



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**Significados de niñas/os de educación básica sobre su experiencia en una actividad de evaluación formativa en el contexto de la implementación del Decreto 67**

Memoria para optar al título de Psicóloga/o

AUTORES

Nicole Jara Soto

Claudio Herrera Terán

PROFESOR PATROCINANTE

Mauricio López Cruz

Santiago, 2023

## **Resumen**

En Chile se han realizado esfuerzos para que la evaluación sea utilizada como herramienta para potenciar el aprendizaje de las/os estudiantes, lo que requiere procesos de innovación, desarrollo profesional docente y mayores niveles de participación del estudiantado. Así se plantea el Decreto 67, el cual busca introducir cambios innovadores en la evaluación, priorizando un enfoque de evaluación formativo centrado en los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes, entregándoles mayor participación en su proceso evaluativo. El objetivo del presente estudio de caso fue comprender los significados de estudiantes de una escuela municipal de la región de O'Higgins sobre una experiencia de innovación centrada en la evaluación formativa. Participaron 18 estudiantes de octavo básico, mediante el levantamiento de datos verbales a través de grupos focales facilitados por fotografías de la actividad desarrollada. A través del análisis de contenido temático, los principales resultados evidencian que las/os estudiantes manifiestan que las metas de aprendizaje y criterios de logro contribuyen en la comprensión y planificación de la tarea. Asimismo, distinguen la retroalimentación, el acompañamiento y el monitoreo en la actividad como elementos fundamentales que favorecen su aprendizaje. Por último, identifican que el componente lúdico y el trabajo colaborativo son aspectos que aprecian de la evaluación formativa. A partir de ello se concluye que las/os estudiantes identifican, valoran y aprecian los elementos de la evaluación formativa en su aprendizaje autorregulado, siendo imperante que se generen oportunidades y espacios en los que se involucren las/os estudiantes en su aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa, significados, aprendizaje autorregulado y participación.

## **Problematización**

La justicia social como principio rector en la educación refiere a la capacidad de los sistemas educativos para favorecer la equidad social y escolar con el objetivo de integrar y a su vez, potenciar a las/os estudiantes. Así, una escuela comprometida con la Justicia Social debiese integrar este principio no sólo en sus métodos de enseñanza, sus contenidos, sus enfoques pedagógicos y sus estrategias de evaluación, sino que, también debería ser una institución

accesible para todas/os, sin discriminación o exclusión. Por ende, si se piensa en una educación que contribuya a forjar una sociedad más justa, se vuelve esencial promover una cultura escolar que respalde y promueva estos procesos de transformación (Murillo y Hernández, 2015). Por ello, para avanzar hacia un sistema educativo que promueva la justicia social, se hace relevante tener una evaluación igualmente justa, que sea inclusiva, equitativa, y participativa, que busque fomentar la reflexión y la mejora del sistema educativo (Murillo, Román y Hernández, 2011). Así, la evaluación debe considerar y reconocer la diversidad entre las/os estudiantes con el objetivo de avanzar hacia sistemas que puedan adaptarse y tener en cuenta la variedad y heterogeneidad de las personas, lo que implica la creación de estrategias que permitan que cada individuo pueda desarrollarse completamente en función de sus habilidades, intereses y necesidades.

Es necesario entonces destacar la importancia y relevancia de la evaluación del aprendizaje como herramienta para tomar decisiones pedagógicas y didácticas dentro del sistema educativo (Coll, Barbera y Onrubia, 2000). Esto se debe a que su papel es fundamental para conocer e interpretar el progreso de las/os estudiantes (Cullen y Pratt, 2007), así como también para construir su identidad al cumplir el rol social de determinar qué contenidos, competencias y habilidades son importantes para ellos (Perrenoud, 2010). A su vez, la evaluación proporciona información valiosa y relevante la cual sirve para mejorar la efectividad de la acción educativa pues permite establecer diagnósticos y plantear planes de mejora (Gavaria y Tourón, 2005). De esta forma, los resultados de las evaluaciones están intrínsecamente relacionados con la forma en que evolucionarán los métodos de enseñanza y aprendizaje (Coll, Barbera y Onrubia 2000).

Desde esta perspectiva, se entiende que “la evaluación no puede tener la finalidad exclusiva de clasificar o comparar a las/os estudiantes sino tratar de identificar la ayuda y los recursos que necesitan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Calatayud, 2019, p.166). Respecto a esto Manrique (2004) reconoce que, sin cambios en las prácticas de evaluación, las transformaciones en la enseñanza carecerán de un impacto significativo en el sistema educativo, por lo tanto, es imperativo reconsiderar el proceso de enseñanza-aprendizaje y situar la evaluación en el centro de esa reflexión. En consecuencia, se fomenta la transición desde una evaluación dirigida y empleada por el docente hacia una evaluación que se enfoque en la autorregulación por parte de las/os estudiantes. Este cambio de enfoque sitúa a las/os

estudiantes en el centro de su propio desarrollo educativo y promueve un aprendizaje más autónomo y significativo pues deben asumir un papel activo en sus propios procesos educativos.

Así surge la importancia de que la educación y evaluación se adapte a los cambios culturales que van ocurriendo a nivel nacional. En este contexto, las innovaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje brindan posibilidades de analizar y reconsiderar la finalidad de la evaluación, la cual, principalmente debiera orientarse hacia la toma de decisiones pedagógicas para convertirse una herramienta que vele por mejorar las instituciones escolares y el aprendizaje de las/os alumnos. De igual forma, los sistemas educativos buscan crear a través de diversas políticas y proyectos, las condiciones óptimas para que todas/os las/os estudiantes tengan acceso a una educación inclusiva y justa lo cual, también requiere que las mismas comunidades educativas reconozcan la diversidad de sus estudiantes (Sánchez, González y Bustamante, 2022).

En Chile, la literatura advierte que existe una importante falta de participación efectiva de las/os estudiantes en la educación y por ende, su entorno escolar. Según Prieto (2001), a pesar de que las escuelas disponen de instancias de participación estudiantil, la contribución de las/os estudiantes se limita principalmente a actividades de poca relevancia, por lo que la existencia de estos espacios por sí sola no garantiza la participación efectiva. Por este motivo, el autor destaca que, para lograr una real participación estudiantil, es esencial promover su autonomía y fomentar el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas para que puedan expresar sus opiniones. A su vez, es imprescindible crear un entorno que les posibilite expresar sus percepciones y juicios, otorgarles responsabilidades y habilitarlos para que tomen sus propias elecciones y presenten iniciativas que consideren relevantes. De igual forma, es necesario incorporarles también en los procedimientos de transformación de las escuelas y su proceso de aprendizaje. En este sentido, según Manrique (2004) la evaluación emerge como la estrategia más efectiva para hacer que las/os estudiantes puedan comprometerse en su educación y, al mismo tiempo, resaltar la importancia de sus procesos.

Förster y Núñez (2018) plantean que a nivel nacional se ha evidenciado que las/os docentes no emplean la evaluación como una herramienta para potenciar el progreso en el aprendizaje de las/os estudiantes. Según este estudio, al analizar los reglamentos de evaluación de 70

instituciones educativas, se identifican dificultades significativas para introducir innovaciones en las prácticas de evaluación, así como una carencia de retroalimentación efectiva y una limitada atención a la diversidad enfocada en la evaluación diferenciada. En coincidencia con lo anterior, Mena, Mendez, Concha y Gana (2018), al revisar la evidencia nacional, observaron que las características inherentes al sistema de evaluación en nuestro país se enfocan en gran medida en las calificaciones, lo cual tiene incidencia en la cultura escolar y en los procesos de aprendizaje. Desde esta base, se desligan ciertas problemáticas como la percepción de la evaluación como un medio de control, falta de claridad en cuanto al concepto de retroalimentación, una escasa variedad en los métodos de evaluación, y por último, una atención insuficiente a la evaluación formativa.

La falta de énfasis en los aspectos claves de la evaluación recién descritos lucha con el foco en las pruebas estandarizadas, en vez de complementarse como características de la evaluación. Esto se puede apreciar en que los métodos de evaluación en Chile han tenido un profundo efecto en la experiencia de aprendizaje de las/os estudiantes, quienes han evidenciado significados de malestar al momento de concentrar su proceso evaluativo en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). De manera precisa, se menciona que las/os estudiantes sienten emociones como estrés, ansiedad, nerviosismo, desesperación y temor relacionadas a la preocupación por los posibles resultados y las consecuencias que estos puedan tener. Además, expresan que esta evaluación no está enfocada a adquirir habilidades o conocimientos relacionados al plan de estudios evaluado, sino que, se le da más importancia a los resultados numéricos que desean alcanzar y que temen no lograr (Mondaca, Assaél y López, 2017).

Asimismo, el estamento estudiantil ha evidenciado problemáticas vinculadas a la evaluación que afectan su bienestar y el grado de participación de su proceso evaluativo. Ramírez-Casa del Valle y Alfaro-Inzunza (2018) plantean que los discursos de bienestar expresados por estudiantes chilenas/os respecto al ámbito evaluativo revelan que se sienten limitados por la estandarización y la hipervigilancia. Estos relatos también representan la escuela como una entidad influenciada por las relaciones de poder, donde las/os docentes tienen el poder y las/os estudiantes se ven a sí mismas/os como sujetos subordinados que deben obedecer a las/os profesoras/es. Asimismo, las/os estudiantes también plantean que su experiencia de bienestar en la escuela se relaciona con el reconocimiento de su singularidad, especialmente ligado a

que las/os docentes consideren sus diversas formas de aprendizaje y en específico, sus diferentes ritmos para aprender contenidos escolares. En la misma línea, en un estudio empírico realizado por Manghi, Valdés y Zenteno (2021) acerca de los procesos de inclusión desde la voz de las/os niñas/os y jóvenes escolarizadas/os, se evidenció que ellas/os ven la escuela como un espacio donde desean participar activamente, promoviendo la convivencia y la colaboración en lugar de una educación centrada sólo en la competencia y el rendimiento. Además, las/os estudiantes sueñan con una escuela más flexible en términos de currículo y participación comunitaria, desafiando la visión tradicional de la educación. Desde esta base, concluyen que es posible visualizar que, en Chile, el sistema educativo se encuentra inmerso en diversas problemáticas, en la cual, se destaca el rol pasivo en que se han visto inmerso las/os alumna/os respecto a su propio proceso educativo y evaluativo. La voz de las/os estudiantes ha sido subestimada en gran medida, lo que ha llevado a un sistema que, en ocasiones, no se adapta a sus necesidades, intereses y formas de aprender. Para abordar efectivamente estos desafíos, es esencial reconocer la importancia de empoderarlas/os y brindarles un rol activo en su proceso educativo.

En la actualidad, a nivel nacional se está llevando a cabo la implementación del Decreto 67 el cual “establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas” (Ministerio de educación, 2018, Artículo 1). De esta forma, se introduce un contexto de innovación educativa en las instituciones escolares del país, puesto que actualiza la normativa respondiendo a las necesidades recogidas de las voces de los distintos actores del sistema escolar chileno, en busca de enmarcar una mejora educativa con un enfoque hacia la diversidad más que hacia la diferenciación, estipulando que la evaluación debe estar orientada a dar cuenta de la trayectoria del estudiantado respecto de sus conocimientos y habilidades.(MINEDUC, 2017). Dentro de sus principios, se plantea que el propósito principal de la evaluación es mejorar los procesos de aprendizaje de todas/os los estudiantes, por ello, la evaluación también se convierte en una herramienta esencial para reconocer y abordar su diversidad. En este sentido, en sus principios indican que es necesario utilizar una variedad de métodos de evaluación, que tengan en cuenta las distintas características individuales de las/os estudiantes (MINEDUC, 2017). Desde esta forma, plantean que los programas educativos deberán incorporar espacios para la evaluación formativa de los aprendizajes que se pretendan desarrollar, planteando

explícitamente que los reglamentos escolares deberán contener “Disposiciones que expliciten las estrategias que se utilizarán para potenciar la evaluación formativa” (Ministerio de educación, 2018, Artículo 18) y a su vez, “Disposiciones que establezcan lineamientos para diversificar la evaluación en orden a atender de mejor manera a la diversidad de los alumnos” (Ministerio de educación, 2018, Artículo 18).

Al plantear el uso de la evaluación formativa, se espera que se implementen acciones para supervisar de cerca los procesos, los avances y los logros de aprendizaje de las/os estudiantes, lo cual permite a las/os docentes modificar sus prácticas y planes para ofrecer un mejor apoyo al estudiante. Este rol formativo de la evaluación, además, busca lograr que la calificación cumpla un rol más pedagógico, es decir, que proporcione información sobre el aprendizaje de las/os estudiantes, complementándose con el rol sumativo de la evaluación y con la calificación. Así, se plantea sistematizar el rol formativo en las escuelas para adquirir una mayor preponderancia dentro de los colegios (MINEDUC, 2017).

De esta forma, el Decreto 67 (2018), plantea la evaluación desde una perspectiva inclusiva, pues se concibe la diversificación de la evaluación como una estrategia pedagógica fundamental para reconocer y abordar las variaciones que existen en cada aula, identificando y respondiendo a las distintas necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes (MINEDUC, 2017). Desde esta innovación evaluativa, también se busca fomentar la participación activa de las/os estudiantes en los procedimientos de evaluación. Esto implica, desarrollar evaluaciones que permitan a las/os estudiantes encontrar significado, utilidad y relevancia en lo que están aprendiendo, además de crear oportunidades para que participen activamente en estos procesos, así como también es esencial crear situaciones de autoevaluación y coevaluación que les permitan a las/os estudiantes desarrollar su capacidad de reflexionar sobre sus procesos en el aprendizaje. Así, esta innovación en la evaluación busca implicar a las/os estudiantes, haciéndolos partícipes activos en su propio proceso de aprendizaje y evaluación (MINEDUC, 2017).

En este sentido, cobran relevancia las contribuciones de la investigación y el conocimiento de las ciencias de la educación y el desarrollo y la psicología. Por una parte, se reconoce como importante para el desarrollo psicológico el derecho de las/os estudiantes a educarse y a participar de un espacio social en el que se les ofrezca una variedad de oportunidades en los

ámbitos intelectual, físico y social (Comité de los Derechos del Niño, 2009; Unicef, 1989). En coincidencia, Lansdown (2005) resalta la importancia de reconocerlos como sujetos de derecho y actores participantes en las decisiones que impactan sus vidas. Por este motivo, un cambio o innovación en el tipo de evaluación que entregue un mayor reconocimiento al/a la estudiante como sujeto activo permitiría transferirles más control y responsabilidad de su proceso de mejora del aprendizaje, tal como plantea la evaluación formativa. Es fundamental entonces, que se involucre a las/os estudiantes en la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje y sus avances para orientarlos hacia la autonomía en lugar de depender de la evaluación adulta para valorar sus logros (Manrique, 2004).

Para esto, es esencial la comprensión de la experiencia de las/os estudiantes en el contexto educativo, incluyendo sus percepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Dicho de otra forma, la participación de las/os estudiantes permite diseñar un entorno educativo que sea significativo y enriquecedor, debido a que al escuchar sus voces sobre su proceso evaluativo se puede tener en cuenta sus necesidades individuales y colectivas (Núñez y Litichiver, 2015), en lugar de enfocarse en las opiniones y percepciones de las/os adultas/os sobre lo que las/os estudiantes necesitan (Castro, Ezquerria y Argos, 2001).

A partir de lo recién señalado, se observa que la promulgación del nuevo Decreto de Evaluación (Decreto 67, 2018), genera oportunidades para la innovación en las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente. El decreto, da un mayor énfasis a la evaluación formativa, lo cual, ha representado una oportunidad valiosa para reconocer el proceso y participación del/de la estudiante. Se requiere entonces conocer cómo es la experiencia de las/os estudiantes acerca de estas nuevas formas de enseñar y aprender. Teniendo presente lo planteado anteriormente, el presente estudio busca responder a la siguiente pregunta ¿Qué significados le atribuyen estudiantes de básica a su experiencia en una actividad de evaluación formativa?

## **Marco Teórico**

A continuación, se presentan los principales conceptos que sustentan la investigación. Para

ello, en primer lugar, se desarrolla la perspectiva psicológica del aprendizaje que permite entender el marco evaluativo desde la fundamentación del currículum como la materialización de las intenciones educativas. En segundo lugar, se presenta el enfoque pedagógico de la evaluación formativa y cómo proporciona la posibilidad de desarrollar un aprendizaje autorregulado para las/os estudiantes. En tercer lugar, se presentan los elementos fundamentales que permiten entender el contexto de innovación educativa enfocado en que sustenta la escucha de la voz de los estudiantes. Por último, en cuarto lugar, se describe la perspectiva que permitirá estudiar los significados que los estudiantes le dan a su experiencia: los relatos desde la narrativa.

