

## EVALUACIÓN BOLA DE NIEVE: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

### SNOWBALL EVALUATION: PEDAGOGICAL STRATEGY FOR COLLABORATIVE LEARNING BASED ON UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS

Article received on: 8/29/2025

Article accepted on: 11/28/2025

**Efrain Ticona-Aguilar\***

\*Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Lima, Perú

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6697679659639002>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5300-7546>

[efrain.ticona@upch.pe](mailto:efrain.ticona@upch.pe)

The authors declare that there is no conflict of interest

#### Resumen

El presente estudio cualitativo fenomenológico analiza las percepciones de estudiantes universitarios sobre la evaluación bola de nieve como estrategia pedagógica innovadora para potenciar el aprendizaje colaborativo. La investigación se centra en tres subcategorías clave: condiciones de diseño e implementación, adaptabilidad de la estrategia y promoción de entornos de aprendizaje. Enmarcado en la evaluación de aprendizajes como campo simbólico, regulador y formativo, se recolectaron datos mediante grupos focales con treinta estudiantes de primer año de pregrado. Los resultados destacan la relevancia pedagógica de esta estrategia para fortalecer el desarrollo socioafectivo, optimizando la autoevaluación, reflexión metacognitiva y trabajo colaborativo frente a desafíos académicos. Se concluye que esta estrategia, respaldada por evidencia fenomenológica, transforma la evaluación en proceso dinámico y regulador que fomenta el intercambio de saberes, construcción de conocimientos y superación grupal de retos, integrándose plenamente en la triada enseñanza-evaluación-aprendizaje (EEA). Los aportes de la evaluación bola de nieve incluyen una mayor implicación de estudiantes, competencias socioemocionales y adaptabilidad curricular, por ello, se constituye un aporte significativo para la comunidad académica.

**Palabras clave:** Evaluación Bola de Nieve. Aprendizaje Colaborativo. Estrategia Pedagógica. Educación Universitaria.

#### Abstract

This qualitative phenomenological study analyzes university students' perceptions of snowball assessment as an innovative pedagogical strategy for enhancing collaborative learning. The research focuses on three key subcategories: design and implementation conditions, adaptability of the strategy, and promotion of learning environments. Framed within the assessment of learning as a symbolic, regulatory, and formative field, data were collected through focus groups with forty first-year undergraduate students. The results highlight the pedagogical relevance of this strategy for strengthening socio-affective development, optimizing self-assessment, metacognitive reflection, and collaborative work in the face of academic challenges. It is concluded that this strategy, supported by phenomenological evidence, transforms assessment into a dynamic and regulatory process that encourages the exchange of knowledge, knowledge construction, and group overcoming challenges, fully integrating itself into the teaching-assessment-learning (EEA) triad. The contributions of snowball assessment include greater student involvement, socio-emotional skills, and curricular adaptability, thus constituting a significant contribution to the academic community.

**Keywords:** Snowball Evaluation. Collaborative Learning. Pedagogical Strategy. University Education.

## 1 INTRODUCCIÓN

La educación universitaria atraviesa una transición crítica en los procesos de evaluación de aprendizajes al priorizar modelos sumativos que reducen el aprendizaje a una certificación final y resultan insuficientes frente a las demandas sociales contemporáneas. Esta desconexión exige reconfigurar la praxis evaluativa hacia enfoques formativos y dinámicos que prioricen el desarrollo de competencias; esto implica que el estudiante no solo acumule conocimientos, sino que aprenda a actuar integralmente para resolver problemas del contexto real, integrando el saber ser, el saber conocer y el saber hacer con un sólido compromiso ético. (Tobón, 2017)

En esta mirada, la evaluación se concibe como un recurso multidimensional que utiliza variadas fuentes de información para evaluar el impacto educativo y perfeccionar la calidad académica, asegurando que cada estudiante demuestre sus competencias de manera efectiva (UNESCO, 2022).

Asimismo, diversos organismos internacionales han enfatizado la necesidad de que las competencias adquiridas se alineen con las demandas de los sectores productivos; sin embargo, los modelos tradicionales de evaluación aún presentan resistencia para medir estas habilidades de manera objetiva (BID; OCDE; OEI, 2024). En ese sentido, “la búsqueda de un acuerdo internacional sobre estándares y niveles debe seguir considerándose como una tarea pendiente” (Brown, 2015).

La evaluación del aprendizaje en la educación universitaria también enfrenta retos postpandemia y a la desconexión con el mercado laboral actual. Tras la emergencia sanitaria, persiste la necesidad de recuperar y nivelar los aprendizajes rezagados (UNESCO, 2022). Entre estos problemas radica la insuficiencia de metodologías de evaluaciones auténticas (Huanca, *et al.*, 2020). Esto se agrava por la brecha digital que dificulta el uso equitativo de herramientas de evaluación en línea, especialmente en regiones menos conectadas, cuestionando la validez y equidad de los resultados.

