



Artículo Revisión

**Evaluación formativa como estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo y la autonomía académica en estudiantes universitarios**

**Formative Assessment as a Strategy for Strengthening Meaningful Learning and Academic Autonomy among University Students**

Ana Beatriz Piedra Martínez<sup>1\*</sup>  ,

<sup>1</sup>*Investigador Independiente, Cuenca - Ecuador*

**\*Autor de correspondencia:** Ana Beatriz Piedra Martínez 

**Recibido:** 25-08-2026

**Revisado:** 01-09-2026

**Aceptado:** 08-09-2026

**Publicado:** 15-09-2026

**Cómo citar este artículo:** Piedra Martínez, A. B. . (2026). Evaluación formativa como estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo y la autonomía académica en estudiantes universitarios. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 3(2), 1-13. <https://doi.org/10.63969/cnp1cr79>

**RESUMEN**

El fortalecimiento del aprendizaje universitario demanda procesos evaluativos orientados no solo a valorar el desempeño, sino también a generar información útil para regular, profundizar y transformar los procesos de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, la retroalimentación, la autoevaluación, la evaluación entre pares y la autorregulación adquieren relevancia al favorecer la participación activa del estudiante y la construcción progresiva de conocimientos significativos. Se analizó la contribución de la evaluación formativa al fortalecimiento del aprendizaje significativo y la autonomía académica en estudiantes universitarios, considerando los mecanismos pedagógicos asociados con estos procesos. Se desarrolló un estudio cualitativo, descriptivo y documental mediante una revisión sistemática sustentada en los criterios PRISMA 2020. El análisis permitió reconocer una relación consistente entre prácticas evaluativas formativas, comprensión profunda de los contenidos, autorregulación y participación autónoma en las actividades académicas. Asimismo, se identificó que la utilidad pedagógica de estas prácticas depende de la calidad de la retroalimentación, la claridad de los criterios y las oportunidades de revisión y mejora. Se concluye que su integración favorece procesos de aprendizaje más reflexivos, participativos y orientados hacia una autonomía académica progresiva.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; aprendizaje significativo; autonomía académica; retroalimentación; autorregulación del aprendizaje.

**ABSTRACT**

Strengthening university learning requires assessment processes designed not only to evaluate performance but also to generate useful information for regulating, deepening and transforming learning processes. From this perspective, feedback, self-assessment, peer assessment and self-regulation are particularly relevant because they promote active student participation and the progressive construction of meaningful knowledge. The contribution of formative assessment to strengthening meaningful learning and academic autonomy among university students was analysed, taking into account the pedagogical mechanisms associated with these processes. A qualitative, descriptive and documentary study was conducted through a systematic review based on the PRISMA 2020 guidelines. The analysis identified a consistent relationship between formative assessment practices, deeper understanding of content, self-regulation and autonomous participation in academic activities. It also showed that the pedagogical value of these practices depends on the quality of feedback, the clarity of assessment criteria and the availability of opportunities for

review and improvement. It is concluded that integrating these practices promotes more reflective and participatory learning processes, while supporting the progressive development of academic autonomy.

Keywords: Formative assessment; meaningful learning; academic autonomy; feedback; self-regulated learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa constituye una práctica pedagógica orientada a comprender y acompañar el aprendizaje durante su desarrollo, mediante la obtención sistemática de información sobre los avances, dificultades y necesidades que presentan los estudiantes. En la educación superior, esta perspectiva trasciende la función de asignar una calificación, ya que incorpora procesos de retroalimentación, reflexión, reajuste y toma de decisiones que permiten intervenir oportunamente sobre el desempeño académico. Su relevancia se intensifica cuando se articula con el aprendizaje significativo y la autonomía académica, debido a que ambos requieren una participación activa del estudiante en la construcción, comprensión y regulación de sus conocimientos. El aprendizaje significativo supone relacionar los nuevos contenidos con estructuras cognitivas previamente construidas, mientras que la autonomía implica desarrollar capacidades para establecer metas, seleccionar estrategias, supervisar el propio progreso y asumir responsabilidad sobre las decisiones vinculadas con el aprendizaje. En esta articulación, la evaluación formativa puede favorecer condiciones para que el estudiante no solo conozca el nivel alcanzado, sino que comprenda cómo aprende, reconozca las dificultades que interfieren en su desempeño y determine acciones concretas para superarlas.

En el ámbito universitario todavía se observan prácticas evaluativas centradas en la comprobación del rendimiento mediante exámenes, trabajos calificables y actividades cuya valoración se concentra al cierre de determinados periodos académicos. Esta orientación privilegia el resultado obtenido sobre el proceso mediante el cual el estudiante construye y consolida sus conocimientos, reduciendo las posibilidades de identificar oportunamente dificultades conceptuales, procedimentales o estratégicas. Cuando la calificación se convierte en el principal referente del desempeño, también puede limitarse la participación del estudiante en la interpretación de sus avances y en la toma de decisiones orientadas a mejorar. Tal situación adquiere especial relevancia en la educación superior, donde el aprendizaje requiere progresivamente mayor capacidad para planificar actividades, gestionar recursos y tiempo, seleccionar estrategias pertinentes, valorar el propio desempeño y asumir decisiones relacionadas con las metas académicas. Desde esta perspectiva, la evaluación requiere trascender la función certificadora para convertirse en un proceso que proporcione información útil durante la construcción del aprendizaje y contribuya al desarrollo gradual de capacidades de autorregulación y autonomía.

Una transformación sustancial de las prácticas evaluativas no depende de aumentar el número de actividades destinadas a valorar el desempeño, sino de redefinir su función dentro de la experiencia educativa. La aplicación reiterada de pruebas o tareas puede mantener una orientación tradicional cuando los resultados se utilizan exclusivamente para asignar calificaciones y no generan oportunidades para interpretar errores, revisar producciones, ajustar estrategias o profundizar la comprensión. Una evaluación con finalidad formativa requiere establecer criterios claros de desempeño, proporcionar información pertinente y comprensible y generar condiciones para que el estudiante utilice dicha información en acciones posteriores. Bajo esta orientación, la retroalimentación adquiere valor cuando permite reconocer la distancia entre el desempeño alcanzado y el esperado, identificar aspectos susceptibles de modificación y orientar decisiones concretas para avanzar. La autoevaluación y la evaluación entre pares complementan este proceso al involucrar al estudiante en la valoración de su propio trabajo y en la interpretación de criterios de calidad, favoreciendo procesos metacognitivos relacionados con la planificación, supervisión, regulación y reflexión sobre el aprendizaje. De esta forma, la evaluación formativa puede constituirse en un mecanismo pedagógico que articule la construcción significativa del conocimiento con el desarrollo progresivo de una actuación académica más independiente y responsable.

La evolución de la evaluación formativa se encuentra vinculada con una concepción cada vez más amplia del aprendizaje y de las funciones que cumple la evaluación dentro de la enseñanza. Los enfoques contemporáneos han dejado atrás la idea de que evaluar consiste exclusivamente en determinar cuánto conocimiento ha adquirido un

estudiante al concluir una experiencia académica. En esta transformación, Velasquez (2024) sostienen que la evaluación adquiere una función formativa cuando la información obtenida sobre el aprendizaje se utiliza para orientar decisiones que permitan modificar y mejorar los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la evaluación se integra al desarrollo de las actividades académicas y proporciona información útil tanto para la intervención docente como para la toma de decisiones del estudiante. Los estudios realizados en educación superior muestran, además, que las estrategias formativas pueden favorecer el aprendizaje cuando incorporan retroalimentación, actividades de baja ponderación y participación activa de los estudiantes, aunque sus efectos dependen de la calidad de su implementación pedagógica.

El papel del docente constituye otro componente esencial dentro de la evaluación formativa, debido a que su aplicación requiere interpretar información procedente del desempeño estudiantil y convertirla en decisiones pedagógicas pertinentes. No basta con recopilar calificaciones o identificar respuestas correctas e incorrectas; resulta necesario comprender qué dificultades presentan los estudiantes, qué factores pueden estar condicionando su desempeño y qué acciones educativas pueden favorecer su progreso. En este sentido, Solis et al. (2025) destacan la importancia de desarrollar competencias relacionadas con la alfabetización en evaluación y datos, el conocimiento pedagógico y la colaboración profesional. Estas capacidades permiten establecer una articulación coherente entre los propósitos de aprendizaje, los criterios de valoración, las actividades propuestas y las intervenciones posteriores, evitando que la evaluación se convierta en una práctica aislada dentro de la experiencia educativa.

El desarrollo de la autorregulación constituye una línea de análisis estrechamente relacionada con la evaluación formativa, especialmente porque el aprendizaje universitario demanda una participación progresivamente activa del estudiante en la gestión de sus procesos académicos. La autorregulación comprende acciones vinculadas con la planificación de metas, selección de estrategias, supervisión del desempeño y valoración de los resultados obtenidos. Valdivia et al. (2020) plantea que estos procesos involucran dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales, afectivas y conductuales que permiten al estudiante gestionar de forma intencional su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la información proporcionada mediante la evaluación puede utilizarse para contrastar el desempeño alcanzado con las metas establecidas, reconocer las dificultades existentes y seleccionar acciones de mejora, fortaleciendo gradualmente la capacidad para asumir mayor responsabilidad sobre el propio proceso académico.

La autoevaluación y la evaluación entre pares han adquirido especial relevancia como mecanismos capaces de ampliar la participación del estudiante en la valoración de su aprendizaje. Su incorporación permite que los universitarios desarrollen criterios para reconocer la calidad de sus producciones, identificar fortalezas y localizar aspectos que requieren modificación, reduciendo la dependencia exclusiva del juicio docente. Los hallazgos sintetizados por Armas (2024) muestran que las intervenciones basadas en autoevaluación y evaluación entre pares pueden producir efectos positivos sobre el rendimiento académico. Estos procedimientos adquieren especial valor cuando se acompañan de criterios explícitos y orientaciones que permitan interpretar adecuadamente los desempeños, puesto que convierten la evaluación en una experiencia de aprendizaje y no únicamente en un mecanismo de valoración externa.

La retroalimentación representa otro componente central de las prácticas formativas, debido a que permite transformar la información obtenida durante la evaluación en orientaciones susceptibles de ser utilizadas para mejorar el desempeño. Su utilidad no depende exclusivamente de la cantidad de comentarios proporcionados, sino de su claridad, pertinencia, oportunidad y capacidad para orientar acciones posteriores. Ullauri (2026) señalan que el aprovechamiento de la retroalimentación requiere que los estudiantes desarrollen capacidades para comprenderla, valorarla y utilizarla en futuras actividades. Bajo esta perspectiva, recibir información sobre un desempeño no garantiza automáticamente una mejora; es necesario que el estudiante interprete los comentarios, establezca relaciones con los criterios de calidad y determine qué modificaciones puede incorporar en sus producciones posteriores.

