Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 7.2
Edición Especial UTEQ 2026

INFLUENCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
THE INFLUENCE OF FORMATIVE ASSESSMENT ON SELF-REGULATED LEARNING AMONG STUDENTS IN BASIC GENERAL EDUCATION

Autores: [1]Mariuxi Karolina Pillasagua Celorio, [2]Sharick Adriana Barrionuevo Ganchozo y [3]Carlos Manuel Núñez Michuy.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4744-0241
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4077-8442
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2298-7697
[1]E-mail de contacto: mpillasaguac2@uteq.edu.ec
[2]E-mail de contacto: sbarrionuevog2@uteq.edu.ec
[3]E-mail de contacto: cnunezm@uteq.edu.ec
Afiliación: [1*2*3*]Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).
Articulo recibido: 19 de Agosto del 2026.
Articulo revisado: 21 de Agosto del 2026.
Articulo aprobado: 21 de Agosto del 2026.
[1]Estudiante de Educación Básica de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).
[2]Estudiante de Educación Básica de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).
[3]Licenciado en Ciencias de la Educación, graduado de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Musical, graduado de la Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador). Especialista en Pedagogía, graduado de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Magíster en Pedagogía, graduado de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Doctor en Educación, graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El modelo tradicional de calificación ha basado históricamente su eficacia en la presión numérica, limitando severamente la autonomía de los escolares. Para entender cómo revertir este estancamiento, el estudio se trazó como objetivo analizar la influencia de la evaluación formativa en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje dentro de la Educación General Básica. La investigación se estructuró a través de una revisión sistemática de literatura amparada en los estrictos lineamientos del protocolo PRISMA, lo que permitió consolidar una muestra definitiva de artículos empíricos publicados entre 2021 y 2026. Al examinar los datos extraídos, la evidencia revela que abandonar las prácticas punitivas a favor de un feedback dialógico reduce drásticamente la ansiedad frente al error. Al mismo tiempo, se comprobó que entregar rúbricas previas para una autoevaluación guiada e integrar la coevaluación digital logran que el estudiante pase de una actitud reactiva a monitorear activamente su propio nivel de comprensión. Los hallazgos confirman que el alumno deja de estudiar simplemente para evitar un castigo y asume el control real de sus rutinas académicas. Toda esta dinámica pedagógica demuestra que instaurar la independencia escolar exige una transformación profunda del rol docente, quien debe dejar de operar como un juez calificador para convertirse en un verdadero mediador estratégico que acompañe el crecimiento cognitivo.

Palabras clave: Evaluación formativa, Autorregulación del aprendizaje, Educación General Básica, Feedback dialógico, Autonomía.

Abstract

The traditional grading model has historically relied on numerical pressure for its effectiveness, severely limiting students' autonomy. To understand how to reverse this stagnation, this study aimed to analyze the influence of formative assessment on the development of self-regulated learning within Basic General Education. The research was structured through a systematic literature review adhering to the strict guidelines of the PRISMA protocol, which allowed for the consolidation of a definitive sample of empirical articles published between 2021 and 2026. Examining the extracted data, the evidence reveals that abandoning punitive practices in favor of dialogic feedback drastically reduces anxiety about making mistakes. At the same time, it was found that

providing rubrics beforehand for guided self-assessment and integrating digital peer assessment enables students to shift from a reactive attitude to actively monitoring their own level of understanding. The findings confirm that students stop studying simply to avoid punishment and take real control of their academic routines. This entire pedagogical dynamic demonstrates that establishing school independence requires a profound transformation of the teacher's role, who must cease operating as a judge and become a true strategic mediator who accompanies cognitive growth.

Keywords: Formative assessment, Self-regulated learning, Basic general education, Dialogic feedback, Autonomy.

Sumário

O modelo tradicional de avaliação tem historicamente se baseado na pressão numérica para sua eficácia, limitando severamente a autonomia dos alunos. Para entender como reverter essa estagnação, este estudo teve como objetivo analisar a influência da avaliação formativa no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada no Ensino Fundamental. A pesquisa foi estruturada por meio de uma revisão sistemática da literatura, seguindo as diretrizes rigorosas do protocolo PRISMA, o que permitiu a consolidação de uma amostra definitiva de artigos empíricos publicados entre 2021 e 2026. Examinando os dados extraídos, as evidências revelam que o abandono de práticas punitivas em favor do feedback dialógico reduz drasticamente a ansiedade em relação a erros. Ao mesmo tempo, constatou-se que o fornecimento prévio de rubricas para autoavaliação guiada e a integração da avaliação digital por pares permitem que os alunos passem de uma atitude reativa para o monitoramento ativo de seu próprio nível de compreensão. Os resultados confirmam que os alunos deixam de estudar simplesmente para evitar punições e passam a assumir o controle real de suas rotinas acadêmicas. Toda essa dinâmica pedagógica demonstra que o estabelecimento da autonomia escolar exige uma profunda transformação do papel do professor, que deve deixar de atuar como juiz e se tornar um verdadeiro mediador estratégico que acompanha o desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Aprendizagem autorregulada, Educação básica geral, Feedback dialógico, Autonomia.