### Materialización de las intenciones educativas a través del currículum

Desde una concepción psicológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se entiende que la práctica educativa materializa las intenciones educativas en el currículum (Coll y Martín, 2006), el que a su vez se fundamenta en cuatro componentes denominados metas, materiales, métodos y evaluación (Meyer, Rose y Gordon, 2014). Para comprender cómo ocurre esta materialización, primeramente, es necesario situar la educación en un marco que construye al aprendizaje como la interacción activa del individuo con su entorno y de la interpretación que hace de esa experiencia (Coll, 2014). Esto quiere decir que, desde esta perspectiva, el desarrollo humano se forma por medio de la interiorización socialmente guiada de la experiencia cultural transmitida de generación en generación, a través del uso de herramientas culturales y de la apropiación activa de significados. De esta manera, el desarrollo de las personas, así como su funcionamiento cognitivo, se van construyendo en contextos socioculturales específicos mediante procesos de mediación semiótica en donde las herramientas culturales, como el lenguaje y otros sistemas de signos, en la interacción con otras personas dan forma al pensamiento y la acción (Cubero y Luque, 2014).

Vygotsky (1978) menciona que el rol de la mediación en el aprendizaje es crucial puesto que este último es un proceso social en el cual la persona puede llegar a nuevos estados de desarrollo de habilidades, herramientas, capacidades y conocimientos, mediante su participación en la actividad conjunta. En esta actividad, la persona es acompañada por alguien con mayor experiencia en el uso de herramientas y signos culturales, para que

eventualmente pueda realizar la actividad de manera autónoma. Cabe mencionar que el/la otra/o mediador/a en el aprendizaje no necesariamente debe estar presente físicamente ni debe ser un enseñante experto de por sí, sino que los artefactos materiales o simbólicos presentes en la cultura también pueden ser mediadoras/es, es decir, la importancia del otro radica en que las/os participantes del aprendizaje puedan alcanzar nuevos niveles de desarrollo al colaborar entre sí (Wells, 1999). Es así que, aprender no se limita solamente a la observación e imitación de la cultura o el contexto, sino que en la participación con su entorno social la persona va co-construyendo su propio aprendizaje de manera activa.

Teniendo en cuenta esta visión, los objetivos de la educación van orientados a proporcionar distintas formas de actividad conjunta a los aprendices de una comunidad, que les permitan explorar experiencias de mediación en donde se puedan equipar de herramientas de representación disponibles en la cultura. A partir del conocimiento y comprensión de estas herramientas, las/os estudiantes pueden desarrollarse como miembros autónomas/os de la sociedad, y al mismo tiempo, como individuos con la capacidad de transformarse a sí mismos y al mundo con el que interactúan (Wells, 2004). Es así como, desde esta perspectiva, la meta del aprendizaje y de la instrucción es permitir en las/os estudiantes el uso experto de herramientas culturales, lo cual implica la socialización en un orden social establecido, donde la experticia se refleja en la habilidad para utilizar esas herramientas de manera flexible. De este modo, el logro de haber desarrollado el uso de estas herramientas permite que las/os estudiantes alcancen niveles superiores de intersubjetividad al utilizar competentemente los medios semióticos socioculturalmente provistos (Wertsch, 2007).

Entonces, el sistema educativo va a decidir qué herramientas de representación semiótica son las que proporcionarán al/a la estudiante una “formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales” (Coll y Martín, 2006, p. 10). Estas decisiones se toman en base a las intenciones educativas, las cuales definen cuáles son los aprendizajes esperados para las/os estudiantes en su educación formal a partir de lo que se considera básico o importante para los estándares del sistema educativo (Coll y Martín, 2006). En consecuencia, la forma en la que se concretan las intenciones educativas en la práctica pedagógica es a través del currículum, puesto que este se encarga de planificar, diseñar y organizar la enseñanza y el aprendizaje que se va a llevar a cabo, así como

quienes serán las/os agentes y destinatarias/os de este proceso. Es decir, el currículum, desde una actividad sistemática, intencional y planificada, tiene la función de explicitar tanto los aspectos del desarrollo y la socialización que se pretenden promover y evaluar, como las directrices que orientan la construcción de significados, sentidos y herramientas en el proceso de aprendizaje (Coll y Martín, 2007).

De esta forma, las intenciones educativas que la cultura espera transmitir y negociar con las/os estudiantes se van a concretar a través del currículum. El currículum se operacionaliza, por lo tanto, en metas, materiales, métodos y evaluación, en donde los objetivos determinan las expectativas de aprendizaje que guiarán los métodos y los materiales que presentarán los contenidos representados, para que mediante ellos se evalúe la información recopilada en proceso (Meyer, Rose y Gordon, 2014). Desde lo propuesto por Sánchez-Gómez y López (2020), una planificación a partir del DUA debe reflejarse en la respuesta a las necesidades de apoyos en estos cuatro componentes, no solo en la variación de los materiales y métodos, que refieren al cómo y con qué se enseña, sino que también en los objetivos y la evaluación, mediante distintas modalidades de acción y expresión que permitan a las/os estudiantes desenvolverse de manera competente en su entorno.

Entonces, debido a que los contextos educativos, sus comunidades, y las personas que las conforman son tan diversas, las finalidades educativas subyacentes en el currículum tienen la necesidad de adaptarse a las particularidades de cada entorno. Bajo esta necesidad, el DUA, organizado en cuatro componentes, tres principios, nueve pautas, y treinta y un puntos de verificación, se presenta como una alternativa de diseño curricular adecuada para la creación de planificaciones dirigidas a entornos de educación cada vez más heterogéneos, desempeñando un papel crucial en el apoyo a los educadores para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hitchcock, Meyer, Rose, y Jackson, 2002). Desde este punto de vista, el DUA se presenta como una filosofía, un marco y un conjunto de principios que buscan desarrollar y proporcionar enfoques de enseñanza y aprendizaje flexibles para satisfacer las diversas necesidades de las/os estudiantes en el entorno educativo (Capp, 2017).

Así, considerando que la funcionalidad de los aprendizajes es más rica según la amplitud de la red de significados expresado como intenciones en el currículum (Coll y Martín, 2007), el DUA con sus tres principios, ofrece la posibilidad de profundizar en la construcción de

significados de las/os incluyendo una mayor variabilidad en las posibilidades de representación, acción e implicación. El primero de ellos, es el principio de *representación*, el cual consiste en ofrecer modalidades en las que se presenta la información como medios visuales, auditivos o táctiles, con el fin de reconocer la diversidad de todas/os las/os estudiantes. El segundo, es el principio de *acción y expresión*, el cual se centra en reconocer las variadas formas en que las/os estudiantes pueden interactuar en el espacio de aprendizaje y comunicar lo que saben, permitiendo que las/os estudiantes elijan y utilicen las herramientas y modalidades que mejor se adapten a sus necesidades. Por último, el tercero es el principio de *implicación*, el cual destaca la importancia del aspecto emocional en el aprendizaje y reconoce las diferencias individuales enfocadas en cómo las/os estudiantes se motivan e involucran en este (CAST, 2011).

Las características y principios del DUA recién presentados permiten observar la importancia de este diseño para la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo del currículum flexible. Esto debido a que, la diversidad en el aula que aborda el DUA permite a las/os estudiantes demostrar sus aprendizajes y reflexionar sobre sus procesos, creando nuevas oportunidades de desarrollo al fomentar la reconfiguración de la mediación pedagógica y permitir a todas las partes involucradas dialogar en la recopilación de información y la toma de decisiones. En este sentido, la potenciación que el DUA efectúa sobre los instrumentos evaluativos se ve reflejada en que la entrega variada de los contenidos del currículum y de medios para interpretar los aprendizajes, se adapta a las diferentes necesidades de las/os estudiantes, que luego se evalúa de acuerdo con la manera en que se facilitó dicho aprendizaje (Segura y Quiros, 2019). En la misma línea, en la medida en la que la evaluación, como uno de los componentes del currículum, se planifica a partir del DUA se contribuye a la flexibilidad del instrumento y a la accesibilidad de este para todas/os las/os estudiantes (Nuñez-Sotelo y López, 2022). En este contexto, los apoyos basados en los principios del DUA que contribuyen a la flexibilidad y a la accesibilidad lo hacen a través del aporte de recursos y la disponibilidad de diversas formas de aprendizaje en las que las/os estudiantes pueden negociar, crear y resignificar lo que aprenden.

#### Evaluación formativa: un paso hacia el aprendizaje autorregulado

La flexibilidad en la evaluación, por lo tanto, se considera esencial para adaptarse a la

diversidad de los estudiantes y a sus diversas formas de aprender. Esta adaptación en la evaluación es un pilar fundamental de la educación formativa, ya que permite a los educadores abordar que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo (Coronado, 2020). Así, se entenderá como evaluación formativa un proceso de evaluación diseñado principalmente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación, cuyo objetivo fundamental es facilitar el progreso del/de la estudiante, al mismo tiempo que ayuda al profesorado a perfeccionar su enfoque pedagógico, centrándose en proporcionar información para guiar y enriquecer el aprendizaje de las/os estudiantes y no en calificarlos (López-Pastor, 2017). Por lo tanto, esta evaluación muestra su propósito formativo al convertirse en un proceso de valoración destinado a fomentar el desarrollo y formación del/de la estudiante (Asiú, L, Asiú A y Barboza, 2021). Según Coll y Onrubia (2002) el/la estudiante puede obtener beneficios de las actividades diseñadas como evaluación formativa, lo que implica que cada una/o puede identificar sus desafíos y avances con el fin de alcanzar sus objetivos y, en consecuencia, ajustar y desarrollar su proceso de aprendizaje de manera gradual.

Para que una evaluación sea formativa, es necesario que cuente con las siguientes características asociadas a los principios de la evaluación formativa: compartir metas de aprendizaje y criterios de logros, generar evidencias de aprendizajes, proporcionar retroalimentación descriptiva, fomentar la colaboración y promover la autoevaluación y la evaluación por pares (CCSSO, 2012; Black y William, 2009). Pero, además, McManus (2009) menciona que otra característica que debe tener una evaluación para ser efectivamente formativa es contar progresiones de aprendizaje, ya que estas delinean la trayectoria que llevan hacia las metas de aprendizaje y describen cómo se desarrollan los conceptos y habilidades en el desarrollo de estos.

La primera característica, *progresiones de aprendizaje*, hace referencia al paso de una instancia de desarrollo a otra del/de la estudiante en concordancia con los objetivos de aprendizaje, en la cual éste pasa por una trayectoria con dificultades que va superando a medida que amplía sus habilidades y conocimientos (Masters, 2015). La segunda, *metas de aprendizaje y criterios de logros*, describe aquellas acciones y medios por los cuales se clarifica y comparte tanto las intenciones del aprendizaje, como bajo qué juicios se evaluará de manera correcta el desempeño del/de la estudiante (Black y William, 2009). La tercera, *evidencia de aprendizaje*, se entiende como los medios de información que demuestran el

proceso de aprendizaje de las/os estudiantes. La información recogida le servirá tanto al/a la estudiante para dar cuenta de su propio aprendizaje, como para las/os docentes, para plantear estrategias que se adapten a los objetivos establecidos (Heritage, 2007). La cuarta, *retroalimentación descriptiva*, hace referencia a todas las intervenciones externas al/a la estudiante que le den comentarios detallados acerca de su desempeño en proceso, en busca de una mejora en su rendimiento y crecimiento (Black y William, 2009). La quinta, *autoevaluación y evaluación por pares*, refiere al proceso por el cual los propios/os estudiantes evalúan su desempeño, tomando en consideración aspectos como si se cumplieron los criterios de logro, la reflexión acerca de su propio proceso, y la conciencia de la forma en la que avanzaron en la actividad (Wiliam y Thompson, 2007). La sexta, *colaboración*, refiere a que la evaluación formativa debe contar con una cultura en el aula que proporcione las instancias para que tanto estudiantes como docentes se sientan con la confianza de participar juntos en el proceso de aprendizaje (McManus, 2009).

Además de las características o principios de la evaluación formativa, Black y William (1998) señalan que el aprendizaje autorregulado debería ser una de las finalidades de la evaluación formativa. En efecto, mencionan que es esencial para la evaluación formativa contar con modelos que permitan interpretar el proceso dialógico y metacognitivo de las/os estudiantes (Black y William, 2009). El modelo del aprendizaje autorregulado posibilita la comprensión de las herramientas metacognitivas que necesita la/el estudiante para cerrar la brecha entre su estado actual y el objetivo de aprendizaje que se desea alcanzar (Zimmerman y Moylan, 2009).

De manera similar, se han establecido relaciones entre modelo de autorregulación de Zimmerman (2009) y la evaluación formativa, precisamente, en el énfasis en ambas por los objetivos de aprendizaje, procesos regulatorios, metacognición, participación de las/os estudiantes en la evaluación, retroalimentación tanto externa como interna, carácter constructivo activo del/de la estudiante de su propio aprendizaje, autoevaluación y evaluación entre pares (Panadero et al., 2018; Brandmo, Panadero y Hopfenbeck, 2020). Asimismo, se ha estudiado que la evaluación formativa permite desarrollar el juicio evaluativo, la cual consiste en la capacidad del alumnado para poder juzgar una tarea ya sea propia o de otras/os, lo que a su vez amplía las estrategias de su autorregulación (Panadero, Broadbent, Boud, y Lodge, 2019). Además, Fraile, Pardo y Panadero (2017) proponen que el empleo de rúbricas, instrumento fundamental de la evaluación formativa, al trabajarlo desde estrategias del

aprendizaje autorregulado como lo son las actividades metacognitivas y la autoevaluación, apunta hacia una función formativa efectiva al beneficiar la calidad de los aprendizajes, la autoeficacia y la motivación de las y los alumnos.

El modelo de la autorregulación (Zimmerman y Moylan, 2009), propone un modelo holístico de aprendizaje de base socio-cognitiva, en dónde la/el estudiante aprende activamente a formar aprendizajes autónomos y autodirigidos que van más allá de su educación formal, debido a que este aprendizaje construye estrategias metacognitivas en donde se reflexiona acerca de sus prácticas, conductas, emociones y procedimientos que los llevan a un objetivo. Este modelo divide el aprendizaje en tres fases vinculadas entre sí (Panadero y Tapia, 2014). La primera de ellas es la *fase de planificación* la cual consiste en el momento en el que las y los alumnos toman en cuenta sus intereses, motivaciones, creencias, expectativas y valores para analizar la tarea que deben realizar, qué meta pretende establecer y cómo llegar a ella. La segunda, lleva el nombre de *fase de ejecución* e involucra aquellos procesos en los que la/el estudiante va regulando su concentración en la tarea mediante la autoobservación y el autocontrol, con el fin de no perder la motivación y el interés por seguir realizándola. La tercera, lleva el nombre de *fase de autorreflexión* y comprende aquellos juicios, reacciones, emociones y valores que los niños, niñas y jóvenes le otorgan a su trabajo realizado. A través de ellos, en esta fase las y los alumnos evalúan su trabajo y generan autoexplicaciones sobre él. Cabe mencionar, que las tres fases se van desarrollando en diferentes tiempos en cada estudiante y el proceso se repite continuamente durante una misma tarea.

De acuerdo con las ideas de Nicol y Macfarlane (2007), la evaluación formativa como el aprendizaje autorregulado, son dos componentes fundamentales que permiten que los estudiantes desarrollen la habilidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, analizar los significados de las/os estudiantes sobre su experiencia en actividades de evaluación formativa implica reconocer distintos procesos metacognitivos de autorregulación cuyos significados, se encuentran ligados a vivencias propias de la modalidad formativa, por lo que identificar su relación con las características de la evaluación formativa es de gran relevancia.

La voz de los estudiantes en innovación educativa

Es esencial reconocer la relevancia de actualizar las normativas de evaluación para poder convertirla en una herramienta eficaz que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como plantea la evaluación formativa (Grecia, 2022). En este contexto, entenderemos la innovación educativa como un cambio paulatino en congruencia con una mejora educativa y potenciación de procesos de aprendizaje en la cultura de una comunidad escolar y que se mantiene en el tiempo (Fullan, 2007), y que tiene como objetivo promover cambios en las prácticas, en las ideas y compromisos que involucran lo personal y lo colectivo (Escudero, 2014).

Bajo el contexto del cambio es relevante reconocer la complejidad de la innovación educativa. Según López-Larios, Estévez-Nenninger y González-Bello (2022) la escuela ha demostrado ser una de las instituciones más reacias a cambiar con el paso del tiempo. Así, es relevante entender que la innovación no se trata simplemente de realizar cambios novedosos, sino de introducir cambios que sean atingentes a través de procesos diseñados para lograr mejoras. En este sentido, involucra la utilización de tácticas y/o estrategias destinadas a crear condiciones propicias para su implementación, sin embargo, no se puede descartar la eventualidad de que las innovaciones no resulten al momento de ponerse en práctica (López-Larios, Estévez-Nenninger y González-Bello, 2022; Zabalza, 2004).

