

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**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 para optar el grado académico de Maestra en  
Educación con mención en Currículo que presenta:

***Aymé Diana Salazar Aduato***

**Asesora:**

***Lileya Manrique Villavicencio***

Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, **Lileya Manrique Villavicencio**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO ESTATAL DE HUANCAYO** de la autora **Aymé Diana Salazar Adao**


dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **...8..%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el **12/ 06/2024\_**

- 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: Lima, 12 de junio 2024

<b>Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:</b> <b>Manrique Villavicencio Lileya</b>	
<b>DNI:</b> 08697895	 <b>Firma:</b> _____
<b>ORCID:</b> <a href="https://orcid.org/0000-0002-1044-6298">https://orcid.org/0000-0002-1044-6298</a>	

## **DEDICATORIA**

A Rodrigo, mi amado esposo



## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a todas las personas que siempre estuvieron animándome a seguir a pesar de haber vivido tiempos difíciles. A Dios por haberme dado una familia extraordinaria. A mi familia porque me sostienen. A mis amistades, especialmente de la PUCP porque unidos nos alentamos para hallar soluciones frente a las dificultades y a mi asesora Lileya quien con su paciencia y sabiduría me ha guiado en este difícil, pero prometedor sendero académico.

## RESUMEN

Las experiencias que tienen los estudiantes sobre su formación en las escuelas deben ser las mejores porque marcan su futuro. Así se inició elaborando el problema de investigación: cuáles son las experiencias acerca de la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo. Luego se indagó conceptualmente sobre la evaluación formativa, y a continuación se abordó el tema de la autonomía para el aprendizaje, donde se optó por Zimmermann, quien plantea el modelo de las tres fases del aprendizaje autorregulado. Los objetivos específicos son: a) Indagar las características de la evaluación formativa, según las experiencias de los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo y b) Describir cómo reconocen la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje, los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo. Para lograrlo se optó por el método fenomenológico porque permite ingresar al interior del sujeto para evidenciar su experiencia. La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada pues permite recoger las percepciones, vivencias y significados de los entrevistados. Del mismo modo, la entrevista hace posible que los informantes expresen ese mundo interior que buscamos comprender con la investigación. Esto llevó a entrevistar a 6 estudiantes de quinto de secundaria para que narren sus vivencias sobre dichas experiencias. Luego se hicieron las interpretaciones respectivas. Con los resultados obtenidos se pudo comprender las percepciones, experiencias y significados de los estudiantes sobre evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje. Así mismo, se pudo llegar a concluir que la experiencia de los estudiantes acerca de la evaluación formativa es óptima para su aprendizaje autónomo, pues este se practica y se vive.

Palabras clave: Autonomía para el aprendizaje, Evaluación formativa, retroalimentación, autoevaluación.

## **ABSTRACT**

The experiences that students have about their training in schools must be the best because they mark their future. Thus, the research problem began to be elaborated: what are the experiences regarding formative evaluation in the development of autonomy for learning that students in the fifth year of high school have at a public school in Huancayo. Then, formative evaluation was conceptually investigated, and then autonomy for learning, where Zimmermann was chosen, who proposes the model of the three phases of self-regulated learning. The specific objectives are: a) Investigate the characteristics of formative evaluation, according to the experiences of students in the fifth year of high school at a public school in Huancayo and b) Describe how they recognize formative evaluation in the development of autonomy for learning, fifth grade students from a public school in Huancayo. To achieve this, the phenomenological method was chosen because it allows us to enter the subject's interior to demonstrate their experience. The technique used was the semi-structured interview because it allows the perceptions, experiences and meanings of the interviewees to be collected. In the same way, the interview makes it possible for the informants to express that inner world that we seek to understand with the research. Then the respective interpretations were made. With the results obtained, it was possible to understand the perceptions, experiences and meanings of the students about formative evaluation in the development of autonomy for learning. It was possible to conclude that the students' experience of formative evaluation is strong and clear for their autonomous learning, they practice it and live it.

**Keywords:** Autonomy for learning, Formative evaluation, feedback, self-assessment

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	9
.....	11
CAPÍTULO I .....	11
LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR .....	11
1.1. Delimitando el concepto de Evaluación Formativa.....	11
1.2. Aspectos clave de la evaluación formativa.....	13
1.2.1. Características de la evaluación formativa .....	14
1.2.2. Importancia de la evaluación formativa.....	17
1.2.3. Función retroalimentadora de la evaluación formativa:.....	18
1.2.4. Agentes de la evaluación formativa .....	19
1.3. Complementariedad entre evaluación formativa y sumativa .....	21
1.4. Normativa sobre evaluación formativa en la EBR.....	22
CAPÍTULO II .....	24
DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE.....	24
2.1. Acercamiento conceptual a la autonomía para el aprendizaje .....	24
2.1.1. Diferencias con autorregulación.....	25
2.1.2. Elementos personales y sociales para la autonomía para el aprendizaje .....	28
2.2. La autonomía para el aprendizaje en relación con la evaluación formativa	29
2.2.1. Autonomía para el aprendizaje y retroalimentación .....	29
2.2.2. Relación con la autoevaluación y la coevaluación .....	30
2.3. Autonomía para el aprendizaje y aprender a aprender .....	32
CAPÍTULO III .....	34
DISEÑO METODOLÓGICO .....	34
3.1. Enfoque metodológico de la investigación .....	34
3.2. Problema, objetivos y categorías .....	35
3.3. Método de investigación .....	37
3.4. Informantes .....	38
3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de información .....	39
3.6. Procedimientos para la organización y análisis de la información .....	40
3.7. Principios éticos y de calidad de la investigación.....	40
CAPÍTULO IV .....	42
ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	42
4.1.- Descripción de las categorías de investigación por parte de los informantes .....	43

4.1.1. Evaluación Formativa .....	43
4.1.2. Autonomía para el Aprendizaje .....	55
4.2. La evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje .....	68
4.2.1. La acción docente.....	69
4.2.2. Estrategias del estudiante.....	71
4.2.3. La retroalimentación .....	76
CONCLUSIONES.....	80
RECOMENDACIONES .....	82
REFERENCIAS.....	83
ANEXOS .....	88





## INTRODUCCIÓN

Cuando apareció la Covid-19 el panorama global cambió y con ello afectó a diversos sectores, entre ellos el educativo. Los estudiantes, a partir de ese entonces, son tomados más en cuenta como protagonistas de su formación y de su aprendizaje. Debido a esto, se tuvo que mejorar o incidir más en técnicas y métodos que conduzcan al logro del aprendizaje por ellos mismos, lo que conllevó a la búsqueda del fortalecimiento de las capacidades por medio, también, de la evaluación. Esta evaluación debe favorecer la autonomía del estudiante en su aprendizaje (Unesco, 2021; Cruzado, 2022), por lo que es determinante cambiar el lente con el que concebimos la evaluación, pues si retornamos a la evaluación anterior o aplicamos la evaluación formativa de forma incorrecta, las consecuencias serían peores que no aplicarla. Esta situación hizo que se den investigaciones acerca de la autonomía para el aprendizaje como un elemento necesario para el estudiante y la forma en la que tienen que ser evaluados debe ir en consonancia con dicho objetivo.

Siendo así, en el contexto escolar secundario donde labora la investigadora se quiso saber y reconocer hasta dónde la forma de evaluar está siendo percibida como motivadora para la autonomía para el aprendizaje. En la realidad educativa de hoy, las competencias son fundamentales para el desarrollo de las personas y dichas competencias se desarrollan por medio de la evaluación formativa (MINEDU, 2016a).

Por ello se planteó el problema ¿Cuáles son las experiencias sobre la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo? Un problema que pone de relieve la importancia de la autonomía para el aprendizaje por sobre todas las cosas en la educación. Esta pregunta llevó a que se diseñen objetivos para su respuesta. El objetivo general es: Comprender las experiencias, sobre la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje, que tienen los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo. Para poder efectivizar esta cuestión, se formularon dos objetivos específicos: a) Indagar las características de la evaluación formativa, según las experiencias de los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio

estatal de Huancayo y b) Describir cómo reconocen la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje, los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo.

Como es de notar, el hilo conductor será el construido por las percepciones de los estudiantes acerca de lo que les evalúan para poder determinar si los está haciendo autónomos para el aprendizaje.

De ahí que la investigación, para poder ingresar en la subjetividad de los alumnos, utilizó el enfoque cualitativo de corte fenomenológico, porque se busca comprender las experiencias que tienen los estudiantes sobre la autonomía para el aprendizaje. En consecuencia, la idea que se tiene de la presente investigación es que se podrá conocer la percepción que tienen los estudiantes con respecto a la evaluación formativa y a la autonomía para el aprendizaje. De esta manera, se logrará comprender cómo la evaluación formativa, en la experiencia de los estudiantes, ha contribuido en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje.

Siendo así, la presente investigación se enmarca en la línea de investigación Evaluación Curricular, en el eje Calidad Educativa y Evaluación curricular. Se encuentra ubicada en este eje debido a que la evaluación es un elemento curricular y se aborda la evaluación desde su carácter comprensivo.

Para poder organizar una mejor comprensión del tema, se ha dividido la tesis en tres capítulos. El primer capítulo trabaja con la primera categoría que es la evaluación formativa, sus alcances, sus concepciones y sus características. El segundo capítulo labora con la segunda categoría que es la autonomía para el aprendizaje: aquí se centró más en el modelo de Zimmermann que da tres etapas para poder describir a una persona autónoma para su aprendizaje. La etapa de la planificación, la etapa de la ejecución y la etapa de la autorreflexión. En el tercer capítulo se ha descrito la metodología de desarrollo de la tesis, los objetivos, las categorías, el método. En el cuarto capítulo se llevó a cabo la discusión de los resultados por cada sujeto entrevistado y por cada categoría. Después de ello se colocaron las conclusiones a las que se llegó en la investigación.

Se reconoce que el estudio tuvo algunos límites como el uso del tiempo para una mejor profundización de los temas, así como la obtención del consentimiento y asentimiento de los participantes.

## **CAPÍTULO I**

### **LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR**

La Educación Básica Regular en el Estado Peruano, en el año 2016, optó por el modelo de la educación por competencias y asumió, como enfoque, una evaluación formativa (MINEDU, 2016a). En el presente capítulo se desarrolla dicha evaluación, se analiza cómo se la define y los aspectos que la hacen ser tal. Para ello se indaga sus características, sus agentes, su importancia y su reglamentación.

#### **1.1. DELIMITANDO EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA**

La definición de evaluación formativa es un concepto que se ha ido modificando durante el recorrer del tiempo y por ello no tiene un solo sentido, sino depende del punto de vista o enfoque que se le dé (García, 2021), lo cual enriquece su proceso de desarrollo, objetivos e importancia, porque es una definición viva y actual, y las implementaciones al respecto van incrementándose con cada aporte proveniente de las prácticas formativas docentes y de las experiencias de los estudiantes (Haug & Ødegaard, 2015), como es y debe ser lo que caracteriza a una evaluación formativa.

A diferencia de la evaluación sumativa, la formativa no se da al final del ciclo o unidad, sino durante todo el desarrollo del aprendizaje; a su vez, la evaluación formativa no busca calificar al estudiante, sino que, al contrario, promueve la optimización del aprendizaje (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017). Así mismo, es interesante diferenciarlo de la evaluación diagnóstica que tiene como fin recoger la información necesaria al inicio del programa acerca de las competencias que los

alumnos han logrado desarrollar (MINEDU, 2021; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021; Sánchez y Martínez, 2020). Esta evaluación sirve para poder iniciar la acción pedagógica.

De este modo, se asume que la evaluación formativa viene a ser aquella que se da durante todo el proceso educativo (por lo que es continuo) y que busca recopilar información sobre la actividad educativa para poder reorientar el proceso o enfocarse en las fortalezas de esta (García, Farfán, Fuertes y Montellanos, 2021; Anijovich y González, 2011; Looney, 2011), por ello no se interesa tanto por las “calificaciones” sino por el proceso mismo que es el fin del hecho educativo. Este proceso lo llevan los docentes en conjunto con los estudiantes, con los directivos y padres de familia.

Es debido a esta última razón que Anijovich y González (2011) prefieren también incluir el término “evaluación como aprendizaje” dentro de la evaluación formativa, porque implica a los estudiantes en su faceta metacognitiva y para reconocer que se necesita de ellos en la participación de la misma experiencia. Incluso, otros autores hacen una diferencia entre evaluación formativa formal y evaluación formativa informal como Talanquer (2015), Schildkampa et al. (2020), Brink & Bartz (2017), siendo la formal aquella que diseñan los docentes y la informal la que se produce del día a día en el contacto con los estudiantes.

Con el concepto de evaluación formativa estamos incidiendo en que ésta es básicamente dirigida por los estudiantes y maestros para poder tomar conciencia del propio aprender; ya que nos importa más esa calidad del proceso que la calidad del resultado, el cual se dará naturalmente si el proceso es cualificado (Schildkampa et al., 2020; Pasek de Pinto y Mejía, 2017). Así, los docentes se preocuparán más de los procesos y en este aspecto que el maestro se convertirá en un experimentado en estrategias, técnicas de enseñanza y de aprendizaje, propiciando que los alumnos logren satisfacer sus necesidades educativas (Ríos, 2021; García, Farfán, Fuertes y Montellanos, 2021).

De este modo, se está en un proceso común de pensar, revisar y aprender, para llegar, necesariamente, a la metacognición, la retroalimentación y la autoevaluación (García, 2021). Como se está comprendiendo, esta evaluación es integral porque no deja nada al azar ni de lado, todo cuenta, todo se valora, todo

es un motivo para aprender todo. De ahí que también debe estar incluido en el currículo y cíclicamente lo que pueda aportar el análisis de la misma evaluación, pues esto debe servir de insumo para el mismo currículo y su auto mejoramiento (Falcón, Aguilar, Luy y Morillo, 2021; Anijovich y Cappelletti, 2018).

Por ende, la evaluación formativa da retroalimentación durante todo el tiempo y en toda parte del proceso educativo, incluido cuando ya terminó la etapa educativa formal del estudiante (Sánchez y Martínez, 2020), así la evaluación de fin de ciclo o de bimestre no cala en este tipo de enfoque porque corta al proceso en sectores o tramos educativos que poco o nada informan, a no ser que se la vea en el conjunto de la labor educativa.

Sin embargo, esta definición y su aplicabilidad no siempre son bien vistos. Se han señalado algunos fallos, los cuales se dan, mayormente, por profesionales que aplican esta evaluación que por el término en sí mismo. Por ejemplo, es notorio que muchos docentes no ven una utilidad y una mejora en los aprendizajes si usan esta evaluación (Schildkampa et al., 2020), tal vez porque solo están acostumbrados a evaluar el resultado y calificar con números a los estudiantes. Mientras no puedan identificarlos con un número, no entienden cómo una apreciación pueda ser evaluación. De igual modo, no confían en esta evaluación porque muchos maestros solo han cambiado la calificación por otro tipo de valoración del estudiante (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017), que al final sería lo mismo que lo anterior, pero con diferente escala.

Esta realidad sería otra si se interioriza y mentaliza que el centro de la evaluación formativa es la necesidad del estudiante, necesidad de aprendizaje demostrado, obtenido o identificado en la retroalimentación (Agencia de calidad de la educación, 2017; Martin, Mraz & Polly, 2022), así como saber que lo que buscamos educando es que progresen los estudiantes, que exista una reflexión entre docentes y alumnos y que se puedan reacomodar las estrategias educativas de enseñanza y de aprendizaje (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

## **1.2. Aspectos clave de la evaluación formativa**

Para poder entender mejor lo que es la evaluación formativa hay que hacer una labor de mucho escrutinio del mismo concepto. Para ello haremos un análisis

de la evaluación bajo este enfoque. Comenzaremos por indicar aquello que la hace ser formativa y diferente de otros tipos de evaluación. Posteriormente incidiremos sobre la importancia de esta evaluación en los agentes de la educación y en la política educativa. Con esto llegaremos a indicar de qué medios se puede valer la evaluación formativa para lograr esa autoformación reflexiva de los maestros y estudiantes. Finalizaremos con indicar cuáles son las funciones o papeles de cada integrante en la evaluación para el aprendizaje.

### **1.2.1. Características de la evaluación formativa**

Para poder indicar las razones de la importancia de la evaluación formativa a través de sus características o aquello que la hace especial, habría que comentar acerca de lo que se entiende por aprendizaje en el contexto actual. El aprendizaje, de acuerdo a Sánchez y Martínez (2020), es un proceso en el que el estudiante va elaborando representaciones de las experiencias importantes para él. De ahí que es necesario que logre conocer más la realidad, enclavándola en su contexto subjetivo mental. Con ello, la evaluación no será parte del proceso de aprendizaje, sino que es el aprendizaje en sí (Schildkampa et al., 2020), ya que el público objetivo son los docentes y los estudiantes, cada cual con sus vivencias subjetivas y sus conceptualizaciones personales (Gezer et al., 2021; Haug & Ødegaard, 2015).

Las características de la evaluación formativa son muy diversas, como consta en la literatura sobre el tema (Brink & Bartz, 2017; García, 2021); sin embargo, el objetivo de esta investigación es solo describir algunas de ellas para poder relacionarlas con la autoformación del estudiante. Siguiendo a Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), para caracterizar la evaluación formativa deberíamos tener en cuenta tres aspectos: la valoración que se dará a la evaluación, la orientación de la misma y la retroalimentación sobre lo que resultó de dicha evaluación.

**1.2.1.1. En cuanto a la valoración**, la evaluación formativa tiende a ser **reflexiva** (Sánchez y Martínez, 2020), puesto que tanto los alumnos como los maestros irán identificando sus fortalezas y las de los demás para que se pueda lograr lo propuesto en la sesión de aprendizaje. Esta característica hace que podamos avanzar en el desarrollo de capacidades en los estudiantes, denotando autoformación. De igual modo, fomenta la **atención**

**en el otro** (Schildkampa et al., 2020), ya que todos los agentes debemos comunicarnos asertiva y empáticamente para poder reflexionar sobre aquello que se aprende sin necesidad de buscar momentos especiales, ya que cualquier momento y lugar es óptimo, dado que una característica de la evaluación formativa es la **informalidad** (Martin, Mraz & Polly, 2022). Esta característica no significa que no se planifique ni se programe, sino que simplemente, al ser formativa, el proceso se da siempre en todo lugar. Es por ello que no podemos usar la evaluación sólo con fines de medición porque estaríamos desvalorizando la esencia misma de esta (Hortigüela, Pérez y González, 2019). Recordemos que la **interacción social** es fundamental para el aprendizaje (Hortigüela, Pérez y González, 2019; Sánchez y Martínez, 2020) y la relación docente y alumno es parte de ella. Con esa interacción se puede volver a revisar las estrategias y los instrumentos que usó el docente para lograr el aprendizaje del estudiante.

De esta manera, la participación de los estudiantes se convierte en esencial, sobre todo en la evaluación, tanto en su diseño como en su reestructuración (Ríos, 2021), aunque es un aspecto en el cual no existe acuerdo entre los docentes. Esto podemos mejorarlo con la motivación y la retroalimentación a los docentes para que puedan cambiar sus esquemas respecto a la participación o involucramiento de los estudiantes durante la evaluación (García, Farfán, Fuertes y Montellanos, 2021); de igual manera se haría con los estudiantes, que, a veces, se sienten incapaces de participar por ser menores o menos experimentados o creer que es función docente. Por ello se debe retirar la idea de que el profesor es el único agente de la evaluación, sino que la misma es un acto de universalización (o democratización) entre los que participan (Hortigüela, Pérez y González, 2019).

**1.2.1.2. En cuanto a la orientación**, la evaluación formativa se dirige hacia la creación de una cultura de la evaluación (Sánchez y Martínez, 2020) por lo que se destierra totalmente la idea de la desaprobación como indicador del buen maestro. Al contrario, se busca el éxito escolar, ya que al ser formativo se valora a los alumnos y no se les puede calificar de tal o cual manera por sus “notas”. Esta es una idea que cuesta entender entre los maestros y los padres de familia que siempre piden “calificaciones” o “puestos” académicos. Para ello, nos serviremos de múltiples instrumentos

para la valoración de las evidencias del aprendizaje logrado. De ahí que no podemos estar mirando hacia atrás sino siempre hacia delante; porque se parte de lo que los alumnos poseen y luego, por medio de la retroalimentación y acompañamiento, se pueden hacer los cambios pedagógicos necesarios para satisfacer las necesidades de aprendizaje del estudiantado (Brink & Bartz, 2017; Andersson & Palm, 2017).

Por todo esto es que la evaluación formativa puede ser considerada una metaevaluación, ya que vamos a evaluar nuestra propia evaluación. En esta metaevaluación están considerados tanto el estudiante como los docentes, el proceso seguido y los métodos que se han utilizado para ello (García, 2021), así se irán concientizando que la evaluación es el camino de mejora en la educación y por ende de la sociedad.

**1.2.1.3.** Finalmente, **la retroalimentación**. Toda evaluación para el aprendizaje incorpora la retroalimentación, que diríamos que es la parte medular de este enfoque, ya que permite a los docentes y compañeros poder determinar el progreso de los estudiantes y, mediante las indicaciones adecuadas y medidas, buscar que mejoren su autoformación (Ríos, 2021). De este modo pueden ver cómo han ido aprendiendo y reflexionar de qué manera podrían seguir haciéndolo a partir de la valoración dada por los maestros o compañeros (Ríos, 2021).