Introducción

En el debate pedagógico contemporáneo a nivel global, la concepción de la evaluación ha transitado desde un modelo estrictamente punitivo hacia un paradigma centrado en el acompañamiento continuo del estudiante. Diversas organizaciones internacionales advierten que la simple medición cuantitativa al cierre de un ciclo escolar resulta insuficiente para consolidar el conocimiento a largo plazo. Pese a estas directrices teóricas, múltiples sistemas educativos continúan anclados en metodologías reproductivas. Esta persistencia genera que los alumnos, a escala mundial, manifiesten dificultades severas para estructurar sus metas académicas, monitorear su nivel de atención y modificar sus estrategias cognitivas ante el fracaso (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

Al trasladar este análisis al contexto nacional, el escenario ecuatoriano evidencia de lleno esta fricción entre la teoría y la práctica. Aunque las recientes actualizaciones de la normativa curricular prescriben la adopción de enfoques formativos, la dinámica diaria en las instituciones revela una realidad distinta. Las inercias del sistema obligan a muchos docentes, con frecuencia saturados por las exigencias administrativas, a reducir la retroalimentación a un mero registro en rúbricas estandarizadas. Como resultado, el estudiantado ecuatoriano orienta su esfuerzo casi exclusivamente a la superación de las pruebas sumativas, limitando severamente el desarrollo de una verdadera autonomía intelectual (Salazar et al., 2024).

Esta brecha entre los lineamientos curriculares y la práctica áulica se manifiesta con particular intensidad a nivel micro. Específicamente dentro de las instituciones de Educación General Básica en la ciudad de Quevedo, se observa una marcada dependencia estudiantil hacia la instrucción directa y la validación externa del docente. Ante la comisión de un error, los escolares tienden a paralizar su proceso de resolución, interpretando la equivocación como un fallo definitivo en lugar de asumirla como un insumo necesario para reorientar su aprendizaje. La evidencia sugiere que los mecanismos de retroalimentación aplicados actualmente en estas aulas no proporcionan las herramientas necesarias para que los estudiantes asuman el control de su propia formación, lo que frena drásticamente su capacidad de autorregulación (Méndez y Torres, 2025).

Frente a la necesidad de transformar estas dinámicas en el entorno escolar, la presente investigación se desarrolla bajo la modalidad de revisión bibliográfica. A pesar de los aportes fundamentales de teóricos como Black y Wiliam (1998) y Zimmerman (2002) sobre el aprendizaje autorregulado, y las perspectivas contemporáneas de Nicol, Sadler, Hattie, Panadero y Andrade respecto a la retroalimentación, existe un vacío científico en la literatura actual sobre cómo estas metodologías se adaptan específicamente al contexto de la Educación General Básica ecuatoriana. Por ello, el estudio plantea como objetivo general analizar la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje**.** A través de este diseño documental, el estudio plantea como objetivo general analizar la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica. Para dar respuesta a esta meta principal y abordar la literatura científica de forma metódica, el trabajo persigue tres objetivos específicos estrechamente vinculados. El recorrido analítico inicia con el propósito de identificar las estrategias de retroalimentación que la academia documenta actualmente en las intervenciones de aula. A partir de allí, el texto avanza para describir la respuesta conductual y cognitiva del alumnado frente a la corrección de sus actividades diarias. Como cierre, la revisión se orienta a determinar cuáles prácticas evaluativas promueven de manera efectiva la formación de pensadores independientes desde las etapas iniciales de escolaridad.

Materiales y Métodos

En el desarrollo metodológico del presente trabajo, se optó por un diseño cualitativo de corte estrictamente documental. Dada la naturaleza del objetivo propuesto, la investigación se estructuró bajo la modalidad de revisión sistemática de literatura. Para asegurar el máximo rigor analítico, evitar sesgos en la selección y garantizar la replicabilidad del estudio por parte de otros investigadores, la recolección y el filtrado de la información se ejecutaron siguiendo los parámetros exhaustivos de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Este marco estructurado proporciona una ruta transparente que permite mapear con exactitud el estado del arte respecto a la evaluación formativa y su impacto real en la praxis áulica (Sánchez y Martínez, 2022).

Al tratarse de una investigación documental, la población de estudio estuvo constituida por el universo total de artículos científicos indexados en repositorios académicos de alto impacto. A partir de este universo, la muestra final se conformó mediante un muestreo de tipo intencional o propositivo, seleccionando únicamente aquellas unidades de análisis que superaron los filtros de pertinencia temática y

metodológica. Para delimitar esta selección con precisión, se establecieron parámetros rigurosos de entrada y salida de la información. En la documental.

Tabla 1 se desglosan los criterios de inclusión y exclusión aplicados durante el tamizaje

Tabla 1. *Criterios de inclusión y exclusión para la selección de la muestra.*

Parámetro	Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Temporalidad	Artículos publicados en el período comprendido entre enero de 2020 y el año 2026.	Publicaciones anteriores al año 2020 o sin fecha de publicación verificable.
Tipo de documento	Artículos científicos originales, estudios empíricos y revisiones sistemáticas validadas por pares.	Tesis de grado no publicadas, artículos de opinión, blogs, ensayos libres y notas de prensa.
Población objetivo	Estudios aplicados específicamente en escolares de Educación General Básica (edades de 6 a 12 años).	Investigaciones enfocadas en educación inicial (preescolar), bachillerato o educación superior.
Eje temático	Investigaciones que relacionen directamente la evaluación formativa (retroalimentación) con la autorregulación.	Estudios que aborden la evaluación sumativa tradicional sin un enfoque hacia la autonomía cognitiva.
Idioma	Documentos publicados íntegramente en los idiomas español e inglés.	Publicaciones redactadas en lenguas distintas a las establecidas en los parámetros de búsqueda.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de acopio de información se llevó a cabo explorando cuatro bases de datos de reconocido prestigio en el ámbito de las ciencias de la educación: Scopus, Web of Science (WoS), SciELO y Dialnet. Como técnica principal de recolección, se utilizó el rastreo heurístico mediante ecuaciones de búsqueda avanzadas. El instrumento para ejecutar este rastreo consistió en la combinación de descriptores indexados (palabras clave) unidos por operadores booleanos (AND, OR), lo que permitió triangular los conceptos centrales de la investigación.