Se parte también de la evaluación diagnóstica realizada al inicio del primer semestre de 2025 en la institución educativa universitaria, cuyo diagnóstico revela diversas áreas que requieren mayor fortalecimiento. En el ámbito lingüístico, aunque los estudiantes muestran cierto nivel de competencias comunicativas, se identifica una amplia gama de competencias comunicativas aún por desarrollar para responder a las exigencias de la educación superior. En matemáticas, los estudiantes poseen una base

matemática, pero presentan dificultades para aplicar y resolver problemas en diversos contextos, y estas brechas se extienden a otras áreas académicas. En el ámbito del desarrollo personal y social, existe una tendencia hacia una comunicación reservada y una participación limitada en dinámicas de grupo, lo que podría estar asociado a un nivel de confianza incipiente.

La planificación es el primer acto de la enseñanza; es el punto de partida para reflexionar sobre cómo, qué y cuándo se evalúa el aprendizaje, como también refleja los métodos, contenidos y actividades de la macroplanificación y la microplanificación, concretados en las sesiones de aprendizaje. Partiendo de esta premisa, la planificación integra procesos que deben ser pensadas, reflexionadas y ejecutadas de forma que facilite el aprendizaje. Dentro de varias alternativas pedagógicas, se implementa la evaluación bola de nieve, enmarcado en la secuencia didáctica integrada como parte de la planificación. Integrada porque incorpora la tríada enseñanza – evaluación - aprendizaje (EEA), “integrar la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una clara necesidad al considerar la evaluación” (Dias *et al.*, 2025, p. 72).

En esta propuesta pedagógica tripartita, los docentes planifican la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro de su metodología con diferentes actividades que priorizan la participación activa del estudiante. En esa planificación se concibe algunos elementos esenciales y flexibles:

- a) Objetivos de aprendizaje: centrados en el contenido a impartir, b) Metodología y estrategias de enseñanza: a utilizar en el desarrollo de las clases, c) Evaluación del aprendizaje: definición de criterios y rúbricas, tareas, instrumentos de evaluación, d) Selección de tareas e instrumentos de evaluación, y e) Explicación de los mecanismos de *feedback* que realizará el profesor. (Brandalisse, 2021, p. 76)

De igual modo, es importante la formación pedagógica del docente en la educación universitaria, que se vuelve más complejos y desafiantes frente a las constantes innovaciones en las prácticas educativas, especialmente en el campo de la evaluación del aprendizaje.

En este escenario, la formación pedagógica puede fortalecer las habilidades y conocimientos de los docentes, asegurando que estén preparados para afrontar a las demandas del contexto educativo actual (Darling-Hammond, *et al.*, 2009).

En ese correlato, el presente estudio responde a la pregunta guía ¿cuáles son las percepciones de estudiantes de educación universitaria sobre la implementación de la evaluación bola de nieve como estrategia pedagógica para el aprendizaje colaborativo?

Para responder al problema planteado y a la pregunta guía, se plantea el siguiente objetivo de la investigación: analizar las percepciones de estudiantes de educación universitaria sobre la implementación de la evaluación bola de nieve como estrategia pedagógica para el aprendizaje colaborativo en una universidad peruana.

Para analizar y comprender las concepciones y prácticas de la evaluación bola de nieve implementada, se opta por un enfoque de investigación cualitativo con diseño fenomenológico, el cual considera la complejidad de la realidad educativa a nivel superior. Esto permitió analizar varios hallazgos para el campo de la evaluación del aprendizaje en educación universitaria, contribuyendo además al debate académico sobre la práctica de la evaluación educativa en el dominio de la evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria.

### **1.1 Evaluación bola de nieve: fundamentos teórico – metodológicos**

Los avances teóricos realizados sobre la evaluación educativa, derivados de investigaciones en contextos internacionales y nacionales, son abundantes. Sin embargo, la teoría producida aún es poco conocida, entendida y aplicada en el contexto educativo, especialmente en la educación universitaria .

Michael Scriven, uno de los investigadores estadounidenses más reconocidos en el campo de la evaluación educativa, explica que la evaluación desempeña múltiples roles, pero persigue un objetivo principal: determinar el valor o el mérito de lo evaluado. Así, “la evaluación es el proceso de determinar el mérito, el valor o el significado; la evaluación es un producto de este proceso” (Scriven, 1991, p. 1). El significado de la evaluación depende de los propósitos definidos en un contexto específico y los atributos señalados por los involucrados, evaluadores y evaluados.

En la misma línea, Casali (2007) subraya que evaluar implica otorgar prioridad a los conocimientos en función de su utilidad para la vida, actuando como un puente mediador que conecta los valores culturales y la autorrealización del estudiante. Por ello, todo proceso evaluativo debe reconocer el valor en lo singular, lo parcial y lo universal.

