

Artículo de Investigación

Implementación de estrategias evaluativas desde un enfoque de empoderamiento estudiantil para la promoción de aprendizajes estratégicos: caso aplicado en educación superior

Implementation of evaluation strategies from a student empowerment approach to promote strategic learning: case applied in higher education

Marisol Álvarez Cisternas¹: Universidad de Las Américas. Chile

maalvarezc@udla.cl

Karen Jiménez Mena: Universidad de Las Américas. Chile.

kjimenez@udla.cl

Fecha de Recepción: 14/06/2024

Fecha de Aceptación: 20/11/2024

Fecha de Publicación: 10/12/2024

Cómo citar el artículo

Álvarez Cisternas, M. y Jiménez Mena, K. (2024). Implementación de estrategias evaluativas desde un enfoque de empoderamiento estudiantil para la promoción de aprendizajes estratégicos: caso aplicado en educación superior [Implementation of evaluation strategies from a student empowerment approach to promote strategic learning: case applied in higher education]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1752>

Resumen

Introducción: Se describe como la implementación de estrategias evaluativas desde un enfoque basado en el empoderamiento estudiantil y la participación activa, promueven el aprendizaje estratégico, movilizándolo el empoderamiento de los estudiantes en los procesos de evaluación. **Metodología:** Consideró un enfoque metodológico cualitativo-descriptivo, con un estudio intrínseco de casos, y la participación de 20 estudiantes del Diplomado en Educación

¹ Autor Correspondiente: Marisol Álvarez Cisternas. Universidad de Las Américas (España).

de Adultos. **Resultados:** Las y los estudiantes reconocen que las indicaciones entregadas por sus docentes contribuyeron a organizar sus actividades, respondiendo a los requerimientos de las evaluaciones con más certezas que incertezas, así como también la revisión de los resultados de las evaluaciones les permitió reflexionar críticamente y verbalizar sus errores. **Discusión:** Se reconoce el trabajo colaborativo entre pares, puesto que les permitió reconocer sus errores considerados estos como estrategias de aprendizajes, así como lo plausible de las evaluaciones, lo que fortaleció la reflexión, análisis e innovación en las formas de abordar los procesos evaluativos, desarrollando un trabajo autónomo e independiente. **Conclusión:** Este cambio de paradigma, significó que el docente cediera su poder desde un enfoque evaluativo tradicional, dando la oportunidad a sus estudiantes de proponer y participar activamente de los procesos de evaluación de sus aprendizajes.

Palabras clave: aprendizajes; evaluación; participación; empoderamiento; autonomía; estrategia; reflexión; colaboración.

Abstract

Introduction: It is described as the implementation of evaluation strategies from an approach based on student empowerment and active participation, promoting strategic learning, mobilizing the empowerment of students in the evaluation processes. **Methodology:** It considered a qualitative-descriptive methodological approach, with an intrinsic case study, and the participation of 20 students of the Diploma in Adult Education. **Results:** The students recognize that the instructions given by their teachers contributed to organizing their activities, responding to the requirements of the evaluations with more certainty than uncertainties, as well as the review of the results of the evaluations allowed them to reflect critically and verbalize their mistakes. **Discussion:** The collaborative work between peers is recognized, since it allowed them to recognize their errors, considered these as learning strategies, as well as the plausibility of the evaluations, which strengthened reflection, analysis and innovation in the ways of approaching the evaluation processes. developing autonomous and independent work. **Conclusion:** This paradigm shift meant that the teacher gave up his power from a traditional evaluative approach, giving his students the opportunity to propose and actively participate in the evaluation processes of their learning.

Keywords: learning; assessment; stake; empowerment; autonomy; strategy; reflection; collaboration.

1. Introducción

En los últimos años, se ha generado un cambio de paradigma que ha incentivado una modificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles educativos. En el caso de la educación superior, esto se refleja en la diversidad de modalidades educativas que se están ofreciendo – virtuales, híbridas y presenciales – y en la necesidad de transformar las prácticas educativas y evaluativas en el aula. Así, se busca involucrar al estudiantado en un rol participativo y activo, donde asume un protagonismo en su proceso de aprendizaje y el docente se convierte en guía y facilitador de dicho proceso.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo describir la implementación de estrategias evaluativas bajo un enfoque de empoderamiento estudiantil para fomentar el desarrollo de aprendizajes estratégicos en estudiantes de educación superior, teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje obtenidos durante su proceso educativo.

