

Artículo original

Diseño de una tarea evaluativa para el aprendizaje autorregulado de profesionales de la educación





Design of an assessment task for self-regulated learning of education professionals

Projeto de uma tarefa de avaliação para a aprendizagem autorregulada de profissionais da educação

Andrés Rodríguez Jiménez¹  0000-0002-2879-4469  andresrj1955@gmail.com

Zuraima Horta Castro¹  0000-0001-6600-3261  zuraimahorta19@gmail.com

Yordanka Abreu Álvarez¹  0000-0002-0601-7976  abreyordanka1@gmail.com

¹ Universidad de Artemisa. Artemisa, Cuba.

Recibido: 27/08/2024

Aceptado: 30/01/2025

RESUMEN

El desarrollo del aprendizaje autorregulado es crucial para los profesionales de la educación, pues permite a los educadores reflexionar sobre su propia enseñanza, identificar áreas de mejora y adaptar sus métodos para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo la implementación de una tarea evaluativa puede potenciar la capacidad de los educadores para autorregular su aprendizaje. Para dar cumplimiento al objetivo, se empleó la técnica empírica cualitativa entrevista grupal a los participantes y la técnica empírica cuantitativa estudio de frecuencias de calificaciones. Además, se emplearon métodos racionales como el analítico-sintético y el inductivo-deductivo, para la valoración e interpretación de los datos empíricos recolectados. Los resultados indicaron que, tanto la ejecución práctica durante el curso, como la

sustentación oral de la tarea evaluativa final, contribuyeron positivamente al desarrollo del aprendizaje autorregulado de los participantes. La iniciativa presentada en este estudio puede ser una vía de desarrollo profesional que tribute directamente a elevar conocimientos y habilidades autorreguladoras que permitan una constante preparación autónoma a los profesionales de la educación.

Palabras clave: autorregulación; desarrollo profesional; evaluación educativa.

ABSTRACT

The development of self-regulated learning is crucial for education professionals, as it allows educators to reflect on their own teaching, identify areas for improvement, and adapt their methods to meet the needs of students. This work aims to analyze how the implementation of an assessment task can enhance educators' ability to self-regulate their learning. To achieve this objective, the qualitative empirical technique of group interviews with participants and the quantitative empirical technique of studying grade frequencies were used. In addition, rational methods such as analytical-synthetic and inductive-deductive were used to assess and interpret the empirical data collected. The results indicated that both the practical execution during the course and the oral defense of the final assessment task contributed positively to the development of self-regulated learning of the participants. The initiative presented in this study can be a path of professional development that directly contributes to raising self-regulatory knowledge and skills that allow constant autonomous preparation for education professionals.

Keywords: self-regulation; professional development; educational assessment.

RESUMO

O desenvolvimento da aprendizagem autorregulada é crucial para os profissionais da educação, pois permite que os educadores reflitam sobre seu próprio ensino, identifiquem áreas de melhoria e adaptem seus métodos para atender às necessidades dos alunos. Este artigo tem como objetivo analisar como a implementação de uma tarefa de avaliação pode aumentar a capacidade dos educadores de autorregular sua aprendizagem. Para atingir o objetivo, foram utilizadas a técnica empírica qualitativa de entrevistas em grupo com os participantes e a técnica empírica quantitativa

de um estudo de frequências de notas. Além disso, métodos racionais como o analítico-sintético e o indutivo-dedutivo foram usados para avaliar e interpretar os dados empíricos coletados. Os resultados indicaram que tanto o desempenho prático durante o curso quanto a apresentação oral da tarefa de avaliação final contribuíram positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada dos participantes. A iniciativa apresentada neste estudo pode ser um caminho para o desenvolvimento profissional que contribui diretamente para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de autorregulação que permitem a preparação autônoma contínua dos profissionais da educação.

Palavras-chave: autorregulação; desenvolvimento profissional; avaliação educacional.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, los profesionales de la enseñanza enfrentan el reto de no solo impartir conocimientos, sino también de fomentar la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes. Sin embargo, muchos educadores carecen de las herramientas y estrategias necesarias para gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva. Esta falta de autorregulación puede resultar en prácticas pedagógicas menos eficientes, lo que impacta negativamente en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes.

