Volumen 8 / No. 21 / mayo-agosto 2025
https://revistaneque.org
ISSN: 2631-2883
Páginas 306 - 319

CC BY NC SA

Ñeque
Revista de Investigación en Ciencias Administrativas y Sociales

Evaluación formativa y su relación con la práctica reflexiva docente en instituciones públicas peruanas

Formative assessment and its relationship with reflective teaching practice in peruvian public institutions

Avaliação formativa e sua relação com a prática docente reflexiva em instituições públicas peruanas

ARTÍCULO ORIGINAL

Yesenia Sadith Revatta Romero
yeseniasrr@gmail.com

Carlos Willy Chávez Tito
cchtito@gmail.com

Jessica Paola Palacios Garay
jpalaciosg@unmsm.edu.pe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú

Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:
https://doi.org/10.33996/revistaneque.v8i21.191

Artículo recibido: 3 de febrero 2025 / Arbitrado: 5 de marzo 2025 / Publicado: 5 de mayo 2025

RESUMEN

Los procesos pedagógicos contemporáneos requieren enfoques innovadores que integren la mejora continua de las prácticas educativas. Debido a esto, esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la evaluación formativa y la práctica reflexiva docente en instituciones educativas públicas de Perú. Para ello, mediante un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, se aplicaron dos cuestionarios a 148 docentes. Los resultados revelaron una percepción predominante de la evaluación formativa como moderada (35,1 %), con énfasis en dimensiones vinculadas a aspectos sumativos. La práctica reflexiva se caracterizó por altos niveles en la práctica (51,4 %) y para la práctica (60,1 %), pero deficiente sobre la práctica (25,7 %). Se identificó una correlación fuerte y significativa entre ambas variables (rho = 0,764; p < 0,01). Se concluye que, la integración de estos constructos, mediante estrategias de capacitación, mentoría y políticas educativas, podría optimizar la calidad pedagógica en el contexto peruano.

Palabras clave: Evaluación formativa; Práctica reflexiva docente; Metacognición; Retroalimentación; Proactividad

ABSTRACT

Contemporary pedagogical processes require innovative approaches that integrate the continuous improvement of educational practices. Therefore, this research aimed to analyze the relationship between formative assessment and reflective teaching practice in public educational institutions in Peru. To this end, two questionnaires were administered to 148 teachers using a quantitative, non-experimental, and correlational approach. The results revealed a predominant perception of formative assessment as moderate (35.1%), with an emphasis on dimensions linked to summative aspects. Reflective practice was characterized by high levels in practice (51.4%) and for practice (60.1%), but deficient in practice (25.7%). A strong and significant correlation was identified between both variables (rho = 0.764; p < 0.01). It is concluded that the integration of these constructs through training strategies, mentoring, and educational policies could optimize pedagogical quality in the Peruvian context.

Key words: Formative assessment; Reflective teaching practice; Metacognition; Feedback; Proactivity

RESUMO

Os processos pedagógicos contemporâneos exigem abordagens inovadoras que integrem a melhoria contínua das práticas educacionais. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre avaliação formativa e prática docente reflexiva em instituições educacionais públicas do Peru. Para tanto, utilizando uma abordagem quantitativa, não experimental e correlacional, foram aplicados dois questionários a 148 professores. Os resultados revelaram uma percepção predominante da avaliação formativa como moderada (35,1%), com destaque para dimensões ligadas aos aspectos somativos. A prática reflexiva foi caracterizada por altos níveis na prática (51,4%) e para a prática (60,1%), mas deficiente na prática (25,7%). Foi identificada uma correlação forte e significativa entre ambas as variáveis (rho = 0,764; p < 0,01). Conclui-se que a integração desses constructos, por meio de estratégias de formação, mentoria e políticas educacionais, poderia otimizar a qualidade pedagógica no contexto peruano

Palavras-chave: Avaliação formativa; Prática de ensino reflexiva; Metacognição; Opinião; Proatividade

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos actuales demandan cambios profundos, en los que se sustituyan los modelos evaluativos convencionales -focalizados en mediciones sumativas-, por aproximaciones formativas que impulsen el desarrollo holístico del alumnado a través de procesos pedagógicos que integren evaluación y aprendizaje (Villagra et al., 2022). En investigación recientes, Armas (2023) identifica la evaluación formativa como elemento clave para la mejora educativa, con una adopción progresiva por parte del profesorado. Este paradigma, según Largo y Henao (2022), trasciende la función sancionadora de la evaluación tradicional al facultar a los docentes para examinar de forma crítica su quehacer pedagógico, diseñar experiencias de aprendizaje relevantes y estimular el compromiso académico de los estudiantes.

