



## PROMOCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN ESTUDIANTIL DESDE PROCESOS DE EVALUACIÓN TRANSFORMACIONALES: CASO APLICADO A PROGRAMA DE INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Marisol Alvarez Cisternas<sup>1</sup>  
Karen Jiménez Mena<sup>2</sup>

### RESUMEN

**Objetivo:** Describir desde un modelo transformacional basado en el empoderamiento estudiantil, la implementación de procedimientos de evaluación activa y colaborativa entre estudiantes, con el propósito de promover en ellos la autorregulación de sus aprendizajes.

**Marco Teórico:** La nueva concepción sobre evaluación a implicado la incorporación de nuevos agentes evaluativos en el proceso, centrados en una evaluación para el aprendizaje y cómo aprendizaje, integrando a las y los estudiantes como participantes activos de su propio aprendizaje y evaluación, desarrollando habilidades de autorregulación y metacognitivas, promoviendo el empoderamiento estudiantil, y la delegación de responsabilidades evaluativas desde un modelo dialógico y colaborativo.

**Método:** La metodología adoptada para esta investigación surge desde un enfoque cualitativo y comprende un estudio intrínseco de casos, para ello se aplicó el Cuestionario ALE-Q - Clima de Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior de Ibarra-Sáiz, María Soledad, & Rodríguez-Gómez, Gregorio.

**Resultados y Discusión:** Se puede confirmar que una mayor participación estudiantil en los procesos de evaluación de aprendizajes promueve la autonomía y responsabilidad estudiantil, lo que moviliza procesos evaluativos inclusivos, empoderados y democráticos. La posibilidad que los estudiantes puedan emitir juicios de valor y comprometerse con sus propios aprendizajes, lo que moviliza aprendizajes a lo largo de la vida.

**Implicaciones de la investigación:** La investigación implicó profundizar en los procedimientos de evaluación de aprendizajes en educación superior, y promover desde acá un cambio del paradigma tradicional de evaluación hacia un enfoque evaluativo transformacional basado en el empoderamiento estudiantil, esta ruptura paradigmática pone en evidencia lo legitimado que se encuentra entre los docentes de educación superior la implementación de modelos tradicionales de evaluación, unilaterales y con escasa participación estudiantil.

**Originalidad/Valor:** El estudio tensiona los modelos tradicionales de evaluación de aprendizajes versus modelos evaluativos transformacionales, donde se promueve la participación activa, colaborativa y empoderada de los estudiantes, produciendo una ruptura en la linealidad de como se han concebido los procesos evaluativos.

**Palabras clave:** Innovación Educacional, Aprendizajes, Evaluación, Autorregulación, Empoderamiento.

### PROMOTION OF STUDENT SELF-REGULATION FROM TRANSFORMATIONAL EVALUATION PROCESSES: CASE APPLIED TO THE INNOVATION PROGRAM IN UNIVERSITY TEACHING

#### ABSTRACT

**Objective:** To describe from a transformational model based on student empowerment, the implementation of active and collaborative evaluation procedures among students, with the purpose of promoting self-regulation of their learning.

<sup>1</sup> Universidad de las Américas, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Correo electrónico: [maalvarezc@udla.cl](mailto:maalvarezc@udla.cl)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1418-9524>

<sup>2</sup> Universidad de las Américas, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Correo electrónico: [kjimenez@udla.cl](mailto:kjimenez@udla.cl)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7567-7200>



**Theoretical Framework:** The new conception of evaluation has involved the incorporation of new evaluative agents in the process, focused on an evaluation for learning and how learning, integrating students as active participants in their own learning and evaluation, developing self-regulation and metacognitive, promoting student empowerment, and the delegation of evaluative responsibilities from a dialogic and collaborative model.

**Method:** The methodology adopted for this research arises from a qualitative approach and includes an intrinsic case study, for which the ALE-Q Questionnaire - Evaluation Climate as learning and empowerment in Higher Education by Ibarra-Sáiz, María Soledad, was applied. & Rodríguez-Gómez, Gregorio.

**Results and Discussion:** It can be confirmed that greater student participation in learning evaluation processes promotes student autonomy and responsibility, which mobilizes more inclusive, empowered and democratic evaluation processes. The possibility that students can make value judgments and commit to their own learning, which mobilizes learning throughout life.

**Implications of the research:** The research involved delving into the learning evaluation procedures in higher education and promoting from here a change from the traditional evaluation paradigm towards a transformational evaluative approach based on student empowerment, this paradigmatic break highlights what is legitimized found among higher education teachers to implement traditional, unilateral evaluation models with little student participation.

**Originality/Value:** The study stresses traditional learning evaluation models versus transformational evaluative models, where the active, collaborative and empowered participation of students is promoted, producing a break in the linearity of how the evaluation processes have been conceived.