Al abordar la problemática, esta investigación estudia la influencia de una tarea evaluativa específica en la autorregulación del aprendizaje de los profesionales de la educación. La tarea forma parte de un curso sobre evaluación ofrecido por la Maestría en Didáctica de la Universidad de Artemisa, diseñado para proporcionar a los educadores las competencias necesarias que les permitan reflexionar sobre su práctica y promover un aprendizaje más autónomo.

Autorregulación del aprendizaje y programas de desarrollo profesional docente

A partir de una perspectiva sociocognitiva, Zimmerman (2013) ha propuesto diferentes modelos que le han permitido explorar los procesos autorregulatorios del aprendizaje. Las evidencias empíricas que ha obtenido en este campo han conducido a este autor a establecer que los estudiantes que establecen metas ambiciosas de manera proactiva, monitorean su aprendizaje de forma intencionada, aplican estrategias efectivas y se adaptan a la retroalimentación personal; no solo

adquieren habilidades más rápidamente, sino que también mantienen su motivación para seguir aprendiendo.

Según esta perspectiva sociocognitiva, el aprendiz se compromete con la distribución, programación, ejecución y evaluación de la práctica de aprendizaje y, consecuentemente, aprende a establecer objetivos y estrategias para solucionar sus tareas; así como a automonitorear cómo avanza respecto a lo establecido, lo que incluye redireccionar las acciones si fuera necesario y evaluar la efectividad de su actividad de aprendizaje. Ello se corresponde directamente con el modelo cíclico de Zimmerman (2013) para el aprendizaje autorregulado en que se alternan tres fases: preparación de las acciones; ejecución, supervisión y control de las acciones; autorreflexión sobre lo realizado.

Es necesario considerar que la autorregulación del aprendizaje no es innata, sino que se adquiere y desarrolla a lo largo de la vida (Trías *et al.*, 2023). De modo que las estrategias de aprendizaje autorregulado se enseñan y se aprenden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se puede beneficiar a los aprendices de distintos niveles en este campo. En este sentido, se pueden citar algunas experiencias cubanas para fomentar el aprendizaje autorregulado:

- Valdez y Armas (2022) demostraron que con el empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible estimular en los estudiantes el desarrollo de capacidades de autorregulación del aprendizaje.
- Vizcaino *et al.* (2024) determinaron que las deficiencias en este tipo de aprendizaje se relacionan con la organización, gestión de los tiempos y recursos, la búsqueda de información y la motivación hacia el estudio.
- En la formación de profesionales de la educación, Senra *et al.* (2023) presentaron una concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva, lo que es esencial para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado.

Directamente relacionado con el desarrollo profesional docente se pueden citar los resultados investigativos realizados por Theobald (2021) en el nivel terciario, que podrían ser útiles para diseñar e implementar programas de desarrollo profesional para la formación continua de los docentes, pues este autor recomienda intervenciones para la promoción de la reflexión metacognitiva, como vía para identificar cómo, en qué momento y por qué emplear las estrategias que se van desarrollando.

En relación con los programas de formación docente, Kramarski y Heysman (2021) consideran tres vías para llevarlos a cabo: la enseñanza-aprendizaje de la autorregulación a los propios docentes;

cómo poner en práctica la autorregulación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza de estrategias autorreguladoras orientada a los estudiantes. Según Trías *et al.* (2023), las investigaciones se han centrado fundamentalmente en la tercera vía y sugieren pensar en propuestas que articulen las tres vías para proporcionar al profesorado mayores posibilidades de dominar su enseñanza y su aprendizaje.

Una propuesta en esta misma dirección fue la implementada por Cleary *et al.* (2022), quienes articularon tres fases en una formación intensiva para docentes: la primera se centró en la autorregulación del propio docente, la segunda en imaginar la enseñanza de estrategias de autorregulación en sus clases, así como analizar clases de expertos y, en la tercera, implementaron cambios en las clases y asesoraron a partir de ello. Los resultados indican que los docentes se beneficiaron en diferentes grados de la intervención.

