

PERCEPCIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN COMO PROCESO DE AUTORREGULACIÓN DENTRO DEL AULA EN ESTUDIANTES DE SEXTO DE SECUNDARIA

*Perception of Self-Assessment as a Self-Regulation process
in the Classroom in Sixth-Year High School Students*

ID Laura Johanna González-Rincón
Corporación Universitaria Minuto
de Dios, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9304-515X>
lauraj.gonzaler@gmail.com

ID Norman Edward Knudson-Ospina
Corporación Universitaria Minuto
de Dios, Colombia
<https://orcid.org/0009-0006-9127-2926>
norman.knudson@gmail.com

ID Nydia Alvarado-Robayo
Corporación Universitaria Minuto
de Dios, Colombia
<https://orcid.org/0009-0003-7605-0207>
nydiaalvarado10@gmail.com

ID Nuveys Margoth Salazar-Vargas
Corporación Universitaria Minuto
de Dios, Colombia
<https://orcid.org/0009-0007-5574-2182>
nuvis0383@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar la apreciación de la autoevaluación por parte de los docentes y su relación con los procesos de autorregulación de los estudiantes. La metodología abordada es diseño no experimental, con enfoque mixto y nivel descriptivo correlacional. Se utiliza un método sintético analítico, con una técnica de encuesta y revisión de avances en el campo de la evaluación formativa en cinco instituciones educativas de sexto grado de secundaria ubicadas en las ciudades de Pasto, Manizales, Bogotá, Villavicencio y el municipio de Talaigua Nuevo (Bolívar) en el año escolar 2023. Los resultados indican que los docentes tienen un conocimiento limitado sobre métodos de evaluación, los estudiantes carecen de conciencia sobre autorregulación y no hay incentivos para la autoevaluación. Se concluye que es esencial trabajar en aula para mejorar la comprensión y aplicación periódica de la autoevaluación y autorregulación, mediante criterios claros y consensuados.

Palabras clave: aprendizaje, autocontrol, autoevaluación, autorregulación, cognitivismo.

Abstract

This article aims to analyze teachers' appreciation of self-assessment and its relationship with students' self-regulation processes. The methodology used is non-experimental design, with a mixed approach and a descriptive correlational level. An analytical-synthetic method is employed, using a survey technique and a review of advances in the field of formative evaluation in five education institutions in the sixth grade of secondary education, located in the cities of Pasto, Manizales, Bogotá, Villavicencio and the municipality of Talaigua (Bolívar) during the 2023 school year. The results indicate that teachers have limited knowledge about assessment methods, students lack awareness of self-regulation, and there are no incentives for self-assessment. It is concluded that it is essential to work in the classroom to improve understanding and periodic application of self-assessment and self-regulation through clear and agreed-upon criteria.

Keywords: *cognitivism, learning, self-assessment, self-control, self-regulation.*

Recibido: 05/05/2024
Revisado: 26/06/2024
Aprobado: 28/06/2024
Publicado: 15/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.749>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative
Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: González-Rincón, L. J., Knudson-Ospina, N. E., Alvarado-Robayo, N., & Salazar-Vargas, N. M. (2024). Percepción de la autoevaluación como proceso de autorregulación dentro del aula en estudiantes de sexto de secundaria. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 193-214. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.749>

1 | Introducción

A lo largo de la historia se observa un creciente interés en comprender cómo aprenden los estudiantes, cuáles son sus procesos cognitivos, qué factores influyen en una mejor comprensión de los objetivos de aprendizaje, sus motivaciones y qué los impulsa a establecer metas de aprendizaje. La autorregulación en el aprendizaje ha sido tradicionalmente subestimada y poco reconocida en el ámbito educativo, a pesar de su importancia creciente en las instituciones educativas. Este fenómeno se enmarca en un cambio hacia una cultura educativa centrada en el estudiante y el aprendizaje, en la que se reconoce que la autorregulación es fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Esto implica, como menciona Trías y Huertas (2020),

[...] conocer herramientas teóricas para diseñar intervenciones educativas que favorezcan el aprendizaje autónomo y comprometido de más estudiantes. Para ello es necesario conocer microprocesos implicados en la autorregulación, los modos en los que se articulan y desarrollan en distintos contextos y explorar qué posibilidades nos ofrecen estos modelos teóricos para la intervención (p. 51).

El propósito de este trabajo es promover el análisis y la reflexión sobre la relevancia de los procesos de autorregulación, en particular la «autoevaluación», en las instituciones educativas del país. Se busca formar individuos autorreflexivos, autónomos e integrales, ya que «la investigación en autoevaluación está experimentando un cambio, de un enfoque de adivinación de calificaciones hacia un enfoque de proceso» (Yan, 2023, p. 5). La literatura académica ofrece un panorama interesante acerca de ambos conceptos; por un lado, las investigaciones sobre la autoevaluación resaltan su importancia en el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, ya que se concibe como una estrategia que permite la reflexión metacognitiva que facilita la identificación de áreas de mejora; por otro lado, los estudios centrados en la autorregulación emplean diversos modelos reflexivos con el fin de implementarlos en el aula, pero los estudios que exploran de manera explícita la relación entre la autoevaluación y la autorregulación son limitados en América Latina.

Este estudio busca contribuir al entendimiento del concepto de autoevaluación en los procesos formativos y explorar su relación con la autorregulación del aprendizaje. Se analiza la frecuencia de la autoevaluación y se busca establecer un consenso en cuanto a los criterios utilizados en este proceso.

En un contexto en el que la educación busca con constancia mejorar sus métodos y estrategias, este estudio se propone ofrecer una valiosa contribución al entendimiento del concepto de autoevaluación en los procesos formativos. El éxito consiste en que los estudiantes y docentes aprendan sobre la autoevaluación; esta se convierte en un instrumento fundamental para impulsar un cambio significativo en el ámbito educativo. Al fomentar la autonomía, la reflexión y la retroalimentación, se crea un entorno propicio para mejorar la calidad de la formación de los estudiantes.