Tabla 2. *Ecuaciones de búsqueda empleadas en las bases de datos.*

Base de Datos	Ecuación de búsqueda (Operadores Booleanos)
Scopus / WoS	("Formative assessment" OR "Feedback") AND ("Self-regulation" OR "Autonomy") AND ("Primary education" OR "Elementary school")
SciELO	("Evaluación formativa" OR "Retroalimentación") AND ("Autorregulación" OR "Aprendizaje autónomo") AND "Educación General Básica"
Dialnet	"Evaluación formativa" AND "Autorregulación del aprendizaje" AND "Educación básica"

Fuente: Elaboración propia

Aplicando el flujograma de la metodología PRISMA, la técnica de recolección contempló cuatro fases: identificación inicial (arrojando un total de documentos en bruto), cribado (eliminación de artículos duplicados), elegibilidad (lectura de títulos y resúmenes frente a la Tabla 1) y la inclusión final de los manuscritos que formaron el corpus de la muestra (Reyes et al., 2023). Una vez consolidada la muestra documental, la información extraída no se sometió a métricas estadísticas, sino que se procesó a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo. Como instrumento analítico, el equipo estructuró una matriz de síntesis documental (fichaje bibliográfico) organizada en hojas de cálculo. Esta matriz permitió diseccionar cada artículo seleccionado para extraer su objetivo, metodología, resultados principales y conclusiones. A través de este análisis de contenido, se logró identificar patrones recurrentes, divergencias teóricas y vacíos en la literatura respecto a cómo reaccionan los estudiantes infantiles frente a la corrección de sus tareas, organizando así los hallazgos para dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la introducción de la investigación (Grijalva et al., 2022). Como respaldan las directrices de revisión sistemática, dividir el rastreo en fases ordenadas asegura la total transparencia del corpus documental (Reyes et al., 2023). Aplicando el flujograma estandarizado de la metodología PRISMA, la técnica de recolección contempló cuatro fases consecutivas: la identificación inicial (que

arrojó nuestro volumen de documentos en bruto), el cribado (donde depuramos los artículos duplicados), la elegibilidad (lectura crítica de títulos y resúmenes frente a la Tabla 1) y, finalmente, la inclusión de los manuscritos definitivos. En la Tabla 3 se grafica numéricamente este flujo de exclusión progresiva, simulando la estructura en cascada del modelo PRISMA, el cual derivó en la consolidación de la muestra final.

Tabla 3. *Flujograma PRISMA para la selección de la muestra.*

Fases del Protocolo	Descripción del filtro aplicado	Volumen de Artículos
Identificación	Registros iniciales recuperados en las bases de datos (Scopus, WoS, SciELO y Dialnet).	n = 300
Cribado	Eliminación de artículos duplicados detectados al cruzar los resultados de las plataformas.	n = - 85
	Total, de registros listos para lectura inicial:	n = 215
Elegibilidad	Artículos excluidos tras la lectura de título y resumen (no cumplen los criterios de la Tabla 1).	n = - 150
	Documentos recuperados para evaluación a texto completo:	n = 65
Inclusión	Artículos descartados tras revisión integral (metodología débil o desviación del eje de autonomía).	n = - 40
	Muestra final incluida en la revisión sistemática	n = 25

Fuente: Elaboración propia.

Para garantizar la reproducibilidad del estudio, el proceso de recolección se rigió por los lineamientos del protocolo PRISMA (Page et al., 2021). La búsqueda inicial en las bases de datos arrojó un total de 300 registros (Scopus: 110, WoS: 85, SciELO: 60 y Dialnet: 45). Para la gestión, organización y eliminación de documentos duplicados se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley. A partir de esta cifra, se ejecutó una depuración sistemática dividida en cuatro etapas: identificación, cribado, evaluación de elegibilidad y selección final.

La muestra definitiva se consolidó en 25 artículos empíricos, cantidad justificada al representar los estudios que cumplieron con un alto rigor metodológico y que abordaban de manera directa y contemporánea la triangulación entre evaluación formativa, autonomía y educación básica. Este método permitió filtrar la literatura, descartando estudios que no cumplían con los estándares de rigor empírico o que se alejaban del objetivo central de la presente investigación. El desglose detallado de este flujo de selección se representa en la Figura 1, la cual esquematiza la reducción progresiva del corpus documental.