Las tareas docentes como punto de partida para el aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado se distingue por ser contextual, flexible y estar en constante cambio (Valencia, 2022). Su naturaleza contextual se deriva de la tarea académica específica a resolver y del contexto en el que ocurre. Como la regulación del aprendizaje varía según los esfuerzos cognitivos, metacognitivos y motivacionales requeridos en cada situación, un aprendiz no siempre autorregula su aprendizaje de la misma manera, lo que se corresponde con la flexibilidad y los cambios constantes en este tipo de aprendizaje.

Según un estudio de Theobald (2021), casi el 60 % de las investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje se enfocan en programas extracurriculares, desconectados de los planes de estudio de los estudiantes, lo que limita su relevancia contextual. Por ello, es necesario investigar la integración del aprendizaje autorregulado en los programas de estudio del currículo, considerando las particularidades de los estudiantes a través de la interacción entre profesores y alumnos. Así, las intervenciones podrían alinearse mejor con el contexto, haciéndolas más flexibles y dinámicas.

La utilización de las tareas para lograr el aprendizaje autorregulado es un tema tratado por autores como Guàrdia *et al.* (2024), quienes las abordan mediante la implementación de la inteligencia artificial generativa para promover un aprendizaje autorregulado más eficiente. A su vez, Trías *et al.* (2024) analizan las relaciones entre las tareas, el aprendizaje autorregulado, la regulación emocional, las variables motivacionales (autoeficacia, valor de la tarea, sentido de pertenencia) y el contexto

socioeconómico. Estas investigaciones aportan valiosas ideas contextualizadas a la situación actual del desarrollo tecnológico.

Valencia (2020) ofrece pautas para diseñar tareas que fomenten la autorregulación, organizadas en dos ejes: estructura y evaluación. Las tareas deben ser abiertas y desafiantes, permitiendo múltiples soluciones y requiriendo habilidades intelectuales complejas. Es esencial que integren el conocimiento previo de los estudiantes, estableciendo un punto de partida para metas y evaluación del aprendizaje. Además, deben ser auténticas, vinculadas al contexto real de los educandos, lo que aumenta su interés y motivación.

Por otro lado, las consignas deben ser claras, especificando objetivos, productos, instrucciones y plazos. Es fundamental estimular la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles decidir sobre la estructura y ejecución de la tarea, así como elegir el nivel de desafío y los materiales a utilizar.

Aplicar las ideas anteriores va a permitir un análisis profundo y una mayor comprensión de la tarea. Este mismo autor propone que otro eje a considerar en el diseño y ejecución de las tareas docentes para que contribuyan al fomento del aprendizaje autorregulado es la evaluación, en la que debe predominar el carácter formativo, aunque no deje de estar presente el carácter sumativo. La característica distintiva de la evaluación formativa, también denominada evaluación para el aprendizaje es la retroalimentación (Stobart, 2021).

Es preciso considerar que una retroalimentación efectiva para fomentar el aprendizaje autorregulado exige de un ambiente en que los errores sean examinados por docentes y estudiantes como oportunidades para mejorar el aprendizaje y no como algo crítico que debe ser penalizado (Campuzano *et al.*, 2021). La evaluación formativa se vincula con la mejora del aprendizaje porque ofrece orientación en las tareas que realiza, facilita información sobre los procesos subyacentes y orientaciones sobre actitudes, relaciones y conducta; y, por último, proporciona pautas sobre las estrategias que han sido empleadas para la autorregulación de su aprendizaje (Hernández *et al.*, 2021).

Sobre la evaluación de la tarea docente, se plantea la necesidad de generar criterios claros que los estudiantes conozcan con antelación, para que comprendan las expectativas y estándares de desempeño; además, es importante ofrecer retroalimentación que corresponda a estos criterios y que active procesos de autoevaluación, lo que desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes, les permite reflexionar sobre su desempeño y los motiva a establecer estrategias para mejorar.

Las rúbricas pueden constituir una herramienta efectiva para este fin, porque en ellas se describen niveles de desempeño y se aclaran los avances obtenidos en cada uno de los indicadores de evaluación. La evaluación debe ser sumativa y formativa, ofreciendo calificaciones junto con retroalimentación que identifique aciertos, errores y estrategias de mejora.