La evaluación educativa continúa siendo un punto crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la educación superior. A pesar de ser un componente esencial

del proceso, sigue recibiendo críticas de los estudiantes debido a su unidireccionalidad, su limitada coherencia con los resultados de aprendizaje y el escaso protagonismo de los mismos estudiantes. La evaluación, que desde hace décadas se considera una herramienta para alcanzar aprendizajes, aún presenta desafíos en su diseño e implementación, con mayor frecuencia en el ámbito universitario, donde un alto porcentaje de docentes poseen competencias disciplinares más que pedagógicas.

Esta situación ha llevado a las instituciones de educación superior a realizar cambios profundos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se ha reflejado en un cambio gradual de roles hacia un modelo centrado en el estudiantado (Al-Mwzaiji y Alzubi, 2022). Los estudiantes participan ahora en cada etapa del proceso de aprendizaje, desde la planificación hasta las evaluaciones, potenciando habilidades transversales como la comunicación, negociación, trabajo en equipo y compromiso con los resultados de aprendizaje.

El involucramiento de los estudiantes en las evaluaciones ha generado la necesidad de que estas tengan un propósito claro, una estrecha relación con la enseñanza y el aprendizaje, y coherencia con las actividades realizadas en clase (Ibarra-Saíz *et al.*, 2020). Esto impacta en el desarrollo de un aprendizaje estratégico, reflexión crítica y participación activa del estudiantado, al tiempo que impulsa a los docentes a capacitarse en evaluación y didáctica.

La evaluación, por lo tanto, deja de ser un elemento aislado, comúnmente asociado al cierre del proceso, y se convierte en un medio para conocer los aprendizajes y errores que experimentan los estudiantes, asumiendo una función pedagógica centrada en la importancia de las evaluaciones formativas, formadoras y de una retroalimentación efectiva. Bajo esta perspectiva, la evaluación como aprendizaje cobra sentido, convirtiéndose en una herramienta que permite al docente ajustar sus prácticas educativas, orientar la enseñanza y brindar retroalimentación continua (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2019). A su vez, los estudiantes dejan de tener un rol pasivo y se convierten en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo mayor responsabilidad y compromiso (Förster, 2017., Al-Mwzaiji y Alzubi, 2022).

Estos cambios hacen necesario que la enseñanza no solo se enfoque en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades complejas, que permitan a los estudiantes adaptarse a un mundo flexible, global y en constante cambio, resolviendo problemas tanto en su vida profesional como en su aprendizaje continuo (Ascencio e Ibarra, 2020).

Desde este enfoque, la evaluación se convierte en una instancia más de aprendizaje, siendo parte de un proceso de transformación que incluye la transmisión de saberes, la integración y aplicación de conocimientos, y la capacidad de establecer nuevas conexiones cognitivas (Macedo, 2019). Se posiciona así desde un enfoque democrático, involucrando de manera activa a los distintos participantes del proceso educativo y fomentando el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones informadas. Esta transformación en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación genera el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo que implican aplicar, analizar, evaluar y desarrollar autonomía en las propias evaluaciones (Castro y Moraga, 2020).

Una evaluación que promueva el empoderamiento estudiantil favorece el desarrollo y profundización de competencias como la comunicación, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico y reflexivo. Al centrarse en el aprendizaje activo del estudiante y fomentar la retroalimentación efectiva, robustece la calidad de las interacciones y dinámicas en el aula (Rodríguez y Salinas, 2020). Asimismo, una evaluación que realice un seguimiento

permanente del estudiante (Bizarro *et al.*, 2019) — ya sea a través de un mapeo del progreso u otra modalidad — evidencia errores y avances a partir de producciones individuales y colaborativas, constituyéndose en una potente estrategia para que el estudiante reflexione sobre su progreso.

Desarrollar la capacidad de evaluar el propio trabajo o el de otros implica que los docentes generen oportunidades para que los estudiantes se conviertan en individuos más autónomos y capaces de identificar criterios aplicables en distintos contextos (Tai *et al.*, 2017). Para lograrlo, es fundamental implementar evaluaciones formativas y que los estudiantes conozcan las metas de aprendizaje, las cuales se traducen en criterios de evaluación que los involucran activamente, permitiéndoles reconocer sus avances, desafíos y necesidades y así elegir las estrategias adecuadas para su aprendizaje (Saiz y Susinos, 2018). Esto convierte las evaluaciones, especialmente las formativas, en una herramienta clave para facilitar el aprendizaje estratégico y la reflexión crítica (Chávez *et al.*, 2021), en donde cada estudiante debe conocer sus objetivos, comprometerse con sus pares y autorregular su propio aprendizaje.