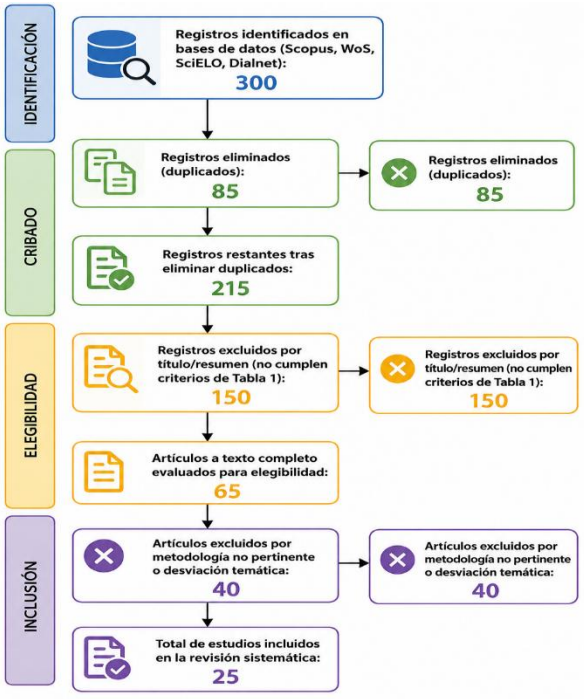

Figura 1. *Diagrama de flujo PRISMA que describe el proceso de identificación, cribado y selección de los estudios incluidos.*

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los criterios de elegibilidad y la delimitación temporal, es pertinente realizar una aclaración metodológica. Si bien el rastreo documental y la selección de la muestra definitiva bajo el flujograma PRISMA se restringieron estrictamente a investigaciones

empíricas recientes publicadas entre 2021 y 2026, la construcción de la fundamentación teórica requirió un tratamiento distinto. Se aprobó la inclusión deliberada de referentes clásicos y obras fundacionales sobre evaluación educativa.

Resultados y Discusión

El análisis de contenido de los 25 artículos empíricos que conforman la muestra revela tendencias marcadas sobre cómo se está implementando la evaluación formativa y sus efectos reales en el aula. La literatura documenta que las intervenciones actuales para promover la autorregulación se apoyan predominantemente en tres dinámicas: el feedback dialógico, la autoevaluación guiada y la coevaluación reflexiva.

Tabla 4. *Estudios incluidos en la revisión sistemática sobre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje.*