El objetivo de este estudio es analizar cómo la implementación de una tarea evaluativa puede potenciar la capacidad de los educadores para autorregular su aprendizaje. Al comprender esta relación, se busca ofrecer recomendaciones que contribuyan al desarrollo de estrategias didácticas efectivas, que no solo mejoren la formación de los educadores, sino que también impacten positivamente en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se realizó con 33 profesionales de la educación (22 mujeres y 11 hombres), de la tercera edición de la Maestría en Didáctica que oferta la Universidad de Artemisa, en el curso "La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje", que se desarrolló durante los meses de marzo y abril de 2022. La composición del grupo fue muy heterogénea, en relación con la formación profesional y el perfil laboral de los participantes: egresados universitarios de diferentes carreras que desempeñan variadas funciones (profesores en diferentes tipos y niveles de enseñanza, metodólogos municipales y provinciales de educación, psicopedagogos en escuelas primarias y una profesora de teatro).

La intervención realizada fue una iniciativa de desarrollo profesional para fomentar el aprendizaje autorregulado con este colectivo de educadores, con el fin de mejorar su conocimiento y habilidades en este campo, ayudándoles de esta manera a interesarse por el desarrollo de estrategias autorreguladoras del aprendizaje en sus estudiantes, como garantía de mejora de la calidad de la educación que pueden brindar en las instituciones en que se desempeñan.

Metodología general

Se tuvieron en cuenta los contenidos del curso "Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aproximación histórica. Tendencias en los significados y términos en uso; control y evaluación, relación de la evaluación con otras categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje. Funciones de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objeto de la evaluación. Los participantes en la evaluación. La calificación. Elaboración del juicio evaluativo, interpretación y uso de la evaluación. La evaluación formativa y la evaluación

sumativa de los estudiantes; los niveles de desempeño cognitivo y la evaluación del aprendizaje. Los niveles de asimilación y los niveles de desempeño cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Precisión de los niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes mediante la evaluación; planeación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tabla de especificaciones, las rúbricas de evaluación, las pruebas de formato abierto y las pruebas objetivas).

Se orientó desde el primer encuentro presencial una tarea docente final que apuntó al desarrollo del aprendizaje autorregulado de los participantes, a la que se dio seguimiento en el período que se desarrolló el curso y que en el sexto encuentro se sustentó oralmente por cada estudiante ante el grupo. La calificación se realizó sobre la base de los criterios que se establecieron. La elaboración del ejercicio final del curso sobre el aprendizaje autorregulado se valoró a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en dicho trabajo y de una entrevista grupal realizada una vez concluidas las discusiones orales de este.

Se trató de una tarea de evaluación que apuntó a promover la autorregulación del aprendizaje. Consistió en elaborar la planeación de la evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un tema de la asignatura que impartían en su práctica educativa cada estudiante del curso. El tiempo previsto para ejecutar este trabajo fue de seis semanas, coincidiendo con el período en que se desarrolló el curso. Durante este tiempo se estimuló el intercambio de opiniones entre los participantes y, entre estos y el profesor; además, se realizaron tutorías para aclarar dudas en relación con los criterios que guiaron la realización del trabajo. Ello permitió un constante empleo de la retroalimentación como vía para potenciar la evaluación formativa. La entrega y sustentación oral constituyó la evaluación final del curso de cada participante.

La tarea docente pretendió comprobar en qué medida se alcanzaron los objetivos siguientes:

- Caracterizar las concepciones de evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa) y de evaluación del aprendizaje (evaluación sumativa).
- Construir una tabla de especificaciones para un tema determinado de la asignatura que se imparte, como parte de la planeación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Elaborar tareas docentes auténticas para la evaluación formativa de los estudiantes, así como las correspondientes rúbricas de evaluación.

- Diseñar instrumentos tipo test para la evaluación sumativa de un tema de la asignatura que imparte.