En la investigación, la evaluación se concibe como un campo de disputa simbólica que trasciende su mera instrumentalización técnica para asumir funciones sociales y reguladoras (Bourdieu, 1989). Scriven (1991) y Casali (2007) enfatizan la reflexión sobre el mérito y el valor, mientras que Simons (1999) y Saul (1988) destacan su carácter formativo y emancipador. En la misma línea, Guba y Lincoln (2011) la definen como una construcción de realidad basada en sentidos y significados influenciados por valores contextuales.

Entendiendo también que la evaluación formativa es un proceso esencialmente pedagógico e interactivo, integrado en la enseñanza y orientado a mejorar el aprendizaje (Fernandes, 2009). Su complejidad implica que el análisis de la calidad del trabajo debe ser una responsabilidad compartida entre los estudiantes y el docente. (Fernandes, 2024).

Así, la evaluación formativa se concibe como una labor constante, articulada con la enseñanza, orientada a recolectar información relevante que permitan al estudiantes reconocer su avance académico; por ello, su esencia radica en los procesos de regulación y autorregulación (Machado, 2021).

Sin embargo, implementar prácticas de evaluación formativa no es una tarea sencilla, pues Machado (2021) señala que la materialización de acciones de evaluación formativa sólo será posible a través de la movilización de diversas competencias docentes, una de las cuales es el *feedback*.

En este contexto, la evaluación bola de nieve se conceptualiza como estrategia pedagógica para la construcción progresiva de conocimiento y consensos colectivos que transita de lo individual a lo colectivo. En la construcción del concepto se auxilia con la técnica de muestreo bola de nieve que “consiste en identificar a los participantes, quienes luego se utilizan para referir [...] a otros participantes” (Atkinson & Flint, 2001, p. 1), permitiendo un alcance cualitativo profundo. Asimismo, se concibe como estrategia pedagógica, debido a que es un conjunto de procedimientos para promover aprendizajes significativos, las cuales implican un plan de acción flexible y consciente que permite al docente adaptar a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos del aprendizaje. (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

La estrategia pedagógica enfatiza la flexibilidad pedagógica, facilitando la transición del trabajo individual a la colaboración grupal, lo que genera un estudio riguroso sobre la teoría de equipos que se centra en principios y mejores prácticas para el diseño, desarrollo y gestión de equipos de alto rendimiento. Consecuentemente, el

docente se ve impulsado a diseñar situaciones desafiantes tanto en las actividades de clase como en el proceso evaluativo.

De este modo, fomenta una evaluación con libro abierto, concebida como una evaluación auténtica, caracterizada por proponer tareas realistas y complejas que requieren que el estudiante utilice el conocimiento de manera efectiva, en lugar de simplemente reproducirlo (Wiggins, 1998), subyacente al aprendizaje profundo o *Deep Learning* (Biggs & Tang, 2011).

Este enfoque, a su vez, constituye como una herramienta metodológica investigativa, promoviendo habilidades de orden superior -como el análisis, la evaluación y la creación – de la taxonomía de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Dichas competencias se fortalecen mediante procesos de construcción de conocimiento desarrollados tanto de forma individual como colectiva. Por lo tanto, la combinación de fases individuales y colectivas para resolver actividades de evaluación es la característica distintiva de la evaluación bola de nieve.

De esta manera, el proceso de evaluación refleja el compromiso del docente con la investigación y el seguimiento continuo del aprendizaje, de forma continua y progresiva. Busca no solo comprender y monitorear su progreso, sino también intervenir proponiendo desafíos intelectuales relevantes que estimulen la expresión de ideas (Hoffmann, 2003).

Así, la evaluación bola de nieve como estrategia pedagógica surge como una contribución significativa para optimizar los procesos de aprendizaje, posicionándose como una alternativa en la planificación de la secuencia didáctica integrada. Integrada porque su diseño está inserta en la tríada enseñanza-evaluación-aprendizaje (EEA), en este proceso, la evaluación se concibe como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente, más allá del simple reconocimiento del desempeño del estudiante (Both, 2011), enfatizando la frase: dime cómo evalúas para saber cómo enseñas.

Otro aspecto relevante de la evaluación bola de nieve como estrategia pedagógica es su enfoque centrado en el estudiante, estableciendo un entorno donde se aprende haciendo y colaborando, fundamentado en el aprendizaje situado, donde el aprendizaje no es un proceso de adquisición de conocimientos, sino una actividad socialmente situada en la que los sujetos participan en comunidades de práctica. (Lave & Wenger, 1991). Para lograrlo, se activan conocimientos previos y se presentan situaciones problemáticas o proyectos que impulsan la búsqueda de soluciones novedosas individuales y colectivas.

Enfoque, donde el aprendizaje colaborativo es eje central de la estrategia pedagógica, se caracteriza por igualdad individual, bidireccional y responsabilidad compartida (Díaz-Barriga, 1999). Implica interdependencia positiva donde cada estudiante contribuye activamente a la construcción colectiva de conocimiento deliberación crítica y negociación de significados. En la evaluación bola de nieve, está dinámica potencia la transición estructurada individual-pareja-grupo grande, desarrollando competencias socio-cognitivas complejas: metacognición, regulación compartida y pensamiento divergente. Así el aprendizaje colaborativo no solo es vista como trabajo en grupo, sino como construcción conjunta mediada por el docente. (Díaz-Barriga, 1999), posicionando esta estrategia pedagógica como paradigma para la educación universitaria contemporánea.