Se podría decir, que la retroalimentación es el eje de la evaluación para el aprendizaje, donde por medio de múltiples técnicas se llega a una reflexión por parte de los agentes evaluadores y se puede ir hacia una mejora constante. Para ello debemos estar seguros de nuestro propósito educativo, haber planificado los pasos a seguir para conseguirlo, y determinar los instrumentos (Galarza, 2021). La no realización de este propósito implicará, simplemente, que la evaluación formativa sea más negativa y perniciosa que la evaluación sumativa (Hortigüela, Pérez y González, 2019). No tendría sentido haber realizado un cambio profundo para llegar a lo mismo que la evaluación tradicional o sumativa.



### **1.2.2. Importancia de la evaluación formativa**

La evaluación formativa es importante porque nos permite saber realmente y en profundidad lo que el estudiante y el proceso formativo presentan antes y durante su aplicación (Sánchez y Martínez, 2020), no esperando el final para saberlo cuando modificarlo es una decisión tardía. Cuando se provoca el interés de los alumnos por querer aprender, saber, debatir, etc., y a través de la evaluación formativa se desarrollan las capacidades cognitivas complejas, entonces se puede prever el futuro promisorio de los estudiantes que verán el mundo y su vida positivamente (Ogange, Agak, Okelo & Kiprotich, 2018).

Del mismo modo, la importancia de este tipo de evaluación estriba en que hace que los estudiantes sean más conscientes de lo que van aprendiendo, y con ello se van dando cuenta de sus capacidades para poder, poco a poco, ir regulando sus aprendizajes de manera personal o en equipo. De esta manera podrá empezar a darse cuenta de qué es lo que puede hacer con esa información adquirida en su vida social (Hortigüela, Pérez y González, 2019). Esta forma de manejar su aprendizaje es vital en los alumnos (Haug & Ødegaard, 2015) ya que, bajo la orientación docente, llegarán a acciones tan importantes como tomar decisiones por ellos mismos, logrando así sus propios objetivos (Brink & Bartz, 2017).

Al ser la evaluación de manera global, el docente de secundaria luego puede hacer la detección individual de las necesidades de aprendizaje, llevando con ello a la calidad y efectividad del acto docente, porque hay que entender que si la evaluación formativa es muy efectiva es porque el maestro también lo es (Schildkampa et al., 2020; Brink & Bartz, 2017). Por ello, el docente tiene un papel importantísimo en este tipo de evaluación, pero el problema es que no se capacita al maestro de manera efectiva y particular, sino de manera genérica y superficial (Brink & Bartz, 2017).

Entonces se ve que la evaluación formativa es múltiple y variada, haciendo notar su importancia en el proceso educativo. Ninguna parte del proceso educativo escapa de ella y no por ello se dice debe ser continua. Es decir, la evaluación formativa no es igual a la evaluación continua (Hortigüela, Pérez y González, 2019) porque hay una tendencia a querer evidenciar todo lo que se haga en la enseñanza, por lo que muchos docentes caen en una evaluación que se convierte en un trabajo, que se hace de mucho papeleo y un esfuerzo que supera las fuerzas del maestro.

A una evaluación formativa efectiva le sigue, indefectiblemente, un aprendizaje mejorado, tanto para el estudiante como para el maestro quien revisa sus mediaciones y su labor pedagógica (Galarza, 2021), la calidad en que orientó e informó sobre sus actividades y formas de comportarse. De ahí que nos permite indicar a los alumnos en dónde se encuentran y hasta dónde pueden ir (García, Farfán, Fuertes y Montellanos, 2021). Esta es la evaluación formativa donde los estudiantes se hacen con nuestra guía en gestores de sus propios conocimientos y donde el maestro logra que sus capacidades se conviertan en competencias (García, Farfán, Fuertes y Montellanos, 2021; Hortigüela, Pérez y González, 2019).

### **1.2.3. Función retroalimentadora de la evaluación formativa:**

Para que la evaluación sea fructífera y esté enmarcada en su papel de formadora, debe ofrecer retroalimentaciones formativas que conlleven a un progreso en los procesos de aprender de los estudiantes (William, 2011; Anijovich, 2019). La retroalimentación formativa no puede ser solo un conjunto de informaciones acerca de unas evidencias del estudiante, porque la retroalimentación, para que sea efectiva y formadora, no devuelve la información al mismo alumno que la elaboró (William, 2011), sino que retorna a una persona modificada, por lo que la retroalimentación formativa es precisa en sus aportes para el diálogo docente-estudiante.

En la evaluación formativa se considera y se toma todo aquello que pueda servir de información para la retroalimentación (Moreno y Ramírez, 2022) por lo que no se puede dejar nada de lado, tanto si es una evidencia formal como informal. Por ello, la retroalimentación formativa participa directamente en el mejoramiento de los aprendizajes (Anijovich, 2019). Sin embargo, todavía hay maestros que realizan acciones que parecen retroalimentación, pero no lo son, al menos no formativa. Por ejemplo, indicar solo las fallas o errores, así sea del modo más educado posible. En esa situación, la retroalimentación no está dirigida para el aprendizaje del estudiante, sino que lo desplaza. El diálogo docente estudiante está roto, siendo este fundamental para el aprendizaje, ya que la retroalimentación tiene implicancias en el ambiente educativo (William, 2011)

Cuando se aplica la retroalimentación formativa, esta no servirá para ver el pasado del estudiante, sino que maestro y estudiante conversarán sobre lo que

viene en el futuro. Es una visión prospectiva de la actividad de aprendizaje, por lo que debe realizarse casi inmediato al proceso de aprendizaje y no después (Cáceres, Sánchez y Pérez, 2019; Wiliam, 2011; Anijovich, 2019)

De este modo, los estudiantes dialogan con sus docentes acerca de lo que harán, mejorarán o potenciarán de sí mismos. Asumirán compromisos con ellos mismos y sus aprendizajes, y desarrollarán lo mencionado en un diálogo democrático sin generalizaciones ni juicios de valoración despersonalizados (Moreno y Ramírez, 2022; Segura, 2018)

Para finalizar, diremos que la retroalimentación tiene que dar información al maestro y a sus pupilos a través de tres preguntas que serían como una metacognición: ¿A dónde voy?, ¿Cómo voy a llegar ahí? y ¿Hacia dónde voy a seguir? (Brink & Bartz, 2017).

#### **1.2.4. Agentes de la evaluación formativa**

Entendemos, por agentes, a los que intervienen en el proceso educativo, es decir, son los docentes y los estudiantes (también los compañeros) quienes van analizando y agrupando las evidencias del proceso evaluativo, para que se pueda dar la retroalimentación y así lograr mejores aprendizajes, a través de una enseñanza eficaz (Andersson & Palm, 2017). Es, de esta manera, que la evaluación, vista desde los agentes, se divide en la autoevaluación (uno mismo se evalúa), en heteroevaluación (el docente evalúa al estudiante) y la coevaluación (se evalúan entre pares). Entonces los agentes son:

**1.2.4.1. Los estudiantes y compañeros:** Es así que los estudiantes tienen el papel importante, porque ellos participan en dos evaluaciones: la coevaluación y la autoevaluación. Eso les da una visión general e integradora de lo que están aprendiendo como sus pares (Schildkampa et al., 2020). Es lo que se llaman unos aprendices autorregulados porque apoyan a sus compañeros para el aprendizaje.

Los docentes deben sentir que son capaces de llevar y dirigir la auto y coevaluación, y que el hecho que los estudiantes la realicen no les genere la tensión de que se dará descontrol estudiantil ni desorden en el programa establecido. Al contrario, el maestro debe dominar estas evaluaciones entre

estudiantes y puede seguir controlando el aula. Con la práctica de estas evaluaciones se notará que los estudiantes se hacen autónomos, pero no improvisados (Schildkampa et al., 2020; García, Farfán, Fuertes y Montellanos, 2021; Galarza, 2021). Por ello, la autoevaluación y la coevaluación son una forma de participación de los estudiantes en el proceso evaluativo y esto repercutirá luego como ciudadanos participativos (Pasek de Pinto y Mejía, 2017)

Con ese ejercicio evaluativo estaremos acostumbrándolos a que sean colaborativos y ello, unido a la reflexión, a la retroalimentación y a la autonomía estudiantil, asegura que los aprendizajes sean óptimos. Esta cultura para el aprendizaje autónomo debe guiarla el maestro y, por medio de normas y reglas consensuadas con los estudiantes, establecer el clima adecuado para que se pueda dar el aprendizaje (Agencia de calidad de la educación, 2017).

**1.2.4.2. Los docentes:** Son las personas responsables de que el aprendizaje sea de calidad y, por ende, de realizar una evaluación para el aprendizaje centrada en la evaluación formativa. Para ello, es importante que los profesores puedan agenciarse de diversas metodologías para lograr el aprendizaje. Un modo, por ejemplo, es el compartir con otros colegas sus experiencias sobre la evaluación. Esto hace que puedan enriquecerse mutuamente y puedan ver, desde otro punto de vista, la misma situación (Sánchez y Martínez, 2020), provocando un mejor ajuste de la actividad evaluativa y de la enseñanza.

Así, se confirma que el papel del docente sigue siendo central en la enseñanza, además que la evaluación formativa favorece y mejora al docente pues lo hace investigador, revisor de sus programas, cercano a sus estudiantes, etc. Caso contrario, la evaluación formativa desbordará al maestro porque este no alcanzará a aplicarla correctamente, sino que será impracticable (Rios, 2021; Galarza, 2021; Talanquer, 2015)

Pero lo que más debe animar a usar la evaluación formativa es la relación que se da entre docente y alumno. Los maestros están en frecuente diálogo con sus estudiantes, es decir, tienen constantes retroalimentaciones en menor escala y al

instante (Schildkampa et al., 2020; Andersson & Palm, 2017). Es esa relación armoniosa y efectiva que hace posible la mejora de los aprendizajes, ya que ambos se ven involucrados en el proceso. El maestro, como revisor de su metodología, y el estudiante, como revisor de su aprendizaje.

### **1.3. COMPLEMENTARIEDAD ENTRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA**

Sánchez y Martínez (2020) nos indican que por la aparición de la evaluación formativa pareciera que se ha creado una oposición entre esta y evaluación sumativa. Es falsa esta dicotomía porque se trata de hacer ver que la sumativa es solo cuantificar y la formativa solo apreciar. Lo correcto es afirmar es que una es consecuencia de la otra y viceversa. La formativa puede y debe usar los datos de la sumativa para mejorar el currículo (Gezer, Wang, Polly, Martin, Pugalee & Lambert, 2021).

Generalmente se ha visto a la evaluación formativa como la mejor en todo aspecto, como la que ayudará al sistema educativo a mejorar el aprendizaje, y por el contrario la sumativa está vista como la que sanciona los errores del estudiante, y que no sirvió para mejorar la calidad de la educación (Sánchez y Martínez 2020).

Dicha apreciación está errada, ya que, salvando las diferencias necesarias entre una y otra, la evaluación formativa es más pertinente al contexto de los estudiantes y los mueve a aprender desde sus posibilidades y su contexto, pero ello no quita que la evaluación sumativa, al proveer de información cuantitativa de los estudiantes, también sea otro modo de conocer a los alumnos (Gezer, Wang, Polly, Martin, Pugalee & Lambert, 2021).

La evaluación sumativa se usa, sobre todo, para poder determinar qué estudiantes son competentes tras un paso de tiempo de desarrollo de contenido temático (Brink, & Bartz, 2017) y, como indica Looney, (2011), cuando se hace una evaluación sumativa, esta se puede usar de manera formativa, porque siempre se le debe considerar como diagnóstica de la situación en la que están los estudiantes, para generar decisiones en la programación escolar.

Entonces, más que adoptar una postura dicotómica entre evaluación sumativa y formativa, se debe hablar de una complementariedad entre ambas, puestas al servicio del aprendizaje de los estudiantes, con la acotación que la sumativa nos sirve como insumo para la formativa.

#### **1.4. Normativa sobre evaluación formativa en la EBR**

En la educación básica peruana, el Currículo Nacional de la Educación Básica señala que el enfoque que optan para las evaluaciones es el formativo (MINEDU, 2016a) porque está enfocado en las competencias, ya que lo que se busca en esta evaluación formativa, y a su vez, que los estudiantes sean autónomos en su propio aprendizaje. Esta labor podrá realizarse gracias a la metacognición y la retroalimentación, de tal modo que los estudiantes puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje y confíen más en sí mismos.

Lo dicho va en concordancia con el Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044, aprobado con el Decreto Supremo N° 011-2012-ED (MINEDU, 2012) que, afirma claramente que el objetivo del nivel secundario, entre otros, es lograr que los alumnos construyan su conocimiento y logren las competencias que los hagan capaces de tomar decisiones y tener estrategias de aprendizaje. Es por ello que el MINEDU (2016b) indica que para lograr los aprendizajes y las competencias del nivel se deben hacer al mismo tiempo, tanto la planificación como la evaluación.

Para concretizar la anterior idea, el Ministerio de Educación, en el 2020 emitió una resolución viceministerial donde da varias ideas acerca de la evaluación formativa (MINEDU, 2020). Por ejemplo, señala que el trabajo colaborativo y en equipo es importante para la evaluación formativa. Así como que la evaluación es permanente y toma como centro al estudiante, apoyándolo también en sus aspectos emocionales. También indica que el docente debe tener altas expectativas sobre sus estudiantes como prerrequisito para poder realizar una evaluación formativa. Además, es claro al decir que la evaluación siempre será formativa.

Y es, en este último punto, que la misma resolución divide en dos tipos la evaluación:

- Evaluación para el aprendizaje cuyo objetivo es la formación a través de medios como la retroalimentación
- Evaluación del aprendizaje cuyo fin es certificar que el estudiante está en un nivel X del desarrollo de la competencia

La investigación presente se orienta hacia la evaluación formativa, aunque no por ello se deje la evaluación sumativa, ya que, como indica la citada resolución, las dos son parte del aprendizaje y ambas orientan al logro de la competencia. Además, es necesario indicar que en la evaluación formativa un punto central es la entrega de la descripción de los avances del estudiante con respecto a la competencia. El MINEDU (2020) considera que estas descripciones se tienen que dar necesariamente por medio de la retroalimentación.



## **CAPÍTULO II**

### **DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE**

Los humanos, en nuestro desarrollo, vamos adquiriendo cada vez más independencia de nuestro entorno como señal de maduración. El aprendizaje es parte de este desarrollo y dura toda la vida, por ello también el aprender se engloba dentro de la autonomía. La autonomía en el aprendizaje sin ser solitario, es la preocupación del presente capítulo.

#### **2.1. ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LA AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE**

La autonomía para el aprendizaje es comprendida como aprendizaje autónomo, y se entiende como aquella actividad que realiza la persona de manera independiente, tomando decisiones sobre su forma de aprender para alcanzar metas u objetivos como lograr las competencias básicas (Enríquez y Hernández, 2021), de tal modo que cuando se den cambios en su entorno, ellas puedan acomodarse y aprender sin necesidad de alguien más.

Es así que se entiende que estudiantes que están por culminar la etapa de la Educación Básica Regular, han adquirido ciertas competencias básicas que saben que los llevarán a la meta que buscan en sus vidas y que al final dependen de sí mismos para generar dichos aprendizajes, sin necesidad de una dependencia de los tutores (Flores y Meléndez, 2017)

Con ello se quiere indicar que el aprendizaje autónomo no es algo innato, sino que se logra a través de un esfuerzo y constancia por parte de la persona (Cárcel, 2016) durante las etapas de su formación educativa y también durante su



vida fuera de las aulas. De ahí que la función del docente se hace importante para que los estudiantes puedan adquirir esta capacidad del aprendizaje autónomo que los hagan cada día más independientes de los mismos docentes.

Este aprendizaje, de todos modos, requiere de ciertas condiciones por parte del estudiante para que pueda desarrollar su autonomía. Por ejemplo, es él quien debe tomar la iniciativa de aprender porque esa motivación intrínseca es la que va a generar el proceso de cambio; así mismo es él quien debe analizar si cuenta con todos los recursos para su autoaprendizaje tanto materiales como personales (Maldonado et al., 2019). A esta situación estudiantil es lo que se llama proactividad.

Por ello es que la metodología de enseñanza y aprendizaje se ha ido variando y moviendo, desde un centrarse en el discurso del profesor hasta un activismo de los estudiantes, porque el aprendizaje es de ellos y ellos deben ser los constructores de sí mismos con las estrategias colaborativas del profesorado; de este modo el alumno se hace autónomo y a la vez va realizándose por sí mismo (Flores y Meléndez, 2017)

### **2.1.1. Diferencias con autorregulación**

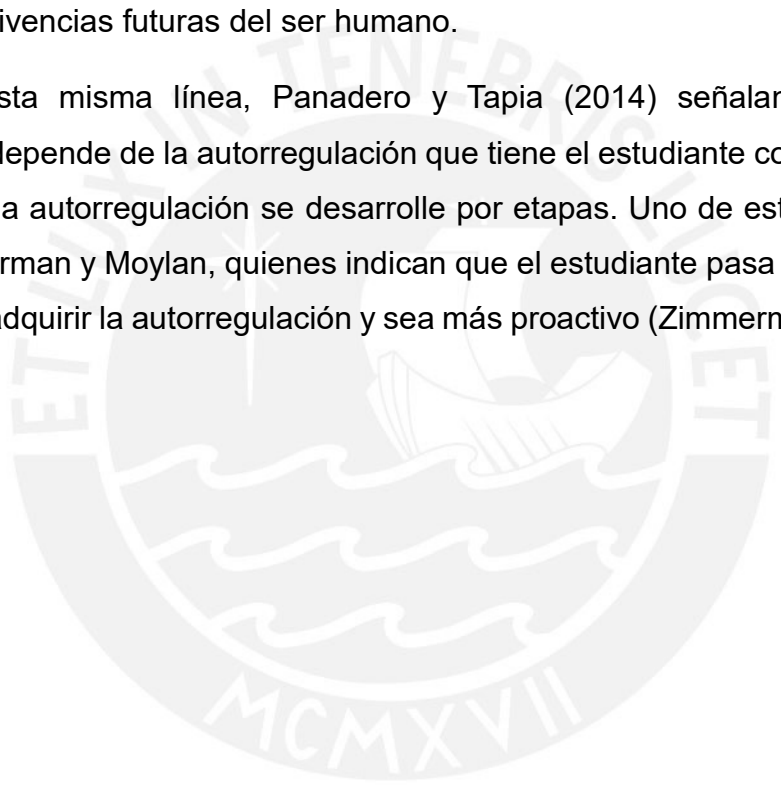
La autorregulación se entiende como todo aquello que el individuo hace para organizar sus conocimientos, emociones y estrategias de aprendizaje para llegar al aprendizaje y al desarrollo de sus habilidades (Chávez, Trujillo y López, 2016). Entonces, la autorregulación no es igual a la autonomía, porque la primera se centra en que el sujeto es quien planifica, organiza, ejecuta acciones tanto para el aprender como para la metacognición sobre el aprendizaje. En cambio, el aprendizaje autónomo es la reflexión que el estudiante hace sobre su propio aprendizaje, reflexión tanto cognitiva como motivacional (Cárcel, 2016) y la capacidad que tiene en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. La autorregulación es la manera en la que uno crea todo su camino para llegar a un objetivo, la autonomía es el saber que lo puedo hacer yo y el por qué lo haré. asumiendo la responsabilidad de las decisiones que tome.

La autorregulación de este modo nos indica un manejo del mundo interior del aprendiz que, consciente de sus fortalezas y falencias, busca un mejor aprendizaje de acuerdo a sí mismo. Como dicen Chávez, Trujillo y López (2016) en

este proceso cíclico de la autorregulación son los alumnos que se valen de agentes externos e internos, de sí y de su entorno para lograr sus objetivos. Una de sus conclusiones es que ellos llegan a confiar en sí mismos. Ese confiar en que pueden dirigir y controlar su aprendizaje es lo que llamamos aprendizaje autónomo.

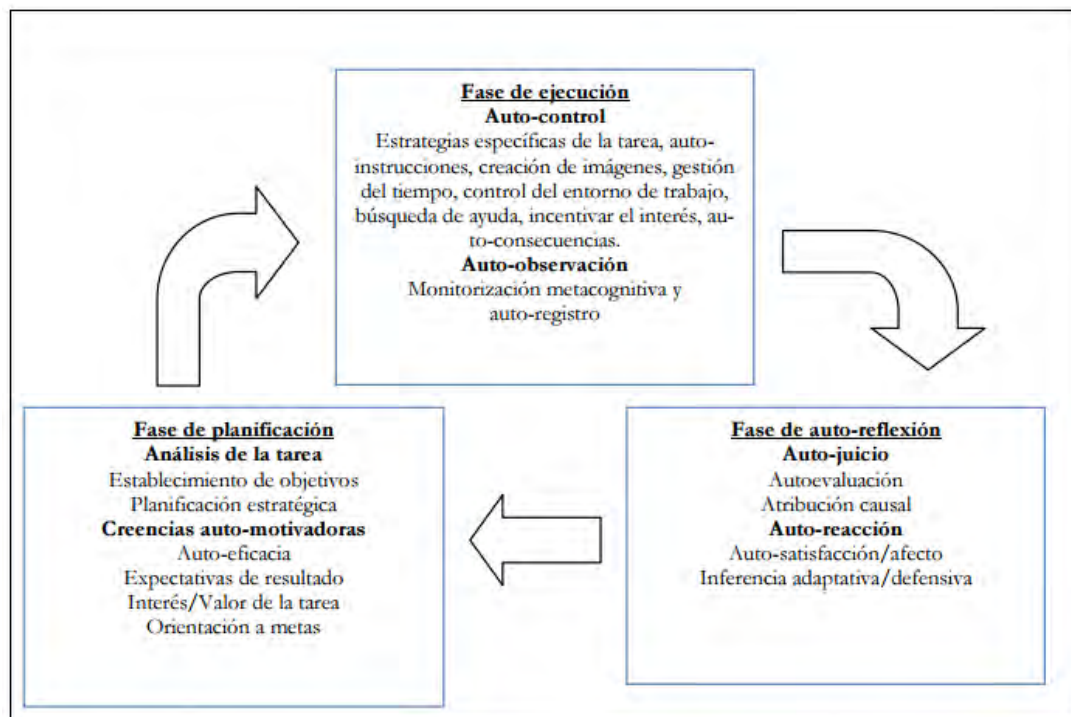
Es por ello que el docente debe mediar en los estudiantes para que potencien sus competencias de toda índole, asumiendo lo que les toca ser: aprendices. Ya que ser autónomo no es ser solitario, sino, al contrario, es estar en una comunidad, ser social (Fuentes y Rosario, 2013), lo que nos lleva a lograr esta autorregulación y a la autonomía en el aprendizaje—que servirá para todos los entornos y vivencias futuras del ser humano.