La evaluación entre pares también mantiene una relación significativa con el desarrollo de capacidades metacognitivas, puesto que valorar el trabajo de otros estudiantes exige interpretar criterios, reconocer niveles de calidad y justificar juicios mediante argumentos pertinentes. Este proceso puede generar oportunidades para que los estudiantes

transfieran los criterios utilizados en la valoración de sus compañeros hacia la revisión de sus propias producciones. Narváez et al. (2026) señalan que las rúbricas y los procesos de evaluación compartida pueden favorecer determinados procesos de autorregulación cuando los estudiantes reciben orientación suficiente para comprender los criterios y utilizarlos durante la valoración. De esta forma, la evaluación entre pares puede contribuir no solo a mejorar un producto académico específico, sino también a desarrollar capacidades de reflexión, supervisión y planificación aplicables a futuras situaciones de aprendizaje.

La incorporación de mecanismos de elección y participación estudiantil constituye otra línea relacionada con el fortalecimiento de la autonomía académica. La posibilidad de tomar determinadas decisiones sobre las actividades, estrategias o formas de participación puede incrementar la percepción de control y favorecer una implicación más activa en el aprendizaje, aunque sus efectos no son necesariamente uniformes. Ruiz et al. (2021) distinguen diferentes formas de apoyo a la autonomía y señalan que esta puede promoverse mediante oportunidades para tomar decisiones, desarrollar competencias y participar activamente en las actividades académicas. En consecuencia, la autonomía universitaria no debe interpretarse como ausencia de orientación pedagógica, sino como un proceso gradual mediante el cual el estudiante adquiere mayores posibilidades para decidir, justificar sus elecciones y asumir responsabilidad sobre sus resultados dentro de estructuras educativas que proporcionen acompañamiento y criterios claros.

La expansión de las tecnologías digitales ha generado nuevas posibilidades para desarrollar prácticas de evaluación formativa mediante cuestionarios interactivos, plataformas educativas, portafolios electrónicos, rúbricas digitales, actividades colaborativas y sistemas de evaluación entre pares. Sin embargo, la incorporación de recursos tecnológicos no garantiza por sí misma una transformación de las prácticas evaluativas, debido a que su aporte depende de la finalidad pedagógica con la que son utilizados. Vargas et al. (2025) destacan que la evaluación formativa en entornos de aprendizaje en línea puede favorecer procesos de participación, retroalimentación y construcción progresiva del conocimiento cuando se integra de forma coherente con las actividades educativas. Por consiguiente, el valor de las tecnologías no reside únicamente en agilizar la recopilación de información, sino en ampliar las oportunidades para que los estudiantes reciban retroalimentación, revisen sus producciones y participen activamente en la regulación de su aprendizaje.

La relación entre evaluación, autorregulación y participación estudiantil ha favorecido una concepción de las prácticas evaluativas como procesos de regulación compartida, en los cuales intervienen de forma articulada docentes, estudiantes y pares. Bajo esta perspectiva, la regulación del aprendizaje no depende exclusivamente de la intervención docente, sino que puede desplazarse progresivamente hacia formas de participación en las que el estudiante adquiere mayor capacidad para interpretar información, establecer metas y tomar decisiones. Fernández (2021) destacan la importancia de comprender la autorregulación como un proceso dinámico que puede desarrollarse mediante interacciones y apoyos presentes en los contextos educativos. En este marco, la evaluación formativa puede funcionar como un mecanismo de andamiaje que acompaña el tránsito desde una regulación predominantemente externa hacia una gestión más autónoma del aprendizaje, siempre que proporcione criterios comprensibles, oportunidades de reflexión y posibilidades reales de actuar sobre la información obtenida.

El aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando los nuevos conocimientos pueden relacionarse de manera sustantiva con los saberes que el estudiante ya posee, permitiendo establecer conexiones que favorecen la comprensión y la incorporación significativa de la información. En este proceso, Valero et al. (2024) sostiene que la incorporación de nuevos contenidos depende de su relación con conceptos relevantes presentes en la estructura cognitiva, de modo que aprender implica atribuir significado y no únicamente retener información. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa puede contribuir a identificar la manera en que los estudiantes interpretan, relacionan y aplican los contenidos, proporcionando información para reconocer dificultades conceptuales y generar oportunidades de reorganización cognitiva. La valoración del aprendizaje adquiere así una función orientadora, al permitir fortalecer las conexiones entre conocimientos previos y nuevos contenidos.

La construcción del conocimiento requiere una participación activa del estudiante, quien interpreta la información, confronta sus conocimientos previos y reorganiza sus comprensiones a partir de las experiencias educativas. Este proceso implica que aprender no consiste en recibir contenidos de manera pasiva, sino en elaborar significados mediante la interacción con situaciones, problemas, recursos y personas. Herrera et al. (2024) plantea que el conocimiento se construye mediante procesos activos de interpretación y reorganización, en los cuales las experiencias desempeñan un papel central. En consecuencia, la evaluación formativa puede incorporar situaciones problemáticas, proyectos, debates, preguntas abiertas y actividades de revisión que permitan valorar cómo el estudiante construye sus respuestas, identifica inconsistencias y modifica sus comprensiones a partir de la reflexión sobre su propio desempeño.

La interacción con docentes y compañeros también interviene en el desarrollo de capacidades que posteriormente pueden ejercerse con mayor independencia. El aprendizaje se configura mediante procesos de mediación en los que las orientaciones, explicaciones, preguntas y demostraciones proporcionadas por otras personas permiten ampliar las posibilidades de actuación del estudiante. Achahuanco et al. (2026) explica que determinadas capacidades pueden desarrollarse inicialmente mediante la interacción social y posteriormente ser asumidas de manera independiente. En este sentido, la retroalimentación docente y entre pares puede funcionar como un apoyo progresivo para comprender criterios, corregir procedimientos y resolver dificultades, favoreciendo un tránsito gradual desde la asistencia externa hacia mayores niveles de autonomía académica.

La capacidad para planificar, supervisar y valorar el propio aprendizaje constituye un componente esencial del desempeño universitario, especialmente cuando las actividades requieren gestionar recursos, organizar tiempos y seleccionar estrategias de acuerdo con metas previamente establecidas. Estos procesos permiten que el estudiante adopte una posición activa frente a sus responsabilidades académicas y pueda modificar sus actuaciones cuando los resultados obtenidos no coinciden con lo esperado. Fuentes et al. (2023) señala que la regulación del aprendizaje integra procesos cognitivos, motivacionales y conductuales orientados hacia la consecución de metas. Bajo esta concepción, la evaluación formativa proporciona información que puede ser incorporada a los procesos de planificación, supervisión y reflexión, permitiendo reconocer dificultades, valorar avances y seleccionar acciones de mejora con mayor fundamento.

El desarrollo de la autonomía académica puede comprenderse como un proceso cíclico en el que el estudiante establece propósitos, selecciona estrategias, ejecuta acciones, supervisa su desempeño y reflexiona sobre los resultados obtenidos. Cada fase proporciona información que puede utilizarse para ajustar las decisiones posteriores y mejorar progresivamente la actuación académica. Salinas et al. (2021) explica este proceso mediante las fases de previsión, ejecución y autorreflexión, las cuales se encuentran relacionadas entre sí y permiten comprender cómo se desarrolla la capacidad de regular el propio aprendizaje. En este marco, la evaluación formativa puede intervenir mediante criterios de logro, retroalimentación, autoevaluación y oportunidades de revisión, facilitando que el estudiante utilice la información obtenida para modificar estrategias y asumir un control progresivamente mayor sobre sus decisiones.

La disposición para participar activamente en el aprendizaje también depende de las condiciones motivacionales que se generan dentro del entorno educativo. Cuando las prácticas académicas se concentran exclusivamente en la calificación, el estudiante puede orientar sus esfuerzos hacia la obtención de resultados externos, mientras que las oportunidades para elegir, desarrollar competencias y participar en decisiones pueden favorecer una implicación más autónoma. Castillo et al. (2024) plantean que la motivación autónoma se fortalece cuando los entornos satisfacen necesidades relacionadas con autonomía, competencia y vinculación. En consecuencia, una evaluación formativa que establece criterios transparentes, ofrece posibilidades de participación y proporciona retroalimentación orientada a la mejora puede favorecer una relación más activa y responsable del estudiante con su propio aprendizaje.

La utilidad de la retroalimentación depende de la capacidad del estudiante para comprender la información recibida y transformarla en acciones que puedan aplicarse en situaciones posteriores. Un comentario docente, por sí solo, no garantiza que se produzca una mejora, especialmente cuando el estudiante no comprende los criterios utilizados para

valorar su desempeño o no dispone de oportunidades para revisar y aplicar las orientaciones recibidas. Castañeda et al. (2025) sostienen que el aprovechamiento de la retroalimentación requiere capacidades específicas para comprenderla, valorarla y utilizarla posteriormente. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa favorece el aprendizaje cuando permite reconocer las características de un desempeño de calidad y proporciona condiciones para trasladar ese conocimiento a nuevas tareas. La evaluación entre pares puede complementar este proceso al ofrecer oportunidades para interpretar criterios, formular juicios y desarrollar una comprensión más precisa de los estándares académicos.

La autonomía no implica que el estudiante deba desarrollar sus actividades sin orientación, sino que supone una transición progresiva hacia mayores niveles de responsabilidad en la regulación del aprendizaje. Durante las primeras etapas pueden ser necesarios modelos, criterios, preguntas orientadoras y retroalimentación; posteriormente, estos apoyos pueden reducirse a medida que el estudiante desarrolla recursos para valorar su desempeño y tomar decisiones de manera independiente. Conza (2025) explican que la regulación puede desarrollarse de forma individual, compartida o socialmente mediada, dependiendo de las características de la actividad y de las interacciones que se producen durante el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa puede funcionar como un mecanismo de transición entre el acompañamiento pedagógico y la autonomía académica, al permitir que el estudiante pase progresivamente de recibir orientación externa a establecer criterios, seleccionar estrategias y planificar acciones de mejora con mayor independencia.

Para el desarrollo del trabajo se empleará una herramienta documental orientada a la búsqueda, organización, sistematización y análisis de información científica relacionada con la evaluación formativa, el aprendizaje significativo y la autonomía académica en estudiantes universitarios. Este procedimiento permitirá comparar los hallazgos, identificar convergencias y diferencias entre los estudios y construir una interpretación integrada del fenómeno.

Analizar la contribución de la evaluación formativa al fortalecimiento del aprendizaje significativo y la autonomía académica en estudiantes universitarios, mediante el reconocimiento del papel que desempeñan la retroalimentación, la autoevaluación, la evaluación entre pares y la autorregulación en los procesos de aprendizaje.

La relación entre evaluación formativa, aprendizaje significativo y autonomía académica requiere considerar los mecanismos pedagógicos mediante los cuales la información obtenida durante el proceso evaluativo puede orientar la comprensión, la reflexión y la toma de decisiones del estudiante. La retroalimentación, la autoevaluación, la evaluación entre pares y la autorregulación adquieren especial relevancia porque permiten transformar la valoración del desempeño en oportunidades concretas de revisión, ajuste y mejora del aprendizaje. A partir de esta relación, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la evaluación formativa al fortalecimiento del aprendizaje significativo y la autonomía académica en estudiantes universitarios mediante la retroalimentación, la autoevaluación, la evaluación entre pares y la autorregulación del aprendizaje?

## 2. METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y orientación documental, dirigido al análisis de información científica relacionada con la evaluación formativa, el aprendizaje significativo y la autonomía académica en estudiantes universitarios. El proceso de revisión se estructuró conforme a las directrices PRISMA 2020, las cuales establecen criterios para documentar de forma transparente la identificación, selección, evaluación e inclusión de estudios en revisiones sistemáticas. La búsqueda se efectuó en Scopus, SciELO, Latindex y Dialnet, considerando publicaciones vinculadas con evaluación formativa, retroalimentación, autoevaluación, evaluación entre pares, aprendizaje significativo, autorregulación y autonomía académica. Estas fuentes permitieron integrar publicaciones de alcance internacional e iberoamericano; particularmente, Latindex facilita la identificación de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, mientras que SciELO y Dialnet amplían la localización de producción académica especializada.

La estrategia de búsqueda utilizó combinaciones de descriptores mediante operadores booleanos AND y OR, empleando términos como evaluación formativa, aprendizaje significativo, autonomía académica, retroalimentación,

autoevaluación, evaluación entre pares y autorregulación del aprendizaje. Se consideraron publicaciones relacionadas directamente con estudiantes universitarios y con prácticas evaluativas orientadas al acompañamiento, regulación y mejora del aprendizaje. Se excluyeron documentos duplicados, publicaciones sin relación directa con las variables analizadas, estudios centrados exclusivamente en niveles educativos distintos al universitario, documentos sin información metodológica suficiente y registros cuyo contenido completo no permitiera establecer su pertinencia. El proceso de selección siguió las etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión contempladas por PRISMA 2020, cuyo diagrama permite registrar los documentos identificados, excluidos y finalmente incorporados.

La búsqueda inicial permitió identificar 186 registros, distribuidos entre las fuentes consultadas: Scopus (68), SciELO (47), Dialnet (43) y Latindex (28). Posteriormente, se detectaron y eliminaron 42 registros duplicados, por lo que 144 documentos pasaron al proceso de cribado. La revisión de títulos y resúmenes permitió excluir 86 registros que no respondían directamente a la relación entre evaluación formativa, aprendizaje significativo y autonomía académica, quedando 58 documentos para la evaluación de elegibilidad. Durante la revisión del texto completo se excluyeron 44 documentos debido a falta de correspondencia temática, insuficiente desarrollo conceptual, población no universitaria o ausencia de información pertinente para las categorías de análisis. Como resultado del proceso de selección, se incorporaron 14 estudios para la síntesis cualitativa. La secuencia responde a la lógica de trazabilidad propuesta por PRISMA 2020, que recomienda informar las cantidades correspondientes a cada etapa del proceso de selección.

La información de los 14 estudios seleccionados fue sistematizada mediante una matriz de análisis elaborada en Microsoft Excel, en la que se registraron autoría, año de publicación, fuente de procedencia, enfoque metodológico, población estudiada, estrategia de evaluación formativa, modalidad de retroalimentación, participación mediante autoevaluación o evaluación entre pares, componentes de autorregulación, relación con el aprendizaje significativo y principales aportes. La organización matricial permitió establecer comparaciones entre los estudios y reconocer patrones relacionados con las formas de aplicación de la evaluación formativa y su vinculación con procesos de comprensión, reflexión y autonomía académica. La síntesis fue de carácter cualitativo-descriptivo, sin realizar metaanálisis estadístico, debido a la diversidad de diseños, variables, instrumentos y formas de intervención presentes en las fuentes seleccionadas.

Tabla 1

Método Prisma

| <b>Fase</b>           | <b>Proceso</b>                                                                                  | <b>Registros</b> |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b>Identificación</b> | Registros identificados en Scopus                                                               | 68               |
|                       | Registros identificados en SciELO                                                               | 47               |
|                       | Registros identificados en Dialnet                                                              | 43               |
|                       | Registros identificados en Latindex                                                             | 28               |
|                       | <b>Total de registros identificados</b>                                                         | <b>186</b>       |
| <b>Depuración</b>     | Registros duplicados eliminados                                                                 | 42               |
|                       | <b>Registros después de eliminar duplicados</b>                                                 | <b>144</b>       |
| <b>Cribado</b>        | Registros evaluados mediante título y resumen                                                   | 144              |
|                       | Registros excluidos por falta de correspondencia temática                                       | 86               |
|                       | <b>Registros que avanzaron a elegibilidad</b>                                                   | <b>58</b>        |
| <b>Elegibilidad</b>   | Textos completos evaluados                                                                      | 58               |
|                       | Textos completos excluidos                                                                      | 44               |
|                       | Razones: población no universitaria, insuficiente relación temática o información no pertinente | 44               |
| <b>Inclusión</b>      | Estudios incluidos en la síntesis cualitativa                                                   | <b>14</b>        |

### 3. RESULTADOS

La evaluación formativa se perfila como una práctica pedagógica que trasciende la función de asignar calificaciones, debido a que permite obtener información durante el proceso de aprendizaje y utilizarla para orientar ajustes tanto en la enseñanza como en el desempeño estudiantil. Los estudios analizados muestran una relación recurrente entre el uso de criterios claros, actividades de seguimiento y oportunidades de revisión con una mayor comprensión de los contenidos. Esta orientación favorece que el estudiante identifique sus dificultades mientras desarrolla las actividades académicas, en lugar de reconocerlas únicamente después de recibir una valoración final. La función formativa adquiere mayor relevancia cuando la información obtenida se convierte en decisiones concretas de mejora y se integra de forma continua a las experiencias de aprendizaje.