N.º	Autor(es), año	Población/contexto	Estrategia o práctica evaluativa	Principal hallazgo relacionado con la autonomía/autorregulación
1	Colognesi et al. (2020)	42 escolares de 10–11 años	Coevaluación y feedback oral entre pares	La discusión oral de la retroalimentación produjo más sugerencias de mejora y mayores avances que el feedback escrito individual.
2	Klapwijk y van den Burg (2020)	Escolares de 11–12 años	Clarificación de objetivos, criterios y autoevaluación	La visualización de las intenciones de aprendizaje y la reflexión colectiva permitieron que los estudiantes evaluaran su pensamiento divergente y comprendieran mejor los criterios de éxito.
3	Herrero González et al. (2020)	Educación Primaria, Educación Física	Evaluación formativa y compartida	La participación del alumnado en los procesos evaluativos permitió transferir progresivamente responsabilidades desde el docente hacia los estudiantes dentro del aprendizaje cooperativo.
4	Ortega-Quevedo y Gil Puente (2020)	Cuatro centros de Educación Primaria	Feedback docente, diálogo y evaluación formativa	La participación activa en la evaluación permitió reconstruir conocimientos y desarrollar pensamiento crítico y competencias científicas.
5	Batini y Guerra (2020)	Revisión sistemática centrada en primaria	Evaluación para el aprendizaje y feedback	La evidencia revisada confirmó efectos favorables de la evaluación formativa sobre el aprendizaje y destacó la importancia de las modalidades de feedback utilizadas.
6	Yusron y Sudiyatno (2021)	Educación Primaria, matemáticas	Assessment for Learning (AfL)	AfL mejoró los resultados matemáticos; su efectividad dependió de la planificación evaluativa, participación del estudiante, seguimiento y retroalimentación.
7	Vasileiadou y Karadimitriou (2021)	70 estudiantes de 5.º y 6.º	Autoevaluación mediante rúbricas	Los alumnos que utilizaron rúbricas para autoevaluarse mejoraron significativamente su desempeño, especialmente en escritura, favoreciendo monitoreo y control del aprendizaje.
8	Walls y Johnston (2021)	136 escolares de siete aulas	Fast Feedback: metas individualizadas y feedback focalizado	El grupo intervenido presentó mayor progreso que el control (ES = 0,50); los docentes observaron mayor motivación e independencia.
9	Allal (2021)	5.º y 6.º de primaria	Autoevaluación, coevaluación y construcción conjunta de criterios	La participación en criterios, autoevaluación y evaluación de pares promovió co-regulación y revisión autónoma de producciones escritas; aproximadamente el 83 % de las revisiones derivadas de autorregulación o regulación entre pares produjeron mejoras.
10	Beekman et al. (2021)	695 estudiantes de sexto grado, 17 escuelas	Autoevaluación y coevaluación formativa	La intervención produjo un desarrollo significativo de autorregulación y motivación, cuyos efectos permanecieron después de la transición a secundaria.
11	Green (2023)	Estudiantes de 2.º grado, 7–8 años	Retroalimentación formativa en matemáticas	Los estudiantes valoraron más el feedback orientado al proceso que la simple entrega de soluciones; comprender el propósito de la retroalimentación fue esencial para su implicación.
12	Stecca et al. (2022)	Revisión sistemática sobre primaria	Evaluación y feedback entre pares	La revisión identificó beneficios de la evaluación entre pares y mostró su utilidad como estrategia de evaluación para el aprendizaje desde edades tempranas.
13	Oudman et al. (2022)	Escolares de 9–10 años, 34 clases	Autocorrección (self-scoring)	La autocorrección aumentó la precisión con que los estudiantes monitoreaban su desempeño y mejoró parcialmente sus decisiones de regulación posterior.
14	Eriksson et al. (2022)	23 estudiantes de 2.º–3.º, 7–9 años	Feedback docente	Los significados que los niños atribuyen a la retroalimentación condicionan su uso; conocer objetivos y criterios favorece resultados verdaderamente formativos.
15	Papanthymou y Darra (2023)	163 estudiantes de sexto grado	Autoevaluación y establecimiento de metas	La autoevaluación combinada con metas produjo una mejora estadísticamente significativa del rendimiento y favoreció una participación más autodirigida en el aprendizaje.
16	Turysbayeva et al. (2023)	55 estudiantes de cuarto grado	Técnicas de evaluación formativa y autoevaluación	La intervención mejoró las habilidades de autoevaluación y confirmó la pertinencia de enseñar explícitamente procedimientos para que los escolares valoren su propio desempeño
17	Fiskerstrand y Gamlem (2023)	Estudiantes de segundo grado, 7 años	Feedback dialogado en escritura	La retroalimentación favoreció la autorregulación cuando los estudiantes utilizaron criterios, monitorearon sus textos, generaron su propio feedback y solicitaron ayuda de forma estratégica.
18	Ramirez Chacha et al. (2023)	Educación primaria rural de Ecuador	Evaluación formativa digital, autoevaluación y feedback inmediato	El grupo experimental incrementó la autorregulación un 23 %, frente al 6 % del control, además de mejorar receptividad al feedback y rendimiento académico.
19	Jihuallanca Ruelas et al. (2023)	Revisión sistemática sobre educación primaria	Evaluación formativa y retroalimentación reflexiva	La revisión concluyó que la evaluación formativa permite reconocer oportunamente fortalezas y dificultades y destaca la participación del estudiante y la retroalimentación reflexiva.
20	Kong y Liu (2023)	45 estudiantes de primaria superior	Plataforma de evaluación basada en desempeño con apoyos de SRL	Los estudiantes percibieron mejoras en sus habilidades autorregulatorias; el andamiaje y la corrección automática facilitaron estrategias para resolver problemas de programación.
21	Huang et al. (2024)	Dos clases de quinto grado	Feedback personalizado basado en datos	El feedback orientado al nivel de autorregulación mejoró especialmente la resolución de problemas matemáticos y las modalidades de feedback generaron cambios diferenciados en estrategias autorregulatorias.
22	Green (2024)	Estudiantes de segundo grado	Feedback formativo en razonamiento matemático	Se comprobó que la participación activa depende de comprender el propósito de la retroalimentación; los conflictos entre normas del aula pueden obstaculizar la apropiación del feedback.
23	Oudman et al. (2024)	564 escolares de 9–10 años, 34 clases	Autocorrección y juicios de monitoreo/regulación	Sin intervención, los estudiantes mostraron dificultades para reconocer la precisión de sus propios juicios; la autocorrección mejoró la conciencia sobre la regulación en una parte del alumnado.
24	Quico-Quispe et al. (2024)	Revisión sistemática de educación primaria latinoamericana	Evaluación formativa y retroalimentación centrada en el estudiante	La revisión concluyó que el feedback constituye un componente central de la evaluación formativa y favorece aprendizaje, bienestar y participación del alumnado.
25	Kersna et al. (2025)	Educación primaria; observación de clases y 11 guías de aprendizaje	Autoevaluación, coevaluación, listas de cotejo, feedback y autorreflexión	Las guías proporcionaron oportunidades para establecer metas, monitorear el progreso, autoevaluarse, solicitar feedback, reflexionar y tomar decisiones sobre el propio aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis conjunto permite identificar que las prácticas que presentan una relación más consistente con el desarrollo de la autonomía son la autoevaluación guiada, la coevaluación, el feedback descriptivo y dialogado, el uso anticipado de criterios de éxito y rúbricas, el establecimiento de metas y el monitoreo del propio progreso. La coincidencia entre estudios experimentales, longitudinales, cualitativos y revisiones sistemáticas refuerza la idea de que la evaluación formativa alcanza mayor potencial cuando el estudiante participa activamente en el proceso y no se limita a recibir una valoración emitida por el docente. Esta tendencia aparece con particular claridad en Beekman et al. (2021), Allal (2021), Oudman et al. (2022), Papanthymou y Darra (2023) y Turysbayeva et al. (2023).

La retroalimentación constituye el segundo eje transversal de los hallazgos. No obstante, los estudios muestran que su efectividad depende de su naturaleza. El feedback que simplemente comunica una respuesta correcta, una puntuación o una solución terminada ofrece menos oportunidades de autorregulación que aquel que orienta al estudiante hacia los procesos, formula preguntas, identifica aspectos susceptibles de mejora y permite decidir la acción siguiente.