En este contexto, Beriche y Medina (2021) sostienen que el fortalecimiento de la evaluación formativa permite que los alumnos de todos los niveles educativos identifiquen sus avances y dificultades, lo que facilita su progreso académico con el apoyo docente. Esta perspectiva exige una aplicación sistemática que incorpore componentes esenciales como la retroalimentación oportuna y motivadora, base fundamental para un proceso formativo integral. Sin embargo, los mismos autores advierten que su implementación enfrenta desafíos considerables, en particular en contextos educativos complejos. Barcia et al. (2023) argumentan que su efectividad demanda un enfoque estructurado y compromiso institucional para garantizar su correcta aplicación.

En este marco, la evaluación formativa integra la reflexión como componente esencial de la práctica pedagógica para alcanzar sus objetivos formativos. Medina y Deroncele (2019) sostienen que el docente reflexivo analiza las necesidades formativas del contexto educativo, lo que le permite ajustar estrategias pedagógicas según las demandas específicas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Domingo (2022) afirma que el docente debe abordar el aula con una actitud investigativa, en la que trascienda la mera aplicación de conocimientos adquiridos durante su formación inicial para generar innovaciones adaptadas a la realidad del aula. A tono con esto, Isidro y Carcausto (2024) destacan que la práctica reflexiva docente constituye un eje fundamental para transformar los conocimientos teóricos y prácticos del profesorado, lo que optimiza su desempeño pedagógico y fortalece la calidad educativa.

Como complemento a esta visión, Medina y Mollo (2021) plantean una reconceptualización del proceso de retroalimentación, donde el componente formativo constituye el eje estructurador de la práctica reflexiva docente. Esta propuesta innovadora trasciende los modelos tradicionales al articular la autoevaluación como ejercicio de metacognición profesional, la coevaluación que fomenta la construcción colaborativa de saberes pedagógicos, la heteroevaluación que integra perspectivas múltiples sobre el proceso educativo, y la metaevaluación como mecanismo de garantía de calidad. Desde esta perspectiva se optimizan los aprendizajes estudiantiles mediante procesos de diálogo reflexivo continuo y se transforma el desarrollo profesional docente en un ciclo de mejora permanente, donde la evaluación se convierte en herramienta de empoderamiento pedagógico más que en instrumento de medición.

A pesar de estas contribuciones teóricas, la implementación de la evaluación formativa y la práctica reflexiva docente en Perú enfrenta desafíos estructurales significativos. Los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2023) reflejaron que solo el 50 % del profesorado peruano se considera preparado para aplicar estas estrategias en el aula. Esta situación se agrava por la persistente brecha digital –en especial en zonas rurales y periurbanas- y la carencia de recursos tecnológicos básicos. La investigación de Falcón et al. (2021) corrobora estos hallazgos, al identificar como barreras en este sentido el limitado dominio de los procesos de evaluación formativa, la resistencia activa por parte de algunos docentes a modificar sus prácticas evaluativas tradicionales, y la falta de acompañamiento institucional para sostener procesos de innovación pedagógica. Estos obstáculos explican, en parte, por qué muchas escuelas peruanas no logran traducir los avances teóricos en mejoras concretas en sus prácticas evaluativas.

Ante este escenario, resulta pertinente examinar la relación entre evaluación formativa y práctica reflexiva docente en instituciones públicas peruanas. Este análisis podría identificar patrones de implementación efectiva, reconocer factores contextuales que limitan su desarrollo, y formular estrategias adaptadas al contexto local para fortalecer la calidad educativa. Los hallazgos contribuirían a diseñar programas de capacitación docente sensibles a las particularidades regionales y a impulsar políticas educativas que garanticen la sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas. Por estas razones, el presente estudio se propuso como objetivo analizar la relación entre la evaluación formativa y la práctica reflexiva docente en instituciones educativas públicas de Perú.

MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo de tipo básico, con diseño no experimental y alcance correlacional. La población de estudio integró 180 docentes de instituciones educativas públicas de Perú. La selección de la muestra se basó en un muestreo no probabilístico intencional, con los siguientes criterios de inclusión: docentes en actividad al momento del estudio, experiencia mínima de dos años en la labor educativa, diversidad de áreas disciplinares, representación equilibrada por género y consentimiento explícito para participar. La muestra final incluyó 148 docentes.

La recolección de datos se realizó durante el segundo semestre académico de 2024 mediante la técnica de encuesta, con dos instrumentos. El primer cuestionario midió la variable evaluación formativa a través de 21 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Este instrumento demostró validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken, con resultado de 1, y confiabilidad mediante el coeficiente KR-20, que alcanzó 0,965. El segundo cuestionario evaluó la variable práctica reflexiva docente con 20 ítems organizados en tres dimensiones. Este instrumento también validó su contenido con V de Aiken (1) y presentó una confiabilidad de Alpha de Cronbach de 0,922.

La aplicación de los instrumentos ocurrió en un único momento, previa obtención del consentimiento informado de los participantes. Se garantizó el anonimato y el cumplimiento de los principios éticos de investigación. Los cuestionarios se distribuyeron mediante la plataforma Google Forms, lo que facilitó la recopilación eficiente y segura de los datos. Luego de su recolección, los datos se tabularon y prepararon para su análisis estadístico.

El tratamiento estadístico combinó técnicas descriptivas e inferenciales. En la fase descriptiva, se calcularon frecuencias absolutas y relativas para caracterizar la distribución de los datos, con apoyo del software SPSS versión 28. En la fase inferencial, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para determinar la relación entre las variables de estudio. Este enfoque permitió identificar patrones significativos en los datos y establecer asociaciones estadísticas relevantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis cuantitativo realizado sobre las variables de estudio. Los datos obtenidos permiten caracterizar las percepciones docentes respecto a la evaluación formativa y la práctica reflexiva, así como establecer las relaciones estadísticas entre ambos constructos. El tratamiento de la información combinó técnicas descriptivas e inferenciales para garantizar una interpretación rigurosa de los resultados. En la Tabla 1 se presenta la percepción de los docentes sobre la evaluación formativa y sus dimensiones, en la que se refleja una distribución heterogénea en los criterios.

Tabla 1. Percepción de los docentes sobre la evaluación formativa y sus dimensiones.

		Niveles							
		Inadecuado		Moderado		Adecuado		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Evaluación formativa		46	31,1	52	35,1	50	33,8	148	100
Dimensiones de la evaluación formativa	Asociada a la calificación	40	27.0	60	40,5	48	32,7	148	100
	Proactiva	51	34,5	94	63,5	3	2,0	148	100
	Interactiva	48	32,4	63	42,6	37	25,0	148	100
	Metacognitiva	47	31,8	76	51,4	25	16,9	148	100
	Retroactiva	44	29,7	54	36,5	50	33,8	148	100
	Ajustada	46	31,1	67	45,3	35	23,6	146	100

Como se presenta en la Tabla 1, el 31,1 % de los participantes percibió la evaluación formativa como inadecuada, el 35,1 % como moderada y el 33,8 % como adecuada. Estos resultados reflejan una falta de consenso en la valoración, con un ligero predominio del nivel moderado, lo que pudiera indicar oportunidades para optimizar su implementación en el contexto educativo analizado.

Al examinar las dimensiones en específico, la categoría asociada a la calificación mostró que el 40,5 % de los docentes la ubicó en el nivel moderado, esto denota una persistente vinculación entre la evaluación formativa y aspectos sumativos. También destacó una percepción mayoritaria en el nivel moderado (63,5 %) en la dimensión proactiva, con solo un 2 % en adecuado, lo que indica una brecha significativa en la aplicación de estrategias anticipatorias para retroalimentar el aprendizaje.