2 | Revisión de la literatura

En esta perspectiva, el artículo titulado «Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going» (Panadero et al., 2018) hace un balance minucioso de las publicaciones (artículos, capítulos de libros y conferencias) que vinculan la evaluación formativa con el aprendizaje autorregulado durante el periodo 1988-2018. La selección de las publicaciones recurrió a dos criterios: 1) cada autor sugería por su cuenta algunos documentos que combinaban ambas nociones, y 2) la consulta en bases de datos PsycINFO y ERIC utilizando palabras clave como *evaluación formativa*, *metacognición* y *aprendizaje autorregulado*. A pesar de que la consulta en las bases de datos no arrojó publicaciones que combinaran ambas categorías, los autores se concentraron en 33 publicaciones que cumplían con el criterio de inclusión (relacionar la autoevaluación con la autorregulación) y las organizaron en una matriz que contenía una síntesis de cada una de estas fuentes. El análisis de estas publicaciones permitió a los autores proponer tres fases de desarrollo de los estudios conjuntos sobre evaluación formativa y aprendizaje autorregulado que serán revisadas a continuación.

La fase inicial (1988-2000) destaca las primeras conexiones históricas entre la evaluación formativa y conceptos relacionados con la autorregulación, como las estrategias de aprendizaje y el autocontrol. Se reconoce la importancia de la retroalimentación externa en la autorregulación del aprendizaje. Las publicaciones de finales de la década de los noventa establecieron que la implementación de la evaluación formativa favorecería el aprendizaje autorregulado. Por último, los estudios de esta época identificaron el papel de la retroalimentación externa en la autorregulación del aprendizaje, así como en la evaluación formativa que pretenda promover este tipo de aprendizaje.

La fase intermedia (2001-2012) marca el establecimiento de la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje como campos de

investigación. Se destaca la importancia del papel del estudiante en la evaluación y se reconoce la autoevaluación como un vínculo práctico entre ambas nociones.

La fase actual (2013-2018) se caracteriza por la consolidación del campo, evidenciada por un aumento de publicaciones y estudios empíricos que respaldan las conclusiones teóricas. Se destaca el interés en la corrección del aprendizaje y su conexión con la evaluación. Algunos estudios señalan que las investigaciones sobre autorregulación y evaluación formativa abordan el mismo fenómeno con lentes distintos (Panadero et al., 2019). En 2014 se decidió realizar un simposio con estudiosos en la materia, lo que evidencia el afianzamiento de una comunidad de investigación.

Una vez presentadas las fases de desarrollo de este campo, los autores señalan los retos y desafíos que deben afrontar las futuras investigaciones en esta materia. En primer lugar, consideran importante ir más allá de las definiciones generales sobre evaluación y autorregulación, de modo que se pueda indagar la influencia que pueden tener los modelos y las prácticas que existen en ambos campos y su contribución a esta relación.

En segundo lugar, resulta relevante investigar las posibles variaciones que se presentan en la relación, evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje. Variables como el sector educativo, el contexto o el carácter de la institución, entre otras, pueden generar cambios en la comprensión de esta relación. Hasta ahora, las conclusiones de las investigaciones sobre esta área suelen ser universales, pero hay que prestar mayor atención a estas variables.

En tercer lugar, como se ha evidenciado, los estudios han propuesto una relación causal entre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje, ya que la primera incide en la segunda. Sin embargo, los autores proponen invertir esta relación, explorar de qué forma las habilidades de autorregulación pueden incidir en el mejoramiento de los procesos de evaluación de los estudiantes.

En cuarto lugar, los autores proponen explorar los procesos cognitivos y emocionales que se activan en los estudiantes cuando se evalúan entre sí. Para ello se requiere fortalecer las investigaciones experimentales y los últimos avances en la medición del aprendizaje autorregulado.

Por último, la relación entre evaluación y corrección demanda estudios empíricos, pues en teoría esa vinculación está fundamentada, pero no se ha revisado qué sucede en las aulas con respecto a esta materia. Se espera, además, que la nueva generación de investigadores, formados

en ambos campos, contribuya a desarrollar el máximo potencial de esta relación.

La evaluación es inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, y establece una relación dialógica, no solo para verificar el nivel de comprensión de los estudiantes, sino también para evaluar el proceso de enseñanza. Por consiguiente, existe una relación muy estrecha entre evaluación y enseñanza; como lo indica Santos (2020), la evaluación formativa es una herramienta pedagógica que permite a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades de autorregulación. Es crucial adaptar y personalizar esta evaluación a las necesidades individuales de cada estudiante teniendo en cuenta la subjetividad y perspectiva de los actores educativos. Se aconseja el empleo de tecnología para facilitar la evaluación y el seguimiento del progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Kambourova y otros (2023), la autoevaluación es una herramienta clave para el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que permite a los estudiantes regular su aprendizaje, controlar su proceso cognitivo y evaluar su propio desempeño, lo que a su vez promueve el autocontrol y la autorregulación en el contexto universitario.

En la literatura educativa reciente se destaca una transformación hacia un enfoque más cercano al aprendizaje significativo. La estructuración sistemática del aprendizaje, liderada por los docentes, es fundamental en la evaluación formativa a escala mundial. Esto va más allá de la organización lógica de contenidos e implica la creación de ambientes propicios para la participación y la retroalimentación continua.

Los docentes se posicionan como guías no solo de la transmisión de conocimientos, sino también de la facilitación del crecimiento integral de los estudiantes. Cruzado (2022) se refiere a la evaluación auténtica y significativa: «A nivel mundial, la evaluación formativa tiene como objetivo desarrollar un aprendizaje responsable y consciente en los estudiantes a través del acompañamiento de los docentes, quienes pueden estructurar sistemáticamente el aprendizaje» (p. 150).

Gallardo y otros (2020) destacan que la evaluación «como instrumento principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desempeña un papel crucial en la verificación de las competencias adquiridas por cada estudiante, permitiendo ajustar políticas educativas y contribuir al desarrollo educativo en su conjunto» (p. 418).

Por otro lado, sobre el paradigma de «evaluar para aprender», Anijovich (2021) destaca la importancia de la coherencia entre evaluar y aprender, la

diversidad de evidencias de aprendizaje, el fomento de habilidades metacognitivas para enseñar a aprender, la relevancia de la retroalimentación formativa como una comunicación continua entre docentes y estudiantes que abarca aspectos cognitivos y emocionales, y la necesidad de criterios de evaluación claros.

La retroalimentación formativa implica un intercambio constante entre el docente y el estudiante con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje a través de sugerencias y comentarios.