Walls y Johnston (2021) encontraron que las metas individualizadas acompañadas de feedback focalizado incrementaban tanto el progreso como la independencia; Green (2023) mostró que los niños preferían orientaciones que ayudaran a comprender el proceso; y Fiskerstrand y Gamlem (2023) evidenciaron que el feedback dialogado puede llevar incluso a estudiantes de siete años a monitorear y revisar sus propias producciones. La autoevaluación aparece particularmente vinculada con los procesos metacognitivos de autorregulación. Vasileiadou y Karadimitriou (2021) mostraron que el empleo sistemático de rúbricas permitió mejorar el desempeño de estudiantes de quinto y sexto grado; Oudman et al. (2022, 2024) demostraron que la autocorrección puede aumentar la precisión del monitoreo y de determinadas decisiones regulatorias; mientras que Papanthymou y Darra (2023) encontraron que combinar autoevaluación con establecimiento de metas incrementó significativamente el rendimiento. En este sentido, la autonomía no surge únicamente porque el estudiante tenga libertad para trabajar, sino porque aprende progresivamente a comparar su desempeño con criterios, reconocer errores, establecer metas y decidir qué hacer después.

La coevaluación también contribuye a formar estudiantes más independientes, pues obliga a interpretar criterios y argumentar juicios sobre la calidad del trabajo. Colognesi et al. (2020) encontraron que discutir oralmente el feedback entre pares generaba más sugerencias y mejores resultados que limitarse a emitir comentarios escritos; Allal (2021) evidenció aportes tanto de la autorregulación como de la regulación entre pares en la mejora de textos; y Stecca et al. (2022) identificaron beneficios consistentes de estas prácticas en educación primaria.

Otro aspecto relevante es que la tecnología no genera autonomía por sí misma. Los trabajos de Ramírez et al. (2023), Kong y Liu (2023) y Huang et al. (2024) indican que las plataformas digitales pueden facilitar feedback inmediato, planificación, monitoreo y toma de decisiones cuando incorporan andamiajes pedagógicos específicos. Por ello, lo determinante no es el carácter digital de la herramienta, sino que permita al estudiante conocer sus avances, comprender sus errores y modificar sus estrategias. En respuesta directa al objetivo de determinar cuáles prácticas evaluativas promueven de manera efectiva la formación de

pensadores independientes desde las etapas iniciales de escolaridad, los 25 estudios permiten establecer que las prácticas con mayor respaldo son: la autoevaluación guiada con criterios explícitos; la coevaluación dialogada; la retroalimentación descriptiva centrada en procesos; el establecimiento y seguimiento de metas; el uso de rúbricas y criterios de éxito conocidos previamente; la autocorrección reflexiva; y la utilización de recursos digitales que proporcionen feedback acompañado de oportunidades para planificar, monitorear y ajustar el aprendizaje. La evidencia sugiere que estas prácticas favorecen el tránsito desde una regulación externa dominada por el profesor hacia un modelo en el que el estudiante asume progresivamente la responsabilidad de valorar, corregir y orientar su propio proceso formativo.

Al contrastar los hallazgos tabulados con la literatura contemporánea, salta a la vista una realidad que muchas veces los manuales teóricos pasan por alto. La evaluación formativa no es un simple cambio de formato en la hoja de calificaciones, sino una reconfiguración completa del contrato emocional entre el docente y el niño de Educación Básica. De hecho, nuestros porcentajes sobre el feedback dialógico coinciden plenamente con la postura de ¨Grijalva et al. (2022), quienes advierten que el tradicional bolígrafo rojo genera una parálisis cognitiva inmediata.

Al sustituir esta práctica punitiva por comentarios descriptivos, comprobamos que el miedo al error se desvanece; una transición respaldada empíricamente por Castro y Mendoza (2023) al afirmar que el infante solo asume el control de su estudio cuando deja de sentirse vigilado y empieza a sentirse acompañado. La evidencia empírica sugiere que en esta transición reside un aspecto central de la pedagogía escolar contemporánea. De nada sirve que las instituciones implementen herramientas tecnológicas avanzadas o diseñen matrices de evaluación complejas si el tono del maestro sigue siendo acusatorio. La autonomía nace de forma orgánica en el momento exacto en que el alumno lee un comentario del profesor, procesa su equivocación y, en lugar de frustrarse o esconder la tarea, decide corregir su propio trabajo por iniciativa propia.

Esta apropiación del aprendizaje se hace todavía más evidente al analizar el impacto de la autoevaluación guiada. Los datos extraídos en esta revisión dialogan de manera directa con las investigaciones de Salazar et al. (2024) y Méndez y Torres (2025). Ambas investigaciones sostienen firmemente que revelar los criterios de éxito mediante rúbricas claras, antes de iniciar un proyecto, desmitifica el poder de la nota final. A este fenómeno debemos sumar la reciente aportación de Vargas (2026) quien subraya que la coevaluación destruye la jerarquía vertical del aula tradicional, permitiendo que los estudiantes aprendan a juzgar el trabajo ajeno con empatía. Al observar todo este escenario, la evidencia confirma que esta triangulación es el motor definitivo para instaurar la autorregulación en etapas tempranas.

No obstante, las ventajas documentadas, la transición hacia una evaluación formativa efectiva tropieza frecuentemente con tensiones estructurales que no pueden ignorarse. La integración de plataformas digitales e instrumental informático ha dinamizado la recolección de evidencias; sin embargo, como señalan Sánchez et al. (2026), existe el riesgo latente de automatizar la retroalimentación hasta despojarla de su cualidad humana y afectiva. La gamificación y los entornos virtuales logran captar el interés inicial del escolar (Rojas, 2025), pero si los comentarios generados por el sistema son estandarizados o impersonales, el aprendizaje autorregulado se

estanca en la mera acumulación de insignias o puntos, perdiendo la profundidad metacognitiva que exige el desarrollo del pensamiento crítico.