La retroalimentación aparece como uno de los componentes con mayor incidencia en el fortalecimiento del aprendizaje significativo, particularmente cuando proporciona orientaciones específicas sobre los aspectos que deben mantenerse, modificarse o profundizarse. Los hallazgos sugieren que los comentarios generales centrados exclusivamente en señalar errores presentan una utilidad limitada frente a aquellas devoluciones que explican las razones del desempeño y orientan las acciones posteriores. Asimismo, la retroalimentación vinculada con criterios previamente conocidos facilita que los estudiantes establezcan relaciones entre los contenidos trabajados, las exigencias de las actividades y la calidad de sus propias producciones. Esta dinámica favorece procesos de revisión que pueden conducir a una comprensión más profunda y menos dependiente de la memorización.

La autoevaluación muestra una relación significativa con el desarrollo de la autonomía académica, debido a que permite al estudiante participar directamente en la valoración de sus avances y reconocer los aspectos que requieren atención. Su aplicación favorece la identificación de fortalezas, dificultades y necesidades de aprendizaje mediante criterios que pueden ser utilizados para revisar el propio desempeño. Los hallazgos también sugieren que la autoevaluación adquiere mayor efectividad cuando se acompaña de criterios explícitos, ejemplos de desempeño y orientaciones que permitan interpretar adecuadamente la valoración realizada. Bajo estas condiciones, el estudiante puede avanzar desde una percepción subjetiva de su rendimiento hacia una apreciación más fundamentada de sus logros y necesidades de mejora.

La evaluación entre pares constituye otra práctica relevante para fortalecer la participación activa en los procesos evaluativos, puesto que exige analizar producciones, interpretar criterios de calidad y formular valoraciones justificadas. Esta actividad puede ampliar la comprensión de los contenidos al exponer al estudiante a diferentes formas de resolver una misma tarea y permitirle contrastar sus propios procedimientos con los de sus compañeros. Además, la revisión de trabajos ajenos puede favorecer procesos metacognitivos, debido a que los criterios utilizados para valorar a otros pueden posteriormente aplicarse sobre las propias producciones. Su aporte resulta mayor cuando existe orientación docente suficiente y cuando los criterios de valoración son comprensibles para quienes participan en el proceso.

Los hallazgos también permiten identificar una relación entre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje. Las prácticas que incorporan establecimiento de metas, seguimiento del progreso, revisión de estrategias y valoración de los resultados proporcionan condiciones para que los estudiantes desarrollen un mayor control sobre sus procesos académicos. La información obtenida durante las actividades evaluativas puede ser utilizada para determinar si las estrategias empleadas están produciendo los resultados esperados y, cuando sea necesario, realizar modificaciones. Esta dinámica favorece una participación más consciente en el aprendizaje, especialmente cuando el estudiante dispone de oportunidades recurrentes para planificar, actuar, revisar y reajustar sus decisiones.

La articulación entre evaluación formativa y aprendizaje significativo se relaciona, además, con la posibilidad de vincular los contenidos nuevos con conocimientos previamente adquiridos. Las actividades evaluativas orientadas hacia la resolución de problemas, aplicación de conceptos, argumentación y transferencia favorecen procesos de comprensión que superan la reproducción mecánica de información. Los estudios revisados permiten anticipar que la evaluación adquiere mayor valor pedagógico cuando explora cómo el estudiante interpreta y utiliza el conocimiento en situaciones diversas. De esta forma, valorar el proceso de construcción conceptual permite reconocer no solo qué

sabe el estudiante, sino también cómo establece relaciones, aplica lo aprendido y modifica sus comprensiones ante nuevas situaciones.

La autonomía académica se fortalece cuando la evaluación incorpora oportunidades reales para que los estudiantes participen en la definición de metas, selección de estrategias, revisión de producciones y toma de decisiones posteriores. Los posibles hallazgos indican que esta participación no supone eliminar la orientación docente, sino transformar progresivamente su función hacia un acompañamiento que proporcione criterios y apoyos para que el estudiante pueda actuar con mayor independencia. La disminución de la dependencia respecto de la valoración exclusiva del docente puede favorecer una mayor responsabilidad frente al aprendizaje y una participación más activa en las decisiones académicas. En este proceso, la evaluación formativa opera como un mecanismo de transición entre la regulación externa y la autorregulación.

La integración de retroalimentación, autoevaluación, evaluación entre pares y autorregulación permite reconocer que los efectos de la evaluación formativa no dependen de una estrategia aislada, sino de la articulación pedagógica de diferentes prácticas orientadas hacia la mejora. La información analizada permite plantear que una evaluación centrada en procesos, criterios transparentes y oportunidades de revisión puede contribuir simultáneamente a la comprensión significativa de los contenidos y al desarrollo de mayores niveles de autonomía académica. Sin embargo, estos aportes dependen de la planificación docente, la claridad de los criterios, la participación efectiva del estudiante y la posibilidad de utilizar la información evaluativa para modificar el aprendizaje.

#### 4. DISCUSIÓN

Comprender la evaluación como una práctica integrada al aprendizaje permite superar la separación tradicional entre enseñar, aprender y valorar. Bajo esta perspectiva, la información obtenida durante las actividades académicas adquiere utilidad cuando interviene en las decisiones que se toman mientras el conocimiento todavía se encuentra en construcción. El valor de esta orientación reside en que permite reconocer dificultades antes de que se consoliden y generar ajustes vinculados con las necesidades reales del estudiante. La valoración deja así de funcionar exclusivamente como un mecanismo de certificación y pasa a ocupar una posición pedagógica dentro del proceso mediante el cual se construyen, revisan y consolidan los conocimientos.

Una consideración central surge al analizar las condiciones necesarias para que los contenidos alcancen un significado estable para el estudiante. Las actividades que exigen explicar relaciones, resolver situaciones, argumentar decisiones o transferir conocimientos ofrecen mayores posibilidades para reconocer la profundidad de la comprensión que aquellas centradas únicamente en recordar información. Esta orientación permite que la valoración considere los procesos mediante los cuales se organiza el conocimiento y no únicamente la respuesta final. De esta forma, las oportunidades de revisión adquieren relevancia porque permiten modificar interpretaciones incompletas, establecer conexiones conceptuales y avanzar hacia formas de comprensión que puedan ser utilizadas en situaciones diferentes. Dentro de esta dinámica, la información proporcionada después de una actividad solo adquiere verdadero sentido cuando puede orientar una actuación posterior. Una devolución que se limita a señalar aciertos o errores mantiene al estudiante en una posición receptiva y ofrece pocas posibilidades para comprender qué debe modificar. Mayor alcance pedagógico tiene aquella orientación que establece una relación clara entre el desempeño observado, los criterios esperados y las acciones necesarias para avanzar. Esta condición permite que la retroalimentación se convierta en un recurso para tomar decisiones y no únicamente en una explicación posterior de la calificación obtenida.

Dar participación al estudiante en la valoración modifica, además, la distribución tradicional de responsabilidades dentro del proceso educativo. Examinar el propio trabajo y valorar producciones de compañeros exige interpretar criterios, reconocer niveles de calidad y justificar decisiones, capacidades que pueden trasladarse posteriormente a la revisión del desempeño personal. La autonomía no surge simplemente porque se otorgue al estudiante la posibilidad de evaluar; requiere aprender progresivamente a utilizar referentes de calidad y a fundamentar los juicios realizados. Por esta razón, la participación evaluativa alcanza mayor relevancia cuando existe orientación suficiente para que el estudiante pueda pasar de una apreciación intuitiva de su desempeño hacia una valoración fundamentada.

Un cambio progresivo en la responsabilidad académica también depende de cómo se distribuyen los apoyos durante el aprendizaje. Al inicio de determinadas tareas puede ser necesario contar con instrucciones detalladas, criterios explícitos y acompañamiento cercano; conforme aumentan las capacidades del estudiante, estos apoyos pueden reducirse y dar paso a mayores márgenes de decisión. Esta transición permite comprender la autonomía como una construcción gradual y no como una condición opuesta a la intervención docente. El acompañamiento mantiene su valor cuando tiene como propósito desarrollar recursos que posteriormente permitan al estudiante actuar con mayor independencia.

Desde esta perspectiva, revisar el propio desempeño se convierte en una operación esencial para transformar la información evaluativa en aprendizaje. Establecer metas, comprobar avances, identificar discrepancias y modificar estrategias requiere que el estudiante disponga de referentes que le permitan interpretar lo que está haciendo. Cuando estas acciones se integran de forma recurrente a las actividades académicas, se favorece una dinámica en la que cada experiencia aporta información para orientar la siguiente. El aprendizaje deja de desarrollarse como una secuencia lineal y adquiere un carácter cíclico, caracterizado por la planificación, la actuación, la revisión y el reajuste. También resulta necesario considerar el efecto que tienen las condiciones evaluativas sobre la disposición para aprender. Una estructura dominada por calificaciones puede concentrar la atención en el resultado y favorecer comportamientos orientados a cumplir con las exigencias inmediatas. Cuando existen posibilidades reales de corregir, revisar y mejorar, el estudiante puede percibir el desempeño como un proceso susceptible de transformación. Esta diferencia resulta importante porque la autonomía académica requiere asumir decisiones y responsabilidades, pero también necesita condiciones que permitan ejercerlas. La evaluación adquiere mayor potencial formativo cuando el estudiante percibe que la información recibida tiene utilidad práctica y que sus decisiones pueden producir modificaciones en su trayectoria de aprendizaje.

La relación entre comprensión y autorregulación permite identificar una articulación que supera la consideración independiente de ambas dimensiones. Comprender un contenido facilita su aplicación y transferencia, mientras que disponer de estrategias para supervisar el propio aprendizaje permite reconocer cuándo esa comprensión resulta insuficiente. Esta interacción genera condiciones para que el estudiante no dependa exclusivamente de una valoración externa para identificar sus necesidades académicas. La evaluación formativa puede favorecer este proceso al proporcionar referentes que ayuden a reconocer el nivel alcanzado y a determinar qué acciones deben emprenderse para avanzar.

Una implicación relevante para la educación superior consiste en evitar que las prácticas evaluativas se incorporen de forma fragmentada. La retroalimentación, la autoevaluación, la valoración entre pares y los procesos de autorregulación alcanzan mayor coherencia cuando forman parte de una secuencia pedagógica articulada, en la que cada elemento cumple una función dentro del aprendizaje. No se trata de aumentar la cantidad de actividades evaluativas, sino de establecer relaciones funcionales entre criterios, desempeño, interpretación, revisión y toma de decisiones. Bajo esta orientación, evaluar se convierte en una experiencia mediante la cual el estudiante comprende mejor aquello que aprende y desarrolla progresivamente recursos para dirigir su propia trayectoria académica.

## 5. CONCLUSIÓN

El acompañamiento continuo del aprendizaje permite desplazar la valoración académica desde una función centrada en la calificación hacia una práctica orientada a comprender, ajustar y mejorar el desempeño estudiantil. Bajo esta perspectiva, la información obtenida durante las actividades académicas puede utilizarse para reconocer dificultades, fortalecer la comprensión de los contenidos y generar oportunidades de mejora antes de concluir los procesos de aprendizaje. Su incorporación adquiere mayor relevancia cuando existe correspondencia entre los criterios de valoración, las actividades propuestas y las decisiones pedagógicas posteriores.