Esta versatilidad permite que la estrategia se aplique en diversos momentos de la evaluación sean diagnósticos, formativos o sumativos. Esta flexibilidad pedagógica es esencial en el diseño de entornos de aprendizaje situado, ya que permite adaptar la enseñanza y la evaluación a las necesidades diversas de los estudiantes y a la complejidad de los problemas del mundo real, garantizando que los instrumentos de evaluación no sean rígidos, sino dinámicos y contextualizados. (Díaz-Barriga, 2006).

La evaluación bola de nieve integra el *feedback*, el cual permite saber a los docentes sobre la eficacia de las sesiones y actividades realizadas, asimismo el *feedback* proporciona a los estudiantes la correspondencia entre su desempeño y los objetivos de aprendizaje previamente establecidos. (Lopes & Silva, 2012), siendo entendido que el *feedback* es una de las:

habilidades centrales y más poderosas que un docente debe dominar para asegurar una evaluación formativa [...]: por un lado, a nivel cognitivo, proporciona a los estudiantes la información que necesitan para comprender dónde están y qué deben hacer a continuación; por otro lado, a nivel motivacional, desarrolla un sentido de control sobre su propio aprendizaje y, en consecuencia, aumenta el grado de compromiso de los estudiantes a través de procesos de autorregulación cada vez más efectivos (Machado, 2021: 4).

El *feedback* tiene dos dimensiones, *feedback* basada en la información sobre lo que el estudiante ya sabe y *feedforward*, basada en lo que el estudiante necesita aprender para avanzar en su aprendizaje. Por lo tanto, el *feedback* es oportuno siempre que el estudiante la reciba, la comprenda y sea capaz de utilizarla. (Lopes & Silva, 2016).

En todo proceso evaluativo como sostiene Brandalise (2020) debe analizarse en su contexto donde se origina y aplica, ya que estos procedimientos no son neutros, sino que manifiestan las posturas éticas, políticas, sociales y culturales de quienes los diseñan y ejecutan.

La implementación de la evaluación bola de nieve dinamiza el aula al transitar de la reflexión individual a la construcción colectiva. Esta estrategia pedagógica garantiza que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación sea pensado y planificado antes de su ejecución. Como núcleo metodológico, fomenta prácticas coherentes y alineadas con los objetivos, potenciando la autorregulación y una mediación docente profundamente formativa.

## 1.2 Categorías de la evaluación bola de nieve

En la construcción de las categorías de la evaluación bola de nieve como constructo es auxiliado por Atkinson y Flint (2001) que considera las siguientes categorías:

- Condiciones de diseño e implementación. Es vital diseñar criterios claros para seleccionar a los participantes iniciales, y la estructuración de los grupos. (Atkinson & Flint, 2001)
- Adaptabilidad de la estrategia. Se requiere flexibilidad para ajustarse a contextos diversos, permitiendo al evaluador modificar la progresión de la secuencia en función de la información recogida durante el proceso. (Biernacki & Waldorf, 1981)
- Promoción de entornos de aprendizaje. Se impulsa la evaluación entre pares y el aprendizaje cooperativo dentro del contexto educativo, lo que convierte a los participantes en agentes activos, generando una red de *feedback* constructivo. (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)

De la misma forma, para una mejor comprensión de la estrategias pedagógica se despliega el proceso de la evaluación bola de nieve auxiliado por Atkinson y Flint (2001) sobre la utilidad del muestreo bola de nieve como método, se describe el proceso en la implementación de la evaluación bola de nieve.

### 1.3 Protocolo de aplicación: diseño de la evaluación bola de nieve en cuatro pasos

Esta sección detalla el diseño metodológico de la evaluación bola de nieve, estructurado para analizar las percepciones de universitarios sobre esta estrategia. El proceso vincula el aprendizaje individual y colaborativo mediante cuatro pasos que transforman la evaluación en una experiencia pedagógica de autorregulación y aprendizaje colaborativo.