La retroalimentación o evaluación formativa es un elemento esencial en el proceso de evaluación para el aprendizaje, como lo menciona Anijovich (2018) en su video «Otra mirada a la evaluación de los aprendizajes», una conversación constante entre el docente y el estudiante que genera retroalimentación para guiar y ayudar en el aprendizaje de manera eficiente. La retroalimentación implica una habilidad especial en la forma de plantear preguntas que estimula la reflexión en el estudiante sobre su aprendizaje, considerando procesos cognitivos y emocionales. Según Anijovich (2018), existen tres enfoques en los que varios autores identifican la retroalimentación formativa. El primer grupo de autores habla sobre la modificación de los procesos de pensamiento y comportamiento del estudiante, y argumenta que la retroalimentación ocurre cuando se modifican estos procesos. En otras palabras, solo se puede hablar de una retroalimentación formativa verdadera si lo que se realimenta al alumno provoca un cambio en su forma de trabajar, estudiar y comportarse. El segundo grupo de autores menciona la reducción de la discrepancia entre lo que se entiende y lo que se pretendía entender, e indica que la retroalimentación formativa se da cuando la información dada reduce esta discrepancia. Cuando se ayuda al estudiante a identificar dónde se encuentra (lo que sabe) y a dónde debe llegar (lo que debe lograr), se le proporcionan herramientas en ese proceso, con lo que se reduce la brecha. Por último, el tercer grupo de autores considera la retroalimentación formativa como la motivación generada por la retroalimentación en el aprendizaje, y destaca la importancia de la motivación que esta genera. La retroalimentación influye en la autoestima de los estudiantes.

Anijovich y Capelletti (2020) conceptualizan la retroalimentación como un instrumento vital que permite a los estudiantes identificar la diferencia entre su nivel actual y el nivel deseado en un aprendizaje específico. Se destaca la retroalimentación formativa como una oportunidad valiosa para fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza, en particular su relevancia en el desarrollo educativo y cognitivo. Además, los autores consideran que la autoevaluación es un componente fundamental de la conciencia metacognitiva, ya que promueve la autonomía estudiantil

y facilita la comprensión de sus progresos. La autoevaluación implica que los estudiantes evalúen su propio desempeño, lo que les brinda la oportunidad de reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora y, a su vez, desarrollar habilidades de autorregulación y convertirse en actores activos de su proceso de aprendizaje.

La autoevaluación no debe limitarse a asignar una nota al final del trabajo, ya que esto se considera autoevaluación y no autoevaluación formativa; Andrade y otros (2021) destacan que:

La autoevaluación es un proceso continuo que implica la revisión constante de los trabajos en progreso para su mejoramiento, y no se trata simplemente de determinar la propia calificación al finalizar una tarea. Este enfoque formativo busca evitar la inflación de autoevaluaciones cuando estas cuentan para calificaciones formales, proponiendo así un tipo formativo de autoevaluación (p. 3).

El papel del docente es relevante, pero los estudiantes desempeñan un papel central al participar en la formulación de criterios y tomar decisiones sobre su desempeño. Andrade y otros (2021) proponen tres pasos para un proceso efectivo de autoevaluación: establecer expectativas de manera articulada, comparar la tarea con las expectativas, y revisar con base en los comentarios de la autoevaluación. Los autores identifican las condiciones necesarias para una autoevaluación efectiva. Esto implica que los individuos comprendan la importancia de evaluar su propio rendimiento, tengan acceso a criterios claros para guiar esa evaluación, realicen una actividad o desempeño específico para evaluar, utilicen modelos de autoevaluación, reciban instrucción directa y apoyo, reciban retroalimentación focalizada, practiquen la autoevaluación, identifiquen señales sobre cuándo es adecuado autoevaluarse, y tengan oportunidades para revisar y mejorar su actividad o rendimiento.

Ahora bien, con respecto al concepto de autorregulación, Zimmerman (2000) sostiene que «La autorregulación se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan cíclicamente para lograr metas personales» (p. 14). En este sentido, se define la autorregulación del aprendizaje como el proceso por el cual los estudiantes, cuando han establecido metas para su aprendizaje, intentan monitorear, regular y controlar su propia cognición, motivación y comportamiento en función del cumplimiento de las metas. La premisa fundamental es que los estudiantes pueden autogestionar sus procesos de aprendizaje, pueden controlar sus pensamientos, motivaciones, emociones y acciones según el cumplimiento de una meta. A su vez, existe una multiplicidad de factores, como las características personales, la influencia del contexto social y las

condiciones físicas, que influyen en el aprendizaje regulado (Andrade et al., 2021).

En el estudio de Sáez-Delgado y otros (2023) se destaca que el estudiante tiene la capacidad de influir y ajustar aspectos clave de su cognición, motivación/afecto y comportamiento, lo que le permite dirigir su proceso de aprendizaje de manera autónoma y efectiva. Esta habilidad de control y regulación por parte del estudiante se considera esencial para su progreso académico, en especial en situaciones en las que la autorregulación del aprendizaje se vuelve crucial para garantizar el logro educativo.

La capacidad de autorregulación implica que los estudiantes pueden influir en su cognición, motivación y comportamiento, así como en el contexto en el que aprenden. Esto significa que el aprendizaje es una experiencia personalizable, adaptada para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, fundamental en una educación que busca atender la diversidad de sus estudiantes.

Por otro lado, la existencia de criterios de autoevaluación permite a los estudiantes monitorear su proceso de formación y hacer ajustes cuando sea necesario. Este enfoque reflexivo ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas que son esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida. Considerando estos aspectos, la autorregulación actúa como un mediador entre las características personales y contextuales del aprendiz y su desempeño académico. Esto sugiere que la educación debe ir más allá de lo académico y considerar características emocionales y sociales que influyen en el aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje es una habilidad psicológica que permite a una persona gestionar y controlar su propio proceso de aprendizaje, incluidos aspectos metacognitivos, motivacionales y conductuales. Según Trías y Huertas (2020), implica la capacidad de establecer metas, supervisar el progreso, ajustar estrategias y mantener la motivación y el compromiso durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, se trata de una habilidad crucial para el éxito académico y personal, ya que permite a los estudiantes ser más eficaces en su aprendizaje y adaptarse a las situaciones y los desafíos que se presentan en el contexto educativo (pp. 30-40).