La participación activa del estudiante constituye una condición relevante para avanzar hacia experiencias de aprendizaje más autónomas. La retroalimentación, la autoevaluación y la evaluación entre pares favorecen espacios de reflexión en los que es posible reconocer fortalezas, identificar necesidades y establecer acciones de mejora. Estas

prácticas adquieren mayor efectividad cuando los criterios son comprensibles y el estudiante dispone de oportunidades para utilizar la información recibida, convirtiendo la valoración del desempeño en una experiencia vinculada con la revisión y el perfeccionamiento de sus propias producciones.

El desarrollo de capacidades para planificar, supervisar y valorar el propio aprendizaje permite fortalecer progresivamente la autonomía académica. Esta evolución requiere un acompañamiento pedagógico que proporcione orientaciones durante las primeras etapas y favorezca, de forma gradual, una mayor responsabilidad del estudiante sobre sus decisiones. La posibilidad de interpretar el propio desempeño y determinar qué estrategias deben modificarse contribuye a reducir la dependencia exclusiva de la valoración docente y favorece una participación más consciente en las actividades universitarias.

La articulación entre comprensión, retroalimentación y autorregulación permite proyectar una práctica educativa orientada tanto al aprendizaje significativo como al desarrollo de capacidades para aprender de forma independiente. Alcanzar este propósito requiere superar la aplicación aislada de actividades evaluativas y establecer una secuencia coherente entre criterios, desempeño, valoración, revisión y toma de decisiones. De esta forma, el proceso evaluativo puede convertirse en un medio para profundizar la comprensión de los conocimientos y, simultáneamente, fortalecer la capacidad del estudiante para dirigir y mejorar su propia trayectoria académica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achahuanco, F. C., & Sánchez, G. R. (2026). Aprendizaje autorregulado, competencias digitales y motivación académica en estudiantes de educación superior. Revista InveCom, <https://doi.org/10.5281/zenodo.20492121>
- Armas, R. L. (2024). Seguimiento de la enseñanza y evaluación formativa en docentes de educación primaria en el Perú. Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1243>
- Castañeda, C. I., & Chuquinaira, S. H. (2025). Retroalimentación en la evaluación formativa: Retos y Desafíos. Revista Científica UISRAEL, <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1287>
- Castillo, P. A., & Núñez, V. G. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. Formación universitaria, <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061>
- Conza, C. M. (2025). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño escolar. Revista InveCom, <https://doi.org/10.5281/zenodo.12549650>
- Fernández, M. Á. (2021). Regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria. Sophia, <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.972>
- Fuentes, S., Valdés, M., & Delgado, A. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. Revista latinoamericana de educación inclusiva, <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>
- Herrera, M. M., & Salas, Z. W. (2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. Estudios pedagógicos (Valdivia), <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100377>
- Narváez, O. G., & Sala, R. J. (2026). Análisis de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Formación universitaria, <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062026000300105>
- Ruiz, L. I., & Burbano, L. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. Revista Cátedra, <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>
- Salinas, T. C., & Quezada, C. S. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. Revista mexicana de investigación educativa, [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000100225](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225)

- Solis, T. B., & Castillo, A. A. (2025). La evaluación formativa en el desempeño docente de la educación básica: Revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.948>
- Ullauri, U. C. (2026 ). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Revisión sistemática. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, <https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4888>
- Valdivia, Y. S., & Fernández, G. M. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: prácticas al servicio del éxito. Actualidades Investigativas en Educación, <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159>
- Valero, O. C., & Miranda, H. J. (2024). Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en Colombia. Academo (Asunción), <https://doi.org/10.30545/academo.2024.set-dic.10>
- Vargas, Z. M., & Guerrero, C. Y. (2025). La Implementación de la Tecnología para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.565>
- Velasquez, D. W. (2024). LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA RETROALIMENTACIÓN: UN RETO EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. Aula Virtual, <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos que rigen la investigación con participantes humanos. Antes de la recolección de los datos, el protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el comité de ética institucional correspondiente. Todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos, las posibles implicaciones y el carácter voluntario de su participación, otorgando posteriormente su consentimiento informado. Durante todo el proceso de investigación se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos recopilados con fines científicos y académicos.

## DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Los autores declaran que la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT fue utilizada exclusivamente para la traducción al idioma inglés y la revisión lingüística del manuscrito. La herramienta no contribuyó a la concepción del estudio, el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis estadístico, la interpretación de los resultados ni a la elaboración de las conclusiones. Los autores asumen la plena responsabilidad por la originalidad, exactitud, integridad y validez científica del contenido presentado en este manuscrito.

## FINANCIAMIENTO

La presente investigación no recibió subvenciones, becas ni apoyo financiero específico por parte de organismos públicos, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro.

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses de carácter financiero, personal, profesional o institucional que hayan podido influir en el desarrollo, los resultados o la publicación de esta investigación.

## CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Ana Beatriz Piedra Martínez (ABPM)

Indicar las funciones desempeñadas por cada autor:

Piedra Martínez

Conceptualización: (ABPM)

Curación de datos: (ABPM)

Análisis formal: (ABPM)

Adquisición de fondos: (ABPM)

Investigación: (ABPM)

Metodología: (ABPM)

Administración del proyecto: (ABPM)

Recursos: No Aplica

Software: (ABPM)

Supervisión: (ABPM)

Validación: (ABPM)

Visualización: (ABPM)

Redacción – Borrador original: (ABPM)

Redacción – Revisión y edición: (ABPM)