**Paso 1:** Determinar el propósito de la evaluación bola de nieve, basado en los resultados de aprendizaje del curso.

**Paso 2:** Definir la tabla de especificaciones de la evaluación que se resolverá de forma individual y en equipos (de dos, tres o más estudiantes), equilibrando ítems de respuesta cerrada con situaciones problemáticas de respuesta abierta. La fase individual consolida la base cognitiva, mientras que la fase grupal desafía el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas, se muestra una descripción en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Matriz de especificación de la evaluación bola de nieve*

| Resultado del aprendizaje / Desempeño a evaluar | Ítem (actividad/contenido) | Tipo de aprendizaje |  | Característica del Ítem (actividad/contenido) |               |                    |                                 |                 | Puntaje | Individual / Grupo |
|-------------------------------------------------|----------------------------|---------------------|--|-----------------------------------------------|---------------|--------------------|---------------------------------|-----------------|---------|--------------------|
|                                                 |                            |                     |  | Respuesta cerrada<br>Máximo 40%               |               |                    | Respuesta abierta<br>Máximo 60% |                 |         |                    |
|                                                 |                            |                     |  | Corresponde                                   | En conclusión | Selección múltiple | Respuesta corta                 | Respuesta larga |         |                    |
| Establecido en el sílabo                        |                            |                     |  |                                               |               |                    |                                 |                 |         |                    |
| Total                                           |                            |                     |  |                                               |               |                    |                                 |                 |         |                    |

NOTA: Tipo de aprendizaje: reproductivo y arbitrario (emparejamiento, completar, opción múltiple y verdadero-falso) y aprendizaje significativo y elaborativo (respuesta corta y respuesta larga).

**Paso 3:** Determinar el tiempo y tipo de actividades para la evaluación por fases, Fase Individual: Establecer qué problemas o actividades se resolverán individualmente con el tiempo asignado, y la fase de Equipo: Definir problemas o actividades restantes a resolver en equipo y su tiempo correspondiente. Veamos el formato en un caso:

Caso 1: Evaluación diagnóstica bola de nieve

INDICACIONES:

- Solo/a : Se tiene 20 minutos para dar respuesta a las preguntas 1 y 2, cada pregunta tiene 3 puntos.

- Con un compañero: Se tiene 40 minutos, agrupados de 2 se da respuesta a las preguntas 3 con un puntaje 3 y la pregunta 4 con un puntaje de 4, recuerde que cada uno debe resolver en su propia hoja.
- Con más de un compañero: Se tiene 30 minutos, agrupados de 4 se da respuesta a las preguntas 5 con un puntaje de 3 y la pregunta 6 con un puntaje de 4, recuerden que cada uno debe resolver en su propia hoja.

Paso 4: El análisis y la retroalimentación de la evaluación compuesta tiene dos partes.

- Análisis en equipo: Los estudiantes realizan la autoevaluación y la revisión por pares utilizando preguntas detonadoras. Para que el análisis trascienda más allá de la calificación, el docente capacita a los estudiantes en el uso de las preguntas detonadoras.
- Análisis y retroalimentación del docente: El docente, con la participación de los estudiantes realizan el análisis final y proporciona *feedback*. Se analiza los resultados de la evaluación, así como el pensamiento crítico, la dinámica de trabajo en equipo y la adaptabilidad.

Se evalúa el desempeño y la toma de decisiones basada en el aprendizaje esperado y futuro. Esto transforma el análisis de resultados en una praxis de coevaluación y autorregulación, donde el estudiante no solo recibe información sobre su desempeño pasado (*feedback*), sino que construye estrategias para su aprendizaje futuro (*feedforward*).

## 2 METODOLOGÍA

El presente estudio enmarcado por la temática y el abordaje que se brinda es de enfoque cualitativo porque se encamina a comprender los fenómenos desde la mirada de los participantes en un medio natural y en estrecha relación con su contexto (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), donde la evaluación bola de nieve como estudio tiene que hacer explícita la reconstrucción de la práctica de investigación, se asume, de la forma más transparente posible. (Flick, 2014) y el diseño es fenomenológico.

Es fenomenológico porque busca describir y comprender la esencia de las experiencias vividas (vivencias) por los participantes respecto a un fenómeno particular, sin teorizar (Flick, 2014), como también busca comprender y describir las experiencias

presentadas por los estudiantes durante el proceso de implementación de la evaluación bola de nieve como estrategia pedagógica recogiendo las versiones o experiencias, descubriendo los elementos en común (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Así el estudio analiza las experiencias y perspectivas de estudiantes de educación universitaria, los participantes clave fueron seleccionados a través de una muestra no probabilística con muestreo por conveniencia y la elección de los estudiantes está justificada, ya que son 30 estudiantes de la carreras que cursan el primer año de estudio.

Dado que en la investigación cualitativa la realidad no puede abordarse desde una perspectiva única ni a través de una sola forma de interpretación (Brandalise, 2021), se optó por la técnica del grupo focal. Para la recolección de datos, se contó con los testimonios de 30 estudiantes del primer año es estudios, organizados en cinco grupos (G1 a G5).

Como herramienta cualitativa, el grupo focal facilita el acceso a las percepciones y representaciones sociales mediante la interacción dialógica (Gatti, 2005). En este estudio, la profundidad del análisis se alinea con los objetivos y el marco teórico propuestos, centrando la atención en las opiniones e influencias mutuas que emergen de la discusión colectiva (Gatti, 2005).

