

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE FORMATIVE ASSESSMENT IN THE SELF-REGULATION OF LEARNING

Autores: ¹Angelica Jelixa Vera Saltos, ²Dayana Listeh Loor Castillo, ³Kristel Salomé Cabrera Moreira y ⁴Raúl Anthony Merchán Solorzano.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0383-6749>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3115-1031>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0658-1972>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8829-7261>

¹E-mail de contacto: averas4@uteq.edu.ec

²E-mail de contacto: dloorc5@uteq.edu.ec

³E-mail de contacto: kcabreram@uteq.edu.ec

⁴E-mail de contacto: rmerchans@uteq.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

Artículo recibido: 19 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 21 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 21 de Agosto del 2026.

¹Estudiante de octavo semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

²Estudiante de octavo semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

³Estudiante de octavo semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

⁴Estudiante de octavo semestre de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir la percepción docente sobre la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la Educación General Básica, considerando su relación con el desarrollo progresivo de la autonomía académica del estudiante. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 30 profesores de la Unidad Educativa "Héroes del Cenepa", seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se aplicó una encuesta de 10 preguntas estructurada en escala de Likert, organizada en cinco dimensiones relacionadas con las prácticas de evaluación formativa y los procesos de autorregulación del aprendizaje. Los resultados mostraron una valoración positiva de la retroalimentación docente y del diagnóstico pedagógico, dimensiones en las que la mayoría de los profesores reconoció ofrecer información oportuna y ajustar su enseñanza según los resultados obtenidos. En contraste, la planificación del aprendizaje, la reflexión metacognitiva y, en mayor medida, la organización estratégica del aprendizaje evidenció un desarrollo más limitado entre los

estudiantes. Se concluye que la evaluación formativa favorece la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva docente, aunque su consolidación plena requiere del fortalecimiento deliberado de estrategias orientadas a la planificación personal, la reflexión y la toma consciente de decisiones por parte del estudiante.

Palabras clave: Evaluación formativa, Aprendizaje autorregulado, Retroalimentación pedagógica, Metacognición, Autonomía académica.

Abstract

The objective of this research was to describe teachers' perceptions regarding the influence of formative assessment on the self-regulation of learning within the context of General Basic Education, considering its relationship to the progressive development of students' academic autonomy. The study employed a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design. The sample consisted of 30 teachers from the "Héroes del Cenepa" Educational Unit, selected through non-probability convenience sampling; they completed a 10-question Likert-scale survey organized into five dimensions related to formative assessment practices and learning self-regulation processes. The results showed a

positive assessment of teacher feedback and pedagogical diagnosis dimensions in which the majority of teachers reported providing timely information and adjusting their instruction based on the results obtained. In contrast, learning planning, metacognitive reflection, and to a greater extent strategic learning organization showed more limited development among students. It is concluded that formative assessment fosters learning self-regulation from the teachers' perspective, although its full consolidation requires the deliberate strengthening of strategies aimed at personal planning, reflection, and conscious decision-making by the student.

Keywords: Formative assessment, Self-regulated learning, Pedagogical feedback, Metacognition, Academic autonomy.

Sumário

O objetivo desta pesquisa foi descrever a percepção docente sobre a influência da avaliação formativa na autorregulação da aprendizagem no contexto da Educação Geral Básica, considerando sua relação com o desenvolvimento progressivo da autonomia acadêmica do aluno. O estudo foi desenvolvido sob uma abordagem quantitativa, com um desenho não experimental, de corte transversal e escopo descritivo. A amostra foi composta por 30 professores da Unidade Educativa "Heróis do Cenepa", selecionados mediante uma amostragem não probabilística por conveniência, aos quais se aplicou uma pesquisa de 10 perguntas estruturada em escala de Likert, organizada em cinco dimensões relacionadas com as práticas de avaliação formativa e os processos de autorregulação da aprendizagem. Os resultados mostraram uma avaliação positiva do feedback docente e do diagnóstico pedagógico, dimensões nas quais a maioria dos professores reconheceu oferecer informação oportuna e ajustar seu ensino conforme os resultados obtidos. Em contraste, o planejamento da aprendizagem, a reflexão metacognitiva e, em maior medida, a organização estratégica da aprendizagem evidenciaram um desenvolvimento mais limitado entre os alunos. Conclui-se que a

avaliação formativa favorece a autorregulação da aprendizagem do ponto de vista docente, embora sua consolidação plena exija o fortalecimento deliberado de estratégias voltadas para o planejamento pessoal, a reflexão e a tomada de decisões consciente por parte do estudante

Palavras-chave: Avaliação formativa, Aprendizagem autorregulada, Feedback pedagógico, Metacognição, Autonomia acadêmica.