**Keywords:** Educational Innovation, Learning, Evaluation, Self-regulation, Empowerment.

## PROMOÇÃO DA AUTOREGULAÇÃO DOS ALUNOS A PARTIR DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO TRANSFORMACIONAIS: CASO APLICADO AO PROGRAMA DE INOVAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

### RESUMO

**Objetivo:** Descrever a partir de um modelo transformacional baseado no empoderamento estudantil, a implementação de procedimentos de avaliação ativa e colaborativa entre os estudantes, com a finalidade de promover a autorregulação de sua aprendizagem.

**Referencial Teórico:** A nova concepção de avaliação passou pela incorporação de novos agentes avaliativos no processo, centrados numa avaliação para a aprendizagem e como aprende, integrando os alunos como participantes activos na sua própria aprendizagem e avaliação, desenvolvendo a auto-regulação e a metacognição, promovendo empoderamento estudantil e delegação de responsabilidades avaliativas a partir de um modelo dialógico e colaborativo.

**Método:** A metodologia adotada para esta pesquisa surge de uma abordagem qualitativa e inclui um estudo de caso intrínseco, para o qual foi aplicado o Questionário ALE-Q - Clima de Avaliação como aprendizagem e capacitação no Ensino Superior de Ibarra-Sáiz, María Soledad & Rodríguez. -Gómez, Gregório.

**Resultados e Discussão:** Pode-se confirmar que a maior participação dos estudantes nos processos de avaliação da aprendizagem promove a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, o que mobiliza processos de avaliação mais inclusivos, empoderados e democráticos. A possibilidade de os alunos fazerem julgamentos de valor e se comprometerem com a própria aprendizagem, o que mobiliza a aprendizagem ao longo da vida.

**Implicações da pesquisa:** A pesquisa envolveu aprofundar os procedimentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior, e promover a partir daqui uma mudança do paradigma de avaliação tradicional para uma abordagem avaliativa transformacional baseada no empoderamento dos alunos, esta quebra paradigmática destaca o que é legitimado encontrado no ensino superior professores a implementar modelos de avaliação tradicionais e unilaterais com pouca participação dos alunos.



**Originalidade/Valor:** O estudo enfatiza os modelos tradicionais de avaliação da aprendizagem versus modelos avaliativos transformacionais, onde se promove a participação ativa, colaborativa e empoderada dos alunos, produzindo uma ruptura na linearidade de como os processos de avaliação têm sido concebidos.

**Palavras-chave:** Inovação Educacional, Aprendizagem, Avaliação, Autorregulação, Empoderamento.

RGSA adota a Licença de Atribuição CC BY do Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



## 1 INTRODUCCION

En los últimos años y producto de la pandemia COVID-19, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de transformar sus prácticas educativas. Esto conllevó a la motivación de implementar innovaciones educativas, diversificando las prácticas pedagógicas, didácticas y evaluativas, en función de los cambios generados por sociedades más complejas (Palacios, Toribio, Deroncele, 2021). En efecto, a partir del año 2020 a nivel mundial, se produce un cambio de paradigma en cómo se concebía la docencia en educación superior, lo que llevó a las instituciones a producir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales, adoptando modelos híbridos de enseñanza con clases sincrónicas y asincrónicas. Este cambio que impactó profundamente tanto a las y los docentes como al estudiantado, no estuvo exento de problemáticas y tensiones. Es justamente en este escenario, que el presente estudio incursiona en la descripción y profundización de las estrategias de evaluación para los aprendizajes que no responden a procedimientos tradicionales e individuales, sino más bien a procedimientos de evaluación grupales colaborativos promoviendo en ello el empoderamiento de las y los estudiantes, y con ello impactando en la autorregulación del estudiantado.

## 2 RAZONAMIENTO TEÓRICO

Cahyani (2019) señala que la innovación en el aprendizaje genera un modelo que moldea los recursos de acuerdo con las demandas que promueven el desarrollo de habilidades del siglo XXI como pensamiento creativo, colaboración, resolución de problemas, entre otras.

Situación que presiona para que las instituciones educativas implementen estrategias de aprendizaje y evaluativas proactivas incorporando al estudiantado.

En este aspecto la evaluación de aprendizajes continúa siendo uno de los principales nudos críticos en las instituciones de Educación Superior, asociado principalmente a las frecuentes críticas recibidas por estudiantes como por especialistas en cuanto al proceso de



diseño y aplicación, teniendo a los estudiantes solo como participantes pasivos (Tai, et.al,2017). Sin embargo y producto de la pandemia, se ha incentivado con mayor fuerza el cambio en los roles de los actores del proceso, trasladándose a una educación centrada en el estudiantado (Al-Mwzaiji y Alzubi, 2022).