De acuerdo con Gómez y Quesada (2020), una mayor participación activa de los estudiantes impulsa el desarrollo de autonomía y responsabilidad, creando un proceso democrático y de empoderamiento en el que los estudiantes participan en la valoración y calificación de su propio trabajo y el de sus compañeros (Segura, 2017). Esto promueve la autorregulación, ya que permite a los estudiantes valorar su aprendizaje, cuestionar las prácticas evaluativas y proponer diversas alternativas (Ibarra-Saíz *et al.*, 2020). De este modo, el estudiante se convierte en un agente crítico, consciente de sus dificultades y motivado a buscar nuevas vías para alcanzar sus metas.

Este empoderamiento estudiantil promueve el desarrollo de un aprendizaje estratégico, entendido como el uso de técnicas, actividades y recursos que orientan y optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiminián, 2018). Esto favorece la organización de la información y profundiza la comprensión. Para que este proceso sea realmente efectivo, el estudiantado debe tomar decisiones de manera consciente y planificar y aplicar las estrategias necesarias para alcanzar sus metas de aprendizaje (Ascencio e Ibarra, 2020). Orientar la evaluación hacia el aprendizaje estratégico permite a los estudiantes fortalecer sus habilidades, reconocer sus limitaciones y encontrar las soluciones más eficaces para superar sus dificultades, optimizando así su tiempo y esfuerzo (Rosales, 2007; Ascencio e Ibarra, 2020). Esto resulta fundamental en un contexto educativo que atiende a estudiantes con diversas necesidades y modalidades de aprendizaje.

El desarrollo del aprendizaje estratégico a través de la evaluación implica que los estudiantes asuman un papel activo en su aprendizaje, lo que requiere que el docente adopte un rol de facilitador. En este contexto, es importante que el estudiante sea capaz de autoevaluarse, logrando así independencia, autonomía y un conocimiento profundo de su propio proceso. También debe ser capaz de analizar cómo sus estrategias contribuyen a alcanzar sus objetivos (Ascencio e Ibarra, 2020).

Promover el aprendizaje estratégico exige que los estudiantes desarrollen procesos de metacognición y autorregulación, permitiéndoles aprender de cada etapa del proceso educativo (Mujica *et al.*, 2021). Además, es fundamental que comprendan cómo aprender, reconociendo cuáles estrategias se ajustan mejor a sus estilos particulares de aprendizaje y fortaleciendo un autoconocimiento de sus propias características.

Esta visión educativa, ligada al enfoque constructivista, sostiene que el aprendizaje y el conocimiento se construyen mediante la interacción social, en la cual los estudiantes establecen relaciones tanto con sus pares como con el conocimiento y sus experiencias previas, otorgando así un significado personal al aprendizaje. Según Mújica *et al.* (2021), es esencial que las instituciones educativas consideren estos aspectos, orientando la planificación didáctica, la evaluación y los procesos de enseñanza hacia el desarrollo de un aprendizaje estratégico que tenga al estudiante como el centro de todo el proceso.

La participación activa del estudiante fomenta tanto la construcción individual como grupal de competencias y aprendizaje, mejora los resultados, influye en su autoestima y potencia la capacidad de aprender a aprender. Esto contribuye a un contexto más participativo que fortalece las relaciones con sus pares y docentes, creando espacios de confianza donde los estudiantes pueden expresar sus opiniones sobre el proceso y reconocer sus errores sin temor al juicio social (Morales *et al.*, 2021). Esto genera una mayor motivación y mejores logros académicos. Cuando los estudiantes participan activamente, asumen un papel protagónico y desarrollan habilidades que les serán útiles a lo largo de la vida.

Fomentar esta participación favorece la comprensión y retención de los contenidos, incrementa el compromiso con el aprendizaje y fortalece las habilidades de colaboración. Permitir a los estudiantes comprender y explicar sus propios procesos genera una mayor conexión con estos, logrando así un aprendizaje profundo y significativo (Flores-Fernández y Durán, 2022).

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

De igual manera, el promover instancias evaluativas que involucren al estudiantado, como la autoevaluación y la evaluación entre pares, les permite regular su propio proceso y generar retroalimentación de calidad. Sin embargo, para que esto suceda, los docentes deben incorporar estas oportunidades en sus planificaciones, orientando el proceso evaluativo con un enfoque formativo (Morris *et al.*, 2021).

La evaluación formativa que considera el desempeño del estudiante como una herramienta para autoevaluarse permite al docente y al estudiante identificar logros, fortalezas y áreas de mejora (Ortiz, 2020). Incluir la perspectiva del estudiante evaluado contribuye al empoderamiento estudiantil al emitir juicios sobre el logro de los resultados de aprendizaje (Sotelo *et al.*, 2020).