Otras evaluaciones realizadas durante el curso aportaron evidencias del logro de estos objetivos, a través de tareas que permitieron valorar sus habilidades profesionales para comprender y atender la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura que imparte. Por tanto, este ejercicio final le sirvió para comprobar el dominio general del contenido del curso. Como tarea docente se le propuso realizar la planeación de la evaluación del y para el aprendizaje de un tema de la asignatura que impartía. A modo de guía para realizar el trabajo se le ofrecieron las pautas que se presentan (Tabla 1)

Tabla 1. Criterios a tener en cuenta para la evaluación de la tarea final del curso

Aspecto	Criterio para la elaboración	Puntuación
Título	Alegórico al trabajo, alrededor de 15 palabras	0,5 punto
Introducción	Referentes teóricos relacionados con la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su planeación en particular, referenciar autores consultados. Ubicar al lector en la asignatura y el tema, fundamentar por qué se selecciona el tema. Enunciar un objetivo para el trabajo	3 puntos
Desarrollo	Para el tema seleccionado: objetivo u objetivos de aprendizaje; sistema de conocimientos; tabla de especificaciones (indicadores de aprendizaje para cada conocimiento, nivel de asimilación para cada indicador, identificación de instrumento para la evaluación formativa de cada indicador); rúbrica de evaluación para uno de los objetivos (enunciar una tarea para darle cumplimiento al objetivo y construcción de la rúbrica correspondiente) y prueba objetiva para la evaluación sumativa de los indicadores de aprendizaje.	6 puntos
Referencias	Ajustadas a las normas APA, 6ta edición	0,5 punto
Total		10 puntos

Fuente: Elaboración propia

La calificación de la tarea se realizó sobre la base de los siguientes aspectos:

Mal (entre 0 y 4.9 puntos.): no realiza la tarea o la hace superficialmente.

Regular (entre 5 y 6.9 puntos): realiza la introducción y el desarrollo, pero superficialmente.

Bien (entre 7 y 8.9 puntos): realiza con originalidad y profundidad la introducción y el desarrollo.

Excelente (entre 9 y 10 puntos): se elaboran con originalidad y profundidad todos los aspectos considerados.

La entrevista grupal tuvo como guía tres interrogantes: ¿qué utilidad le ha reportado la solución de esta tarea para su aprendizaje sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para su futuro desempeño profesional?; ¿fueron las orientaciones brindadas para su solución, exigentes y a la vez flexibles? ¿qué reflexión le merece la experiencia de aprendizaje adquirida mediante la realización del trabajo final?

Para la valoración de los datos obtenidos se realizó un análisis cuantitativo de la frecuencia de calificaciones de los participantes y su correspondiente interpretación y un análisis del contenido de las respuestas dadas a las preguntas de la entrevista grupal.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la realización de la tarea, en la mayoría de los casos, fueron positivos, aunque se manifestaron limitaciones en cada uno de los aspectos, lo que evidencia que, aunque se lograron avances en los aprendizajes relacionados con la planificación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos requieren ser perfeccionados mediante la profundización y sistematización de los conocimientos y habilidades necesarios. En la tabla 2, se muestran los resultados de la evaluación de los aspectos que se tuvieron en cuenta para calificar el trabajo, tal como se indicó en las orientaciones establecidas.

Tabla 2. Resultados de la calificación para cada criterio consensuado (N=33)

Aspectos	Adecuación de la respuesta (frecuencias absolutas)		
	Muy adecuada	Adecuada	No adecuada
Título	25	8	0
Introducción	14	17	2
Desarrollo	4	20	9
Referencias	6	22	5

Fuente: Elaboración propia a partir de las calificaciones de los participantes

La respuesta se evaluó de muy adecuada cuando se reflejaban todos los indicadores establecidos para un aspecto particular. Si faltaba un indicador se calificó de adecuada. En el caso que faltara dos o más indicadores se evaluó como no adecuada. En general los trabajos presentados tuvieron buena calidad, pues el 61 % de los participantes logró calificaciones entre Bien y Excelente. Además, se pusieron de manifiesto las potencialidades del ejercicio propuesto para estimular actuaciones autorreguladoras para solucionar una tarea auténtica de aprendizaje.

En la tabla 3, se presentan los resultados generales de los participantes, según las diferentes categorías empleadas.