Entendiendo a la evaluación como un proceso fundamental en la educación, la evaluación formativa específicamente, se relaciona con un mejor aprendizaje, puesto que orienta las actividades, facilitando la regulación de los procesos siguientes, y proporciona estrategias para la autorregulación del aprendizaje (Hernández, et. al, 2021). La incorporación de la evaluación formativa favoreciendo una retroalimentación constante y una coherencia entre lo que se enseñan y lo que se evalúa, se ve reflejado en que las actividades cobren sentido (Ibarra-Saíz, et.al, 2021), implicando fomentar un mayor interés por parte de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje y evaluación.

La evaluación formativa tiene una directa relación en la mejora de los aprendizajes, ofreciendo orientaciones en lo que deben realizar, así como en las expectativas del docente, facilitando información sobre los distintos procesos, y proporcionando pautas para fomentar la autorregulación del aprendizaje (Hernández, et. al, 2021).

De acuerdo con Gómez y Quezada (2020) la mayor participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje promueve la autonomía y responsabilidad. Dando paso a un proceso democrático (Segura, 2018). Desarrollar la capacidad de emitir un juicio evaluativo, o autoevaluar su trabajo o el de otros, promueve que las competencias desarrolladas promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida (Tai, et.al, 2017).

Castro y Moraga (2020), señalan que potenciar una mayor responsabilidad por parte de los y las estudiantes, genera el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel cognitivo, promoviendo la autonomía del aprendizaje, y el empoderamiento del mismo, así como la autorregulación de su aprendizaje (Mora-Vicarioli, 2019).

Esta incorporación de los estudiantes en el proceso promueve el desarrollo de habilidades complejas, fomentando la autonomía en su propia evaluación (Al-Mwzaiji y Alzubi, 2022). Lo que implica promover la formación de estudiantes capaces de autorregular su propio aprendizaje y desarrollar habilidades y competencias que les permitan desempeñarse y adaptarse de manera eficaz en una sociedad global cambiante y flexible.

Autores como Miranda y Guzmán (2017), señalan que el aumento del fracaso académico y abandono se relaciona a la incapacidad de los estudiantes para alcanzar las exigencias académicas. Por lo que, incentivando a los estudiantes a desarrollar la autorregulación en su aprendizaje, promoverá un aumento en la motivación y mantención en sus estudios.



La autorregulación del aprendizaje se refiere a un proceso autodirigido en donde los y las estudiantes desarrollan habilidades académicas orientadas a alcanzar las metas (Zimmenman, 2000). Este proceso permite que se conviertan en el centro de su propio aprendizaje. De esta manera, un estudiante que logra con éxito identificar sus habilidades y capacidades, logra desarrollar procesos metacognitivos y habilidades de educación superior.

Los y las estudiantes que desarrollan la autorregulación de su aprendizaje, se caracterizan por tener iniciativa, control y dominio de estrategias (Saez, et.al, 2018) relacionándose con mejores resultados académicos, siendo fundamental para la Educación Superior.

La autorregulación del aprendizaje promueve que los y las estudiantes controlen su proceso de estudio, adquiriendo competencias que les servirán no solo en el aula, sino que a lo largo de la vida. Considerándose un punto central del aprendizaje permanente y la adquisición de habilidades para la realización personal y la ciudadanía activa. El desarrollo de un aprendizaje autorregulado, además, involucra el desarrollo de habilidades metacognitivas, aumenta la motivación y las creencias en una regulación proactiva del aprendizaje (Zimmenmann, 2008).

Este proceso cíclico inicia con una tarea de aprendizaje propuesta por el docente, generando procesos de autorregulación en el estudiante, quien se compromete con la tarea. Sin embargo, este compromiso requiere considerar los conocimientos previos y las motivaciones que tenga el estudiante. El desarrollo de la tarea y el compromiso del y la estudiante, promueve cambios cognitivos y afectivos y el éxito de la misma, estará relacionada a los procesos de control y gestión de cada estudiante, y los objetivos y estrategias desarrolladas (Hernández, et. al, 2021).

Es por esta razón, que se ha presentado un mayor interés en fortalecer aquellas iniciativas prácticas que apoyan el aprendizaje autorregulado, considerándolo como uno de los aspectos centrales del aprendizaje (Peters, M, et. al, 2022). Puesto que involucra el desarrollo de habilidades complejas, en donde se promueve la metacognición, la gestión del tiempo, la adaptación y una mejora en la autoestima y motivación por el aprendizaje.

Por su parte, y de acuerdo a Taberneiro (2015), la evaluación desde un enfoque de empoderamiento implica que los y las docentes, deleguen responsabilidades sobre su evaluación a los estudiantes. Es así, como a los estudiantes se les entrega poder y autoridad para sentirse dueños de su propio trabajo, los cuales le permitirán lograr las metas y objetivos que se hayan propuesto y reconocer las debilidades que han presentado. Para ello, es fundamental desarrollar retroalimentaciones efectivas durante todo el proceso.