Introducción

Los sistemas educativos contemporáneos enfrentan el desafío de formar estudiantes capaces de desenvolverse en entornos dinámicos, caracterizados por la continua producción de saber y la necesidad de un aprendizaje constante. En este contexto, la habilidad de aprender a aprender se ha establecido como una de las habilidades más solicitadas en los sistemas educativos del siglo XXI. La autorregulación del aprendizaje, entendida como el grupo de habilidades que posibilitan que los alumnos orienten y evalúen su propio proceso de formación de manera autónoma y gradual, es fundamental para fortalecer aprendizajes duraderos y promover su independencia en términos académicos (Tamayo et al., 2026).

Se ha reconocido de manera extensa que la autorregulación del aprendizaje es un procedimiento que funciona de forma continua y personal, en el cual la actitud hacia aprender, la confianza en las habilidades propias y el uso de estrategias de pensamiento superior influyen significativamente en la habilidad del alumno para adoptar una postura activa frente a su propia educación (Duarte et al., 2024). Esta interpretación del aprendizaje como un proceso de autorregulación requiere ambientes pedagógicos que fomenten la reflexión, el seguimiento de metas y una valoración crítica del desempeño individual. Para comprender el

tránsito del estudiante de la realización de tareas simples a la gestión consciente de su propio proceso formativo, en relación con las bases teóricas que apoyan la autorregulación del aprendizaje, es especialmente útil el modelo cíclico que Zimmerman (1998) propuso. Este modelo consta de tres etapas. Primero, el estudiante se planifica, estableciendo objetivos y organizando su comportamiento. Luego, en la etapa de control volitivo, esta emplea estrategias como la autoobservación y autoinstrucción para no perderse en la tarea. Por último, llega a la fase de autorreflexión, donde analiza su propio desempeño y ajusta su actuación futura.

La autoeficacia se convierte en un componente esencial en este ciclo, porque determina mayormente qué tareas decide enfrentar el estudiante, cuánto esfuerzo está dispuesto a poner y hasta qué punto persiste cuando surgen dificultades (Zimmerman, 1989). Este proceso comienza precisamente con la fijación de objetivos, es decir, cómo el alumno identifica y estima sus propias metas acaba por determinar su forma de aprender, en relación con sus características personales y el ambiente del aula donde se desenvuelve (Zimmerman, 2000).

La misma lógica de acompañamiento progresivo se aplica en el área de la evaluación formativa, Black y Wiliam (1998) definen como las acciones que los profesores y los alumnos realizan para conseguir información valiosa que permita reorientar, durante el proceso, la enseñanza y el aprendizaje. Esta manera de evaluar requiere, que el seguimiento no se restrinja a momentos específicos, sino que se transforme en una práctica continua durante la enseñanza. Se enfoca en observar cómo progresa la comprensión y las habilidades de los alumnos mientras aprenden (Erickson, 2007). Pese a esto, la retroalimentación debe ser entendida como información dirigida a cambiar

su manera de pensar o actuar, ya que solo cumple su función cuando es genuina, específica y oportuna, y se centra en respaldar el proceso más que en calificarlo (Shute, 2008).

La situación actual del campo de investigación muestra que existe una relación pedagógica importante y documentada entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa. Si la evaluación va enfocada al proceso en lugar de a la calificación, tanto los alumnos como los maestros desempeñan un papel activo que permite redirigir la enseñanza según las necesidades individuales de cada estudiante, lo que les ayuda a desarrollar una mayor conciencia acerca de su camino educativo (Galarza, 2021). De esta forma, la incorporación de mecanismos de evaluación enfocados en el acompañamiento del alumno promueve que este desarrolle su autonomía educativa poco a poco y fortalezca sus capacidades en diversos entornos educativos (Barberán et al., 2025).

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación formativa se enfoca en identificar constantemente el avance del alumno, los retos que enfrenta y las oportunidades de crecimiento que surgen durante el proceso educativo, más allá de medir conocimientos puntuales (Cruzado Saldaña, 2022). La retroalimentación es un componente clave de esta metodología, ya que la información brindada al estudiante a lo largo de su proceso educativo fomenta la reflexión sobre su rendimiento, ayuda a identificar áreas de mejora y guía las decisiones hacia el cumplimiento de sus metas académicas, consolidando así la responsabilidad en el aprendizaje (Valdez et al., 2023).

En el contexto ecuatoriano, este enfoque evaluativo se ofrece como una herramienta que facilita al maestro responder a tiempo las demandas del alumnado y modificar su práctica

hacia procesos educativos más justos y adecuados a la diversidad del aula (Duarte Castillo et al., 2025). A pesar de los logros registrados, en múltiples instituciones de educación básica aún existe una brecha entre los principios teóricos de la evaluación formativa y su implementación real en el salón de clases, como consecuencia del predominio de modelos sumativos, las restricciones en la capacitación del profesorado y la baja incorporación de metodologías enfocadas en el aprendizaje autorregulado.