Es necesario comprender que el proceso de transformación, según Fullan (2007) comprende tres etapas: iniciación, implementación e institucionalización. En la etapa de iniciación, se establecen las bases con objetivos, estrategias, herramientas y compromisos que guiarán el proceso de cambio. En la implementación, se aplican estas bases, se brinda apoyo a la comunidad y se fomenta una comprensión compartida de la transformación. La tercera etapa, la institucionalización, implica que la innovación educativa se arraiga en la cultura escolar, permitiendo que los agentes educativos resuelvan desafíos de manera autónoma. Cabe señalar, que estas etapas no siguen un proceso lineal y pueden superponerse, lo que facilita ajustes continuos a lo largo de la transformación educativa.

Coll, et al., (2002) sostiene que es imposible llevar a cabo un auténtico proceso de innovación educativa que busque cambiar las formas en que las/os profesoras/es enseñan sin simultáneamente renovar las prácticas de evaluación empleadas para medir el aprendizaje de

las/os alumnas/os. La innovación requiere entonces que se desarrollen nuevos enfoques de evaluación que vayan más allá de una simple evaluación sumativa, sino que se centre en la mejora de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, este tipo de innovación supone un desafío tanto para estudiantes como para docentes, pues implica cambiar la forma en que se concibe la evaluación, en contraposición a la conceptualización histórica de la evaluación cuya finalidad es la calificación. Esto requiere la promoción de una nueva cultura de evaluación en la que esta se convierta en una oportunidad de enseñanza y aprendizaje, en donde se le dé un mayor énfasis al proceso del/de la estudiante con la finalidad de ayudarla/o a identificar sus fortalezas y debilidades (Lluch, Fernández y Cano, 2018).

Así, el fundamento principal de esta nueva visión de la evaluación radica en el fortalecer la autorregulación de las/os estudiantes, la cual, si bien se desarrolla distinto en cada persona es necesario ofrecer un factor contextual que la privilegie y le permita a las/os estudiantes ser más autónomos en sus procesos de aprendizaje (Peel, 2019). Esto implica que las/os alumnas/os participen activamente en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje, asumiendo la evaluación como una estrategia para mejorar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje. Entonces, al tener una participación más activa en la dirección de su propio proceso de aprendizaje, se convierten en co-constructores de este. Por lo tanto, este enfoque innovador se centra en el/la principalmente en la/el estudiante. (Manrique, 2004)

De esta forma, involucrar a las/os estudiantes en su proceso educativo plantea la relevancia de su capacidad de ser agentes de cambio dentro de este contexto innovativo, ya que sus perspectivas únicas sobre el proceso de aprendizaje, la enseñanza y la educación en general aporta una visión fresca y valiosa que puede impulsar transformaciones significativas en la escuela, en este caso, de la evaluación. Al permitir que las/os estudiantes participen activamente en las decisiones escolares, se reconoce su potencial para contribuir de manera significativa a la mejora de su propio proceso de aprendizaje y al de sus compañeras/os, se le otorga un sentido de propiedad sobre su educación y se fomenta el rol colaborativo en el diseño de oportunidades de aprendizaje que beneficien a todos los involucrados en el proceso educativo (Sandoval y Messiou, 2020). Y no solo es una mejora para ellas/os, sino que en la escucha de su voz se generan procesos de aprendizaje que aportan para estudiantes y docentes en su conjunto. Esto debido a que gracias a las experiencias transformadoras que surgen en entornos donde se les da voz a las/os estudiantes, las/os profesoras/es han podido comprender

de manera más profunda los procesos de aprendizaje propios de las/os estudiantes, lo cual les ha permitido ser más conscientes y críticos de sus prácticas educativas habituales (Flutter, 2007).

Desde esta visión, dar espacio a la voz de las/os estudiantes en los procesos de cambio y mejora es clave para conocer su experiencia como sujeto transformador/a de su propio proceso, ya que de esta forma aparte de conocer su perspectiva se aprende del/de la estudiante (Nieto y Portela, 2008). Cuando el/la estudiante toma esta posición, en el proceso fortalece su autoestima y sentido de pertenencia, lo cual reafirma su responsabilidad compartida y su relevancia como parte de una comunidad educativa. Así, según Castro, Ezquerria y Argos (2001) al darle voz y participación al estudiantado no sólo se les empodera como agentes participativos, sino que también permite revelar contribuciones sorprendentes que a menudo incluyen intereses y demandas que de otra manera no se habrían podido comprender ni abordar. De esta forma, se crea la oportunidad de repensar varios programas educativos, ajustándolos conforme a las necesidades reales que la/el estudiante identifica, en lugar de basarse exclusivamente en lo que la/el adulta/o considera que necesitan.

### Construcción de significados a partir de la capacidad narrativa humana

Es posible conocer la perspectiva de las/os estudiantes a través de la narración, puesto que Bruner (1991) menciona que “una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración” (p. 90). Mediante ella, las personas dan cuenta de sus modelos y procesos no solamente mentales, sino que también sociales, pues en el intercambio con un otro se van generando diversas interpretaciones (Bruner, 1991).

En este sentido, el rol narrativo presente en el relato permite estudiar la perspectiva de las/os estudiantes, para poder comprender los significados que ellos le atribuyen a su experiencia es necesario tener en cuenta que el área investigativa respecto al estudio del significado es un campo

complejo. Esto debido a que los procesos interpretativos en la investigación exigen que los investigadores reconozcan y trasciendan sus sesgos personales, permitiendo que los fenómenos emerjan desde su contexto cultural específico. Por ello, se debe evitar simplificar mecánicamente el análisis cualitativo, es decir, evitar un enfoque superficial que reduzca y

abstraiga en exceso los fenómenos (Daher, Carre, Jaramillo, Olivares y Tomicic, 2017).

Por ende, para establecer una comprensión dinámica de los fenómenos, se debe considerar que el significado está estrechamente ligado a la experiencia ya que implica atribuir sentido a la vida a través de la interpretación de las experiencias vividas, explorando en profundidad la experiencia humana frente a objetos y situaciones, destacando la conexión entre cómo algo se presenta en el mundo y la posición de la persona al experimentarlo. Esto implica que el estudio del significado no se centra en experiencias concretas, sino en cómo se vive y se da significado a experiencias pasadas (Daher, et. al 2017).

Así, para estudiar el significado es necesario tener en cuenta como la persona lo vivencia en su contexto. Sobre ello, Bruner (1991) señala que las personas se integran a la cultura a través de su agencia en una red de significados que va construyendo para actuar y darle coherencia al mundo. Mediante ello, los significados representan un sistema compartido que organiza la experiencia en la persona, las cuales le dan forma a la realidad a través de acciones, pensamientos y emociones (Bruner 1986). Para comprenderlas, la modalidad narrativa de la mente ofrece la oportunidad de construir una secuencia a los estados mentales y sucesos que se entretajan por esta red de significados, lo cual da estructura a las experiencias vivenciadas. Es por ello que, por medio de las narraciones es posible interpretar el significado en función del contexto cultural, que circulan entre los significados compartidos y el marco comprensible desde la perspectiva del/ de la narrador/a (Bruner, 1991).

## **Objetivos**

Objetivo general:

Comprender los significados que las/os estudiantes de enseñanza básica le atribuyen a su experiencia en una actividad de evaluación formativa.

Objetivos específicos:

Analizar los relatos de la experiencia de las/os estudiantes en una actividad de evaluación

formativa a partir de su proceso de planificación de la tarea.

Analizar los relatos de la experiencia de las/os estudiantes en una actividad de evaluación formativa a partir de su proceso en la ejecución de la tarea.

Analizar los relatos de la experiencia de las/os estudiantes en una actividad de evaluación formativa a partir de su proceso en la autorreflexión de la tarea.

## **Método**

### Diseño y enfoque

Se utilizó un enfoque de investigación cualitativo con un diseño de estudio de caso, debido a que se busca comprender los significados que las/os estudiantes le atribuyen a su experiencia. De esta forma el enfoque cualitativo nos permite conocer, comprender y analizar las experiencias e historias de las/os participantes, teniendo en cuenta su contexto específico (Vasilachis, 2006). Además, permite capturar los sentimientos, emociones y percepciones de cada participante en relación con su comportamiento y vivencias (Strauss y Corbin, 2002). Por último, es necesario mencionar que este tipo de metodología permite acercarnos a las perspectivas y experiencias desde las narraciones de las/os estudiantes (Flick, 2007).

### Participantes

La escuela que accedió a participar de la investigación es una escuela pública gratuita de la región de O'Higgins. Ofrece educación prebásica y básica, con modalidad científico humanista y jornada escolar completa, con una matrícula de 500 estudiantes aproximadamente. La elección de la escuela se realizó debido al muestreo por conveniencia, es decir, fundamentado en la proximidad geográfica para los investigadores (Otzen y Manterola, 2017) así como también por el interés de colaborar en el estudio por parte del

equipo directivo del establecimiento (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Participaron 18 estudiantes (10 niñas y 8 niños) de 8° año básico, con edades entre 12 y 15 años. Se escogió este nivel debido a que desde la directiva de la escuela se señaló que este curso se encontraba trabajando en actividades de evaluación formativa en el periodo en el que el establecimiento tenía disponibilidad para realizar la investigación.

El primer paso en la relación con la institución fue informar a la directora sobre los objetivos, actividades y consideraciones del estudio, a través de una carta de presentación y una conversación en donde se resolvieron las dudas que surgieron en ese diálogo. En un segundo momento, con el fin de conocer e identificar ciertas prácticas escolares que respondieran al objetivo de investigación, se realizó una entrevista semiestructurada a la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, en donde además se acordó una reunión con las profesoras que serían parte de la investigación como facilitadoras. Para ello, se firmó un consentimiento informado en donde la Jefa de UTP accedió a participar de manera voluntaria en la entrevista.

La entrevista con la jefa de UTP estaba orientada a conocer en términos generales cómo ha sido la implementación del Decreto 67 en el establecimiento. En ella, la jefa de UTP menciona que la implementación del Decreto no se pudo poner en práctica debido a que la pandemia fue un impedimento y por ello se encuentran en una fase inicial de innovación. Aun así, menciona que ha habido cambios en cómo se plantean las bases curriculares, la planificación de las/os profesoras/es, los objetivos de aprendizaje, los indicadores de logro, la retroalimentación, el trabajo colaborativo y la alternativa de poder evaluar tanto sumativa como formativamente. Asimismo, la jefa de UTP afirma que los cambios mencionados han traído beneficios para la institución ya que han tenido capacitaciones en la elaboración de diversidad de instrumentos, han podido realizar nuevos proyectos institucionales, y se entregan más oportunidades a las/os estudiantes al considerar sus decisiones y aspectos socioemocionales. Sin embargo, también su implementación ha tenido dificultades, como, por ejemplo, al ampliarse la diversidad de instrumentos evaluativos aumenta la dificultad para las/os docentes de aplicarlos, así como también es un desafío para ellos y ellas encargarse de un monitoreo constante de las/os estudiantes para realizar ajustes de aprendizajes en el proceso. En síntesis, la implementación del Decreto 67 en la escuela ha ido sistematizando las prácticas hacia una perspectiva más holística, flexible e integral que le da a la educación un más énfasis a los procesos que a los

resultados.

En la reunión con las facilitadoras se les presentó los objetivos del proyecto de investigación y se les invitó a participar en el proyecto. Una vez que aceptaron participar, se solicitó a las profesoras ser moderadoras durante los talleres grupales, por lo cual se planificaron dos asesorías. En las asesorías previas al taller, se les capacitó a las profesoras respecto a su rol como moderadoras y sobre la metodología de la fotoelicitación. Posteriormente, se invitó a los estudiantes a participar durante una visita previa a la toma de fotografías. En esta instancia, se les explicó los objetivos del proyecto de investigación a las/os estudiantes y se les mencionó que tanto su participación como su identidad serían confidenciales. Además, se les señaló que se podrían retirar del proceso en cualquier momento. De esta forma, se solicitó a los apoderados que firmaran un consentimiento informado, y además, se invitó al conjunto de estudiantes del curso a participar voluntariamente firmando un asentimiento informado.

Tras la aprobación de los consentimientos y asentimiento informados, se llevó a cabo la toma de fotografías del proceso de evaluación formativa durante las clases de Lenguaje y Comunicación e Historia y Geografía. Las tomas de fotografías se realizaron en dos instancias durante las semanas previas al taller de foto-elicitación. Específicamente, las tomas de fotografías fueron los días 25 de agosto y 1 de septiembre de 2022, mientras que el taller se realizó el día 8 de septiembre del mismo año.

Cabe destacar que la actividad formativa a realizar fue diseñada por las docentes en base se a su propia planificación de desarrollo de contenidos. Por este motivo, se les solicitó la planificación escrita de la actividad, la cual, entregaron como una planificación conjunta, dividida en dos clases las cuales tenían por objetivo general jugar para comprender. De esta forma, los objetivos de la actividad consistían en que las/os estudiantes logran desarrollar un pensamiento crítico y tenían como propósito final que éstos logran explicar, relacionar a sus propias experiencias, plantear su postura frente al dilema planteado en cada tarea. Cabe señalar, que se presentan dentro de la planificación de la evaluación diferentes recursos para realizar las clases, como, por ejemplo: cuaderno, texto, PPT de la clase, juego de cartas, juego online, guías, dibujos para pintar y trabajo en grupo.

Así, la actividad fue dividida en cuatro bloques en los que se realizaron diversas tareas

dirigidas al mismo objetivo general. En cada bloque, se compartían los objetivos de las tareas y la rúbrica evaluación, para luego pasar al desarrollo de la actividad y finalmente a un cierre de la clase. Dentro del primer bloque, se compartió el objetivo de la tarea a realizar acompañada de un video en la pizarra interactiva, la cual consistía en que las/os estudiantes reunidos en duplas debían relatar las aventuras de Odiseo en su paso por distintas islas. En el segundo bloque, los estudiantes fueron organizados en grupos de cuatro estudiantes para, primeramente, organizar cartas de preguntas y respuestas, las cuales serían compartidas en voz alta con el curso. Posteriormente, se les entregó una guía a las/os estudiantes para completar, dibujar y pintar. Finalmente, se cierra el bloque con un juego en la pizarra interactiva en el que participan levantando la mano. En el tercer bloque, la primera tarea consistió en un diálogo grupal entre la profesora y el curso a partir de la exposición de un video, para posteriormente desarrollar un esquema comparativo de manera individual acerca de las temáticas discutidas. En el cuarto bloque, se organizaron a los estudiantes en grupos de cuatro personas para ver un video y realizar la tarea organizando cartas según lo expuesto en este. Luego, se entregó una guía a completar. Por último, se cerró con un juego online de preguntas y respuestas en la pizarra interactiva en el que se podía participar levantando la mano.

### Procedimiento de producción de la información

Considerando que el enfoque de este estudio se centra en comprender los significados de las/os niñas/os, se consideró apropiado centrarse en sus narraciones. Estas narraciones ofrecen la oportunidad de adentrarse en el mundo de las experiencias de las personas, dado que las vivencias se expresan y configuran a través de relatos. Así, la técnica utilizada para la producción de datos verbales provenientes de la narración fue la utilización de entrevistas grupales con apoyo de fotoelicitación. En la fotoelicitación se utilizan fotografías como estímulos que representan situaciones familiares para los/as estudiantes, lo cual facilita la identificación del o la estudiante con las dimensiones sensibles de sus vivencias y de la reconstrucción de sus experiencias (Arias, 2011). Por lo tanto, se llevaron a cabo grupos de discusión que fomentaron el intercambio de ideas, la reflexión y la discusión entre las/os participantes (Flick, 2007). De esta forma, facilita la expresión de la voz de niños y niñas en torno a sus experiencias de evaluación en el contexto de innovación educativa.

De esta forma, se diseñó e implementó un taller de una sesión, en el que se invitó a conversar a la/os estudiantes sobre las 28 fotografías sacadas previamente, organizados en grupos de 4 a 5 estudiantes acompañados por un facilitador. Se utiliza foto-elicitación como herramienta para que cada grupo se orientara a narrar y relatar lo vivido, es decir, anécdotas, momentos, recuerdos, guiados por las siguientes preguntas: ¿Qué ven en esta fotografía?, ¿Qué está ocurriendo?, ¿Quiénes participan?, ¿De qué se trataba la actividad?, ¿Cómo se sintieron mientras la realizaban?, ¿Qué aprendieron en esta actividad?

Las fotografías seleccionadas para orientar la narración fueron organizadas según categorías de momentos que las/os estudiantes pudieran identificar durante su proceso evaluativo. Estas fueron divididas en tres temáticas. La primera de éstas corresponde a la Estructura general de la evaluación, la cual contempla: la descripción de los objetivos de aprendizaje, desarrollo de la actividad y el cierre de la actividad. La segunda, se relaciona con el Acompañamiento en la actividad, mientras que la tercera se relaciona con el Material de apoyo. Se eligieron entonces un total de 28 fotografías, de las cuales 14 correspondían a la evaluación de la actividad formativa de Lenguaje y Comunicación, y 14 correspondían a la actividad formativa de Historia y Geografía.

La primera temática refiere a la Estructura general de la evaluación, la cual como indica su nombre, tiene como finalidad que las/os estudiantes narren su experiencia en los distintos momentos que conforman la evaluación. Conforme a esto, se seleccionaron 3 subcategorías: descripción de objetivos de aprendizaje, desarrollo de la actividad y cierre de la evaluación. Esta categoría contaba con un total de 12 fotografías.