La nueva concepción sobre evaluación ha implicado la incorporación de nuevos agentes evaluativos en el proceso, centrados en una evaluación para el aprendizaje y cómo aprendizaje, integrando a los y las estudiantes como participantes activos de su propio aprendizaje y evaluación, siendo responsables, desarrollando habilidades metacognitivas y en la necesidad de implementar un modelo dialógico y colaborativo (Förster, 2017).

La evaluación desde esta perspectiva promueve las competencias de comunicación, trabajo en equipo, autoaprendizaje, pensamiento crítico en los estudiantes, generando aprendizajes significativos. “La colaboración involucra a todas las partes y es mayor la contribución del grupo que las partes individuales, es decir, existe una retroalimentación continua entre los integrantes” (Mora-Vicariolle, 2019, p.83).

Ruiz (2019) hace énfasis en que este tipo de evaluación promueve el aprendizaje estratégico, generando un reconocimiento del -yo- y el -otro- en un contexto, donde buscan llegar a acuerdos que son reflexionados, argumentados y consensuados. Se trata, por lo tanto, de que el estudiante, tanto individual como grupalmente, valore su propio trabajo, sea capaz de cuestionar las prácticas evaluativas y ofrezca alternativas diferentes a las que se proponen (Ibarra, M. Et. Al, 2020).

Desde esta mirada de la evaluación, se hace necesario fomentar el aprendizaje colaborativo, la cual promueve un rol activo del estudiantado, desarrollando procesos creativos y reflexivos, que les permitirán obtener estrategias para lo largo de la vida, a partir de la interacción social y la cooperación (Bruna, et. al, 2021). Trabajar en base a un aprendizaje colaborativo, promueve la capacidad de establecer roles, liderar, discutir, evaluar y tomar decisiones, desde un enfoque de empoderamiento estudiantil, y de transformación de la mirada de promover el aprendizaje. Esta colaboración entre estudiantes y el rol docente como guía, promueve que sean capaces de confrontar ideas, llegar a consensos, argumentar, en base a un diálogo respetuoso y de negociación.

Desde el trabajo colaborativo, se hace fundamental la retroalimentación constante, no solo desde el docente al estudiantado, sino que entre los propios integrantes del grupo. Esto se convierte en un desafío, puesto que implica generar instancias en donde el estudiantado asuma un rol participativo, de involucrarse en los distintos aspectos, así como ser capaz de recibir y entregar información efectiva que beneficie al grupo (Bruna, et. al, 2021). Este estudiante será capaz por lo tanto de desarrollar aspectos sociales, que impliquen la capacidad de mirar su forma de aprender, pero también las de los demás, entendiendo que el trabajo colaborativo, implica no solo comprometerse con el propio aprendizaje, si no que también con el de sus compañeros, bajo objetivos personales y grupales.



Una mayor participación activa del estudiantado promueve un empoderamiento, el cual se considera un método eficaz para promover la capacidad de reflexión, adaptación y toma de decisiones (Scarsi, et. al, 2021). Fortaleciendo el desarrollo de competencias para la vida social y laboral. La evaluación entendida bajo un enfoque de empoderamiento estudiantil implica tener estudiantes activos, críticos y reflexivos, que sean capaces de aceptar opiniones diversas, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico, así como la colaboración y el trabajo en equipo, teniendo como centro el aprendizaje.

Uno de los desafíos que enfrentaron las instituciones de educación superior, en plena pandemia y posteriormente al retorno a clases presenciales, fue justamente como abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y particularmente la evaluación de los aprendizajes estudiantiles partiendo de la base que los estudiantes enfrentan nuevos requerimientos, motivaciones y desafíos, avanzando hacia la innovación de la Docencia Universitaria.

### **3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación se asume desde un estudio intrínseco de casos, siguiendo el postulado de Sandín (2003), con el propósito describir la implementación de los procesos de evaluación colaborativos y el impacto de ellos en la autorregulación los aprendizajes estudiantiles, a través de la indagación y profundización desde la percepción de las y los docentes que participaron del Diplomado en Innovación en Docencia Universitaria, que ofrece la Universidad.

La muestra fue intencionada y quedó conformada por un total de 30 docentes que participaron del Diplomado en Innovación en Docencia Universitaria durante el año 2022-2023, en la asignatura de evaluación y retroalimentación efectiva, la que consideró tres resultados de aprendizaje a saber:

RA1: Identificar los elementos de la evaluación y retroalimentación activa.

RA2: Analizar las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación pertinentes a los resultados de aprendizajes.