Asimismo, la dimensión interactiva registró un 42,6 % en el nivel moderado, lo que señala la necesidad de fortalecer la comunicación bidireccional durante los procesos evaluativos. Por su parte, la dimensión metacognitiva mostró un 51,4 % en moderado, lo que refleja que los docentes reconocen su importancia, pero no la integran de manera sistemática. En la dimensión retroactiva, los porcentajes se distribuyeron de forma equilibrada (29,7 % inadecuado, 36,5 % moderado, 33,8 % adecuado), lo que apunta a una aplicación irregular de ajustes basados en los resultados evaluativos. Entre tanto, la dimensión ajustada presentó un 45,3 % en moderado y un 23,6 % en adecuado, lo que destaca desafíos para alinear las prácticas evaluativas con las necesidades específicas de los estudiantes.

Estos hallazgos reflejan una coexistencia de percepciones dispares entre los docentes, con énfasis en la necesidad de capacitación focalizada en las dimensiones proactividad y metacognición. La prevalencia del nivel moderado en la mayoría de las categorías apunta hacia la necesidad del diseño de intervenciones que promuevan una transición hacia prácticas evaluativas más coherentes.

En la Tabla 2, se exhibe la percepción de los docentes sobre la práctica reflexiva y sus dimensiones, en la cual se aprecia un predominio del nivel alto.

Tabla 2. Percepción de los docentes sobre la práctica reflexiva y sus dimensiones.

	Niveles							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Práctica reflexiva docente	43	29,1	33	22,3	72	48,6	148	100
Reflexión en la práctica	43	29,1	29	19,6	76	51,4	148	100
Reflexión sobre la práctica	48	32,4	62	41,9	48	25,7	148	100
Reflexión para la práctica	35	23,6	24	16,2	89	60,1	148	100

Como de muestra en la Tabla 2, el criterio de los docentes sobre la práctica reflexiva alcanzó mayor representatividad en el nivel alto (48,6 %), seguido del nivel bajo (29,1 %) y medio (22,3 %). Esta distribución refleja una polarización en las autopercepciones, donde un grupo mayoritario se autocalifica como altamente reflexivo, mientras que un segmento relevante identifica limitaciones en su aplicación.

Al analizar las dimensiones específicas, la reflexión en la práctica destacó con un 51,4 % en el nivel alto, lo que indica que los docentes priorizan la reflexión durante la ejecución de sus actividades pedagógicas. En contraste, la reflexión sobre la práctica presentó una concentración

en el nivel medio (41,9 %), con solo un 25,7 % en alto, lo que indica que la evaluación crítica de las acciones docentes posteriores a su implementación no se consolida como una práctica sistemática. La dimensión reflexión para la práctica mostró el porcentaje más elevado en el nivel alto (60,1 %), lo que evidencia una orientación hacia la planificación de mejoras futuras basadas en experiencias previas. Sin embargo, un 23,6 % aún se ubicó en el nivel bajo, lo que señala la persistencia de barreras para integrar estos procesos en la práctica cotidiana.

Estos resultados destacan una asimetría en el desarrollo de las dimensiones de la práctica reflexiva. Mientras la reflexión durante y para la práctica alcanzan niveles altos de percepción, la reflexión sobre la práctica requiere fortalecerse mediante estrategias que fomenten el análisis crítico y la sistematización de experiencias. La coexistencia de percepciones contrastantes resalta la necesidad de intervenciones focalizadas que equilibren las dimensiones de la reflexión docente para garantizar un impacto en la mejora educativa.

La Tabla 3 muestra la correlación entre la evaluación formativa y la práctica reflexiva docente, analizada mediante el coeficiente Rho de Spearman.

Tabla 3. Correlación entre la evaluación formativa y la práctica reflexiva docente.

		Evaluación formativa	Práctica reflexiva
Evaluación formativa	Coeficiente de correlación	1,000	,764**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	148	148
Práctica reflexiva	Coeficiente de correlación	,764**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	148	148

**. Lacorrelación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Derivado de los resultados que arrojó el coeficiente Rho de Spearman, se obtuvo una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre ambas variables (rho = 0,764; $p < 0,01$), lo que indica una relación directa de magnitud considerable. Este hallazgo indica que, a mayor implementación de estrategias de evaluación formativa, mayor es la percepción de una práctica reflexiva consolidada entre los docentes, y viceversa.