Como resultado, muchos estudiantes continúan dependiendo de la guía constante del docente y presentan dificultades para gestionar de manera autónoma sus procesos de aprendizaje. En este sentido, Almache Pincha et al. (2026) sostienen que numerosos estudiantes no desarrollan de manera espontánea habilidades metacognitivas para planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, por lo que requieren una enseñanza explícita y sistemática que fortalezca su capacidad de autorregulación y autonomía. En esta línea, los autores señalan que la ausencia de estrategias orientadas a la reflexión sobre el propio aprendizaje limita la comprensión profunda de los contenidos y dificulta que los estudiantes asuman un papel activo en su proceso formativo.

De lo anterior se desprende que la falta de una evaluación formativa llevada a cabo de forma sistemática debilita la capacidad de los estudiantes para asumir un rol activo y responsable en sus metas académicas (Burbano et al., 2021). A partir del problema previamente expuesto y considerando los aportes de investigaciones recientes sobre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción docente sobre la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje en los

estudiantes de Educación General Básica? La relevancia de esta investigación radica en que la evaluación formativa constituye una estrategia que favorece el seguimiento permanente del aprendizaje, permitiendo identificar oportunamente las fortalezas y dificultades de los estudiantes para orientar acciones de mejora.

Por lo tanto, Torres (2024) señala que la retroalimentación continua y constructiva contribuye significativamente al fortalecimiento del rendimiento académico y la motivación estudiantil, al proporcionar información útil para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de centrarse únicamente en la calificación de resultados y se convierte en un mecanismo que promueve la participación del estudiante en su proceso formativo. Dada la importancia de la temática que se aborda, se plantea como objetivo general de esta investigación describir la percepción docente sobre la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la Educación General Básica, considerando su relación con el desarrollo progresivo de la autonomía académica del estudiante.

Materiales y Métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado a analizar la percepción docente sobre la evaluación formativa y su contribución al fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje. Esta perspectiva fue relevante porque posibilitó la recolección de datos cuantificables, el descubrimiento de patrones en los métodos evaluativos, la obtención de resultados objetivos y reproducibles sobre las variables estudiadas, lo que coincide con investigaciones anteriores que han tratado estas variables con metodologías parecidas (Tamayo et al., 2026). Es así que, la estrategia utilizada en estudios

recientes realizados en el ámbito ecuatoriano de Educación Básica sobre la evaluación formativa ha sido también recolectar las percepciones del profesorado a través de encuestas (Duarte et al., 2025). El diseño utilizado fue no experimental, porque las variables no se manipularon deliberadamente, sino que fueron analizadas y observadas en su contexto natural sin interferir directamente con la práctica pedagógica de los maestros. Este enfoque coincide con el de investigaciones anteriores que han elegido este

mismo tipo de diseño para examinar variables parecidas (Burbano et al., 2021). El estudio correspondió a un corte transversal, ya que la recopilación de datos se llevó a cabo en un solo momento, con el objetivo de caracterizar las variables y examinar cómo se comportaban en ese período específico. A su vez, la investigación fue de nivel descriptivo, con el objetivo de describir la percepción docente sobre la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 1. Operacionalización de la variable " La evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Preguntas	Escala de medición	Tipo de variable
La evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje	Fortalecimiento de la retroalimentación docente	Fomento de la retroalimentación oportuna	¿Considera que brindar retroalimentación oportuna a sus estudiantes durante el desarrollo de las actividades mejora su comprensión antes de la evaluación final?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa – Ordinal
		Incremento del desempeño mediante retroalimentación constante	¿Cree que los estudiantes que reciben retroalimentación constante logran un mejor desempeño académico que quienes solo son evaluados con un examen final?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
	Desarrollo del diagnóstico pedagógico	Verificación oportuna de la comprensión estudiantil	¿Emplea preguntas de sondeo u otras estrategias rápidas para verificar si sus estudiantes comprendieron el tema durante el desarrollo de la clase?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
		Adaptación de la enseñanza a los resultados obtenidos	¿Considera que ajustar su metodología de enseñanza según los resultados de la evaluación formativa mejora el aprendizaje de sus estudiantes?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
	Fomento de la planificación del aprendizaje	Claridad en los criterios de evaluación	¿Con qué frecuencia comunica a sus estudiantes los criterios de evaluación antes de que inicien una actividad o tarea?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
		Preparación de metas propias de aprendizaje	¿Considera que sus estudiantes son capaces de plantearse metas propias de aprendizaje antes de iniciar una tarea o proyecto?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
	Desarrollo de la reflexión metacognitiva	Monitoreo autónomo del progreso académico	¿Cree que sus estudiantes monitorean su propio progreso académico durante el desarrollo de actividades extensas, sin que usted se los recuerde?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
		Relevancia del análisis de resultados propios	¿Considera relevante que sus estudiantes reflexionen sobre sus propios resultados de aprendizaje al finalizar una actividad evaluativa?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
	Fortalecimiento de la autonomía estudiantil	Independencia en el trabajo académico	¿Cree que sus estudiantes son capaces de trabajar de manera independiente y organizada, incluso sin su supervisión constante?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal
		Organización estratégica del propio aprendizaje	¿Considera que sus estudiantes emplean estrategias de organización y revisión de su propio trabajo antes de entregarlo, sin que usted se los recuerde?	Ordinal (Escala de Likert: Siempre - Casi siempre - A veces - Casi nunca - Nunca)	Cualitativa - Ordinal