Esta perspectiva refuerza la idea de que la autorregulación no solo se relaciona con la adquisición de conocimientos, sino también con el desarrollo integral del estudiante en su trayectoria educativa. Al respecto, Sánchez Lunavictoria (2023) «sostiene que cuando los estudiantes autorregulan su aprendizaje propician el establecimiento de metas, movilizandolos esfuerzos y recursos personales con tal de conseguirlas» (p. 287). Esto

trae como consecuencia a mediano y largo plazo un hábito de estudio permanente.

En diversos estudios se destaca la importancia de la actitud y disposición de los estudiantes en la autorregulación del aprendizaje, algo fundamental para comprender el concepto en su totalidad. «La eficacia de la autorregulación mide las creencias de los estudiantes de que pueden gestionar no solo las demandas cognitivas, sino también los aspectos sociales, motivacionales y afectivos del aprendizaje» (Bandura, 2012, p. 18).

Obviamente, este proceso debe ir acompañado de la mediación docente. Martínez y otros (2021) indican que la retroalimentación es esencial en las tácticas de enseñanza y aprendizaje, y requiere ser implementada a lo largo de todo el proceso y al concluir la tarea. Si los comentarios hechos por el profesor al estudiante se presentan de manera cuidadosa para ser recibidos de forma positiva, pueden influir en su motivación para abordar nuevos desafíos. Durante el proceso, el estudiante tiene la oportunidad de corregir y mejorar su trabajo para que se ajuste a las expectativas, y al finalizar le permite reflexionar sobre sus logros y áreas de mejora. Todo esto contribuye a elevar las expectativas de rendimiento de los estudiantes, siempre y cuando el profesor establezca una comunicación clara y una interacción cálida, preparándolos así para aumentar su motivación al embarcarse en nuevas empresas (p. 123).

3 | Método

El diseño metodológico utilizado fue no experimental, con enfoque mixto y nivel de profundidad descriptivo correlacional. Se usó un método sintético analítico y se descompuso una unidad en sus elementos más simples para analizarla y volver a su todo; esto se desarrolló con una encuesta como instrumento de recolección de datos.

La muestra que se tomó está constituida por 80 docentes de sexto grado, los cuales orientan asignaturas a los estudiantes de sexto grado, con más de cinco años de experiencia y que trabajan en cinco instituciones de educación básica secundaria de las ciudades de Pasto, Manizales, Bogotá, Villavicencio y el municipio de Talaigua Nuevo (Bolívar).

El tipo de muestreo seleccionado para la investigación es no probabilístico, específicamente por conveniencia, ya que permite elegir una población accesible por la proximidad de los investigadores (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.1. Categorías

A continuación, en la Tabla 1 se relacionan las categorías identificadas para la investigación a través del desarrollo de los instrumentos durante la recolección de datos.

Tabla 1. Objetivos, categorías, subcategorías e instrumentos

Objetivos específicos de la investigación	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Describir las prácticas de autoevaluación que se desarrollan en cada una de las instituciones educativas propuestas	Autoevaluación	Periodicidad	Instrumento de recolección de datos para docentes
		Criterios de la autoevaluación	
		Finalidad de la autoevaluación	

3.2. Instrumentos y técnicas

Como se ha indicado, uno de los instrumentos utilizados para recoger la información es la encuesta, lo que responde al primer objetivo de investigación de este artículo. Arias y Covinos (2021) definen la encuesta como «una herramienta que se lleva a cabo mediante un instrumento llamado cuestionario, el cual está direccionado solamente a personas y proporciona información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones», (p. 90).

3.3. Procesos de validez

El proceso de validez en este caso se refiere a la medida en que un instrumento de medición (como un cuestionario o una escala) evalúa el constructo teórico que pretende medir. Es importante que los instrumentos utilizados en la investigación sean válidos para garantizar la precisión de los resultados; a este tipo se la llama *validez de constructo*. «La validez de constructo implica una evaluación del significado de lo que un instrumento de medición sirve como elemento unificador que integra las relaciones teóricamente relevantes a partir de la evidencia empírica» (Carrillo-Ávalos et al., 2020, p. 98).

Después de desarrollar el instrumento se lleva a cabo una evaluación por parte de expertos, quienes son profesionales con experiencia, formación académica o investigación en el área pertinente, lo que les permite analizar el contenido y la estructura de cada ítem dentro de la herramienta.

«Los jueces deberán tener claridad de los objetivos y posicionamiento teórico de la investigación. Así, evaluarán, según los fines, constructo teórico y una guía de observación, la pertinencia de cada ítem del instrumento» (Soriano, 2014, p. 25).

Una vez que se han elaborado los instrumentos para este estudio, se procede con una validación por parte de expertos, en la que participaron dos docentes con maestría en Educación, cuya tarea consistió en realizar una revisión profunda de las preguntas propuestas, así como de su coherencia con los propósitos establecidos, con el fin de garantizar la validez y pertinencia de las respuestas para el posterior análisis. Además, esta validación permitió al equipo de investigación mejorar la calidad de los instrumentos en cuanto a coherencia, cohesión, pertinencia y calidad.

Luego de la validación inicial, se realizó una prueba preliminar con 26 estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa (I. E.) Nuevo Compartir del municipio de Soacha (Cundinamarca). El propósito de esta prueba fue determinar si las preguntas diseñadas cumplían con el propósito previsto y evaluar el nivel de dificultad que los estudiantes enfrentaban al leer, interpretar y responder dichas preguntas. Los resultados de la prueba preliminar indicaron que la estructura de las preguntas formuladas era apropiada.