La significancia estadística (p = 0,000) confirma que esta asociación no se atribuye al azar, sino a una interdependencia entre los constructos analizados. Desde una perspectiva práctica, este resultado refuerza la necesidad de promover políticas educativas que integren ambos enfoques, dado su potencial sinérgico para optimizar los procesos pedagógicos. La correlación evidenciada respalda que la evaluación formativa y la reflexión docente no solo coexisten, sino que se potencian de forma mutua en contextos educativos que priorizan la mejora continua.

La Tabla 4, detalla las correlaciones entre la evaluación formativa y las dimensiones de la práctica reflexiva docente, analizadas mediante el coeficiente Rho de Spearman.

Tabla 4. Correlación entre la evaluación formativa y las dimensiones de la práctica reflexiva docente.

		Reflexión en la práctica	Reflexión sobre la práctica	reflexión para la práctica
Evaluación formativa	Coeficiente de correlación	,765**	,655**	,775**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	148	148	148

Como se puede apreciar en la Tabla 4, se obtuvieron correlaciones positivas fuertes y estadísticamente significativas en las tres dimensiones: reflexión en la práctica (rho = 0,765; p < 0,01), reflexión sobre la práctica (rho = 0,655; p < 0,01) y reflexión para la práctica (rho = 0,775; p < 0,01). Estas asociaciones indican que la evaluación formativa se relaciona de manera diferenciada con cada dimensión, destacándose una mayor vinculación con la reflexión para la práctica, lo que indica que los docentes que priorizan la evaluación formativa orientan sus procesos reflexivos hacia la planificación de mejoras futuras.

En el caso de la dimensión reflexión sobre la práctica registró la correlación más baja entre las analizadas, lo que refleja posibles limitaciones en el análisis de las acciones docentes una vez implementadas. En contraste, la reflexión en la práctica mostró una correlación elevada, lo que indica su integración durante la ejecución de actividades pedagógicas. Estos hallazgos refuerzan el papel de la evaluación formativa como catalizador de la reflexión docente, en especial en dimensiones orientadas a la anticipación y ajuste continuo.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos apuntan hacia la necesidad de diseñar programas de formación que equilibren las tres dimensiones reflexivas, con énfasis en fortalecer la evaluación de las prácticas docentes (reflexión sobre la práctica). La sinergia entre evaluación formativa y reflexión

docente, respaldada por estas correlaciones, sustenta estrategias pedagógicas que promuevan ciclos iterativos de mejora en el aula.

Discusión

Los resultados de la presente investigación, desarrollado con docentes de instituciones educativas públicas de Perú, evidencian una percepción heterogénea de la evaluación formativa, con predominio del nivel moderado (35,1 %), y una correlación fuerte y significativa con la práctica reflexiva docente (rho = 0,764; p < 0,01). Estos hallazgos indican que, aunque existe una base favorable para la integración de ambos constructos, persisten desafíos estructurales y culturales que limitan su implementación óptima. La coexistencia de percepciones dispares en dimensiones como la proactividad (63,5 % en nivel moderado) y la metacognición (51,4 % en moderado) denotan la necesidad de intervenciones focalizadas en el contexto peruano.

En consonancia con esto, Toapanta y Guanoquiza (2024), en un análisis de la educación superior en Ecuador, destacan que la evaluación formativa fortalece la autonomía estudiantil mediante retroalimentación personalizada. Si bien su enfoque se centra en el desempeño académico, los resultados peruanos amplían esta perspectiva al vincularla con la reflexión docente, lo que implica que la adaptación de estrategias pedagógicas beneficia a los estudiantes y demanda un rol activo del docente en la autorregulación de su práctica. Esta similitud refuerza la relevancia transcultural de la evaluación formativa, aunque en Perú se requiere superar barreras institucionales para su consolidación.

Desde otra perspectiva, Gavranović et al. (2024), en un estudio con estudiantes de Filología Inglesa en Serbia, demostraron que la evaluación continua mejora los resultados académicos. La correlación peruana entre evaluación formativa y reflexión para la práctica (rho = 0,775) respalda su hallazgo, lo que indica que la retroalimentación periódica impulsa procesos reflexivos orientados a la planificación futura. No obstante, mientras su investigación se limita al ámbito universitario, el contexto peruano evidencia que esta dinámica puede extenderse a la educación básica, siempre que se garantice capacitación en estrategias anticipatorias, en la actualidad deficitarias (solo 2 % en nivel adecuado en la dimensión proactiva).