Tabla 3. Resultados generales

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
Mal	3	10
Regular	10	30
Bien	13	39
Excelente	7	21

Fuente: Elaboración propia

En respuesta a las potencialidades autorreguladoras de la retroalimentación y a la extensión en tiempo de la tarea, que posibilita realizarla en más de un intento, los tres estudiantes que fueron

calificados con la categoría de Mal en el primer intento, presentaron posteriormente un trabajo mejorado que les permitió concluir con la calificación de Bien.

Es importante señalar que, como parte del proceso de retroalimentación, durante la ejecución de la tarea y en el momento de su discusión oral ante el grupo, se emplearon los errores cometidos para perfeccionar los aprendizajes de los participantes. En particular resultó prioritaria la valoración de los errores que persistieron en el producto final entregado.

Los resultados mostraron una efectiva contribución de esta tarea evaluativa a la autorregulación del aprendizaje de los participantes. Ello fue corroborado por los comentarios ofrecidos por los estudiantes durante la entrevista grupal que se pueden sintetizar en que:

- La elaboración del trabajo final ha sido crucial para los estudiantes en su aprendizaje sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su futuro profesional. Este trabajo les ha brindado herramientas para ver la evaluación como un proceso de aprendizaje y mejorar su planificación en las clases, al mismo tiempo que incrementa su sensibilización hacia las investigaciones en el área, contribuyendo a su desarrollo profesional.
- Las orientaciones brindadas para la realización del trabajo final fueron exigentes pero flexibles. Los estudiantes valoraron la libertad para escoger el tema y la asignatura, lo que les permitió centrarse en contenidos donde se sienten más seguros, pero también abordar dificultades comunes en sus alumnos. La inclusión de una tabla de especificaciones y la creación de rúbricas, aunque desafiantes, les empujó a esforzarse y mejorar su práctica educativa.
- La experiencia de trabajar en el proyecto final fue, tanto exigente como enriquecedora, implicando considerable esfuerzo en la búsqueda y organización de información. A pesar de no poder incluir todo el contenido recopilado, logran repasar y estructurar lo aprendido, ampliando su comprensión sobre la planeación de la evaluación. Esta tarea les proporciona una referencia valiosa para enfrentar problemáticas educativas en su práctica docente y recordar los conocimientos adquiridos en el curso.

Resultó interesante que, a pesar de la flexibilidad para la realización de este trabajo, la mayoría de los estudiantes optó por seleccionar temáticas complejas en la asignatura que imparten a sus estudiantes y en las que estos últimos regularmente mostraban dificultades en los resultados de su

aprendizaje. Esta actitud de los participantes en el curso pudo sustentarse en una positiva motivación por el trabajo final a elaborar, así como mayor compromiso con el aprendizaje y con la profesión.

DISCUSIÓN

Los resultados alcanzados en la solución de la tarea evaluativa y las opiniones emitidas durante la entrevista posibilitaron valorar cuánto influyó la realización de dicha tarea sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes involucrados.

Se considera que un aspecto que contribuyó al logro de los resultados positivos que se obtuvieron fue el propio diseño de la tarea. Por una parte, las indicaciones para realizarla ofrecieron suficiente flexibilidad (cada estudiante es libre de escoger el programa, la asignatura y el tema para realizar la planeación de la evaluación), buscando con ello que cada participante tomara decisiones ajustadas a sus metas de aprendizaje, sus potencialidades y debilidades.

Por otra parte, las orientaciones exigieron planificar la evaluación del tema escogido a partir de una serie de elementos esenciales que sirvieron de guía para su realización. Contar con esa pauta clara, previamente consensuada, ofreció un importante apoyo para incrementar la efectividad de la autorregulación. Se trató de plantear exigencias auténticas en cuanto a su adecuación al contexto de la asignatura y a los estudiantes con que desarrollaba su práctica educativa cada participante en el curso, de manera que representara un desafío para mejorar competencias profesionales de mayor alcance.