La segunda temática refiere al Acompañamiento de la actividad, la cual representa fotografías en las que la docente media y retroalimenta el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes de manera continua durante la evaluación. Esta categoría representa un pilar fundamental dentro de la evaluación formativa puesto que el acompañamiento fomenta que la/el estudiante monitoree el camino que está siguiendo para planificar hacia dónde seguir. Esta categoría contaba con un total de 8 fotografías.

La tercera temática refiere al Material de apoyo utilizado, la cual representa fotografías en donde se visualizan los instrumentos concretos y simbólicos que las/os estudiantes utilizaron

para desarrollar su proceso de aprendizaje. Estos materiales son uno de los principales mediadores semióticos del proceso evaluativo y simbolizan el contenido del aprendizaje desarrollado. Esta categoría contaba con un total de 8 fotografías.

### Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido temático debido a que este permite identificar y comprender un contenido latente a partir de las narraciones, como también conocer las significaciones de las/os estudiantes frente a una situación específica (Bernete, 2013). Para ello, se incluyó en un primer nivel de análisis la ejecución del proceso de codificación abierta, en donde se crearon códigos en vivo basados en las palabras textuales usadas por las/os estudiantes con el fin de conocer la narración de sus experiencias (Albornoz, Silva y López, 2015; Strauss y Corbin, 2002). Para estructurar los datos, se aplicó un segundo nivel de análisis en donde se codificaron categorías conceptuales derivadas del marco teórico y de los objetivos del estudio. Finalmente se realizó una codificación axial, cuyo propósito final era desarrollar redes conceptuales para comprender las relaciones entre las codificaciones (Flick, 2007).

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se realizaron transcripciones de las entrevistas a partir de las grabaciones de audio originales. En una primera fase, se procedió a una lectura exhaustiva de todas las transcripciones con el fin de obtener una visión global de los datos recopilados. A continuación, se utilizó el software ATLAS.ti versión 7.5.4 en las etapas subsiguientes del análisis.

En un primer nivel de análisis de la información recogida, se empleó la herramienta *Códigos* del ATLAS.ti, para reconocer cada una de las experiencias de las/os estudiantes en las tres entrevistas grupales. A partir de ello, se construyeron *códigos in vivo* en donde cada uno de estos agrupan los relatos examinados que compartían una misma experiencia. En base a esto, se identificaron un total de 81 *códigos in vivo* que representan un conjunto de 229 citas en total. Posteriormente, en un segundo nivel de análisis, se utilizó la herramienta *Familias* del ATLAS.ti para definir categorías conceptuales que agruparon aquellos códigos in vivo que se relacionaban con concepciones teóricas desarrolladas en el marco teórico. Por ende, las categorías conceptuales se construyeron a partir de tres líneas teóricas las cuales son: las *Fases*

de la *Autorregulación del modelo de Zimmerman (2009)*, los *Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*, y las *Características de la Evaluación Formativa*.

En detalle, se analizó cada código in vivo para asignarlo a las categorías conceptuales que se relacionaran con las concepciones teóricas establecidas previamente. En detalle, los códigos conceptuales correspondientes a las *Fases de la Autorregulación* del modelo de Zimmerman (2009) son: Fase de Planificación, Fase de Ejecución y Fase de Autorreflexión. Por otra parte, los códigos conceptuales correspondientes a los *Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* son: Representación, Expresión y Acción e Implicación. Por último, los códigos conceptuales correspondientes a las *Características de la Evaluación Formativa* son: Progresiones de aprendizaje, Metas de aprendizaje y criterios de logros, Evidencia de aprendizaje, Retroalimentación descriptiva, Autoevaluación y evaluación por pares y Trabajo colaborativo.

Por consiguiente, se estableció que la categoría conceptual correspondiente a la *Teoría de la Autorregulación* abarca un total de 49 códigos in vivo. Estos fueron distribuidos de la siguiente manera: 10 códigos están asociados con la Fase de Planificación, 8 con la Fase de Ejecución y 31 en la Fase de Autorreflexión.

En relación con los *Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* fueron agrupados en un total de 60 códigos in vivo. Estos fueron distribuidos de la siguiente manera: 9 códigos están asociados con Representación, 16 códigos a Expresión y Acción y, por último, 37 a Implicación. Respecto a las *Características de la Evaluación Formativa*, ésta contempla un total de 45 códigos in vivo. Estos fueron distribuidos de la siguiente manera: 8 códigos in vivo están asociados a Metas de aprendizaje y criterios de logro, 21 a Evidencia de aprendizaje, 6 a Progresiones de Aprendizaje, 7 a Retroalimentación descriptiva, 10 a Colaboración, y por último, 7 a Autoevaluación y evaluación por pares.

Los resultados obtenidos se analizaron en torno a tres redes conceptuales que giran alrededor de códigos conceptuales de mayor jerarquía. Específicamente, los códigos conceptuales de mayor jerarquía son aquellos que corresponden a la línea teórica denominada *Fases de la Autorregulación* del modelo de Zimmerman (2009) debido a que estos describen las metacogniciones llevadas a cabo por las/os estudiantes en distintos momentos de su proceso

interno. Por lo tanto, organizar el análisis a partir de las tres fases permite guiar la información desde las experiencias de las/os estudiantes hacia su perspectiva durante su proceso evaluativo. Con este fin, se utilizó la herramienta vista de red del ATLAS.ti para construir las redes conceptuales que se estructuran alrededor de los códigos conceptuales: *Planificación, Ejecución y Autorreflexión*. Así, en cada red conceptual, se examina la relación entre los códigos in vivo de la categoría conceptual de mayor jerarquía con las categorías conceptuales de menor jerarquía.

La primera red conceptual, fue basada en la categoría conceptual Planificación. Relacionamos cada código in vivo de la categoría Planificación a las otras categorías conceptuales, y los vínculos que se establecieron fueron los siguientes: Metas de aprendizaje y criterios de logro se vinculó a 6 códigos in vivo de la red, Representación a 6, Implicación a 3, y por último, tanto Expresión y Acción como Colaboración sólo a 1. La segunda red conceptual, corresponde a la categoría conceptual Ejecución. Relacionamos cada código in vivo de la categoría Ejecución a las otras categorías conceptuales, y los vínculos que se establecieron fueron los siguientes: Expresión y Acción se vinculó a 2 veces a códigos in vivo de la red, Evidencias de Aprendizaje a 2 también, Retroalimentación descriptiva a 3, Colaboración a 2, mientras que tanto Representación como Implicación se vinculan solo a 1. Por último, en la red conceptual que fue basada en la categoría conceptual Autorreflexión. Relacionamos cada código in vivo de la categoría Autoreflexión a las otras categorías conceptuales, y los vínculos que se establecieron fueron los siguientes: Progresiones de aprendizaje se vinculó a 4 códigos in vivo de la red, Retroalimentación descriptiva a 1, Representación a 1, Colaboración a 4, Expresión y acción sólo a 1 y Evidencia de aprendizaje a 1, Autoevaluación y evaluación por pares 6 y por último, Implicación se vincula a 26.

Acerca de cómo organizamos las experiencias de las/os estudiantes, las categorías de análisis sistematizan las tres redes conceptuales presentadas en los siguientes títulos: 1- Experiencia durante la evaluación formativa: Planificación, 2- Experiencia durante la evaluación formativa: ejecución, 3- Experiencia durante la evaluación formativa: Proceso de autorreflexión.

### Consideraciones éticas

Se proporcionó información detallada sobre los objetivos del estudio, la metodología que se emplearía y las medidas de confidencialidad que se aplicarían a la participación de las/os estudiantes tanto a la directora, profesoras, estudiantes y apoderados/os. Asimismo, se informó que la participación en la investigación era de manera voluntaria, y se les presentó la posibilidad a las/os participantes de retirarse en cualquier momento. Por último, se acordó realizar una devolución con los resultados al colegio.

Se concretó mediante la formalización a través de documentos por escrito que contaron con las respectivas firmas como respaldos, por lo que se obtuvo la autorización por escrito de la directora de la escuela para llevar a cabo la investigación en el establecimiento, así como el consentimiento de los padres y apoderados y el asentimiento de las/os estudiantes involucrados. En los documentos mencionados se detalló el compromiso por parte del equipo de mantener la confidencialidad de los nombres reales y se difuminaron los rostros en las fotografías en el informe de investigación, así como en cualquier publicación o divulgación de los resultados.

## **Resultados**

Para dar cuenta de los significados que las/os estudiantes de enseñanza básica le atribuyen a su experiencia en una actividad de evaluación formativa, se presentan los relatos de la experiencia de las/os estudiantes en una actividad de evaluación formativa a partir de las tres fases de autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución y autorreflexión. Los significados presentes en las narraciones durante cada fase se relacionan con características de la evaluación formativa y con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Al principio de cada apartado, se muestra un esquema explicativo que resume los resultados encontrados y posteriormente se explican a profundidad. Además, se incorporará la fotografía que sea atinente al fragmento expuesto.

## Experiencia durante la evaluación formativa: Planificación.

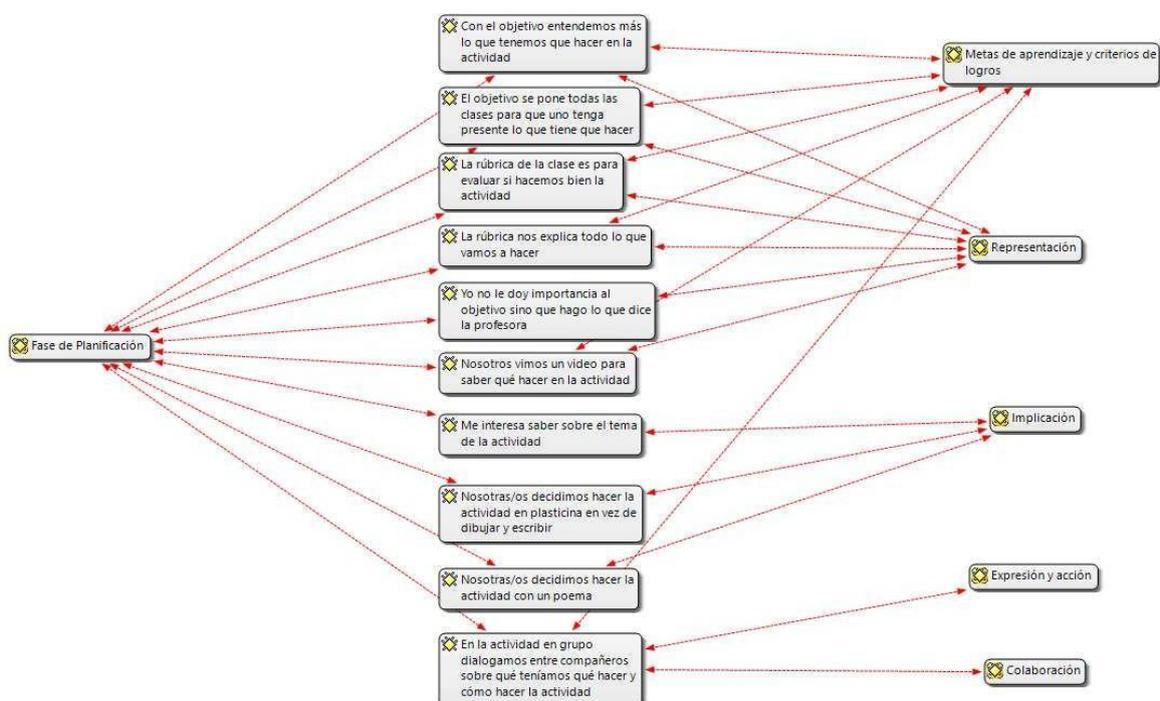


Figura 1. Red conceptual: Fase de Planificación.

Como podemos ver en la Figura 1, la primera categoría de análisis hace referencia a los relatos de la experiencia de las/os estudiantes durante el proceso de planificación de la tarea. Por ende, esta categoría agrupa los significados que las/os estudiantes expresan cuando establecen sus objetivos, criterios y estrategias para guiar sus esfuerzos y realizar la actividad, ya sea de forma individual o grupal.

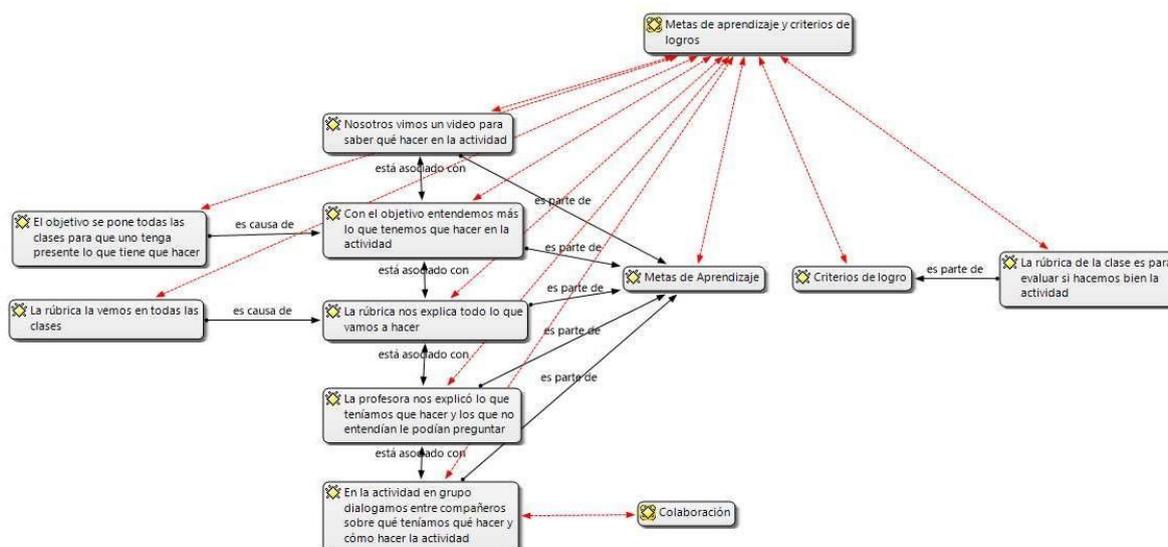


Figura 2. Red conceptual: Metas de aprendizaje y criterios de logros durante la fase de planificación.

En primer lugar, como podemos ver en la Figura 2, las/os estudiantes identifican el objetivo de la clase y la rúbrica como una forma de establecer metas aprendizaje, lo cual les sirve para entender y comprender lo que deben hacer. Además, mencionan que ambos, están presentes en todas las clases para poder guiar su desempeño. Sin embargo, se evidencia que la rúbrica no solo les permite entender las metas de aprendizaje que deben alcanzar, sino que también está dirigida a evaluar su desempeño en las actividades. La rúbrica de la clase se plasma en la Figura 3 y se ejemplifica lo señalado por las/os estudiantes en la siguiente cita:

#### Fragmento n°1

*¿De qué se trata esta fotografía?*

*- De las indicaciones de la clase. Es como el objetivo de lo que tenemos que hacer.*

*- Es cómo evaluarnos de si hacemos la actividad bien, a la orden, de si hacemos el mismo tema que nos explicó la tía. Es como una rúbrica de si todo lo que hacemos está bien. La tía puede poner sí/no sí/no. Eso va como nota casi al libro. Y eso ella lo pone en todas las clases para que uno tenga presente lo que uno tiene que hacer. No debe uno ponerlo mal ordenado, tienes que entregarlo al orden cómo está la rúbrica.*

*¿Eso ustedes lo tienen que entregar?*

- No, la tía nos lo explica de una vez. Ella lo pone y dice aquí está la rúbrica para que entiendan y vean lo que tienen que hacer, cómo es. Y después nos pone el objetivo de la clase (Entrevista Grupo 1).

INDICADORES	SI	NO
Tallos de Conexión.		
Juego de cartas sobre fragmento "La Odisea"		
Pinta y reconoce características de personajes de La Odisea.		
-Juego online sobre fragmento La Odisea.		
-Dan a conocer ideas aprendidas.		

Figura 3. Fotografía: Rúbrica de la clase.