En contraste, Medina et al. (2023), en una revisión sistemática, identificaron que la práctica reflexiva docente integra enfoques pragmáticos y hermenéuticos para fortalecer el desarrollo profesional. Los datos obtenidos en la presente investigación en el contexto peruanos relacionado con la reflexión sobre la práctica, registró la correlación más baja (rho = 0,655), la cual alude a

una brecha en la sistematización de la evaluación crítica post-actuación, aspecto que estos autores consideran esencial para la mejora continua. Esta discrepancia denota la necesidad de políticas que fomenten la documentación y análisis de experiencias pedagógicas pasadas, en especial en entornos con limitado acceso a recursos de desarrollo profesional.

De igual manera, Vásquez (2023), señala que la reflexión docente mejora mediante el trabajo colaborativo y la autoevaluación. La alta percepción de reflexión en la práctica (51,4 % en nivel alto) en la muestra analizada en la investigación coincide con su énfasis en la autonomía docente, pero también evidencia que, sin estructuras institucionales que promuevan la colaboración entre pares, las iniciativas individuales pueden resultar insuficientes. Este hallazgo refleja la importancia de implementar programas de mentoría, como los propuestos por Lizana y Burgos (2022) en Chile, donde la tutoría académica demostró fortalecer la reflexión en docentes en formación.

En esta línea, Sánchez y Solís (2023), argumentan que la evaluación formativa facilita decisiones pedagógicas informadas. La dimensión asociada a la calificación, percibida como moderada por el 40,5 % de los docentes peruanos, coincide con su observación de que persiste una vinculación entre evaluación formativa y aspectos sumativos. Esta dualidad evaluativa refleja una tensión entre los modelos tradicionales centrados en resultados cuantitativos y los enfoques contemporáneos que privilegian los procesos de aprendizaje. De esta manera se limita el potencial transformador de la evaluación, pues, como señalan Cabanillas y Pereda (2021), la práctica reflexiva requiere desvincularse de paradigmas tradicionales para innovar en metodologías centradas en competencias estudiantiles.

Por otro lado, Badillo y Cano (2025), en España, identificaron que la falta de alineamiento constructivo en evaluaciones limita la formación de docentes reflexivos. Este hallazgo resuena con la necesidad peruana de integrar la evaluación formativa en programas de capacitación docente, dado que el 33,8 % de los participantes aún perciben su aplicación como inadecuada. Además, su énfasis en la motivación intrínseca y el compañerismo como factores clave para el aprendizaje profesional refuerza la importancia de diseñar intervenciones que combinen capacitación técnica y apoyo emocional en contextos educativos peruanos.

En el ámbito local, Morales (2023), en un estudio cuasi experimental con docentes peruanos de primaria, demostró que la reflexión crítica mejora el desempeño docente de manera sostenida. La correlación obtenida en la presente investigación entre evaluación formativa y práctica reflexiva (rho = 0,764) respalda esta conclusión, aunque indican que, sin incentivos institucionales, la autonomía

reflexiva puede quedar relegada a esfuerzos individuales. Este desafío se acentúa en regiones con alta diversidad socioeconómica, donde factores como la sobrecarga laboral y la falta de recursos obstaculizan la implementación de prácticas innovadoras.

Desde una mirada normativa, Luján y Medina (2022) analizaron que, en Perú, las políticas de evaluación formativa no se traducen en prácticas docentes efectivas. Esto explica por qué, pese a normativas vigentes, el 35,1 % de los docentes perciben la evaluación formativa como moderada, lo que evidencia una disociación entre el marco legal y la realidad del aula. Esta situación se agrava por la falta de mecanismos de monitoreo que garanticen la aplicación consistente de estas políticas en las diversas regiones del país, donde factores como la limitada capacitación docente y la escasa dotación de recursos educativos dificultan aún más su implementación. Su propuesta de revalorizar el rol docente mediante prácticas reflexivas se alinea con la necesidad de abordar brechas culturales, como la percepción de la evaluación como herramienta punitiva, aún arraigada en ciertos contextos educativos.

No obstante, Sevilla et al. (2021), en un estudio peruano, no hallaron relación significativa entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva ($r = 0,008$; $p > 0,05$). Esta discrepancia apunta a que la efectividad de las estrategias de apoyo depende de su diseño: mientras su investigación se centró en mentorías genéricas, la correlación peruana con evaluación formativa indica que intervenciones focalizadas en retroalimentación estructurada, como las propuestas por Tigelaar y Sins (2021) en Países Bajos, podrían tener mayor impacto. Estos autores demostraron que programas basados en experiencia práctica superan a los de autoevaluación, lo que resalta la necesidad de capacitaciones vivenciales en Perú, de manera especial en zonas rurales.

En entornos virtuales, Medina y Mollo (2021), también en Perú, plantean que la práctica reflexiva debe integrar la retroalimentación formativa en contextos digitales. La alta correlación peruana entre evaluación formativa y reflexión para la práctica ($rho = 0,775$) respalda su propuesta de un enfoque dialógico en entornos híbridos. Sin embargo, la baja percepción de la dimensión metacognitiva (16,9 % en adecuado) indica que, sin herramientas como las rúbricas reflexivas diseñadas por Bommanaboina y Bommanaboina (2025) en India para los futuros docentes, los procesos de autoevaluación podrían carecer de sistematicidad en contextos multilingües peruanos.

En el marco de lo expuesto, los hallazgos de este estudio se relacionan de manera significativa con la literatura global. Mientras investigaciones en Europa y América Latina destacan la importancia de integrar la evaluación formativa y la reflexión docente, el contexto peruano muestra desafíos

particulares, como la distancia entre lo establecido en las políticas educativas y lo que ocurre en realidad en las aulas, así como la necesidad de adaptar las intervenciones a las diversas realidades socioeconómicas del país. La fuerte correlación encontrada entre ambas variables demuestra su potencial para trabajar en conjunto, pero para lograr una implementación efectiva se requiere superar obstáculos estructurales, en el que se priorice capacitaciones adaptadas a cada contexto, programas de mentoría especializados y el desarrollo de una cultura evaluativa que promueva la mejora continua.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación permitieron establecer que, en las instituciones educativas públicas de Perú, existe una relación estadísticamente significativa entre la evaluación formativa y la práctica reflexiva docente (rho = 0,764; p < 0,01). Esta correlación positiva fuerte evidencia que ambos constructos se potencian de forma mutua, lo que indica que su integración sistemática en el aula podría optimizar los procesos pedagógicos y contribuir a la mejora continua de la calidad educativa. La interdependencia identificada implica que el fortalecimiento de uno de estos componentes impacta de manera directa en el otro, con lo que se favorece la innovación metodológica y la adaptación a las necesidades específicas de los estudiantes en el contexto peruano.

Además, predominó una percepción moderada (35,1 %) de la evaluación formativa como refleja una implementación parcial, con énfasis en dimensiones como la asociada a la calificación (40,5 % en nivel moderado) y la proactividad (63,5 % en moderado). Estas cifras señalan una persistente vinculación con enfoques sumativos y una brecha en estrategias anticipatorias de retroalimentación, lo que limita su potencial transformador. Por otro lado, la práctica reflexiva docente presenta una asimetría dimensional: mientras la reflexión en la práctica (51,4 %) y para la práctica (60,1 %) alcanzan niveles altos, la reflexión sobre la práctica (25,7 %) evidencia deficiencias en la sistematización de análisis críticos post-actuación, aspecto clave para la mejora profesional.

Para avanzar hacia una implementación efectiva, se proponen tres componentes estratégicos. Las capacitaciones contextualizadas deben enfocarse en equilibrar las dimensiones reflexivas de la práctica docente, en la que se priorice el desarrollo de la metacognición, la evaluación crítica posterior a la acción pedagógica y el fortalecimiento de estrategias anticipatorias en evaluación formativa. Las mentorías especializadas requieren acompañamiento pedagógico que fomente la

colaboración entre pares y la sistematización de experiencias, basado en modelos validados en contextos análogos. Las políticas educativas integradas demandan mecanismos de monitoreo que garanticen la coherencia entre normativas y prácticas en el aula, con atención focalizada en regiones de diversidad socioeconómica y lingüística. La articulación de estos componentes superaría las brechas identificadas y establecería un marco sostenible para la transformación educativa en Perú.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Armas, L. G. (2023). Revisión sistémica de la evaluación formativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 1179-1198. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4470

Badillo, A. y Cano, E. (2025). Análisis de la Contribución de las Prácticas de Evaluación al Desarrollo de la Práctica Reflexiva en un Programa de Formación Inicial Docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 18(1). https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.005

Barcia, E. I., Loor, J. S., Barcia, A. R. y Mendoza, J. J. (2023). La evaluación formativa en la práctica pedagógica de la Educación Superior: Revisión Sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 1464-1476. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6289

Beriche, M. E. y Medina, P. (2021). La evaluación formativa: Su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. Educación, 27(2), 201-208. https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433

Bommanaboina, L. D. y Bommanaboina, R. D. (2025). Exploring the need for multidimensional tasks to reduce L2 anxiety. The International Journal of Humanities Education, 23(1), 69-102. https://doi.org/10.2139/ssrn.4784040

Cabanillas, A. J. y Pereda, H. W. (2021). La práctica reflexiva como fortalecimiento del desempeño docente. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(6), 12770-12785. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1281

Domingo, A. (2022). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima, 34. https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71

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

Gavranović, V., Michos, M. V. y Alčaković, S. (2024). Utilización de la evaluación formativa para mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantes en los ambientes híbridos de la enseñanza superior. Didáctica. Lengua y Literatura, 36, 145-152. https://doi.org/10.5209/dill.87558

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2023). Perú: Indicadores de Educación según Departamentos, 2013-2023. https://www.gob.pe/es/institucion/inei/informes-publicaciones/6061323-peru-education-indicators-according-departments-2013-2023

Isidro, V. H. y Carcausto, W. (2024). Incidencia del saber pedagógico en la práctica reflexiva docente. Horizontes, 8(33), 1022-1032. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.780

Largo, W. A. y Henao, D. (2022). Evaluación formativa: Impulsar el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales, 22(39). https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/190/209

Lizana, A. y Burgos, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(2), 93-112. https://doi.org/10.6018/reifop.515491

Luján, C. y Medina, P. (2022). Sentido y trascendencia de la evaluación formativa: Desafíos de la práctica evaluativa en la Educación Básica Regular. Educación, 28(1), 1-11. https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2524

Medina, P. y Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. Maestro y Sociedad, 16(3), 597–610. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979

Medina, P. y Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: Eje impulsador de la retroalimentación formativa. Revista Conrado, 17(81), 179-186. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1884/1845

Medina, P., Soria, E., Huillca, B. J. y Gutiérrez, K. F. (2023). Configuraciones y tendencias epistemológicas de la práctica reflexiva docente. Revisión sistemática y meta síntesis. Universidad y Sociedad, 15(2), 625-637. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n2/2218-3620-rus-15-02-625.pdf

Morales, J. E. (2023). Influencia de la reflexión crítica en la mejora del desempeño docente en la educación primaria en el distrito de ICA, 2019. Llimpi, 3(1), 22-29. https://doi.org/10.54943/lree.v3i1.241

Sánchez, J. y Solís, B. P. (2023). La evaluación formativa: Un proceso reflexivo y sistemático de la práctica docente. Revista Conrado, 19(90), 196-202. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n90/1990-8644-rc-19-90-196.pdf

Sevilla, T. C., Sánchez, S., Nauca, R. A., Martínez, E. M. y Vidal, J. M. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(4), 4430-4447. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.630

Tigelaar, D. y Sins, P. (2021). Effects of formative assessment programmes on teachers' knowledge about supporting students' reflection. Journal of Vocational Education & Training, 73(3), 413-435. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1726992

Toapanta, E. F. y Guanoquiza, L. L. (2024). La evaluación formativa como herramienta para mejorar el aprendizaje en la educación superior. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON», 4(4), 218-228. http://soeici.org/index.php/alcon/article/view/251/457

Vásquez, Y. A. (2023). Revisión de literatura sobre la práctica reflexiva pedagógica del docente, como un camino a la innovación en la apropiación de saberes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 1691-1714. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4516

Villagra, C., Mellado, M. E., Leiva, M. V. y Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: Un estudio self study colaborativo. Sophia Austral, 28(3). https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803