Fuente: Elaboración propia.

Para escoger la muestra, se eligió un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a 30 profesores de la Unidad

Educativa "Héroes del Cenepa". Los criterios de inclusión en la muestra fueron: 1) La posibilidad de ser encuestados, dado que todos

los docentes seleccionados estaban disponibles y dispuestos a participar; 2) La autorización de los encuestados, garantizando que todos los participantes proporcionaron su consentimiento informado para ser parte de la investigación; 3) La participación voluntaria, asegurando que la decisión de participar fue tomada libremente por cada docente; 4) La presencia del problema en la muestra, dado que los docentes presentan características pertinentes para abordar el tema de estudio; y 5) El compromiso de honestidad en la encuesta, garantizando que los participantes se comprometieron a responder con sinceridad y precisión.

Antes de poner en práctica la herramienta, se pidió a las autoridades de la Unidad Educativa "Héroes del Cenepa" que dieran su autorización formal, lo cual fue concedido para realizar el estudio. A cada profesor que participó se le comunicaron los objetivos de la investigación, asegurando el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de los datos a través de la firma de un consentimiento informado. El procesamiento de la información se llevó a cabo con el más riguroso respeto a las normas éticas que regulan la investigación con personas, garantizando que los participantes mantuvieran su anonimato y que los datos fueran utilizados únicamente para fines académicos. Se empleó una encuesta de 10 preguntas, que se estructuró con un cuestionario cerrado y una escala de Likert, como método

para recopilar datos en este estudio. El instrumento estuvo organizado en dimensiones relacionadas con las prácticas de evaluación formativa y los procesos de autorregulación del aprendizaje, permitiendo obtener datos precisos sobre la frecuencia con que los docentes implementan estrategias evaluativas orientadas al desarrollo de la autonomía estudiantil. El cuestionario fue enviado a través de un vínculo de Google Forms a los profesores que participaban, y se mandó por WhatsApp y correo electrónico. En la Tabla 1 se presenta de manera detallada la estructura del instrumento de investigación, así como la operacionalización de las variables.

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con el objetivo general de esta investigación, que consiste en describir la percepción docente sobre la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje. A través de la encuesta aplicada a los 30 docentes de la Unidad Educativa "Héroes del Cenepa", se buscó identificar sus percepciones respecto a la frecuencia con la que implementan prácticas de evaluación formativa y su incidencia en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los estudiantes. A continuación, se detallan los hallazgos organizados según las cinco dimensiones que estructuraron el instrumento aplicado.

Tabla 2. *Percepción docente sobre el fortalecimiento de la retroalimentación.*

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Fomento de la retroalimentación oportuna	80%	20%	0,0%	0,0%	0,0%
Incremento del desempeño mediante retroalimentación constante	70%	30%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

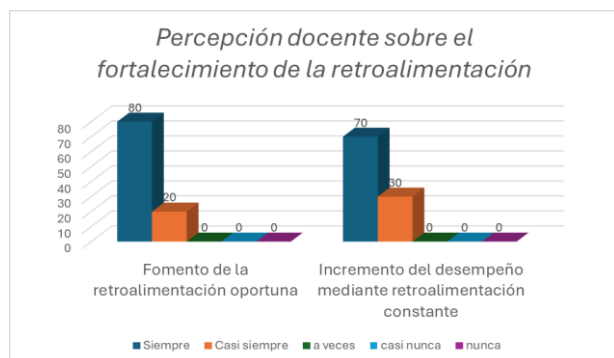


Figura 1. Percepción docente sobre el fortalecimiento de la retroalimentación.

Fuente: Elaboración Propia.

Como se muestra en la Tabla 2, la mayoría de los docentes valoró la retroalimentación oportuna, ya que el 80,0% la consideró siempre apropiada durante el desarrollo de las actividades, mientras que el 20,0% restante lo hizo casi siempre. No se registraron percepciones negativas. En la misma línea, el 70,0% de los docentes aseguró que los alumnos que obtienen asesoría continua logran un desempeño superior al de aquellos que solo son evaluados a través de una prueba final.

Tabla 3. Percepción docente sobre el desarrollo del diagnóstico pedagógico.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Verificación oportuna de la comprensión estudiantil	53,3%	43,3%	3,3%	0,0%	0,0%
Adaptación de la enseñanza a los resultados obtenidos	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se observa que el 53,3% de los educadores utilizó con regularidad preguntas de sondeo o métodos breves para comprobar la comprensión de sus alumnos; el 43,3% lo hacía casi siempre, y solo un 3,3% indicó hacerlo a veces. El 66,7% de los encuestados también afirmó que adaptar su método de enseñanza con base en los resultados de la evaluación formativa mejoró siempre el aprendizaje de sus

alumnos, mientras que el 33,3% restante opinó que casi siempre fue así.

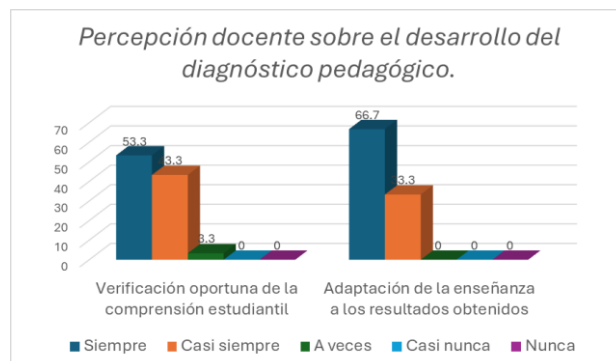


Figura 2. Percepción docente sobre el desarrollo del diagnóstico pedagógico.

Fuente: Elaboración Propia.

Estos hallazgos evidencian que la práctica pedagógica diagnóstica se estableció como una práctica común entre los profesores, con el objetivo de adecuar oportunamente la enseñanza.

Tabla 4. Percepción docente sobre el fomento de la planificación del aprendizaje.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Claridad en los criterios de evaluación	56,7%	43,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Preparación de metas propias de aprendizaje	40,0%	56,7%	3,3%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

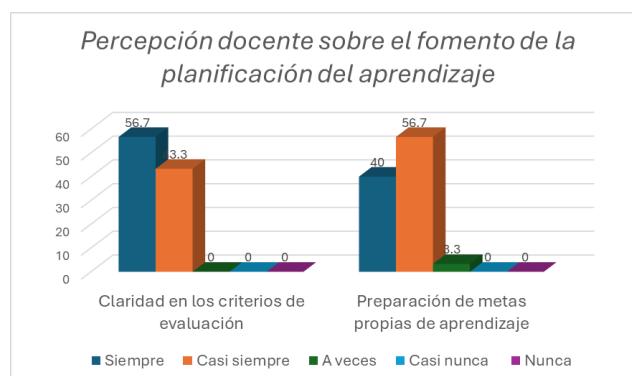


Figura 3. Percepción docente sobre el fomento de la planificación del aprendizaje.

Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se presenta en la Tabla 4, el 56,7% de los docentes informó a sus alumnos sobre los criterios de evaluación antes de comenzar una tarea, mientras que el 43,3% lo hizo casi siempre. En cuanto a la habilidad de los alumnos de establecer sus propias metas educativas, el 56,7% de los maestros lo notó casi siempre, el 40,0% siempre y solo un 3,3% algunas veces. Lo anterior supone que, a pesar de que los criterios de evaluación eran bastante claros, el progreso en la capacidad de los estudiantes para establecer sus metas de aprendizaje fue algo menor.

Tabla 5. *Percepción docente sobre el desarrollo de la reflexión metacognitiva.*

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Monitoreo autónomo del progreso académico	26,7%	60,0%	13,3%	0,0%	0,0%
Relevancia del análisis de resultados propios	43,3%	53,3%	3,3%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

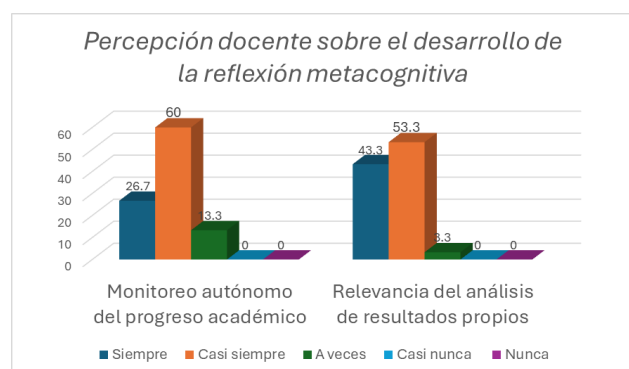


Figura 4. *Percepción docente sobre el desarrollo de la reflexión metacognitiva.*