Otro aspecto a destacar en la tarea diseñada fue la claridad de las consignas ofrecidas. Estas recomendaciones facilitaron las acciones a ejecutar, pues les permitieron a los aprendices comprender mejor la tarea (demandas, producto, recursos necesarios, posibilidades de solucionarla), lo que les ayudó a decidir qué estrategias usar, cómo distribuir el tiempo de que disponían y qué recursos buscar, entre otros aspectos. Estas consignas se presentaron detalladamente en una tabla y fueron explicadas exhaustivamente a los participantes, al inicio, para garantizar su clara comprensión. En el logro de una retroalimentación efectiva desempeñó un rol esencial la claridad de las consignas ofrecidas, que en este estudio se presentaron detalladas en una tabla, pero también pueden explicitarse mediante rúbricas de evaluación que describan diferentes niveles de desempeño o como preguntas o guiones que ayuden al estudiante a esclarecer en qué medida los avances logrados responden cabalmente a dichos criterios (Ibarra *et al.*, 2023).

La solución de la tarea planteada exigió que los estudiantes activaran sus conocimientos previos, que en este caso radicaron en el dominio de los programas de estudio de las asignaturas que imparten. Esto es importante porque el aprendizaje se sustentó en los conocimientos y las experiencias previas, lo que permitió una mayor objetividad en el establecimiento de las metas y en la planificación de las acciones para alcanzarlas, al poder determinar qué sabe sobre la tarea y qué necesita conocer para solucionarla. Este tipo de exigencia es esencial en la fase de planeación del aprendizaje autorregulado.

Es importante destacar el estímulo a la autonomía que se logró con la tarea diseñada, al darle la posibilidad a los estudiantes de tomar decisiones acerca de la asignatura y el tema a seleccionar para lograr el producto a entregar. Ello resultó clave para impulsar procesos tales como: comprensión, aplicación, monitoreo y perseverancia en la solución de la tarea, que son exigencias para el logro del aprendizaje autorregulado.

La retroalimentación realizada, tanto mediante las tutorías individuales del docente como a partir de la discusión de estos trabajos ante el grupo, propició que cada participante tomara conciencia de sus fortalezas y debilidades en relación con el dominio de este importante contenido para su desempeño profesional, lo que actuó como recurso esencial para la autorregulación del aprendizaje. Como destacan Mocarro *et al.* (2024), este proceso ofrece datos relevantes, tanto al estudiante como al docente, acerca del progreso y desempeño durante y al término de la tarea, lo que posibilita sugerir opciones para mejorar el aprendizaje y los enfoques para abordarla.

Resultó importante no solo considerar la retroalimentación que ofreció el docente (heteroevaluación), sino también la que brindó el resto de los estudiantes (coevaluación) y la que provino del proceso de autorreflexión individual (autoevaluación); pues de esta manera fue más abarcadora. Según De Brún *et al.* (2022), en particular la autoevaluación, puede ser una estrategia efectiva para favorecer la responsabilidad de los educandos hacia su propio proceso de aprendizaje. Además, esta forma de evaluación favorece la metacognición y el automonitoreo, que son elementos esenciales de la autorregulación (Stobart, 2021).

El tratamiento dado a los errores durante la ejecución de la tarea y en el momento de su discusión ayudó a atenuar la ansiedad, la desconfianza y la desorientación que se percibió en algunos estudiantes, pues propició la creación de un ambiente favorable para destacar las fortalezas de los participantes en la solución de la tarea, para mostrar a todos que los fallos son comunes en el

enfrentamiento de las tareas docentes y que tienen solución. Ello está en correspondencia con lo planteado por Campuzano *et al.* (2021), quienes señalan que para fomentar el aprendizaje autorregulado, los errores deben examinarse por docente y estudiantes como oportunidades para mejorar el aprendizaje y no como algo crítico que debe ser penalizado.

Las positivas valoraciones que realizaron los estudiantes evidenciaron motivación e interés por el aprendizaje, lo que constituye un importante punto de partida para la autorregulación. Esto concuerda con los estudios realizados por Theobald (2021), que revelaron una mayor efectividad de los programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje, cuando se hacen con asignaturas y tareas de dominio específico (programas curriculares), que sí responden al carácter situado, adaptativo y dinámico del aprendizaje autorregulado, a que se refiere Valencia (2022).