Es fundamental que el docente comprenda la evaluación como un proceso clave en el aprendizaje, que tiene un impacto positivo en este y fomenta habilidades de aprendizaje estratégico y reflexión crítica (Chávez *et al.*, 2021). Una evaluación que empodera al estudiante promueve una mayor participación en clase, una interacción significativa entre pares, motivación por el aprendizaje, y un aumento en la autoconfianza y autorregulación. Esto contribuye a una mayor retención de los estudiantes y refuerza su compromiso con la finalización de su proceso de aprendizaje, haciéndolos sentir esenciales en este.

Según Ruiz (2019), este tipo de evaluación fomenta el aprendizaje estratégico, promoviendo el autoconocimiento y la comprensión del "otro" en un contexto de reflexión, argumentación y consenso. Esto implica que el estudiante, de manera individual o en grupo, valore su esfuerzo,

cuestiona los métodos de evaluación vigentes y proponga alternativas a los modelos tradicionales (Ibarra *et al.*, 2020).

Desde esta óptica, es crucial fomentar el aprendizaje colaborativo, que permite a los estudiantes asumir un papel activo y desarrollar procesos creativos y reflexivos que les serán útiles en su vida futura mediante la interacción social y la cooperación (Bruna *et al.*, 2021). Este enfoque fomenta la capacidad de asumir roles, liderar, dialogar, evaluar y tomar decisiones, promoviendo una perspectiva transformadora del aprendizaje. La colaboración entre estudiantes, apoyada por el docente como guía, permite confrontar ideas, construir consensos y argumentar posturas mediante un diálogo respetuoso y negociador.

En este marco colaborativo, la retroalimentación constante es indispensable, proveniente no solo del docente, sino también de los integrantes del grupo. Este aspecto resulta desafiante, pues requiere establecer espacios donde los estudiantes participen activamente y se capaciten para brindar y recibir retroalimentación constructiva, en beneficio del equipo (Bruna *et al.*, 2021). De este modo, los estudiantes desarrollan competencias sociales, fortaleciendo su capacidad para analizar tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros, entendiendo que el trabajo en equipo requiere un compromiso con los objetivos personales y grupales.

Tal como establece Martínez (2017), la colaboración activa entre estudiantes fomenta la participación, la gestión adecuada del tiempo, la cooperación mutua y el apoyo entre pares. Asimismo, favorece el diálogo entre docentes y estudiantes, promoviendo el intercambio de ideas, la retroalimentación oportuna, el cumplimiento de los objetivos evaluativos y el desarrollo de habilidades que abarcan dimensiones cognitivas, relacionales, sociales y éticas. Para lograr esto, los docentes deben emplear metodologías activas, integrando diversas técnicas y procedimientos de evaluación que transformen la enseñanza en un proceso colaborativo, orientado al aprendizaje de calidad y al desarrollo integral de los estudiantes (Silva y Maturana, 2017).

Así, el objetivo de esta investigación es describir la implementación de estrategias evaluativas desde un enfoque de empoderamiento estudiantil para el desarrollo de aprendizajes estratégicos en estudiantes de educación superior, considerando los resultados de aprendizaje de su proceso educativo. Gómez y Quesada (2020) destacan la importancia de una mayor participación estudiantil en los procesos de evaluación, promoviendo así mayor autonomía y responsabilidad en los estudiantes.

2. Metodología

La investigación se desarrolla a partir de una metodología cualitativa de tipo descriptivo, con un estudio de casos intrínseco siguiendo los postulados de Sandín (2003). Su propósito es describir y analizar cómo los estudiantes desarrollan un aprendizaje estratégico mediante la implementación de procesos evaluativos participativos y desde un enfoque de empoderamiento. Esto se logra a través de la elaboración de actividades alineadas con los resultados de aprendizaje propuestos en la asignatura de Estrategias Metodológicas, a partir de la percepción de estudiantes del Diplomado en Educación de Adultos de la Universidad de Las Américas. Los participantes trabajaron de forma colaborativa y participativa en sus procesos de evaluación, considerando actividades tales como una cátedra, un ejercicio y un examen final, todos ellos aplicados en el contexto de la Docencia Universitaria.