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como se observa en la Tabla 5, el 26,7% de los docentes observó que sus alumnos monitorizaron su propio avance académico constantemente sin requerir recordatorios, mientras que el 60% pensó que esto sucedió casi

siempre y el 13,3% lo colocó en la categoría “a veces”. Con respecto a lo importante que es que los alumnos reflexionen sobre sus resultados al término de una actividad evaluativa, el 43,3% de los profesores la consideró siempre relevante y el 53,3%, casi siempre relevante. Estos resultados evidencian que, a pesar de que se reconoció la relevancia de la reflexión metacognitiva, los estudiantes aún no han llegado al más alto nivel de consolidación en su práctica autónoma.

Tabla 6. *Percepción docente sobre el fortalecimiento de la autonomía estudiantil.*

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Independencia en el trabajo académico	23,3%	63,3%	13,3%	0,0%	0,0%
Organización estratégica del propio aprendizaje	20,0%	50,0%	30,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia.

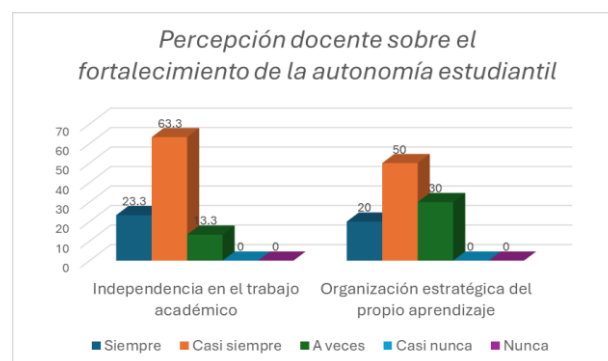


Figura 5. *Percepción docente sobre el fortalecimiento de la autonomía estudiantil*

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se muestra que el 63,3 % de los profesores observó que sus alumnos trabajaban sistemáticamente y de manera autónoma sin supervisión continua; un 23,3 % lo consideró siempre así y un 13,3 % lo calificó como "a veces". Respecto a la utilización de estrategias para organizar y revisar su propio trabajo antes de enviarlo, el 50,0% de los profesores lo percibió casi siempre, el 30,0% lo hizo a veces

y únicamente el 20,0% lo hizo siempre. Esto señala que, de las cinco dimensiones examinadas, la autonomía del alumno fue la dimensión menos establecida, sobre todo en lo que respecta a la organización estratégica de su propio aprendizaje.

La presente investigación tuvo como propósito describir la percepción docente sobre la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje desde la percepción de docentes de Educación General Básica. Los resultados de este estudio muestran que las prácticas de evaluación formativa favorecen el desarrollo de procesos vinculados con la autonomía, la reflexión y el seguimiento continuo del aprendizaje. Desde este punto de vista, la evaluación deja de ser únicamente un método para medir resultados y se convierte en una estrategia pedagógica que guía al alumno a lo largo de todo su proceso educativo.

Entre los hallazgos más relevantes destaca la valoración positiva de la retroalimentación docente. La totalidad de los participantes considera que proporcionar retroalimentación oportuna y constante contribuye al mejoramiento del desempeño académico. Los participantes piensan que ofrecer una retroalimentación constante y en el momento adecuado ayuda a mejorar el rendimiento académico. Este resultado indica que la evaluación formativa beneficiaría a los docentes, pues favorecería un aprendizaje más reflexivo, ya que proporcionaría al estudiante información para reconocer sus progresos, identificar áreas susceptibles de mejora y reajustar sus estrategias durante el desarrollo de las actividades. Por lo tanto, la retroalimentación dejaría de ser solamente un proceso correctivo para transformarse en un acompañamiento pedagógico constante. Este descubrimiento concuerda con lo indicado por

Montesdeoca et al. (2024), que afirman que la evaluación formativa potencia el aprendizaje autorregulado a través de tácticas como la retroalimentación constante, la autoevaluación y el uso de herramientas que fomentan la reflexión sobre el rendimiento individual. Siguiendo la misma línea, Tamayo et al. (2026) resaltan que estas prácticas promueven la evolución de competencias de autorregulación y una implicación más activa del alumno en su proceso educativo.

El diagnóstico pedagógico es otro elemento que requiere especial cuidado. Los maestros afirman que revisan con frecuencia la comprensión de los contenidos y ajustan su enseñanza en función de lo que obtienen en las clases. Los hallazgos de esta investigación indican que la evaluación formativa proporcionaría pruebas que posibilitan tomar decisiones oportunas para satisfacer las necesidades del alumnado, lo que haría a la enseñanza más flexible y dinámica, distanciándose de esquemas centrados solamente en la evaluación final. Este descubrimiento es consistente con lo que Cruzado (2022) señala que la evaluación formativa ayuda a identificar de manera continua los obstáculos y los avances para guiar las acciones de mejora.