En esta misma línea, Panadero y Tapia (2014) señalan que el éxito académico depende de la autorregulación que tiene el estudiante como capacidad. De ahí que la autorregulación se desarrolle por etapas. Uno de estos modelos es el de Zimmerman y Moylan, quienes indican que el estudiante pasa por tres etapas para poder adquirir la autorregulación y sea más proactivo (Zimmermann & Moylan, 2009).



Estas etapas son la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión, como se grafica a continuación:

Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmermann y Moylan



Tomado de: “¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmermann sobre autorregulación del aprendizaje, 2014, p. 452.

Cuando consideramos la primera fase, que es la de previsión/planificación, el alumno se enfoca en el trabajo a realizar, poniéndose metas para lograrlo (Panadero y Tapia, 2014). Esta etapa se subdivide en dos: procesos de análisis de las tareas y fuentes de automotivación. La primera hace que el estudiante se plantee objetivos y planifique lo que va a desarrollar con una visión a futuro. La segunda, por su parte, abarca todo lo que es motivación, valores, intereses y metas a lograr del aprendizaje dado por los docentes. Si no se encuentra un motivo o un valor en lo que se va a hacer, el esfuerzo, la calidad y la autonomía no existirán. (Zimmermann & Moylan, 2009).

Posteriormente, hay una segunda etapa, que es la fase de ejecución o de actuación, es la practicidad del acto educativo. También tiene dos partes o categorías que la componen: los métodos de autocontrol y la autoobservación. Como estamos en la fase práctica del desarrollo educativo, es primordial el autocontrol. Aquí el estudiante debe estar atento a las explicaciones, instrumentos

y objetivos. Además, durante su desarrollo debe de controlarse en todo sentido. Los ruidos interiores y exteriores deben ser manejados por él mismo. La segunda parte requiere de la reflexión constante para que él mismo monitoree la forma en la que está direccionando su labor (Zimmermann & Moylan, 2009; Panadero y Tapia, 2014).

La última fase corresponde a la autorreflexión o actuación. Esta fase tiene dos categorías centrales: la de autocontrol o auto juicio y la de autoobservación o auto reacción. En la primera etapa sucede la conocida autoevaluación que propicia estudiantes reflexivos y conscientes de sus propias fortalezas. Así mismo, es vital en esta parte la atribución causal debido a que es en ella que el alumno detectará la causa del por qué obtuvo ese puntaje o ese resultado o esa mención. En la segunda fase se tiene la auto reacción que promueve no estancarse sino moverse de donde está, automotivarse, animarse reconocerse y lograr mejorar lo ya dado (Zimmermann & Moylan, 2009; Panadero y Tapia, 2014).

### **2.1.2. Elementos personales y sociales para la autonomía para el aprendizaje**

La autonomía para el aprendizaje requiere que las personas tengan en sí ciertas capacidades para desarrollarla ya que no es innata, sino que requiere de motivación, de análisis, de querer mejorar, de evaluarse, en suma, de saber aprender a aprender.

Flores y Meléndez (2017) indican que en el aprendizaje autónomo se necesitan varios elementos para que pueda darse. Inciden más en el sentido de responsabilidad que comprende la disciplina y constancia personal en las diversas situaciones y experiencias de aprendizaje (se debe trabajar todos los días). Se entiende por esta disciplina, a la acción continua de unos actos para lograr un objetivo. Como el aprendizaje autónomo es de competencias, entonces se entiende que todo lo que implique y requiera el aprendizaje es necesario para alcanzar dicha competencia (Cárcel, 2016; Bravo, Loo y Saldarriaga, 2017).

Así mismo los alumnos deben tener autocontrol (Flores y Meléndez, 2017) para no perder el objetivo de su estudio. Este elemento hace que los estudiantes tengan la necesidad de organizarse y encaminar todo su esfuerzo en la meta final que es su aprendizaje, un aprendizaje que será para toda la vida.

Lo dicho anteriormente enlaza perfectamente con la capacidad que debe formarse el estudiante de que el aprender es algo que necesita de forma vital, y que lo debe realizar y aplicar sin que medie ninguna condición ni amenaza y que es mejor si lo hace cuando nadie le presione (Maldonado et al., 2019).

De ese modo, cuando el alumno comprende que el aprender es fundamental, entonces ahondará su reflexión y ajustará su toma de decisiones. Esto se puede notar, sobre todo, después de la retroalimentación. Con los datos proporcionados por ella, el estudiante conoce su realidad y con la autonomía debida decide qué variar para lograr sus metas (Agra, 2003; Fernández, 2009). En este caso, la evaluación formativa propicia un desarrollo en la toma de decisiones, tanto en el estudiante como en el docente, ya que este último le hará reflexionar para que pueda redirigir su actividad académica (Fernández, 2009).

## **2.2. LA AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

La autonomía para el aprendizaje estrecha relaciones fuertes con la evaluación formativa, ya que acciones como la retroalimentación llevan a que los estudiantes practiquen su autonomía en el aprendizaje por medio de la autoevaluación y coevaluación.

### **2.2.1. Autonomía para el aprendizaje y retroalimentación**

La relación entre ambas es muy estrecha, incluso una sigue a la otra. La retroalimentación no es el final de la actividad de aprendizaje, sino el inicio. Esta va a trabajar con los datos obtenidos por las evidencias (Agencia de Calidad de la Educación de Chile, 2017). Es en ella que se valora la actividad estudiantil, así como es ella la que derivará en caminos a tomar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La autonomía para el aprendizaje es tomar el control sobre sí mismo, es decir que uno mismo lo logró. La retroalimentación entra como un medio para que el estudiante reconozca sus fortalezas y puntos de mejora, a partir de los cuales

puede tomar decisiones de progreso sobre lo realizado. Para hacer ello podemos tener modelos de cómo retroalimentar, pero todos estos tienen los mismos principios.

Si el estudiante debe valerse por sí mismo en el aprendizaje autónomo, (Maldonado et al., 2019; Enríquez y Hernández, 2021), entonces debemos lograr una retroalimentación para que sea el estudiante quien reconozca sus esfuerzos y sus logros, por lo que el docente debe comunicar todos los aspectos a evaluar, así como los propósitos de clase y de aprendizaje.

Una retroalimentación formativa no puede darse a oscuras donde el alumno no sabe qué debe hacer y qué será tomado en cuenta al momento de la evaluación. Esta percepción es porque no se realizó con participación del alumno, sino solo y verticalmente desde el docente. Es por ello que esta retroalimentación propicia toda una mejora en las relaciones docente-alumno, mejora en la comunicación, en la confianza (Anijovich, 2019), con las que esa sensación de verticalismo se supera.

Cuando se retroalimenta, el docente, al indicar sus aciertos, permite que el estudiante se haga partícipe de su autovaloración y él mismo busque cómo encaminar aquellas dificultades que tiene (Huayhua, Vargas, Avila, y Buitrón, 2021), configurándose así el ciclo de la autonomía en el aprendizaje.

Por ello, Anijovich (2019) señala que esta retroalimentación, al tener dos dimensiones (estrategias y contenidos) se puede abordar de múltiples. Por un lado, las estrategias se subdividen en cuatro factores: el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia, mientras que los contenidos pueden ser variados, es decir, pueden tratar sobre la persona, el desempeño o el aprendizaje. Incluso, para fortalecer esta autonomía para el aprendizaje, lo mejor sería la retroalimentación entre pares (Anijovich y Cappelletti, 2018). Esta práctica mejora los niveles emocionales, la disciplina y la comprensión de lo que se va a aprender.

### **2.2.2. Relación con la autoevaluación y la coevaluación**

La coevaluación es comprendida como la evaluación entre compañeros (Alarcón y Alarcón, 2022), aunque Ruiz y Sierra (2017, como se citó en Alarcón y Alarcón, 2022) indican que también es aquella evaluación entre compañeros y

docentes, ya que se está considerando a los docentes como par al entrar en una conversación de tú a tú con los estudiantes mediante la retroalimentación. Sin embargo, el Ministerio de Educación del Perú (2022a) señala claramente que la coevaluación se da entre los compañeros del aula, ya que es la apreciación que un estudiante tiene de los avances de otro .

En la presente investigación se usará el concepto del MINEDU, ya que una coevaluación es la forma en la que se puede demostrar que los estudiantes entienden que la formación educativa es colaborativa, por lo que es importante tener la apreciación de ellos en el trabajo que desarrolla cada estudiante. Esta valoración hará que cada uno vaya acomodando y superando sus propias apreciaciones.

Así mismo, la coevaluación fomenta capacidades comunicativas y democráticas, de intercambio de opiniones entre los estudiantes y para ello entran a tallar muchos aspectos afectivos y socioemocionales (Gómez, Gómez, Ramos, y Vélez, 2019), pero que llevan a un mejor conocimiento entre pares.

Como indican Alarcón y Alarcón (2022), la coevaluación no se efectiviza simplemente porque se da la oportunidad, sino que tiene una carga de condicionantes como el hecho de sentirse preparado, o cuánto le cuesta hacerlo, pero la más clara y condicionante es acerca de las relaciones afectivas que mantiene con el compañero evaluado. Es esta parte afectiva la que a veces les empuja a que la coevaluación se convierta en una pieza de ajuste de cuentas y es la misma que provoca que los docentes no quieran efectivizarla por el temor a que las apreciaciones tengan una fuerte carga subjetiva.

Pero no por ello se debe evitar la coevaluación, ya que si seguimos al MINEDU (2020) que indica que la esta debe hacerse de forma continua y sistemática mediante instrumentos establecidos, entonces la carga subjetiva descenderá hasta llegar a una independencia del estudiante con sus emociones y relaciones sociales. De este modo, la coevaluación será un gran aliado para que los alumnos vean sus niveles de avance en cuanto a su aprendizaje, para enrumbar lo que hace falta.

Por otra parte, la autoevaluación considerada como la mirada que hace el mismo alumno del proceso y avances de su aprendizaje (Alarcón y Alarcón, 2022)

posibilita que los estudiantes se hagan cada vez más reflexivos (al igual que la coevaluación) y con ello se alcanzarían algunos objetivos de la evaluación formativa como son la autonomía en su aprendizaje (por medio de esa carga reflexiva) y el incremento de la confianza en sus propias fuerzas y decisiones, lo que los llevaría a asumir nuevos retos (MINEDU, 2016a). Mas no por ello se debe realizar del mismo modo para los alumnos, porque se tiene que adecuar a la edad y desarrollo de los menores (Gómez, Gómez, Ramos, y Vélez, 2019) pero sí de debe resaltar que esta autoevaluación posibilitará que el estudiante tome las riendas de su aprendizaje y pueda conseguir sus metas de formación.

Zimmerman & Moylan (2009) ubican a la autoevaluación en la fase de la autorreflexión, porque es el estudiante quien va determinando su progreso, sus aciertos y falencias con ayuda del docente. Este proceso reflexivo va desarrollando la capacidad de que él se norme, se impulse, se motive y se esfuerce en su aprendizaje.

### **2.3. AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE Y APRENDER A APRENDER**

El aprender a aprender, según Flavell (1976, como se citó en Osses y Jaramillo, 2008), es el tener conciencia de qué procesos mentales posee y de todo aquel resultado que se obtiene del uso de los mismos. Esto, necesariamente, lleva a que el sujeto esté en constante revisión y control de esos procesos mentales para poder lograr las metas programadas en su actividad formativa.

En nuestro sistema educativo, en el currículo anterior al presente, el aprender a aprender estaba como un eje transversal, una necesidad fundamental para la actividad y vida del estudiante, porque conlleva que la persona se comprometa a edificar sus conocimientos con componentes cognitivos y afectivos (Martín, 2008). En el currículo de hoy, el aprender a aprender se halla presente en la competencia gestión autónoma del aprendizaje. Dicha gestión del mismo estudiante es la que debe conllevar a los logros del alumno en sus metas programadas, seguir una ruta y propiciar evaluaciones de sus aprendizajes (MINEDU, 2022a).

De este modo, el aprender a aprender es la base para una autonomía del aprendizaje, porque está generando espacios personales de reflexión y de análisis



de posibilidades de construcción de conocimientos. Así mismo, el hecho de practicar el aprender a aprender hará posible que el estudiante logre sus metas y fortalezca su apreciación sobre sí. Esto ya es una evaluación de sí mismo y para toda la vida, es decir formativa. Por ende, el aprender a aprender sería un punto de enlace entre la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje.

El Currículo Nacional de Educación Básica en la competencia 29 (MINEDU, 2016a) va desarrollando los indicadores que conlleva este aprender a aprender. Así, indica que en esta competencia subyacen las capacidades de:

- Definición de metas de aprendizaje, porque cada estudiante debe ver sus posibilidades personales de lograr los aprendizajes y planear estrategias para conseguirlas. Es como dice el MINEDU: aprender a ser metacognitivo (2022a) y esa competencia adquirida le acompañará toda la vida en todas sus facetas de ser humano. Aprendizaje para la vida propiciada por él.
- Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje, es decir es capaz de organizar sus potencialidades y camino de construcción del aprendizaje para que llegue al objetivo (Martín, 2008; MINEDU, 2022a). Este evaluarse y crear estrategias es fruto de su querer personal de aprender, es una demostración de su autonomía en el aprendizaje.
- Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje para que no pierda el objetivo de su aprendizaje. En esta capacidad, el estudiante va aplicando otras características personales cognitivas y afectivas (MINEDU, 2016a; MINEDU, 2022a). Se encuentra en un constante enderezar el camino para no perderse en la ruta, y todo ello de acuerdo a sus capacidades innatas y/o aprendidas.

## **CAPÍTULO III**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa con un método de corte fenomenológico, entendida esta como la descripción de un fenómeno que está acaeciendo en un contexto; con el fin de que se pueda comprender y así lograr explicarlo (Sánchez, 2019). Esto supone el estudio de un fenómeno en su marco natural, buscando darle sentido e interpretarlo en términos del significado que este tiene para los propios actores (Portilla, Rojas y Hernández, 2014). Por ello, lo que se encuentre es para efectos del grupo o situación investigada. Por otro lado, el tipo de investigación es el empírico porque se toma el punto de vista de los participantes en cuanto la vivencia propia y personal que tienen de lo dicho (Izcara, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De este modo, se intenta analizar las experiencias que tienen los estudiantes del quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Huancayo acerca de la evaluación formativa en el desarrollo de su autonomía para el aprendizaje.

Trigos (2010, como se cita en Franco y Finol, 2022) menciona que el punto eje de toda investigación con enfoque fenomenológico es la conciencia intencional, porque con ella se podrá estudiar lo fenoménico.

En este proceso se debe hacer una descripción de lo que viven respecto al problema, lo que se hace describiendo las vivencias que ellos tienen acerca de la problemática indicada (Aguirre y Jaramillo, 2022). Esto quiere decir que siempre se desarrollará la investigación dentro de las experiencias personales de los estudiantes.

Es por ello que se tomarán los datos obtenidos para interpretarlos y para eso nos serviremos de la comprensión de esa experiencia del interlocutor (Sime, 2020), olvidándonos de los prejuicios que trae el investigador.

En esta investigación de corte fenomenológico se buscó a comprender las experiencias de los alumnos con respecto a la evaluación, incidiendo sobre todo en la percepción que ellos tienen acerca de la evaluación formativa. Con esta metodología describiremos y analizaremos las vivencias del sujeto participante desde su punto de vista (Gutiérrez, 2019). Siendo así, podremos comprender esa relación entre ellos y el fenómeno a estudiar.

De este modo, se relacionó la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje desde sus mismas voces (Llacza, 2019), profundizando por medio del análisis, en esas valoraciones y sus significaciones (Sime, 2020; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### **3.2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS**

Los cambios educativos a raíz de la pandemia por la COVID-19 exigen que los estudiantes sean permanentemente protagonistas y responsables de su aprendizaje. En ese sentido, la evaluación es un desafío y oportunidad a la vez, para favorecer la autonomía del estudiante con sus procesos y logros de aprendizaje. Desafío que se ha extendido en Latinoamérica (Unesco, 2021; Cruzado, 2022) Esto implica, entonces, un cambio en la forma de evaluar los aprendizajes: transitar de la evaluación sumativa a la formativa. Por ello, la presente investigación cobra relevancia porque es actual y a la vez reflexiva para poder dar la importancia a la evaluación formativa como un espacio de constante mejora en el aprendizaje.

La evaluación formativa se da durante todo el proceso educativo, siendo continua, recopilando información sobre la actividad educativa para poder reorientar el proceso o enfocarse en las fortalezas de la misma (García, Farfán, Fuertes y Montellanos, 2021; Anijovich y González, 2011; Looney, 2011). De este modo, la evaluación la establecerá el docente en base a una realidad que observa y acopia a través de diversos instrumentos. Y si lo comunica a los estudiantes, ellos podrán hacerse partícipes de su proceso formativo, para así poder detectar ellos

mismos las falencias que tienen y todas las posibilidades de mejora a las que pueden llegar (Asimiyu, 2015).

Dicho de otro modo, la evaluación formativa es una actividad pedagógica procesual donde cada estudiante, desde sus competencias, asume su formación como persona para responder a los aspectos necesarios de sus vidas propiciando la autonomía (Pajuelo, Coba, Santa María, y Alcas, 2021). Una acción que implica decisión del estudiante para asumir, de modo consciente, su aprendizaje, el cual autorregula, modifica y enriquece; reconociendo con ello que la evaluación formativa es un proceso netamente individual lo cual implica que el estudiante es quien toma su aprender en sus manos (Alarcón, García, y Sepúlveda, 2019; Sánchez y Casal, 2015; Díaz, Quiroga y Buadas, 2014).

Por otro lado, la autonomía para el aprendizaje se entiende como la capacidad del estudiante por darse cuenta de lo que hace o decide para aprender, así como el modo en que soluciona sus problemas de aprendizaje (Rodríguez, Hernández y Dávalos, 2018). Esta autonomía se manifiesta en cómo el estudiante dirige, evalúa y rectifica su aprendizaje, con la ayuda de diversas estrategias, recursos (Sánchez y Casal, 2015) empleados por él mismo.

De ahí que la presente investigación busque resolver la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las experiencias sobre la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo?

**Objetivo General es:**

Comprender las experiencias sobre la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo.

**Y sus objetivos específicos son:**

- a) Indagar las características de la evaluación formativa, según las experiencias de los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo.
- b) Describir cómo reconocen la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje, los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo.

A partir de aquí se elaboraron las categorías bajo las cuales se diseña nuestro marco conceptual, y son:

- a) Evaluación formativa, donde se investigó las características y significado de este tipo de evaluación vigente en el campo educativo.
- b) Autonomía para el aprendizaje: donde se profundizó en las diferentes relaciones de cómo la evaluación formativa fortalece el aprendizaje autónomo de los escolares.

### 3.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se utilizó el método de corte fenomenológico en coherencia con nuestro objetivo que es comprender las experiencias de los estudiantes con respecto a la evaluación formativa y el desarrollo de su autonomía para el aprendizaje. Se busca entender las experiencias que viven los personajes que participan del quehacer educativo (Aguirre y Jaramillo, 2012). Se analizaron las experiencias de los estudiantes con la evaluación, incidiendo sobre todo en la percepción de aquellos acerca de la evaluación formativa. De este modo, podremos comprender esa relación entre ellos y el fenómeno a estudiar desde sus mismas voces (Llacza, 2019; Gutiérrez, 2019; Sime, 2020; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para el desarrollo de este método de corte metodológico nos basaremos en el esquema presentado por Moustakas (1994, como se citó en Aguirre y Jaramillo, 2012).

Figura 2. Diseño Metodológico de Moustakas



Adaptado de "Aproximaciones teóricas-prácticas para el abordaje de la investigación cualitativa", Franco, S., y Finol, M., 2022, p. 45

En la fase preparatoria se realizó todo lo que tenía que ver con la preparación de la investigación y su posterior extracción de datos. Se construyó la teoría, se hizo el borrador de las preguntas y se eligieron los instrumentos, así como se fijaron las condiciones para elegir a los entrevistados.

En la fase de recolección de datos, se aplicó la entrevista a los estudiantes elegidos. Se realizó luego de cumplir con los trámites legales y éticos como el consentimiento y el asentimiento informado. De igual forma, se creó el clima óptimo y necesario en ambientes relajados para llevar a cabo la entrevista, en el marco de una relación de respeto mutuo entre la entrevistadora y los entrevistados.

En la tercera fase, las entrevistas se transcribieron y se pasaron a una matriz para analizar los datos individualmente por cada sujeto entrevistado, agrupado por categorías.

En la última fase se hallaron los puntos comunes entre todos los sujetos, agrupados por importancia y frecuencia. Estos datos fueron relacionados con las bases teóricas, primero estudiante por estudiante, dado que interesan las experiencias y vivencias de cada sujeto; luego se ubicó la información por categorías para poder relacionar las experiencias comunes por cada categoría emergente, procediéndose luego al resumen y a las conclusiones, cumpliendo con los objetivos planteados en la tesis.

### **3.4. INFORMANTES**

La institución educativa donde se realizó la investigación es pública, de varones y cuenta con una secundaria de 20 secciones. Es una institución renombrada en la zona. Está regentada por sacerdotes salesianos.

Los informantes fueron 6 estudiantes varones del quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Huancayo, que cursaron desde el primer grado de secundaria en dicha institución (educación remota) y que hayan sido evaluados bajo el enfoque formativo. Esto porque para trabajar el método fenomenológico debe variar entre 6 a 8 informantes (Gutiérrez, 2019; Fox, 2018; Creswell & Poth, 2018), contando con su asentimiento y con el consentimiento respectivo. Como colegio trabajan siempre con la metodología de la educación por competencias ya hace unos 8 años. Además, como es una investigación fenomenológica donde se indagó la experiencia de los sujetos, entonces es

necesario que los participantes tengan la experiencia de la evaluación formativa y de la competencia de autonomía para poder ser incluidos.

Sus edades oscilan entre los 16 y 17 años, son de un contexto económicamente medio y con un entorno familiar disfuncional en la gran mayoría de casos. Sin embargo, el colegio está considerado como el mejor de la ciudad entre los estatales. Fueron escogidos aleatoriamente de acuerdo a la nómina escolar, bajo las condiciones detalladas en el párrafo anterior.

### **3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN**

La técnica que se usó fue la entrevista semiestructurada, porque permite recoger las percepciones de los estudiantes entrevistados sobre un tema determinado. A su vez, la entrevista posibilita que los informantes expresen, desde su punto de vista, todo lo que están vivenciando, experimentando en quinto de secundaria, a partir de lo cual se realizan las interpretaciones respectivas (Villarreal y García, 2022; Llacza, 2019; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para ello se realizó, en primer lugar, un guion de entrevista, se envió a expertos en la materia para su revisión y se les solicitó la aprobación de la entrevista semiestructurada. Los expertos coincidieron en que la cantidad de preguntas era demasiada y que los términos eran técnicos para la comprensión de los alumnos. Se volvió a redactar las preguntas con terminología comprensible para escolares y se redujo la cantidad ya que así también lo requiere el tipo de investigación.

Se realizó una prueba piloto con dos estudiantes para verificar el entendimiento y las posibles incongruencias o malentendidos en el diseño de la entrevista por parte de estos. Una vez realizado el piloto se reajustaron algunos términos. El resultado fue una guía de entrevista clara, coherente y precisa, que permitió recabar información de acuerdo a los objetivos previstos. Del mismo modo, fue flexible para recoger aspectos emergentes para que la investigación siga el rumbo trazado y no se desvíe en puntos poco importantes que no son relevantes para el estudio.

### **3.6. PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El procedimiento para organizar la información fue grabar las entrevistas para luego ir transcribiéndolas fielmente. Posteriormente, a través de una matriz de columnas, se fue tabulando y organizando las respuestas de acuerdo a las categorías. El análisis se comenzó transcribiendo literalmente todas las respuestas de los entrevistados. Se catalogó por entrevistado E1 hasta el E6 y pregunta por pregunta sin obviar nada. En columnas se colocaron las preguntas, en otra las respuestas, y en otra las categorías emergentes.

Una vez transcritas todas las respuestas, se realizó el análisis de las mismas para ver las coincidentes o ideas afines. Al encontrarse afinidad, se les fue agrupando por categorías, codificándolas en el mismo texto. De esta manera se encontraron en cada entrevistado coincidencias con los demás, y todas las respuestas estaban en base a las categorías del estudio. Así se hizo con toda la información.

Ya con los datos agrupados en las unidades, se realizó el análisis de las respuestas siguiendo el modelo de Clark Moustakas. En todo el proceso se fue fiel a las respuestas de los estudiantes.

### **3.7. PRINCIPIOS ÉTICOS Y DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se enmarca dentro de los principios éticos promovidos por el Comité de Ética de la PUCP (2017). En primer lugar, se promovió el respeto hacia los estudiantes que formaron parte de esta investigación, reconociéndolos como seres autónomos, únicos y libres por lo que se contó con la firma de su asentimiento informado. En segundo lugar, el trabajo estuvo direccionado bajo el principio de beneficencia y no maleficencia, buscando preservar siempre la integridad de quienes participaron en él. La integridad científica fue un factor clave, pues se hizo uso honesto de los datos obtenidos y se respetó siempre el derecho de autor. Finalmente se obró con justicia y la responsabilidad fue un principio transversal al proceso investigativo, tomando decisiones pertinentes que independicen el logro de los objetivos.

Toda la investigación fue factible porque la investigadora se halla laborando en la institución educativa y los estudiantes han sido sus alumnos por dos años, aunque no todos. En la fecha de realización de la tesis, los participantes no son sus



estudiantes, por lo que no habría ninguna interferencia en la obtención de los resultados ni de la manera de responder de los alumnos seleccionados.



## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Luego de haber hecho un análisis de los datos extraídos, se procedió a detallar los resultados obtenidos. Ante todo, no se pierde de vista que el objetivo general de la presente investigación es “comprender las experiencias sobre la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje, que tienen los estudiantes del quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo”, por lo que el presente capítulo se disgrega en dos apartados.

En el primer apartado se desarrolla las dos categorías de la investigación, abordadas desde cada informante. En un segundo apartado, se integra las visiones y vivencias de la evaluación formativa con el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje del conjunto de los sujetos.

El primer apartado se subdivide en dos partes. La primera será la que comprende a la categoría uno “evaluación formativa” donde se describe la forma en que los informantes perciben tal categoría desde sus experiencias personales. Este punto corresponde, por ello, al objetivo específico, uno que era indagar las características de la evaluación formativa.

La segunda parte será aquella que comprende a la descripción de las percepciones de los informantes acerca de la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para sus aprendizajes. Este punto corresponde al segundo objetivo específico de la investigación.

En el segundo apartado se irá recorriendo por todas las categorías emergentes que fueron vivenciando los informantes y se irá desarrollando a través

de la visión que ellos tienen de las mismas, ubicándolas con las categorías presentadas.

#### **4.1.- DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN POR PARTE DE LOS INFORMANTES**

##### **4.1.1. Evaluación Formativa**

**El informante 1** (E1) comienza de manera segura su entrevista y entre sus respuestas indicó que primero se debe definir lo que es la evaluación, incidiendo en la característica de ser un producto, que busca que cada día se quiera ser mejor aprendiz:

es un producto que te lleva a querer aprender más, a querer saber más de ese tema, porque claro está que una clase no te va a bastar solo para comprender un tema, o sea, necesitas libros y libros, lo que se aborda en el colegio son pinceladas nomás. (E1)

Así determina que la evaluación ha ido cambiando porque antes los docentes se enfocaban en el producto y ahora dan más fuerza en el análisis de lo elaborado, sus bondades, sus descubrimientos, sus procesos, etc. Y esto lo considera muy positivo, ya que el conocimiento lo interioriza y se queda en él. Otro cambio que menciona corresponde a que antes no se consideraban los productos virtuales, ahora los maestros lo aceptan.

En cuanto al aspecto emocional, incide en que el nerviosismo es lo que más se le viene al cuerpo cuando escucha de evaluación “porque dudo de, en el sentido que no sé si he adquirido los conocimientos de manera adecuada” (E1). Es de notar que señala que hay docentes a los que considera rígidos en las evaluaciones porque se basan más en conceptos que en criterios. Por ello, él mismo hace la reflexión de que una cosa es tomar examen y otra evaluar.

Yo creo que evaluar, de alguna u otra forma, te sirve para mejorar porque una evaluación, si bien es cierto es un examen como tal, pero se convierte en evaluación después de que te brindan las recomendaciones para mejorar, en cambio un examen se queda ahí nomás. (E1)

Y la evaluación le ayuda bastante en mejorar como estudiante porque en este tipo de evaluación ya no tiene esa presión de antes, sino que anda a su propio

ritmo, incluso puede averiguar temas que no recibe en el colegio. También refiere que cuando se halla con dudas, los docentes están ahí para darle pautas y buscar caminos, y lo hacen de diversas maneras. Unos ayudando directamente, otros reforzando el tema, otros solucionando, otros dando fuentes de investigación.

En cuanto a la coevaluación indica que “no sé, me parece extraño, raro. ¿Por qué yo tendría que evaluarlos? La coevaluación esta adherida a una presión mediática, la presión del grupo hace que tú digas otras cosas que verdaderamente no consideras, o sea preferiría no evaluarlos, que evalúe el profe” (E1) (Se pone un poco incómodo moviendo los pies). Aunque la solución es propuesta por el mismo entrevistado: “[Si fuera anónimo] me parece más correcto, sería más objetivo y más sincero, sobre todo” (E1).

Luego indica que lo que sus docentes hacen para retroalimentarle, darle fuentes de información para que busque la respuesta o ellos mismos se lo dan. Así mismo, el informante indica que los trabajos que entrega son solo eso: trabajos, pero sí le gustaría que sus profesores conversen con ellos para poder contraponer ideas de lo corregido.

**El informante 2 (E2)**, cuando se refiere a la evaluación, parte desde el concepto de la misma que es una actividad que realizan los alumnos para interiorizar los aprendizajes, por lo que tiene como una característica el poder resolver las dudas que se producen en la labor de enseñanza y aprendizaje. Así:

Indicativo del aprendizaje que los estudiantes van guardando dentro de sí, al impartir los docentes el conocimiento muchas veces no se llega a absolver todas las dudas o los estudiantes tienen miedo a preguntar y la evaluación como un criterio para observar esto y poder desarrollar estas características débiles. (E2)

Como se ve, una característica que resalta es que favorece corregir o atender algunas falencias del aprendizaje, en consecuencia, el estudiante interioriza su aprendizaje. De esta manera, es consciente que la parte emotiva juega un papel en el proceso de aprendizaje, aunque no la describa como tal.

Así mismo, indica que la evaluación ha ido variando con el tiempo, por lo que ahora favorece y considera la participación, el esfuerzo, la argumentación del estudiante. Lo que lleva a pensar que el informante entiende claramente que la evaluación responde a diferentes enfoques educativos de acuerdo al momento histórico. Es, de este modo, que afirma:

Se ha dejado un poco el método tradicional de evaluación que normalmente era por exámenes y se ha pasado a una evaluación en el aula, una evaluación de la participación, de la capacidad de resolver, de dar críticas dentro del aula. (E2)

Esa apreciación es lo que Sánchez y Martínez (2020) indicaban acerca de esta pseudo dicotomía entre evaluación sumativa y evaluación formativa. Dicotomía inexistente, más percibida por el estudiante en su experiencia formativa. Del mismo modo el estudiante reconoce fácilmente que la evaluación formativa abarca otras capacidades que no valoraban en la evaluación tradicional.

Aunque luego reconoce que la evaluación tradicional también se halla presente en su vida y que va a tener que lidiar con ambas, lo que la diferencia, en su mayoría, es que la sumativa está más orientada para respuestas del día a día y precisas, mientras que la formativa es para respuestas para la vida futura, social, existencial. Esta percepción es una clara señal de la toma de conciencia acerca de lo que le depara el futuro y su preocupación por él. El entrevistado se da cuenta que ambas serán de importancia en su vida, mencionando esto en el siguiente hallazgo:

El cambio es positivo [...], ya que en nuestro vivir cotidiano nos vamos a encontrar con ambos, una en la que tienes que dar una solución a mediano o largo plazo analizando varias perspectivas y otra en el que tienes que dar una solución rápida, y nos prepara para ambas cosas. (E2)

El gran cambio en este tipo de evaluación se dio en la pandemia, pero el estudiante se centra en la característica formal de los trabajos que ahora puede ser tanto virtual como manual, lo cual lleva a ciertas ventajas como el tiempo, la estética, la relajación. Se observa cómo el estudiante valora los cambios que trajo la pandemia en cuanto a la forma de evaluar actualmente de sus docentes. Percibe que la evaluación se hizo más completa y con más opciones para llevarla a cabo.

Así mismo, reconoce claramente que la actual forma de evaluar se identifica porque tiene por centro a la presentación de trabajos con calidad, tanto en su forma como en su contenido.

Nos dan dos tipos de evaluaciones, una es la tradicional que es en una hoja y la otra es mediante la presentación de trabajos. Es como si hicieras una tarea más y se le presenta, pero siempre teniendo cuidado en la forma y en el contenido. (E2)

Es muy importante que el estudiante reconozca que una cosa que le dio la evaluación formativa es que perdió el miedo a la evaluación tradicional, ya que desarrolla más la parte inferencial y crítica, no solo la comprensión de la información. Y como es un alumno que ya termina el colegio entonces indica que este tipo de evaluación le da tranquilidad. Con ello se reconoce que dentro de las características de la evaluación formativa está la parte emotiva.

Así mismo cuando el docente entrega los trabajos, el entrevistado reconoce que las indicaciones del profesor les ayuda a que ellos mismos puedan mejorar porque la visión que tienen del error ya no es desde otra persona sino desde ellos mismos (Sánchez y Martínez, 2020) y eso los anima a ser mejores. Esta apreciación los lleva a participar activamente de las clases. Así, cuando tienen alguna duda o pregunta se organizan por equipos para ayudarse y a la vez decir qué está bien o mal en la actividad dejada por el maestro. De este modo, percibe que en la evaluación formativa es importante la coevaluación, y ello hace que los estudiantes mejoren sus trabajos ya que es una opción, pero también una necesidad (Brink & Bartz, 2017). Es así porque cada estudiante pregunta al docente sobre cómo debió ser la actividad y en conversación con ellos clarifican sus aciertos y deficiencias.

Es en este momento que el entrevistado afirma que le nace presentar de nuevo el trabajo dialogado con su maestro. Y lo hace en textos o en las redes, lo que lo considera investigar por él mismo. Esta revisión de sus propios trabajos ya es de forma profunda y más cuidadosa que la anterior vez.

Llegando a casa, a uno le da la curiosidad de saber cuáles fueron las consecuencias o las causas, y en otro es para mejorar los trabajos, porque vimos que tuvieron falencias y no lo podemos dejar así, tenemos que saber y mejorarlo. (E2)

**El informante 3** (E3) indica que para él la evaluación formativa es: “ver las capacidades del alumno, medir las capacidades del alumno y cómo responde ante diferentes situaciones” (E3); con ello, la evaluación formativa se secciona en dos partes. La primera en una medición de las capacidades del estudiante, y la otra en la disposición del estudiante por responder los retos que la vida le otorga. Esto indica que los estudiantes sienten a la evaluación como formativa e integral.

Es esta misma evaluación que la percibe que ha cambiado durante los años así:

En primero era muy cerrado los límites de evaluación, o sea, todo se basaba en los trabajos, no se basaba en otras cosas, se basaba más que nada en 'estregaste tal trabajo' y 'cumpliste con las rúbricas de evaluación', con eso basta y sobra, en cambio ahora... Ahora, en quinto, más bien me doy cuenta que ya no es solo eso, sino los profesores mismos parece que han mejorado en ese aspecto porque siento que ya no es solo 'cumpliste con las rúbricas o no' sino que dan más plazo para entregar los trabajos para darnos ese espacio de que nosotros mismos podamos preguntarles qué está mal con nuestro trabajo, entregarles nuevos trabajos, o sea, nos ayudan a mejorar siempre y se fijan más que nada en las actitudes y aptitudes en los trabajos, en ambos. (E3)

Con lo dicho, el estudiante identifica claramente lo resaltante de la evaluación formativa, aunque no lo diga con las palabras adecuadas. Destaca la característica de que ya no solo es entrega de trabajos y lectura de rúbricas, sino que resalta la manera en que los docentes y estudiantes entran en un diálogo entre ellos para poder mejorar sus capacidades (Galarza, 2021). Con ello, destaca la capacidad de comunicación y de encuentro entre maestro y estudiante, así como luego indicará que esa manera de evaluar le impulsa a mejorar en sus trabajos y no entiende cómo hay compañeros que puedan tener un calificativo de C (significa que el estudiante tiene un avance mínimo en la competencia).

Detalla cómo los maestros están más pendientes de los alumnos, aunque la evaluación misma le produce, al inicio, nerviosismo, más que nada por la posible calificación que obtendrá, pero más tarde le da tranquilidad y felicidad porque al final de cuentas la evaluación le ayudará a ser mejor, y de ello el informante está convencido, porque recalca que así la calificación sea negativa, siempre la evaluación le ayudará a ser mejor.

De igual manera, reconoce que cuando hace equipos de trabajo, está muy atento a las pautas que le señala la rúbrica que entrega el docente para que sus trabajos sean de calidad. En el mismo dinamismo, valora la participación docente mediante ayuda en resolver las dudas y en la clarificación de las pautas dadas. Así le sucedió en las áreas de Ciencias Sociales y sobre todo en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), por ejemplo:

“Con las miss de DPCC, era un texto argumentativo, no me acuerdo el tema precisamente, pero nos recomendó un libro, era sobre un oficial Nazi,

condenado en Jerusalén, no me acuerdo muy bien el nombre del libro, pero sí lo pude leer y me pareció interesante, de todo lo que hablaba sobre los temas de moralidad. (E3)

Es por ello que el informante indica que la evaluación de este tipo le ayuda mucho en la investigación, tanto individual como grupal y los docentes se van preocupando en que se avance el trabajo en un clima de relaciones maestro-alumno fundamentales para el aprendizaje (Hortigüela, Pérez y González, 2018; Sánchez y Martínez, 2020; Ríos, 2021). El alumno recalca que como generalmente lo eligen de delegado, tiene que trabajar y estar con sus compañeros. Esto demuestra la responsabilidad que genera esta forma de llevar la evaluación:

porque los profesores conocen el rendimiento de cada uno, pero siempre, en los trabajos en grupo, siempre preguntan y como muchas veces o la mayoría me encargan como delegado de los grupos, tengo que estar ahí, constantemente, me solicitan informes de cómo se comportan, de si han trabajado, de si no han trabajado. (E3)

El punto de quiebre para el estudiante es cuando tiene que evaluar a sus compañeros, porque siente que él no puede estar pendiente de lo que sus hagan, cómo se porten, o si avanzan o no los trabajos. En palabras suyas, es “incómodo” que él pueda decir a los docentes que sus compañeros no han trabajado o no han avanzado, delante de ellos. Aunque reconoce que, a pesar de lo tedioso que es, le ayuda a su aprendizaje porque “me doy cuenta qué actitudes no debo hacer, o sea cómo debo limitarme de cierta manera, o sea no limitarme sino, cómo debo comportarme en el salón de clase” (E3). De allí que la evaluación formativa le acostumbra a tener una cultura de la evaluación (Sánchez y Martínez, 2020), porque toma conciencia que esta desazón frente a sus compañeros le ayuda a su formación, ya que tiene claro que la evaluación no solo es de conocimientos, sino también de sus actitudes y comportamientos.

Con respecto a la heteroevaluación, apenas recibe un comentario o indicación del maestro, inmediatamente se pone a elaborar otro trabajo después de analizar lo que puede hacer para mejorar. Esto le lleva a reconocer que la distracción es un factor fuerte en su aprendizaje. En esa situación construye o ejecuta sus propias estrategias como ponerse límites de tiempo para realizar un trabajo.

**El informante (E4)** indica que la



evaluación es un tipo de comprobación de que lo que él te ha enseñado te va a quedar, son un tipo de comprobación, pero claro, ahí van diversos aspectos como: el cómo ha sido tu comportamiento durante todo lo que te ha enseñado, cuál ha sido tu interés, cuál ha sido tu responsabilidad al entregar trabajos, o al hacer preguntas o interrogantes de lo que no entiende yo creo que va en parte más de eso la evaluación.” (E4)

Es una definición que hace notar la importancia de ser evaluado en saberes y en su modo de comportarse. Es a lo que se llama proceso y como ejemplo narra lo siguiente:

Un ejemplo... en la primaria, en mi último año, en el tercer bimestre, cuando me entregaron mi boleta, vi que me habían cambiado todas mis notas, inclusive de los dos anteriores bimestres, tenía notas relativamente bajas ¿no? B, inclusive una C, ahí yo me deprimí terrible, o sea, pensé ‘¿qué he hecho para merecer esto?’ mi madre fue a preguntar y le dijeron que se habían confundido al poner mis notas con el compañero que estaba detrás de mí en el número de orden, entonces ahí hubo un proceso de confusión y que para el cuarto bimestre lo cambiaron todo, en primero también me pasó eso en matemática. (E4)

Nos hace ver la importancia del docente en este tipo de evaluación (Sánchez y Martínez, 2020), ya que ese informe de evaluación se convierte en motivo de superación o de derrota. El informante revela en su testimonio, la necesidad de que en esta evaluación el docente debe ser delicado con sus apreciaciones y se ve también el apego que se tiene a una calificación. Entrenar a los futuros adultos para una evaluación sin calificaciones sería un reto para los formadores, así como formarlos en la resiliencia para superar fracasos y situaciones difíciles.

Pero cuando se le consulta si eso mismo le sucede en ahora en el colegio, responde que no:

Este año no me ha pasado aún, porque he visto que los profesores son diferentes en sus calificaciones, en su mayoría te muestran qué va a salir al final, claro sin lugar a reclamo ¿no? viendo lo que has entregado o lo que no has entregado ya lo que te corresponde y si tienes un reclamo con fundamento, ya ellos están abiertos, claro, a recibirlo ¿no? pero si no hay fundamento y aparte la irresponsabilidad, ya que se puede hacer más que aceptar. (E4)

Se percibe el cambio de actitud en los docentes y la diferencia entre un tipo de evaluación y el otro. El docente es más preocupado por el alumno, y del mismo modo es notable, en palabras del entrevistado, que después de la pandemia ya no se tomaban los conocimientos en las evaluaciones, sino que se hace valer todo lo que uno sabe. Es decir, se pasa por evaluar lo que uno aprendió en clases, ya un plus sería lo que por propia investigación sabe el alumno.

El estudiante narra que cuando se evaluaba durante la pandemia era un relajamiento y lo motivaba a no hacer nada. Ese modo de llevar las clases le propiciaba a mentir sobre su aprendizaje en algunas ocasiones. En este punto, el alumno indica que cuando se evaluaba ya dependía de él si lo hacía honestamente o no. Y esa actitud era una manera de aceptar si quería aprender o no. Mas, cuando él acepta aprender sin hacer trampas, como consecuencia lógica, nace ese sentimiento de querer ser evaluado, ya que antes evaluación era miedo, hoy, en cambio, significa ganas de superarse y mejorar por medio del repaso. Así mismo, incide que los sentimientos que usa en un proceso evaluativo son la confianza en sí mismo y la positividad.

En cuanto a la interrelación con los docentes, el estudiante nota claramente que:

ellos me decían “Tal cosa es tal” y si él no lo sabía, yo le decía y él también me daba datos que yo no sabía en ese momento y comprobaba que lo que he entendido, lo que he leído, realmente lo he entendido, realmente se me ha quedado, eso es lo más importante se puede decir, pero ahí intercambiaba ideas. (E4)

Y es en estas interacciones sociales que las personas construyen sus aprendizajes de manera colaborativa, se unen entre estudiantes parecidos o que comparten las mismas intenciones de aprendizaje o de metas. Estas relaciones colaborativas lo animan a seguir sus proyectos porque se siente fortalecido y acompañado. Así mismo, uno se vuelve preocupado por el otro, entonces se unen para que a nadie le vaya mal. Esta característica del aprendizaje es fundamental para sentirse como parte de un grupo; por lo que se vuelve colaborativo y solidario.

Esta evaluación fuerza al entrevistado a que se prepare y busque mayor información, la actitud investigadora; por lo que él se siente mejor y más preparado para posteriores evaluaciones. Y cuando él tiene alguna duda, los docentes, usando diferentes métodos, explican lo que se debe ejecutar en la sesión. El

maestro les da un camino para seguir, pero luego dejan libre al estudiante para siga solo.

En este punto, el trabajo colaborativo se torna fundamental en la evaluación, ya que el entrevistado, considera que, si uno eligió a su equipo, debe tenerles consideración cuando corresponda evaluarlos, puesto que los conoce. Tiene, a su vez, dificultades cuando los docentes le piden la coevaluación, pues no le agrada. Pero como él les ayudó a realizar los trabajos que le asignaron, entonces entra en razón y piensa que puede coevaluarse con sus compañeros de equipo.

Posteriormente, cuando termina el trabajo solicitado indica que lo que más siente es la satisfacción de haberlo realizado, aunque también refiere sobre casos en los que hizo mal o no hizo. Sea cualquiera de las situaciones descritas, el estudiante se encuentra en un proceso reflexivo que le lleva a tomar conciencia de la evaluación formativa.

**El informante (E5)** indica que para él la evaluación es la demostración de conocimientos, ya que el estudiante tiene una manera peculiar de diferenciar la evaluación. El aspecto social, vivencial, amical, etc., considera que no refleja lo que una persona es capaz de demostrar. Es así que E5 menciona:

[La evaluación] es en el cual demuestras conocimientos, por así decirlo, capacidad intelectual. Más no capacidad de interacción, con respecto a lo que sería el entorno, la sociedad y todas esas cosas; pero para mí una evaluación no demuestra lo que es una persona. No demuestra lo que en sí una persona puede hacer. (E5)

Sin embargo, cuando se le interroga por su vivencia con respecto a la evaluación, indica una parte emotiva que es el miedo a ser evaluado sólo por el conocimiento adquirido. Lo que prefiere son las entrevistas, exposiciones, etc., de ahí que es necesaria la clarificación que tiene el entrevistado acerca de examen y evaluación. Dice:

como que un examen no sé, este lo puedo relacionar con varios aspectos fuera del académico, mientras que una evaluación es como que siento que es algo más, un mayor grado. (E5)

“[Por ejemplo] Un examen como que lo tomo... como que esas evaluaciones rápidas que nos toman en cinco minutos esos *fast test* y ya entonces, mientras que una evaluación lo siento como que ya eso es decisivo.” (E5)

Claramente la evaluación afecta a campos más amplios que un examen. De este modo el informante ha podido reconocer que la evaluación formativa es más amplia que la evaluación sumativa, aunque no puede ser más directo con sus palabras.

Y es cuando se le pregunta por un trabajo práctico como una infografía, si lo considera una evaluación dice:

Obviamente es evaluado, pero con respecto a Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, pues yo creo que sí, porque ahí juegas con colores, juegas con la organización y eso es también un aspecto psicológico que se puede tomar dentro de esa área. Y si alguien lo hace de full rojo con negro, pues expresa algo porque es lo que tú sientes, lo que te gusta. (E5)

Cuando explica acerca de las variaciones de la evaluación a lo largo de su escolaridad, indica que el presente año es más complicado para él, ya que se han intensificado tanto la exigencia en los trabajos como en la cantidad de evaluaciones. Anteriormente solo se tomaban evaluaciones después de un proceso largo. Y a este cambio, el entrevistado lo considera negativo en parte, ya que tuvo que sumergirse en los temas que se evalúan, sin embargo, también tiene un aspecto positivo que es el conocimiento de esos temas que antes los tenía olvidados.

Con respecto a la parte emotiva, indica que la evaluación le genera nerviosismo, sea porque no pudo estudiar lo que se le pide o porque es avisada sin preparación por el profesor. Lo mismo indica si estudia. Es decir, siempre existe en él un nerviosismo, pero como asiste a clases de oratoria, tiene una frase que lo anima mucho y es: "Si tienes miedo, hazlo con todo y miedo porque igual lo vas a hacer". Y eso le ayuda bastante.

Respecto a la autoevaluación, indica que sí es capaz de encontrar sus logros y dificultades; ello lo logra mediante auto preguntas que utiliza para cuestionarse y mediante la investigación del tema tratado, de los trabajos realizados o pidiendo ayuda. En esto reconoce que un papel fundamental lo tiene el docente (Ríos, 2021; Galarza, 2021; Talanquer, 2015), quien con el desarrollo de la clase y con las pautas para el trabajo, le encaminan al producto final. Lo interesante, además, es que el entrevistado indica que esa investigación no la hace generalmente en redes, internet o libros, sino mediante la conversación con personas, docentes, es decir, el contacto directo con seres humanos que le puedan guiar y orientar.

Sin embargo, es llamativo que el estudiante indique que la evaluación le sirve para aprender, pero él no ve ciertos temas como necesarios para ser evaluados ya que no le servirán para la universidad. Esto lo describe diciendo que “Hay algunos temas, por ejemplo, en comunicación, que se tratan. Temas muy básicos que ya di, digamos que se tuvieron que aprender en primaria” (E5), pero él entiende que algunos no hayan aprendido y lo necesitan, más eso no quita su percepción de que se repiten los contenidos. Por ello, “yo creo que para este tiempo yo creo que deberíamos estar, fuera de innovando, sino cambiando los temas para adaptarlos a la Universidad” (E5) y en el resto de sus comentarios se identifica esa desazón sobre esa ruptura entre lo que tratan en el colegio y lo que vendrá en el ingreso a la universidad.

Con respecto a la coevaluación, nota un cambio en su persona. Indica que antes sí podía evaluar a sus compañeros tal como eran las cosas y había sucedido en el trabajo en equipo. Mas este año, como es una persona más sociable, se siente mal coevaluando, porque entiende que les hace daño, y generalmente lo deja pasar diciendo que será la última vez que lo perdona. Pero aclara que cuando dice “hacer daño” se refiere, en sus palabras, a que en vez de decirle que no trabajó, lo oculta y afirma que sí lo hizo.

De igual modo percibe que mucho le ha costado el trabajo colaborativo, en equipo, ya que él se mira como un chico perfeccionista y los demás como que no le ayudan en la elaboración de los trabajos porque no lo hacen a su manera; pero al terminarlo se siente feliz y orgulloso porque se reconoce hábil y bueno en tal y cual cosa.

**El informante (E6)** afirma que la “evaluación lo considero como parte de todo, o sea, de todo el contexto, de todo el ambiente del aula, o sea, dentro de lo que considera el maestro de esos aspectos de evaluación”, refiriéndose con esto a que cada docente considera un aspecto de la persona para evaluar, puede ser la parte gráfica, la del comportamiento, etc. Y es en este aspecto que él entiende que la misma evaluación varió mucho.

Así, afirma que antes la evaluación era más rigurosa, más estricta, ahora, en cambio, es “más suelta”, es decir, más espontánea. Así mismo, informa que anteriormente la información se extraía más de los libros de texto, mientras que en la actualidad consideran más las TIC. Pero la diferencia más grande que encuentra es que antes podían recibirte los trabajos, aunque no hayas estado atento, ahora,

en cambio, el mismo estudiante usa su razonamiento con el docente y si no estuvo atento entonces no puede entregar el trabajo. El otro cambio importante es que la evaluación ahora sí considera la parte actitudinal, y él opina que este cambio se debe al contexto, porque este hace variar la forma de evaluar.

Y, justamente, como parte de este cambio en la evaluación, el informante dice:

Hay días en los que, por ejemplo, de repente viene una evaluación que yo no me esperaba, o, por ejemplo, no me acordaba para nada de la evaluación y no me preparé. Entonces sí siento un poco de nervios, ¿no? Entonces un poquito como que me pica un poco el brazo o algo. (E6)

Aclara, por otro lado, que este nerviosismo se debe a lo que le dirá el docente y la calificación que obtendrá. Sin embargo, él se da cuenta que hay una calificación de la actitud y así lo explica:

Había algunos compañeros que simplemente, desde sus asientos, decían no sé tocar, pero había otros que a pesar de que no se habían tocado, aun así, se paraban e iban a tratar ahí. Además, lo intentaba entonces, de ahí también yo caí en cuenta en eso. (E6)

Por ello es que él se da cuenta en qué está fallando y en qué está bien. Y eso lo logra a través de un análisis que hace de su trabajo y el proceso para hacerlo. Lo hace apoyándose en otras lecturas, documentos, etc., pero en todo ese proceso siempre está preguntándose cuál es lo mejor y cómo queda mejor. Aunque en parte indica que no solo lo hace porque lo aprendió, sino que es algo innato que se mejora con la práctica.

Y estos aprendizajes son reforzados por las acciones de los docentes que no dan las soluciones de manera directa, sino que van dando pautas para que puedas inferir por dónde ir. Y si encuentra la guía, entonces llega fácilmente a la meta, si no entonces se sigue haciendo preguntas y poco a poco uniendo respuestas y razones llega a la meta también.

En cuanto a la coevaluación, refiere que se siente incómodo, ya que “considero que cada uno trabaja a su manera, ¿no? Y entonces este tratar de clasificarlo, tratar de encasillarlo en ciertos aspectos, como que no me gusta un poco ese hecho” (E6). Esta incomodidad se puede dar porque la socialización y el cómo quedar ante el grupo es fundamental en la adolescencia.

Con respecto a la autoevaluación dice: “Me gusta evaluarme en base al razonamiento, en plan de decir a la gente qué es lo que más le gusta cuando alguien expone, por ejemplo, lo que yo he visto es que tenga ritmo” (E6), pero también toca el tema del conocimiento, es decir qué tanto sabe del tema. Todo esto le lleva a que pueda reflexionar y mejorar en lo que detectó su error o falencia. Los docentes de igual modo entran a tallar porque con sus aclaraciones él puede mejorar, aunque a veces siente que la evaluación docente dista (en algunos casos) de lo que él y sus compañeros perciben de sus trabajos.

Me sentí bastante bien porque una vez terminé mi exposición, todos mis compañeros me aplaudieron. Algunos se levantaron. Entonces me sentí bonito, pero para ella, al parecer, para la profesora, este no estaba así. No viví la exposición, entonces me incomodó esa parte un poco. (E6)

#### **4.1.2. Autonomía para el Aprendizaje**

Según Enríquez y Hernández (2021), la autonomía para el aprendizaje será comprendida como la acción que realiza el estudiante de manera independiente y toma sus decisiones de manera autónoma, y la autorregulación es lo que todo individuo hace para organizar sus conocimientos y emociones y llegar a aprender desarrollando sus habilidades (Chávez, Trujillo y López, 2016), entonces el haber logrado organizarse para aprender es ya el resultado de la obtención de la autonomía en el aprendizaje. Siendo así la categoría Autonomía para el aprendizaje, la analizaremos bajo la secuencia cíclica que proponen Zimmermann & Moylan (2009), las cuales son la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión.

**El Estudiante 1** indica que en la planificación cuando recibe algún trabajo es consciente de que hace lo que se le pide en la institución educativa y lo hace por sí mismo, para ello presta atención a las indicaciones. Él mismo evalúa si el trabajo es fácil o difícil para ser desarrollado. Así, percibe que para poder ejecutar una actividad es indispensable la claridad y sencillez de las directrices para poder lograr el objetivo. Si no existe esta nitidez, indica que puede consultar a los maestros. Así:

Yo creo que observar el trabajo a ver si lo que opina el profesor o bueno, lo que evalúa o en todo caso lo que estipula es concordante a mi trabajo y

entonces ver si eso lo hice bien o si a mí me pareció bien, para él a fin y al cabo estaba mal. (E1)

Así mismo, indica que para que esto suceda es fundamental la atención (la cual se da más en la presencialidad que en la virtualidad) porque todo aprendizaje se realiza si uno va diseñando en su mente lo que el docente necesita del estudiante en sus trabajos. Con la atención todo estará más claro. Y cuando se devuelvan los trabajos, los estudiantes estarán en la capacidad de poder auto valorarse y con ello automotivarse, dándole una apreciación a su tarea (Zimmermann & Moylan, 2009).

Entonces el entrevistado manifiesta que el punto de partida es el principio de todo aprendizaje. La automotivación y el análisis de la tarea generan en él y sus compañeros, las ganas de hacer bien las cosas y lograr los objetivos propuestos por los docentes y por ellos mismos. Zimmermann & Moylan (2009) indican que el análisis de la tarea ya es un diseño de las estrategias personales a usar para lograr la mejora del estudiante.

En cuanto a la fase de la ejecución o actuación, el sujeto dice que elabora diversos organizadores para poder cumplir con los trabajos tal como lo indicaron los maestros. En caso que no sea de ese modo, el trabajo se tiene que volver a presentar no tanto para tener una calificación mejor, sino por iniciativa propia, para mejorar él.

Después de la entrega de los trabajos por parte de los docentes, sus indicaciones “me motiva a mejorar, me da más motivos, yo no me quedo ahí” (E1), lo que implica que la autoevaluación la hace el mismo estudiante a partir de la motivación del maestro. Así mismo, él relee los trabajos y se pone a investigar aquello que le puede faltar, tanto antes de entregar como después de la corrección por parte del docente. Estos procesos pueden darse a través del diálogo frente a frente con ellos, o simplemente por medio de la autorreflexión.

**El estudiante 2**, al decir que “me describo como un estudiante promedio ya que en algunos casos suele ganarte lo que es la procrastinación y dejas a veces las cosas a última hora” (E2), está reconociendo que tiene problemas en poder planificar su proceso de aprendizaje, por lo que no puede elaborar un plan y desarrollo de sus estrategias para poder desenvolverse en sus labores (Panadero y Tapia, 2014), lo que puede devenir en un aprendizaje bajo o no autónomo. En sí todo su desenvolvimiento en el colegio lo lleva a planificar en perspectiva del mañana: “Practicar en la casa los temas que se desarrollaron para así mejorar



dentro de estos y lograr un nivel óptimo para los objetivos, por ejemplo, el mío es ingresar a la universidad.” (E2)

Mas cuando responde que si desarrollan temas que él ya conoce o de los que tiene cierta información, aunque no total sino al menos parcial, siente que puede dar más. Es necesario señalar que lo que lo activa a prever el trabajo a realizar sea la curiosidad. Esa curiosidad lo empuja a poder dilucidar los temas y cuestiones que no las tiene claras para lograr su objetivo de aprendizaje y/o trabajo a desarrollar. Es notorio que la motivación para el aprendizaje desarrolla en el entrevistado 2 un rol de expectativa y de una planeación de lo que será el resultado a futuro. Un elemento de esa motivación es la curiosidad, la que es parte de la automotivación.

Cuando se le pide que amplíe su respuesta acerca de la motivación del trabajo a realizar, indica que el tiempo es un factor que toma en cuenta ya que “desarrollo con tiempo mis actividades, desarrollo con tiempo mis evaluaciones y se me hace más versátil” (E2), por lo que los docentes tienen que regular los tiempos que otorgan a los trabajos de los estudiantes. Es el tiempo que hará que se tensionen y desesperan o que tomen el aprendizaje como algo tranquilo y que es necesario llevar a cabo por deseo propio. Todo esto tiene que ser guiado con las recomendaciones del docente para la labor educativa, ya que eso también es una fuente de automotivación (Zimmermann & Moylan, 2009).

Una vez que ya está el estudiante preparado, el entrevistado narra que a veces, para seguir un procedimiento (como en matemática), necesita de la guía del docente, pero este o no está o no es especialista en su tema. Esto lo lleva a que use como una salida o técnica leer las instrucciones nuevamente, porque “siempre, cuando lees las instrucciones y a veces desarrollas un texto, por ejemplo, de los filósofos de Kant, luego de Arendt, no siempre logra comprender los términos filosóficos que se usan dentro de esto” (E2). Esta autoobservación que realiza el entrevistado lo llevó a que vea otras fuentes de adquisición de respuestas, como, por ejemplo, la internet. En ella halló una posibilidad amplia de explicación y de comprensión de aquello que veía como falencia en la institución educativa.

Como parte de esta etapa, indica que el autocontrol es básico, porque (en pandemia) si uno no se ponía a trabajar con las indicaciones dadas, se perdía debido a que no había nadie más que la pantalla del monitor y él. De igual modo dice

En un entorno virtual después de pandemia... nos distrajimos con lo que es el internet, la gran capacidad que tienes, tanto de acceder a información como también de acceder a medios de distracción y a lo que nos llevó esto fue a decir, pero ¿qué saco jugando en vez de leer? (E2)

Entonces, el autocontrol por medio de la concentración y el interés será como una guía en todo el proceso de aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014) y por ello una señal clara de autonomía. El estudiante, al hacerse la pregunta sobre qué saca de jugar y no realizar sus actividades, muestra indicios de reflexión y autocontrol, reconoce qué es lo importante o valioso para él como estudiante y comprende que implica la procrastinación.

Así mismo, el sujeto 2 indica que los trabajos estipulados son entregados a los docentes. Estos, a su vez, devuelven el trabajo y ahí explica que la visión del propio trabajo puede venir de dos fuentes: la suya y la de los maestros. Pero ambas lo llevan a una autorreflexión y autovaloración. Así lo explica:

Este proceso nos ayuda a ver lo principal: las falencias que tenemos y no mediante los ojos de un docente, sino mediante nuestros propios ojos, vernos a nosotros mismo en un espejo y decir ¿Qué he hecho mal? ¿Qué me faltó? Y de acuerdo a eso determinar qué debo mejorar para poder lograr un aprendizaje óptimo dentro de todos los temas que se desarrollan. (E2)

Está claro que valora la visión que él mismo va a tener de su aprendizaje logrado. Le da más importancia a lo que pueda decir de sí mismo que lo que diga el docente, ya que este sólo es una ayuda para que él reflexione de sus logros. Así, cuando ellos le devuelven los trabajos:

Te dice[n] “tienes falencias en esto, lo puedes mejorar” y aprendes que dentro del nivel de aprendizaje que nos encontramos y todo lo que vamos aprendiendo es bueno que te hagan ver tus errores, porque al verlos los puedes mejorar, como le decía, pero si no ves tus errores y dices ‘todo está bien’, piensas que siempre lo estás haciendo bien cuando no es así. (E2)

Incluso reflexiona indicando que le hace sentir feliz porque tienes docentes que te hacen ver lo que puedes lograr más tarde si pones tu mejor esfuerzo. Indica que al comienzo duele, pero luego, reflexionando y auto enjuiciándose, no. Así mismo, resalta que es muy importante esta autoevaluación porque: “uno, aprende de él y dos, aprendo de mis errores, porque es en este proceso en el que yo aprendo de esto porque en un ambiente profesional ya no voy a estar

experimentando como en el colegio a decir “erré, voy a corregir” sí se hace, pero esto ya tiene consecuencias” (E2), el informante claramente se desenvuelve en la auto reacción ante la labor realizada.

**El estudiante 3**, para elaborar sus trabajos académicos, el estudiante 3 (E3) inicia indicando que:

Siempre cumplo los trabajos y trato de cumplirlos bien, o sea, no necesariamente haciendo el mejor trabajo del mundo, pero la mayoría de veces únicamente viendo la rúbrica de evaluación, cuando el trabajo ya es de mi interés propio, es de mi interés personal, me despierta esa pasión, lo hago, lo hago bien, lo hago con tiempo, lo hago con ganas. (E3)

Se nota que él revisa las rúbricas para poder planificar su trabajo y llegar a la meta establecida. Se apasiona, se anima, se automotiva, aunque no siempre es en todos los cursos, ni en todas las ocasiones:

...pero con la mayoría de trabajos no es así, o sea, muy pocos trabajos logran despertarme ese interés, por ejemplo, los trabajos de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, los temas que hablan, por ejemplo, el tema del patriotismo, los feminicidios, de la moralidad, siempre los hago bien, porque me llama la atención hacer esos temas... (E3)

Aquello que le llama la atención lo hace con automotivación, pero eso sólo se da por los temas conceptuales que le indica el docente en las clases. El tema cognitivo y emocional juega un rol esencial en el informante, pero no quiere decir que, para él, cuando no se le genera este interés por lo temas en sí de las asignaturas los deje de hacer. Así lo indica en el siguiente hallazgo:

...pero, por lo general, con la mayoría de trabajos no pasa así, por ejemplo, con matemática ya, porque es fácil, comunicación, también podría decir lo mismo, me resulta muy fácil el curso, no tengo mayores dificultades. (E3)

Entonces, la dificultad para su aprendizaje versa en que la temática le es muy fácil. Eso le lleva a desinteresarse porque es algo repetitivo. Lo novedoso no se da, pues ante lo sabido, ya no se puede dar una expectativa de lo que viene, ni una expectativa por hacerlo bien ni para pedir orientaciones en su trabajo. Todos estos elementos mencionados son necesarios y parte de la planificación (Zimmermann & Moylan, 2009; Panadero y Tapia, 2014).

Sin embargo, reconoce que la motivación y perseverancia son fundamentales en su labor escolar:

...por ejemplo en taller, nunca he dejado un trabajo para último momento, de taller siempre he estado pendiente porque me interesa demasiado lo que hagamos en el taller, es el mayor ejemplo de todo eso, cuando hago trabajos de taller no me distraigo para nada, me centro mucho en lo que hacemos en el taller porque, bueno aparte porque es medio peligroso, luego me distraigo y me termino quemando. (E3)

Se reconoce en su respuesta que hay una relación intrínseca entre la motivación, el interés y el resultado (Panadero y Tapia, 2014) que son los elementos para una actividad estudiantil fructífera. Este interés y motivación hizo que él planifique su futuro académico fuera de las aulas y que todo lo que haga en el colegio tiene como fin ese objetivo: “pero fuera de eso es porque me interesa, me llama la atención demasiado todo lo que hacemos en el taller, es lo que también me permitió elegir mi carrera ¿no? Ingeniería Eléctrica, lo que planeo estudiar” (E3).

Concluye pues, que la información que se dé al estudiante y la reacción motivacional que este tenga de tal tema, es la que determinará su ejecución posterior. Es menester indicar que el entrevistado da fuerte peso a la primera etapa, que es la de planificación, fue diseñada por Zimmermann & Moylan (2009).

Entre los aspectos motivacionales aclara que también considera el contar con los equipos tecnológicos con que un estudiante puede tener para trabajar (tanto en periodos virtuales o presenciales). La tecnología también estaría funcionando como un factor motivacional porque le da mayores posibilidades de creatividad y de poder lograr la nota que le interesa, así como la búsqueda de información por cuenta propia.

Durante la ejecución de sus trabajos, el alumno comenta que la presencia constante del docente dando indicaciones, explicando o simplemente estando ahí hace que pueda llevar concentradamente su labor. Esto provoca un autocontrol de sí mismo y de sus compañeros, incluso de aquellos que son un poco más distraídos.

Mientras va desarrollando los trabajos, va viendo la rúbrica para verificar qué está ejecutando tal como es el trabajo. Ello provoca en él una constante atención a lo que hace y evita (o le molesta), distraerse o que lo distraigan. Se evidencia la importancia de la motivación para el aprendizaje.

Y así, cuando entrega los trabajos “tomo muy en cuenta lo que me dicen los profesores y siempre les acepto lo que me dicen, aunque hay veces en las que sí les discuto porque hay cosas que sí... yo soy medio terco ¿ya?” (E3). Se nota un

primer acercamiento a la autorreflexión por medio de la conversación con los docentes. Ese malestar que indica que tiene con algunos profesores también es parte del auto juicio. Además, él encuentra ciertas razones para tener dichas discrepancias:

hay cosas que sí me parecen innecesarias en cierta manera, por eso choco bastante con la miss de comunicación, porque ella quiere que sí o sí hagamos los trabajos de la forma que ella quiere, no nos da tanta libertad para hacer los trabajos, es muy cerrada, pero con los demás profesores no, es mucho mejor el diálogo, es mucho mejor la comunicación. (E3)

Esa pequeña desmotivación para emitir un juicio personal, ve que se debe a la mentalidad cerrada de la docente. En un diálogo la apertura, de ideas es básica para poder escucharse. Pero no es la única razón por la que el informante considera que la heteroevaluación, a veces, no propicia una reflexión personal:

por el tiempo, por cuestiones de tiempo, muchas veces no nos logran dar esa apreciación a nivel más privado, o sea, no es como que, mientras nos entrega el trabajo nos estén diciendo las apreciaciones que tienen porque el tiempo no alcanza, pero cuando lo hacen, lo hacen bien. (E3)

Un factor que él considera necesario para llegar a una autoevaluación es la privacidad con la que se deben dar las correcciones u observaciones. Y, por otro lado, el tiempo que emplean para dar esos aportes a los estudiantes debe ser el necesario para que puedan recibirlo todos. Cuando no sucede esto, la apreciación evaluativa pierde, si no carece de sentido. Es decir, se pierde mucho (Ríos, 2021; Galarza, 2021; Talanquer, 2015).

Mas si todo sigue, el ritmo que él considera normal, como el tiempo y la conversación casi en privado con los docentes, llega a llevarle a la autorreflexión y a un enjuiciamiento propio acerca de su aprendizaje. Así indica que esas apreciaciones no las ve como críticas sino como recomendaciones. Una vez que las recibe, entra en un proceso de reflexión y valoración propia, y algo le impele a corregirlo, así no lo pida el docente. Él siempre lo ha mejorado y corregido. Esta disposición a mejorar siempre le ha llevado a investigar sobre los temas para evitar errar la siguiente vez y para poder obtener una calificación mejor; esta auto reacción que él tiene hará que pueda desempeñarse mejor y obtener mejores resultados en sus labores posteriores (Zimmermann & Moylan, 2009), así como en comprobar o modificar sus objetivos de vida.

Él es consciente que esta autoevaluación que hace lo hace por sí mismo, ya que la “autoevaluación es cómo nosotros evaluamos, nuestra respuesta a ciertas situaciones” (E3), para que pueda reflexionar el cómo logró elaborar ese trabajo, y hacer una apreciación crítica y objetiva a dicho trabajo o también a experiencias de vida a las que tiene que presentarse.

La ventaja de esta mirada interior que hace el informante a sus trabajos es que los hace para:

...no necesariamente para aprobar el curso, sino autoevaluarme para poder obtener metas más concretas, por ejemplo, en Ciencia y Tecnología mejorar mi entendimiento de la termodinámica, de las leyes de la estática, o sea, darme metas más complejas que solo aprobar el curso, o sea, claro, aprobar el curso es la meta principal, pero aparte de eso, la autoevaluación me ayuda a trazarme metas más fijas. (E3)

Se aprecia claramente una percepción que a veces no se toma en cuenta, que es la trascendencia al colegio de los aprendizajes mediante la evaluación formativa. Esta importancia es vital para él porque está planificando, corrigiendo, su vida futura. La va haciendo más sencilla o más compleja de acuerdo a sus propios retos. Ya no es el estudiante que sólo busca calificaciones o aprobar, sino que ya superó esa perspectiva y la amplió a su proyecto de vida.

A su vez, para poder mejorar, indica que la evaluación por parte de los docentes es un buen medio. Eso le hace entender las asignaturas y lo hace sentir bien emocionalmente porque reconoce que es para mejorar. La evaluación como juzgamiento o sanción ya fue superada. Así, con esta forma de evaluar, también se han aperturan diversos caminos para superar ciertas trabas en su aprendizaje. Reconoce que, por ejemplo, hay clubes de debate donde él participó para poder fortalecer su seguridad expositiva ante grupos grandes:

me han invitado varias veces al club de debate, o sea, me invita unirme al club de debate porque sabe que hay falencias en cierta manera, en cómo me expreso ante un grupo grande de personas, porque muchas veces sí me pongo nervioso durante las exposiciones y eso, eso más que nada, los mismos profesores cómo me incitan a unirme a otros clubes. (E3)

**El estudiante 4:** Acerca de la identificación de su aprendizaje para la autonomía, indica que se reconoce como un estudiante promedio, es decir, que está en proceso de aprendizaje porque

en algunos casos suele ganarme lo que es la procrastinación y dejo a veces las cosas a última hora y se me hace un poco pesado desarrollar esto, pero en otros casos lo desarrollo con tiempo a mis actividades, desarrollo con tiempo a mis evaluaciones, se me hace más versátil. (E4)

Esta apreciación vivencial del estudiante puede desmotivarlo para poder planificar y establecer sus objetivos de manera clara.

Sin embargo, a continuación, indica que, cuando le dejan los trabajos, una estrategia que usa es la lectura de las indicaciones y el uso de internet como un instrumento para aclarar dudas que el maestro no le puede solucionar, sea por su tiempo o por desconocimiento; y también eso promovió que los alumnos quieran leer cada vez más.

De igual manera, tiene la costumbre de preguntarse por sus metas cuando va a realizar sus trabajos, lo ve en perspectiva de un futuro en su vida. Se cuestiona, reflexiona, busca entender el sentido de lo dejado para aprender y el material que presentará. Y todo esto lo engloba en una cuestión: ¿para qué me va a servir?

De este modo el análisis de la tarea y la automotivación (Zimmermann & Moylan, 2009) están en las experiencias iniciales del trabajo educativo según el informante 4.

Posteriormente, cuando ya se está realizando el trabajo, un problema constante que tuvo fue la distracción (procrastinación) por la internet, entonces esa necesidad de concentración requerida para la ejecución de las labores, no se daba, de acuerdo a lo que manifestó en la entrevista. Reconoce que la internet es un gran recurso para elaborar sus trabajos, pero también para acceder a juegos. Y aquí resalta su autocontrol: “Y ahí vino nuestra capacidad crítica de decir no, tengo que leer porque esto me va a ayudar” (E4). Ese auto juicio es lo que le movió a autocontrolarse para poder retomar la tarea y continuar, y es esto lo vuelve a analizar cuando le devuelven los trabajos elaborados:

Este proceso nos ayuda a ver, en lo principal, las falencias que tenemos. Ya no mediante los ojos de un docente, sino mediante nuestros propios ojos. Vernos a nosotros mismos en un espejo y decir ¿Qué he hecho mal? ¿Qué me faltó? Y de acuerdo a eso, determinar qué debo mejorar para poder lograr un aprendizaje óptimo. (E4)

Esas interrogantes son porque está evaluando sus objetivos al inicio del trabajo y en este sentido el auto juicio es diferente en cada estudiante (Panadero y Tapia,

2014), porque las metas y expectativas planteadas en la etapa de planificación fueron diferentes, así los dos hayan obtenido el mismo calificativo.

Así mismo, el hecho de auto reflexionar sirve para que su mejora porque adquiere autonomía. No espera que los docentes le estén diciendo que corrija; si lo hace o no, de todas maneras tiene consecuencias para el mañana, y una forma de prever es practicando lo aprendido y mejorarlo para dejar de necesitar preparación especial para el ingreso a la universidad.

De igual modo indica que la emoción es la que va a ser primera en las apreciaciones de los docentes ya que “cuando... te dicen esto está mal a veces te sueles sentir mal porque dices: ‘pero he trabajado y estaba mal’, pero te das cuenta y te sientes alegre” (E4) y por medio de la capacidad de auto reacción:

aprendes que dentro del nivel de aprendizaje que nos encontramos y todo lo que vamos aprendiendo es bueno que te hagan ver tus errores, porque al ver tus errores los puedes mejorar como le decía, pero si no ves tus errores y te dicen todo está bien, tú piensas que siempre lo estás haciendo bien cuando no es así. (E4)

Al final de cuentas, indica el informante 4, las correcciones que les hacen son el reflejo del mundo interior de cada alumno, del cómo aprenden y cómo van de acuerdo con las metas de cada uno. Aunque “ya va la decisión de cada uno si es que quiere tomar esta apreciación del docente y mejorar en sí” (E4). Este comentario identifica la individualidad de la evaluación y la necesidad de la autoformación.

En el caso del entrevistado 4, las indicaciones dadas por sus maestros son asumidas por él, porque es para aprender de ellos y aprender de sí mismo, esto porque más adelante, en un ambiente profesional, no va a estar probando, pues para eso está el colegio. En otras palabras, es consciente de que si hay que corregir cosas es ahora.

Sí, ya que veo, como le decía, hay una oportunidad en el docente, uno, de aprender de él y dos, aprender de mis errores, porque es en este proceso en el que yo aprendo de esto, porque en un ambiente profesional ya no voy a estar experimentando como en el colegio. (E4)

**El estudiante 5:** Inicia sus experiencias sobre la autonomía para el aprendizaje indicando que en la autoevaluación integral como estudiante y persona que se hace se considera un alumno promedio y además reconoce que todos sus



compañeros tienen cosas buenas y malas para el estudio, por lo que llega a la conclusión de nunca nadie obtendrá un puntaje perfecto. Esta forma de ver las cosas podría corresponder a un auto juicio que ha desarrollado durante su exposición a procesos evaluativos durante la permanencia en el colegio.

A continuación, expone cómo ejecuta sus trabajos; indica que desarrolla la actividad, pero en varias ocasiones, era diferente lo que pedía el docente. Entonces, él reflexiona que debe leer o escuchar bien lo que pide el docente. Cuando vuelve a leer bien la guía, definiendo los términos, ahí se da cuenta de su error y puede corregirlo. Para informante 5 la planificación y la autorreflexión van juntas, porque ejecuta la acción, luego recibe las apreciaciones del docente y hace una evaluación para mejorar, obteniendo resultados óptimos.

A partir de ello se ha acostumbrado a preguntar a los docentes mientras está haciendo las actividades. También aquí es donde va revisando la rúbrica que les entregó el docente, para que no pierda el objetivo de su trabajo. Pero aclara que, en otros momentos, sobre todo en la pandemia, era complicado cumplir las metas porque no existían estos instrumentos de evaluación como la rúbrica. Entonces tenía que deducir lo que el maestro evaluaría.

En este punto dice: “yo, por ejemplo, sí prestaba atención a mis clases, me ponía a desayunar como todos, con mi cobijita y casi despertando a las justas, pero sí, sí he logrado aprender” (E5), por lo que evidencia que la atención es importante para la ejecución del aprendizaje desde uno mismo.

En cambio, indica que varias veces se siente frustrado cuando intenta algún trabajo y no le sale ni siquiera la quinta vez que entrega, con lo que pierde el autocontrol y esto le lleva a perder la concentración, por lo que vuelve a fallar y se convierte en un círculo vicioso entre el desánimo y el error en el trabajo. Sin esta concentración no va a poder lograr los objetivos del aprendizaje ni finalizará el trabajo, recayendo en lo que es la ejecución de la actividad (Panadero y Tapia, 2014).

Sin embargo, cuando él dice:

por ejemplo, yo en comunicación me hice una regla: Tres faltas, o sea, tres errores, pues hago otro trabajo y entonces yo hice otro trabajo en menos de un día creo y le reenvié. Me dijo: Esto sí está bien y yo: ¡Ay gracias al fin!  
(E5)

Está automotivándose y siendo consciente de la calidad del trabajo a presentar, esta calidad es parte necesaria de la autoobservación que se da en la ejecución de los trabajos (Zimmermann & Moylan, 2009). Además, esta decisión es autónoma y él es consciente de ello.

Entonces mejor dije, voy a hacer otro y desde mi planificación hasta mi textualización final, pues hice otra vez otro tema similar y pues que me salió mucho mejor y me di cuenta, comparándolos, cuál estaba mal. Y al final también corregí el otro trabajo. Así que tenía dos. (E5)

Ya cuando les dan sus trabajos corregidos, el estudiante 5 indica que elabora siempre borradores de sus trabajos antes de presentar los originales. Es en esos borradores que los docentes realizan correcciones. En ese interín entre borrador y corrección es que se está realizando la valoración propia que hace el estudiante sobre su trabajo, si lo hace de manera correcta o no. De este modo, indica que “sí te ayuda bastante porque que te digan tus errores es mejor a que a que no te los digan, porque no sabes en qué estás fallando y piensas que tú estás haciendo bien” (E5).

Esta forma de percibir la corrección docente le lleva a una autoevaluación llevada a cabo de diversos modos como el hacer una autovaloración de sus trabajos:

Nos reparte la rúbrica y estamos con nuestro trabajo. Ahí súper bonito en tu carpeta ves tú la rúbrica, ves tu trabajo y pues bueno, muchas veces sí me he dado cuenta que saqué muy buena nota, pero de ahí muchas veces donde yo dije no, esto me falta, entonces tuve que bajarle unos cuantos puntos más. (E5)

De este modo, la autoevaluación ha hecho posible que él pueda plantearse metas que vayan más allá de lo académico o que le lleven a otros aprendizajes, no necesariamente que tengan que ver con lo hecho en clase. Por ejemplo, él indica que la parte ortográfica fue siempre su falencia, pero que cuando trabaja en equipo fue aprendiendo de los compañeros que sabían y le corregían mientras escribían los trabajos. De esta manera aprendió palabras y sus razones de por qué se escriben así y a la vez mejoró su ortografía, lo que devino en mejores calificaciones.

Incluso, en lo dicho anteriormente, el informante 5 ha creado su propia estrategia para resolver su problema:

Pero ahora ya como que no está en mi salón, entonces tuve que aprender a hacerlo de forma autónoma y yo mismo ahí a ver. Me voy a poner a analizar, primero lo que siempre hago es la deducción, a ver con qué le queda mejor a la palabra con la V o la B luego ahí lo defino. (E5)

La nota negativa es cuando a él le dan los docentes correcciones negativas como “está mal”, pues se frustra ya que está acostumbrado a recibir felicitaciones. Entonces, él mismo no se queda en ese sentimiento y reacciona y “luego agarro valor y digo: no, nadie me va a ganar a mí” (E5) y corrige los trabajos y los presenta adecuadamente. Incluso hace una observación de que las correcciones de los docentes, nunca los tomó a mal o se opuso. Tener estas reacciones adaptativas (Zimmermann & Moylan, 2009) le llevan a tener una situación de satisfacción con su trabajo y con su esfuerzo personal.

**El estudiante 6** reconoce que su forma de estudiar por este momento está teniendo ciertas dificultades. Ello se debe a que está en colegio y academia, lo que le genera falta de tiempo para realizar bien las actividades de estudio. Pero ello no quita que, a pesar de todo, el entrevistado se considera inteligente y que sale adelante aún con dificultades.

Son esas dificultades que hacen que uno piense y las analice y “una vez las analizas en más o menos vas viendo qué es lo que se puede hacer con esa dificultad” (E6), proyectando el trabajo resultante.

A continuación, indica que cuando se enfrentaba a los trabajos en los primeros grados, tenía el problema que las guías de aprendizaje no eran muy entendibles, entonces trataba por propia voluntad entenderlo y como veía que era dificultoso, pues lo entregaba como estaba, pero ahora, en este último tiempo, mejoró eso porque los profesores están constantemente con ellos. A él le gusta que alguien le esté explicando lo que no entiende. Una vez que le hacen entender, va planteando su modo de trabajar y diseñando mentalmente lo que hará y ve el producto final que obtendrá. Para ello, está lo más atento posible a las indicaciones de los docentes y a la lectura de la guía de clase.

A continuación, nos dice que cuando recibe sus correcciones de lo trabajado, “Lo primero, como todos, leer las observaciones, ver qué tal están y todo eso. Y luego imaginarme. Imaginarme también un poquito cómo es, cómo sería si yo aplico las observaciones que tengo en mi producto” (E6), desarrollando con ello una estrategia de aprendizaje para que le ayude en los estudios.

Lo que resalta el alumno es que no necesita que los maestros le indiquen qué hacer, sino que le guíen en aquello que se debería mejorar para que se esfuerce más, haciendo que él sea más imaginativo. De este modo, vuelve a presentar los trabajos, ya con las indicaciones dadas. Sin embargo, aquí el alumno indica que generalmente eleva la calidad del trabajo después de una autorreflexión, solo cuando el tema le resulta motivador. Para él tiene extrema importancia la motivación.

Dicha motivación es, en parte, originada por el docente y la forma en la que da su tema. Es ese modo de darlo el que hace que influya en el estudiante y en su manera de ejecutar su tarea. De igual modo, es el docente quien motiva al estudiante a renovar y replantear su trabajo ya revisado. Con esa información él realiza una autoevaluación de su trabajo y replantea sus metas, recordando cómo lo hizo.

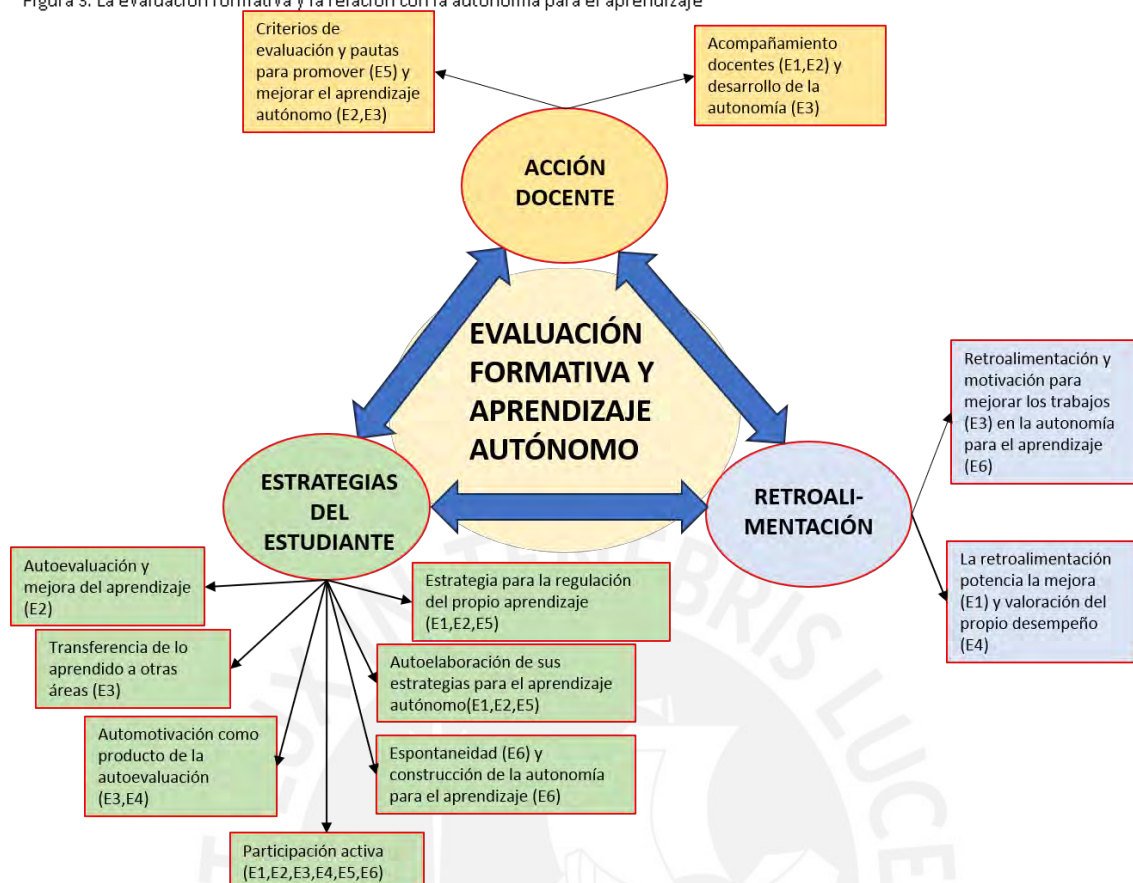
Un dato novedoso que aporta el informante 6 es que en la autorreflexión valora afectivamente el hecho que el docente se haya tomado el tiempo de corregirle e indicarle una retroalimentación. Eso, para él, es señal de que son importantes para los estudiantes y para su mejora en calidad y autosuperación.

#### 4.2. La evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje

Una vez desarrollado el análisis de las dos categorías de forma individual por cada informante, nos sumergimos en aquellos aspectos comunes de las respuestas de los entrevistados que nos lleven a identificar cómo comprenden ellos la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje.

Lo hallado se esquematiza en el siguiente gráfico

Figura 3. La evaluación formativa y la relación con la autonomía para el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La percepción que tienen los estudiantes acerca de la evaluación es de un factor de mejora y logro de los aprendizajes (E4, E1), recordando que la evaluación formativa tiene esa característica de ser viva, de actualidad y, como indican Haug & Ødegaard (2015), se va enriqueciendo desde las experiencias docentes y estudiantiles. De este modo, se puede decir que la evaluación formativa necesita de la autonomía en el aprendizaje desde la percepción de los entrevistados.

#### 4.2.1. La acción docente

El accionar del docente dentro de la actividad y desarrollo estudiantil tiene una fuerza doble. Por un lado, ayuda e influye en el desarrollo de la autonomía y, por otro, la evaluación que desarrolla promueve y mejora el aprendizaje autónomo

**El acompañamiento de los docentes influye y participa del desarrollo de la autonomía.** En conjunto, los entrevistados señalan que el docente tiene un rol principal en el logro de los objetivos de aprendizaje durante las sesiones, tal como lo indican Brink & Bartz (2017). Es el docente quien hizo las rúbricas y

desarrolla la sesión de aprendizaje y por ello puede explicar de diversos modos lo que desea respecto a la tarea, por parte de sus estudiantes:

Cuando tú conversas con el profesor, el profesor te comenta que no abordaste ciertos puntos que te faltó abordar, entonces eso yo lo valoro porque vio el trabajo y tomó lo mejor de su tiempo para poder evaluar mi trabajo. (E1)

El docente logró conocernos en qué tenemos falencias y nos dice 'esto debes de mejorar.' (E2)

Porque responden a nuestras dudas o vienen mientras estamos trabajando y nos dan una pequeña revisión y nos dicen qué podemos mejorar y más que nada absuelven nuestras dudas y nos dan mayor información cuando se lo preguntamos. (E3)

De esta manera, el acompañamiento docente hace posible que se pueda hablar con cada estudiante de manera personal, pues la evaluación formativa es personal (Schildkampa et al., 2020; Brink & Bartz, 2017), lo cual lleva a que los estudiantes desarrollen su autonomía porque reflexionan sobre las apreciaciones que les emiten sus docentes sobre sus logros y falencias. Una autonomía que se refleja en el auto juicio que hace el alumno con respecto a lo que el docente pidió (=estándar) (Zimmermann & Moylan, 2009). Esta evaluación que los estudiantes entrevistados narran se realiza a través de una apreciación que ellos sopesan de sí mismos. Puede ser porque tienen claro el estándar o porque se pusieron metas en la fase de planificación que perciben que no alcanzaron o esperan alcanzar en los comentarios docentes.

**Los criterios y pautas de evaluación promueven y mejoran el aprendizaje autónomo.** Según Sánchez y Martínez (2020) la evaluación formativa siempre será reflexiva, por lo que el docente diseña unos instrumentos para poder llevar el trabajo a una reflexión. Generalmente, estas son las evidencias que “nos reparte la rúbrica y estamos con nuestro trabajo ahí súper bonito en tu carpeta ves tú la rúbrica, ves tu trabajo” (E5), pero algunos estudiantes sólo se fijan en ellas luego de haber hecho el trabajo: “o sea, el nivel de las pautas de las rúbricas de evaluación, suelo fijarme en ellas después que terminé el trabajo para ver qué errores hay, qué puedo corregir, qué puedo mejorar” (E3), por lo que sea antes o después, la rúbrica siempre cumplirá su función que es la de ser guía para llegar a algo más: reflexionar sobre cómo he desarrollado el trabajo personal en clase. Es

un medio para poder saber cuán atento se estuvo o cuán analítico de la tarea se es (Panadero y Tapia, 2014).

De igual modo, “tenemos una clase en la cual tratamos sobre ese tema y obviamente nos dan unas pautas y nos guían y nos encaminan para ir a ese producto final” (E5), donde pueden ser pautas de la rúbrica o de otro instrumento evaluativo. El asunto es que las metas de aprendizaje que propone el docente deben ser claras (Crispín et al., 2011) para que el estudiante pueda diseñar sus propias estrategias de resolución o cumplimiento de lo pactado (Panadero y Tapia, 2014).

Cuando se saben los criterios de evaluación, el estudiante puede incrementar la posibilidad de obtener una calificación alta. Sin embargo, es necesario que exista una motivación, ya que sin ella tampoco interesa el resultado.

Entonces, es necesario que el docente realice una buena elaboración de sus instrumentos evaluativos y de las pautas claras para que los estudiantes se encuentren motivados a lograr lo estipulado en tales instrumentos. Así, la planificación de la evaluación por parte del docente, como indican los entrevistados, influye necesariamente en la mejora de un aprendizaje autónomo. Por eso es necesaria también la relación afectiva y dialogada constante entre docente y estudiante (Schildkampa et al., 2020; Andersson & Palm, 2017).

En palabras sencillas, con unos criterios de evaluación explicados por el docente y comprendidos por los estudiantes, la motivación y el alcance de las metas de aprendizaje será buscado por el alumno mismo como una necesidad de mejora y de autonomía, ingresando así a la cultura de la evaluación (Sánchez y Martínez, 2020).

#### **4.2.2. Estrategias del estudiante**

Al ir aprendiendo, los estudiantes, que el aprendizaje está en sus manos, han ido construyendo o siguiendo diversas estrategias para lograr sus objetivos de aprendizaje. Es en esta parte que los entrevistados dieron más amplitud de respuesta. Entre estas estrategias tenemos:

**La autoevaluación mejora el aprendizaje.** Entendiendo que la autoevaluación es la valoración que hace cada uno de todo el proceso de aprender en comparación con el producto elaborado, en base a los criterios establecidos por el docente (Panadero, 2011), entonces conlleva un conjunto de acciones para su

ejecución. Entre estos está el fin u objetivo del por qué me autoevalúo. Los entrevistados señalan que

Este proceso nos ayuda a ver lo principal: las falencias que tenemos y no mediante los ojos de un docente sino mediante nuestros propios ojos, vernos a nosotros mismo en un espejo y decir ¿Qué he hecho mal? ¿Qué me faltó? Y de acuerdo a eso, determinar qué debo mejorar para poder lograr un aprendizaje óptimo dentro de todos los temas que se desarrollan. (E2)

Yo entiendo de autoevaluación es cómo nosotros evaluamos nuestra respuesta a ciertas situaciones, es por ejemplo, reflexionar cómo nosotros hemos hechos algún trabajo, es darte una apreciación completamente crítica, completamente objetiva, no subjetiva, al trabajo que hemos realizado o a la experiencia o al cómo hemos reaccionado ante ciertas situaciones. (E3)

Entonces la autoevaluación tiene como un gran objetivo poder analizar y ver cómo están los aprendizajes, por ello a una mayor capacidad autoevaluativa, un mejor aprendizaje. Y si cada uno es quien se autoevalúa, de igual modo eso nos lleva a un aprendizaje autónomo en el sentido que es el propio estudiante quien asume la responsabilidad de su aprendizaje. Visto de este modo, los criterios de calificación deben ser precisos y nítidos, ya que de ello depende la organización para responder a dichos criterios valorativos.

Finalmente se nota que en la autoevaluación no sólo está lo que el alumno entendió o recibió como criterios de evaluación, sino también en lo que él se planteó y vio que sucedería en su trabajo (Panadero y Tapia, 2014). Esta visión o planificación es lo que en realidad lo empujará a cumplir con los criterios establecidos por el docente.

Es por ello que como una estrategia básica que todos los entrevistados señalaron, es el hecho de considerar a la autoevaluación como vital e incluso, la única forma de saber cómo están en su aprendizaje.

**La transferencia de lo aprendido a otras áreas.** La evaluación formativa se dará si logra que la autonomía en el aprendizaje a otras áreas de la vida de los estudiantes. Así en el comentario de E1:

Sí, o sea, yo se lo comenté en el sentido que a mí me incomoda hacer las tareas y le dije 'Profesora, me podría dar un listado de libros, bueno para



leerlos' porque es más información hay cosas que ni siquiera se abordó en la clase, o sea, me pareció más fructífero aprender de esa forma.

Se nota claramente que hay un aprendizaje que va más allá del aula y se traslada a la investigación por decisión propia. Investigando de esa manera va a conocer más y va a ser más competente. Así, la evaluación formativa implica el aspecto formal que la institución educativa brinda a los alumnos y la informal que es la que se da día a día en la vida del estudiante (Talanquer, 2015; Schildkampa et al., 2020; Brink & Bartz, 2017).

El aprendizaje se habrá adquirido cuando abarca de manera global la vida del alumno. Si le resultó aprender a tocar un instrumento de un modo, eso mismo lo puede aplicar para aprender matemática y para controlar sus emociones en una actividad social.

Así lo comenta el informante 2:

El cambio es positivo ya que nos permite ver la capacidad dentro del aula y la corrección del profesor dentro del aula y, por otro lado, medir el tiempo dentro de una evaluación escrita, ya que en nuestro vivir cotidiano nos vamos a encontrar con ambas, una en la que tienes que dar una solución a mediano o largo plazo analizando varias perspectivas y en él otra en la que tienes que dar una solución rápida, y nos prepara para ambas cosas.

Y esta aplicación se encuentra dentro de las conocidas preguntas metacognitivas ¿para qué aprendí? y/o ¿de qué me servirá? El hecho de responderlas pone al estudiante ante una mirada del futuro no solo académico sino vivencial.

**La automotivación como producto de la autoevaluación.** Cuando el maestro por algún medio hace llegar sus puntos de vista acerca de los trabajos y los estudiantes leen, aceptan, acceden, conversan, etc., se está en el ámbito de la autoevaluación. Mas ella no es posible si es que no existiese la automotivación.

La autoevaluación "me ayuda a trazarme metas más fijas" (E3), porque uno se proyecta a lo que debió ser sin errores. Además "la autoevaluación en un proceso de aprendizaje es una herramienta muy útil, ya que te permite ver tus errores por ti mismo sin la intervención de una persona externa para así poder mejorar tú" (E4), por lo que hace autónomo al ser humano. Y si se tiene esa seguridad de que las actividades pueden ser mejor de lo ya hecho, de que se puede lograr, entonces ya se está hablando de automotivación.

La automotivación surge de la autoevaluación. Aunque Zimmermann & Moylan (2009) la ubican en la fase de la planificación antes de la fase de autorreflexión donde está la autoevaluación, para los estudiantes no es así, ya que hablan de la misma siempre que el docente les da el trabajo corregido.

Lo que pasa es que casi todos los entrevistados señalan que la autoevaluación

Es, por ejemplo, reflexionar cómo nosotros hemos hecho algún trabajo, es darte una apreciación completamente crítica, completamente objetiva, no subjetiva, al trabajo que hemos realizado o a la experiencia o al cómo hemos reaccionado ante ciertas situaciones. (E3)

Es un concepto que hace entender que solo depende de ellos y toman al maestro como un informante y que dependiendo de ellos y sus reacciones (automotivación) podrán mejorar o no. Se debe recordar que en la evaluación formativa todo es cíclico, informal (Martin, Mraz & Polly, 2022), por lo que el orden de cuál se da primero ya dependerá de la situación de cada uno.

**La participación activa.** Los entrevistados señalan que cuando tienen las sesiones, siempre están trabajando de forma grupal para obtener mejores resultados: Y ellos mismos indican que la participación activa no se refiere a la vida social que llevan en ese grupo, sino “la evaluación es en la cual demuestras conocimientos, por así decirlo, capacidad intelectual, mas no capacidad de interacción” (E5). La evaluación formativa empuja a las personas a que sean activas, porque desarrolla competencias que son aspectos generales de la vida del ser humano.

Entonces los alumnos se vuelven generadores de su propio aprendizaje y son ellos los que estarán en constante construcción y, por lo tanto, motivados para crecer, vivir y ser. “También caí en cuenta en que el maestro también evalúa de forma actitudinal” (E6).

**La autorregulación y construcción de la autonomía para el aprendizaje.** Los entrevistados marcan bien que la evaluación formativa los lleva a ser cada día más autónomos. La autonomía en el aprender es poder regular el aprendizaje y hacer que la persona reconozca sus aspectos cognitivos y emotivos (Crispin et al., 2011), el entrevistado E2 indica que así cuando

Suelo investigar por mí mismo ya que las fuentes son diversas, por ejemplo, La Guerra Fría, dice ‘Investiguen sobre esto’, en muchos casos en nuestros

trabajos, te faltó cuáles fueron las consecuencias de esto y llegando a casa a uno le da la curiosidad de saber cuáles fueron las consecuencias o las causas, y en otro es para mejorar los trabajos, porque vimos que tuvieron falencias y no los podemos dejar así, tenemos que saber y mejorarlo.

Notamos la forma casi instintiva de querer investigar más allá de si se le pidió o no. Así como la curiosidad en la que se envuelve con el tema es relevante porque no se queda con lo dado, dicha espontaneidad está provocando que él mismo vaya construyéndose como un tipo autónomo en el aprender que no necesita de la presencia total de un adulto.

Obviamente, como mencioné anteriormente, me ayuda a mejorar, me incita a investigar más, alimenta el hambre de conocimiento, el hambre del saber que tengo, incita demasiado a investigar más, incita a corroborar lo que dicen muchas veces los profesores, a mejorar los trabajos con fuentes de información externa. (E3)

En el texto anterior se aprecia esa natural conversación y señalamiento de que a él le interesa conocer más a partir del punto de inicio de la evaluación/retroinformación del docente. Esa hambre de conocer, de investigar, de corroborar solo necesitará la guía para que pueda hacerse mediante estrategias adecuadas (Crispin et al., 2011) pues entrevistado es una persona prácticamente autónoma en su aprender

#### **Auto elaboración de sus estrategias para el aprendizaje autónomo.**

Cuando los estudiantes necesitan acceder a información para sus trabajos y aprender, ellos mismos van diseñando sus caminos estratégicos. Así:

Mis preguntas más recurrentes, por así decirlo, son en el área de letras, Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica y sí saben orientarme de una manera adecuada, dónde puedo buscar la información para darme refuerzo o en algunos casos solucionar mi pregunta, responde o brindan fuentes. (E1)

Se nota que los docentes les indican el principio de lo que podrían investigar o profundizar sus conocimientos, pero ya luego depende de él si lo hace y de qué manera buscará esa información, por ejemplo, en la internet. Este proceso, unido a una motivación y a los afectos, harán que el alumno no sólo diga qué buscará sino qué lo motiva, que luego será evaluado por él mismo si lo logró o no (Crispin et al., 2011).

De igual modo:

Lo que suelo hacer es mejorar el trabajo ya que no presentamos un trabajo de un día para otro, llevamos un proceso primero, por eso hacemos los bocetos de los trabajos, para ver qué se debe mejorar y qué no, y de acuerdo a las observaciones que me da el docente investigo en el colegio en lo que son los libros que nos proporciona y luego, cuando llego a casa, mediante las plataformas del internet, ya que esto nos da una amplia capacidad de investigación y de acuerdo a esto mejoro el trabajo. (E2)

Nos dice que no es que el docente le pida mejorar los trabajos, sino que él lo desea hacer, y para ello se organiza mentalmente, por ejemplo, define en qué tipos de textos buscará y en qué plataformas. Esta precisión que nos hace el estudiante indica que los chicos ya están logrando, con la evaluación formativa, una autonomía para aprender (L. Flores y Meléndez, 2017). Pasaron de una cultura evaluativa que favorecía solo el cumplimiento a una autonomía para su aprender.

El caso del entrevistado 5 es más elocuente al respecto:

Tenemos una clase en la cual tratamos sobre ese tema y obviamente nos dan unas pautas, nos guían y nos encaminan para ir a ese producto final, pero luego, obviamente, tengo que hacerlo de forma autónoma. La investigación, los procesos que me faltan no se investigan en libros, páginas web, leer, por ejemplo, tengo tíos que son maestros, entonces preguntarles y pues bueno, eso esa parte sí es obviamente autónoma y ya depende de cada uno si lo hace o no.

Este estudiante da un paso más que los anteriores, consulta a personas que ya tienen experiencia en ese campo. En esta consulta intervienen la motivación y los afectos necesarios para cumplir con las estrategias planteadas por uno (Crispin et al., 2011). El recurso a los familiares o profesionales que no están en su entorno educativo es una creación y motivación propia de él, lo que demuestra una alta autonomía en su querer aprender.

#### **4.2.3. La retroalimentación**

Uno de los pilares de la evaluación formativa es la retroalimentación, un concepto bastante usado hoy en día, pero que a veces no se le entiende de la misma manera. En las entrevistas desarrolladas, cada alumno mencionó categorías que coinciden con los demás, de lo que es la retroalimentación en la vida real de ellos.

**La retroalimentación potencia la mejora y valoración del propio desempeño.** La retroalimentación, por naturaleza, es reflexiva (Sánchez y Martínez, 2020), pero el estudiante E2 dice lo contrario: “yo creo que más que todo los productos son información nada más... No se reflexiona porque uno busque reflexionar, sino que se fuerza a la reflexión”, llevando a pensar que él se refiere a que reflexionar sobre un producto no le gusta sino a la reflexión con el docente, intercambiando ideas porque más adelante dice lo siguiente: “Yo creo que [reflexionaría], sobre todo, un conversatorio entre el profesor y sus estudiantes, porque el profesor te da sus ideas y tú también le das tus ideas con respecto al tema.” (E2)

Entonces, la parte afectiva de la relación entre docentes y alumnos es vital porque para esa conversación es necesaria la afectividad mutua, la seguridad de ser escuchado y sentirse libre de expresar lo que tenga que decir.

Una persona que pueda reflexionar acompañada, al inicio, va a gestionar mejor su aprendizaje, se dará cuenta de sus valores y falencias. Con esos datos sabrá hasta dónde puede llegar y eso es un potencial que sólo él lo sabe, hasta qué límite puede ir.