La muestra fue intencionada, compuesta por un total de 20 estudiantes que participaron en la asignatura de Estrategias Metodológicas. La evaluación se realizó en función de los tres resultados de aprendizaje formalmente establecidos en el programa de la asignatura. El

levantamiento de datos se llevó a cabo en diciembre de 2023 y se aplicó, en primera instancia, el cuestionario ALE-Q – Clima de Evaluación como Aprendizaje y Empoderamiento en la Educación Superior (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2023) – EVALfor Research Group SEJ509 – Evaluation & Assessment in Training Contexts), considerando la dimensión número seis, que corresponde a aprendizaje estratégico. Esta dimensión consta de cinco ítems, estructurados en una escala Likert de cinco opciones:

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

Además, se formularon tres preguntas orientadoras dirigidas a los estudiantes, a través de la plataforma digital Google Forms. Los estudiantes expresaron sus opiniones de forma voluntaria, pudiendo intervenir y aportar ideas en las oportunidades que requirieran. Se les explicó que sus opiniones contribuirían al mejoramiento continuo de la asignatura y que no estarían vinculadas a sus resultados académicos.

3. Resultados

A partir del análisis cuantitativo de las respuestas de los estudiantes, se observa, como se ilustra en la Tabla 1, que en promedio las áreas menos desarrolladas en cuanto al aprendizaje estratégico corresponden a la posibilidad de revisión de los trabajos entre pares como una oportunidad para mejorar el aprendizaje (promedio 3.0) y el reconocimiento de errores como facilitador del autoaprendizaje (promedio 3.0). En cuanto a los criterios decisionales, los estudiantes valoraron la ayuda recibida del docente y de sus compañeros, que les facilitó avanzar en sus aprendizajes, así como el acceso a todos los instrumentos y procedimientos de evaluación, incluyendo las rúbricas. Adicionalmente, destacaron la oportunidad de revisar sus trabajos entre pares, reconocer sus errores y verbalizarlos, lo que les permitió reflexionar y apropiarse de su propio aprendizaje.

Tabla 1

Promedio de respuestas en la dimensión de aprendizaje estratégico del Cuestionario ALE-Q

Dimensión aprendizaje estratégico	Promedio de las respuestas
La revisión por parte de mis compañeros de mis trabajos y actividades me ha ayudado a mejorar mi trabajo y mi aprendizaje.	3,0
He recibido información de mis docentes y compañeros que ha ayudado a mi progreso y resultados.	3,2
He tenido acceso a todos los instrumentos de evaluación (puntuación criterios, rúbricas, etc.) antes de realizar las evaluaciones y esto ha sido muy valioso.	3,5
Los errores que hemos cometido mis compañeros y yo me han ayudado a mejorar mi trabajo y aprendizaje.	3,0
He corregido mi propio trabajo y el de mis compañeros utilizando los criterios y directrices de evaluación, que estaban disponibles con antelación.	3,4

Fuente: Elaboración propia (2024).

Junto a lo anterior, y a partir de las entrevistas individuales realizadas a los estudiantes, quienes participaron de manera voluntaria, se identificaron, como se ilustra en la Tabla 2, dos grandes categorías descriptivas de análisis y 34 unidades de significados, a saber:

Tabla 2
Categorías Descriptivas de análisis

Categorías Descriptivas	Número de Unidades de significados
Categoría 1: Participación activa en la evaluación de aprendizajes	20
Categoría 2: Aprendizaje estratégico	14

Fuente: Elaboración propia (2024)

Categoría 1: Participación activa en la evaluación de aprendizajes

“...Tener la posibilidad de trabajar con mis compañeros y revisar los resultados de mis trabajos me parece muy interesante”.

“...trabajar con otros y que la profesora nos fuera guiando me produjo un mayor compromiso con el trabajo”.

“...que nos dieran claras las instrucciones y por escrito me ayudó mucho”.

“...que nos dieran ejemplos de lo que se esperaba que hiciéramos y la profesora nos fuera acompañando fue muy bueno, el que nos indicara nuestros errores y nos diera caminos para corregirlos...”

“...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”.

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

“...logramos revisar los avances de nuestros compañeros de grupo, el podernos organizar, acordar formas de trabajo, asumir roles frente a una evaluación, que de manera permanente retroalimentaran nuestro trabajo se valora”.

“... pudimos autoevaluar nuestros avances conforme a lo esperado, fue muy útil que nos dijeran al grupo que aspectos logramos con la rúbrica y que debemos mejorar, nos costó al principio, pero luego entendimos, nos fue muy bien...”

Categoría 2: Aprendizaje estratégico

“...me gustó mucho trabajar con mi compañero y revisar los errores...”

“...frente a mis errores, reconocí lo que me faltó y lo que comprendí mal, ante lo que debo hacer en otro momento dudas...”