4 | Resultados

Para una mayor comprensión de los resultados y facilitar el desarrollo de las discusiones, se han propuesto las siguientes categorías:

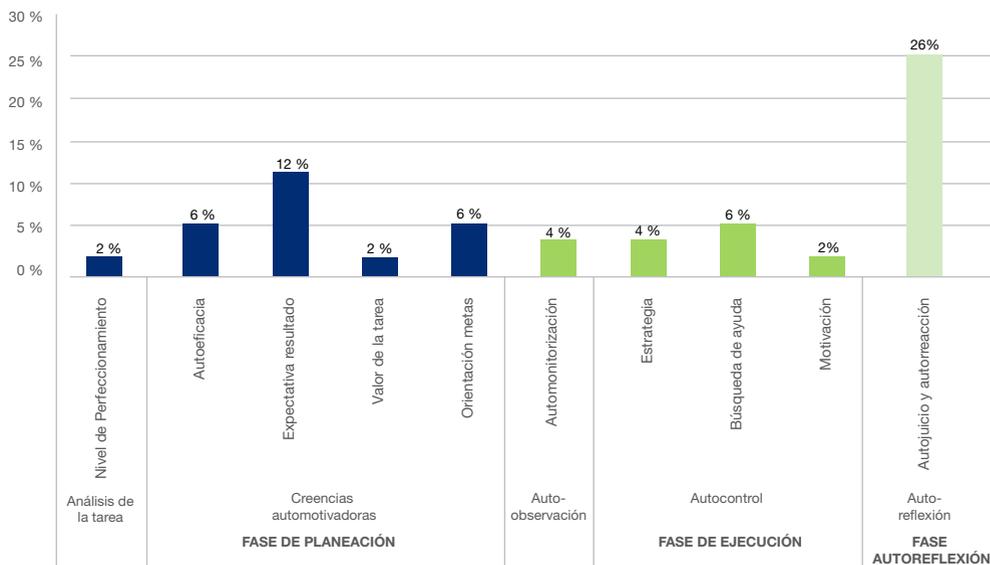
- la autoevaluación como opción de mejora,
- la periodicidad con la que se desarrolla la autoevaluación,
- la falta de consenso frente a los criterios de evaluación.

A continuación, se expone cada resultado y se alienta a una propuesta de mejora continua a través del fortalecimiento de la cultura de autorregulación de los aprendizajes dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta los teóricos citados antes.

4.1. La autoevaluación como opción de mejora

La Figura 1 muestra el porcentaje de acciones realizadas dentro de las fases del proceso de autorregulación para fortalecer la autoevaluación.

Figura 1. Relación de autoevaluación como oportunidad de mejora



Los resultados indican que el 28 % de las acciones está vinculado con la fase de planificación, distribuidas de la siguiente manera: un 2 % con el análisis de la tarea, un 6 % con creencias motivadoras, un 12 % con manifestaciones de autoeficacia en cuanto a expectativas de resultados, un 2 % con la valoración de la tarea, y un 6 % con la orientación hacia metas.

De manera similar, se hallaron acciones correspondientes al 16 % relacionadas con la etapa de ejecución, distribuidas de la siguiente manera: en el subproceso de autoobservación se detectó un 4 % de manifestaciones de automonitorización; en el subproceso de autocontrol se identificaron estrategias metacognitivas vinculadas a la búsqueda de ayuda en un 6 % y de estrategias específicas en un 4 %. En cuanto a las estrategias motivacionales-volitivas, se registró un 2 % de respuestas positivas en relación con este indicador.

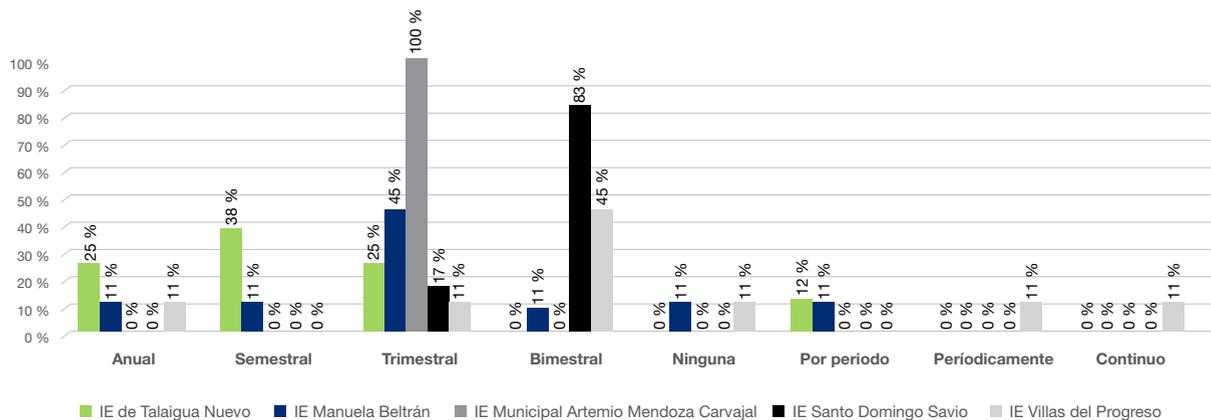
Se encontró que un 26 % de las expresiones están vinculadas con la etapa de autorreflexión, en la que se observan los subprocesos de autoevaluación y autorregulación. Es relevante destacar que las cinco instituciones educativas analizadas muestran evidencia de que la autoevaluación les permite ejecutar los procesos y subprocesos de las fases de autorregulación según el modelo de Zimmerman. Además, en su mayoría reconocen la autorreflexión como un proceso significativo, ya que expresan sus evaluaciones sobre lo aprendido, cómo lo han aprendido y cómo pueden mejorar sus procesos de aprendizaje.

En la misma línea se puede argumentar que la autorreflexión tiene importancia ya que brinda a los estudiantes la oportunidad de reconocer tanto sus puntos fuertes como sus áreas de mejora en su trayectoria educativa. Esto les permite dirigir sus energías hacia aspectos específicos que requieren atención y desarrollo. Además, la autorreflexión facilita el desarrollo de habilidades de metacognición, lo que implica que los estudiantes pueden supervisar y controlar su propio proceso de aprendizaje de manera más eficaz.

4.2. Periodicidad con la que se desarrolla la autoevaluación

Como se muestra en la Figura 2, solo dos instituciones indicaron que no realizan procesos de autoevaluación (la I. E. Manuela Beltrán y la I. E. D. Villas del Progreso), y ambas representan el 11 % de los docentes encuestados.

Figura 2. Relación de periodicidad del ejercicio autoevaluativo en aula



Respecto a la frecuencia anual de la autoevaluación, tres instituciones, una con un 25 % y dos con el 11 %, informaron que realizan este proceso una vez al año.

En cuanto a la periodicidad semestral, solo dos instituciones, con porcentajes del 38 % y 11 %, mencionaron llevar a cabo la autoevaluación en este intervalo.

Se destaca que, dado que algunos de estos establecimientos tienen periodos académicos trimestrales, se registraron los porcentajes más altos en cuanto a frecuencia de autoevaluación en este rango. La I. E. Artemio Mendoza Carvajal alcanzó un 100 %, seguida por la I. E. Manuela Beltrán con un 45 %, la I.E. de Talaigua Nuevo con un 25 %, la I. E.