Como es el caso del entrevistado E5 que calculó sus fuerzas, sus potencialidades y ante un trabajo con falencias hizo otro integralmente nuevo: “Entonces mejor dije, voy a hacer otro, y desde mi planificación hasta mi textualización final hice otra vez otro tema similar”.

Con una buena retroalimentación, tanto el docente como el estudiante pueden sacar sus mejores valores y creatividades para su aprendizaje y su enseñanza. Y, con un mejor desempeño laboral y académico, la valoración propia se incrementa, por lo que alumno y docente estarán en mejores condiciones emocionales para seguir avanzando en la labor que les corresponde.

A este nivel ya se llega a una retroalimentación autónoma, es decir sin ayuda de nadie. Como es el caso del entrevistado E6

Me gusta evaluarme en base al razonamiento, en plan de decir a la gente qué es lo que más le gusta cuando alguien expone, por ejemplo, lo que yo he visto es que tenga ritmo. Como dicen, si con el ritmo, por ejemplo, vas hablando, vas subiendo el ritmo, las vocales, la entonación, todo eso, entonces en par, otro es qué tanto sabes del tema.

Él no necesita de una rúbrica porque ya lo usó varias veces y el proceso descrito lo realiza prácticamente todas las veces que entrega trabajos o realiza alguna actividad académica. Luego de retroalimentarse, se auto valora:

Entonces, ¿qué tanto he profundizado yo del tema? Entonces yo me voy autoevaluando así ¿Qué tanto he profundizado? ¿Qué ritmo he seguido? ¿Me he trabado, por qué me he trabado? En tal caso, si me he trabado por una palabra complicada, la voy practicando o por ejemplo, otro aspecto que evaluó también es la presentación, o sea, cómo me presentaba.

Con ello, la autonomía para el aprendizaje está asegurada a través de la evaluación formativa.

**Retroalimentación y motivación para mejorar los trabajos en la autonomía para el aprendizaje.** La retroalimentación, para que sea más efectiva, debe tener el componente afectivo; el no hacerlo va a resultar más peligroso que hacerlo (Hortigüela, Pérez y González, 2019), de ahí el cuidado, la delicadeza e importancia con la que se tiene que tomar.

Una de las grandes motivaciones es la emoción. Así lo expresa el entrevistado E6:

Me sentí bastante bien porque una vez terminé mi exposición, todos mis compañeros me aplaudieron. Algunos se levantaron. Entonces me sentí bonito, pero para ella, al parecer, para la profesora, este no estaba así. No viví en la exposición, entonces me incomodé esa parte un poco, pero sí, sí he recibido esa metacognición.

Sin embargo, en su narración no se halla ese componente motivacional, que lo anime a seguir, que confíe en sí mismo (Sánchez y Martínez, 2020) al contrario, se lee una disconformidad con la docente. Por ello, no tiene temor en declarar que cuando él se autoevalúa “Significa construirme poco a poco construirme un poquito más” (E6).

Caso contrario y emblemático lo que dice el entrevistado E5:

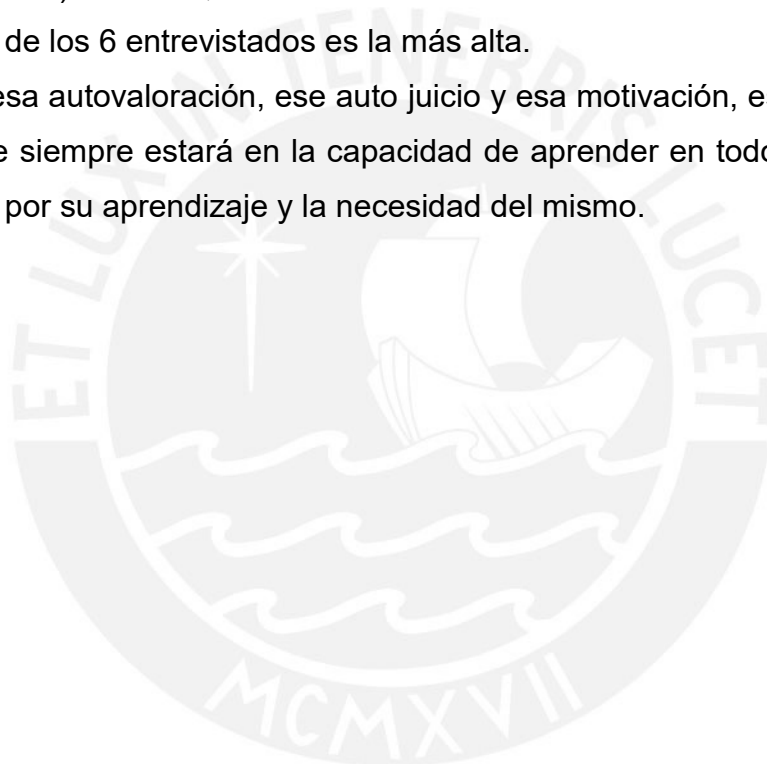
Por ejemplo, hay un día que yo llegué, creo que más o menos muy cabizbajo a la clase y la miss se dio cuenta, pero no me dijo nada, me dijo, vete a lavar la cara porque parecía que yo tenía sueño y luego cuando terminé la clase me dijo: ¿estás bien? y yo dije, no, miss pasó esto, esto, y entonces como que, si digamos te conocen y sabes cómo saben cómo eres, pues te ayudan.

Se nota de forma muy clara, que la parte motivacional está sostenida por la retroalimentación (Anijovich, 2019). Esa pizca de afecto y preocupación frente a un ser humano hace la gran diferencia. Y continúa:

... [te ayudan] obviamente no frente a todos porque ya son temas muy personales y entonces como que sí toman en cuenta esa parte de que cuando te conocen pues te tratan de ayudar y saben que cuando estás mal, cuando estás bien, pero en cambio como que cuando ya sabes que ese chico ya se duerme en clase, pues ahí sí, pues le dicen, lávate la cara o eso.

Y es por ello que cuando se le pregunta por su autovaloración (o calificación como estudiante) del 1 al 5, él se coloca 4: “en lo académico obviamente me pongo cuatro”, que de los 6 entrevistados es la más alta.

Con esa autovaloración, ese auto juicio y esa motivación, es de seguro que el estudiante siempre estará en la capacidad de aprender en todo momento y de preguntarse por su aprendizaje y la necesidad del mismo.



## CONCLUSIONES

1.- Las experiencias sobre evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje que tienen los estudiantes de quinto de secundaria de un colegio estatal de Huancayo son profundas porque las han interiorizado y las aplican en su vida de diversas maneras como: investigar solos, autocorregirse, retroalimentarse, etc. Esto debido a que pudieron abrirse a las indicaciones de los docentes y hacer suyos los aprendizajes durante su permanencia en el colegio. Las experiencias obtenidas han sido gratificantes y positivas para ellos.

2.- La reflexión, la motivación, la retroalimentación, el diálogo son consideradas características de la evaluación formativa. La reflexión, porque hace el estudiante de sus procesos en el aprendizaje. La motivación, ya que es la que sostiene al educando en la persecución del objetivo o meta del aprendizaje. La retroalimentación y el diálogo, porque es a través de ellos que tanto estudiantes como docentes pueden clarificar en igualdad, algunas falencias o fortalezas del proceso de aprendizaje. Todas estas características señaladas y vivenciadas por los estudiantes, quedando claramente que vivieron en un contexto donde se desarrollaban clases con evaluación formativa.

3.- La evaluación formativa, cuando es aplicada para el aprendizaje, y participan tanto docentes como estudiantes, tiene el valor de fortalecer y sostener la autonomía para el aprendizaje, ya que los estudiantes, mediante la reflexión y la retroalimentación, buscan mejorar más en su aprendizaje. Así, ellos empezaron a usar estrategias diseñadas por sí mismos, como la investigación propia, el uso del tiempo y la presentación de los trabajos, cada vez con mayor calidad. Entre todas estas vivencias, la que más resalta es la participación activa que posibilitó que aprendan y puedan involucrarse en su formación.

4.- La autoevaluación tiene un rol importante en la evaluación formativa, que al comienzo es guiada por el maestro en forma de retroalimentación, pero luego ya se va haciendo personal y es el estudiante que sin necesidad ni presión de agentes externos lo hace ordinariamente. Esta autoevaluación logrará que el educando sea cuestionador constante de sus logros y de sus dificultades para aprender mejorando e incrementando su aprendizaje con lo que sus experiencias venideras resultarán más positivas.



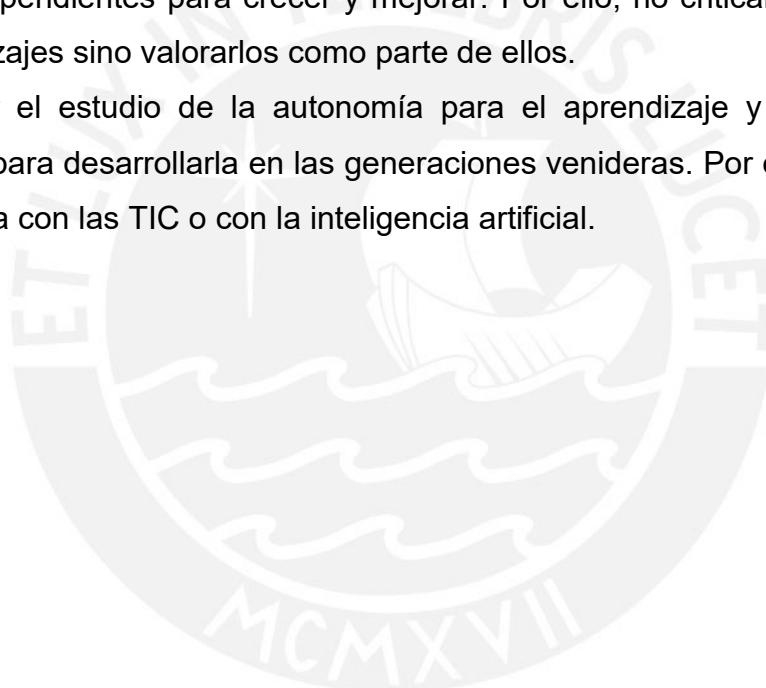
5.- La autonomía para el aprendizaje es aquella que propicia el mejoramiento de los trabajos ya revisados por voluntad propia del alumno. Y esta voluntad le lleva, generalmente, a mejorar sus productos analizando las razones del por qué tuvo ese resultado, haciendo relaciones causales. Esta búsqueda de la calidad comienza, primero, por iniciativa del docente, pero con la práctica constante ya se vuelve un acto espontáneo del estudiante, haciéndose autónomo.

6.- Algo real y muy valioso que se encuentra tras el análisis de la autonomía para el aprendizaje es que tiene que haber motivación. Es como la gasolina del quehacer de las personas. Esta motivación puede ser de componente racional o afectivo; así como puede ser por una fuente externa o interna. En el caso de los entrevistados la fuente fue sobre todo interna, ya que ellos buscaron sus estrategias durante la pandemia cuando podían dejar al abandono sus trabajos. El impulso motivacional hizo que corrijan errores y encuentren modos de vencerlos. Esto lo llevaron a las clases presenciales, donde el impulso fue mayor al contacto directo con los docentes.

7.- La autonomía para el aprendizaje provoca en los estudiantes diferentes caminos y estrategias para investigar y profundizar en sus conocimientos. El camino a elegir dependerá de cada uno de ellos, siendo que lo que elijan será de propia opción libre, es decir autónoma. Y esta decisión la aplicarán en todas las partes de sus vidas.

## RECOMENDACIONES

- 1.- Se debe aplicar la evaluación formativa tal cual está descrita en la literatura, sin temor a que pueda provocar un fallo en la disciplina o en la asimilación de los saberes. Para ello se debe formar en este tipo de evaluación a los docentes.
- 2.- Fomentar el uso de estrategias de autonomía en todas las personas, ya que estas traen beneficios como la autonomía en el ser, en el aprender y en el actuar. La estrategia a usar más debe ser la autoevaluación, porque facilita el aprendizaje autónomo.
- 3.- Valorar siempre las actividades que desarrollan los estudiantes, ya que ello hace que sientan motivación por mejorar por sí solos sus trabajos o exposiciones y se sientan independientes para crecer y mejorar. Por ello, no criticar negativamente sus aprendizajes sino valorarlos como parte de ellos.
- 4.- Ahondar el estudio de la autonomía para el aprendizaje y buscar nuevas estrategias para desarrollarla en las generaciones venideras. Por ejemplo, asociar la autonomía con las TIC o con la inteligencia artificial.



## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile. (2017). Guía de uso: Evaluación formativa.
- Agra, M. (2003). Los portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica*, 21, 101-114. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/4028/4055>
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alarcón, M., y Alarcón, E. (2022). Co-assessment and self-assessment as types of evaluation in an online and offline blended learning. *8th International Conference on Higher Education Advances*. 151-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14585>
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice. *Education Inquiry*, 8(2), 104-122. <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275185>
- Anijovich, R. (2019). Retroalimentación formativa. *Summa*. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/301/229>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018). *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
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Nueva carrera docente.
- Bravo, G., Loor, R., y Saldarriaga, P. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio de las ciencias*, 3, 32-45. DOI: 10.23857/dc.v3i1.368
- Brink, M., & Bartz, D. (2017) Effective Use of Formative Assessment by High School Teachers. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 22(8). <https://doi.org/10.7275/p86s-zc41>
- Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62. <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85/>
- Cáceres, M., Sánchez, M., y Pérez, C. (2019). La evaluación formativa en el nivel preescolar en el contexto educativo mexicano. Preliminares para la

construcción del estado del conocimiento. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 32-37. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

Chávez, E., Trujillo, J., y López, J. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*. 48, 67-82. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica*.

Crispín, M., Caudillo, L., Doria, C., y Esquivel, M. (2011). Aprendizaje autónomo. En Ma. L. Crispín (Ed.), *Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia* (pp. 49-55). Universidad Iberoamericana.

Falcón, Y., Aguilar, J., Luy, C., y Morillo, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>

Fernández, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

Flores, L., y Meléndez, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *Revista de educación a distancia*. 54(7), <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/7>

Franco, S., y Finol, M. (2022). *Aproximaciones teóricas-prácticas para el abordaje de la investigación cualitativa*. Casa editora del Polo. <https://doi.org/10.23857/978-9942-816-77-1>

Fuentes, S., y Rosario, P. (2013). *Mediar para la autorregulación el aprendizaje. Un desafío educativo para el siglo XXI*. Instituto Internacional para el desarrollo cognitivo, INDESCO. <https://acortar.link/Q6IIEG>

Galarza, F. (2021). Evaluación formativa. Una revisión sistemática: conceptos, autorregulación y educación en línea. *Maestro y Sociedad*, 18 (2), 707-720. <https://acortar.link/CE10GQ>

García, J., Farfán, J., Fuertes, L., y Montellanos, A. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45-54. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>

García, L. (2021). La evaluación formativa condiciones y características fundamentales. *Boletín Actas Pedagógicas*, 2, 79-84. [https://www.researchgate.net/publication/349194857\\_La\\_evaluacion\\_formativa\\_condicion\\_es\\_y\\_caracteristicas\\_fundamentales](https://www.researchgate.net/publication/349194857_La_evaluacion_formativa_condicion_es_y_caracteristicas_fundamentales)

- Gezer, T., Wang, C., Polly, A., Martin, C., Pugalee, D., & Lambert, R. (2021). The Relationship between Formative Assessment and Summative Assessment in Primary Grade Mathematics Classrooms. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 673–685. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1508>
- Gómez, A., Gómez, M., Ramos, A., y Vélez, M. (2019). Application of Self-Evaluation and Co-evaluation on Learning Processes. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*. 5(5), 7-14. <https://doi.org/10.21744/ijllc.v5n5.727>
- Haug, B., & Ødegaard, M. (2015). Formative Assessment and Teachers' Sensitivity to Student Responses. *International Journal of Science Education*. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.1003262>
- Hortigüela, D., Pérez, Á., y González, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Huayhua, M., Vargas, Y., Avila, C., y Buitrón, C. (2021). La retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 5(21), 1480-1490. [doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290](https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.290)
- Looney, J. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?". *OECD Education Working Papers, No. 58*, <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- Martin, C., Mraz, M., & Polly, D. (2022). Examining Elementary School Teachers' Perceptions of and Use of Formative Assessment in Mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(3), 417-425. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1764>
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L., y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 72-78.
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU). (2022a). Programa de formación docente para la mejora de la practica pedagógica de los docentes contratados. <https://acortar.link/QDd0Q1>
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU). (2022b). Resolución Viceministerial N° 123-2022-MINEDU. Disposiciones para la Evaluación Formativa de los

Aprendizajes de Estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica <https://acortar.link/yZGADi>

- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2021). Resolución Viceministerial N°334-2021-MINEDU. Disposiciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. <https://acortar.link/uuh5Nn>
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU). (2020). *Resolución Viceministerial 00094-2020-MINEDU*. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. <https://acortar.link/wF67hl>
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU). (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacionbasica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU) (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación. <https://acortar.link/zbNC2H>
- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU). (2012). *Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Reglamento de la Ley N° 28044 – Ley General de Educación*. Lima: Ministerio de Educación. [http://www.minedu.gob.pe/files/3896\\_201207100937.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/3896_201207100937.pdf)
- Moreno, T., y Ramírez, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Melchor y A. Martínez (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. UNAM
- Ogange, B., Agak, J., Okelo, K., & Kiprotich, P. (2018). Student Perceptions of the Effectiveness of Formative Assessment in an Online Learning Environment. *Open Praxis*, 10(1), 29-39. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.705>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1). 187-197.
- Panadero, E. (2011). Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics. [Ph.D.], Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pasek de Pinto, E., y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Grupo Magro Editores.
- Rios, P. (2021). Marco referencial para una evaluación formativa. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7 (13), 75–94. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_arete/article/view/21452](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/21452)
- Sánchez, M., y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. Imagia Comunicación.
- Schildkampa, K., Van der Kleijb, F., Heitinka, M., Kippersa, V., & Veldkampa, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>.
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista educación*, 42(1) <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). *Self-Regulation from: Handbook of Metacognition in Education* Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203876428.ch16>



## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso de Cultura Investigadora		23/11/22
Socialización del plan del plan de tesis en el curso de Seminario de Tesis 1	Diana Revilla Claudia Achata	11/04/23
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso de Seminario de Tesis 1	Diana Revilla Gimena Burga	13/06/23
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de Tesis 2	Carol Rivero Lorena Gómez Marcelo Pérez	26/09/23
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso de Seminario de Tesis 2	Mag. Gimena Burga Dra. Mónica Manhey	21/11/23
Revisión de la Tesis versión completa por parte del asesor	Lileya Manrique	25/03/24
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Lileya Manrique	
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1: Gimena Burga	19/04/24
	Jurado 2: Harryson Lessa	13/05/24



## ANEXO 2

### Protocolo de Asentimiento Informado<sup>1</sup>

Hola,

Mi nombre es \_\_\_\_\_ y estoy haciendo mi tesis. *Como te comenté en nuestra sesión pasada*, la participación de cada uno de ustedes es voluntaria y no afectará en nada tus notas.

A continuación, te presento unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo y volverás a tus actividades de clase.
- La conversación que tendremos será de \_\_\_\_ minutos, máximo, y no afectarán tus clases.
- *En mi trabajo no usaré tu nombre, por lo que nadie conocerá tu identidad.*
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.
- *Al finalizar la investigación, podrás participar de \_\_\_\_\_ donde mostraré las conclusiones principales de mi investigación.*

Te pido que marques con un aspa (x) en el siguiente enunciado según tu interés o no de participar en mi investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento en mis manos.

¿Quiero participar en la investigación de _____?	Sí	No
--	----	----

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Este Protocolo de Asentimiento Informado está pensado para estudiantes de 10 años aproximadamente. Considere que el contenido puede ser más o menos complejo dependiendo de la edad de los menores. La participación de los menores requiere también el consentimiento informado de sus padres, el cual sí expresa información completa sobre el proyecto.

## ANEXO 3

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES<sup>2</sup>

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por \_\_\_\_\_, profesor/estudiante de la especialidad de \_\_\_\_\_ de la Facultad/Departamento Académico de \_\_\_\_\_ de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Clara Pérez*. La investigación, denominada “ \_\_\_\_\_”, tiene como \_\_\_\_\_ propósito

\_\_\_\_\_.

Se le ha contactado a usted en calidad de \_\_\_\_\_. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre \_\_\_\_ y \_\_\_\_ minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal protegida mediante contraseña por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Se considera que este estudio implica un riesgo mínimo para usted. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, en el correo electrónico o medio de contacto que le solicitaremos, le enviaremos un \_\_\_\_\_ que le permita conocer los resultados del estudio realizada.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [alguzman@pucp.edu.pe](mailto:alguzman@pucp.edu.pe) o al número 1111111111. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos de ética de la investigación, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

\_\_\_\_\_

<sup>2</sup> Considere que este es solo un ejemplo de PCI que contiene los elementos solicitados por el CEI (ver “Lista de Verificación para la aplicación de principios éticos”). Los elementos subrayados en este modelo suelen ser más susceptibles a cambios, pero las modificaciones pueden realizarse en todo el documento. Depende de cada investigador variar el contenido según el perfil de sus participantes.

	<b><u>Declarada</u></b> , es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	<b><u>Confidencial</u></b> , es decir, que en la tesis <b><u>no</u></b> se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo del (de la) participante          Firma          Fecha

Correo electrónico del participante: \_\_\_\_\_

---

Nombre del Investigador responsable          Firma          Fecha