“...ayuda mucho tener claridad de lo que se espera que hagamos, eso nos rodona, que tengamos las pautas de corrección, que nos den espacios para reconocer nuestros errores y reflexionar...eso me parece muy bueno...”

“.. 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...”

4. Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se pueden confirmar los hallazgos de Gómez y Quesada (2020) respecto a la necesidad de una mayor participación estudiantil en los procesos evaluativos, lo que promueve la autonomía y la responsabilidad. Esto resalta, sin lugar a duda, la necesidad de que sean los propios estudiantes quienes se comprometan activamente con sus procesos evaluativos, de manera empoderada y democrática, tal como lo afirma Segura (2017).

Como lo reconocen los estudiantes en este estudio, involucrarse en sus procesos de evaluación adquiere un mayor sentido para ellos, lo que impacta en un mayor compromiso, el reconocimiento de sus logros y errores, y en procesos de autorreflexión, como lo menciona Ibarra-Saíz *et al.* (2021).

Según los estudiantes del presente estudio, la participación activa en sus procesos de evaluación, junto con la posibilidad de autoevaluar sus logros y participar activamente en la revisión de trabajos con sus compañeros, genera condiciones para que puedan autorregular sus propios aprendizajes. Este proceso crea códigos que posteriormente se traducen en aprendizajes sucesivos. De igual manera, con los procesos de retroalimentación efectiva proporcionados por el docente y sus compañeros, los estudiantes son capaces de tomar decisiones respecto a sus aprendizajes, reconociendo y verbalizando sus errores, tal como lo afirman Morris *et al.* (2021). Así, la promoción de instancias evaluativas que involucren al estudiantado a través de la autoevaluación y coevaluación les permitirá regular su proceso cognitivo, generando espacios ricos en retroalimentación, reflexión y crítica, asumiendo el error como una oportunidad de aprendizaje, lo que concuerda con los planteamientos de Morris *et al.* (2021).

Además, la posibilidad de involucrar activamente a los estudiantes en una variedad de tareas evaluativas que les demanden movilizar un conjunto de habilidades de alta exigencia cognitiva, social, relacional y valórica activa, fomenta en ellos procesos metacognitivos de reflexión y autocrítica respecto a sus avances y logros, lo que concuerda con los planteamientos de Ponce-Aguilar y Marcillo-García (2020). Esta participación activa en los procesos evaluativos promueve, asimismo, el autoconocimiento y el entendimiento del “otro”, al trabajar de manera colaborativa a través de acuerdos basados en la reflexión, la argumentación y el consenso, como lo sostiene Ruiz (2019).

Los hallazgos de este estudio también confirman los planteamientos de Mora-Vicarioli (2019) sobre el impacto de empoderar a los estudiantes en sus procesos evaluativos, transformando la evaluación en un proceso que promueve aprendizajes autorreflexivos, estratégicos y autorregulados. De esta forma, promover procesos de evaluación individuales y colaborativos, con diversas formas de elaboración, genera en los estudiantes una disposición distinta hacia el aprendizaje, como un mayor compromiso con la tarea y expectativas de éxito académico, como lo afirman Ibarra-Saíz *et al.* (2020). La posibilidad de que los estudiantes enfrenten tareas evaluativas de manera colaborativa, tal como se confirma en este estudio, en el que los estudiantes valoran la participación y colaboración entre pares, reafirma los hallazgos de Saíz y Susinos (2018).

Los hallazgos también confirman la necesidad de que el docente, frente a procesos evaluativos, proporcione instrucciones claras, pautas de evaluación y rúbricas, y todos aquellos elementos que faciliten el trabajo estudiantil en todo momento, lo que coincide con Förster (2017) y Ruiz (2019). De igual manera, conforme a los resultados del presente estudio, una mayor participación estudiantil en los procesos evaluativos fomenta un mayor compromiso con la tarea, lo que permite avanzar de manera recursiva hacia el logro de los resultados de aprendizaje propuestos. Esto les da la posibilidad a los estudiantes de buscar diversas alternativas y acciones para lograr la tarea evaluativa propuesta por el docente, como señalan Gómez y Quesada (2020). La posibilidad de generar en los estudiantes aproximaciones reflexivas y críticas hacia su propio aprendizaje facilita procesos de autorregulación, lo que concuerda con los hallazgos de Chávez *et al.* (2021).

En resumen, la posibilidad de que los estudiantes participen activamente en sus procesos evaluativos, generando condiciones para su empoderamiento a través de las relaciones entre pares y las actividades implementadas por los docentes, valida la utilidad de los procesos de evaluación participativa para la promoción de aprendizajes complejos, tal como lo indica Úcar (2014). En concordancia con los hallazgos de Macedo (2019), diversificar los procedimientos de evaluación con tareas evaluativas desafiantes moviliza a los estudiantes hacia un rol más activo en su aprendizaje, promoviendo un mayor desarrollo cognitivo.