Santo Domingo Savio con un 17 % y, por último, la Institución Educativa Distrital (I. E. D.) Villas del Progreso con un 11 %.

En cuanto al periodo bimestral, la I. E. Santo Domingo Savio mostró un alto nivel de consenso institucional, con un 83 %. Le siguieron la I. E. D. Villas del Progreso con un 45 % y la I. E. Manuela Beltrán con un 11 %.

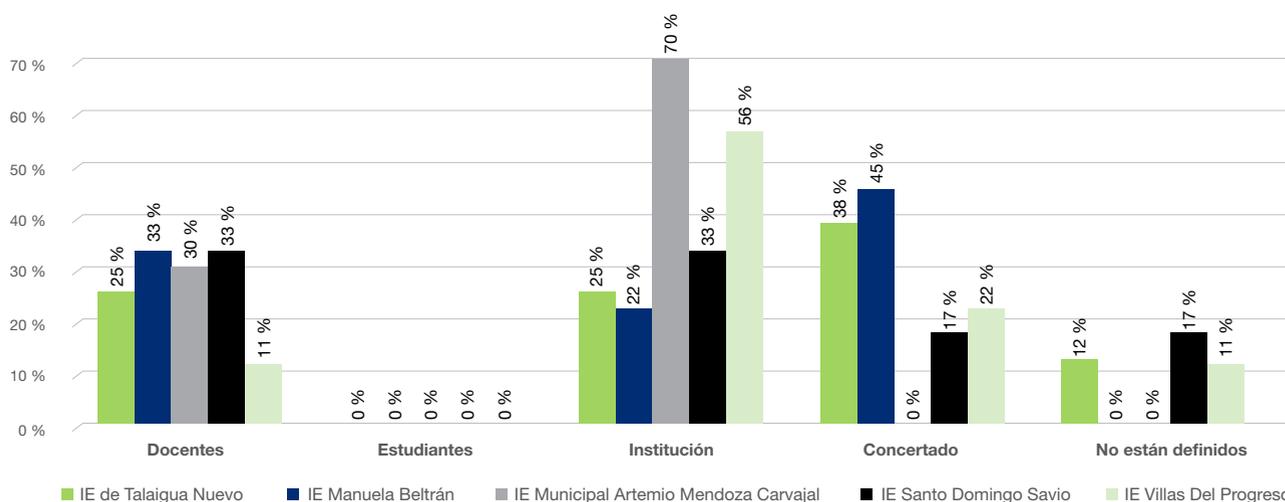
La I. E. D. Villas del Progreso indicó que lleva a cabo la autoevaluación de manera periódica y continua, representando el 11 % de los encuestados.

Partiendo de esta información se considera la pertinencia y la aplicabilidad de la autoevaluación en el aprendizaje; los docentes deben tomarla como un ejercicio continuo y consciente para potenciar los procesos de planificación, supervisión y evaluación; entonces, es necesario que se considere realizarla en tiempos más cortos o al finalizar unidades didácticas, de modo que se pueda ir vinculando progresivamente a la práctica pedagógica, ya que al tomarla como parte de la evaluación final no permite que el estudiante identifique sus dificultades y reflexione de manera crítica y constante sobre sus propios aprendizajes.

4.3. Falta de consenso frente a los criterios de evaluación

La Figura 3 revela que tanto docentes como estudiantes señalan que los criterios de evaluación están diseñados en su mayoría por los docentes, aunque se siguen ciertos lineamientos establecidos por la institución.

Figura 3. Relación de construcción de criterios de evaluación



En la I. E. de Talaigua Nuevo, el 25 % de los docentes indica que ellos mismos generan los criterios, mientras que otro 25 % señala que son establecidos por la institución. Además, el 38 % de los docentes menciona que los criterios son concertados, y el 12 % declara que no están definidos con claridad.

En la I. E. Manuela Beltrán se observa que el 22 % de los docentes afirma que la institución determina los criterios de evaluación, mientras que el 33 % señala que son ellos mismos quienes los elaboran. Además, el 45 % indica que los criterios son concertados.

Respecto a la I. E. Artemio Mendoza Carvajal, el 70 % de los docentes indica que los criterios son generados por la institución, mientras que el 30 % menciona que son diseñados por los docentes.

En la I. E. Santo Domingo Savio, el 33 % de los docentes coincide en que los criterios son diseñados por los educadores, al igual que el 33 % que menciona que son establecidos por la institución. Además, el 17 % indica que son concertados por los estudiantes, y otro 17 % menciona que los criterios de evaluación no están definidos con claridad.

Por último, en la I. E. D. Villas del Progreso, el 56 % de los docentes afirma que los criterios son propuestos por la institución, mientras que el 11 % menciona que ellos mismos los diseñan. Además, el 22 % indica que son concertados, y otro 11 % menciona que los indicadores no están definidos con claridad.

En resumen, según lo que hemos descubierto en los resultados, la mayoría de las escuelas parece tener dudas sobre quién establece los estándares para evaluar su propio desempeño. Además, notamos que la participación de los estudiantes en este proceso, en general, es baja, con la excepción de la Institución Educativa Artemio Mendoza, en la que el 80 % de los estudiantes se sienten involucrados.

5 | Discusión y conclusiones

5.1. La autoevaluación como opción de mejora

Teniendo en cuenta los resultados expuestos, es importante involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, de esta manera incrementan su motivación intrínseca y propenden a una mejora continua, ya que se sienten más comprometidos con su propio progreso. Aunque la autoevaluación suele ser formativa, también puede tener un carácter sumativo.

Sin embargo, va más allá de la simple autorreflexión, como se ilustra en la Figura 1, e implica un análisis consciente de la tarea, el fortalecimiento de las creencias automotivadoras, la autoobservación y el autocontrol (Zimmerman, 2000, p. 16), elementos esenciales del proceso de aprendizaje y evaluación constante dentro y fuera del aula.

La autoevaluación se consolida como un proceso fundamental dentro de la evaluación formativa, favorece avanzar hacia una evaluación más autocrítica y autónoma y forma parte del ciclo de autorregulación del estudiante. Además, fomenta la autonomía y responsabilidad al permitir que los estudiantes reflexionen sobre su desempeño, tomen medidas para mejorar e identifiquen con precisión sus fortalezas y debilidades, centrándose en áreas específicas que necesitan desarrollo.

La autoevaluación se propone crear situaciones en el aula que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio pensamiento mediante el análisis de situaciones reales que los involucren en la toma de decisiones o la resolución de problemas. Esto les ayudará a ser conscientes de la importancia de su comprensión en el desarrollo de sus competencias. En este sentido, Anijovich y Capelletti (2020) describen las siguientes reflexiones:

Concienciar sobre cómo los estudiantes se ven a sí mismos como aprendices y entender que el enfoque académico representa un desafío necesario. Actuar como un facilitador del aprendizaje, trabajando con los estudiantes en cada paso de las estrategias para la comprensión, con el fin de comprender profundamente su propio pensamiento. Animar a los estudiantes a resolver sus dudas y perseverar en las tareas, lo que fortalece su confianza e independencia (p. 82).

La retroalimentación desempeña un papel crucial en este proceso, ya que implica tanto procesos cognitivos como emocionales. Aunque la nota (calificación) es a menudo lo primero que se considera en la evaluación, es esencial que la retroalimentación, independientemente de la calificación, influya de forma positiva en el pensamiento del estudiante respecto al objetivo de aprendizaje. Esto hace conscientes los aspectos a mejorar y clarifica lo que se ha logrado o se necesita mejorar. Como reflexionan Son y otros (2020):

La metacognición y el aprendizaje se practican por separado. A menudo se incorpora en los objetivos al principio del año escolar y se vuelve a retomar cuando los estudiantes reciben calificaciones y comentarios. Pero la investigación sugiere que las habilidades metacognitivas se desarrollan mejor cuando se integran lo más fluidamente posible en cada clase (p. 6).

En concordancia con esta reflexión, es importante fomentar el desarrollo de prácticas metacognitivas que promuevan la conciencia sobre las fortalezas y debilidades del estudiante en relación con lo aprendido y evaluado.

La automonitorización es un proceso metacognitivo que permite al estudiante comparar lo que está haciendo con los criterios establecidos previamente para evaluar su calidad. Además, tiene en cuenta procesos emocionales que facilitan la reflexión del estudiante sobre qué, cómo y de qué manera está aprendiendo.

Por lo tanto, es importante utilizar diferentes herramientas que faciliten la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, ya sea en el aula o fuera de ella. El ejercicio de reflexión debe ser diario tanto para el estudiante como para el docente, y se puede realizar mediante seguimiento verbal o por medio del uso de herramientas como listas de verificación, rúbricas, diarios de campo, listas de control, registros de lectura o inventarios de habilidades. Esto contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la comprensión de los temas.

5.2. Periodicidad con la que se desarrolla la autoevaluación

La periodicidad de la autoevaluación puede variar según el contexto y los objetivos específicos del proceso de evaluación. Algunas instituciones educativas no tienen en cuenta el ejercicio autoevaluativo como parte de los procesos de evaluación o lo realizan como requisito cada cierto periodo de tiempo, como se muestra en la Figura 2 (anual, semestral o trimestral). Esta periodicidad tan prolongada hace que el verdadero sentido autorreflexivo y potencializador de los procesos evaluativos se pierda y no se lleve a cabo un ejercicio constante y consciente.

Una periodicidad más frecuente permite una retroalimentación más continua, lo que facilita la identificación temprana de áreas de mejora y la implementación de acciones correctivas de manera oportuna. La autoevaluación refuerza el aprendizaje al mantener frescos los conocimientos y las habilidades adquiridas, y fomenta una cultura de mejora continua. La periodicidad de la autoevaluación debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades individuales y organizativas y permitir ajustes, según sea necesario, para garantizar su efectividad. No podemos estimar un tiempo estándar para aplicar modelos de evaluación como la autoevaluación; este es un proceso que debe darse de manera continua, de forma individual y colectiva. La autoevaluación sirve para obtener información del avance que han logrado los estudiantes, y el docente ve reflejado el

conocimiento que adquirió el alumno durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Basurto et al., 2021).

5.3. Falta de consenso frente a los criterios de evaluación

Los hallazgos en cuanto a la definición de los criterios se contradicen con lo indicado por Anijovich (2020), quien afirma que los criterios de evaluación han de ser claros, públicos y se deben concertar entre estudiante y docente a fin de que ambos se sientan involucrados de forma activa; al no realizar dicha práctica se dificulta el planteamiento de los objetivos por parte de los estudiantes cuando se enfrentan a una tarea (Panadero et al., 2020).

El hecho de establecer los criterios de la evaluación —no solo del ejercicio autoevaluativo, sino en general de la evaluación formativa y sumativa de manera consensuada— permite que tanto estudiantes como docentes hablen el mismo lenguaje, y que los estudiantes sean conscientes y tengan clara la manera en que se va a dar la evaluación.

Cuando los estudiantes tienen claros los criterios de evaluación se facilitan los procesos de autorregulación de su aprendizaje, ya que les permite fijar metas y realizar una planeación de cada actividad, desarrollarlas en los tiempos establecidos y ser autocríticos con sus resultados.

Los criterios de evaluación pueden variar según el contexto específico, como el tipo de tarea, los objetivos de aprendizaje o los estándares. La falta de consenso puede reflejar la necesidad de adaptar los criterios a situaciones particulares. También se puede ver desde la mirada opuesta a esta reflexión que la falta de consenso puede fomentar la flexibilidad y la adaptabilidad en el proceso de evaluación, con lo que permite que los criterios se ajusten según las circunstancias cambiantes y las necesidades individuales o grupales.

El rol que juega el estudiante en la evaluación formativa se considera más efectivo cuando se comparte la responsabilidad de la evaluación y se es claro desde un principio sobre cuáles van a ser las reglas de juego que hacen analogía a los criterios puntuales con los que se va a llevar a cabo la evaluación. Muchas instituciones del país no tienen claro que la evaluación debe ser abierta, flexible y reflexiva; por lo tanto, debe ser consensuada, discutida y compartida con los estudiantes. Los docentes son mediadores de los procesos formativos y dan la pauta de los saberes, pero los estudiantes son agentes activos de su propio aprendizaje. Los estudiantes —al contrario de lo que muestra la gráfica— pueden proponer sus propios criterios a evaluar a través de diferentes estrategias, técnicas y actividades que puedan favorecer sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

A modo de conclusión, el estudio de la percepción de los términos *autoevaluación* y *autorregulación* en las cinco instituciones de educación del país nos permite concluir que existe ausencia de estudios en este campo y es un área poco explorada dentro del habla hispana; por tal motivo, constituye una dificultad en este proceso investigativo al no haber estudios desde una fuente primaria que los aborde. Desde el marco teórico se han vinculado autores que demuestran la relación existente entre autoevaluación y autorregulación para robustecer el constructo de esta investigación. Se puede identificar una relación pertinente entre ambas categorías, en la que la autorregulación abarca un conjunto más amplio que la autoevaluación.

Sin embargo, la investigación se fundamenta en un trabajo metodológico que parte de la propuesta de una encuesta que permite recolectar información sobre la percepción de los docentes participantes. Según los hallazgos y en contraste con algunos de los autores citados, hay poca correspondencia entre las teorías y las prácticas evaluativas desarrolladas en las instituciones en estudio sobre temas de autorregulación y autoevaluación, y se observa que los estudiantes desconocen la autorregulación de aprendizaje y autoevaluación, por lo que no existe una conceptualización adecuada. Por esta razón, varios expertos han propuesto que la autoevaluación debe desempeñar un papel relevante en todas las etapas del modelo de autorregulación. Esto permite que el estudiante esté al tanto de los objetivos de la tarea y supervise su avance de manera continua, lo que le facilita identificar tanto sus logros como sus áreas de mejora y tomar decisiones en consecuencia.

Las discusiones plantean que cuando los estudiantes se autoevalúan, esto influye de forma directa en su motivación, ya que el hecho de ver su propio progreso aumenta su interés en la tarea y la confianza en sí mismos. Sin embargo, es esencial entender que no se puede esperar que los estudiantes se autoevalúen sin enseñarles cómo hacerlo. Se destaca que la responsabilidad de desarrollar esta habilidad recae en el docente, quien debe orientar y apoyar a los estudiantes a lo largo del proceso.

La evaluación formativa implica que tanto los estudiantes como los profesores se involucren de manera activa en regular y mejorar el proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación. Esta autoevaluación auténtica debería ser transformadora, es decir, facilitar que los estudiantes aprendan de manera consciente y reflexiva. Además, la evaluación debe integrar las diversas estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas en el aula, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para la vida.

Por lo tanto, según la relación entre autoevaluación y autorregulación, una verdadera autoevaluación debe cumplir con ciertas características clave: 1) seguir los principios de la evaluación formativa para el aprendizaje, 2) la retroalimentación del docente debe ser constante en lugar de tener lugar solo al final de los periodos, 3) los estudiantes deben experimentar un aprendizaje guiado por el maestro para desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje, y 4) la evaluación numérica no debe ser el enfoque principal. Con base en estas consideraciones, en este estudio no se pueden establecer relaciones directas entre la autoevaluación y la autorregulación.

Contribución de autores

Conceptualización: K.N.; metodología: G.L.; *software*: A.N.; validación: G.L., K.N.; análisis formal: S.N.; investigación: S.N.; recursos: A.N.; curaduría de datos: K.N.; escritura (borrador original): G.L., K.N.; escritura (revisión y edición): G.L., K.N.; visualización: K.N.; supervisión: G.L.; administración del proyecto: G.L.

6 | Referencias bibliográficas

- Andrade, H. L., Brookhart, S. M., & Yu, E. C. (2021). Classroom Assessment as CoRegulated Learning: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, (6). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.751168>
- Anijovich, R. (31 de octubre de 2018). *Otra mirada a la evaluación de los aprendizajes* [video]. YouTube. <https://r.issu.edu.do/WWn>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://r.issu.edu.do/EL>
- Anijovich, R. (2021). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. <https://r.issu.edu.do/ZC>
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <https://r.issu.edu.do/5A>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cedeño, J., Velásquez-Espinales, A., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <https://r.issu.edu.do/pB>

- Carrillo, A., Sánchez, M. M., & Leenen, I. (2020). El concepto moderno de validez y su uso en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 9(33), 98-106. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19216>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Gallardo, J., López, M., & Carter, I. (2020). Advantages and Issues of Formative Assessment and its Influence on Self-Perception of Competences in students of Pre-service Physical Education Teacher Training. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 83(1), 417-424. <https://r.issu.edu.do/zs>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Kambourova, M., Galindo Cárdenas, L., & Villa-Vélez, L. (2023). Autoevaluación y formación del ser en la universidad: revisión narrativa. *Pedagogía y Saberes*, (59), 182-197. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-16975>
- Martínez-Carrillo, S., Villamarín-Castro, N., & Sánchez-Castellanos, M. (2021). Elementos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la autorregulación en estudiantes de educación superior bajo modalidad virtual: una revisión sistemática. *Panorama*, 15(29). <https://r.issu.edu.do/Rq>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Panadero, E., Broadbent, J., & Boud, D. (2019). Using Formative Assessment to Influence Self- and Co-regulated Learning: the Role of Evaluative Judgment. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Panadero, E., Fernández Ruiz, J., & Sánchez Iglesias, I. (2020). Secondary Education Students' Self-Assessment: the Effects of Feedback, Subject Matter, Year Level, and Gender. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 607-634. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1835823>
- Sáez, D. F., Lobos, P. K., López, A., Mella, N. J., & Pinochet, P. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje desde una comprensión cualitativa durante la pandemia de covid-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 159-186. <https://r.issu.edu.do/Y1>
- Sánchez Lunavictoria, J. C., Sánchez Lunavictoria, D. M., Falconi Tello, M. A., & Carrasco Ruano, Y. T. (2023). Autorregulación del aprendizaje en la asignatura Contabilidad general en la formación del administrador de empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 285-296. <https://r.issu.edu.do/v7>
- Santos, G. M. (2020). *La escuela que aprende*. Morata. <https://r.issu.edu.do/JG>

- Son, L. K., Brittingham, F. L., & Pooja, K. A. (2020). *Metacognición: Cómo mejorar las reflexiones de los estudiantes sobre sus aprendizajes*. Fundación Educacional Hernán Briones Gorostiaga. <https://r.issu.edu.do/68>
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (14), 19-40. <https://r.issu.edu.do/Py>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. UAM Ediciones. <https://r.issu.edu.do/ZR>
- Yan, Z. (2023). *Student self-assessment as a Process for Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003162605>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>