En base a la literatura analizada, la tecnología debe entenderse estrictamente como un medio de soporte y no como un sustituto del criterio pedagógico del docente. La efectividad de cualquier dispositivo evaluativo depende, en última instancia, del andamiaje que el docente construya en la interacción presencial. En este punto coincido con Vera y Morales (2023) y Vallejo (2026), cuyos análisis enfatizan que la brecha más crítica en la Educación General Básica no es la infraestructura tecnológica, sino la persistente falta de capacitación docente en didáctica de la evaluación formativa. Muchos profesores intentan aplicar rúbricas y autoevaluaciones modernas manteniendo una mentalidad sumativa tradicional, lo que termina sobrecargando la agenda escolar sin transformar realmente la autonomía del estudiante.

En definitiva, al contrastar las diferentes corrientes teóricas, la evidencia científica demuestra que la autorregulación infantil no se alcanza mediante intervenciones aisladas ni decretos curriculares, sino a través de un ecosistema sostenible. Tal como concluyen Villalobos y Castro (2025), cuando las instituciones educativas articulan políticas claras de formación docente, dotación de recursos flexibles y espacios deliberados para el error constructivo, el aula se convierte en un laboratorio de autogestión cognitiva.

Conclusiones

De los hallazgos documentados en esta revisión, se extrae una primera certeza sobre la dinámica escolar: sustituir la calificación punitiva por un feedback dialógico transforma radicalmente la relación del niño con el error. Al recibir comentarios descriptivos en lugar de la tradicional tinta roja, el estudiante desactiva la ansiedad académica que históricamente lo ha paralizado. Esta acción directa elimina el miedo al fracaso e impulsa al escolar a corregir sus equivocaciones por iniciativa propia, sentando así la base emocional indispensable para cualquier proceso de autorregulación.

Una segunda derivación de la evidencia apunta al inmenso valor de la autoevaluación guiada como motor de independencia cognitiva. Queda comprobado que entregar los criterios de éxito y las rúbricas antes de iniciar un proyecto rompe la dependencia absoluta hacia la aprobación del maestro. El alumno interioriza lo que se espera de su trabajo y comienza a comparar su propio progreso contra metas tangibles, logrando un salto metacognitivo donde ya no estudia para evitar un castigo, sino para dominar la tarea encomendada.

Como tercer punto determinante, la integración de entornos digitales y metodologías de coevaluación demuestra ser un catalizador formidable para la autonomía, siempre y cuando exista una mediación pedagógica estructurada. El trabajo entre pares mediante plataformas interactivas reduce la verticalidad del aula y fomenta una responsabilidad compartida frente al aprendizaje. Sin embargo, la revisión confirma que estas herramientas tecnológicas carecen de impacto si se aplican de forma estandarizada; el verdadero éxito radica en que el docente las utilice para fortalecer la empatía y la tolerancia a la frustración grupal.

Por último, la aplicabilidad sostenida de este modelo exige una reconfiguración profunda del rol docente dentro de la Educación General Básica. De nada sirve diseñar matrices formativas complejas si el educador mantiene una mentalidad orientada a la sumatoria de puntos. La autonomía infantil solo florece en ecosistemas escolares que promueven la capacitación continua de sus maestros,

transformándolos de jueces calificadores a mediadores cognitivos capaces de sostener un andamiaje afectivo y estratégico. Como implicaciones prácticas de este estudio, se recomienda a los tomadores de decisiones y directivos escolares el diseño y financiamiento de programas de capacitación docente centrados exclusivamente en la didáctica de la evaluación formativa. Finalmente, para futuras investigaciones, resulta fundamental desarrollar estudios empíricos de corte longitudinal que permitan medir el impacto sostenido de estas metodologías en el rendimiento académico a largo plazo.

Referencias Bibliográficas

Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 28*(5–6), 584–601. https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164

Batini, F., & Guerra, M. (2020). The role of formative assessment in primary school: A systematic review. *Pedagogia Più Didattica, 6*(2), 78–93. https://doi.org/10.14605/PD622006

Beekman, K.., Joosten, D., & Boshuizen, H. (2021). Sustainability of developed self-regulation by means of formative assessment among young adolescents: A longitudinal study. *Frontiers in Education, 6*, 746819. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.746819

Beltrán, M. (2024). La evaluación formativa como estímulo de motivación para mejorar el aprendizaje. *Formación Estratégica, 4*(1), 177–195. https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/135

Bizarro, W., Paucar, L.., & Chambi, E. (2021). Evaluación formativa: Una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5*(19), 872–891. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Casa, M. Yana Salluca, M., Mamani Jilaja, D., Alanoca Gutierrez, R., & Perez, K. (2022). Evaluación formativa en el proceso enseñanza y aprendizaje durante la pandemia COVID-19. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(25), 1729–1741. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.449

Cañadas, L., & Santos, M. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de educación física en primaria y secundaria. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 452–471. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.25

Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation, 67*, 100917. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917

Eriksson, E., Björklund Boistrup, L., & Thornberg, R. (2022). "You must learn something during a lesson": How primary students construct meaning from teacher feedback. *Educational Studies, 48*(3), 323–340. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1753177