5. Conclusiones

Se puede señalar la relevancia que adquiere en el mejoramiento y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje el hecho de que los estudiantes sean participantes activos y protagonistas de los procesos evaluativos. Esto genera en ellos un mayor compromiso con la tarea y expectativas de éxito académico, lo cual podría traducirse también en menores tasas de abandono. Darles la oportunidad de reconocer sus errores mediante la autoevaluación, la autorreflexión y la colaboración con sus pares implica empoderarse de su propio aprendizaje, verbalizar sus errores y tomar decisiones estratégicas para su propio beneficio, creando espacios de confianza y reflexión constantes.

Implementar modelos de evaluación transformacionales, basados en el empoderamiento estudiantil, representa un gran desafío para la educación superior. Esto se debe a que se han legitimado y validado enfoques evaluativos en los cuales los estudiantes, al momento de evaluar, son actores pasivos, receptivos de las decisiones tomadas por el docente. Este desafío cobra relevancia, considerando que los propios estudiantes han ampliado sus espacios de participación. El cuerpo docente, por lo tanto, se encuentra en un momento crucial, en el que se está incorporando a un proceso de cambio que invita a abandonar los paradigmas tradicionales, los cuales asignaban un rol único al docente en el aula. Este cambio implica ceder parte de su poder para incorporar a los estudiantes y asegurarse de diseñar actividades que promuevan un aprendizaje estratégico y profundo, que los motive y los haga partícipes de su propio proceso de aprendizaje, ofreciendo espacios de reflexión, discusión y retroalimentación constante.

Este desafío debe ser acompañado por las instituciones educativas, que deben brindar un mayor apoyo a través de distintas instancias de capacitación, tutorías, inducción, entre otras, que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas. La ruptura paradigmática de los modelos tradicionales de evaluación, donde los estudiantes asumen un rol pasivo, implica un reto significativo en el contexto de la educación superior. Avanzar hacia una mayor participación y empoderamiento estudiantil en los procesos de evaluación requiere ceder parte del poder que, en el modelo tradicional, está reservado exclusivamente para el docente.

6. Referencias

- Al-Mwzaiji, M. y Alzubi, S. (2022). Online self-evaluation: The EFL writing skills in focus. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(7). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00135-8>
- Asencio, J. y Ibarra, J. (2020). Hacia un aprendizaje estratégico en las instituciones educativas ante los retos de la sociedad actual. *Revista Varela*, 20(55), 1-16. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/43>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- 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), 475-495. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.025>
- 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), 383-400. <https://lc.cx/6QZ8-0>
- Castro, C. y Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Universidad de Chile. <https://lc.cx/HvF1JF>
- Chávez, L. A., Peña, C. A., Gómez, S. y Huayta-Franco, Y. (2021). Evaluación formativa, un reto en la educación actual. *Cuadernos de Desarrollo Aplicado a las TIC*, 10(3), 41-63. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>
- Flores-Fernández, C. y Durán, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 46, 129-142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvngnc>
- George, E. y González-Moreno, P. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(2), 1-19. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.3>
- Gómez Ruiz, M. A. y Quesada Serra, 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*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567>
- Granberg, C., Palm, T. y Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessments practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100944>

- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Patricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.
- Ibarra, M., Rodríguez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M. y Rodríguez, H. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jiminián, Y. Y. (2018). Estrategias de aprendizaje efectivas para el logro de competencias tecnológicas en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). *Educación Superior*, 18(26), 61-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945198>
- Macedo, B. (2019). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias en debate. *Anep*, 3. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/311>
- Martínez, R. (2017). La evaluación formativa y compartida como estrategia para mejorar la eficacia de los trabajos en grupo: una experiencia en Educación Física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 88-93. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.705>
- Miranda, M. A. y Guzmán, J. (2017). Análisis de la deserción de estudiantes universitarios usando técnicas de minería de datos. *Formación Universitaria*, 10(3), 61-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300007>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- 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*, 10(1), 58-95. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i1.2453>
- Morales García, M. H., Balcázar Nájera, C. A., Priego Álvarez, H. R. y Flores Morales, J. (2021). El empoderamiento del alumno: una tendencia favorable en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.847>
- Morris, R., Perry, T. y Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Mujica, A., Feo, R. y Bello, E. (2021). Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente inclusiva en Chile. *Educación en Contexto*, 7(13), 174-200. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/151/278>