RA5: Diseñar un instrumento de evaluación innovador para promover y garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

Desde lo evaluativo todas las evaluaciones formativas y sumativas de la asignatura fueron colaborativas, de esta manera, los grupos se organizaron de manera autónoma con el propósito de atender a las dos cátedras consideradas y un examen de finalización, la eficiencia mínima desde un enfoque edumétrico fue de un 60% respecto al puntaje ideal o máximo, en



cada situación evaluativa cada grupo tuvo acceso con la debida antelación a las rúbricas analíticas correspondientes.

Una vez finalizada la asignatura, el levantamiento de datos previo consentimiento ético de los docentes y autorización de los mismos, se realizó en el año 2023, para ello se aplicó en una primera instancia el Cuestionario ALE-Q - Clima de Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior Ibarra-Sáiz, María Soledad, & Rodríguez-Gómez, Gregorio-EVALfor Research Group (SEJ509)-Evaluation & Assessment in Training Contexts, considerando la dimensión número dos referida a la autorregulación estudiantil, la que constan de cinco ítems de base estructurada en una escala likert de cinco opciones:

- 1: Muy en desacuerdo;
- 2: En desacuerdo;
- 3: De acuerdo;
- 4: Muy de acuerdo;
- 0: No aplica.

Junto a ello, se utilizó una entrevista individual, con tres preguntas iniciales orientadoras y dirigidas a las y los estudiantes, utilizando para ello la plataforma digital google form. Las y los estudiantes expresaron sus opiniones en forma voluntaria, libremente y en forma distendida, pudiendo intervenir y expresar sus ideas en las oportunidades que ellos requirieran, se les explicó y solicitó sus aportes en un contexto de mejoramiento continuo de la asignatura y sus opiniones no fueron vinculantes a los resultados reflejados en su rendimiento académico.

#### **4 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

De los resultados obtenidos y a partir del análisis cuantitativo de las respuestas dadas por las y los estudiantes, se puede señalar tal como se ilustra en tabla 1 el promedio de las respuestas se aprecia que las áreas más descendidas desde la autorregulación esta referida a la elección de los procedimientos de evaluación por parte de los estudiantes (3,0). Por su parte, conforme a los criterios decisionales, lo referido a la ayuda que se les brindo a los estudiantes con las pautas de evaluación que se les entregaron; el aporte de las tareas de evaluación para ayudarles a reflexionar; la toma de decisiones por parte de ellos; la promoción de sus estilos de aprendizaje; la posibilidad de autoevaluarse; y la selección de criterios de evaluación, son reconocidos como acciones docentes que han aportado a su autorregulación desde lo evaluativo.



**Tabla 1**

*Promedio de respuestas dimensión de autorregulación Cuestionario ALE-Q*

<b>Dimensión Autorregulación</b>	<b>Promedio de las respuestas</b>
Las pautas proporcionadas por los docentes me han ayudado a organizar mi trabajo, procesos y actividades y me han permitido responder a las tareas de evaluación de una manera consistente con mi propio estilo de trabajo preferido.	3,6
Las tareas de evaluación me han ayudado a reflexionar sobre mis fortalezas, debilidades y las amenazas y oportunidades en mi aprendizaje y formación.	3,5
Las tareas de evaluación me han requerido tomar decisiones, encontrar soluciones e identificar mis propias perspectivas y alternativas.	3,5
Las evaluaciones me han ayudado a cambiar mi estilo de aprendizaje y realizar tareas para adaptarme a sus requerimientos.	3,3
He podido elegir las tareas o actividades (proyectos, ensayos, presentaciones, debates, informes, etc.) que se utilizarán en la evaluación (por ejemplo, elección del tema, métodos de presentación, recursos, etc.).	3,0
He sido capaz de autoevaluar mis trabajos, actividades y prácticas.	3,7
He sido capaz de revisar y evaluar los trabajos, actividades y prácticas de mis compañeros.	3,6
He participado en la identificación y selección de los criterios de evaluación.	3,5

Fuente:Elaboración propia (2023).

Por su parte, la información cualitativa, se transcribió en forma textual, el análisis se realizó desde una aproximación inductiva, a través de método constante de comparación Glaser y Strauss (1967), utilizando el software de análisis cualitativo Atlas T, siguiendo la propuesta de Huberman y Miles (1994), resguardando los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. De esta manera, a partir de la entrevista individual realizada a las y los estudiantes, quiénes de manera voluntaria participaron en el estudio, emergen tal como se ilustra en Tabla 2, dos grandes categorías descriptivas de análisis y 52 unidades de significados, a saber:

**Tabla 2**

*Categorías Descriptivas de análisis*

<b>Categorías Descriptivas</b>	<b>Número de Unidades de significados</b>
<b>Categoría 1:</b> Implementación e impacto de los procesos de evaluación colaborativos basados en el empoderamiento.	30
<b>Categoría 2:</b> Autorregulación de los aprendizajes	22

Fuente:Elaboración propia (2023).

Respecto de que señalan los estudiantes por categorías, tenemos:

**Categoría 1:** Implementación e impacto de los procesos de evaluación colaborativos, los estudiantes señalan:



“...ha servido como un ejercicio de conciencia, transparencia y honestidad frente a las situaciones evaluativas”.

“...en la evaluación colaborativa. Me pareció interesante poder argumentar mis respuestas y en base a ello acordar un puntaje y luego una nota”.

“... al considerar desde una nueva perspectiva, como construir las evaluaciones de forma constructiva y principalmente beneficiosa para los estudiantes”.

“...Hay un ambiente de confianza que permite la resolución de dudas y análisis de casos...”

### Categoría 2: Autorregulación de los aprendizajes

“...facilitaron mi propia comprensión, me gusto bastante la forma en que se construyó el curso...”

“... Dan ejemplos reales y cercanos. Responden oportunamente las dudas...”

“...**si** hemos tenido, han permitido profundizar el aprendizaje, al poner a prueba y tener una oportunidad de corregir, mejorar, uno termina entendiendo mucho mejor...”.

A partir de las dos categorías descriptivas de análisis se generan dos subcategorías donde se nuclearon las percepciones y opiniones de las y los estudiantes, tal como se ilustra en cuadro 1.

**Tabla 3**

#### Subcategorías de análisis

Subcategorías	Codificación	Definición	Percepción
<b>Empoderamiento</b>	EM	Se describen las actividades evaluativas que reconocen los estudiantes desde los procesos evaluativos que les han permitido ir asumiendo su compromiso con la tarea,	<p>“...logramos revisar los avances de nuestros compañeros de grupo, el podemos organizar, acordar formas de trabajo, asumir roles frente a una evaluación, que de manera permanente retroalimentaran nuestro trabajo se valora”.</p> <p>“...valoro que en forma permanente nos dieron las facilidades para hacernos cargos de las tareas y desafíos, ir mejorando nuestro trabajo y darnos cuenta de nuestros errores”.</p> <p>“...Hay un ambiente de confianza que permite la resolución de dudas y análisis de casos...”</p> <p>“... pudimos autoevaluar nuestros avances conforme a lo esperado, fue muy útil que nos dijeran el grupo que aspectos logramos con la rúbrica y que debemos mejorar, nos costó al principio, pero luego entendimos, nos fue muy bien...”</p>
<b>Toma de decisiones</b>	TD	Se describen las actividades y participación de los estudiantes en la toma de decisiones	<p>“...apoyaron mi propia comprensión del módulo, me gusto bastante la forma en que se construyó el curso...”</p> <p>“.... Nos permite organizarnos pues nos dan ejemplos reales y cercanos. Responden</p>



individuales y colaborativas desde evaluativo tributan a sus aprendizajes.	y que lo sus	<i>oportunamente las dudas y consultas que nos surgieron como grupo....” “.. los apoyos y la facilidad para organizarnos, evidenciar nuestro errores, nos han permitido profundizar el aprendizaje, al poner a prueba y tener una oportunidad de corregir, mejorar, uno termina entendiendo mucho mejor....”“...profe... yo valoro la forma como se trabajó y se nos evaluó que fuera aplicado y pudieron ir revisando y retroalimentando en clases, y luego de una evaluación fue muy útil, el único problema que se no presentó en algún momento, que alguno de nuestros compañeros no se podían sumar por temas tecnológicos y de internet, pero igual lo resolvimos...” “...en nuestro grupo que trabajáramos grupal, nos precisaran lo solicitado y luego nos dijeran que hicimos bien y que debemos mejorar nos permitió considerarlo en las próximas entregas y nos comprometimos....”</i>
--	--------------	---