El procesamiento y análisis de los datos se rige por la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC). Como resaltan Lefèvre, A y Lefèvre, M. (2005), cuando un individuo o un colectivo posee una postura sobre un asunto determinado, esta se manifiesta a través de uno o varios discursos. Bajo esta premisa, el pensamiento colectivo se interpreta como la suma de discursos que giran en torno a un tema; por tanto, el DSC busca evidenciar las diversas identidades semánticas que estructuran el imaginario social, permitiendo que la pluralidad de opiniones individuales se consolide en una representación compartida.

El Discurso del Sujeto Colectivo (DSC) es una manera metodológica de rescatar y presentar la información obtenida de la investigación. En el DSC las opiniones o expresiones que tienen significados similares se agrupan en categorías semánticas generales, como se hace normalmente cuando se trata de preguntas abiertas. (Lefèvre, A & Lefèvre, M., 2005),

También se utilizará la triangulación, que permite analizar el objeto de estudio desde diversas perspectivas, donde se combinan distintas clases de datos sobre las bases

teóricas así como de los antecedentes que se aplican a estos, donde se garantiza y promueve la calidad de la investigación cualitativa (Flick, 2014)

Este trabajo analiza tres preguntas clave de los grupos focales, evaluando la contribución de la evaluación bola de nieve como innovación y estrategia pedagógica experimentada en la formación universitaria.

### **3 RESULTADOS**

En este apartado se presentan los resultados a través de los datos recopilados en el grupo focal de 30 estudiantes agrupados en cinco, quienes participaron durante 20 minutos aproximadamente por cada grupo que respondieron a 3 preguntas, que posteriormente se transcriben, tabulan y analizan mediante la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo DSC. Tras la lectura de las respuestas, se unifican, y posteriormente se procede a su categorización de la nueva información derivada de los testimonios de los estudiantes.

El análisis presenta tres ejes: el primero aborda la promoción de entornos de aprendizaje interculturales y colaborativos; el segundo, la dinámica de la colaboración y sus implicaciones para el proceso de aprendizaje; y el tercero, la calidad y el impacto de las estrategias de evaluación formativa en el aprendizaje.

A continuación se analiza cada uno de los ejes con las DSC como evidencia de la implementación de la evaluación bola de nieve.

#### **3.1 EJE 1: promoción de entornos de aprendizaje interculturales y colaborativos**

Las respuestas de los grupos revelan dos categorías respecto a la pregunta: ¿Cómo se adapta la estrategia pedagógica al proceso de aprendizaje? En los grupos focales enfatizan que la estrategia pedagógica se alinea con sus procesos de aprendizaje, luego del análisis surgieron dos categorías emergentes como es la promoción del trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, junto a la otra categoría emergente, expresada por algunos grupos, es la inclusión y valoración de las lenguas nativas. A continuación, se presentan los DSCs generadas a partir de las afirmaciones.

### 3.2 DSC 1. Promover el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo

*Sí, porque, al igual que nuestras comunidades, practicamos el trabajo colectivo, como el ayni y el minka. de esta manera, el trabajo se desarrolla mejor, lo que nos ayuda a comprender mejor los temas en clase. (G1), se adapta bien a nuestro proceso de aprendizaje porque nos ayuda a compartir nuestras ideas y analizar el mismo problema desde diferentes perspectivas. (G2), nos parece muy apropiado porque nos apoyamos mutuamente (G3) y también porque a la mayoría de los miembros les gustó esta estrategia de trabajo en equipo. (G5)*

### 3.3 DSC 2. Inclusión y valoración de las lenguas nativas

*en las sesiones se hace uso de nuestras lenguas y ayuda a la mejor comprensión. (G1), creemos que si favorece, porque fomenta el trabajo en equipo, además incluye el uso de nuestras lenguas nativas. (G4)*

El análisis de las percepciones de los estudiantes en estas categorías emergentes refleja una convergencia de la evaluación bola de nieve con la construcción de significados contextuales, como se evidencia en los DSC 1y 2 que revelan que la estrategia pedagógica es una construcción de la realidad basada en la atribución de sentidos (Guba & Lincoln, 2011), donde se observa la vinculación de la evaluación con la identidad cultural del estudiante.

En esa transición del trabajo individual al colectivo, característica distintiva de la evaluación bola de nieve esta alineado con las práctica ancestrales como *ayni* y *minka*, donde Brandalisse (2020) enfatiza que la evaluación debe reflejar los contextos sociales de los sujetos en este caso estudiantes. Al integrar las lenguas nativas, fomenta aprendizaje profundo (*Deep Learning*), transformando el aula en un espacio de disputa simbólica donde estudiantes se reconocen como agentes activos y colaborativos. (Casali, 2007; Scriven, 1991)

Además, la transición de lo individual a lo colectivo promueve autorregulación y apoyo mutuo, alineado con la evaluación formativa reguladora (Fernandes, 2009; Machado, 2021). Así, trasciende la calificación hacia una experiencia intercultural emancipadora que legitima saberes previos mediante *feedback* culturalmente pertinente y oportuno. (Bourdieu, 1989; Lave & Wenger, 1991)

### 3.4 EJE 2: dinámicas de colaboración y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje

En base al análisis con el uso de la metodología de DSC, surge el eje 2, que contiene categorías emergentes, los cuales responden a la pregunta: ¿Cómo influyó la transición entre las fases individual y grupal en su capacidad para desarrollar las actividades restantes, especialmente considerando su contexto bilingüe? Revelan dos categorías emergentes: facilitar el aprendizaje y la interacción mediante el intercambio y el apoyo mutuo, y el desafío inicial de adaptación y coordinación, que se describen a continuación:

#### 3.5 DSC 3. Facilitar el aprendizaje y la interacción a través del intercambio y el apoyo mutuo

*El pasar del trabajo individual al grupal nos tranquiliza y nos permite intercambiar ideas y aclarar dudas. (G2), esto tuvo un impacto positivo, ya que nos ayudó a mejorar nuestro trabajo. (G3), fue positivo e interesante, ya que aprendimos más sobre otros tipos de entornos de aprendizaje, así como sobre los idiomas de nuestros compañeros. (G1)*

#### 3.6 DSC 4. Retos iniciales de adaptación y coordinación

*La transición a veces nos hizo perder el enfoque al buscar un compañero con quien trabajar. (G4), al principio, no hubo comprensión en las evaluaciones grupales, pero los compañeros se adaptaron posteriormente. (G5)*

Las percepciones de los estudiantes posicionan la transición de lo individual a lo colectivo como un motor de autorregulación y andamiaje social, no solo cambio de formato, sino proceso de aprendizaje profundo (*Deep Learning*) que reduce la ansiedad a través del intercambio de ideas y *feedback* entre pares, validando el impacto emocional (Fernandes, 2009; Machado, 2021).

No obstante, los retos iniciales de adaptación subrayan la complejidad de la evaluación formativa como un campo de gestión docente, generando la necesidad de criterios claros de diseño (Atkinson & Flint, 2001; Díaz-Barriga & Hernández, 2010)

mitigando la desorientación inicial, como también la necesidad de la aplicación de la tríada enseñanza-evaluación-aprendizaje (EEA) donde la evaluación integrada facilita y materializa el aprendizaje (Both, 2011; Dias, *et al.*; 2005; Scriven, 1991).

Así, la estrategia pedagógica trasciende medición de desempeño, desarrollando habilidades de orden superior, competencias comunicativas y flexibilidad pedagógica, convirtiendo fricciones iniciales en éxito de trabajo colaborativo y reflexión conjunta. (Biggs & Tang, 2011; Lave & Wenger, 1991)

### **3.7 EJE 3: calidad e influencia de las estrategias de evaluación formativa en el aprendizaje**

Los testimonios recogidos de los grupos focales revelan también dos categorías centrales respecto a la pregunta: Las preguntas detonadoras para el análisis en equipo en la retroalimentación al momento de la entrega de los resultados (ej. "más sencilla", "más compleja", "compromiso") ¿te resultaron útiles para reflexionar sobre tu aprendizaje y el del equipo?, en la primera categoría se revela que promueve la autoevaluación y la identificación de dificultades; y la segunda muestra la complejidad de las preguntas influye en su utilidad y aplicación, las cuales se describen a continuación:

#### **3.8 DSC 5: promueve la autoevaluación y la identificación de dificultades**

*Si, estas preguntas nos resultaron útiles para nuestro aprendizaje y nuestro equipo ya que podemos evaluarnos al momento. (G1); así es, después de ver nuestros resultados se nos hacía más fácil reconocer nuestras dificultades. (G2), si nos resultó útil para reflexionar sobre nuestro aprendizaje y el trabajo en equipo (G5)*

#### **3.9 DSC 6. La complejidad de las preguntas influye en su utilidad y aplicación**

*Las más sencillas fueron las primeras preguntas y las más complejas las últimas. (G3), nos sirvió masomenos porque era una oportunidad de identificar los problemas según su dificultad, para mejorar en ese aspecto (situaciones problemáticas a estudiar). (G4),*

El análisis de las percepciones de los estudiantes subraya que las preguntas detonadoras activan autorregulación y metacognición, permitiendo una evaluación inmediata y reconocimiento de, donde el *feedback* es central para posicionar al estudiante frente a sus objetivos (Fernandes, 2009; Machado, 2021)

La progresión de preguntas sencillas a situaciones problemáticas se alinea con las habilidades de orden superior en la taxonomía de Bloom. (Anderson & Krathwohl, 2001), que requiere una correspondencia entre el desempeño y aplicación de información (Lopes & Silva, 2016).

En la evaluación bola de nieve, el análisis en equipo y mediación docente transforman complejidad en desafíos intelectuales relevantes (Hoffmann, 2003; Díaz-Barriga & Hernández, 2010), proyectando sobre lo que ya se sabe (*feedback*), a lo que el estudiante necesita aprender para mejorar sus aprendizajes (*feedforward*), consolidando una evaluación auténtica y situada, integrando la triada Enseñanza-Evaluación-Aprendizaje (EEA) y fomentando aprendizaje profundo colaborativo (Biggs & Tang, 2011; Scriven, 1991)

#### 4 CONCLUSIONES

El presente estudio cualitativo fenomenológico analizó las percepciones de estudiantes de educación universitaria sobre la evaluación bola de nieve como estrategia pedagógica innovadora para potenciar el aprendizaje colaborativo. Los instrumentos de recolección revelaron comprensión plena del proceso por parte de los estudiantes.

La transición progresiva del trabajo individual al colectivo, eje del aprendizaje colaborativo, actúa como motor de aprendizaje profundo (*Deep Learning*), promoviendo interacción y el apoyo mutuo entre estudiantes de diversas culturas. Integrando y valorando las lenguas nativas y prácticas ancestrales como ayni y minka, transforma la evaluación en espacio de hospitalidad cultural, fomentando reflexión personal e identificación de áreas de mejora más allá de la mera medición de conocimientos.

La estrategia pedagógica activa una red de *feedback* y *feedforward* donde el error se desmitifica y se convierte en un insumo pedagógico, reduciendo ansiedad evaluativa y fortaleciendo cohesión grupal mediante intercambio de aprendizajes situados. Las preguntas detonadoras aseguran retroalimentación oportuna, posicionando al estudiante en su trayectoria académica.

La estrategia pedagógica innovadora integrada a la triada enseñanza-evaluación-aprendizaje (EEA), materializa una praxis educativa auténtica que desarrolla competencias cognitivas y socioafectivas.

Constituye una contribución valiosa para metodologías flexibles, culturalmente pertinentes e inclusivas en la educación universitaria, promoviendo flexibilidad pedagógica docente en la adopción sistemática de entornos colaborativos profundos y transformadores.

## REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden populations: Common issues in strategies for snowball sampling. *Social Research Update*, (33), 1–4. <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.pdf>
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141–163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education / Open University Press.
- Both, J. (2011). *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: É ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina* (3.<sup>a</sup> ed.). Ibepex.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Brandalise, M. Â. T. (2020). Avaliação educacional. En M. Â. T. Brandalise (Ed.), *Avaliação educacional: Interfaces, conceitos, termos e perspectivas* (pp. 107–112). Ed. UEPG.
- Brandalise, M. Â. T. (2021). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Práticas e reflexões*. Editora Appris.
- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education: Global perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Casali, A. (2007). *Avaliação educacional: Fundamentos e práticas*. Cortez Editora.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Dias, C., Amestoy, M., & Brandalise, M. Â. T. (2024). Formação de professores em avaliação: A compreensão conceitual sobre o feedback a partir do planejamento

integrado ensino-avaliação-aprendizagem. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, 8(2), 67–91.  
<https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1803>

Díaz-Barriga Arceo, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2024). *Avaliação das aprendizagens: Perspetivas teóricas e práticas*. Texto Editores.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro Editora.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2011). *Avaliação de quarta geração*. Editora da Unicamp.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hoffmann, J. (2003). Avaliação enquanto mediação. En *Avaliação: Mito e desafio – uma perspectiva construtivista* (45.ª ed.). Mediação.

Huanca-Arohuana, J. W., Canaza-Choque, F. A., Rivera-Portillo, P. J., & Sutuj-Sánchez, M. A. (2020). Los desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación superior universitaria en tiempos de COVID-19. *Revista Innova Educación*, 2(4), 543–559.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.002>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005). *O discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa* (2.ª ed.). Educs.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Pactor.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2016). *O feedback na aprendizagem: Um guia para professores e alunos*. Pactor.

Machado, E. A. (2021). *Avaliação formativa: Processos de regulação e autorregulação*. Editora Appris.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Organización de Estados Iberoamericanos, Banco Interamericano de Desarrollo, & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *El futuro de la educación superior en Iberoamérica: Competencias y habilidades para el desarrollo productivo*. <https://n9.cl/clf60d>
- Saul, A. M. (1988). *Avaliação emancipatória: Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez Editora.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4.<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares: La política y el proceso de evaluación*. Ediciones Morata S.L.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Centro Universitario CIFE. <https://n9.cl/1zw8q>
- UNESCO. (2022). *Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta de la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022)*. <https://bit.ly/4j9SLmq>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass. <https://toaz.info/doc-view-3>

### **Contribución de los autores**

Todos los autores contribuyeron por igual al desarrollo de este artículo.

### **Disponibilidad de datos**

Todos los conjuntos de datos relevantes para los resultados de este estudio están disponibles en su totalidad en el artículo.

### **Cómo citar este artículo (APA)**

Efrain, T. A. (2026). EVALUACIÓN BOLA DE NIEVE: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Veredas Do Direito*, 23(1), e234113. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n1.4113>