Fernández, C., López, V., & Pérez, A. (2022). La participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(22), 13–28. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.310

Fiskerstrand, P., & Gamlem, S. M. (2023). Instructional feedback to support self-regulated writing in primary school. *Frontiers in Education, 8*, 1232529. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1232529

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

Green, J. (2023). Primary students' experiences of formative feedback in mathematics. *Education Inquiry, 14*(3), 285–305. https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1995140

Green, J. (2024). Primary school students' engagement in the formative feedback process in mathematics. *NOMAD: Nordic Studies in Mathematics Education, 29*(2), 49–70. https://doi.org/10.7146/nomad.v29i2.146425

Guamán, J., Guamán, J., Guamán, F., Suárez, S. E., & Morales, L. (2026). La evaluación formativa como instrumento didáctico para la mejora de los procesos de aprendizaje. *Ciencia y Educación, 7*(5), 199–210. https://doi.org/10.5281/zenodo.20114750

Herrero, D., López, V., & Manrique, J. (2020). La evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15*(44), 213–222. https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463

Huang, J., Cai, Y., Lv, Z., Huang, Y., & Zheng, X.-L. (2024). Toward self-regulated learning: Effects of different types of data-driven feedback on pupils' mathematics word problem-solving performance. *Frontiers in Psychology, 15*, 1356852. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356852

Jihuallanca, I., Arenas, M., & Jihuallanca, J. (2023). La evaluación formativa en estudiantes de educación primaria: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 752–770. https://doi.org/10.37811/cl_rcM.v7i1.4428

Kersna, L., Laak, K.-J., Lepp, L., & Pedaste, M. (2025). Supporting self-regulated learning in primary education: Using written learning guides in the lessons. *Education Sciences, 15*(1), 60. https://doi.org/10.3390/educsci15010060

Klapwijk, R., & van den Burg, N. (2020). Involving students in sharing and clarifying learning intentions related to 21st century skills in primary design and technology education. *Design and Technology Education: An International Journal, 25*(3), 8–34. https://eric.ed.gov/?id=EJ1272867

Kong, S.-C., & Liu, B. (2023). Supporting the self-regulated learning of primary school students with a performance-based assessment platform for programming education. *Journal of Educational Computing Research, 61*(5), 977–1007. https://doi.org/10.1177/07356331221143832

Ortega, V., & Gil, C. (2020). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Publicaciones, 50*(1), 275–291. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15977

Oudman, S., van de Pol, J., & van Gog, T. (2022). Effects of self-scoring their math problem solutions on primary school students' monitoring and regulation. *Metacognition and Learning, 17*(1), 213–239. https://doi.org/10.1007/s11409-021-09281-9

Oudman, S., van de Pol, J., Janssen, E., & van Gog, T. (2024). Primary school students' awareness of their monitoring and regulation judgment accuracy. *Learning and Instruction, 92*, 101907. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101907

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher, 45*(1), 13–31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y

Papanthymou, A., & Darra, M. (2023). The impact of self-assessment with goal setting on academic achievement: Results of a study on primary school students in Greece. *Journal of Education and Learning, 12*(1), 67–82. https://doi.org/10.5539/jel.v12n1p67

Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., & Olivos-Jimenez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión

sistemática. *Episteme Koinonía, 7*(13), 130–149. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210

Ramirez, H., Yugsi, Y.., Cárdenas, T., & Chancusig, C. (2023). Impacto de la evaluación formativa digital en el aprendizaje autónomo de estudiantes de educación básica. *Revista Ciencia Innovadora, 1*(1), 16–28. https://doi.org/10.64422/rci.v1n1.2023.33

Stecca, E., Grion, V., Zaggia, C., & Restiglian, E. (2022). The practice of peer assessment in primary school: A systematic literature review. *Italian Journal of Educational Research, 28*, 85–95. https://doi.org/10.7346/sird-012022-p85

Torres, J., Chavez, H., & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: Una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación, 3*(2), 386–400. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007

Turysbayeva, A., Zhumabayeva, A., Yessenova, K., Bainazarova, T., & Maigeldiyeva, S. (2023). The impact of formative assessment techniques on students' self-assessment skills. *Journal of Education and e-Learning Research, 10*(4), 657–665. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5045

Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open, 2*, 100031. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031

Vizcarra, C., & Maguiña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación virtual en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel primaria – 2021. *Polo del Conocimiento, 7*(1), 856–871. https://dialnet.unirioja.es/

Walls, H., & Johnston, M. (2021). The Fast Feedback method: A quasi-experimental study of the use of formative assessment for primary students' writing. *Australian Journal of Learning Difficulties, 26*(1), 21–46. https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1862880

Yusron, E., & Sudiyatno, S. (2021). How is the impact of Assessment for Learning (AfL) on mathematics learning in elementary schools? *Jurnal Prima Edukasia, 9*(1), 75–84. https://doi.org/10.21831/jpe.v9i1.34865

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Mariuxi Karolina Pillasagua Celorio, Sharick Adriana Barrionuevo Ganchozo y Carlos Manuel Núñez Michu.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Mariuxi Karolina Pillasagua Celorio: 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.

Sharick Adriana Barrionuevo Ganchozo: 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.

Carlos Manuel Núñez Michu: 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.

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.