Además, describen que, al estar en grupo, como se observa en la Figura 4, dialogan y discuten no sólo lo que deben hacer, sino que también cómo hacer las actividades de manera eficiente, compartiendo sus puntos de vista, conocimientos y enfoques individuales. De esta forma, la/el estudiante puede participar y comunicarse con la/el compañera/o para posteriormente llevar a cabo la tarea. En esencia, colaboran para comprender las tareas y determinar cómo van a actuar. Respecto a este punto, la cita refleja lo señalado:

#### Fragmento n°2

*¿Qué es lo que está ocurriendo?*

*- Están dialogando.*

*¿Sobre qué estaban dialogando?*

*- De las cosas que teníamos que hacer, cómo hacerlas, dándole opiniones*

*a los compañeros.*

*¿Cada quién en su grupo?*

*- Si, cada quien en su grupo. Pero, respecto cuando la tía lo hace en grupos es para que uno se apoye del otro, del compañero. Y deberías explicarlo, cómo se hace, y así él lo entiende también. (Entrevista Grupo 1).*



*Figura 4. Fotografía: Actividad Guía de Correferencias.*

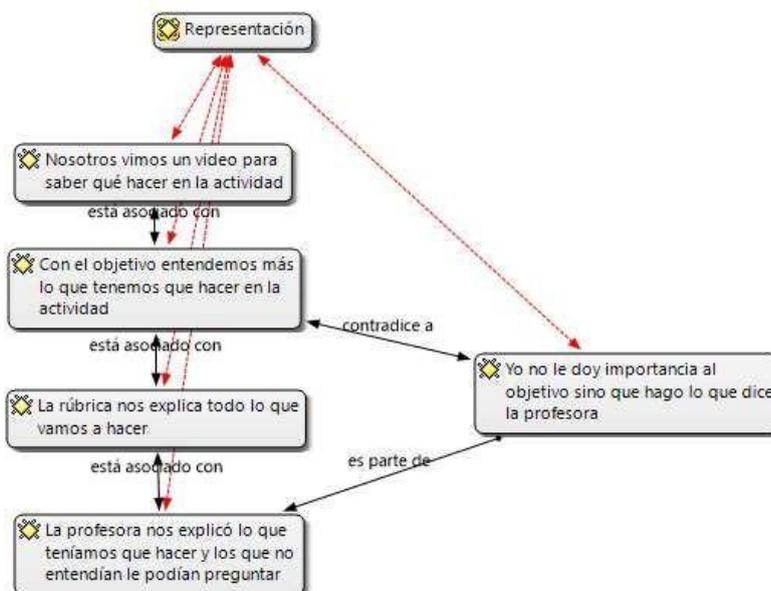


Figura 5. Red conceptual: Principio de Representación durante la fase de planificación.

En segundo lugar, como podemos ver en la Figura 5, las/os estudiantes mencionan diversas modalidades orientadas a la presentación de las indicaciones de la clase, es decir, diversas modalidades de representación de la información. Dentro de estas mencionan: el objetivo, la rúbrica, las instrucciones de la profesora e incluso materiales audiovisuales como un vídeo el cual se aprecia en la Figura 6. Estas sirven como recursos para comprender cómo abordar una actividad, entregar explicaciones e instrucciones para su desarrollo. Algunas/os estudiantes muestran preferencias hacia ciertas modalidades, mientras que otras/os se guían por las indicaciones de la profesora. En la siguiente cita, se muestra cómo las/os estudiantes exponen que la presentación de información a través, tanto de un video como de la explicación de la profesora, les permitió saber lo que tenían que hacer:

#### Fragmento n°3

*¿Cómo se planteó la actividad? ¿Cómo supieron ustedes qué es lo que tenían que hacer?*

*- A través de un video que vimos, el de los Homeros.*

*Después de ver eso, ¿pasaron de inmediato a la actividad?*

*- Si, la tía nos explicó que es lo que teníamos que hacer y eso.*

¿Cómo se los explicó?

- No se los puso en la pizarra

- Nos proyectó primero el video, después nos puso como una mitad de lo que ella entendió del video lo puso en la pizarra para que nosotros entiéramos.

Entonces uno iba reflexionando (Entrevista Grupo 1).



Figura 6. Fotografía: Presentación de la Actividad.



Figura 7. Red conceptual: Principio de Implicación durante la fase de planificación.

En tercer lugar, como podemos ver en la Figura 7, las/os estudiantes expresan interés en conocer lo que aprenderán durante la actividad. Además, en ocasiones, las/os estudiantes demuestran una implicación en el aprendizaje al seleccionar métodos específicos para llevar a cabo la actividad, buscar los materiales necesarios o identificar recursos que les ayudarán a alcanzar sus metas de aprendizaje u objetivos. A partir de esto, se evidencia un interés activo en la planificación de estrategias de trabajo, ya que, a pesar de recibir instrucciones sobre cómo completar la tarea, tienen la iniciativa de solicitar o negociar con la profesora en busca de enfoques alternativos tal como un poema o materiales distintos tal como la plastilina. En la siguiente cita se muestra la toma de decisión de las/os estudiantes sobre cómo realizar la actividad, teniendo en cuenta la indicación que se muestra en la Figura 8:

#### Fragmento n°4

*-Esta clase fue cuando hicimos la esta de...*

*-¡El poema! cuando hicimos las siete islas de Odiseo.*

*¿Todas hicieron un poema?*

*- Era crear 5 historias de seres mitológicos, nosotras hicimos un poema.*

*- Era en pareja*

*- Lo hicimos como tipo carta que Odiseo le mandaba a Penélope (Entrevista Grupo 2).*

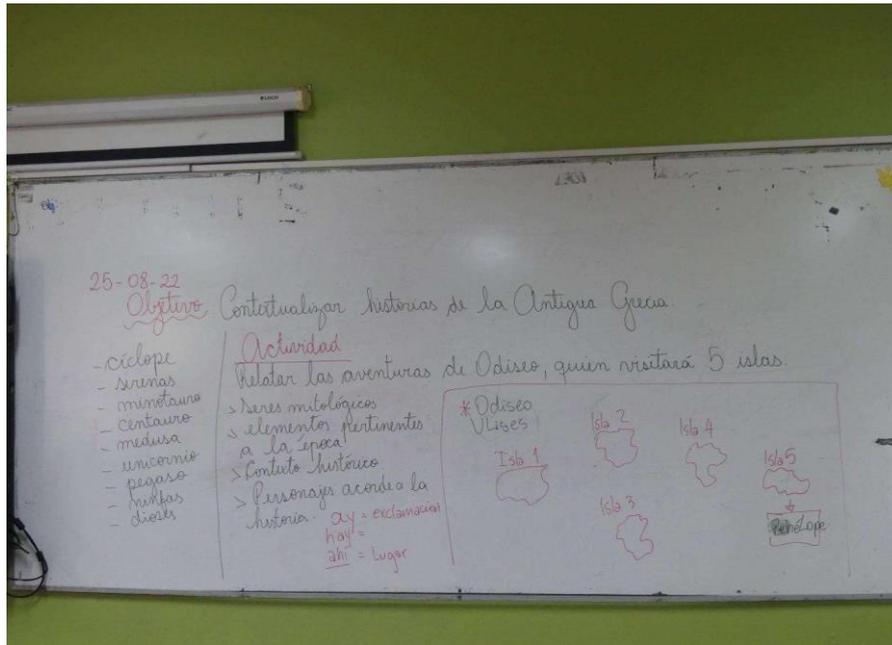


Figura 8. Fotografía: Actividad Trayectoria de las Islas.

### Experiencia durante la evaluación formativa: Ejecución

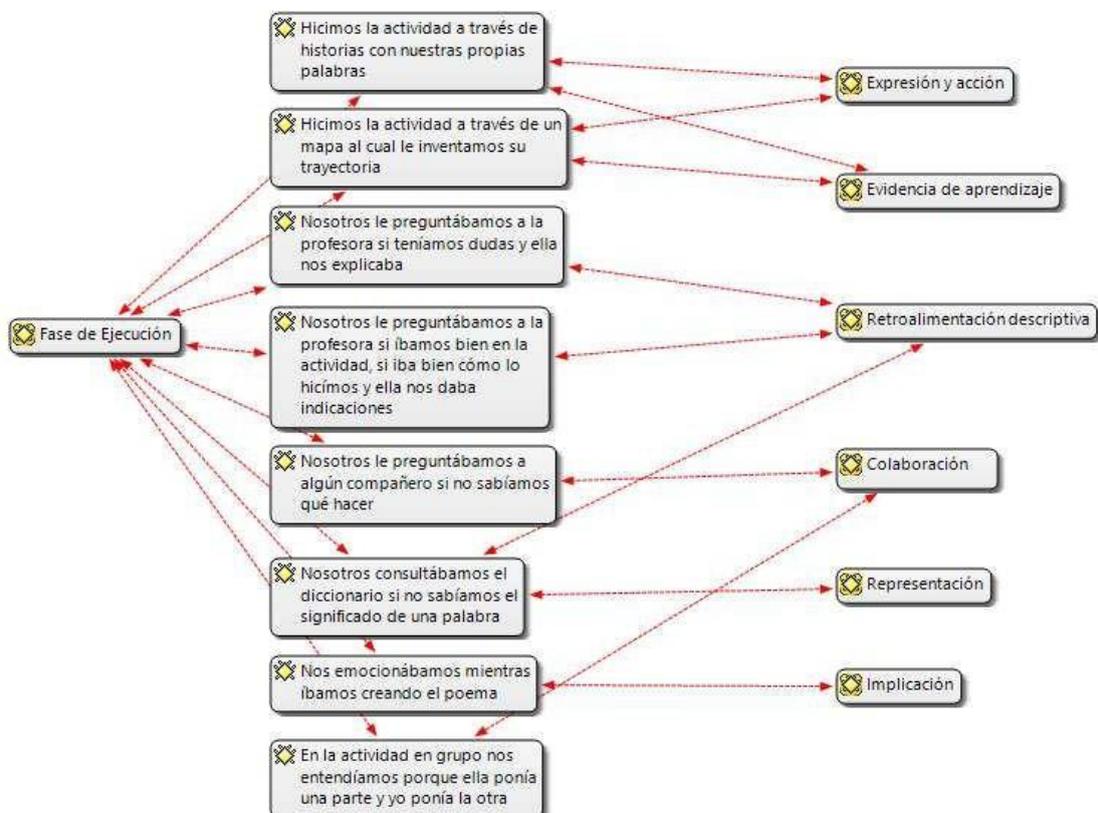


Figura 9. Red conceptual: Fase de Ejecución.

Como podemos ver en la Figura 9, la segunda categoría de análisis hace referencia a los relatos de la experiencia de las/os estudiantes durante su ejecución en la actividad. Por ende, esta categoría agrupa los significados que las/os estudiantes expresan cuando observan el transcurso de su propio aprendizaje y las estrategias que utilizan para mantenerse realizando la actividad.

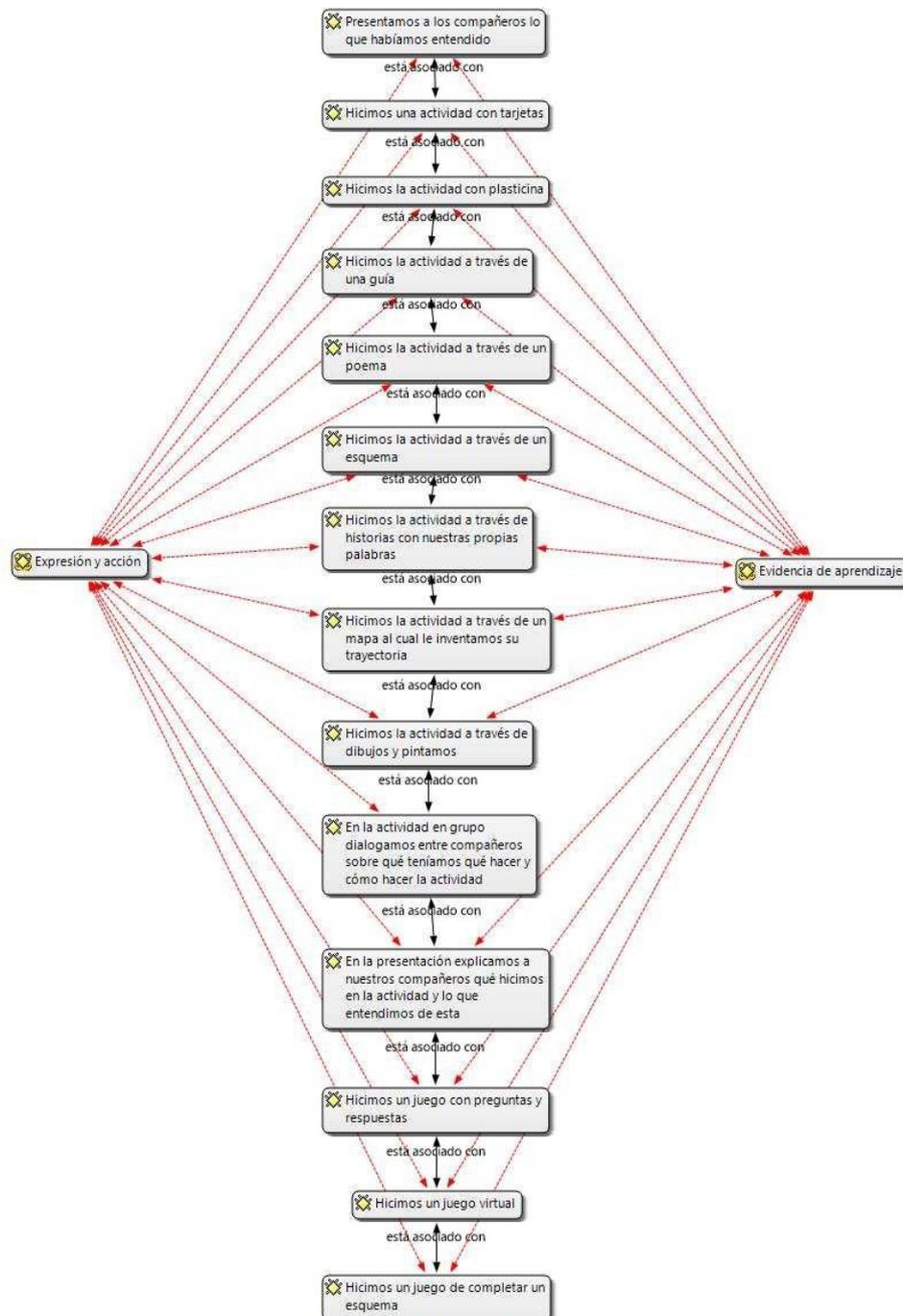


Figura 10. Red conceptual: Principio de Expresión y Acción durante la fase de ejecución.

En primer lugar, como podemos ver en la Figura 10, las/os estudiantes identifican múltiples formas de hacer las actividades y expresar lo que saben. Es decir, reconocen una multimodalidad de instrumentos semióticos de acción y expresión, entre los cuales se encuentran instrumentos dialógicos como presentar ante el curso, dialogar entre compañeras/os y responder en un juego de preguntas y respuestas; instrumentos visuales-gráficos (Figura 11) como dibujar, pintar, hacer esquemas, crear mapas y ordenar tarjetas; instrumentos táctiles como construir con plastilina; instrumentos escritos como hacer poemas, elaborar historias, completar un esquema y escribir en una guía; e instrumentos digitales-interactivos como juegos virtuales. Las distintas formas en las que realizan las actividades permiten a las/os estudiantes evidenciar su aprendizaje desde su perspectiva, o más bien, desde sus propias palabras. Esto se puede ver reflejado en la siguiente cita:

#### Fragmento n°5

*¿Qué ven en esta fotografía?*

- *Dibujar. Eso lo hicimos en la clase de las islas, pero nos dio las indicaciones y ahí uno como que creaba su historia. No lo sacábamos del video ni de un cuaderno, lo hicimos nosotros. Prácticamente la hicimos de nuestras propias palabras.*

*¿Cómo creaban su propia historia de la isla?*

- *Como Odiseo, pero le cambiábamos las cosas (Entrevista Grupo 1).*

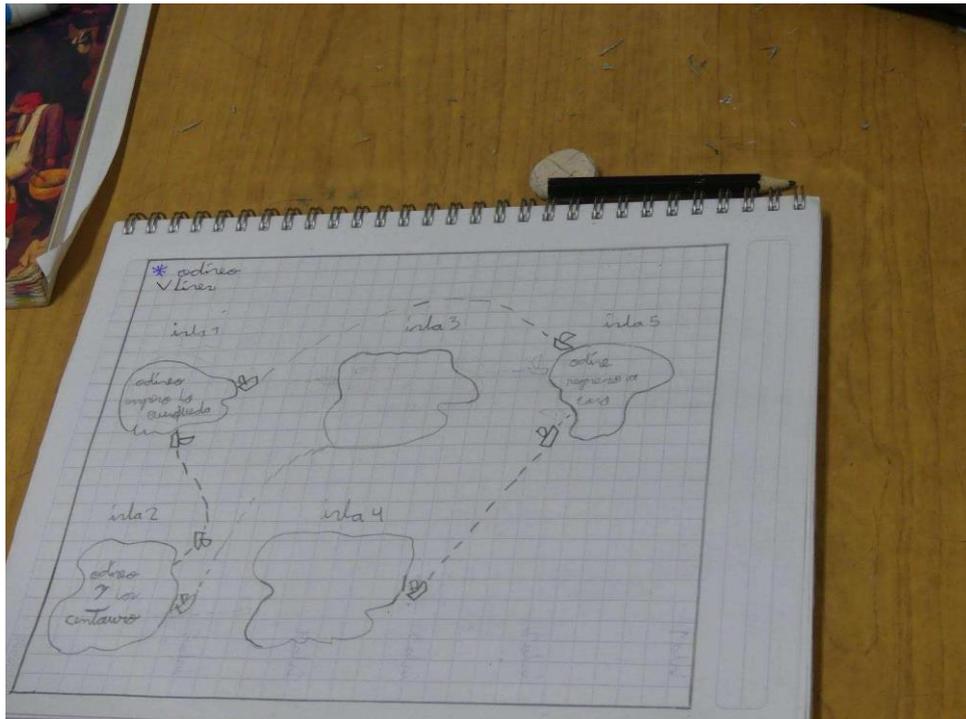


Figura 11. Fotografía: Actividad Trayectoria de las Islas.

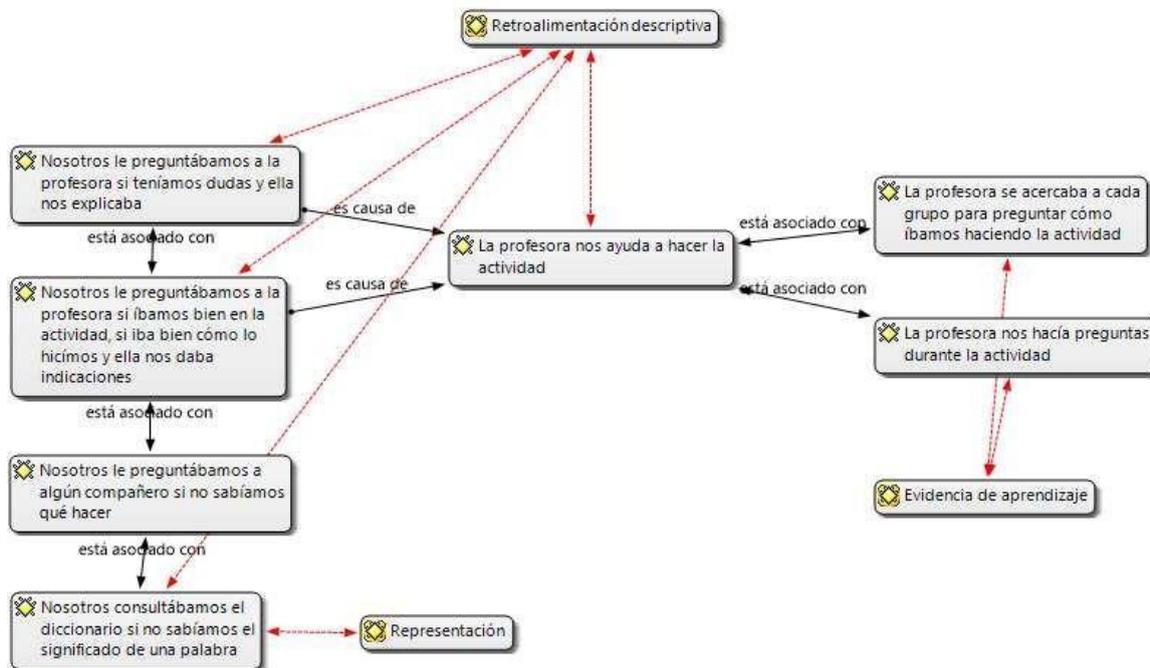


Figura 12. Red conceptual: Retroalimentación descriptiva durante la fase de ejecución.

En segundo lugar, como podemos ver en la Figura 12, las/os estudiantes comunican que cuando tienen dificultades pueden pedir ayuda tanto a la profesora como a sus

compañeras/os, e incluso, pueden contar con la posibilidad de acceder a medios de representación de la información alternativos como lo es el uso de diccionario. De esta forma, las/os estudiantes mencionan que durante el transcurso de la actividad cuentan con diferentes medios por los que pueden recibir retroalimentación cuando necesitan apoyo o cuando necesitan monitorear el cómo se van desempeñando. Ejemplos de ello se puede apreciar en la siguiente cita derivada de la Figura 13:

Fragmento n°6

*¿Qué estaría pasando en esa foto?*

*- Es donde estábamos haciendo preguntas y teníamos que encontrar las respuestas en las tarjetitas.*

*- Ah era lo de las tarjetas, donde habíamos pintado.*

*- Las que teníamos que buscar en un diccionario*

*- De la historia.*

*- Las palabras que no entendíamos las íbamos a buscar en el diccionario (Entrevista Grupo 3).*



Figura 13. Fotografía: Actividad Cartas de Juego

Además, las/os estudiantes narran que la profesora no solamente se encuentra presente para pedirle ayuda y retroalimentación en el transcurso de la actividad, sino que también toma el rol de evidenciar sus aprendizajes mientras están ocurriendo a través del monitoreo constante. Tal observación se explicita tanto en el momento en el que relatan que la profesora les hacía preguntas durante las actividades, como cuando añaden que la profesora se acercaba a cada grupo para ver cómo iban haciendo la tarea. Esto se puede evidenciar en la siguiente cita acompañada de la Figura 14:

Fragmento n°7

*- Esta era la de las islas, uno le iba preguntando a la profesora si es que estaba bien y otros preguntándole a la profesora si iba bien cómo lo hacía. Algunos hicieron poemas sobre la obra u otros hicieron islas (Entrevista Grupo 1).*



*Figura 14. Fotografía: Actividad Trayectoria de las Islas.*



Figura 15. Red Conceptual: Principio de Implicación durante la fase de ejecución.

En tercer lugar, como podemos ver la Figura 15, las/os estudiantes se implican en lo que van aprendiendo de manera que mantienen el interés mientras realizan la actividad. Esto se ve reflejado cuando expresan que se van emocionando a la vez que crean el poema que la profesora les permitió hacer, o cuando tienen la posibilidad de colaborar con sus compañeras/os durante los trabajos grupales. Sobre esto último, manifiestan que la principal estrategia para organizar su desempeño es repartirse las partes de la tarea ya que esta forma les permite expresarse y entenderse mejor. La siguiente cita presenta lo señalado a partir de la Figura 16:

#### Fragmento n°8

*Entonces lo que hacían ustedes era crear sus historias a partir de las islas. ¿Esto lo hacían individualmente?*

*- En duplas.*

*¿Y cómo la hacían para trabajar en dupla?*

*- Por decirte, yo era la que hacía el borrador y yo se lo daba a ella.*

*- Como que ella ponía una parte de la historia y yo ponía la otra, nos entendíamos*

*(Entrevista Grupo 1).*



Figura 16. Fotografía: Actividad Trayectoria de las Islas.

### Experiencia durante la evaluación formativa: Proceso de autorreflexión

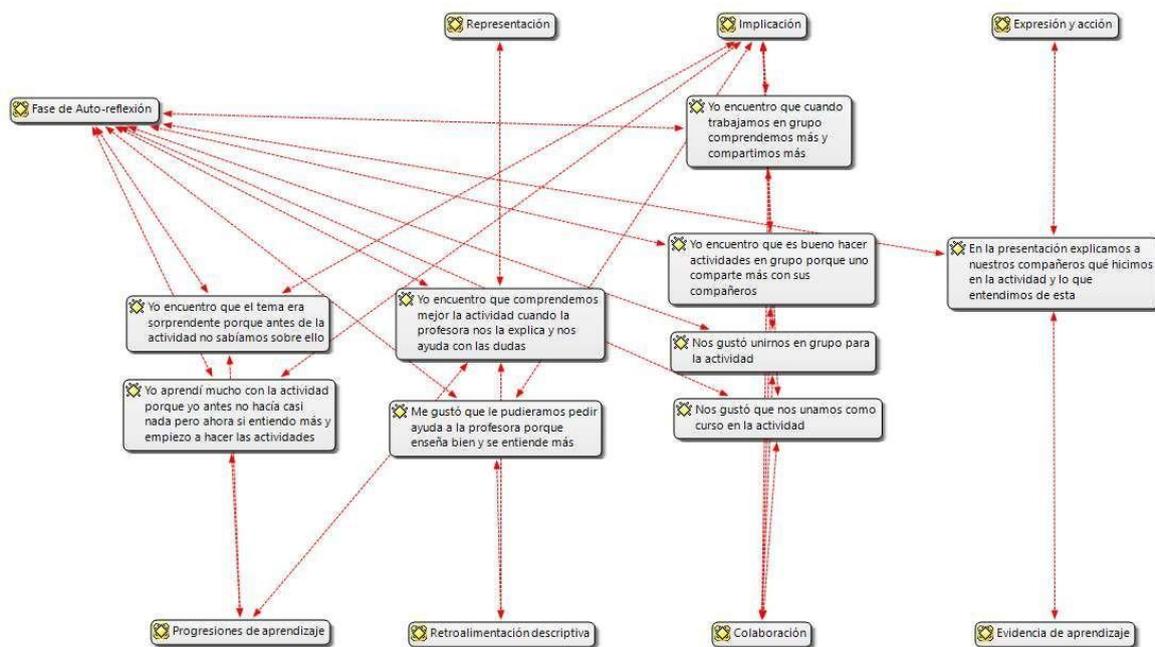


Figura 17. Red conceptual: Fase de Autorreflexión primera parte.

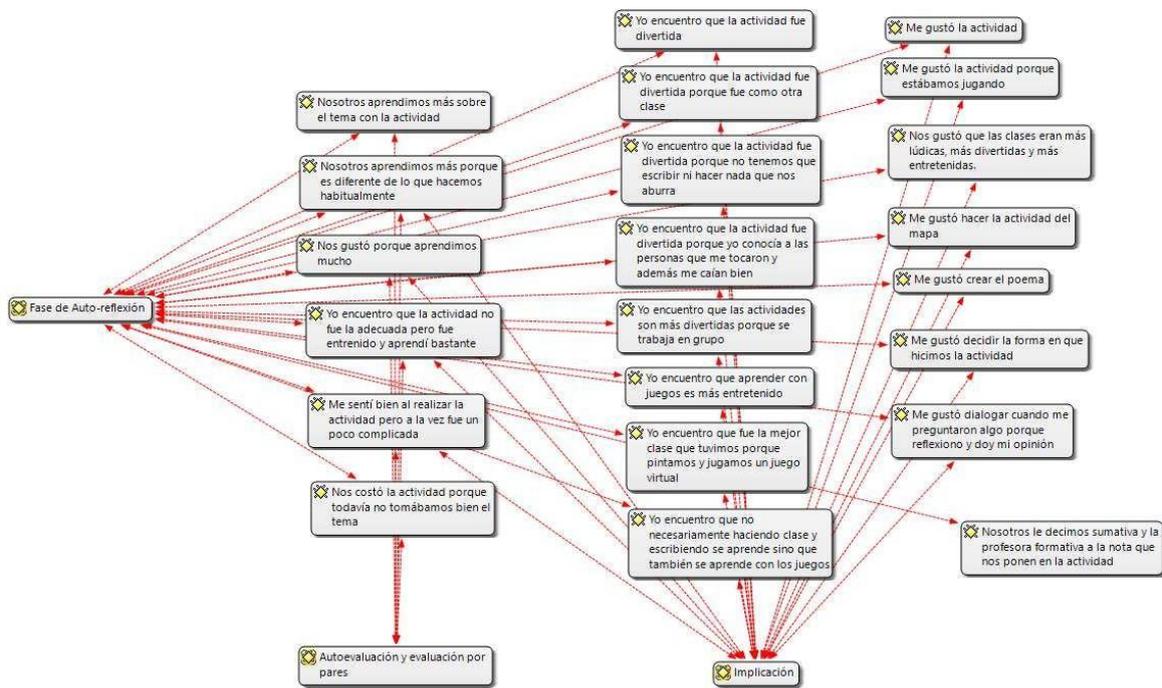


Figura 18. Red conceptual: Fase de Autorreflexión segunda parte.

Como podemos ver en la Figura 17 y Figura 18, la tercera categoría de análisis hace referencia a los relatos de la experiencia de las/os estudiantes durante la fase de autorreflexión, en donde analizan su desempeño y proceso de aprendizaje después de haber ejecutado la actividad, involucrando elementos emocionales y juicios personales en su reflexión.

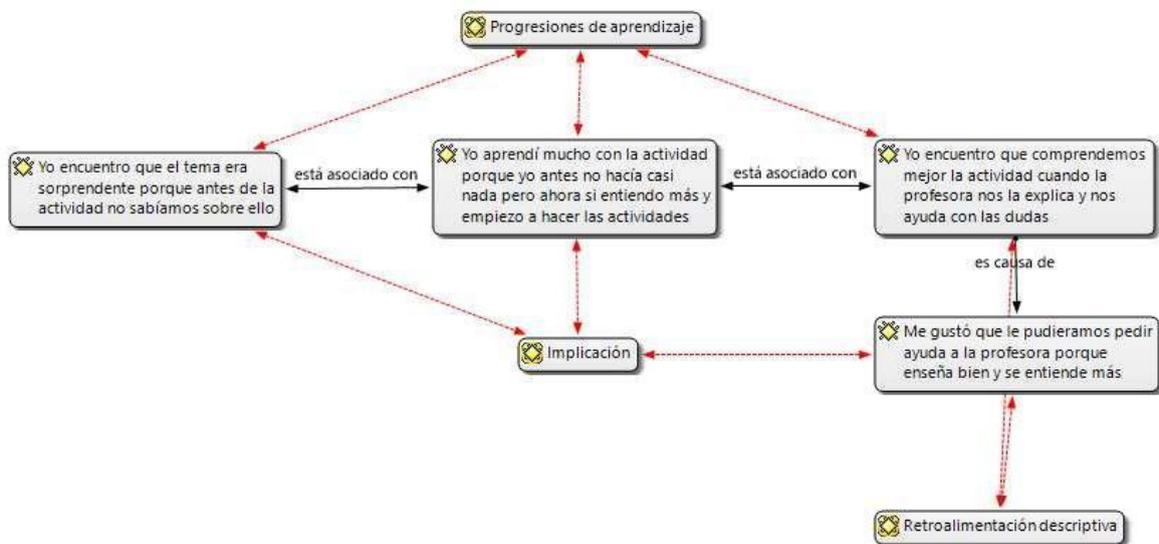


Figura 19. Red conceptual: Progresiones de aprendizaje durante la fase de autorreflexión.

En primer lugar, como podemos ver en la Figura 19, las/os estudiantes ponen en manifiesto que han avanzado respecto a sus aprendizajes y que han cambiado sus acciones debido a esto. En específico, se distingue que ellos reconocen progresiones en su aprendizaje cuando declaran que el tema planteado en la clase fue sorprendente ya que antes no sabían sobre ello. Además, las/os estudiantes señalan que previamente evitaban participar en ciertas actividades, pero ahora, gracias a su mejor comprensión se sienten más capaces y dispuestos a llevarlas a cabo. Al ver la fotografía expuesta en la Figura 20, los estudiantes expresan lo recién señalado a través de la siguiente cita:

#### Fragmento n°9

*¿Qué aprendieron con esta actividad?*

*- Para mí mucho, porque yo antes no hacía casi nada, pero ahora si entiendo más y empiezo a hacer las actividades y eso (Entrevista Grupo 1).*



*Figura 20. Fotografía: Actividad Guía de Correferencias.*

De igual forma, las/os estudiantes destacan que su comprensión de las actividades mejora cuando la profesora se toma el tiempo para explicarles y abordar sus preguntas y dudas. Se

implican y expresan aprecio por la forma en que la profesora proporciona esta asistencia, ya que esta retroalimentación les brinda una visión más clara y completa de los conceptos y la actividad. Consideran que esta retroalimentación es un factor clave para su comprensión de la actividad y realizar la tarea de forma efectiva. Un ejemplo de lo planteado anteriormente lo muestra el siguiente fragmento relacionado a la Figura 21:

#### Fragmento n°10

*¿Qué es lo que estaba haciendo la profesora en ese momento?*

*- Preguntando*

*- Dándonos opiniones o ideas de cómo lo teníamos que hacer. Como refrescándonos la mente a ellos.*

*- Están trabajando.*

*¿Cómo se sienten en este tipo de situaciones?*

*- Se comprende más, cuando uno llama a la profesora se comprende más lo que ella dice y te lo explica más detallado (Entrevista Grupo 1).*



Figura 21. Fotografía: Actividad Guía de Correferencias.

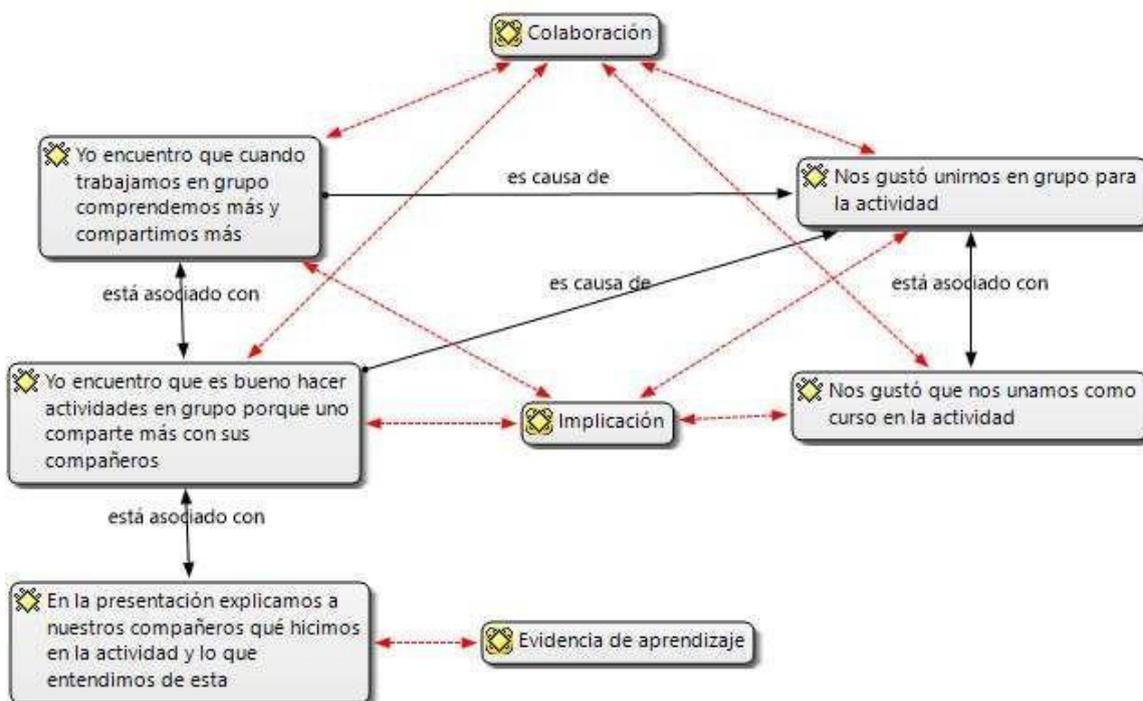


Figura 22. Red conceptual: Colaboración durante la fase de autorreflexión.

En segundo lugar, como podemos ver en la Figura 22, se evidencia entonces, en las narraciones de las/os estudiantes, que estos valoran el trabajo colaborativo grupal, mencionando que cuando se desempeñan de esta forma logran comprender más y compartir más con sus compañeras/os y que les gusta que se unan como curso para la actividad. Sin embargo, el trabajo grupal no es la única instancia en la que pueden compartir y comprender lo que aprendieron en conjunto con sus compañeras/os, puesto que las/os estudiantes comunican que tienen la oportunidad de explicar ante el curso cómo hicieron la tarea y lo que entendieron de esta al terminar la actividad, como se muestra en la Figura 23. Esta forma de evidenciar su aprendizaje y compartir lo que aprendieron con su curso se puede observar en la siguiente cita:

#### Fragmento n°11

*- En esta fotografía, estaba una compañera explicándole a los demás que es lo que era un dios, que es lo que tenía que hacer, cómo lo hizo. Era como un tipo de exposición de lo*

*que teníamos que hacer, explicar a los compañeros lo que hemos entendido (Entrevista Grupo 1).*



Figura 23. Fotografía: Actividad Guía de Correferencias.

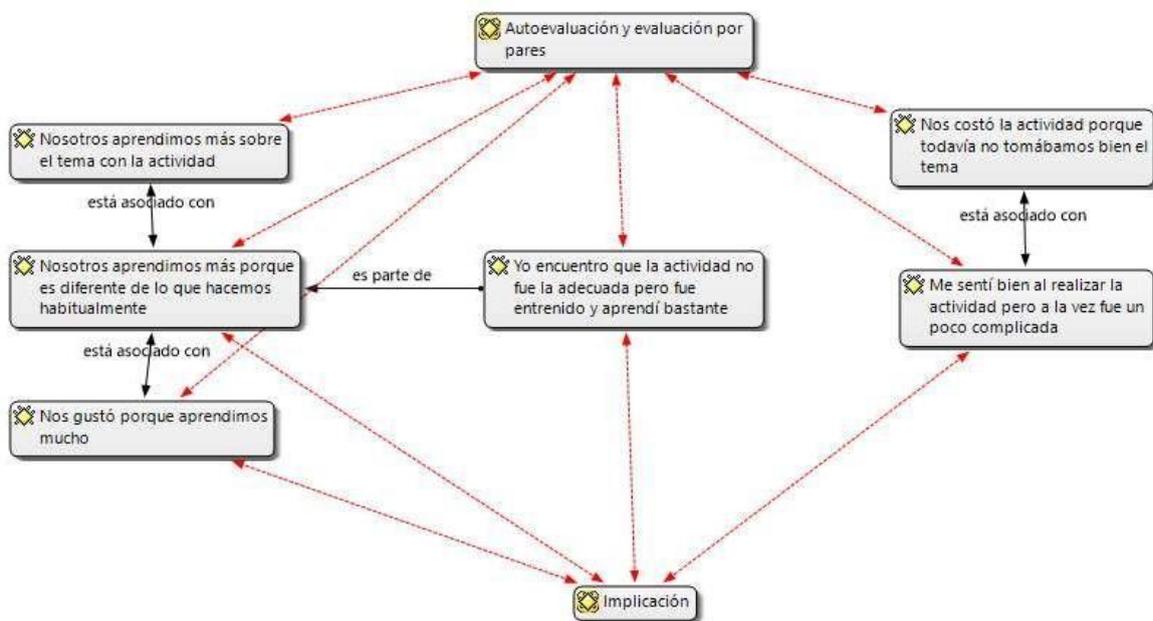


Figura 24. Red conceptual: Autoevaluación y evaluación por pares durante la fase de autorreflexión.

En tercer lugar, como podemos ver en la Figura 24, las/os estudiantes evalúan de manera apreciativa su propio desempeño en la actividad al manifestar que les gustó realizarla porque sienten que aprendieron mucho. Específicamente, algunos de las/os estudiantes atribuyen que aprendieron más debido a que la modalidad de las actividades es diferente de lo que hacen habitualmente. Mientras que otras/os, piensan que algunas de las formas en las que se presenta la actividad no fueron adecuadas, pero que aun así aprendieron bastante y lo encontraron entretenido. De todas formas, también refieren que tuvieron dificultades en su proceso de aprendizaje las cuales atribuyen principalmente a que aún no habían desarrollado el tema de la actividad o no recordaban algún aspecto en específico del contenido trabajado previamente. En este sentido, consideran que en algunas ocasiones tuvieron complicaciones durante su desempeño en la tarea, pero pudieron resolver las dificultades y se sintieron bien al llevarla a cabo. A continuación, se presenta una cita que representa esto, luego de observar la fotografía presentada en la Figura 25:

#### Fragmento n°12

*¿Cómo se sintieron al realizar esta actividad?*

*- Bien. A la vez fue un poco complicado ya que no nos recordamos los sinónimos de él o ella, o que poner relacionado a eso. Pero después cuando ya lo comprendimos bien, ya hicimos la historia de nosotros (Entrevista Grupo 1).*



Figura 25. Fotografía: Actividad Une las Correspondencias.

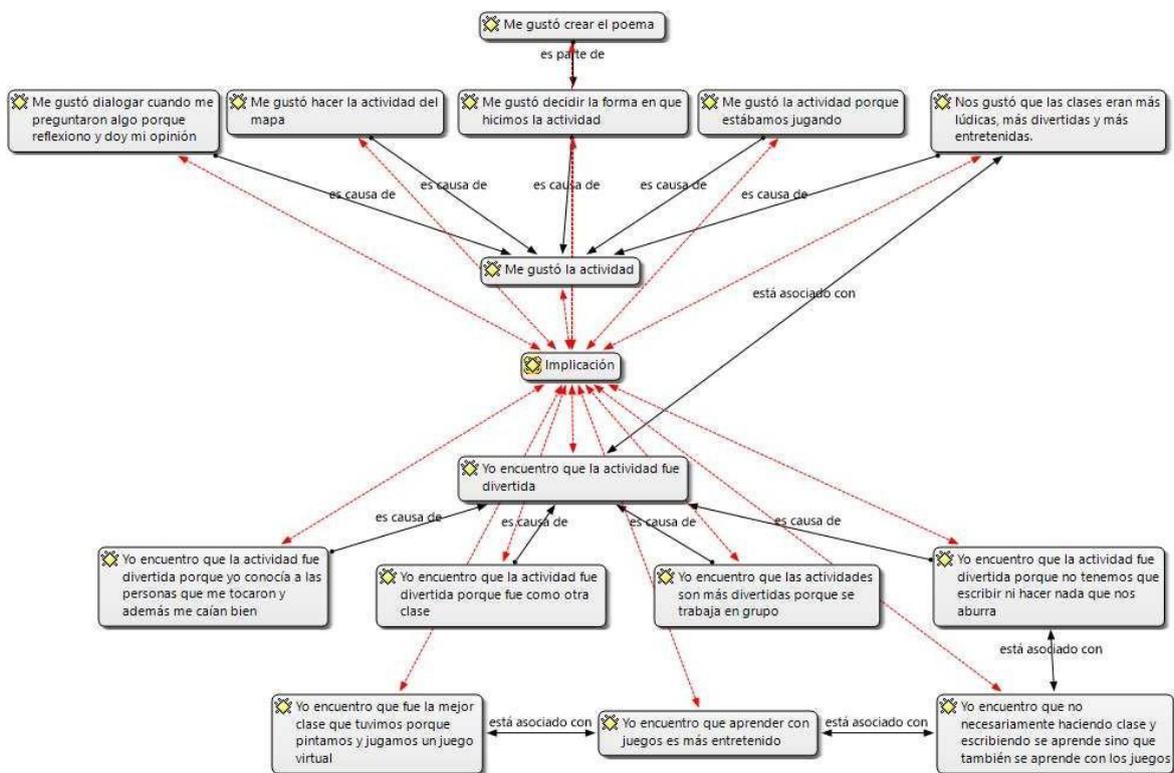


Figura 26. Red conceptual: Principio de Implicación durante la fase de autorreflexión.

En cuarto lugar, como podemos ver en la Figura 26, así como valoran apreciativamente su aprendizaje durante la actividad, las/os estudiantes también reaccionan positivamente a la participación que tuvieron en este proceso y a las características propias de la actividad. En efecto, ellos dan a conocer que las actividades les gustaron debido a que sienten que eran más lúdicas, más divertidas/entretenidas y porque estaban jugando mientras las realizaban. Asimismo, les gustó poder implicarse en los momentos en que pudieron decidir las formas en la que hacían las actividades, como en los casos del poema o la plastilina, en donde por iniciativa propia pudieron plantear diversas trayectorias para llegar al mismo objetivo de aprendizaje que sus compañeras/os. Sumado a esto, otra forma de implicarse en su aprendizaje, en donde expresan que les gustó, tiene que ver con los momentos en donde pueden dialogar cuando les hacen preguntas puesto que afirman que al hacerlo logran reflexionar y sienten que dan su opinión. La siguiente cita hace alusión a lo recién descrito según lo observado en la fotografía de la Figura 27:

#### Fragmento n°13

*¿Cómo se sienten en ese momento?*

*- Pues yo me siento bien. Me gusta dialogar de algo que me pregunten, uno reflexiona cuando le preguntan.*

*¿Los estudiantes dialogan en este momento?*

*- Si. Dialogar es bueno porque uno tiene que sacar desde sus propias palabras y lo que piensa, eso también es bueno. Porque das tu propia opinión, y eso importa. Das tu opinión si es buena o mala.*

*Entonces, ¿en ese espacio ustedes tienen la oportunidad de hacer eso?*

*- Sí y de ahí tú das las respuestas. Mientras la gente responde y participe, está bien*

(Entrevista Grupo 1).



Figura 27. Fotografía: Actividad Juego en Wordwall.

Ahora bien, las explicaciones de por qué las actividades fueron divertidas las/os estudiantes se lo atribuyen a distintas razones. Entre ellas, afirman que las actividades en que se trabaja en grupo las consideran más divertidas, y en algunos casos, encuentran que es mejor cuando les toca trabajar con compañeros que se conocen y se llevan bien. También, mencionan que de la forma en las que estaban planteadas las actividades son más divertidas porque no tenían que hacer cosas que les aburrieran o les cansaran, como, por ejemplo, solamente escribir y escribir. Es por ello que valoran la entretención que les entregan las distintas formas de acción como el pintar o el jugar, porque señalan que no solamente escribiendo se aprende, sino que existen más formas de aprender. Concretamente, en la siguiente cita, proveniente del relato sobre la fotografía expuesta en la Figura 28, las/os estudiantes lo exponen:

#### Fragmento n°14

*¿Qué hay ahí? ¿qué está pasando?*

*- Es cuando estábamos jugando. Porque así no necesariamente haciendo clase y escribiendo uno aprende, también con los juegos uno aprende.*

*- Y es más entretenido.*

- Es más entretenido.

- Y es más entretenido, porque uno siempre se fija en que hay que escribir y escribir y es cansador también (Entrevista Grupo 3).



Figura 28. Fotografía: Actividad Cartas de Juego.



Figura 29. Red conceptual: Evidencia de aprendizaje durante la fase de autorreflexión.

En quinto y último lugar, como podemos ver en la Figura 29, las/os estudiantes llevan a cabo un análisis metacognitivo sobre cómo se evalúa su desempeño en la actividad. Sobre esto, reconocen que al terminar la actividad la profesora les revisa lo realizado para corregirles, decirles si está bien lo que hicieron, y proporcionarles puntaje, décimas o nota, como lo relatan al observar la imagen plasmada en la Figura 30. Además, identifican que las actividades corresponden a la evaluación formativa número 2 y que esta se evalúa sumativamente. Sin embargo, refieren a una disonancia sobre cómo ellos definen al proceso evaluativo, el cual se puede observar en la duda al momento de precisar el término entre compañeras/os, como se explicita en la siguiente cita:

#### Fragmento n°15

*- Nos sacamos un 7*

*- Nosotros igual*

*- Y esa nota...*

*- Es formativa*

*- Esa nota era sumativa o...*

*- Ella dice formativa, nosotras le decimos sumativa. Por ejemplo, esas actividades valen el 70% de las pruebas que hicimos (Entrevista Grupo 2).*



*Figura 30. Fotografía: Actividad Trayectoria de las Islas.*

### **Discusión y conclusiones**

El objetivo de esta investigación fue comprender los significados que las/os estudiantes de enseñanza básica le atribuyen a su experiencia en una actividad de evaluación formativa. El análisis puso de manifiesto que las/os estudiantes identifican múltiples modalidades para realizar la actividad, en la que pueden negociar con la profesora el uso de instrumentos autogestionados. Además, se evidencia que valoran la retroalimentación y monitoreo entregado por las docentes como un componente fundamental de la evaluación formativa. Asimismo, manifiestan que se sienten implicados en las actividades debido a las características propias de esta, como lo son el trabajo colaborativo y el componente lúdico.

Ahora bien, en nuestro estudio se evidencia que las/os estudiantes identifican múltiples modalidades tanto en la representación de la información de la actividad, como en la manera en que pueden realizarla. Respecto a esto último, logran implicarse más en la actividad debido a que les gustaron las diversas formas en que podían realizarla e inclusive manifiestan haber aprendido más que en otras ocasiones. En concordancia, Maturana y Gálvez (2021) evidenciaron que la multimodalidad en las formas en que se presenta la actividad y en las

maneras de realizarla facilitó el desarrollo autónomo de los procesos de las/os estudiantes, atrajo el interés de las/os estudiantes por la actividad, y promovió el trabajo intencionado, colaborativo y preciso. Estos hallazgos, se relacionan con los resultados mostrados en la presente investigación, en la medida en que se evidencia que las/os estudiantes, en la multimodalidad de formas de expresarse y realizar las actividades, desarrollan la tarea de manera autónoma con sus propias palabras o definiendo la trayectoria desde sus propias ideas. De la misma manera, se observa en este contexto multimodal un interés por la actividad y un trabajo colaborativo e intencionado cuando ellas/os expresan implicarse en el proceso de aprendizaje mientras este está ocurriendo, a través del diálogo con sus compañeros y de la motivación que sienten por realizar la tarea.

En cuanto a las actividades, encontramos que las valoraciones positivas de la actividad giran en torno al componente lúdico de la actividad formativa realizada. De manera similar, Tirado-Olivares y González-Calero (2021) en su estudio teórico y empírico plantean la relevancia de la incorporación de mecánicas lúdicas en la evaluación formativa como una herramienta que proporciona una mejora actitudinal de la/el estudiante y un entorno educativo más estimulante, pues, exponen una valoración positiva por parte de las/os estudiantes asociado a las instancias lúdicas y a las actividades relacionadas con juegos, lo cual se relaciona con la implicación de las/os estudiantes en su aprendizaje y la percepción de mejora en sus aprendizajes. En coincidencia, Bergen (2018) en su revisión sobre el aprendizaje basado en el juego, plantea que es fundamental que todas las partes involucradas en la toma de decisiones sobre servicios y políticas comprendan plenamente la importancia del juego para las/os niña/os. Sin embargo, su valor no debe limitarse únicamente a su influencia en el desarrollo de habilidades académicas, sino que también se debe tener en cuenta su contribución al desarrollo de habilidades como la autorregulación y bienestar del infante.

Asimismo, en este estudio también se analizó la relevancia que las/os participantes le asignan al monitoreo y mediación de las profesoras en su aprendizaje a lo largo de la actividad, pues las/os estudiantes destacan que su comprensión de las actividades mejora cuando las profesoras se toman el tiempo para abordar sus dudas. Este compromiso por parte de las docentes es altamente valorado por los estudiantes, ya que relatan que esta retroalimentación les proporciona una visión más clara y completa de los conceptos y la actividad en sí. De igual forma, Canabal y Margalef (2017) plantean que la retroalimentación se convierte en una

herramienta esencial para la mejora del aprendizaje de las/os estudiantes, no solamente para corregir al/a la estudiante, sino que ya que proporciona información valiosa que permite orientar al/a la estudiante en su proceso de aprendizaje. Por ende, a partir de lo planteado por Vygotsky (1978) se evidencia que el papel del/de la docente como mediador/a es fundamental en el proceso de aprendizaje en la evaluación formativa, ya que el aprendizaje es un proceso social en el que las/os estudiantes pueden avanzar hacia nuevos niveles de desarrollo de habilidades, herramientas, capacidades y conocimientos gracias a su participación en una actividad junto al/a la docente, quien colabora y facilita al aprendizaje de las/os estudiantes. En este sentido, Handley y Williams (2011) enfatizan en la importancia de la relación docente-estudiante debido a que plantean que el impacto que la retroalimentación pueda tener en el aprendizaje del/de la estudiante está estrechamente vinculados a la calidad de la comunicación entre docentes y estudiantes.

De igual manera, se analizó a partir de las reflexiones de las/os participantes la importancia que le otorgan a la participación activa y a la implicación en actividades formativas. De esta forma, la valoración por la oportunidad de participar se relaciona, por un lado, a que se les permitió tomar decisiones sobre su proceso evaluativo y, por otro lado, a que les brindó la posibilidad de dialogar y compartir sus opiniones en el aula. Con respecto a ello, por Herrero-González, López-Pastor y Manrique-Arribas (2020), plantean que la participación activa de los/as estudiantes en la evaluación formativa, les permite autorregularse, adoptar decisiones de manera autónoma y tomar conciencia de cuáles son las herramientas que más les funcionan respecto a cómo evolucionan en su aprendizaje. Esto se condice con lo expresado por las/os estudiantes en la presente investigación, puesto que, desde los significados que surgieron en sus relatos, entre sus experiencias más valoradas se encuentran las que tenían que ver con su implicación en el aprendizaje las cuales se vincularon al tercer principio del DUA. Estas experiencias, destacan la importancia que las/os estudiantes le atribuyen a los momentos en los que pudieron tomar un rol activo, relacionándolos con una percepción de mejora en su aprendizaje y con la gratificación de participar, tomar decisiones, y construir compartiendo con sus compañeras/os.

Referente a ello, se observa que la práctica evaluativa fomenta la metacognición de la/el estudiante, es decir, la capacidad de tener conciencia sobre ellos mismos mientras están aprendiendo. Además, las/os participantes en nuestro estudio reconocen que la evaluación

formativa tiene elementos que les aportan a su aprendizaje autorregulado. Se ha evidenciado empíricamente que variadas herramientas intrínsecas de evaluación formativa juegan un papel relevante para el proceso de autorregulación de los aprendizajes de las/os estudiantes la evaluación formativa tiene elementos que les aportan a su aprendizaje autorregulado (Panadero, Andrade y Brookhart, 2018). Estudios que comparten esto, han mostrado que propuestas de evaluación formativa basadas en trabajos en grupo fomenta el desarrollo de herramientas de autorregulación debido a que el empleo de los criterios de evaluación, usados en su máxima expresión por parte de las/os estudiantes en conjunto, permitió un mayor desarrollo de sus aprendizajes autorregulados (Fraile, Pardo y Panadero, 2017). De la misma manera, se ha estudiado que la provisión de criterios de evaluación, de dinámicas de participación y de herramientas de autoevaluación en un contexto formativo, benefician la autoeficacia y la autorregulación de las/os estudiantes (Panadero, Jonsson y Botella, 2017).

Por último, es necesario mencionar que, si bien dentro de la evaluación formativa una de sus características fundamentales es la autoevaluación y coevaluación, a partir de las narraciones de las/os estudiantes, no es posible evidenciar estos espacios de manera explícita en la actividad. A pesar de que se plantea su uso no necesariamente tiene que ser en instancias explícitas, como en técnicas y pautas de autoevaluación, Panadero et al. (2019) mencionan que debe ser una práctica sistematizada y que deben permitir juzgar y reflexionar acerca de su desempeño. Dentro de los significados de las/os estudiantes es posible identificar que, en cuanto a la autoevaluación, reflexionan sobre que se desempeñaron de buena forma en la actividad y que les gustó, pero no mencionan mecanismos que le permitan poner en juicio lo ejecutado o reconocer sus habilidades conocimientos e ideas. A su vez, sobre la evaluación por pares, las/os estudiantes rescatan distintas implicancias sobre el trabajo colaborativo y en equipo, pero no mencionan que este les entregue herramientas para saber dónde se encuentran o cómo avanzar hacia los criterios de logro.

A partir de los resultados del presente estudio, se puede concluir que los significados de las/os estudiantes durante una actividad de evaluación formativa están relacionados principalmente con la valoración que le asignan a su participación, implicación y la multimodalidad presente en las actividades. En específico, destacan las características lúdicas de la tarea y el trabajo colaborativo que se desarrolló, identificando estos elementos como fundamentales en la evaluación. Asimismo, consideran esencial la participación que se fomenta durante la

actividad. Por último, identifican la retroalimentación, mediación y monitoreo de las docentes como apoyos claves para lograr el desarrollo de sus metas de aprendizaje. Así, los elementos formativos de la evaluación fueron un medio que las/os estudiantes utilizaron para avanzar en sus aprendizajes autorregulados.

Añadido a ello, se concluye que, en cuanto a planificación, perciben el objetivo de la clase y la rúbrica como elementos clave para establecer metas de aprendizaje y comprender lo que se espera de ellos en las actividades. Además, consideran que tanto el objetivo como la rúbrica son herramientas constantes en todas las clases que los ayudan a guiar su desempeño. Por otro lado, en cuanto a ejecución, reconocen la diversidad de las actividades, lo cual les permite mostrar su aprendizaje de diferentes maneras, de manera que manifiestan sentirse implicados mientras van ejecutando la actividad. Asimismo, destacan la retroalimentación por parte de docentes y compañeras/os para ajustar su desempeño en la actividad. Por último, respecto a la autorreflexión, expresan una evaluación positiva de su propio desempeño en la actividad. De igual forma, muestran aprecio por la diversidad de enfoques de la tarea y valoración por el espacio de retroalimentación por parte de las profesoras, considerándola esencial para comprender y realizar la tarea con eficacia.

Dentro de los aportes de este estudio, es posible mencionar que los resultados de esta investigación pueden desempeñar un papel fundamental en la evaluación crítica de las políticas educativas y en la obtención de información sobre su influencia en la experiencia estudiantil y su proceso de aprendizaje. Al centrarse en las percepciones y significados que los niños asignan a la evaluación formativa, esta investigación ofrece una perspectiva valiosa desde la propia visión y narraciones de las/os estudiantes, permitiendo una comprensión más profunda de cómo las/os niñas/os perciben y experimentan la evaluación en el entorno escolar. Por un lado, los hallazgos de esta investigación pueden proporcionar orientación práctica para las/os docentes y educadores, facilitando la creación y ejecución efectiva de actividades de evaluación formativa que consideren la perspectiva de las/os estudiantes, lo que, a su vez, podría traducirse en mejoras significativas en las prácticas pedagógicas. Por otro lado, los resultados obtenidos al dar cuenta de la experiencia de las/os estudiantes en el contexto de implementación del Decreto 67, es decir, una innovación educativa, permite dar cuenta de si esta implementación del Decreto va en la dirección de las metas que han planteado respecto a la evaluación formativa.

Desde esta base y a modo de reflexión, se plantea la necesidad de una reevaluación del paradigma de evaluación orientado a los resultados, ya que este enfoque tiende a obstaculizar la comprensión de los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes, lo que, en última instancia, diluye el carácter formativo inherente a la educación y, específicamente, el papel pedagógico crucial que desempeña la evaluación. En contraposición, la incorporación de la evaluación formativa brindaría a las/os estudiantes la capacidad de participar activamente en la construcción de un aprendizaje significativo en colaboración con sus docentes, quienes actúan como mediadoras/es.

Como proyecciones desde la psicología se pueden impulsar prácticas educativas que pretendan garantizar la participación de las/os estudiantes, es decir, poder generar espacios para que las/os estudiantes expresen sus opiniones sobre aspectos de la educación que afecten su bienestar emocional y académico, y que de esta forma contribuyan a la toma de decisiones en la escuela con el objetivo de mejorar el clima del aula. Como implicancia en la práctica educativa, es fundamental resaltar la imperativa necesidad de crear oportunidades de enseñanza y aprendizaje que no solo permitan, sino que también fomenten la activa participación de todos las/os estudiantes, y que estén específicamente diseñadas para abordar la diversidad presente en el aula. La diversidad estudiantil es un hecho ineludible en cualquier entorno educativo, y abarca diferencias en términos de habilidades, antecedentes culturales y experiencias de vida. Por lo tanto, no es suficiente adoptar un enfoque uniforme en la educación, sino que se requiere un enfoque más inclusivo y flexible que reconozca las diferencias individuales, ofreciendo estrategias pedagógicas variadas y adaptadas a las necesidades y capacidades diversas de las/os estudiantes.

Por último, dentro de los alcances y limitaciones de este estudio, es importante destacar que solo fue posible llevarlo a cabo en un único colegio y un solo curso. Esto implica que nuestra investigación refleja la perspectiva de un solo establecimiento educativo en relación con la educación formativa planteada en el Decreto 67 (2018), excluyendo así la perspectiva y/o comparación con las variadas realidades en nuestro país. Además, a pesar de que en este estudio se tomaron fotografías para el taller de fotoelicitación en un período de dos sesiones, los proyectos de evaluación formativa tienen como objetivo comprender el aprendizaje a lo largo de un proceso que puede ser más amplio. Por lo tanto, la investigación se ve restringida

a los aprendizajes que las/os estudiantes desarrollaron durante estas dos sesiones específicas. Por lo tanto, es que futuros estudios podrían abordar una muestra más grande o por otro lado, sería interesante estudiar los significados de las/os estudiantes en otros proyectos de evaluación formativa, como por ejemplo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), evaluaciones sin nota, portafolios de aprendizaje, evaluaciones con pautas de autoevaluación y coevaluación, entre otros.

### Referencias bibliográficas

- Albornoz, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>.
- Arias, D. (2011). El co-relato de la imagen fotográfica: la arqueología visual como metodología en la exploración de la memoria etnohistórica. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 16(1-2), 173-188.
- Asiú, L. E., Asiú, A. M., y Barboza, O. A. (2021). Evaluación Formativa en la Práctica Pedagógica: una Revisión Bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(78), 134-139. ISSN 2519-7320.
- Bergen D. (2018). Desarrollo cognitivo por el aprendizaje basado en el juego. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado de <https://www.encyclopedia-infantes.com/aprendizaje-basado-en-el-juego/segun-los-expertos/desarrollo-cognitivo-por-el-aprendizaje-basado-en>.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas y A. Noboa (Eds.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Fragua.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brandmo, C., Panadero, E., y Hopfenbeck, T. N. (2020). Bridging classroom assessment and self-regulated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 319- 331.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestrar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2008) La Retroalimentación: La Clave para una Evaluación orientada al Aprendizaje, Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Capp, M. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. (Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. Trad).
- Castro, A., Ezquerra, P., y Argos, J. (2001). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, (11), 107-123.
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2 (pp. 157-172). Alianza Editorial.

- Coll, C., y Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Editorial Graó.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, (318), 50-62.
- Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132. Barcelona.
- Coll, C., y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 6-27.
- Coll, C., y Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Editorial Graó.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General N.º 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado*.
- Coronado Peña, J. J. (2020). Evaluación formativa como estrategia para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Educación y Pensamiento*, (27), 14-18.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2012). *Distinguishing formative assessment from other educational assessment labels*. Author, Washington, DC.
- Cubero, R., y Luque, A. (2014). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2 (pp. 137-156). Alianza Editorial.
- Cullen, B., y Pratt, T. (2007). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. En *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 195-217). Madrid: Narcea.

Daher, M., Carre, D., Jaramillo, A., Olivares, H., y Tomicic, A. (2017). Experience and meaning in qualitative research: A conceptual review and methodological device proposal. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), Art. 9.

Escudero, J. (2014), "Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos". *Educar*, vol. 30, pp. 101-138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132562007.pdf>.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.

Förster, C., y Núñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. *18(CEPPE UC)*, 1-4.

Fraile J., Pardo R., y Panadero E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Gaviria, J., y Tourón, J. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de los sistemas educativos: un concepto dinámico de eficacia. En V.V.A.A., *Problemas de medición y evaluación educativa* (pp. 227-247). Valencia: Dpto. MIDE.

Grecia, A. (2022). Reflexiones teóricas orientadas a la mejora educativa desde la innovación educativa y la evaluación formativa. *Revista de la Innovación a la Práctica*, Vol. 1 (Núm. 1). Recuperado de <https://revistainnovapractica.com/index.php/ojs/article/view/5/4>.

- Handley, K., y Williams, L. (2011) From Copying to Learning: using Exemplars to Engage Students with Assessment Criteria and Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02602930903201669>.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Herrero-González, D., López-Pastor, V. M., y Manrique-Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., y Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florencia: UNICEF.
- Lluch, L., Fernández-Ferrer, M., y Cano, E. (2017). ¿Puede haber innovación si no cambia la evaluación? En A. Forés y E. Subías (Eds.), *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 99-110). Octaedro.
- López-Larios, C., Estévez-Nénninger, E., y González-Bello, E. (2022). Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 155-174.
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). Universidad de León.
- Manghi, D., Valdés, R., y Zenteno, S. (2021). Explorando la otra escuela: Voces de niños,

niñas y jóvenes escolarizados. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-22. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250113>.

Manrique, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Educación*, 13(25), 43-60. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/educacion.200402.002>.

Masters, G. (2015). *Rethinking formative and summative assessment*.

Maturana-Araneda, C. y Gálvez-Fredes, B. (2021). Incidencia de la mul-timodalidad y la pedagogía de género en la escritura de Informes Descriptivos en segundo básico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 19-39. Recuperado de <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a04>.

McManus, S. (2009). *The attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: CCSSO. Recuperado el 31 de julio de 2012.

Mena, M. A., Méndez, I., Concha, C., y Gana, Y. (2018). Capítulo 11: El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: Avances y desafíos para la Política Pública. En A. Arratia y L. Osandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas* (págs. 383-415). Santiago: MINEDUC.

Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). *Fundamentos del Decreto 67: Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2018, 20 de febrero). Decreto N° 67: Establecimiento de las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de

educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas.

Mondaca Olivares, N., Assaél, J., y López, M. (2017). *Experiencia de evaluación vinculada al SIMCE. Una aproximación desde la voz de niños y niñas de enseñanza básica* (Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile). Repositorio Académico de la Universidad de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182774>.

Murillo, F., Román, M., y Hernández Castilla, R. (2016). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>.

Murillo, F., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.

Nicol, D. J., y Macfarlane, D. (2007). Formative Assessment and Self-regulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199- 218. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.

Nieto, J. M. C., & Portela, A. P. (2008). La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-26.

Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.

Núñez-Sotelo, E. & López, M. Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27.

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.

- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., y Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557.
- Panadero, E., Jonsson, A., y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Panadero, E., y Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2),450-462. ISSN: 0212-9728. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>.
- Peel, K. (2019). The fundamentals for self-regulated learning: A framework to guide analysis and reflection. *Educational Practice and Theory*, 41(1), 23–49. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7459/ept/41.1.03>.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: una tarea posible*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ramírez-Casas del Valle, L. y Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2), 128-138. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sánchez, G., González, M., y Bustamante, J. (2022). Evaluación formativa en el aula: un análisis desde los significados de educadoras de párvulos en formación. *Formación Universitaria*, 15(3), 69-78. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300069>.

Sánchez-Gómez, V., y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160.

Sandoval, M., y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*.

Segura, M. A., y Quiros, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 734-754. Recuperado de [doi:10.15517/revedu.v43i1.28449](https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449).

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tirado-Olivares, S., González-Calero, J. A., Cózar-Gutiérrez, R., y Toledano, R. M. (2021). Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). Recuperado de <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>.

Unicef. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Ratificada por Chile en 1990.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de Investigación*

*Cualitativa* (pp.23-60). Barcelona: Gedisa.

- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 315-336).
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27(2), 165-187.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 5-31). New York: Cambridge University Press.
- William, D., y Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? En: *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp. 53-82.
- Zabalza, Miguel A. (2004), "Innovación en la enseñanza universitaria", *Contextos Educativos*, vol. 6-7, núm. 2003-2004, pp. 113-136. Recuperado de <https://doi.org/10.18172/con.531>.
- Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.