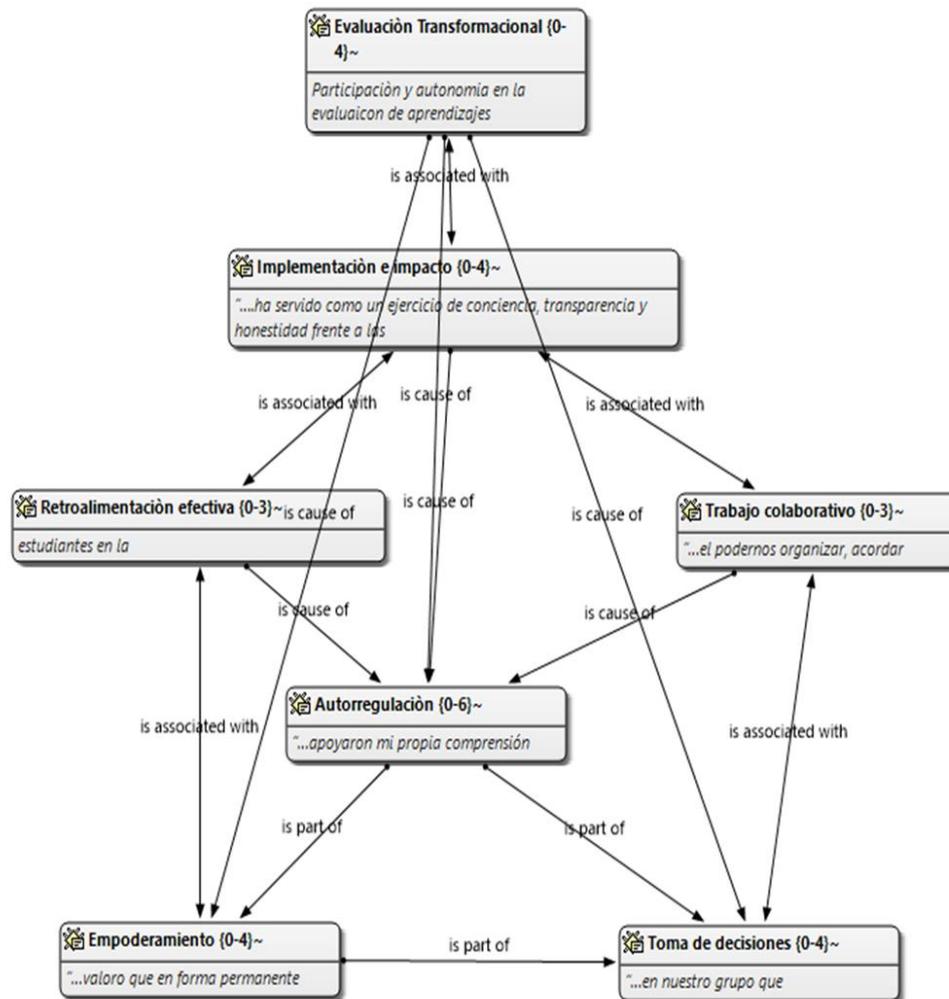
Fuente:Elaboración propia (2023).

A partir de las categorías y subcategorías descriptivas de análisis, se ilustra en figura 1 la red semántica que representa los conceptos e interrelaciones que surgen a partir del análisis realizado, en ella se pueden apreciar los nodos y enlaces que muestran relaciones jerárquicas que surgen del nodo de concepto cuál es evaluación transformacional y los nodos de relaciones como lo son autorregulación, retroalimentación, trabajo colaborativo, empoderamiento y toma de decisiones, así como las interrelaciones que se producen entre ellos.



**Figura 1**

*Red Semántica de conceptos*



Fuente:Elaboración propia (2023).

A partir de los resultados obtenidos, se pueden confirmar los hallazgos de Gómez y Quezada (2020) en cuanto a la necesidad de una mayor participación estudiantil lo que promueve la autonomía y responsabilidad. Esto, sin lugar a duda, moviliza procesos evaluativo más inclusivos, empoderados y democráticos tal como lo afirma Segura (2018). El dar la posibilidad a los estudiantes de emitir juicios de valor y comprometerse con sus propios aprendizajes a través de la autoevaluación, promuevan aprendizajes a lo largo de la vida, tal como lo señalan Tai, et.al, (2017).

La incorporación de nuevos agentes evaluativos, principalmente el estudiantado, asumen un rol activo de su propio aprendizaje y evaluación confirmando los hallazgos de Förster (2017), en cuanto a un mayor sentimiento de responsabilidad frente a su aprendizaje y a su vez, un mayor progreso en el mismo.



Se confirman los hallazgos de Mora-Vicarioli (2019), en cuanto al impacto en la modificación de los roles en el proceso evaluativo, lo que genera que el estudiantado se empodere del mismo, no solo convirtiéndose en un actor activo, sino que desarrollando la autorregulación de su aprendizaje. Tanto individual como grupalmente, serán capaces de valorar su propio trabajo, cuestionar las prácticas evaluativas y ofrecer alternativas diferentes a las que se proponen Ibarra-Sáiz, et.al.,2020).

Los estudiantes señalan que la mayor participación en los procesos evaluativos les permite desarrollar habilidades complejas y fortalecer la capacidad de autorregulación, tal como indica Peters, M, et. al (2022), se considera por lo tanto como uno de los aspectos centrales del aprendizaje.

Asimismo, se confirma lo indicado por Bruna, et. al (2021), la mayor participación estudiantil y principalmente el desarrollo de trabajo colaborativo, promueve aprendizajes profundos, reflexivos, críticos y mejora la toma de decisiones. Tal como indica Scarsi, et. al (2021), se comprueba que la implementación de estrategias evaluativas colaborativas, promueven el empoderamiento estudiantil, fomentando el desarrollo de procesos reflexivos y de negociación entre el estudiantado.

Se confirma la necesidad que los estudiantes tengan una ruta clara de aprendizajes, así como objetividad en los procesos evaluativos y lo que de ellos se espera conforme a Förster (2017) y Ruíz (2019).

## 5 CONCLUSIONES

Se puede señalar la necesidad de seguir profundizando en procedimientos de evaluación con un enfoque transformacional. Participativo y donde se promueva el empoderamiento estudiantil, catalizando procesos que permitan a través de la evaluación que los estudiantes autorregulen sus propios aprendizajes, el desafío no es menor toda vez que en educación superior persisten procedimientos tradicionales de evaluación donde el rol, el poder y la legitimación radica en las y los docentes.

Se reconoce que se hace necesario implementar este tipo de procedimientos con estudiantes de pregrado, con el fin de ir desarrollando la capacidad de empoderamiento desde el inicio de los estudios superiores. En el caso de esta investigación, se reconocen los beneficios que se obtuvieron al implementar este tipo de estrategias, sin embargo, al tratarse de un diplomado, los estudiantes en su mayoría eran profesionales con una amplia trayectoria en el mundo profesional, lo que explicaría también la capacidad de organización que alcanzaron. Por



esto, también puede considerar una limitación, ya que se convierte en un desafío trabajar con estudiantes que no han accedido al mundo laboral, y que están desarrollando de manera inicial habilidades que les permitan la colaboración, la autorregulación y el pensamiento crítico y reflexivo.

## REFERENCIAS

- Al-Mwzaiji y Alzubi (2022) Online self-evaluation: the EFL writing skills in focus. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* (2022) 7:7 <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00135-8>
- Bruna, C., Gutiérrez, M., Ortiz, L., Inzunza, B. y Zaror, C. (2021) Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *REXE* 21(45) (2022), 475-495.
- Cahyani, I. (2019) "Optimizing Educational Innovation through Problem-based Learning: How Experiential Learning Approach works in Literacy and Language Development", *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(8), pp. 383 - 400. Available at: <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/567> (Accessed: 27March2024). *Science and Technology*, 28(8), 383-400.
- Cahyani, I. (2019) "Optimizing Educational Innovation through Problem-based Learning: How Experiential Learning Approach works in Literacy and Language Development", *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(8), pp. 383 - 400. Available at: <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/567> (Accessed: 27March2024).
- Castro, C. y Moraga, A. (2020). Evaluación y Retroalimentación para los aprendizajes. Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Förster, C. (2017). El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.
- Glaser B, Strauss A. (1967) The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company. p. 101--15
- Gómez, M. y Quezada, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol.26, núm. 1.
- Huberman A, Miles M. (1994). Data management and analysis methods. En: Denzin N, Lincoln Y, editores. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Editorial Sage; p. 428--44.
- Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Ibarra, M., Rodríguez, G., Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46:6, 943-955. DOI: 10.1080/02602938.2020.1828268



- Ibarra, M., Rodríguez, G, Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M. y Rodriguez, H. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. RELIEVE, 26 (1), art. M1.
- Miranda, M. & Guzmán, J. (2017). Análisis de la Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de Datos. *Formación universitaria*, 10(3), 61-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300007>
- Mora-Vicarioli, F. (2019) Estado del arte de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad del e-learning desde la perspectiva de evaluar para aprender: precisiones conceptuales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, Vol. 10, Enero-Junio. Pp. 58-95.
- Peters, M, Guitert-Catasús, M and Romero, M. 2022. Finding Balance through Connected Learning Designs: Disentangling Self-Regulated and Co-Regulated Learning in Online Postgraduate Education. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1): 4, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.752>
- Ruiz, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *EDUCERE-Investigación arbitrada*. Año 23, N°75, Mayo-Agosto 2019- pp. 499-508.
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., Bruna, D. (2018) Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Form. Univ.* vol.11 no.6 La Serena dic. 2018 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Sandin, M.P. (2003). "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258)
- Scarsi, R., Pérez, G., Tembladera, C., Mercedes, C. (2021). Empoderamiento en estudiantes universitarios de enfermería desde la percepción del clima organizacional. *Vive Revista de Salud*, 4(12), 213-224. Epub 00 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v4i12.121>
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*. Vol.42, núm. 1, 2018.
- Taberneck, R. (2015) Empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo. *REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN* □ □ □ 2015, Julio - Diciembre, Vol 26, Nro. 46, ISSN: 316-5917. 71-82
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. y Panadero, E. (2017) Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *High Educ.* 76: 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*,
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>.