Los resultados relacionados con la planificación del aprendizaje revelan una realidad distinta. Los estudiantes establecen metas personales en niveles más bajos, aun cuando la mayoría de los profesores transmiten los criterios de evaluación con antelación. Esta circunstancia sugiere que todavía hay cierta dependencia del profesor para estructurar el proceso de aprendizaje, lo cual podría restringir la plena evolución de la autorregulación. Esto concuerda con lo que propuso Zimmerman (1998), quien afirma que la planificación es la primera etapa

del aprendizaje autorregulado, ya que en esta el alumno fija metas, prevé estrategias y coordina las acciones requeridas para lograrlas. Siguiendo esta línea, Montesdeoca et al. (2024) indican que la evaluación formativa beneficia la planificación si ofrece directrices precisas y fomenta la intervención activa del alumno en el establecimiento de sus metas de aprendizaje.

La reflexión metacognitiva es otro elemento que requiere atención particular. A pesar de que los maestros valoran mucho que los alumnos analicen sus propios resultados, la supervisión independiente del desarrollo académico todavía muestra un grado inferior de consolidación en comparación con otras áreas evaluadas. Lo mencionado previamente sugiere que la reflexión acerca del aprendizaje sigue dependiendo, en gran parte, del apoyo de los docentes. Por lo tanto, sería importante reforzar las estrategias que fomenten la autoevaluación, la autorreflexión y el seguimiento sistemático del desempeño personal.

Esta interpretación se alinea con la propuesta de Almache et al. (2026), que afirman que las capacidades metacognitivas necesitan una instrucción explícita para solidificar procesos robustos de autorregulación. Montesdeoca et al. (2024) también señalan que la reflexión constante propicia que el alumno adopte un rol más dinámico en la regulación de su aprendizaje. La autonomía del alumnado es el ámbito con más probabilidades de ser fortalecido. Aunque los docentes creen que los estudiantes trabajan de manera relativamente autónoma, la investigación muestra que la organización estratégica del aprendizaje propio presenta las cifras más bajas. Según la percepción de los docentes, la implementación de métodos de evaluación formativa podría estar relacionada con el desarrollo de la autorregulación, aunque no sería suficiente por

sí misma para consolidarla en su totalidad. Para lograr este objetivo, se necesitarían experiencias de aprendizaje que promuevan la planificación personal, el seguimiento constante y la toma consciente de decisiones a lo largo del proceso educativo.

Esta lectura concuerda con lo que Burbano et al. (2021) han indicado, quienes enfatizan que la posibilidad de planear, supervisar y evaluar el aprendizaje personal promueve un rendimiento académico más autónomo y eficaz. En términos generales, los resultados de esta investigación sugieren que la evaluación formativa es considerada un elemento importante para el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje desde el punto de vista del docente. La retroalimentación constante, la clarificación de los criterios de evaluación, el seguimiento regular y el fomento de espacios para reflexionar crearían circunstancias que permitirían que el alumno participe con mayor compromiso en su proceso de formación.

Sin embargo, el desarrollo menos pronunciado que se ha visto en la organización estratégica y la planificación del aprendizaje sugiere que para fortalecer la autorregulación sería necesario implementar acciones pedagógicas de manera constante que fomenten la autonomía y la toma de decisiones consciente. Estos descubrimientos son consistentes con las propuestas de Montesdeoca et al. (2024), que identifican la evaluación formativa como un factor esencial para fomentar el aprendizaje autorregulado, y con los de Tamayo et al. (2026), quienes demostraron una correlación positiva entre las dos variables. Es relevante reconocer ciertas limitaciones, a pesar de las contribuciones que esta investigación ha generado. La muestra fue compuesta por 30 profesores de una única institución educativa, que fueron elegidos a través de un muestreo no

probabilístico; esto limita la capacidad de aplicar los resultados a otras situaciones. Asimismo, la investigación se basó únicamente en cómo los docentes perciben las cosas, sin incluir el punto de vista de los alumnos ni observar directamente lo que ocurre en clase.

Las restricciones detectadas en este estudio también posibilitan la identificación de oportunidades para investigaciones futuras. En este contexto, sería adecuado aumentar el número de entidades que participen y agregar muestras probabilísticas para tener más posibilidades de extrapolar los resultados. Además, la utilización de métodos mixtos facilitaría el contraste entre lo que piensan los profesores y alumnos y las pruebas obtenidas a partir de la observación de las prácticas pedagógicas. Para terminar, la realización de estudios longitudinales ayudaría a entender cómo el uso constante de estrategias de evaluación formativa incide en que la autorregulación del aprendizaje se fortalezca gradualmente en las distintas etapas de la Educación General Básica.

Conclusiones

La evaluación formativa constituye un elemento clave en la percepción docente sobre el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje en la Unidad Educativa "Héroes del Cenepa". La retroalimentación oportuna y constante se consolida como el componente mejor valorado por el profesorado, en tanto la totalidad de los docentes encuestados la reconoce como una práctica que favorece la comprensión de los estudiantes y mejora su desempeño académico. El diagnóstico pedagógico se establece como una práctica habitual, ya que los docentes verifican con frecuencia la comprensión de los contenidos y ajustan su metodología de enseñanza según los

resultados que van obteniendo durante el proceso.

Pese a esto, la planificación del aprendizaje muestra un desarrollo desigual, aunque los criterios de evaluación se comunican con claridad, la capacidad de los estudiantes para establecer sus propias metas académicas se ubica en un nivel comparativamente más bajo. De esta forma, la reflexión metacognitiva se reconoce como relevante por parte del profesorado, aunque el monitoreo autónomo del progreso académico todavía no alcanza el mismo grado de consolidación que otras dimensiones evaluadas. Tal es el caso de la autonomía estudiantil, que resulta la dimensión menos desarrollada de las cinco analizadas, en especial en lo referente a la organización estratégica del propio aprendizaje, lo que evidencia que los estudiantes aún dependen en gran medida del acompañamiento docente.

En concordancia con lo anterior, se concluye que, desde la percepción de los docentes, la evaluación formativa se asocia con el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje, aunque su implementación por sí sola no resulta suficiente para consolidar plenamente la autonomía estudiantil. Ya que la organización estratégica y la planificación del aprendizaje presentan los niveles más bajos de desarrollo, se requieren acciones pedagógicas sostenidas que promuevan la planificación, el monitoreo y la toma consciente de decisiones por parte del estudiante a lo largo de su proceso formativo.

Referencias Bibliográficas

- Almache, K, Macías, M, Cedeño, M., y Vera, V. (2026). Uso de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión y el aprendizaje autónomo en la educación básica. *Revista Científica Tsafiki*, 3(1).
<https://doi.org/10.70577/f3dqyj93>

- Ayala, G, & Armas, M. (2026). Evaluación formativa, rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje en educación básica: revisión sistemática. *Innovación Integral*, 3(2), 1159–1179. <https://doi.org/10.70577/e6b65c53>
- Barberán, B., Barberán, P., Pazmiño, J., & Cedeño, C. (2025). Evaluación formativa como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(5), 30–44. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i5.807>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
- Burbano, C., Rosero M., y Velasco, B. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Conrado*, 19(90), 308-315. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101202>
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Duarte, B, Jumbo, M., León, A., Gavilánez López, L., & Romero, M. (2025). La Evaluación Formativa en la Educación Básica de Ecuador: Un Eje para la Calidad Educativa. *Ciencia Y Reflexión*, 4(3), 1320–1350. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.445>
- Duarte, J., Angulo, F., Salas, W, & Herrera, M. (2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 377–392. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100377>
- Erickson, F. (2007). Some thoughts on "proximal" formative assessment of student learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106, 186-216.
- Montesdeoca, Y., Hernández, M., Palma, N., & Jordán Santamaría, L. (2024). La evaluación formativa como herramienta para el aprendizaje autorregulado en la educación. *Polo del Conocimiento*, 9(6), 340-360. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7319>
- Galarza, F. (2021). Evaluación formativa. Una revisión sistemática: conceptos, autorregulación y educación en línea. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 5–17. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.681>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Tamayo, E., Suriaga, D., Zambrano, B., Lagos, B., & Ayora, T. (2026). Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en estudiantes. *Alpha International Journal*, 4(1), 86–103. <https://doi.org/10.63380/aij.v4n1.2026.279>
- Torres, M. (2024). Evaluación Formativa Continua en la Enseñanza y aprendizaje del Cálculo: Mejorando el Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Profesional. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 93-113. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/104>
- Valdez, L, Sánchez, J., & Lescano, G. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. <https://psycnet.apa.org/record/1990-06085-001>
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Guilford. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07519-001>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. Lawrence Erlbaum Associates.
<https://psycnet.apa.org/record/2001-01625-001>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Angelica Jelixa Vera Saltos, Dayana Listeh Loor Castillo, Kristel Salomé Cabrera Moreira y Raúl Anthony Merchán Solorzano.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Angelica Jelixa Vera Saltos: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Dayana Listeh Loor Castillo: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Kristel Salomé Cabrera Moreira: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación. Raúl Anthony Merchán Solorzano: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