- Ortiz, L. (2020). Evaluación de desempeño como factor estratégico para rendimiento académico del docente universitario. *Revista Scientific*, 5(15), 336-349. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.17.336-349>
- Palacios Nuñez, M. L., Toribio López, A. y Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.653>
- Ponce-Aguilar, E. E. y Marcillo-García, C. E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246-260. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>
- Rodríguez, H. y Salinas, M. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Rosales, M. H. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2236070>
- Ruiz, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *EDUCERE-Investigación Arbitrada*, 23(75), 499-508. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/3489>
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E. y Bruna, D. V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Saiz Linares, Á. y Susinos Rada, T. (2018). El prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa: El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 393-411. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Segura Castillo, M. A. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118-137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). A proposal of a model for the introduction of active methodologies in higher education. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. <https://lc.cx/DO8ZnU>
- Sotelo, J., Sosa Álvarez, M. y Carreón, E. (2020). Validación del instrumento de evaluación de desempeño de un sistema de gestión de calidad en una institución de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-36. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.653>

- Taberneck, R. (2015). Empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo. *Revista Ciencias de la Educación*, 46, 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472476>
- 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. *Higher Education*, 76, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 13-19. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043652002.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts; P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- 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>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Álvarez Cisternas, Marisol del Carmen y Jiménez Mena, Karen Nicole;
Análisis formal: Álvarez Cisternas, Marisol del Carmen y Jiménez Mena, Karen Nicole ;
Redacción-Preparación del borrador original: Álvarez Cisternas, Marisol del Carmen y Jiménez Mena, Karen Nicole; **Redacción-Revisión y Edición:** Álvarez Cisternas, Marisol del Carmen y Jiménez Mena, Karen Nicole; **Visualización:** Álvarez Cisternas, Marisol del Carmen y Jiménez Mena, Karen Nicole; **Supervisión:** Álvarez Cisternas, Marisol del Carmen y Jiménez Mena, Karen Nicole; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Álvarez Cisternas, Marisol del Carmen y Jiménez Mena, Karen Nicole.

Financiación: Esta investigación recibió o no financiamiento externo.

Conflicto de intereses: si los hubiere.

AUTORAS:

Marisol del Carmen Álvarez Cisternas
Universidad de Las Américas, Chile.

Académica Titular Dirección de Desarrollo Docente, Universidad de Las Américas. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Ramón Llull, España. 2000. Estudios avanzados y Doctorado en Evaluación, mejora y calidad de la educación, Universidad de Cádiz. España. 2007. Magister en Educación mención Currículum, Pontificia Universidad Católica de

Valparaíso. Chile. 1998. Magíster en Ciencias de la Educación mención Medición y evaluación, Pontificia Universidad Católica de Chile. 2000. Máster en Investigación Pedagógica, Universidad Ramón Llull. España. 2000. Postítulo en Administración Educacional Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. 1993. Normas ISO 9001/2008. Aenor Chile. 2006. Consultora en Gestión Escolar Fundación Chile. 2002. Amplia experiencia en el área de evaluación, formación inicial docente y capacitación. Académica Dirección de Desarrollo Docente, Vicerrectoría Académica, UDLA. Diplomada en Evaluación y aseguramiento de la Calidad en programas online. CALED. 2019. Docente de pre y postgrados a nivel de magister y doctorado. Líneas de investigación evaluación, innovaciones en educación superior, aseguramiento de la calidad.
maalvarezc@udla.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1418-9524>

Google Scholar: <https://scholar.google.cl/citations?user=f6PAN9cAAAAJ&hl=es>

Karen Nicole Jiménez Mena

Universidad de Las Américas, Chile.

Académica Dirección de Desarrollo Docente, Universidad de Las Américas. Magíster en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile), Profesora de Historia y Ciencias Sociales (Universidad de Santiago de Chile). Amplia experiencia en el área de evaluación, formación inicial docente y capacitación. Académica Dirección de Desarrollo Docente, Vicerrectoría Académica, UDLA. Profesora adjunta Universidad Alberto Hurtado en cursos de Evaluación de Aprendizajes. Experiencia en elaboración de textos físicos, guías didácticas del profesor, material e instrumentos de evaluación en Historia y Ciencias Sociales. Diseñadora de contenido de cursos de posgrado y diplomados. Investigación en educación de adultos, evaluación educativa y metodologías activas. Contraparte técnica en procesos de construcción de evaluación y validadora de instrumentos de evaluación. Profesora guía de tesis de pregrado y postgrado.
kjimenez@udla.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0003-7567-7200>