La motivación mostrada por los estudiantes con la realización de la tarea coincide con las pautas propuestas por Valencia (2020), quienes señalan que tareas de este tipo (abiertas, desafiantes y que se extienden en el tiempo) demandan a los educandos plantearse metas y planificar acciones para lograrlas, a la vez que promueven la utilización de estrategias de procesamiento complejas, como: elaborar, organizar, individualizar y transferir conocimiento. El reto que provocan las elevadas exigencias estimula el interés por la tarea, lo que, en lo motivacional, favorece los esfuerzos cognitivos y la perseverancia durante la ejecución de la tarea, aspectos estos que resultan claves para desarrollar el aprendizaje autorregulado.

En este estudio se ha valorado la influencia de una tarea docente evaluativa sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado en profesionales de la educación, inscritos en un curso de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de la Maestría en Didáctica que oferta la Universidad de Artemisa. Se ha partido de considerar que la evaluación desempeña un rol determinante en el desarrollo del aprendizaje autorregulado; pero para ello debe basarse en tareas auténticas, en que predomine la evaluación para el aprendizaje sobre la evaluación del aprendizaje, pues de esta manera lleva implícita en sus demandas la autorregulación y convierte por necesidad a la tarea evaluativa en una situación de aprendizaje autorregulado. Por otra parte, los procesos de coevaluación y autoevaluación deben ser consustanciales a toda tarea docente para elevar su contribución a este tipo de aprendizaje.

Los resultados muestran que la iniciativa presentada puede ser una vía de desarrollo profesional de los docentes, que tribute directamente a elevar sus conocimientos y habilidades autorreguladoras,

que les permitan una constante preparación autónoma como profesionales de la educación, que debe conducir a que sus estudiantes aprendan a aprender a lo largo de la vida; pero que resulta insuficiente para la preparación óptima de los docentes en este campo, por lo que se hace necesario darle continuidad mediante otros programas de desarrollo profesional como pudiera ser el diseño de talleres intensivos en que los participantes apliquen directamente los conocimientos y habilidades adquiridos en este curso a la preparación de clases en sus respectivas asignaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemple, J., & Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: Shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103619>
- Guàrdia, L., Bekerman, Z., & Zapata, M. (2024). Presentación del número especial "IA generativa, ChatGPT y Educación. Consecuencias para el Aprendizaje Inteligente y la Evaluación Educativa". *RED. Revista de Educación a Distancia*, 24(78). <http://dx.doi.org/10.6018/red.609801>
- Ibarra, M. S., Lukas, J. F., Ponce, N. & Rodríguez, G. (2023). Percepción del profesorado universitario sobre la calidad de las tareas de evaluación de los resultados de aprendizaje. *RELIEVE*, 29(1). <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27704>
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL-SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>
- Senra, N., López, M. M. & Bravo, G. (2023). Concepción psicopedagógica para la estimulación metacognitiva en la formación inicial del Licenciado en Educación. *Mendive. Revista de Educación*. 21(3), pp. e3363 <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3363>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta-analysis.

Contemporary Educational Psychology, 66, 101976.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

Trías, D., Eiroa, C., & Ronqui, V. (2023). Enseñanza y aprendizaje autorregulado en el ejercicio de la docencia. En I. Achard (Ed.), *Mejorar la enseñanza. Fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 75-86). Universidad Católica del Uruguay.

<https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1839>

Trías, D., Sastre, H., & Cuadros, O. E. (2024). Motivación y autorregulación en el desempeño en matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 209-232. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17121>

Valdez, H. I., & Armas, C. B. (2022). Autorregulación del aprendizaje en entornos con presencia de las TIC. *Referencia Pedagógica*, 10(3), 180-194. <http://scielo.sld.cu/pdf/rp/v10n3/2308-3042-rp-10-03-2.pdf>

Valencia, M. (2022). Un acercamiento a la psicología popular para pensar la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60), 600-622. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/60/art08.pdf>

Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>

Vizcaino, A. E., Céspedes, H. T., Matos A. G., Sáez, F., & Olena, J. A. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica*, 46 <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/5780/597>

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), pp. 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional