6-476d-a076-651fa8e2f050/content>
- Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L., Y. & Méndez-Cadena, M. E. (2019). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1), 272–290. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Santiago López, W. P. (2022). *La implementación de estrategias de evaluación formativa en niños de tercer grado de educación primaria en una institución educativa pública de Lima en la modalidad a distancia* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú <https://tesis.pucp.edu.pe/items/3279eb65-96dd-40a7-ba42-625676fc97e5>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (Coords.). (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/582>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, *Perspectives of curriculum evaluation*, 1. 39-83. Rand McNally.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.

- Sicilia, A. (1999). El diario del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Educación Física y Deportes*, (58), 25-33.
- Spiller, D. (2012). Assessment matters: Self-assessment and peer assessment. *The University of Waikato*, 13, 2-18. https://teach.sdu.dk/uploads/simplex/documents/Workshops/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf
- Stiggins, Richard J. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. The ETS Assessment Training Institute.
- Torres Perdomo, M. E., & Torres, C. M. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 9(31), 487-496. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603109.pdf>
- Torres, E., Mocarro, L. y Osoro, O. E. (2023). El aprendizaje colaborativo para la evaluación formativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(30), 1946–1961. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.641>
- UNESCO (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. Documento de programa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Facultad de Educación PUCP. <https://files.pucp.edu.pe/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

Nota: En este trabajo se utilizó ChatGPT para mejorar la redacción de algunos párrafos, buscar investigaciones recientes relacionadas con la participación de los estudiantes en la evaluación formativa, así como para generar algunas preguntas iniciales para el guion de entrevista semiestructurada. Por último, se empleó Perplexity, una herramienta de IA que proporciona información respaldada por fuentes, para buscar investigaciones recientes sobre la evaluación formativa en educación primaria, las cuales se revisaron.

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia interna de la investigación

Título del trabajo: Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática según los docentes de primaria en una I.E. privada de Lima

| Pregunta/s de investigación | Objetivo General | Objetivos específicos | Categorías | Subcategorías | Técnicas e instrumentos | Informantes/ fuentes |
|--|---|---|--|---|---|-----------------------------|
| ¿Cómo perciben la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática los docentes de primaria en una institución educativa privada de Lima? | Analizar cómo perciben la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática los docentes de primaria en una institución educativa privada de Lima | OE2. Describir como perciben los docentes la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | Importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | Entrevista/ Guion de entrevista semiestructurada | Docentes del nivel primaria |
| | | | | Finalidad de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | | |
| | | | | Beneficios que conlleva la participación de los estudiantes en la evaluación formativa | | |
| | | OE1. Describir las prácticas de evaluación formativa que aseguran la participación de los estudiantes según la percepción de los docentes de primaria | Prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil | Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa dentro del aula | | |
| | | | | Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa en el aula | | |
| | | | | Momentos en los que se favorece la participación estudiantil en la evaluación formativa | | |

Anexo 2: Carta de consentimiento informado

Yo, _____, docente de la Institución Educativa _____, autorizo de manera libre y voluntaria mi participación en la investigación titulada “Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática según los docentes de primaria en una I.E. privada de Lima”. He sido informada/o verbalmente acerca de los objetivos y alcances del estudio. Comprendo que mi participación es completamente voluntaria y que tengo la libertad de retirarme en cualquier momento, sin que ello implique consecuencia alguna para mí ni para la institución educativa. Asimismo, sé que recibiré una copia del presente consentimiento informado y que puedo solicitar los resultados de la investigación una vez finalizada. Para ello, podré comunicarme con Massiel Daleska Yolay Ruiz Guzmán mediante el correo _____.

Nombres y Apellidos del/de la participante

Firma

Massiel Daleska Yolay Ruiz Guzmán

Firma

Anexo 3: Guion de entrevista semiestructurada

Estimado/a docente, reciba un cordial saludo y agradecimiento por su disposición a participar en esta entrevista. Su colaboración es fundamental para el desarrollo de la presente investigación, cuyo objetivo es analizar cómo perciben los docentes de primaria la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como una práctica democrática, en el contexto de una institución educativa privada de Lima. En ese sentido, esta entrevista tiene como propósito recoger información sobre sus percepciones y experiencias en torno a la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación formativa, entendida como una práctica con sentido democrático.

Antes de iniciar, quisiera informarle que la entrevista tendrá una duración aproximada de 45 a 60 minutos y, con su autorización, será grabada en audio únicamente con fines académicos, para facilitar el análisis posterior. Le aseguro que toda la información proporcionada será tratada con confidencialidad, su identidad no será divulgada y los resultados se emplearán para fines investigativos.

I. Datos Generales

- Entrevista N°: _____
- Sexo: M _____ F _____
- Grado o título académico: _____
- Grado de primaria a cargo: _____
- Tiempo de servicio: _____ años
- Hora: Inicio: _____ Fin: _____

| Entrevista Semiestructura | | | |
|--|---|---|--|
| Preguntas iniciales | | | |
| 1. Desde su experiencia, ¿Qué entiende por la evaluación formativa? | | | |
| 2. ¿Considera importante la evaluación formativa? ¿Por qué? | | | |
| 3. ¿Considera que los estudiantes deben participar en la evaluación formativa? ¿En qué casos? | | | |
| Categoría | Subcategoría | Preguntas | |
| Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | Importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | 4. ¿Considera que la participación de los estudiantes en la evaluación formativa puede fortalecer el sentido de responsabilidad en sus aprendizajes? ¿Cómo? | |
| | Finalidad de la participación de los estudiantes en una evaluación formativa como práctica democrática | 5. ¿Cuál es la finalidad de la participación de los estudiantes en la evaluación? Podría ejemplificar | |
| | | 6. ¿Por qué considera que es importante permitir que los estudiantes participen en la evaluación formativa? ¿Cómo se podría potenciar esta participación? | |
| | Beneficios que conlleva la participación de los estudiantes en la evaluación formativa | 7. ¿En qué beneficia que los estudiantes participen en su proceso de evaluación? | |
| 8. ¿Ha observado algún cambio en la actitud o en la manera en que los estudiantes se involucran con su aprendizaje al ser parte del proceso de evaluación? ¿Podría dar un ejemplo? | | | |

| Categoría | Subcategoría | Preguntas | |
|---|---|---|--|
| Prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil | Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa dentro del aula | 9. Podría comentar, ¿Cómo se desarrollar la práctica de la evaluación formativa? | |
| | | 10. ¿Considera importante dialogar con los estudiantes acerca del proceso de evaluación? | |
| | | 11. ¿Usted genera espacios en los que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos y entre ellos durante el proceso de aprendizaje? Si es el caso, ¿Cómo lo hace? | |
| | Momentos en los que se favorece la participación estudiantil en la evaluación formativa | 12. Está desarrollando un proyecto grupal en el que cada equipo debe evaluar el aporte de sus integrantes al finalizar la actividad. Sin embargo, observa que algunos estudiantes no brindan retroalimentación clara o simplemente escriben "todo bien". ¿Qué haría usted para fomentar una participación más reflexiva y responsable en la coevaluación? | |
| | Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa en el aula | 13. ¿En qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje involucra a sus estudiantes en la evaluación formativa? Podría brindar ejemplos | |
| | | 14. ¿A través de qué evidencias o actividades puede reconocer que se da la participación de los estudiantes en la evaluación? ¿Podría comentarme cuales emplea? | |
| | | 15. ¿Cómo se fomenta la reflexión en los estudiantes respecto de sus aprendizajes? | |
| Otros aspectos: 16. Para finalizar, ¿hay algún otro aspecto que considere importante mencionar respecto a la participación de los estudiantes en la evaluación formativa? | | | |

Anexo 4: Guía de validación de instrumento por parte del experto

Estimado(a) magister Carlos Enrique Huarcaya Pasache, me dirijo a usted para solicitar su valiosa colaboración en la evaluación del instrumento correspondiente al estudio titulado: "Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática según los docentes de primaria en una institución educativa privada de Lima". Sus aportes serán de gran importancia para el fortalecimiento de esta investigación, por lo que agradezco de antemano su disposición y apoyo.

- Nombres y apellidos del experto en el tema: Carlos Enrique Huarcaya Pasache
- Áreas de experiencia profesional: Arte-Educación, Artes integradas, Pedagogía Teatral. Sexualidades, diversidades y disidencias, Derechos de las infancias y adolescencias.
- Cargo actual: Docente del Dpto. Académico de Educación
- Institución: Pontificia Universidad Católica del Perú

En el siguiente instrumento de investigación podrá observar un cuadro con los siguientes indicadores: Claridad, pertinencia, profundidad y coherencia, en los cuales podrá marcar SI o NO de acuerdo a su criterio. Además, contará con una columna de comentarios y/o sugerencias. A continuación, se muestra los criterios a tener en cuenta para evaluar el instrumento:

- (1) Claridad: La pregunta es directa y fácil de entender
- (2) Pertenencia: La pregunta está alineada con la subcategoría
- (3) Profundidad: La pregunta permite obtener información detallada y significativa
- (4) Significado unívoco: La pregunta tiene un solo sentido, es decir, no da lugar a múltiples interpretaciones.
- (5) Coherencia: Las preguntas formuladas son coherentes con la categoría

Previamente a la entrevista semiestructurada se da lectura a lo siguiente:

Estimado/a docente, reciba un cordial saludo y agradecimiento por su disposición a participar en esta entrevista. Su colaboración es fundamental para el desarrollo de la presente investigación, cuyo objetivo es analizar cómo perciben los docentes de primaria la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como una práctica democrática, en el contexto de una institución educativa privada de Lima. En ese sentido, esta entrevista tiene como propósito recoger información sobre sus percepciones y experiencias en torno a la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación formativa, entendida como una práctica con sentido democrático.

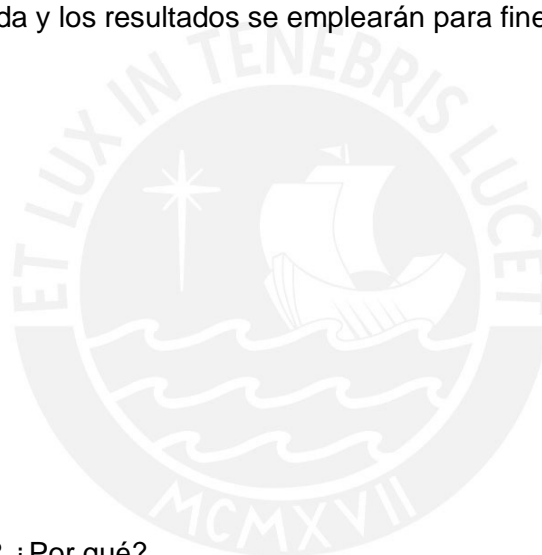
Antes de iniciar, quisiera informarle que la entrevista tendrá una duración aproximada de 45 a 60 minutos y, con su autorización, será grabada en audio únicamente con fines académicos, para facilitar el análisis posterior. Le aseguro que toda la información proporcionada será tratada con confidencialidad, su identidad no será divulgada y los resultados se emplearán para fines investigativos.

I. Datos Generales

- Entrevista N°: _____
- Sexo: M ____ F ____
- Grado o título académico:
- Grado de primaria a cargo:
- Tiempo de servicio: _____ años
- Hora: Inicio: _____ Fin: _____

Preguntas iniciales:

1. ¿Qué entiende por evaluación formativa?
2. ¿Considera importante la evaluación formativa? ¿Por qué?

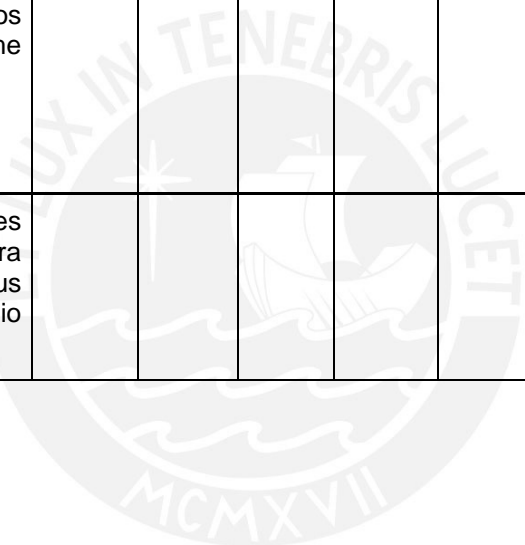


| Categorías | Subcategorías | Preguntas | Criterios de evaluación | | | | | | | | | | Comentarios y/o sugerencias | |
|--|---|---|-------------------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-------------------------|----|----------------|----|-----------------------------|--|
| | | | (1) Claridad | | (2) Pertenencia | | (3) Profundidad | | (4) Significado unívoco | | (5) Coherencia | | | |
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | | |
| Participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | Importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | 3. ¿Considera que la participación de los estudiantes en la evaluación formativa puede fortalecer el sentido de responsabilidad en sus aprendizajes? ¿Cómo? | | | | | | | | | | | | |
| | Finalidad de la participación de los estudiantes en una evaluación formativa como práctica | 4. ¿Considera que los estudiantes deben participar en la evaluación formativa? ¿En qué casos? | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| democrática | 5. ¿Cuáles considera que son los propósitos de permitir que los estudiantes participen en la evaluación formativa? ¿Cómo se podría potenciar esta participación? | | | | | | | | | | | | | | | |
| Beneficios que conlleva la participación de los estudiantes en la evaluación formativa | 6. ¿Qué beneficios observa o percibe que genera la participación del estudiante en su proceso de evaluación? | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 7. ¿Ha observado algún cambio en la actitud o el compromiso de los estudiantes al involucrarlos en el proceso de evaluación? ¿Podría dar un ejemplo? | | | | | | | | | | | | | | | |
| Categorías | Preguntas | Criterios de evaluación | | | | | | | | | | | | | | |

| | Subcategorías | | (1) Claridad | | (2) Pertenencia | | (3) Profundidad | | (4) Significado unívoco | | (5) Coherencia | | Comentarios y/o sugerencias | |
|---|--|---|--------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-------------------------|----|----------------|----|-----------------------------|--|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | | |
| Prácticas evaluativas de carácter formativo para asegurar la participación estudiantil | Formas de participación estudiantil en la evaluación formativa dentro del aula | 8. ¿Considera importante dialogar con los estudiantes acerca del proceso de evaluación? ¿Podría compartir alguna experiencia en la que haya promovido este tipo de diálogo en el aula? | | | | | | | | | | | | |
| | | 9. ¿Usted genera espacios en los que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos y entre ellos durante el proceso de aprendizaje? Si es el caso, ¿Cómo lo hace? | | | | | | | | | | | | |
| | | 10. Está desarrollando un proyecto grupal en el que cada equipo debe evaluar el aporte de sus integrantes al finalizar la actividad. Sin embargo, observa que algunos estudiantes no brindan retroalimentación clara o simplemente escriben "todo bien". ¿Qué haría usted para fomentar una participación más reflexiva y responsable en la coevaluación? | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>Momentos en los que se favorece la participación estudiantil en la evaluación formativa</p> | <p>11. ¿En qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje involucra a sus estudiantes en la evaluación formativa? ¿Podría brindar ejemplos?</p> | | | | | | | | | | | |
| <p>Medios de participación estudiantil en la evaluación formativa en el aula</p> | <p>12. ¿A través de qué evidencias o actividades puede reconocer que se da la participación de los estudiantes? ¿Podría comentarme cuales emplea</p> | | | | | | | | | | | |
| | <p>13. ¿Qué evidencias o actividades considera más eficaces para fomentar la reflexión de sus estudiantes sobre su propio aprendizaje?</p> | | | | | | | | | | | |



Anexo 5: Extracto de la matriz comparativa

| Subcategoría | Fragmentos de texto | Códigos | Memo | Análisis |
|--|--|---|---|--|
| Importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación formativa como práctica democrática | <p>“Toman conciencia de que hacen un alto en un momento dado para ver cómo están, qué necesitan y cuáles son las dificultades que están presentando, es decir se hacen conscientes de su propio aprendizaje. Ellos mismo se dan cuenta, van a ser conscientes de no solo sus dificultades, sino también las fortalezas que puedan tener” (D1).</p> <p>“Yo necesito que ellos aprendan a mirar: ¿a ti te gusta? ¿Qué te parece? ¿Está ordenado? ¿Te gusta cómo está? Si le gusta, muy bien a mí me va a gustar, entonces a ellos se les infla el pecho y comienzan a trabajar bonito, entonces yo les tiro la pelota a ellos, ellos tienen que ser capaces de autorregularse, autoevaluarse, mirarse, ser personas conscientes. Lo que se necesita es eso ahora, ser gente consciente del aquí y del ahora” (D1).</p> <p>“Antes el profesor imponía, pero ahora no podemos imponer, los estudiantes deben aportar sus saberes y sus ideas. Yo ya les di una pista, una idea, ahora completen ustedes, ¿qué más pueden hacer?” (D2)</p> <p>“Yo les pregunto: ¿cómo te podría evaluar? ellos se involucran, y como han formado parte, le ponen más empeño al estudio, le ponen más ganas al estudiar. Entonces ellos se sienten actores principales de su aprendizaje. Los estudiantes son actores principales de la enseñanza-aprendizaje, o sea, ellos son la prioridad, ellos son el centro. Por eso, para mí es importante que el estudiante sea el que se involucre” (D3).</p> | <p>Permite la autorreflexión (ver cómo están, qué necesitan y cuáles son las dificultades)</p> <p>Tomar conciencia sobre sus dificultades y fortalezas</p> <p>Permite desarrollar la capacidad de autoevaluar y comprender su aprendizaje</p> <p>La evaluación se vincula con la autoeficacia. Al sentir que son reconocidos por la docente se esfuerzan en trabajar.</p> | <p>El estudiante se siente actor principal de su aprendizaje, aporta saberes e ideas, así mismo toma conciencia, comprende y reflexiona sobre su aprendizaje, esto hace que le ponga más empeño al estudio y tenga más ganas de estudiar.</p> | <p>La D1 considera importante la participación del estudiante en la evaluación, ya que le permite la autorreflexión (ver cómo está, qué necesita y cuáles son sus dificultades), así como desarrollar la capacidad de autoevaluarse y comprender cómo va aprendiendo.</p> <p>La D2 hace una comparación entre la evaluación sumativa con la actual, reconociendo que antes el docente se posicionaba como evaluador único mientras que el estudiante asumía una escasa o nula participación en su evaluación, sin embargo, con la evaluación formativa, el estudiante asume un rol activo, logrando aportar saberes e ideas en las actividades de aprendizaje.</p> |